



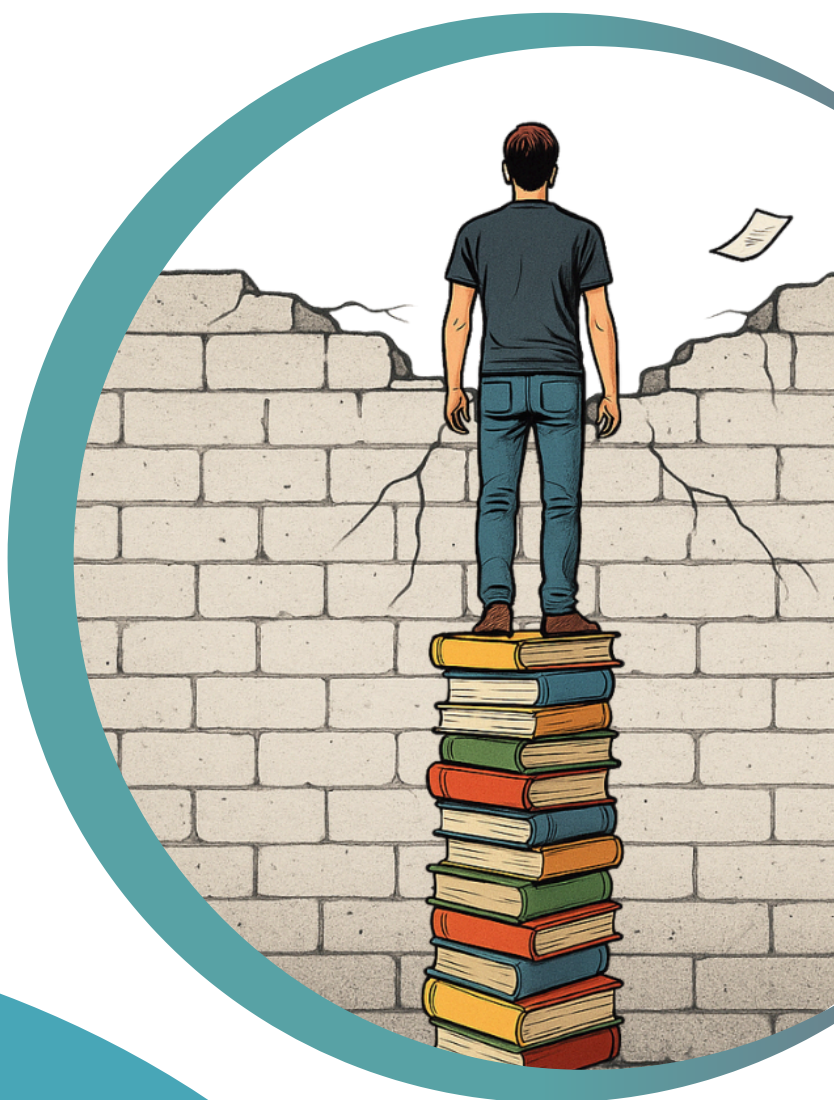
CRRS&S
CPIA
LOMBARDIA

QUADERNI DELLA RICERCA
1/2026

LA CURA EDUCATIVA IN CARCERE

L'istruzione carceraria tra pena e rieducazione

A cura di
Corrado Cosenza



CENTRO REGIONALE RICERCA SPERIMENTAZIONE & SVILUPPO

CRRS&S

CPIA LOMBARDIA

QUADERNI DELLA RICERCA 1/2026

A CURA DEL CENTRO REGIONALE DI RICERCA SPERIMENTAZIONE E SVILUPPO CPIA LOMBARDIA

DIRETTRICE RESPONSABILE - Lucia Antonia Pacini

Dirigente CPIA 2 Milano "Ilaria Alpi"

Cinisello Balsamo, piazza Costa, 23

tel. 0291974839 - www.cpia2milano.edu.it

COMITATO DI REDAZIONE

Giuseppe Trapani - Caporedattore e Coordinatore Editoriale

Alfonsa Gucciardo - Cpia 2 Varese Tullio De Mauro

Maria Grazia Turra - Cpia 2 Milano Ilaria Alpi

Fiorella Di Donato - Istituto G. Giorgi - Milano

CONTATTI

Sito web - www.saperinrete.cloud

Mail - crrss.cpialombardia@saperinrete.cloud

Pagina Social - www.facebook.com/saperinrete

ISBN - 979-12-243-1107-2 (edizione in formato digitale)

© *Tutti i diritti riservati - Crrs&s Cpia Lombardia 2026*

Testi, immagini, grafiche e contenuti presenti in questa pubblicazione sono realizzati dagli autori e dalla redazione; ne è vietata la riproduzione, anche parziale e con qualunque mezzo, senza autorizzazione scritta dell'editore, così come è vietato l'utilizzo dei materiali per attività di addestramento di sistemi di intelligenza artificiale. I riferimenti web risultano attivi alla data di chiusura del numero. Le immagini e le grafiche prive di attribuzione provengono da fonti di pubblico dominio o da archivi che ne consentono l'uso gratuito a fini editoriali e non commerciali..

LA CURA EDUCATIVA IN CARCERE

L'istruzione carceraria tra pena e rieducazione

a cura di Corrado Cosenza

Sommario

Presentazione - Lucia Pacini (Direttrice CRRS&S Cpia Lombardia)

Il Focus - Giuseppe Trapani (Caporedattore)

Contributi

LA CURA EDUCATIVA IN CARCERE (Corrado Cosenza)

IL MESTIERE DELL'INSEGNANTE IN CARCERE: LA SCUOLA COME SPAZIO DI RISONANZA (Ivo Lizzola)

DIDATTICHE ATTIVE IN ETÀ ADULTA: LA SCUOLA IN CARCERE COME SPAZIO DI LIBERTÀ E RIDEFINIZIONE DI SÉ (Luisa Zecca)

APPROCCI CRITICI ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE IN CARCERE: DISPOSITIVI DI GOVERNANCE, DIVARI TERRITORIALI E ITINERARI DI RIFORMA (Perla Arianna Allegri)

SBARRE E ABBCEDARI: RIFLESSIONI SUL RUOLO DELL'ISTRUZIONE NEL CARCERE GLOBALIZZATO (Pietro Buffa)

IL VALORE DELLA SCUOLA IN CARCERE, TRA LUCI E OMBRE (Francesca Valenzi)

Esperienze - Testimonianze

"LA CONOSCENZA È LA MIA LIBERTÀ" (Dialogo-intervista con Alessandro Crisafulli)

NONOSTANTE TUTTO - EMOZIONI DI UN'INSEGNANTE IN CARCERE (Annaletizia La Fortuna)

MAI "SBARRARE" LA STRADA AL BELLO: L'ARTE COME DIRITTO E POSSIBILITÀ DI RINASCITA (Alfonsa Gucciardo)

Presentazione

Questo numero nasce nel solco di un percorso che non si è mai interrotto.

Chi ha seguito il progetto del 2023-24 - e che ha dato vita al rilancio dei quaderni della ricerca dedicato al rapporto tra Cpia e Terzo Settore (e ai percorsi di educazione alla legalità, alla cittadinanza e alla costruzione di comunità formative radicate nel territorio) - ricorderà la convinzione che lo guidava: la scuola per adulti è luogo di seconda opportunità, ma anche laboratorio di cittadinanza attiva, capace di promuovere partecipazione, responsabilità e senso del vivere comune. Quel lavoro, frutto di mesi di progettazione condivisa, sperimentazione didattica e confronto con le realtà scolastiche lombarde, ha rappresentato una tappa fondamentale nel definire la missione del nostro Centro di Ricerca. Abbiamo proseguito il nostro lavoro di ricerca e sviluppo con una monografia tutta dedicata alle UDA interdisciplinari (2024-25) e con i successivi webinar offerti come aggiornamento ai docenti sulla didattica interdisciplinare attraverso un testo-mediazione curato dalla prof. Fiorella Di Donato, poi distribuito in più regioni italiane.

Oggi, con questa nuova pubblicazione compiamo un passo ulteriore in quella stessa direzione, scegliendo di spingerci nel luogo dove la domanda educativa è forse più esigente e radicale: il carcere.

Essa prende forma come progetto collettivo, prima che come esito editoriale. E del resto i quaderni della ricerca sono uno strumento di documentazione e al tempo stesso una voce che racconta ciò che accade quando la scuola non teme di misurarsi con la complessità sociale. Fare scuola con gli adulti significa incontrare biografie in movimento, passaggi di vita, fratture e ripartenze. Significa riconoscere che l'apprendimento non è solo acquisizione di competenze, ma processo di riconoscimento di sé e dell'altro, di appartenenza e di dignità. In questo orizzonte, l'istruzione in carcere si presenta come una sfida alta e necessaria. Non è una parentesi marginale del sistema formativo, ma una delle sue espressioni più coerenti con lo spirito costituzionale: dare ad ogni persona la possibilità di ricostruirsi. Portare la scuola in carcere significa affermare che la conoscenza è bene pubblico e che nessuna condizione umana è priva di futuro. Significa altresì credere che la cultura non serve solo a istruire, ma a trasformare: a riannodare fili spezzati, a riaccendere pensiero, a ridare senso al tempo.

Amo sempre dire che **La scuola in carcere è un paradosso fecondo**: opera in un luogo di privazione ma genera libertà; vive in un contesto di regole ferree ma insegna la responsabilità; si misura ogni giorno con il fallimento ma educa alla possibilità. In questo senso, il tema della cura educativa non è una scelta semantica ma una necessità. Parlare di "cura" significa riconoscere che ogni processo educativo ha bisogno di attenzione, di ascolto, di relazione. La cura non è assistenza, non è terapia: è un modo di

abitare il rapporto con l'altro, di riconoscere la sua fragilità senza ridurla alla colpa o al bisogno. È un gesto profondamente laico e al tempo stesso spirituale, che restituisce dignità a chi apprende e responsabilità a chi insegna. In carcere la cura educativa assume un valore ancora più radicale. Là dove la vita è sospesa e il tempo è scandito dall'attesa, la scuola diventa spazio di rigenerazione. Un'aula che si apre tra le mura di una casa circondariale è molto più di un luogo fisico: è un laboratorio di fiducia. Lì l'apprendimento non serve soltanto a colmare lacune, ma a riannodare i fili spezzati della memoria, a restituire voce e pensiero.

Per questo sentiamo il dovere di sostenere e valorizzare il lavoro dei docenti che entrano nelle sezioni penitenziarie, spesso in contesti difficili e con risorse limitate, ma animati da un senso profondo della missione educativa. Lo facciamo con la ricerca sul campo, con la condivisione di pratiche efficaci, con percorsi di formazione e accompagnamento, con la costruzione di una rete di saperi e di relazioni istituzionali. L'istruzione degli adulti, per essere autentica, deve essere aperta, cooperante, capace di attraversare confini.

La cura educativa di cui questo fascicolo parla non è un'idea astratta ma l'atteggiamento silenzioso e potente di chi crede che l'educazione possa restituire coscienza e parola. È riconoscere la fragilità senza inchiodarla, guardare al detenuto come persona e non come reato, sapere che educare non significa sostituirsi ma accompagnare, non giudicare ma rigenerare. L'aula dentro il carcere è una soglia – tra ciò che è stato e ciò che può ancora diventare. È un luogo in cui la memoria incontra la responsabilità e dove la conoscenza riapre possibilità che sembravano smarrite.

Ringrazio gli autori che hanno contribuito a questo numero, la redazione che ne ha curato visione e struttura, e tutti i colleghi dei Cpia lombardi che ogni giorno testimoniano con il loro lavoro la verità più semplice e più difficile: educare è prendersi cura.

E prendersi cura, oggi più che mai, significa credere nell'umano anche là dove la società tende a dimenticarlo. Con questo numero, continuiamo un cammino iniziato nei mesi scorsi e che desideriamo proseguire: raccontare e costruire una scuola che non si limita a istruire, ma che si impegna a restituire possibilità, nel segno della dignità, della responsabilità e della speranza.

Lucia Antonia Pacini
Direttrice CRRS&S Lombardia

In questo numero

IL FOCUS

Giuseppe Trapani

Ci sono luoghi dove la parola *cura* acquista una densità nuova, quasi viscerale. Il carcere è uno di questi luoghi. È uno spazio in cui la fragilità dell'umano si mostra senza maschere e dove ogni gesto educativo si carica di un significato che eccede la funzione didattica. In un contesto segnato dal limite e dalla privazione, l'istruzione diventa un atto di fiducia, un esercizio quotidiano di resistenza etica, un modo per tenere aperta la possibilità del futuro.

L'idea di *cura educativa in carcere*, che dà titolo a questo numero dei quaderni della ricerca curato da **Corrado Cosenza**, è molto più che un concetto didattico: è una postura civile, una visione che attualizza lo spirito della Costituzione e la vita quotidiana delle scuole carcerarie. Il suo contributo di apertura si muove esattamente su questa soglia: il carcere *non è un altrove separato*, ma lo specchio ampliato della società, un amplificatore delle sue fragilità e un banco di prova della sua maturità civile. La scuola che opera dentro le mura è "istituzione autonoma dentro un'altra istituzione", sospesa tra antinomie profonde. In questo scenario, la cura educativa non è un'emozione ma un'opera quotidiana sulla parola: parole che non feriscono, che riconoscono, che restituiscono dignità a chi vive "nel tra" ciò che non è più e ciò che non è ancora. È la scuola, ci ricorda Cosenza, a riaccendere questo tempo sospeso, rendendo possibile ciò che la detenzione tende a cancellare: un futuro pensabile.

Su questa trama si innesta il contributo di **Ivo Lizzola**, che entra nel cuore del mestiere dell'insegnante in carcere. Le sue pagine sono un invito a guardare la scuola come luogo di risonanza, in cui il sapere non è mai neutro ma riverbera dentro vite ferite, storie dense, attese sospese. L'aula penitenziaria è un gruppo adulto in apprendimento, un territorio di incontri difficili e sorprendenti, dove chi insegna e chi apprende si mettono in gioco in una «reciprocità asimmetrica» che trasforma entrambi. Qui le discipline – letterarie, scientifiche, linguistiche – diventano strumenti per ritrovare respiro, memoria, senso. E l'insegnante, scrive Lizzola, è una figura di soglia: non un istruttore che misura, ma un adulto che apre mondi, che accompagna, che prende su di sé il rischio di esporsi. È così che la scuola diventa luogo di libertà dentro la privazione, spazio in cui ci si rialza, ci si ripensa, ci si riconosce ancora capaci di diventare.

A questa prospettiva profondamente umanistica si affianca la voce di **Luisa Zecca**, che porta nella nostra riflessione l'orizzonte dell'andragogia e delle didattiche attive: l'apprendimento adulto, ricorda, non è ritorno scolastico ma processo trasformativo, radicato nell'esperienza. Il laboratorio, la riflessività, la partecipazione diventano dispositivi di emancipazione: l'adulto apprende quando può reinterpretare il proprio vissuto, trasformarlo, farne materia di crescita. Dewey, Knowles, Schön e Mezirow emergono come

riferimenti che illuminano il valore della riflessione-in-azione e della costruzione condivisa del sapere. In carcere, dove tutto è eterodiretto, la didattica attiva diventa anche un gesto politico: restituisce agency, permette di tornare protagonisti della propria storia, riapre la possibilità di scegliere.

La riflessione trova continuità nella ricerca di **Perla Arianna Allegri** che intreccia la pedagogia con il diritto e la formazione professionale regionale. Il suo contributo mette in evidenza come istruzione e lavoro siano due dimensioni inseparabili del reinserimento: non percorsi paralleli, ma parti di un unico progetto civico. La formazione professionale — quando è strutturata, credibile, connessa al territorio — diventa un ponte reale tra pena e ripartenza. Allegri chiama le istituzioni a una responsabilità sistemica: la cura educativa non può fermarsi in aula, deve trasformarsi in possibilità concreta di futuro, altrimenti rischia di restare incompiuta.

Il quadro si amplia e si ispessisce con la riflessione di **Pietro Buffa**, che conosce dall'interno i meccanismi del sistema penitenziario: il suo sguardo è disincantato ma mai arreso: mostra un carcere attraversato da marginalità, disuguaglianze, patologie sociali, ma ancora capace di aprire spazi di dignità se istruzione, trattamento e comunità civile imparano a camminare insieme. Buffa pone domande radicali: quali saperi servono per non essere vite di scarto? Che cosa può la cultura in un luogo che spesso produce esclusione? La risposta è netta: non sempre il sapere dà lavoro, ma sempre restituisce dignità e consapevolezza. E questo — in carcere come fuori — è già un modo di tornare cittadini.

A questo punto interviene **Francesca Valenzi**, dirigente dell'Ufficio Detenuti e Trattamento del PRAP Emilia-Romagna, che ricolloca l'istruzione nel cuore del trattamento penitenziario. La scuola *non è un beneficio ma un diritto*; non è ornamento, ma parte integrante del percorso rieducativo. Il suo contributo offre uno sguardo sistemico: l'istruzione è giustizia perché permette di comprendere, di nominare il passato, di riappropriarsi della propria storia. E una società che investe nelle seconde possibilità non è una società indulgente, ma una società più sicura.

A fianco di queste cornici teoriche e normative, il fascicolo ospita voci che fanno vibrare la "cura" nella sua forma più immediata.

La testimonianza di **Alessandro Crisafulli**, ex studente della sezione carceraria dell'Istituto "Benini" di Opera, è l'esempio più limpido del potere educativo della parola: «mi chiamo Alessandro e sono rinato». Non è un artificio retorico: è il racconto di un uomo che ha scoperto, attraverso la scuola, che la cultura è una forma di libertà che nessuna condanna può togliere.

Segue la riflessione di **Annaletizia La Fortuna**, docente della Casa di Reclusione di Bollate, che restituisce la scuola come spazio di umanità condivisa: un luogo dove il sapere non consola, ma accompagna; non assolve, ma riconosce; non salva, ma apre. Chiude la sezione **Alfonsa Gucciardo**, che nel suo *Mai sbarrare la strada al bello* ricorda che, in carcere, la bellezza è una forma di resistenza civile. Disegnare, leggere,

scrivere, comporre: gesti che aprono spiragli nella durezza quotidiana e restituiscono il diritto fondamentale all'immaginazione, l'unico che nessuna porta blindata può davvero sottrarre.

Questo quaderno è allora l'attraversamento di una porta stretta: un itinerario che passa dall'analisi delle antinomie strutturali alla profondità pedagogica, dalla riflessione giuridica alle responsabilità istituzionali, fino alle voci di chi la scuola la vive. È un mosaico che non si accontenta di rieducare, ma prova a rigenerare. Perché ogni volta che una persona ristretta torna a leggere, a scrivere, a pensare il proprio futuro, si riaccende una possibilità collettiva.

È lì che la cura educativa mostra il suo vero volto: restituire all'essere umano la libertà più difficile e più necessaria – la libertà di immaginarsi ancora.

LA CURA EDUCATIVA IN CARCERE

Corrado Cosenza

Premessa

Spesso tendiamo a considerare il carcere come un luogo separato (in gran parte lo è anche fisicamente) e addirittura estraneo alla società di cui invece riflette, amplifica ed esacerba le dinamiche. Tutto ciò che accade al suo interno ha conseguenze fuori, sull'intero tessuto sociale, producendo elevati oneri sociali, economici e di sicurezza. Una società che si preoccupa delle carceri è una società che si prende cura di se stessa, che crede nelle seconde possibilità, che cerca di prevenire, che investe nell'umanità delle persone. Anche la scuola in carcere può dare una seconda possibilità ai propri studenti e a se stessa, laddove non è riuscita ad evitare quelle esperienze scolastiche fallimentari che caratterizzano la vita di tante persone detenute. La scuola che hanno di frequente incontrato all'esterno è stata quella, per dirla con Don Milani (1967), che si preoccupava di curare i sani e respingere i malati.

La cooperazione interistituzionale e interprofessionale

La scuola carceraria è un'istituzione autonoma che opera all'interno di un'altra, quella penitenziaria, che ha obiettivi, finalità, procedure, linguaggi, professionalità differenti. Ma proprio per questo entrambe necessitano di dialogo continuo e cooperazione, senza confusione di ruoli.

Ci sono due piani interconnessi in cui avvengono la cooperazione, il confronto e l'incontro: il primo è quello regolatorio, il secondo è quello professionale e umano.

Il primo si sostanzia in norme, protocolli d'intesa, regolamenti, convenzioni, ecc. che danno un quadro di riferimento comune e indicano finalità, modi e tempi della cooperazione, organismi di coordinamento e programmazione e tanto altro ancora.¹

Il secondo riguarda invece la cooperazione fra ruoli e professioni, incarnate da persone nelle loro differenti funzioni, le cui relazioni meritano cura quotidiana attraverso l'ascolto reciproco e il dialogo continuo, nell'assoluto rispetto e distinzione dei ruoli. La cooperazione, date le differenze, è particolarmente complessa, ma necessaria e proficua. Occorre un approccio multiprofessionale. L'incontro e il confronto

¹ Da questo punto di vista è paradigmatica un'esperienza di collaborazione interistituzionale fra USR, PRAP e CGM della Lombardia costituita dal Protocollo d'intesa regionale siglato il 27/07/2023. La cifra distintiva di questo Protocollo è la cooperazione nel rispetto dell'autonomia di ciascuna istituzione e delle loro finalità. La principale azione che lo caratterizza è l'ampliamento delle occasioni di incontro fra i diversi soggetti coinvolti nell'area trattamentale educativa, comprese le persone detenute. Prot. m_pi.AOODRLO.REGISTRO UFFICIALE.U.0020329.27-07-2023

possono essere generativi di: maggiore comprensione reciproca; costruzione di un linguaggio comune; condivisione di esperienze; miglioramento delle attività trattamentali; arricchimento professionale; trasformazione e maggiore aderenza alla finalità costituzionale della pena. La collaborazione tra le istituzioni, così come quella fra le persone, è moltiplicatrice di speranza. Una speranza attiva che costruisce e non attende passivamente. È fondamentale la relazione anche con altri soggetti, come la sanità, ma poco praticata. La salute fisica e psichica delle persone detenute riverbera in modo importante su tutte le attività carcerarie, compresa l'istruzione che a sua volta, può influire positivamente sulla salute.

La scuola fra le antinomie carcerarie

La scuola si colloca in uno spazio angusto e contraddittorio, fra pena e rieducazione. È un'istituzione autonoma esterna al carcere, ma soggetta anche alle sue norme. L'istruzione è indicata sempre al primo posto delle attività trattamentali, ma è stretta fra antinomie difficilmente risolvibili che inevitabilmente si ripercuotono, direttamente o indirettamente, su di essa. Ne accenno appena un breve e non esaustivo elenco:

- la libertà è prerequisito e fine dell'apprendimento, ma la pena detentiva consiste proprio nella privazione della libertà;
- il paradigma retributivo della pena confligge con quello educativo che predilige la sanzione positiva, l'inclusione contro l'esclusione;
- la pena detentiva dovrebbe favorire la risocializzazione, ma la nega nel momento in cui le occasioni di socialità (con particolare riguardo all'affettività) sono estremamente ridotte. Gli scambi con l'esterno, scuole comprese, sono poco frequenti;
- Le persone detenute dipendono in tutto e per tutto dall'amministrazione penitenziaria eppure si chiede loro l'attivazione di risorse personali, maggiore autonomia e comportamenti da adulti responsabili. L'infantilizzazione delle persone detenute è un fenomeno noto e si riflette persino nel linguaggio carcerario avvezzo all'uso di diminutivi²;
- il tempo della detenzione è scandito dalle esigenze organizzative del carcere e spesso non è compatibile né con le esigenze personali di chi è detenuto né con quelle della scuola. Lo stesso dicasi per gli spazi. Tempo e spazio delle persone detenute sono eterodiretti;
- le istanze securitarie vengono anteposte, anche in termini di risorse, a quelle trattamentali rieducative, a discapito di queste ultime³;
- si afferma l'individualità del trattamento, ma nel contempo sono continui gli attacchi al sé. La persona detenuta viene identificata con il suo reato (non solo e non tanto in carcere);

² La "domandina" (emblema della dipendenza) è il modulo che bisogna presentare per le istanze più disparate; lo "spesino" è colui che raccoglie le richieste di spesa di altre persone detenute, lo "scopino" è l'addetto alle pulizie.

³ Il Bilancio di previsione del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria del 2025 prevede il 61,7% di spese per la polizia penitenziaria e il 9,3% per accoglienza, trattamento e politiche di reinserimento. Fonte DAP in XXI Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione, 2025, Roma, Antigone edizioni, p. 132.

- si dichiara di voler tutelare la salute in un contesto che è oggettivamente patogeno ed in cui vengono “scaricate” persone con patologie pregresse legate soprattutto a tossicodipendenze e salute mentale⁴.

Chi insegna in carcere ha in genere consapevolezza di queste contraddizioni e le abita quotidianamente tentando, faticosamente, di restituire dignità alle persone che frequentano la scuola, avendo sempre ben chiara la finalità costituzionale della pena dettata dall'art. 27 c. 3 della Costituzione: “Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato”. Ma come si conciliano senso di umanità e carcere; mancanza di libertà e educazione? Si può educare alla libertà in luoghi che costitutivamente la negano? La tensione alla rieducazione indica, intenzionalità, volontarietà nella libera scelta di frequentare per esempio un percorso di studi. Ma all'istruzione vengono di solito assegnati spazi, tempi e strumenti inadeguati. Numerosi fattori interferiscono in una scelta che possa dirsi veramente libera e praticata con continuità: le condizioni economiche che costringono ad abbandonare gli studi per svolgere attività lavorative spesso poco qualificanti; la carenza di risorse, le necessità organizzative interne al carcere, il sovraffollamento, la subcultura carceraria, i trasferimenti, i processi, i colloqui, le condizioni sanitarie (tossicodipendenze e disagio psichico sono estremamente diffusi), i criteri di selezione che prediligono di solito chi ha maggiori risorse ecc. Le diverse attività trattamentali rieducative, che potrebbero essere complementari, sono invece costrette a competere fra loro perché tempi, spazi e mezzi sono limitati.

La tendenza all'autoreferenzialità e l'impermeabilità dell'istituzione carceraria verso l'esterno sono un ulteriore ostacolo nel rapporto fra scuola e carcere. Ma proprio per questo è necessaria più scuola in carcere. Che significa sia promuovere l'istruzione penitenziaria sia il rapporto fra le scuole del territorio e il carcere⁵. L'istruzione, come e forse più di altre attività trattamentali, porta con sé il mondo esterno favorendo la conoscenza e la risocializzazione delle persone detenute. È un punto di riferimento istituzionale storico, strutturato e diffuso. Può rispondere efficacemente e con continuità al bisogno potenziale di formazione che è molto più elevato del numero di iscritti ai corsi di istruzione e formazione. Può contrastare quel processo di disabilitazione a cui è soggetto chi viene recluso. Le condizioni di detenzione finiscono per depauperare anche le competenze precedentemente acquisite. D'altro canto, all'esterno, la richiesta di competenze per la vita e per il lavoro è sempre più alta. Si pensi ad esempio a quelle digitali, ormai indispensabili per esercitare la cittadinanza attiva, che sono quasi assenti se riferite alla possibilità di connettersi a internet. Lo stesso lavoro in carcere è prevalentemente a basso livello di qualificazione e non incentiva a una formazione di livello più alto, contrariamente a quanto sarebbe necessario.

⁴ I coniugi Basaglia si chiedevano, nella postfazione ad *Asylums* di E. Goffman (2003), *quale sarà la nuova area di compenso, qualora il malato mentale venga riabilitato e reintegrato nella nostra attuale società? (...) Basterebbe assorbire nella sfera delle devianze ogni disadattamento (...) e farlo cadere sotto la giurisdizione psichiatrica.* Attualmente è sotto la giurisdizione carceraria che ricadono in parte significativa disagio mentale, tossicodipendenze, povertà educativa, marginalità sociale ed economica.

⁵ Si veda, ad esempio, la Convenzione tra Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Dipartimento Amministrazione Penitenziaria - Provveditorato Regionale per la Lombardia, Centro Giustizia Minorile, Ufficio Interdistrettuale per l'Esecuzione Penale Esterna per la realizzazione di un piano di azioni dedicato ai percorsi di educazione alla legalità tra le scuole e i servizi dell'esecuzione penale e cautelare limitativi della libertà. m_pi.AOODRLO.REGISTRO UFFICIALE.U.0026705.20-10-2020

L'educazione è cura

Come si può fare scuola dunque in una realtà così complessa e difficile?

Potremmo (e dovremmo) interrogarci sulla compatibilità fra senso di umanità e carcere o fra mancanza di libertà e educazione, ma qui vorrei segnalare il forte nesso di quei due termini dell'art. 27 c. 3 della Costituzione: *umanità e rieducazione*.

Credo che tale nesso si possa rintracciare nel concetto di "cura". La cura è fondamento dell'umano, è condizione essenziale dell'attività educativa (N. Janigro e R. Madera 2023).

La scuola, in quanto istituzione pubblica dedicata all'educazione, ha un primario compito di cura con particolare riguardo alle persone più bisognose, in difficoltà.

Paolo Severi, narrando la propria detenzione, nel libro *231 Giorni*, scrive: *Studio perché la cultura è l'unico centro di purezza dentro questo delirio*⁶ e Dario Fo commenta nella presentazione al libro: *Ancora una volta l'esperienza umana racconta che soltanto la crescita culturale, lo sviluppo della conoscenza e della capacità di comunicare sono in grado di ridare dignità davanti alla disperazione e ai soprusi*⁷.

La scuola è il luogo dove si possono trovare occasioni e strumenti di conoscenza utili anche alla riflessione ed al ripensamento sulla propria vita. Si possono ricercare, insieme, responsabilmente e con rigore, nuovi possibili orizzonti di senso. Si può esercitare l'ascolto, il confronto, la critica e anche il conflitto.

La relazione educativa autentica non è manipolatoria o moralizzatrice, ha rispetto della dignità di ognuno. Le persone detenute percepiscono la scuola come spazio di libertà perché lì si sentono prese in considerazione come persone e non come reati, riconosciute nella loro singolarità e nel contempo nella loro pluralità. Si sentono soggetti adulti dotati di una propria identità. Hanno bisogno di essere riconosciuti in quanto tali: *Il riconoscimento è il fenomeno con cui un soggetto viene accolto e fatto esistere nel mondo di altri*.⁸

L'identità è un concetto quanto mai complesso; è un processo dinamico, in continuo cambiamento. Le persone reclusi si interrogano spesso sulla problematica definizione della propria identità. È significativo quanto dice Nicola Valentino, durante la sua detenzione, in un seminario sull'umorismo in carcere, condotto da Marianella Sclavi: *Quando mi chiedono chi sei, qual è la tua identità, io dico che sono nel tra. Il tra è tra ciò che non è più e ciò che non è ancora. Mi trovo in questa dimensione spazio-temporale dove non so bene chi sono, non so bene dove vado*.⁹

⁶ Paolo Severi, *231 Giorni*, Frontiera Editore, Milano 1999, p. 8.

⁷ *Ivi* p. 8.

⁸ Papa Francesco (2023), *Io avrò cura di te*, Ed. Solferino, p. 88.

⁹ Marianella Sclavi (1993), *Ridere dentro*, Edizioni Anabasi, p. 64.

Su un altro piano e in ben altre circostanze, sono emblematici e commoventi i versi scritti da Dietrich Bonhoeffer il 1944 nel carcere di Tegel a Berlino:

Chi sono?

*Chi sono? Spesso mi dicono
che esco dalla mia cella
disteso, lieto e risoluto
come un signore dal suo castello.*

*Chi sono? Spesso mi dicono
che parlo alle guardie
con libertà, affabilità e chiarezza
come spettasse a me di comandare.*

*Chi sono? Anche mi dicono
che sopporto i giorni del dolore
imperturbabile, sorridente e fiero
come chi è avvezzo alla vittoria.*

*Sono io veramente ciò che gli altri dicono di me?
O sono soltanto quale io mi conosco?
Inquieto, pieno di nostalgia, malato come uccello in gabbia,
bramoso di aria come mi strangolassero alla gola,
affamato di colori, di fiori, di voci d'uccelli,
assetato di parole buone, di compagnia,
tremante di collera davanti all'arbitrio e all'offesa più meschina,
agitato per l'attesa di grandi cose,
preoccupato e impotente per gli amici infinitamente lontani,
stanco e vuoto nel pregare, nel pensare, nel creare,
spossato e pronto a prendere congedo da ogni cosa?*

Chi sono? Questo sono o sono quello?

Oggi sono uno, domani un altro?

*Sono tutt'e due insieme? Davanti agli uomini un simulatore
e davanti a me uno spregevole, querulo vigliacco?*

*O ciò che è ancora in me somiglia all'esercito sconfitto
che si ritrae in disordine davanti alla vittoria già conquistata?*

Chi sono? Questo porre domande da soli è derisione. Chiunque io sia, tu mi conosci, tuo io sono, o Dio!¹⁰

¹⁰ Dietrich Bonhoeffer (2015) *Resistenza e Resa Lettere e scritti dal carcere*, San Paolo Edizioni, p. 452

L'istruzione può contribuire ad attivare le risorse individuali, attraverso la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, partendo dalla valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona, dalla sua identità. Ciò comporta la capacità dei docenti di porsi in un atteggiamento prevalente di ascolto, partecipe della narrazione della persona e di disponibilità a prendersene cura.

Chi insegna in carcere ha una peculiare responsabilità di educazione e cura.

Il carcere è un luogo di sofferenza, a volte dissimulata, a cui gli insegnanti sono esposti per lunghi periodi, ma non sono sempre "attrezzati" per far fronte a realtà di questo genere. Devono imparare a fare i conti con un'istituzione le cui logiche sono a volte imperscrutabili, con le altrui emozioni e con le proprie. Come si possono curare gli altri se non comprendiamo le emozioni che suscitano in noi? Non sempre i docenti di scuole carcerarie hanno una formazione specifica, ma si autoformano sovente sul campo, con gli inevitabili rischi connessi. Nel Documento finale degli Stati generali dell'esecuzione penale (2016) si afferma: *Riteniamo, perciò, che i docenti che entrano in carcere non debbano essere docenti speciali, ma docenti, opportunamente formati e consapevoli di operare in un contesto complesso, in possesso di una formazione adeguata e coerente sia con il contesto interno e sia con le esigenze di una società moderna e in continua evoluzione.*

Nell'immaginario collettivo, rispetto al quale anche gli insegnanti non sono del tutto immuni, il carcere è il contenitore del male. A volte si pensa di poter gettare uno sguardo nel vaso di Pandora, ma è ormai vuoto da tempo. Entrando in carcere si ha l'idea, un po' ingenua, di poter guardare da vicino il male e se ne esce invece conoscendo un po' di più l'umano. Quando si comprende che si hanno davanti esseri umani e non reati, solo allora si può intraprendere l'attività educativa. L'idea illusoria di poter lobotomizzare il male dall'umano porta con sé errori educativi capitali. Non è importante sapere quale reato o il male che abbia commesso ciascuno. Non rileva nulla ai fini educativi, anzi può nuocere, perché si rischia ancora una volta di considerare la colpa e non la persona.

La parola che cura

Quali strumenti possiede un insegnante per svolgere il suo compito? Principalmente uno: la parola, anche quella non detta. La parola è un oggetto vivo da maneggiare con attenzione, perché può curare, ma può anche ferire. La responsabilità che ne deriva è tanto più grande quanto più le persone a cui è rivolta sono in condizioni di malessere. Le parole vanno scelte e usate accuratamente, in relazione al contesto e alla persona a cui sono indirizzate. Alcune parole, come madre, padre, figli, in carcere vanno usate con prudenza poiché, in chi è deprivato degli affetti, provocano una particolare risonanza emotiva. Le parole del carcere sono di frequente tossiche, intrappolano la mente in un circolo vizioso. I dialoghi in cella sono reclusi da muri di parole disperanti sempre uguali: pene, reati, processi con esito infausto, "domandine" senza risposta, nostalgie, ecc. Parole che non aprono al futuro e alla possibilità di pensarsi diversi o diversamente.

La subcultura carceraria (a ben vedere figlia “illegittima” di una cultura legittimata da un pensiero dominante) del machismo, della logica del più forte, del possesso delle persone come delle cose, veste le parole di significati diversi. Il lemma “rispetto”, per esempio, è usato in una sua particolare accezione: è quello dovuto agli uomini d’onore, al gruppo criminale di appartenenza in osservanza alle regole dettate dal cosiddetto “codice d’onore”. Per cui lo si deve magari a un pluriomicida, ma non a un transessuale, a un ex poliziotto detenuto o a un collaboratore di giustizia. Il lavoro dell’insegnante può ridare vero significato alle parole sottraendole a quella subcultura, dare loro un senso che si iscriva nei valori costituzionali di rispetto della dignità umana, libertà, uguaglianza e solidarietà.

Come scegliere allora le parole giuste? È necessaria una comunicazione empatica per comprendere quali siano le parole di cui ha bisogno ciascuna persona. Parole disarmate e disarmanti, che motivino, essenzialmente gentili, dette in modo gentile, col corpo che coerentemente le accompagna. Che facciano sentire l’altro riconosciuto nella sua identità e irriducibile alterità. In una relazione dialogica, seppur asimmetrica, da soggetto a soggetto.

Le parole della scuola, in carcere, sono avvertite come autorevoli, credibili, di cui ci si può fidare perché si ritiene che non siano compromesse, corrotte dal contesto. Sono per questo una potente leva per far nascere o rinascere l’amore per il sapere.

Salvatore Striano scopre in carcere il piacere della lettura e la bellezza delle parole poetiche:

Quando ti metti a leggere hai un problema: all’improvviso sai un sacco di parole in più. Se poi leggi poesia è peggio: sono parole bellissime. Parole per nominare proprio ciò che qua dentro non sa esprimere nessuno: l’amore, il rimpianto, la tenerezza, la nostalgia.

Grazie a Shakespeare e ad Ariel ho cominciato a capire la mia vita e a leggerla in modo diverso rispetto a prima¹¹.

Le parole hanno la capacità di rappresentare la realtà ma anche di crearla.

La scuola in carcere è il luogo per eccellenza del dialogo, della relazione, della riscoperta della propria e dell’altrui umanità, dove si imparano parole nuove (della letteratura, dell’arte, della scienza ...) per dire, per pensare e per vivere vite nuove. Parole che valgono per il futuro, ma anche per il qui ed ora, perché possono aiutare a relazionarsi meglio con gli altri e a sopportare condizioni di estrema sofferenza. Le parole di conforto, di fiducia e di speranza stimolano, secondo le neuroscienze, risposte biochimiche che agiscono sulla percezione del dolore, attenuano l’ansia e possono addirittura rinforzare il sistema immunitario (Fabrizio Benedetti, 2018). Eugenio Borgna ci suggerisce una strada per fare in modo che le parole siano efficaci nelle relazioni di cura con gli altri facendo da ponte fra le loro emozioni e le nostre: *La premessa alla cura e all’assistenza non può non essere subordinata alla nostra disposizione alla ricerca e all’analisi di quello che siamo, e di quello che proviamo emozionalmente, dinanzi a chi soffre (...). Ma non comunichiamo con le persone che stanno male, e sono lacerate da emozioni ferite, se non quando le riconosciamo nella loro appartenenza al nostro comune destino¹².*

¹¹ Striano S. (2016), *La tempesta di Sasà*, Milano, Edizioni Chiarelettere, p. 129.

¹² Borgna E. (2017), *Le parole che ci salvano*, Torino, Edizioni Einaudi, pp. 47-79.

Molte persone detenute si cimentano nella scrittura di poesie, alla ricerca di parole per nominare le loro emozioni. La scuola che sa accoglierle e arricchirle è in grado di dare parole perfino al dolore. Per dirla con la celeberrima frase del Macbeth di Shakespeare: *Date parole al dolore. Il dolore che non parla bisbiglia al cuore sovraccarico e gli ordina di spezzarsi.*

Riferimenti bibliografici

- Allegri P. A. (2023), *Retoriche rieducative, pratiche penitenziarie e formazione professionale*, Bologna, Il Mulino.
- Arizza A. Cosenza C., La Fortuna A., (a cura di) (2020), *Imparare Dentro - La scuola in carcere*, Quaderno del Centro Regionale di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia, Collana "Quadernispiegazzati".
- Beccaria C. (1991), *Dei delitti e delle pene*, Milano, Feltrinelli.
- Benedetti F. (2018) *La speranza è un farmaco. Come le parole posso vincere la malattia*, Milano, Mondadori)
- Bonhoeffer Dietrich (2015), *Resistenza e Resa. Lettere e scritti dal carcere*, Alba (Cn), San Paolo Edizioni.
- Borgna E. (2017), *Le parole che ci salvano*, Torino, Edizioni Einaudi.
- Buffa Pietro (2013), *Prigioni - Amministrare la sofferenza*, Castel Bolognese, Edizioni Itaca.
- Cosenza C. (2022), *Vite asincrone*, in Rivista «Antigone» - Semestrale di critica del sistema penale e penitenziario - Anno XVI - N. 2, Le tecnologie dell'informazione in carcere: realtà, potenzialità, ambivalenze, Roma, Antigone edizioni.
- Foucault M. (2008), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- Goffman E. (2003), *Asylums. Le istituzioni totali. I meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Torino, Einaudi.
- Martin Heidegger (1976), *Essere e Tempo*, Longanesi edizioni, Milano.
- Janigro N. e Madera R. (2023), *Cura*, Milano, Editrice Bibliografica.
- Lizzola I., Brena S. e Ghidini A. (2017), *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*, Milano, Franco Angeli.
- Milani L. (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina.
- Miravalle M. e Scandurra A. (a cura di) (2024), *Nodo alla gola. XX Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, Roma, Antigone edizioni.
- Miravalle M. e Scandurra A. (a cura di) (2025), *Senza respiro. XXI Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, Roma, Antigone edizioni.
- Papa Francesco, Jorge Mario Bergoglio (2023), *Io avrò cura di te*, Milano, Edizioni Solferino.
- Severi (1999), *231 Giorni*, Milano, Frontiera Editore.
- Stati Generali sull'esecuzione penale* (2016), Documento finale.
- Striano S. (2016), *La tempesta di Sasà*, Milano, Edizioni Chiarelettere.
- UNESCO (1995), *Basic Education in Prison*, UNESCO Institute for Education.

IL MESTIERE DELL'INSEGNANTE IN CARCERE: LA SCUOLA COME SPAZIO DI RISONANZA

Ilvo Lizzola

Insegnare ad aver cura dell'incontro

Chi promuove ed accompagna l'esperienza scolastica in carcere si trova su un crinale molto impegnativo e prezioso. Anzitutto perché incontra uomini e donne della pena e della colpa. Uomini e donne che in parte la scuola l'hanno già incontrata senza che quell'incontro abbia dato molto frutto. E la scuola prova, allora, ad avere una seconda "occasione". Se sono migranti l'incontro con la scuola rappresenta invece, spesso, una sorta di "prima cura", e di possibilità di costruire e cogliere qualche significato e spiegazione. Il contesto del carcere e dell'esecuzione penale è fortemente caratterizzato dal controllo e dalla custodia, dalla espropriazione di possibilità di scelta e da una esecutiva dipendenza. Questo può divenire passivizzazione, infantilizzazione, esposizione allo sguardo (ed al sospetto) di altri.

L'esperienza scolastica, certo, evoca anche la disciplina, il lasciarsi condurre, l'affidarsi ... ma per costruire un esercizio di libertà responsabile che utilizzi la capacità critica e riflessiva, e che utilizzi le possibilità, le abilità, i saperi nuovi praticati e scoperti. Ancor più radicale è l'esperienza scolastica per le persone migranti, quando incontra la loro storia, e l'avventura umana che si è giocata fra tradizioni, linguaggi, significati, e nelle fratture, nei dolorosi riadattamenti, nelle scoperte e nei confronti. Negli incontri con la violenza e la pietà, con la vita e la morte, con lo smarrimento e la paura. Potere, decidere, rispondere sono dimensioni della durezza e del riscatto; di una possibile rinascita.

Ma tutto questo, che può essere coltivato nella scuola in carcere, può anche non avvenire: il carcere e la scuola possono solo offrire percorsi di adattamento, o di rifugio in un "mondo a parte", capace forse un poco di lenire la sofferenza e l'ottundimento che i muri, le relazioni, i tempi della detenzione comportano e "contengono". Dipende dagli insegnanti e dalle insegnanti: cosa cercano? cosa incontrano? cosa ascoltano? quale esperienza intendono aprire?

La "novità" della scuola in un contesto di restrizione e di pena potrebbe rivelare il legame profondo tra vincoli e libertà, tra responsabilità riconosciute e pratiche di possibilità, di creazione e progetto. Il senso del vincolo, la presenza dell'ombra, l'importanza del riconoscimento e della colpa, possono essere maturati nel loro legame con la speranza, l'immaginazione, il perdono, la ricostruzione. La dedizione e la sofferenza si incontrano ben presenti nei contenuti disciplinari della scuola: se ne può sentire il riverbero nella propria vita e nel proprio sentire; si può avvertire il richiamo a un nuovo respiro. Il

significato e il respiro. È qualcosa che va al di là di addestramenti e “impegni nello studio”. Che li può “fondare”. Come è al di là della costrizione, della punizione restrittiva la cura educativa che è offerta dalla scuola e dai suoi insegnamenti.

Le classi, in carcere, sono gruppi adulti di apprendimento e ricerca dalle storie e dalle risonanze diverse, con diverse resistenze e disponibilità, diverse distanze ed anche estraneità reciproche. Un esercizio difficile, a volte sorprendente, di incontro, confronto, e di ascolto, di risonanza. Nelle aule il rapporto di forza (in tempo di guerra l'esercizio della violenza contro il “nemico” è riemerso come una droga contro la paura) e la costruzione della indifferenza vengono sospese. Come possono esserlo anche la tensione all'autosufficienza, al controllo, al disporre del mondo; ed al chiudersi nei propri pensieri e nei loro circuiti fissi, e nelle appartenenze identitarie chiuse. Le donne e gli uomini che insegnano in queste aule sanno bene che toccano inevitabilmente corde delicate ed anche dolorose: come dicevano Lorenzo Milani e Piero Bertolini insegnando ed apprendendo “si fa un po' male” e “ci si fa male”. Ma è un passaggio verso un altro rapporto con il tempo, con parti di sé, con il mondo. Il carcere mette a prova tutto questo. Sentire attorno a sé indifferenza e durezza congela le esperienze, strutturalmente originarie degli uomini e delle donne, di cura dell'esistenza. Quando le cose e la vita stessa delle persone paiono essere solo calcolo, utilità e disponibilità, quando l'esercizio della forza apre a paure e legittima l'immediatezza delle reazioni, quando le reazioni e le scelte sono velocità e competitività, allora la vulnerabilità, l'incertezza, la ricerca paiono insopportabili.

La scuola cambia senso e tempo della detenzione se le e gli insegnanti non evitano il confronto, se al fine riconoscono i contenuti, i metodi e il loro ruolo come “velo” di distinzione e punto di contatto con le storie e le vite dei corsisti. E non come prestazione, servizio, luogo di misurazione, e scudo difensivo. Da qui può nascere il cogliere e il proporre l'avventura umana che si gioca nelle discipline: il proporre non solo tecniche, contenuti e competenze ma anche le risonanze del mondo, delle cose, degli altri ... permessa da quelle discipline, da quei linguaggi. La matematica, ad esempio, può divenire cogliimento del possibile e del nuovo, del rispetto dei vincoli, dei diversi giochi delle variabili, di strade diverse ... E immaginazione, contatto tra errore come cammino ed errare come inciampare.

E le letterature, le lingue, le storie possono svelare l'importanza della memoria di beni ricevuti, di lasciati, e la preziosità di giocarli negli incontri esigenti con altri. Non sono recinti chiusi, né strumenti per affermarsi, o per giustificarsi, o per consolarsi ed evadere.

Le memorie, i patrimoni simbolici, le storie serbano i modi con cui uomini e donne hanno vissuto ambivalenze e conflitti, ombre e dedizioni, le esperienze di fronteggiamento di paure e di distensione dei desideri. E quelle dell'organizzazione e dell'istituzione della vita comune, della promozione (o negazione) dei diritti, e dell'incontro con l'altro... Incontrare questo, nell'incontro tra generazioni diverse, nella vita e nelle istituzioni educative, chiede ricerca e indagine, rivisitazione e scelta, riflessione e ripensamento.

Indicazione, richiesta di perdono, impegno nella riparazione e nella rigenerazione.¹³ Fare nuove le memorie: nella relazione educativa non si consegnano fatti come destini inevitabili, studiati e ‘giustificati’ in analisi e ragioni compiute. Come se la Shoah, o l’ingiustizia, o le follie collettive fossero ‘spiegabili’, fossero trattenibili in concetti; come se l’assunzione di nuovi paradigmi o l’esercizio di nuovi e potenti strumenti o tecnologie fossero esercizi di sapere e di potere neutrali circa l’etica, e la responsabilità verso i futuri (possibili e compromessi) e i passati delle consegne e dei sogni di umanità.

Chiamati in educazione, sempre si è di fronte ad un lavoro su “cosa vale?” e “cosa resta?”, oltre che su “cosa fa nascere?”.¹⁴

Sono domande preziose, da non eludere svolgendo solo processi di puro addestramento e di pura istruzione. Sono le domande che, coltivate nelle relazioni, possono segnare la linea di contrasto e contenimento dei processi di di-soggettivazione e dis-oggettivazione che aprono a percorsi sui quali l’incapacità di legarsi, di risuonare, di generare e riconoscersi lascia spazio alla pulsione di morte del nuovo nichilismo. “C’è dell’altro” in noi e oltre noi, che ci appella e ci rinnova, mentre certo ci mette anche alla prova. Ci permette, pian piano, di dire “quel che diventiamo”, come diceva un corsista: “a scuola è importante quello che impariamo, ma è più importante quello che diventiamo”.¹⁵

Chi fa la differenza sono le donne e gli uomini che scelgono di insegnare in carcere. Perché la scuola non è buona in sé e può essere ridotta alla proposta di una fredda fornitura di strumenti e “abilità”, senza ospitare corpi e storie alla prova. E può proporre un sapere come potere, come disponibilità, ad opera di un docente-istruttore. Ma è un gioco che regge poco: la durezza della vita in cella, le scadenze degli iter giudiziari, i ritmi dei colloqui, le distanze e le nostalgie, la colpa e la rabbia, le memorie e le attese indeterminate “lavorano” nel profondo, rodono le relazioni, chiedono.

Le conoscenze acquisite, ed anche le tonalità dei rapporti di attenzione e rispetto, si rivelano essere, e richiamare, una responsabilità. E forse un ripensamento, un riposizionamento. L’aula può diventare, e sempre lo è almeno in parte, un universo di riconoscimento, un luogo nel quale, grazie alla cura di chi insegna, ci si può esporre per come si è, e ci si può sentire toccati e chiamati per nome. Sapere non è solo, né tanto, potere e possibilità: è anche, e prima, responsabilità, qualcosa di ricevuto e da rimettere in gioco per altri, con altri. Come scrive Mario Schermi è “esperienza per appoggiare la costituzione dell’esercizio della libertà, della partecipazione alla costruzione di sé”.¹⁶

¹³ I. Lizzola, *Di generazione in generazione, l’esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano, 2009; M. Crotti, *Generazioni interrotte*, Mimesis, Milano, 2019

¹⁴ I. Lizzola, S. Brena, A. Ghidini, *La scuola prigioniera. L’esperienza scolastica in carcere* Franco Angeli, Milano, 2017

¹⁵ ibidem

¹⁶ M. Schermi, *Il lavoro della giustizia. Persone e comunità alle prese con deviazioni e composizione del legami*, Castelvecchi, Roma, 2024; vedi anche M. Schermi, *Il lavoro dell’educare. Lungo il cammino del crescere umani*, Ed del Rosone, Foggia, 2024

Apprendere un'altra esperienza del tempo e di sé

Occorrono luoghi che siano soglie: di sosta e passaggi oltre, di prova e di prefigurazione. Soglie preziose possono essere quelle dove i saperi, le discipline e le esercitazioni, le progettazioni e le valutazioni si incontrano con le possibilità, le problematicità, le visioni e le questioni aperte, i conflitti e le diversità. La soglia è un “tempo altro” rispetto al presente, tempo di indagine e sospensione, di rivisitazione di memorie e lasciti, di esplorazione di futuri possibili. Sulle soglie si impara a pensare bene, a scegliere, anche a sperare perché si vivono esperienze di interrogazione, di visita, di veglia, di accoglienza, di servizio e di raccoglimento. La soglia è tempo e spazio di passaggio, dove ci si incontra, significativamente, in una zona franca, e poi ci si lascia, si è inviati. È come una “frattura” tra prima e poi, una frattura “instauratrice” perché si disegna, apre, costituisce, fa nascere. Non è rifugio, sulla soglia si impara a stare eretti. Sulla soglia ci si confronta con le rappresentazioni dell'altro, e con la forza e le difficoltà della fraternità.

La parola serve per ascoltare sé e dentro di sé, oltre che per “prendere” parola. E apre alla possibilità di parlare con altri, di collaborare, di trasformare. Non è solo pratica del concetto, è apertura di nuovi mondi possibili, è impegno reciproco, è immaginazione. Il tempo dell'educazione è tempo di riscoperta del mondo donato. Delle cose, delle parole, dei racconti, dei pensieri offerti e donati. Per chi è in carcere è essere collocati fuori dalla disponibilità e dal consumo. La parola viva opera fratture e cuciture: “non copre il lato nascosto delle persone come potrebbe fare una maschera. Sporge fuori, esce fuori, si incammina inevitabilmente verso l'altro, lascia comunque una traccia”, annota Maria Inglese, psichiatra umanista.¹⁷

In carcere la scuola *si fa*, tra adulti segnati e nella prova di un nuovo incontro con sé e con gli altri, con la vita. La scuola insegna, come indica Simone Weil, ad “essere attenti” per poi “essere giusti”.¹⁸ Per provare, di nuovo, ad esserlo.

Alle insegnanti e agli insegnanti è consegnato il compito, appassionante, di “ridefinire il senso dei saperi come costruzione”, e di vivere ogni uomo e donna incontrati in classe come “sistema vivente” che “non può essere istruito dall'esterno ma solo ‘perturbato’, attivato *coevolutive*. “Perché esercita il proprio filtro creativo, apprende ad apprendere, produce domande (...) Conoscere diventa così una storia che si scrive nel gioco tra attesi previsti e prevedibili, attesi imprevisi e imprevedibili, inattesi imprevisi e imprevedibili”: così insegnava Walter Fornasa.¹⁹

Questo chiede una didattica che sia cura della vita della mente, della capacità di visione, della responsabilità; e della capacità di relazione, della interazione tra diversi punti di vista. Spesso, invece, la formazione passa per discipline e per didattiche presentate come reti fitte, dai nodi sicuri, per “raccogliere”

¹⁷ Citata in: E. Musi, *L'educazione in ostaggio*, Franco Angeli, Milano 2017, p 138

¹⁸ S. Weil, *Piccole care ... Lettere alle allieve*, Marietti, Genova, 1998

¹⁹ W. Fornasa, “Oltre l'occhio di Polifemo. Costruire, cambiamento e processi educativi”, in OPPI (Organismo per Preparazione Professionale degli Insegnanti), 200, <http://oppi.it>

la realtà in categorie, in misurazioni, in proiezioni di possibilità attendibili. Formare può essere, piuttosto, come *l'accompagnare e l'accompagnarsi* a cogliere ed assumere il proprio compito di sviluppo, chiedendoci esercizi di libertà, anche a rischio di "naufragio": chiede di abitare autenticamente il tempo che ci è dato. Chiede cooperazioni e dialoghi, chiede responsabilità, dedizione, senso dell'"obbligazione" come diceva Simone Weil.

Quello che si avvia, allora, tra adulti e giovani adulti, tra i docenti e le persone detenute iscritte ai corsi è un esercizio di laicità, di libertà e di dignità.²⁰ È un avviarsi insieme sul cammino di un pensiero che cerca qualcosa di più del potere di libero arbitrio, della spontaneità e dell'autonomia del soggetto solo. Questa pratica di studio e ricerca cerca una partecipazione alla realtà - delle cose, dell'incontro con l'altro, delle "consegne" culturali e sociali, delle destinazioni di tecniche e poteri - "in verità"²¹: nel riconoscimento della specifica dignità, della destinazione, del compito di responsabilità.

Il rischio di una educazione in ostaggio

Il tempo chiede ed offre molto: le esperienze di odio e violenza senza fine e quelle di riconciliazione e di incontro; la prova d'una vita umana e del pianeta vulnerabile e ferita e la possibilità della cura, della sostenibilità, della sollecitudine verso la natura e le generazioni a venire; la durezza della guerra, delle separazioni e delle grandi disegualianze e la ritessitura continua, forte e mite, dei giusti, verso buoni conflitti, verso cammini comuni oltre le offese. Ci si fa capaci di sopportarne anche l'ambivalenza, tessendo, se così si può dire, il dovere del sapere, l'obbligazione appunto.

Certamente spesso ci si trova in circuiti delicati e tormentosi di alleanze e abbandoni, di tradimenti e nostalgie, di desideri e disimpegno morale. Anche qui ci si trova sulla soglia d'una verità da conquistare, e che a volte intimorisce. Affermare il valore del legame reciproco chiede un posizionamento morale ed esistenziale: non è facile a scuola, non lo è nei luoghi delle relazioni tra uomini e donne, tra le generazioni, non lo è certo in un istituto di pena. Non è facile affermare il valore delle alleanze in uno scenario di disalleanze. Sì, l'educazione può restare in ostaggio: della paura di rivelare sé a sé, della fuga dall'incontro che inquieta e muove, dello sprofondare nel risucchio di un destino senza attese. Anche del rassicurante e sordo perpetuarsi di un approccio efficientistico, addestrativo, abilitativo e prestazionale. Senza respiro. Ma le esperienze di tante scuole in carcere e fuori, le esperienze di formazione e di ricerca, le esperienze di pedagogia sociale nelle diverse periferie, mostrano che la vita che incontra la vita è più forte delle disalleanze. Che la verità della presenza e della prossimità apre a una relazione educativa nella quale prende forma il tempo.²²

Insegnare in carcere è occasione preziosa per crescere come persone e come professionisti che sanno essere ricercatori riflessivi e ricercatrici riflessive.²³ Essi osservano come in una realtà di esecuzione

²⁰ I. Lizzola, *Educazione e laicità*, Cittadella, Assisi 2009

²¹ S. Labate, *La verità buona. Senso e figure del dono nel pensiero contemporaneo*, Cittadella, Assisi 2004, pp 10-11

²² I. Lizzola, "Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche" in *Pedagogia Oggi*, 2013; I. Lizzola, *Vita fragile, vita comune*, Il Margine, Trento, 2017

²³ L. Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010

penale, nella quale dipendere caratterizza la vita ed un tratto duro e sofferto di una biografia, si possono dare percorsi nei quali nel dipendere ristretti non si diventa passivi ed adattati. Né si devia in rimozioni, alienazioni, mascheramenti, o in pura strumentalità. Si possono vedere e sostenere percorsi che vedono crescere interdipendenze, anzi inter-in-dipendenze; in essi le asimmetrie non divengono sottomissioni o marginalizzazioni ma danze creative di “reciprocità asimmetriche” fatte di riconoscimenti, scambi, cooperazioni e creazioni. Tra donne e uomini non innocenti eppure capaci di umanità fraterna.

Ritrovarsi in fraternità è fare esperienza della condizione che permette di serbare la propria parte vitale, riconciliata con la propria essenziale fragilità. Certamente occorre uscire dalla prospettiva della “gestione tecnologica della condizione umana” per dirla con Julia Kristeva²⁴, che trova nel carcere (ma anche negli ospedali, nelle riabilitazioni ...) un campo elettivo di applicazione, per restare orientati al presidio e all’attivazione di processi attenti alla vita, alla biografia di ogni persona. La fraternità è conversione del “possesso” delle cose, e degli uomini; conversione alla vita comune, alla generosità, alla condivisione. La fraternità è di donne e uomini poveri, che sentono il dischiudersi delle cose e del mondo davanti a loro. Il dischiudersi di ciò che precede e li accoglie, il fiorire dei futuri in possibilità.

Le lacerazioni e le sofferenze provocate dall’offesa e dal reato chiedono impegni e movimenti di “riparazione” e di rigenerazione di rapporti, che sono difficili, impegnativi. Di cui costruire una intelligenza, ed una pratica, alle quali l’esperienza scolastica può dare contributi.

²⁴ J. Kristeva, *Il rischio del pensare*, Il Melangolo, Genova, 2005

DIDATTICHE ATTIVE IN ETÀ ADULTA: LA SCUOLA IN CARCERE COME SPAZIO DI LIBERTÀ E RIDEFINIZIONE DI SÉ

Luisa Zecca

Introduzione

L'educazione e la formazione degli adulti rappresentano un campo di ricerca centrale nelle Scienze dell'educazione e nella Didattica. La complessità dei percorsi biografici, l'intreccio tra dimensioni cognitive, emotive e sociali e la necessità di apprendere lungo l'intero arco della vita rendono indispensabile una riflessione sulle forme e sulle metodologie dell'apprendimento adulto. In tale contesto, le didattiche attive e l'approccio laboratoriale offrono una prospettiva che supera i modelli trasmissivi, promuovendo l'autonomia, la partecipazione e la riflessività dei soggetti in formazione. L'adulto apprende in modo efficace quando riconosce il valore personale e sociale del sapere e quando l'esperienza diventa materia viva di elaborazione e trasformazione.

Come si impara?

Dalla prospettiva andragogica di Knowles (1973), l'adulto, coerentemente con la prospettiva pedagogica, anche l'adulto apprende efficacemente quando percepisce il bisogno di sapere, se è coinvolto nella definizione degli obiettivi formativi e può mettere in gioco la propria esperienza pregressa. La motivazione all'apprendimento deriva, infatti, principalmente da bisogni interni di autorealizzazione, crescita personale e desiderio di competenza. L'educazione degli adulti, anche in contesto carcerario, richiede un approccio che favorisca la costruzione attiva dei significati e la valorizzazione delle biografie individuali. Essa si fonda su alcuni principi chiave: il bisogno di sapere, l'autonomia del soggetto, il valore dell'esperienza pregressa, la prontezza ad apprendere, l'orientamento alla vita reale e la motivazione intrinseca. L'insegnante-educatore, in questo quadro, assume il ruolo di facilitatore, di mediatore che riconosce e valorizza le biografie individuali come risorse per la costruzione del sapere e le fa interagire con la propria proposta culturale.

Decenni di ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento hanno reso evidenti le caratteristiche di un apprendimento significativamente trasformativo, in grado di modificare conoscenze e modalità di approccio all'esperienza. Dewey (1938) affronta il tema dell'esperienza, concependo l'apprendimento come esito dell'interazione tra individuo e ambiente. L'esperienza, per essere trasformativa è accompagnata dalla riflessione costante e continua che consente di trasformare l'azione, le pratiche, in conoscenza. In questa prospettiva, apprendere significa indagare, ricostruire e attribuire significato. Jedlowski (2005) amplia tale

visione, interpretando la narrazione come forma di elaborazione del vissuto: attraverso il racconto, l'adulto dà senso alla propria esperienza e ne trae insegnamento. Mezirow (1991), infine, definisce l'apprendimento trasformativo come processo di revisione critica dei propri schemi interpretativi, capace di condurre a un cambiamento profondo di prospettiva. Mezirow ha sviluppato una concezione dell'apprendimento considerandolo come un'estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), render proprio (accettare un'interpretazione come propria), validare (stabilire la verità, la giustificazione, l'appropriatezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro coinvolgimento con l'ambiente, le altre persone, noi stessi.

Le metodologie attive trovano il loro fondamento nella riflessività, intesa come capacità di interpretare e trasformare l'esperienza. Schön (1983) parla di 'reflection-in-action' per indicare la riflessione che accompagna e segue l'azione, favorendo un apprendimento trasformativo. Nel contesto adulto, e in condizioni di restrizione della libertà in cui gli adulti decidono di intraprendere percorsi di studio o di alfabetizzazione, la riflessività consente di connettere vissuti personali, conoscenze e pratiche, promuovendo la crescita cognitiva e identitaria del soggetto in formazione. Nel processo d'apprendimento ha un ruolo centrale l'interpretazione dell'esperienza, per cui l'apprendimento può essere inteso come l'uso d'interpretazioni precedenti per costruire nuove o riviste interpretazioni e come guida per azioni future. In quest'approccio gioca un ruolo chiave il processo di transfer, rivisitato al livello dei processi di attribuzione di senso e di significato alle proprie esperienze. Mezirow, data la centralità dell'attribuzione di significato nella sua impostazione, specifica che questa deriva dall'utilizzazione di un vero e proprio quadro di riferimento, definito 'prospettiva di significato', che coinvolge la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva).

La 'prospettiva di significato' indica "la struttura dei presupposti entro la quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza" (Mezirow, p. 47). L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico, mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme di attese già presenti. In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza, che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo un'esperienza passata attraverso un nuovo sistema d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva. Mezirow precisa quattro forme di apprendimento adulto che implicano un processo di *transfer* gradatamente sempre più impegnativo. La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica. La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano

sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi. La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere. La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

Da questa prospettiva, in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa a seconda del dominio di apprendimento. L'autore, infatti, utilizza la distinzione avanzata più volte tra la razionalità e l'interesse, tecnico, o strumentale, e la razionalità e l'interesse pratico, o comunicativo. Nel primo caso, quello dell'apprendimento nel dominio strumentale, il procedimento risolutivo è basato su processi di pensiero di natura ipotetico-deduttiva: formulazione d'ipotetici corsi d'azione, anticipazione delle loro conseguenze, attuazione di quelli più plausibili e verifica dei risultati ottenuti. Nel secondo caso, quello dell'apprendimento nel dominio comunicativo, sono coinvolti processi che si basano prevalentemente sul consenso: giudizi provvisori aperti a nuove argomentazioni e testimonianze e a nuovi paradigmi di comprensione. Nella prospettiva trasformativa la riflessione è il processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati ad interpretare un'esperienza e a darvi significato. L'autore distingue tra azione non riflessiva e azione riflessiva: la prima avviene in modo non deliberato e consapevole ed è relativa alle azioni abituali o meditate. In questo caso ci si riferisce ad apprendimenti e ricordi pregressi che vengono generalizzati per pianificare azioni future, di cui però non vengono messe in discussione le prospettive di significato, i fondamenti e le giustificazioni delle nostre convinzioni.

La riflessione va oltre la consapevolezza di quanto stiamo vivendo e della consapevolezza stessa, implica infatti la critica su come percepiamo, pensiamo, giudichiamo, sentiamo e agiamo. Inoltre, riflettere sulle nostre premesse significa prendere in oggetto le ragioni del pensare e dell'agire in determinati modi. La riflessione può integrarsi nei processi attivi di *problem solving*, e diventare componente essenziale dell'azione meditata, oppure avviene di fronte ad un ostacolo, quindi in modo retrospettivo. Gli oggetti della riflessione possono essere i contenuti, i processi, le premesse; in questo caso è implicata una riflessività teoretica. È questo il caso che può indurre ad assumere atteggiamenti critici nei confronti di presupposizioni epistemologiche, sociali, psicopedagogiche. La riflessione sulle premesse genera apprendimento trasformativo e comporta un vuoto, uno iato necessario per ridefinire il problema e per poter riorientare l'azione; mentre la riflessione sul contenuto o sul processo può diventare elemento

essenziale per l'azione meditata, modificando schemi di significato, la riflessione sulle premesse genera un altro tipo di apprendimento, che sorge da dilemmi disorientanti: la riflessione sulle premesse porta a delle prospettive di significato meglio formulate più inclusive, discriminanti, permeabili (aperte) e integrative dell'esperienza.

Metodologie attive e trasposizione didattica: l'insegnante mediatore

La didattica laboratoriale, (Zecca, 2016), è un paradigma formativo che mette in relazione teoria e pratica, promuovendo la costruzione condivisa del sapere. Il laboratorio non è un luogo fisico, ma uno spazio di sperimentazione e riflessione, in cui l'insegnante e il discente collaborano in un processo di ricerca. Dewey e Schön (1983) hanno evidenziato il valore della riflessività nella pratica: l'insegnante come 'professionista riflessivo' apprende dall'azione, rielabora le proprie esperienze e ne trae nuovi modelli di intervento educativo. La formazione laboratoriale consente agli insegnanti e agli allievi di sviluppare competenze critiche, interpretative e progettuali. Le didattiche attive si fondano sull'idea che il sapere non si trasmetta, ma si costruisca. Promuovono una partecipazione attiva del soggetto, che apprende attraverso l'esperienza, la collaborazione e la riflessione. L'approccio laboratoriale si fonda quindi sull'idea che l'apprendimento autentico derivi dal fare e dal riflettere sull'azione. Non è un luogo fisico, ma un contesto di senso in cui la conoscenza si costruisce attraverso l'esperienza condivisa, la sperimentazione e la collaborazione. Il laboratorio è un ambiente di apprendimento intenzionalmente progettato per favorire l'esplorazione, la negoziazione e la trasformazione dei saperi. La didattica laboratoriale si articola in tre dimensioni principali: oggettualità, spazialità e attività. L'oggettualità riguarda la relazione concreta con materiali, strumenti e artefatti che mediano il pensiero e favoriscono la rappresentazione. La spazialità si riferisce all'organizzazione dell'ambiente e alla sua capacità di sostenere interazioni e processi di cooperazione. L'attività, infine, implica il fare, la sperimentazione, la costruzione e la verifica di ipotesi.

Queste dimensioni interagiscono generando un contesto formativo dinamico e non completamente prevedibile. Le metodologie attive confutano l'idea dell'adulto e del bambino come soggetti passivi, per metafore potremmo dire "modellati", "riempiti", e promuovono partecipazione consapevole. L'insegnamento fonda la trasmissione culturale, fatta anche di lezioni, esempi e modelli, sulla ricerca, la cooperazione e la simulazione, per lo sviluppo di competenze cognitive, sociali e metacognitive, con lo scopo di favorire l'autonomia e la responsabilità del discente. De Vecchi (1998) distingue diversi livelli di assimilazione del sapere: dalla semplice ripetizione alla capacità di utilizzo autonomo e creativo in contesti nuovi.

L'obiettivo dell'educazione attiva è accompagnare l'adulto lungo questo percorso, stimolando processi metacognitivi e riflessivi. Già Claparède (1892) invocava una 'rivoluzione copernicana' in pedagogia: l'insegnamento deve adattarsi all'allievo, e non viceversa, favorendo situazioni di apprendimento significative e personali. Tra le metodologie attive più diffuse nell'educazione degli adulti

vi sono il *brainstorming*, la discussione, il *cooperative learning* e il *role playing*. Il *brainstorming* (Osborn, 1953; Bezzi & Baldini, 2006) stimola la creatività collettiva e la produzione di idee in un clima aperto e non giudicante; la *discussione* favorisce il confronto di punti di vista e la co-costruzione di significati (Zecca, Perucchini, Bertolini, 2025). Il *cooperative learning* si basa sull'interdipendenza positiva e sulla responsabilità condivisa, mentre il *role playing* promuove la consapevolezza comunicativa e relazionale attraverso la simulazione e il *debriefing*. Queste strategie educativo-didattiche, fondate su un apprendimento situato e partecipato, possono rafforzare la motivazione e l'autonomia del discente adulto.

L'apprendimento adulto, sostenuto dalle didattiche attive e dai dispositivi laboratoriali, si configura come un processo emancipativo e trasformativo poiché l'educazione-insegnamento, intesa come esperienza e riflessione, consente al soggetto di reinterpretare la propria biografia e di costruire nuovi significati. Le metodologie attive non rappresentano semplicemente strumenti didattici, ma orientamenti epistemologici che riconoscono il valore dell'esperienza e della partecipazione. La formazione degli adulti, tra cui quella degli insegnanti, si radica nella capacità di apprendere dall'azione, dalla pratica, di cooperare e di riflettere. In questo senso, la didattica laboratoriale diventa anche un dispositivo di sviluppo professionale continuo, capace di integrare saperi teorici e pratici in un processo di apprendimento trasformativo. La didattica laboratoriale, anche nella formazione degli insegnanti, quindi, assume una funzione trasformativa: permette di coniugare sapere, saper fare e saper essere in un percorso unitario di crescita professionale. Essa valorizza la riflessività, la collaborazione e la responsabilità, ponendo le basi per una cultura dell'apprendimento permanente. Il laboratorio non è dunque una metodologia tra le altre, ma un paradigma formativo che mette al centro il soggetto in apprendimento e la sua capacità di trasformare l'esperienza in sapere tramite un processo di trasposizione.

La riflessione sulla trasposizione didattica nasce all'interno della didattica generale come tentativo di comprendere come il sapere scientifico o disciplinare venga progressivamente trasformato in sapere insegnato, cioè, adattato ai contesti educativi e alle possibilità cognitive degli studenti. Il concetto, introdotto da Yves Chevallard negli anni Ottanta e successivamente elaborato da autori come Verret, Develay, Perrenoud e Altet, è diventato un punto cardine per l'analisi dei processi di insegnamento-apprendimento. Esso consente di esplorare la distanza tra il sapere "accademico", che appartiene al mondo della ricerca, e il sapere "scolastico", costruito all'interno delle pratiche educative.

Per Chevallard (1985), la trasposizione didattica è il processo attraverso il quale un contenuto di sapere, originariamente pensato e sviluppato in un contesto scientifico, viene trasformato per essere insegnato a un determinato pubblico. Tale trasformazione non è neutra né automatica, ma implica scelte epistemologiche, pedagogiche e sociali. La scuola, infatti, non trasmette mai il sapere in forma "pura": lo traduce, lo seleziona e lo adatta in funzione degli obiettivi educativi, dei programmi, dei vincoli istituzionali e delle caratteristiche degli allievi. In questa prospettiva, la didattica si configura come una mediazione tra il sapere scientifico e il sapere appreso, e l'insegnante come un "traspositore" consapevole, chiamato a gestire in modo critico questo passaggio.

La nozione di trasposizione didattica implica una riflessione più ampia sulla natura del sapere scolastico. Develay (1992) sostiene che il sapere insegnato non può essere considerato un semplice riflesso di quello scientifico, ma una costruzione specifica che obbedisce a logiche proprie: deve essere *didattizzabile*, cioè organizzabile in modo tale da diventare oggetto di apprendimento. Questo processo richiede una “messa in forma” del sapere, che comporta la semplificazione, la selezione e la gerarchizzazione dei contenuti. Tuttavia, come avverte lo stesso Develay, ogni semplificazione comporta il rischio di distorsione: ciò che è epistemologicamente complesso può essere ridotto a un insieme di nozioni statiche, perdendo così il legame con le pratiche e i metodi della conoscenza scientifica. Il compito dell’insegnante è dunque quello di mantenere un equilibrio tra accessibilità e fedeltà epistemologica, evitando che l’insegnamento degeneri in una banalizzazione del sapere.

L’idea di trasposizione didattica si collega anche al concetto di “contratto didattico”, che regola implicitamente le relazioni tra insegnante e studenti. Come sottolinea Chevallard, ogni situazione di insegnamento è governata da aspettative reciproche circa i ruoli, le norme e le modalità di apprendimento. Tali regole implicite influenzano il modo in cui il sapere viene proposto e interiorizzato. La trasposizione didattica, quindi, non è solo un processo cognitivo o contenutistico, ma anche relazionale e istituzionale: ciò che viene insegnato è il risultato di negoziazioni tra diversi attori del sistema educativo (docenti, studenti, istituzioni, società).

Un’altra prospettiva rilevante è quella socioculturale. Perrenoud (1993) evidenzia come la trasposizione didattica rifletta le scelte culturali e politiche di una società: decidere quali saperi insegnare e come insegnarli significa anche definire quali valori e modelli di cittadinanza si vogliono trasmettere. In questo senso, la didattica non è mai neutrale: è una pratica sociale che produce e riproduce visioni del mondo. Il curriculum, come struttura istituzionalizzata di saperi e competenze, rappresenta quindi una forma di selezione culturale. La trasposizione didattica assume così una funzione critica, invitando insegnanti e pedagogisti a interrogarsi sul senso del sapere insegnato e sul suo valore formativo.

Altet (1994) amplia ulteriormente il quadro, ponendo l’accento sulla dimensione professionale dell’insegnante. La trasposizione didattica non è un semplice adattamento meccanico, ma un atto di progettazione consapevole, che richiede riflessione, competenza disciplinare e capacità di mediazione. L’insegnante deve “ricostruire” il sapere nella prospettiva dell’apprendimento, prevedendo i percorsi cognitivi e le difficoltà degli studenti, traducendo concetti astratti in esperienze significative. In questa visione, la didattica diventa un’attività riflessiva e creativa, fondata su una conoscenza metacognitiva del proprio agire professionale.

Il concetto di trasposizione didattica (Nigris, 2016) si articola, secondo la letteratura, in due livelli: trasposizione esterna e trasposizione interna. La prima riguarda la trasformazione del sapere scientifico in sapere insegnabile attraverso i programmi, i curricula e i manuali scolastici; la seconda si riferisce al lavoro dell’insegnante in classe, cioè alla reinterpretazione personale del sapere in funzione del contesto concreto dell’apprendimento. Mentre la trasposizione esterna dipende dalle politiche educative e dalle istituzioni,

quella interna è il risultato della professionalità docente e della sua capacità di adattare i contenuti alle reali esigenze degli allievi. La distinzione è analitica, ma nella pratica i due livelli si intrecciano continuamente, mostrando la complessità della didattica come sistema di mediazioni multiple.

La trasposizione didattica, inoltre, pone in evidenza la tensione tra sapere e conoscenza: il sapere è un insieme strutturato di contenuti socialmente riconosciuti, mentre la conoscenza è il processo individuale e situato di appropriazione di quei contenuti. L'educazione si colloca tra questi due poli, cercando di garantire la continuità tra la cultura sociale e l'esperienza personale. Da questa prospettiva, l'atto didattico è sempre un processo di ricostruzione: l'allievo non "assorbe" semplicemente un sapere, ma lo ricrea, lo trasforma e lo ri-significa. L'insegnante, a sua volta, deve essere in grado di orchestrare questo processo, favorendo il passaggio dal sapere trasmesso al sapere interiorizzato.

Infine, la riflessione contemporanea sulla trasposizione didattica si intreccia con le teorie costruttiviste e socio-costruttiviste dell'apprendimento. Autori come Vygotskij e Bruner, pur non usando esplicitamente il termine, hanno contribuito a ridefinire la didattica come processo di mediazione culturale e cognitiva. L'insegnamento non consiste più nel trasferire contenuti, ma nel creare contesti di significato condiviso in cui gli studenti possano elaborare attivamente il sapere. In questa prospettiva, la trasposizione didattica non è solo una questione di adattamento dei contenuti, ma di progettazione di esperienze di apprendimento significative e dialogiche.

La trasposizione didattica è, quindi, un concetto chiave per comprendere la natura e la funzione di mediazione dell'insegnamento, l'educazione-insegnamento è un processo di trasformazione culturale, cognitiva, emotiva in cui i saperi scientifici vengono reinterpretati alla luce delle esigenze formative e sociali. Comprendere e gestire consapevolmente questa trasformazione è la condizione per una didattica critica, riflessiva e inclusiva, potenzialmente in grado di descrivere e spiegare il senso del sapere insegnato e di renderlo strumento di emancipazione e di crescita personale.

Analisi di pratiche laboratoriali in scuole interne a istituzioni penitenziarie: risultati preliminari dalle valutazioni degli insegnanti-ricercatori

Stare qui seduti, composti, in silenzio, per noi è un problema. A parte che non siamo bambini e abbiamo un'età, ma poi non abbiamo più l'abitudine di stare seduti, in silenzio, ad ascoltare, di concentrarti...non abbiamo quell'abitudine (Yuri)

Come dirti, non riesco più a memorizzare. Magari sarà che uno non è più allenato a far lavorare la testa...(Ciro)

Infatti, io sapevo le cose, poi arrivavo lì e mi bloccavo. Purtroppo, la galera, tanta galera, ti porta ad avere problematiche di timidezza...

Purtroppo, uno sembra sfrontato a volte e poi si blocca. E allora ti dicono "Ma come, fino a ieri parlavi?". Io ho questo problema. Ad esempio, con i numeri ho un problema... Altre volte invece vado in tilt. Queste sono problematiche, chiusure che uno ha. (Pietro)

La mia difficoltà è lo studio perché la concentrazione...non riesco. Non riesco perché avendo un compagno di cella e avendo casino nella sezione uno non riesce a concentrarsi. ...siamo in due in cella... radio accese, musica a manetta, non ti puoi concentrare. La sera devi preparare da mangiare, sei sempre impegnato. (Pietro)

Negli ultimi cinque anni di ricerche-azioni condivise con il carcere di Bollate e l'istituto Frisi di Milano (Zecca, La Fortuna, 2018; La Fortuna, A. et al., 2020, Sacerdote et al., 2025) e nei corsi di alta formazione sull'istruzione in carcere realizzati presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione dell'Università di Milano-Bicocca (2019-2021), abbiamo raccolto molte testimonianze, interviste, gruppi di discussione focalizzati su temi e destinati alle progettazioni e agli interventi educativo-didattici. I risultati dell'analisi che presentiamo, confermano quanto la letteratura e gli studi in quest'area già evidenziavano qualche decina d'anni fa:

- si registrano difficoltà intrapersonali, la percezione che ogni detenuto ha della propria capacità di imparare, quelle endogene alla scuola in carcere, organizzative (spaziali, temporali), la frequente frammentarietà e discontinuità dell'esperienza scolastica.
- Dalla prospettiva di chi apprende la disponibilità ad imparare muove da alcune leve principali: le nuove conoscenze sono necessarie per gestire situazioni di vita quotidiana o raggiungere obiettivi specifici; gli adulti devono poter percepire che gli studi li aiuteranno a risolvere un problema o a raggiungere una certa meta;
- le motivazioni più forti nel processo di apprendimento dell'adulto sono quelle interne: desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, autostima, qualità della vita.

Come riprogettare situazioni didattiche che tengano conto delle premesse espresse nei primi due paragrafi e della percezione degli studenti detenuti?

Nei prossimi paragrafi riporto i risultati preliminari dell'analisi di 13 progettazioni didattiche realizzate nell'anno scolastico 2019-2020 da 17 insegnanti che lavorano in differenti contesti ristretti in diverse regioni italiane in cui l'intervento ha seguito un approccio laboratoriale. Gli studenti coinvolti in esperienze connesse a varie materie scolastiche, scelte dagli insegnanti a seguito della formazione sulle didattiche attive e l'approccio laboratoriale, hanno tra i 20 e i 60 anni e sono tutti maschi. Sono stati analizzati i report osservativi di valutazione delle situazioni che riportano quanto osservato e le impressioni ricavate sia durante le attività didattiche, che post percorso. I risultati preliminari sono presentati per temi che

riprendono le linee guida per la valutazione qualitativa in itinere e finale, valutazione messa a punto in report dagli insegnanti-ricercatori:

Valutazione in itinere:

1. *Quali domande spontanee hanno posto gli studenti?*
2. *Quali domande guidate? Quali risposte? Prima, durante o dopo l'azione didattica?*
3. *Hanno incontrato difficoltà di comprensione delle consegne?*
4. *Hanno incontrato difficoltà di esecuzione?*
5. *Hanno svolto azioni non adatte a risolvere il problema?*
6. *Si sono osservati tra di loro?*
7. *Erano coinvolti e attenti?*

L'analisi congiunta dei diversi report di attività restituisce un quadro ricco e articolato del modo in cui gli studenti partecipano ai processi di apprendimento, modulando il loro coinvolgimento in relazione al tipo di attività, al contesto e alla mediazione dell'insegnante. Le **domande spontanee** emergono come indicatori privilegiati del livello di partecipazione e di interiorizzazione del percorso: in molti casi sono nate da curiosità autentiche o dal bisogno di chiarire il senso delle consegne ("può ripetere i vocaboli?", "a che età si è considerati anziani?", "il percorso sarà valutato?"). Queste domande, spesso formulate in tono esplorativo o relazionale, segnalano il desiderio di comprendere meglio i criteri del compito e di collocarsi correttamente all'interno dell'attività. Parallelamente, le **domande guidate** – formulate dall'insegnante – hanno avuto un ruolo determinante nel sostenere la riflessione, nel favorire l'autonomia e nel costruire consapevolezza linguistica e cognitiva. Attraverso quesiti mirati ("che cosa succede se cambiamo questa variabile?", "cosa significa davvero questo indicatore economico?"), gli insegnanti hanno accompagnato gli studenti nel processo di scoperta, stimolandone la metacognizione e promuovendo un apprendimento più profondo. In alcune esperienze, come quelle di letteratura e psicologia, i docenti hanno scelto consapevolmente di non fornire risposte immediate ma di rilanciare con ulteriori domande, alimentando un dialogo critico e collettivo.

Le **risposte** degli studenti si sono manifestate con tempi e modalità differenti, a seconda della natura dell'attività. Nei percorsi linguistici, le risposte sono state prevalentemente operative, spesso sotto forma di frasi, vocaboli o strutture grammaticali riprodotte e poi rielaborate. In altri contesti, come nei laboratori creativi o nelle attività riflessive, le risposte hanno assunto un carattere più personale e metacognitivo: gli studenti hanno condiviso interpretazioni, emozioni, punti di vista e riflessioni, spesso anche autocritiche. L'atto del rispondere è diventato parte integrante del processo di costruzione di senso, non più semplice restituzione, ma rielaborazione condivisa. In diversi casi, le risposte sono emerse anche nella fase conclusiva, quando gli studenti hanno partecipato a momenti di confronto o di correzione

collettiva, riconoscendo i propri errori e valorizzando i progressi compiuti. Le dinamiche di gruppo, soprattutto nelle attività laboratoriali e cooperative, hanno favorito lo sviluppo di una dimensione riflessiva e partecipativa che ha dato valore alla risposta come strumento di apprendimento e non solo di verifica.

Le **difficoltà di comprensione** riscontrate nelle varie esperienze si sono rivelate generalmente contenute, grazie alla cura nella progettazione didattica e alla gradualità dei percorsi. Nei contesti linguistici, la comprensione è stata favorita da un approccio progressivo che ha privilegiato l'oralità prima dell'introduzione di elementi scritti. In alcune attività, tuttavia, sono emerse difficoltà puntuali: incertezze legate al lessico specialistico, alla distinzione tra concetti simili (come nel caso degli indicatori economici) o alla decodifica delle consegne più complesse. Anche la valutazione del proprio operato ha talvolta generato incertezze, come dimostrato da alcuni studenti che, pur avendo lavorato con molta concentrazione, si sono mostrati insoddisfatti del proprio risultato. Questi episodi, letti in chiave pedagogica, rivelano la necessità di rendere trasparenti i criteri di valutazione e di valorizzare l'impegno e il processo, oltre al risultato.

Le **difficoltà di esecuzione** si sono manifestate in modo eterogeneo: in alcune classi sono state di tipo organizzativo, legate alla gestione del tempo o al rispetto delle fasi di lavoro; in altre, di tipo cognitivo, come la rielaborazione di informazioni complesse o la produzione scritta in lingua straniera. Nonostante ciò, la maggior parte dei partecipanti ha portato a termine i compiti con successo, sostenuta dalla guida del docente e dalla cooperazione con i pari. Laddove le difficoltà sono state più evidenti, come nei lavori di gruppo o nelle esercitazioni teoriche più dense, esse sono diventate occasione di apprendimento collettivo e di adattamento didattico: gli insegnanti hanno saputo ricalibrare tempi e modalità, mostrando flessibilità e attenzione alle diverse esigenze.

Non si segnalano **azioni non adeguate** o comportamenti non pertinenti ai fini del compito. Anzi, anche quando gli studenti hanno commesso errori o intrapreso strade non risolutive, tali momenti si sono trasformati in opportunità di riflessione metacognitiva. La possibilità di sbagliare senza subire giudizio ha consentito di sviluppare un atteggiamento più esplorativo e meno difensivo nei confronti dell'apprendimento. In molti casi, l'errore è diventato punto di partenza per la discussione e la costruzione di strategie correttive condivise.

L'**osservazione reciproca** tra studenti rappresenta un elemento trasversale a quasi tutte le esperienze analizzate. Nei lavori di gruppo e nelle attività laboratoriali, gli studenti si sono osservati, confrontati e corretti a vicenda, dimostrando un crescente senso di responsabilità e cooperazione. Tale processo ha favorito la consapevolezza dei propri punti di forza e delle aree di miglioramento, oltre a rafforzare la coesione del gruppo. Anche in contesti più complessi, l'osservazione reciproca ha avuto un ruolo importante nell'abbattere diffidenze e nel creare un clima di fiducia reciproca, contribuendo al benessere relazionale del gruppo.

Infine, il livello di **coinvolgimento e attenzione** è risultato complessivamente molto alto. In quasi tutte le esperienze, gli studenti si sono dimostrati partecipi, motivati e interessati, anche quando inizialmente prevaleva un atteggiamento di diffidenza o di timidezza. L'uso di strategie inclusive, la valorizzazione della componente emotiva e la creazione di ambienti di apprendimento rassicuranti hanno permesso di consolidare la motivazione intrinseca. La partecipazione si è spesso tradotta in entusiasmo, curiosità e senso di appartenenza, con momenti di intensa condivisione emotiva e cognitiva. Le esperienze più significative sono risultate quelle in cui la dimensione relazionale e quella cognitiva si sono intrecciate: la collaborazione tra pari, la libertà di espressione, la riflessione sull'errore e la valorizzazione dell'esperienza personale hanno reso possibile un apprendimento autentico e duraturo.

In conclusione, la lettura integrata dei report mostra come l'efficacia delle esperienze educative dipenda dall'equilibrio tra guida e autonomia, tra rigore metodologico e flessibilità relazionale. Gli insegnanti che hanno saputo valorizzare le domande, gestire le difficoltà come occasioni di crescita e favorire l'osservazione reciproca hanno contribuito a costruire ambienti di apprendimento inclusivi, stimolanti e profondamente significativi. Il dato trasversale più evidente è che il coinvolgimento nasce laddove la didattica diventa dialogo e dove l'insegnante si pone come facilitatore di senso, trasformando ogni attività in un'esperienza di partecipazione e consapevolezza condivisa.

Valutazioni post-percorso educativo-didattico:

1. *Le finalità e gli obiettivi specifici del percorso sono stati raggiunti dal punto di vista degli studenti? (cosa hanno fatto? Cosa hanno detto durante e dopo? Che tipo di approccio? Quali domande hanno posto?)*
2. *L'articolazione delle attività è adeguata al raggiungimento delle finalità e degli obiettivi specifici? (La sequenza)*
3. *Il contesto è stato adeguato? (Gli spazi e tempi)*
4. *La conduzione dell'attività è adeguata?*

L'insieme dei report relativi alla valutazione post-attività restituisce un quadro ricco e sfaccettato di come i processi di apprendimento vengano percepiti, consolidati e riflessi dagli studenti e dai docenti al termine delle esperienze educative. In tutti i casi, emerge una forte attenzione alla progressione graduale, alla verifica condivisa e alla consapevolezza degli obiettivi raggiunti. Le finalità dei percorsi proposti risultano nella quasi totalità "raggiunte" o "sostanzialmente raggiunte", più rilevante è il modo in cui docenti e studenti hanno letto e interpretato tali esiti, spesso andando oltre la dimensione puramente prestazionale per abbracciare quella relazionale e riflessiva.

Nelle attività linguistiche, in particolare nei corsi di alfabetizzazione e nei laboratori di lingua inglese, i corsisti hanno mostrato soddisfazione per i "piccoli passi in avanti" compiuti, soprattutto nelle abilità di lettura e scrittura. L'articolazione graduale e l'uso di materiali strutturati, come le tavole alla LIM, hanno

facilitato la progressione e reso il processo di apprendimento visibile. L'attenzione alla gradualità, alla dimensione orale e alla pratica guidata ha consentito anche a studenti con bassa scolarizzazione di raggiungere traguardi personali percepiti come conquiste importanti.

In diversi percorsi, il momento valutativo si è trasformato in un'occasione di riflessione collettiva. Nelle attività di gruppo, la somministrazione di questionari finali e le discussioni in plenaria hanno fatto emergere giudizi articolati. Le parole degli studenti restituiscono la complessità del vissuto: "Vorrei aver avuto più tempo", "Lavorare in gruppo è bello, però se non c'è comunicazione le cose non escono", "Il tempo era poco", ma anche "Soddisfazione", "La mia curiosità è stata stimolata", "L'attività è stata utile per mettere in pratica le lezioni teoriche", "È stata stimolante e per me è sicuramente da rifare". Tra i commenti più significativi, uno studente ha sottolineato il valore cooperativo del percorso: "Ho imparato che coordinarsi con un'altra persona è importante... e anche fidarsi di chi ti aiuta." Queste affermazioni dimostrano come gli studenti riconoscano la valenza formativa delle dimensioni relazionali e organizzative, oltre che di quelle disciplinari.

Alcuni docenti hanno espresso consapevolezza critica rispetto alla difficoltà di valutare percorsi così ricchi di variabili. Una docente, ad esempio, afferma: "Mi sembrava riduttivo valutare solo l'obiettivo specifico della funzione della lingua... durante le attività i corsisti hanno messo in gioco molto di più del mero esercizio grammaticale." Un corsista, con consapevolezza auto-valutativa, ha dichiarato: "Io mi merito l'insufficienza, non ho raggiunto l'obiettivo". In risposta, la docente ha cercato di valorizzare il percorso, riconoscendo l'impegno e la serietà più che la mera correttezza formale: un dialogo che riflette un approccio valutativo autenticamente formativo, dove il significato dell'apprendere supera la rigidità del voto.

In altri contesti, il momento di **debriefing** o la tenuta di un **diario di bordo** hanno rappresentato strumenti preziosi di autovalutazione e riflessione professionale. Una docente sottolinea: "Da quando insegno in carcere tengo un diario didattico... serve ad alleggerire il carico emotivo, ma è anche uno strumento di autovalutazione e riflessione." Questa pratica riflessiva, applicata tanto dai docenti quanto dagli studenti, ha permesso di monitorare i processi di apprendimento e di regolare le strategie didattiche.

Non tutte le esperienze si sono concluse con una piena partecipazione di tutti gli studenti. In alcune classi, solo un gruppo ristretto ha portato a termine il lavoro, mentre altri si sono mantenuti ai margini o "se ne sono chiamati fuori". Ciò ha indotto gli insegnanti a ripensare la progettazione futura, con l'obiettivo di garantire maggiore inclusione e responsabilizzazione diffusa. Dove invece la partecipazione è stata ampia, l'entusiasmo è risultato palpabile: "L'approccio degli studenti ha dimostrato entusiasmo e divertimento", si legge in uno dei report. Spesso, tuttavia, il **tempo limitato** è stato indicato come principale criticità: "Il tempo, dovevo avere più tempo per il progetto" – un tema che attraversa diversi contesti e che segnala come la compressione temporale sia percepita dagli studenti come ostacolo al pieno dispiegarsi della creatività e della riflessione.

In alcuni percorsi, la valutazione è stata arricchita da osservazioni spontanee di natura metacognitiva o emotiva. Nella classe impegnata in attività di economia, uno studente ha commentato: “Pensavo che l’economia fosse una cosa – scusi prof – pallosa, però sto cominciando a pensare che non è tanto male... si parla di tante cose, anche di cose che prima pensavo che non c’entrassero niente!” Una dichiarazione che testimonia il cambiamento di atteggiamento nei confronti della disciplina, frutto di una didattica capace di connettere i contenuti ai vissuti e agli interessi personali. Analogamente, nel laboratorio di lettura e scrittura, un gruppo di studenti ha espresso apprezzamento per l’autonomia e la libertà di espressione acquisite: la docente racconta come, al termine dell’attività, “la classe mi ha invitata ad assistere a un’esibizione di canto”, gesto spontaneo di riconoscenza e gratitudine per il percorso condiviso. Lo stesso autore del romanzo letto ha scritto un messaggio di ringraziamento, affermando di essere “molto soddisfatto di questa indimenticabile mattinata... un’interazione così stimolante, decisamente rara da trovarsi in giro per le scuole”. La reazione della classe, descritta come “sano compiacimento”, rappresenta uno dei momenti più alti di riconoscimento reciproco tra studenti, docenti e autori.

Anche nelle attività più complesse, come i laboratori linguistici o le esercitazioni di gruppo digitali, emergono difficoltà oggettive – tempi frammentati, eterogeneità dei livelli, problemi organizzativi – ma queste non intaccano la percezione complessiva di crescita e partecipazione. Gli studenti adulti, inizialmente diffidenti, hanno dichiarato di aver “superato il momento d’imbarazzo”, di essersi “fidati dell’insegnante ma soprattutto del proprio corpo”, e di aver “valorizzato l’approccio sperimentale alla risoluzione del problema”. Questi commenti mostrano quanto la valutazione post-attività non sia solo una restituzione di risultati, ma anche uno spazio di riconoscimento identitario e relazionale.

Infine, il valore formativo della valutazione si manifesta nella capacità di attivare processi di continuità. Molti studenti hanno espresso il desiderio di “svolgere altre attività sul modello proposto”, a conferma del fatto che la valutazione, se vissuta come riflessione condivisa, può diventare leva di motivazione futura. In più di un caso, gli insegnanti stessi riconoscono la necessità di “scandire meglio le varie fasi”, di “offrire più tempo al confronto”, o di “ridefinire le modalità di restituzione” per valorizzare al meglio il lavoro svolto. Questi elementi denotano un atteggiamento di ricerca e miglioramento continuo che si estende oltre l’osservazione del singolo evento formativo.

Nel complesso, la lettura trasversale dei report mostra che la **valutazione post-attività** non è percepita come conclusione, ma come momento generativo, di rielaborazione e di apertura. Le citazioni dirette degli studenti, dense di emozione, ironia e consapevolezza, testimoniano un apprendimento vissuto come esperienza di crescita personale e collettiva. La valutazione diventa così spazio di dialogo, riconoscimento e progettazione, dove docenti e studenti co-costruiscono il senso del percorso fatto e quello ancora da compiere.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Bezzi, C., & Baldini, L. (2006). *Il brainstorming: Pratica e teoria*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Claparède, É. (1892). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Kundig.
- De Vecchi, G. (1998). *Aiutare ad apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Delvay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: Pour une épistémologie des savoirs scolaires*. Paris: ESF.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Jedlowski, P. (2005). *Memoria, esperienza e modernità*. Milano: FrancoAngeli.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone*. Boston: Allyn and Bacon.
- Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing.
- La Fortuna, A., Girolidi, F., De Michele, C., & Zecca, L. (2020). *Insegnare in carcere: appunti per la formazione dei docenti nel quaderno IMPARARE DENTRO. La scuola in carcere*. (Vol. 1, pp. 79-94). *Quaderni del CRS&S-Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo della Lombardia In collaborazione con la Rete dei Cpia della Lombardia*.
- Margiotta, U. (1997). *Formazione e sapere dell'esperienza*. Roma: Armando Editore.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nigris, E. (2016). *La trasposizione didattica*, in *Didattica Generale* (a cura di, Nigris, E., Teruggi, L., Zuccoli, F.), pp.197-230. Milano-Torino: Pearson.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sacerdote, L., La Fortuna, A., Morea, N., & Zecca, L. (2025). *School dropout and active citizenship. a social and sustainable experience in Lombardy*. In *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (Vol. 1, pp. 494-502). IT.
- Perrenoud, P. (1993). *La construction du savoir dans la classe: Entre le programme et l'expérience*. Paris: ESF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Mouton.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zecca, L., & La Fortuna, A. (2018). *Ripensare la scuola in carcere: un'esperienza di student voice*. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 438-456.
- Zecca, L., Perucchini, P., & Bertolini, C. (2025). *Modelli di discussione in classe. ODIS: uno strumento per l'osservazione della comunicazione tra insegnanti e allievi*. Milano: FrancoAngeli.
- Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione*. Milano: FrancoAngeli.

APPROCCI CRITICI ALL'ISTRUZIONE E ALLA FORMAZIONE IN CARCERE: DISPOSITIVI DI GOVERNANCE, DIVARI TERRITORIALI E ITINERARI DI RIFORMA

Perla Arianna Allegri

Introduzione

Nel lessico della penalità contemporanea l'istruzione, il lavoro e la formazione professionale sono diventati i concetti fondamentali con cui viene data sostanza al principio rieducativo sancito dall'art. 27, terzo comma, della Costituzione. La loro centralità deve tuttavia essere inquadrata nel contesto di una contraddizione strutturale che costituisce da tempo l'oggetto di indagine della sociologia del diritto: l'istituzione carceraria, pur isolando, separando e infantilizzando il soggetto, si trova paradossalmente investita della funzione di ricostruirne l'identità sociale e reinserirlo in società.

La domanda di fondo, allora, non è tanto se l'istruzione, la formazione e il lavoro nel penitenziario funzionino in astratto, ma comprendere quale forma assumono concretamente dentro un ambiente organizzato attorno alla sicurezza e alle custodia, e con quali effetti simbolici e materiali sulla vita delle persone. Le ricerche empiriche condotte negli istituti italiani mostrano con chiarezza che l'accesso ai percorsi formativi non è affatto neutro: risente di scelte politiche e amministrative, di risorse territoriali e di stili gestionali, ma anche di gerarchie informali e di criteri impliciti di meritevolezza e affidabilità (Allegri 2025, 2023; Ronco & Torrente, 2017).

In questa cornice, l'istruzione e la formazione tendono perciò a riprodurre le disuguaglianze che attraversano la società libera, anziché ridurle, sollevando un problema di coerenza con il principio costituzionale di eguaglianza sostanziale. Nel corso dei prossimi paragrafi analizzeremo alcuni degli aspetti che più degli altri fanno emergere queste disuguaglianze all'interno del sistema formativo inframurario.

La prima dimensione riguarda invece i meccanismi di selezione che governano l'accesso ai percorsi formativi, operanti lungo assi di vulnerabilità sociale consolidati - quali genere, cittadinanza e capitale socio-culturale - e criteri più specificamente penitenziari legati alla valutazione della condotta e della prognosi rieducativa. La seconda dimensione concerne la configurazione territoriale dell'offerta formativa penitenziaria, caratterizzata da significative asimmetrie regionali e inter-istituzionali che

compromettono l'universalità dell'accesso all'istruzione, trasformando un diritto fondamentale in una opportunità geograficamente contingente. La terza dimensione analizza infine il fallimento della promessa rieducativa quando la formazione si configura come "privilegio" piuttosto che come diritto inalienabile, compromettendo la continuità educativa e la spendibilità delle competenze acquisite nel mercato del lavoro post-detentivo.

Norme e pratiche: la funzione rieducativa sotto esame

Le fonti nazionali e sovranazionali convergono tutte nel qualificare istruzione e formazione come leve prioritarie del trattamento. Le *Nelson Mandela Rules* affermano che la detenzione deve tendere alla riduzione della recidiva attraverso opportunità di educazione, *training* e lavoro integrate sui bisogni individuali; le Regole penitenziarie europee (*European Prison Rules - EPR*) insistono sull'integrazione con i sistemi nazionali, così da evitare fratture nell'esperienza biografica e facilitare la continuità dei percorsi al momento della liberazione (*Council of Europe 2006*). L'Ordinamento penitenziario italiano, all'art. 15, ribadisce che trattamento e rieducazione si svolgono principalmente attraverso istruzione, formazione e lavoro, sottolineando l'apertura all'esterno e la cura dei legami sociali. Il quadro normativo, insomma, risulta chiaro e ambizioso. Quando, però, dalle enunciazioni si passa alle pratiche, riemerge la natura eminentemente disciplinare dell'istituzione penitenziaria. La letteratura sul modello correzionalista (Pavarini 2014) ha mostrato come le politiche del trattamento - pur avvolte in un discorso pedagogico e riabilitativo - funzionino sovente come dispositivi di selezione e controllo che premiano condotte conformi, costruiscono profili di affidabilità e si modulano possibilità di accesso in base a un criterio di meritevolezza che non è una variabile accidentale, ma un asse di potere (Cohen 1985).

Qui si annida una tensione che riguarda lo statuto stesso del diritto della persone detenuta alla formazione: se la partecipazione ai corsi è in linea di principio libera e autodeterminata, nella quotidianità essa è spesso condizionata, da un lato, dalla prospettiva di benefici penitenziari, *in primis* la liberazione anticipata o l'accesso alle misure alternative e, dall'altro, dall'esigenza di avere partecipazioni ai corsi che siano garantite. Il risultato è un sinallagma penitenziario che troppo spesso corre il rischio di trasformare un diritto in una moneta di scambio e che introduce un *bias* selettivo per cui a parità di bisogno formativo, accede chi sa produrre i segni attesi della buona condotta (Gonnella 2015). A questa dinamica si intrecciano logiche securitarie, vincoli di budget, gerarchie informali e disallineamenti con il mercato del lavoro, che concorrono a distorcere la vocazione emancipatrice della formazione.

Questa tensione tra principi normativi e pratiche disciplinari trova conferma nei dati del Ministero della Giustizia sulle attività di formazione professionale del secondo semestre 2024, che evidenziano al tempo stesso profonde disomogeneità territoriali e una prevalenza di percorsi formativi orientati a mansioni interne e di bassa qualificazione. I dati confermano empiricamente questa tensione: da un lato, si osservano forti disomogeneità regionali, con regioni molto attive che hanno all'attivo numerosi

corsi (si veda nello specifico la Lombardia con 94 corsi, la Sicilia con 38, il Veneto con 32, l'Emilia-Romagna con 28, e la Toscana con 29) e altre marginali (la Valle d'Aosta con 2, l'Umbria e il Trentino-Alto Adige con 3); differenze che non dipendono esclusivamente dalla popolazione detenuta, ma dalla diversa disponibilità di fondi regionali ed europei producendo un diritto diseguale alla formazione. Dall'altro, emerge la prevalenza di corsi legati a mansioni interne, legate ai cosiddetti lavori domestici dell'istituzione penitenziaria, come cucina e ristorazione (83 corsi, 965 iscritti), edilizia (59 corsi, 684 iscritti), giardinaggio e agricoltura (43 corsi, 460 iscritti) – mentre percorsi a più alta spendibilità esterna (informatica, lingue, settore impiegatizio, logistica) restano in larga parte residuali.

La formazione penitenziaria tende così a riprodurre ruoli funzionali all'autosufficienza dell'istituto carcerario piuttosto che a promuovere un capitale umano utile al reinserimento, inscrivendosi più in una logica disciplinare e di contenimento che in una prospettiva emancipativa. Se dunque il quadro normativo richiama l'apertura all'esterno e la cura dei legami sociali, la prassi continua a rivelare una doppia tensione tra l'alta selettività nell'accesso stesso ai corsi e la frammentazione territoriale, che rischiano di consolidare un sistema formativo formalmente riabilitativo, ma sostanzialmente incapace di ridurre la distanza tra carcere e società libera.

Accesso selettivo e categorie svantaggiate.

La prima dimensione della disegualianza si iscrive proprio nelle biografie detenute. La letteratura sulle carriere devianti mostra come le risorse personali e le reti sociali preesistenti siano elementi determinanti nel definire la postura di fronte al carcere e le capacità di aggancio alle opportunità trattamentali da quest'ultimo offerte. Berzano (1994) propose, in tempi non sospetti, una tassonomia che distingue tra il carcere vissuto come parentesi – quando si possiede capitale culturale e relazionale sufficiente a interpretare la detenzione come interruzione temporanea – e il carcere vissuto come terminale dell'esclusione – quando mancano risorse e reti, e la pena conferma una traiettoria di marginalità. Nella prima condizione, istruzione e formazione possono funzionare come leve per mantenere o ripristinare un'identità lavorativa; nella seconda, rischiano di essere inaccessibili o inefficaci, non perché le persone respingano la rieducazione, ma perché i prerequisiti informali dell'accesso non sono distribuiti egualmente non solo durante, ma anche precedentemente alla carcerazione.

A questa stratificazione si sovrappone una selettività infra-penitenziaria, fondata su categorie come "motivazione", "condotta" e "affidabilità". Sono categorie in parte inevitabili in un'istituzione di custodia, ma non sono neutrali. Esse operano invero come filtri che favoriscono chi già padroneggia i codici relazionali del carcere, penalizzando chi è più fragile, impulsivo o disorientato.

A questi meccanismi si affiancano poi vincoli di natura gestionale ed economica. L'accesso ai finanziamenti è infatti condizionato dalla capacità degli enti formativi di garantire il completamento del corso da parte di almeno due terzi dei partecipanti, requisito che definisce il cosiddetto *valore atteso* e

determina l'importo massimo riconoscibile alle agenzie formative (Allegrì 2020). Tale parametro induce le agenzie formative a preferire una preselezione orientata verso soggetti detenuti con pene residue sufficientemente lunghe e profili di maggiore stabilità comportamentale. L'effetto che ne scaturisce è che l'istruzione, lungi dall'essere una macchina di uguaglianza, si trasforma in un meccanismo che distingue gli *integrabili* dai *non integrabili*, confermando previsioni sull'esito detentivo e post-detentivo che tendono a realizzarsi da sole. In assenza di un adeguato lavoro pedagogico orientato all'andragogia, la motivazione stessa di partecipazione finisce per essere un capitale simbolico che si possiede o no, più che un oggetto su cui intervenire (Allegrì 2023; Bezzi & Oggionni, 2021).

Questa asimmetria si acuisce maggiormente quando entrano in gioco specifiche vulnerabilità. Le donne detenute ad esempio, numericamente minoritarie, scontano gli effetti di economie di scala che rendono antieconomico programmare corsi articolati; così l'offerta si riduce, si ripete o si concentra su attività poco qualificanti, nonostante la normativa solleciti parità di accesso agli stessi (Marietti 2022:). Le persone straniere incontrano barriere linguistiche e amministrative che disincentivano investimenti formativi spendibili in Italia; quando anche si costruiscono competenze, esse non trovano sbocco per mancanza di titolo di soggiorno o di riconoscimento delle qualifiche acquisite.. Una terza fascia, spesso invisibile, è costituita da uomini e donne che provengono dal sottoproletariato urbano con tassi di scolarità bassi, occupazioni intermittenti in settori informali, lavoro in nero e reti povere di legami che facciano da ponte verso il lavoro regolare. La formazione intramuraria è perciò significativa soltanto se accompagnata da una mediazione sociale capace di trasformare l'addestramento in opportunità concreta di collocazione, sottraendo la certificazione al rischio di rimanere un vuoto simulacro.

Disparità territoriali e individualismo penitenziario

Una chiave decisiva per comprendere la distribuzione diseguale delle opportunità risiede, come risaputo, nell'assetto istituzionale dell'offerta formativa. L'istruzione degli adulti in carcere è affidata ai CPIA, che dipendono dal Ministero dell'istruzione; la formazione professionale, invece, rientra nelle competenze delle Regioni ed è erogata da enti accreditati attraverso bandi, spesso cofinanziati da fondi europei, su progetti a tempo determinato. Questa biforcazione produce all'origine una geografia a macchia di leopardo. Dove sistemi regionali, amministrazioni penitenziarie e terzo settore si coordinano, l'offerta è articolata, continuativa, spesso di qualità e agganciata al mercato del lavoro locale; altrove, i corsi sono episodici, spesso slegati da filiere professionali e incapaci di sedimentare una cultura formativa intramuraria (Decembrotto 2020; Allegrì 2023).

Non si tratta soltanto di quantità: i modi in cui le direzioni interpretano la missione trattamentale, gli stili di *leadership*, l'uso degli spazi e la gestione della sicurezza incidono profondamente sul campo penitenziario e sulle sue regole del gioco. La sociologia organizzativa del carcere parla, non a caso, di *individualismo penitenziario*: ogni istituto è un microcosmo relativamente autonomo per strutture, *routine*,

priorità, pratiche di filtro e gerarchie professionali (Buffa 2013). Quando questo individualismo si somma all'*individualismo territoriale* derivante dal decentramento, il rischio è che l'esigibilità del diritto alla formazione diventi aleatoria. La stessa persona, se ristretta in un territorio piuttosto che in un altro, incontra probabilità di accesso non comparabili e per questo motivo in perenne tensione con il principio di eguaglianza.

Ed è una tensione che si consuma nella gestione del quotidiano: un'aula in più o in meno, un laboratorio digitale mancato, un trasferimento improvviso, un turno di vigilanza che salta diventano dispositivi che abilitano o precludono percorsi, a prescindere dai meriti o dai bisogni formativi individuali. Le disparità riguardano inoltre anche il rapporto con l'esterno. In alcune regioni si sono stabilizzate reti tra istituti, CPIA, enti locali, servizi per il lavoro e imprese che consentono di pensare la formazione intramuraria come anteprima di una traiettoria occupazionale; in altre, la mancanza di attori intermedi capaci di tradurre competenze in posizioni lavorative determina l'evaporazione del valore della formazione al momento della scarcerazione. Qui la rieducazione si consuma tutta dentro le mura e non sedimenta capitale sociale, riducendo l'effetto preventivo-speciale che la retorica assegna ai percorsi educativi (Hawley, Murphy & Souto-Otero 2013).

Il carcere come dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze

Questi processi selettivi non esauriscono il problema. Il carcere, per la sua architettura materiale e simbolica, tende a produrre uno specifico tipo di tempo e di spazio: il tempo delle attese e delle interruzioni, lo spazio della sorveglianza, dei cancelli, dei permessi, degli orari non negoziabili. Se la formazione vive di continuità, di impegno prolungato, di *feedback*, la detenzione vive di contingenza, di trasferimenti, di sospensioni. Quando una pratica educativa è costantemente interrotta, il suo valore formativo si logora, e il messaggio simbolico che passa è che l'apprendimento è secondario rispetto alla logica della custodia. La separatezza digitale che caratterizza i nostri penitenziari è un esempio potente: mentre fuori cittadinanza e lavoro si articolano attraverso piattaforme, identità elettroniche e competenze informatiche di base; dentro, l'accesso a internet è marginale e limitato, generando una frattura che rende il ritorno in libertà un salto nel vuoto tecnologico. Qui non è in gioco solo una *IT skill*, ma una forma di esclusione di secondo livello, che trasforma la distanza fisica in distanza infrastrutturale.

La letteratura comparata sulla penalità neoliberale ha ricostruito come, in assenza di robuste politiche di *welfare*, i sistemi penali finiscano col gestire l'eccedenza sociale, colpendo in misura sproporzionata popolazioni marginali. In questo quadro, il lavoro trattamentale si orienta a individuare una frazione reclusa considerata recuperabile, lasciando sostanzialmente invariata la macrostruttura della disuguaglianza (Wacquant 2004, 2009; Garland 2001). Tradotto in termini di formazione penitenziaria questo si traduce nel fatto che una quota minoritaria di persone beneficia di percorsi che migliorano realmente la propria posizione; per gli altri l'attività formativa diventa mero mezzo utile a governare il

tempo detentivo più che a emancipare. Ciò non significa che la formazione in carcere sia inutile, tutt'altro. Nella realtà dura della detenzione essa rappresenta una *least worse policy* che umanizza la detenzione, protegge la dignità, riduce la violenza ambientale e offre spazi di soggettivazione (Salée & Chantraine 2020).

Anche il momento della scarcerazione conferma questo quadro. Le competenze acquisite intramurarie sono riconosciute in modo diseguale, la certificazione non sempre è formalmente spendibile, i canali di incontro tra domanda e offerta di lavoro sono fragili. Le "borse lavoro", che nel discorso pubblico vengono narrate come ponte verso l'occupazione, svolgono una funzione importante ma limitata: sono spesso temporanee, a bassa retribuzione, inserite in filiere solidaristiche che purtroppo non fanno sistema (Ronco & Torrente 2017). In contesti di welfare in contrazione, accedere a risorse abitative, terapeutiche e occupazionali resta fortemente condizionato da prove di meritevolezza, che replicano in forme nuove il filtro penitenziario e mantengono i soggetti in una posizione di dipendenza dai dispositivi di aiuto, più che accompagnarli verso l'autonomia (De Giorgi 2002).

Obiettivi e sfide riformatrici per una politica dei diritti

Se la diagnosi è la riproduzione delle disuguaglianze, la cura non può essere un ulteriore strato di progettualità frammentata. Occorre assumere l'istruzione e la formazione in carcere come capitolo di una politica pubblica nazionale - misurabile e comparabile - capace di assorbire la variabilità territoriale entro standard minimi esigibili. La prima sfida è quindi istituzionale, ovvero definire livelli essenziali delle prestazioni educative e formative in ambito penitenziario e vincolare, anche attraverso meccanismi di finanziamento, le amministrazioni regionali e penitenziarie al loro rispetto. Non si tratta di omologare tutto, ma di garantire che ogni istituto disponga di un'offerta minima in termini di ore, profili professionali, dotazioni, spazi e, soprattutto, continuità.

La qualità di un diritto non può dipendere dalla fortuna geografica. Una seconda sfida riguarda la certificazione e la traducibilità sociale delle competenze. La formazione intramuraria deve rientrare in quadri nazionali di qualificazione, con esiti certificati, riconosciuti e interoperabili con i sistemi regionali del lavoro. Serve investire su procedure di validazione degli apprendimenti non formali, su tirocini e *work-based learning* che non si esauriscano dentro il carcere. Il punto non è "far fare qualcosa" per occupare il tempo, ma costruire un *curriculum* che sopravviva alla pena e si trasformi in capitale spendibile. La letteratura europea mostra come dove la filiera è integrata e certificata, l'impatto su recidiva e reinserimento è più robusto (Hawley, Murphy, Souto-Otero 2013). La terza sfida è la riduzione della separatezza digitale. Non si tratta di banalizzare i profili di sicurezza, ma di ammettere che un'educazione contemporanea non è possibile senza alfabetizzazione digitale reale, senza navigazione guidata, senza identità SPID, senza *curricula* digitali e, più in generale, senza familiarità con le piattaforme che mediano lavoro, servizi e relazioni.

Qui la tecnologia non è un accessorio, ma un diritto strumentale, la cui negazione produce esclusione. Un’istituzione che vuole tendere alla rieducazione non può esimersi dal predisporre aule attrezzate, ambienti controllati di navigazione, piattaforme didattiche e procedure sicure di accesso ai servizi civici digitali. La quarta sfida è quella di trattare la selettività per quello che è – un prodotto sociale – e non come un dato naturale. Motivazione e affidabilità vanno costruite, non misurate *ex ante* come qualità innate. Ciò implica approcci andragogici, tutoraggio, mediazione culturale e linguistica, dispositivi di sostegno psicologico e sociale che permettano di allargare la base di accesso. Un sistema che raggiunge solo i “già integri” manca il suo bersaglio. La questione di genere e quella della cittadinanza esigono, poi, soluzioni *ad hoc*: per le donne, investimenti mirati che rompano l’alibi dei numeri bassi; per le persone straniere, percorsi integrati che coniughino lingua, diritti, qualifiche trasferibili e, quando realistico, raccordi con Paesi d’origine o con percorsi regolari di permanenza (Gonnella 2014; Marietti 2022).

L’ultima sfida consiste nell’intessere alleanze stabili con i territori, e non già episodiche. La formazione penitenziaria ha senso se porta la persona reclusa all’esterno prima ancora della liberazione: registrarne gli esiti, presentare i candidati a imprese socialmente responsabili, attivare contratti di apprendistato in prossimità del fine pena, costruire corpi intermedi in grado di garantire continuità all’uscita. In questa direzione si colloca anche una proposta più ampia, di taglio redistributivo, che la sociologia critica ha avanzato: destinare una quota di risorse spese per la custodia a investimenti in scuole, servizi sanitari, casa e spazi pubblici nei quartieri caratterizzati da alta marginalità sociale ed alti tassi di detenzione. È questa una politica di prevenzione strutturale, che non sostituisce la giustizia penale ma ne riequilibra gli effetti (Garland 2001; Wacquant 2009; De Giorgi 2002).

Conclusioni

I percorsi di istruzione e formazione professionale in carcere sono un punto di osservazione privilegiato in cui si osserva - in forma concentrata - la relazione tra diritto e società. La carta dei principi parla il linguaggio dei diritti e della rieducazione, ma la realtà istituzionale parla, troppo spesso, il linguaggio della gestione e del controllo. Tra questi due poli si colloca il lavoro educativo, che può essere rituale o trasformativo. Le evidenze raccolte negli istituti italiani suggeriscono che, senza una correzione di rotta, la formazione continuerà a svolgere prevalentemente funzioni di umanizzazione e di governo del tempo, importanti certo, ma insufficienti. Il salto di qualità esige che la rieducazione sia trattata come politica pubblica e non come progetto; che la selettività sia contrastata con strumenti pedagogici e redistributivi; che la certificazione connetta la vita dentro con la vita fuori; che il digitale cessi di essere un privilegio e diventi un diritto strumentale; che si riduca la dipendenza da logiche premiali e si rafforzi la logica dei diritti.

Questa transizione non è solo tecnica. È, prima ancora, un’opzione normativa e politica. Decidere che l’uguaglianza sostanziale vale anche dove la libertà è sospesa significa riconoscere che ridurre la

recidiva è un obiettivo di ordine pubblico che coincide con un obiettivo di giustizia sociale. Una società che investe meno nella custodia e più nell'educazione e nei servizi essenziali non è indulgente: è lungimirante. Se, come sancito dalla Costituzione, la pena deve tendere alla rieducazione, la traiettoria formativa non può essere affidata al caso o alla benevolenza istituzionale, ma necessita di essere delineata, garantita e tutelata come ogni altro diritto fondamentale, ossia attraverso la sua universalizzazione. Solo in questo modo il carcere potrà smettere di funzionare come moltiplicatore di disuguaglianze e configurarsi - per quanto realisticamente possibile - come luogo di restituzione sociale.

Tale prospettiva implica però uno spostamento di paradigma che ci richiede di non concepire la formazione come dispositivo di redenzione morale, bensì come strumento di redistribuzione di opportunità e di costruzione di competenze certificate, valutandone l'efficacia non in base al grado di disciplina prodotto, ma alla quantità di cittadinanza effettivamente restituita.

Riferimenti bibliografici

- Allegrì, P. A. (2025). *Identità e reinserimento sociale. Criticità e paradossi del modello rieducativo contemporaneo*, in M. Ruotolo et al. (a cura di), *Identità ed esecuzione penale*, Napoli: Editoriale Scientifica.
- Allegrì, P. A. (2023). *Retoriche rieducative, pratiche penitenziarie e formazione professionale. Una ricerca socio-giuridica nelle carceri italiane*, Bologna: il Mulino.
- Allegrì, P.A. (2020), *La formazione professionale all'interno dell'istituzione penitenziaria, uno studio di caso tra luci e ombre*, in *Autonomie locali e servizi sociali, Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, XLIII, 3, pp. 615-629.
- Berzano, L. (1994). *La pena del non lavoro*, Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi, R., Oggionni, F. (2021)., *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità* (a cura di), Milano: FrancoAngeli.
- Buffa, P. (2013). *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, Torino: Einaudi.
- Clemmer, D. (1940). *The Prison Community*, Boston: Christopher.
- Cohen, S. (1985). *Visions of Social Control*, Cambridge: Polity Press.
- Council of Europe (2006). *European Prison Rules*, Strasbourg: CoE.
- Decembratto, L. (2020) *Adultità fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale* (a cura di), Milano: FrancoAngeli.
- De Giorgi, A. (2002). *Il governo dell'eccedenza. Post-fordismo e controllo della moltitudine*, Verona: Ombre Corte.
- Garland, D. (2001). *The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gonnella, P. (2014). *Detenuti stranieri in Italia. Norme, numeri e diritti*. Napoli: Jovene.
- Gonnella, P. (2015). *Antigone. Dignità. Rieducazione*, in *Questione Giustizia*, 2, pp. 85-98.

Hawley, J., Murphy, I., & Souto-Otero, M. (2013). *Prison Education and Training in Europe: Current State-of-Play and Challenges*. Brussels: European Commission.

Marietti, S. (2022). *L'esecuzione penale delle donne: temi, ricerche, prospettive*, Roma: Antigone.

Pavarini, M. (2014). *Governare la penalità. Struttura sociale, processi decisionali e discorsi pubblici sulla pena*, Bologna: Bononia University Press.

Ronco, D., & Torrente, G. (2017). *Pena e ritorno. Una ricerca su interventi di sostegno e recidiva*. Milano: FrancoAngeli.

Sallée, N., Chantraine, G. (2020), *Imprisoned Rehabilitation: Educators, Guards and Jurisdictional Conflicts in a French Youth Prison*, in *Justice Power, Resistance. The Journal of the European Group for the Study on Deviance and Social Control*, 4, 1, 4-19.

Wacquant, L. (2009). *Punishing the Poor. The Neoliberal Government of Social Insecurity*, Durham: Duke University Press.

SBARRE E ABBECEDARI: RIFLESSIONI SUL RUOLO DELL'ISTRUZIONE NEL CARCERE GLOBALIZZATO

Pietro Buffa

Era entrato in carcere giovanissimo, poco più che maggiorenne, con una pesante condanna frutto del suo coinvolgimento in un tragico rapimento che non aveva mai visto il rientro a casa della persona sequestrata. Non era innocente. Lui stesso ammetteva che era consapevole a chi fossero destinate quelle vivande che lui, poco più che bambino, portava in quel capanno in mezzo alle montagne calabresi.

La sua sfortuna era quella di essere nipote dell'organizzatore del rapimento e, in quella terra, i vincoli di sangue contano molto al punto da neanche porsi il dubbio di sottrarsi a certe richieste. Il rapito, però, non lo aveva mai visto e questo, in qualche modo, non lo aveva mai fatto sentire troppo colpevole. In fondo portava *solamente* del cibo nel fitto della boscaglia. Poi l'arresto, il processo, una condanna quasi doppia della sua vita già trascorsa. La durezza del carcere duro conseguente ad un reato che prevede un regime detentivo aggravato. Per lui una tomba dove seppellire la sua gioventù e tutti gli anni più fertili per un essere vivente. La prospettiva era quella di tornare in libertà quando era ormai tempo di bilanci che, nel suo caso, si prospettavano in perdita piena. Quando lo conobbi ero un giovane vicedirettore del carcere che lo deteneva. Aveva appena conseguito quella che, all'epoca, si chiamava licenza media perché, occorre dirlo, lui era riuscito a raggiungere la licenza elementare e nessuno si era peritato di farlo proseguire, quantomeno per dar corso all'obbligo scolastico.

Mi chiedeva di poter continuare a studiare da privatista per ottenere un diploma. Per questo era necessario fare entrare dei libri e una volontaria che lo sostenesse in un impegno improbo, viste le condizioni nelle quali versava. Interpretando il regolamento e superando qualche contraddizione fu messo nelle condizioni, comunque difficili, per poter studiare in un carcere ove il rumore continuo, gli equilibri di una umanità dolente e spesso ottusa ed intollerante, rende tutto più difficile. Lui e la volontaria fecero un miracolo e il diploma di maturità infine fu conquistato. Lui non si fermò. Chiese di poter continuare a studiare e di iscriversi all'Università. In quel momento i Poli universitari carcerari non erano così diffusi e per lui ostava il reato che impediva il passaggio alla detenzione comune.

Venne autorizzato e con l'aiuto della volontaria che lo aveva seguito negli anni precedenti intraprese il corso di laurea in Storia. Passarono gli anni e quello che era stato un ragazzo semianalfabeta, coinvolto in un terribile rapimento conclusosi con l'omicidio del rapito, che aveva passato già lunghi anni in un carcere, discusse la sua tesi di laurea.

Anni dopo giunse anche il momento della scarcerazione. Ricordo di averlo volutamente incontrato poche ore prima per chiedergli cosa pensasse di fare una volta libero. Ho ancora in mente il suo viso dal quale traspariva la felicità ma anche la preoccupazione per quel momento tanto agognato e, allo stesso tempo, denso di incognite. Su una cosa fu fermo. Mi disse che sicuramente non sarebbe tornato in Calabria per il timore che i legami familiari lo coinvolgessero nuovamente in situazioni pericolose. Aggiunse che tale scelta era frutto di una consapevolezza, prima inesistente, che si fondava sulla sua maturazione personale dovuta a quel lungo percorso di studi che gli avevano aperto il mondo della conoscenza e dell'autodeterminazione.

Detta in questo modo gli sforzi di quel ragazzo fattosi uomo dietro le sbarre, ma anche sui libri, paiono soddisfare appieno lo spirito Costituzionale e del successivo Ordinamento penitenziario che parlano di una pena tesa alla *rieducazione* attraverso alcuni pilastri tra i quali si annovera l'istruzione.

Ma è così? Oppure il processo e le condizioni che accompagnano quei principi sono molto più complicati di quello che si pensa e in continua evoluzione al punto da renderli spesso inefficaci? Non a caso quel giovane, in quell'ultimo colloquio, mi confessò che era sufficientemente consapevole che quella laurea, con molta probabilità, non sarebbe stata sufficiente nella realizzazione di un futuro brillante nella sua nuova vita libera. Seppi indirettamente, mesi dopo, della sua frustrazione e della sua grande rabbia a fronte di opportunità di lavoro dequalificate e malpagate che egli viveva come ingiuste e stigmatizzanti.

Ciò significa pensare di dover e poter rinunciare all'istruzione all'interno del carcere? No, ovviamente. Solo che deve crescere la consapevolezza del senso e del significato da dare ad essa in questo contesto e in relazione all'evoluzione storico-sociale che lo circonda, cercando di superare la logica del numero di licenze, diplomi o lauree conseguite che a volte, anche inconsapevolmente, viene usata per misurare il "successo", più che dei detenuti, delle istituzioni che vi contribuiscono.

Il carcere è, e rimane, un luogo di grande disperazione umana sostanzialmente per due ordini di motivi. Da un lato per gli effetti della vita coatta su una moltitudine di persone; dall'altra per la somma delle fragilità personali e la marginalità sociale di una parte maggioritaria di questa moltitudine dolente.

Per anni si è dibattuto sulla differenza tra *attività trattamentali* e *attività di intrattenimento* conferendo alle prime, ovvero il lavoro, l'istruzione e la religione, un grado di maggiore "utilità" rispetto alle seconde, ovvero a tutte quelle il cui obiettivo è impegnare le persone in un qualsiasi modo al fine di occupare il tempo vuoto del carcere. Orbene può essere di aiuto inserire in questa occasione il punto di vista delle persone private della propria libertà per smorzare la forza di quel dibattito.

In modo sintetico, ma illuminante, uno dei detenuti inseriti nel Polo universitario di Torino, molti anni fa, concluse un discorso sull'importanza del percorso che stava portando avanti affermando che nelle sue condizioni di detenuto "avrebbe accettato anche di frequentare un corso per fare cerchi di fumo" pur di sottrarsi all'ozio al quale le condizioni di carcerazione lo aveva condannato.

Questo apre a due ordini di riflessioni che ci dovrebbero sempre accompagnare nell'operare in carcere. La prima è la necessità di ampliare le opportunità d'impegno in modo da, innanzitutto, "lenire" quel vuoto esistenziale, consapevoli che, nel farlo, si inducono processi di selezione interna che riproducono la marginalizzazione dei più deboli e la promozione dei più dotati. Per iscriversi ad un corso universitario occorre un diploma di scuola media superiore mentre per un corso da "cerchiatori di fumo" sicuramente no ma, mediamente, chi possiede già un diploma è più dotato di strumenti di chi quell'obiettivo non l'ha raggiunto o addirittura neppure intrapreso. La seconda è che, nel contempo, occorre valutare con attenzione l'attuale popolazione detenuta per comprenderne i caratteri, i bisogni e le prospettive concrete di un lavoro con loro e per loro.

Da molte parti si sente dire che l'attuale popolazione detenuta è diversa da quella di qualche anno fa. È decisamente vero. Qualche dato ci può aiutare a capire in che verso.

Se confrontiamo i dati del grado di istruzione dei detenuti presenti nel 1968 con quelli presenti nel 2024 (tab. 1) alcuni dati balzano agli occhi. Quello più significativo riguarda il tasso di analfabetismo che nel 1968 caratterizzava il 10.8% dell'intera popolazione detenuta. A distanza di quarant'anni, tra analfabeti dichiarati e persone che non hanno saputo riferire il proprio livello di studio il 51.7% degli interessati ha un profilo di grave deprivazione scolastica. Oggi l'obbligo scolastico e la prosecuzione degli studi risulta accomunare il 40.2% contro appena il 14.0% del 1968, anno in cui oltre il 75.1% dei detenuti risultavano possedere solamente la licenza di scuola elementare contro l'8.2% degli attuali ristretti.

Il carcere che pratichiamo oggi è molto più polarizzato di quello di ieri, segno della presenza di una doppia popolazione a fronte di una precedente maggiore omogeneità. Indubbiamente questi dati ci riportano a due società estremamente diverse. La prima, quella del 1968, corrisponde ad un Paese che era ancora nel mezzo del guado tra l'immediato secondo dopoguerra e l'inizio dello sviluppo economico e che doveva affrontare e risolvere la necessità di scolarizzare le masse per prepararle al lavoro industriale.

Titolo di studio	1968 ²⁵		2023 ²⁶	
	n°	%	n°	%
Laurea			604	1.0
Istruzione universitaria	449	0.9		
Diploma scuola media superiore			5.175	8.6
Diploma scuola professionale			704	1.2

²⁵ Sanna E., *Inchiesta sulle carceri*, De Donato, Bari, 1970, p.10.

²⁶ Cfr. Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria - Ufficio del Capo Dipartimento, Sezione Statistica, www.giustizia.it - *Detenuti per titolo di studio - Anni 2005 - 2024*, dati al 31 dicembre 2023.

Licenza scuola media inferiore	6.627	13.1	17.669	29.4
Licenza elementare	37.835	75.1	4.943	8.2
Analfabeta	5.463	10.8	824	1.4
Privo di titolo			518	0.9
Non rilevato			29.729	49.4
Totale	50.374	100.0	60.166	100.0
<i>Fonte: nostra elaborazione</i>				

La seconda corrisponde all'attuale società, che ha completato e superato il ciclo dello sviluppo industriale e che si trova ora a gestire gli effetti della modernità e della post-industrializzazione.

Nel primo dei due periodi l'ideologia trattamentale, prevista in Costituzione e riportata successivamente nella Riforma dell'Ordinamento penitenziario, pareva avere un senso compiuto attesa la necessità di inserire nel processo produttivo fasce di popolazione, tra le quali quella detenuta, espulse da processi produttivi divenuti obsoleti, quali quelli agricoli, e in attesa di trovare una collocazione in quelli industriali in via di sviluppo. Nel secondo periodo la situazione è nettamente cambiata. Per comprenderla dobbiamo uscire dal ristretto angolo visuale del carcere ed affidarci alla lucida analisi di Zygmunt Bauman, profondo studioso degli effetti della modernità e della globalizzazione.

Questo Autore parte dalla constatazione che questi fenomeni determinano la produzione di *scarti*, materiali, alla ricerca di prodotti sempre più nuovi e, contestualmente, velocemente deperibili in modo da aumentare la corsa all'innovazione e ai consumi. Ma questa corsa genera altresì l'obsolescenza delle competenze di milioni di lavoratori che quindi si trovano nelle condizioni di essere espulsi da processi di produzione e, di conseguenza, di consumo²⁷.

Per lunghi anni gli *scarti* hanno trovato collocazione spostandoli dai Paesi sviluppati a quelli che venivano definiti sottosviluppati approfittando dei rapporti di forza in essere tra di loro ma, ci avverte Bauman, lo sviluppo si è diffuso anche a questi ultimi bloccando quindi quelle surrettizie modalità per affrontare il problema della manodopera non più idonea in ragione del possesso di competenze ormai obsolescente²⁸. Di tutte le conseguenze quella che maggiormente ci interessa evidenziare in questa sede è la distinzione che questo Autore fa tra la figura del *dis-occupato* e quella dell'*esuberato*. Il suffisso "*dis*" lascia intendere la potenziale temporaneità dello stato di non occupazione e, quindi, la possibilità che, attraverso processi di riconversione e formazione, la persona possa rientrare nel ciclo produttivo. L'*esuberato*, in quanto tale, non prevede alcun suffisso *dis* e, quindi, il suo destino è la progressiva marginalizzazione e l'espulsione²⁹. Ora considerato che i canali espulsivi risultano bloccati e che, anzi, da altri Paesi si indirizza

²⁷ Bauman Z., *Vite di scarto*, Laterza, Bari - Roma, 2022, pp. 8-10, 50-53.

²⁸ Ibidem, p. 88.

²⁹ Ibidem, pp. 16-17.

all'Occidente una massa di persone a loro volta espulse dalle condizioni materiali di quei territori o dai conflitti in essere, è sotto gli occhi di tutti la grande difficoltà di trovare soluzioni per dirimere questo fenomeno epocale.

Orbene, oltre alla riduzione delle condizioni giuridiche e materiali di accoglienza, ai tentativi di bloccare fisicamente questi processi migratori, si pensi ai muri, al controllo alle frontiere, alla dislocazione dei luoghi di controllo in Paesi terzi, alle espulsioni, la penalizzazione e l'internamento carcerario diventano uno degli strumenti per affrontare l'esubero, interno ed esterno, della marginalità. Per dare una idea di ciò di cui si sta parlando è sufficiente riportare l'andamento della penosità prendendo a riferimento il 1993 e il settembre 2025³⁰ (tab. 2). Il numero delle persone soggette ad una qualche forma di misura penale è aumentato di oltre 4.5 volte.

L'aumento delle misure penali alternative al carcere non ha diminuito, come molti pronosticavano, le presenze in carcere che, anzi, sono aumentate in una misura pari al 33% rispetto al dato iniziale mentre le pene alternative e di comunità sono aumentate dell'884%. Oltre a questo occorre tener conto dei cosiddetti *liberi sospesi*, ovvero di quelle persone già condannate da un giudice ma in attesa di conoscere se la pena inflitta, non superiore ai quattro anni, debba essere scontata in carcere o in una qualche forma di misura esterna. Evidentemente ci troviamo di fronte ad un sistema penale che differenzia la popolazione di cui si prende cura in ragione di criteri di affidabilità e pericolosità, vera o presunta, oltre che di tenuta sociale, ovvero del possesso di risorse personali che possono garantire la riuscita, quantomeno formale, delle misure penali possibili. Questo significa che chi non soddisfa tali criteri è destinato all'incarcerazione.

Tab. 2 - Persone soggette a misure penali		
Anno	1993	2025
In stato di detenzione	47.316	63.198
In misura alternativa o di comunità	10.116	99.549
Liberi sospesi ³¹	-	100.000
Totale	57.432	262.747
<i>Fonte: nostra elaborazione</i>		

Non a caso la letteratura concorda in modo unanime sul fatto che gran parte dell'attuale popolazione detenuta si caratterizzi per la sua problematica marginalità che limita, se non impedisce del tutto, la

³⁰ Cfr. Dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria - Ufficio del Capo Dipartimento, Sezione Statistica, www.giustizia.it - *Detenuti presenti italiani e stranieri - Anni 1991 - 2025*. I dati si riferiscono più precisamente al 1 gennaio 1993 e al 30 settembre 2025.

³¹ Il dato è stimato non essendo reperibile uno ufficiale aggiornato. L'unico è quello dichiarato il 17 giugno del 2022, nel corso di una interpellanza parlamentare avanzata dall'On. Giachetti, dal Ministro della Giustizia Nordio che indicò, sulla base di un sondaggio condotto presso le Autorità giudiziarie competenti, in 90.000 le persone in questa condizione. A distanza di oltre tre anni la stima in questione è tuttavia altamente probabile anche se altre fonti si spingono a dichiararne ben 130.000.

possibilità di intraprendere percorsi penali alternativi all'incarcerazione, già a partire dalla fase processuale e, successivamente, nel corso della detenzione. Infatti, gli stessi tipi di discriminanti impiegate per valutare l'accesso a misure penali e di comunità direttamente dalla libertà viene utilizzato all'interno del sistema penitenziario nel senso che i criteri utilizzati dalle varie agenzie preposte all'istruttoria, alla valutazione, alla progettazione dei percorsi che dal carcere si indirizzano ad una misura alternativa alla detenzione tengono conto dell'affidabilità e della pericolosità delle persone ma anche della presenza o assenza di risorse personali in assenza delle quali diventa difficile se non impossibile radicare un progetto di reinserimento sociale dal carcere.

Un dato sul quale occorre riflettere riguarda esattamente il risultato di questa selezione sulla concreta possibilità di realizzare l'ideale di un percorso trattamentale che parta dal carcere verso la libertà. Se all'inizio degli anni '90 si stimava che il 73% dei detenuti potesse ragionevolmente aspirare ad ottenere una misura alternativa nel corso della carcerazione in ragione delle loro risorse, capacità e caratteristiche personali³², oggi i dati a disposizione evidenziano che concretamente questa possibilità è ormai patrimonio di una ristretta porzione di persone che oscilla tra il 16 ed il 33% del totale dei condannati (tab. 3)³³.

Questo dato conferma sempre più l'idea che il carcere abbia dismesso in larga parte la sua funzione trattamentale in ragione di una dinamica sociale sempre più competitiva e discriminante nei confronti di una umanità progressivamente esclusa dalla produzione e dal consumo. In tal modo il sistema penitenziario ha, altrettanto progressivamente, riassunto il ruolo di mero contenitore di una marginalità altrove indesiderata le cui possibilità di inserimento sociale appaiono gravemente scemate in ragione, per dirla come Bauman, della modernità globalizzata che, per progredire, ha necessità di rendere velocemente desueti i propri prodotti e trattare le persone che non riescono stare al passo come esuberanti umani incollocabili nei cicli produttivi.

Anno	Condannati	Ammessi a misura alternativa	Incidenza % degli ammessi sui condannati
2006	15.468	5.185	33.5
2007	19.029	3.053	16.0
2008	26.587	4.121	15,5
2009	33.145	5.648	17.0
2010	37.432	7.636	20.4
2011	38.023	8.704	22.9

³² Berzano L., *La pena del non lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1994, pp. 118 e seg.

³³ Elaborazione svolta su dati pubblicati dal Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria - Ufficio del Capo Dipartimento, Sezione Statistica, www.giustizia.it.

2012	38.656	9.368	24.2
2013	38.471	10.382	26.9
2014	34.033	8.585	25.2
2015	33.896	8.189	24.7
2016	35.400	9.112	25.7
2017	37.451	9.446	25.2
2018	39.738	9.629	24.2
2019	41.531	10.288	24.7
2020	36.183	12.084	33.4
2021	37.631	11.777	31.3
2022	40.269	12.442	30.8
2023	44.174	13.380	30.3
2024	46.232	15.182	32.8
<i>Fonte: nostra elaborazione</i>			

Per altro verso anche le persone che riescono a fruire di un progetto di reinserimento vivono una concreta precarietà legata alla loro fragilità ed instabilità e il caso di “successo” riportato all’inizio di questo contributo è lì a testimoniare.

Tutto questo scenario meriterebbe indubbiamente un maggiore approfondimento ma già così è utile per proporre alcune riflessioni sul contesto nel quale operano gli attori del trattamento, docenti compresi, e sul senso delle loro azioni.

La questione più drammatica è che l’ideologia trattamentale, disciplinare o riabilitativa, dir si voglia, che voleva la pena orientata alla rieducazione e al reinserimento sociale del condannato, pur rimanendo scolpita formalmente nella Costituzione e nell’Ordinamento penitenziario, è sempre più indebolita dalle dinamiche economico politiche che relegano in carcere le fasce marginali della popolazione espulse dai processi di produttivi e di consumo e che ne ostacolano la re-immissione. Difficile, quindi, conferire loro, durante la carcerazione elementi di riqualificazione che li renda attrattivi al mercato del lavoro nel corso o al termine della carcerazione. Al più, e comunque sempre rispetto alla fascia più forte e dotata di questa popolazione marginale, si possono immaginare reinserimenti deboli, caratterizzati da ampi margini di precarietà e ulteriore fragilità anche perché, allo stesso interno del sistema penitenziario, vengono realizzati analoghi processi di selezione per soddisfare i criteri organizzativi delle istituzioni coinvolte. Criteri che,

ovviamente, influenzano il profilo ideale dei candidati ammessi ai corsi che, con buona probabilità, anche in questo caso, risulteranno essere i meno fragili dell'insieme.

Se compariamo il dato delle persone che nel 2023, al momento del loro ingresso in carcere, si sono dichiarate analfabete, prive di titolo o il cui titolo non è stato possibile rilevare, oltre a quelle che hanno dichiarato di possedere la sola licenza elementare, pari complessivamente a 36.014 unità (tab. 1), con gli iscritti ai corsi di alfabetizzazione e di primo livello, pari a 11.189³⁴, scopriamo che l'offerta è stata pari a poco meno di un terzo della platea dei più marginali. Tra questi solamente 3.869 sono riusciti a concludere i corsi raggiungendo un titolo, ovvero poco più di un decimo del suddetto gruppo.

Se, viceversa, prendiamo in considerazione tutti coloro i quali hanno dichiarato di essere già in possesso della licenza media, pari a 17.669 persone (tab. 1), possiamo agevolmente riscontrare che sono 8.061 coloro i quali si sono iscritti ad un corso di secondo livello, ovvero poco meno della metà e, per contro, solamente 4.590 hanno raggiunto il titolo superiore, ovvero meno di un terzo dei potenziali iscrivibili³⁵.

Tutto questo sfida gli attori coinvolti innanzitutto rispetto al senso del proprio lavoro e, di conseguenza, ai suoi effetti.

Occorre essere consapevoli della tragica modificazione funzionale del carcere che da luogo di tendenziale recupero, seppur con tutte le contraddizioni che lo hanno connotato negli anni in cui tale impostazione sembrava prevalere e concretizzarsi, sta sempre più diventando ambito di esclusione e confinamento per un sempre crescente rifiuto sociale della diversità e della sofferenza. Un rifiuto degli esclusi e dei marginali che si amplifica nella nostra percezione perché la loro presenza tra noi rimanda, in maniera terrificante, al rischio di un futuro decadimento che potrebbe interessare parti sociali oggi ancora, più o meno, stabilmente organiche e funzionali al processo produttivo e a quello del consumo.

Una tale consapevolezza deve, e può, aiutare ad evitare di accontentarsi dei risultati che mediamente rassicurano gli operatori, tutti, rispetto al loro operato offuscando quella fetta di questioni problematiche che rende i primi gravemente aleatori nonostante gli sforzi impressi. Allo stesso tempo, tuttavia, questo rende difficile concludere la nostra analisi in maniera ottimistica rispetto alle linee di tendenza future e al ruolo dell'istruzione in questo contesto e, in particolare, come le sue azioni possano effettivamente contribuire a migliorare ed ampliare un reinserimento sociale che, come abbiamo visto, riguarda ormai una quota minoritaria della popolazione detenuta.

Nonostante questo, anzi esattamente per questo, pensiamo che si dovrebbero ampliare le opportunità di istruzione per una serie di motivi ed obiettivi. Innanzitutto per incrementare la capacità di comprensione, grazie alla diffusione delle competenze e delle conoscenze, anche di base, di quella quota di

³⁴ Cfr. Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria - Ufficio del Capo Dipartimento, Sezione Statistica, www.giustizia.it - Attività trattamentali - Percorsi di istruzione anno 2023 - 2024 - *Detenuti iscritti e promossi frequentanti i percorsi per adulti distinti per livello e periodo didattico*, dati al 30 giugno 2025.

³⁵ Ibidem.

persone viceversa relegate all'incomunicabilità e quindi all'emarginazione. L'alfabetizzazione è, e rimane, il primo passo per cercare quel minimo di integrazione necessaria ad una convivenza meno complessa e conflittuale. La scuola può diventare, e di esperienze concrete da moltiplicare già se ne contano diverse nel sistema penitenziario, modalità di accoglienza che probabilmente cede alcune sue peculiarità istituzionali ma ne acquisisce lo spirito di Don Milani. Tutto ciò non può che rafforzare l'*empowerment* degli individui e dei gruppi in modo da aiutare a riprendere il controllo sulla propria vita, aumentando la stima e quei gradienti di autonomia ancora possibili.

Ma la scuola in carcere può ampliare il suo impatto se riesce a stabilire alleanze e sinergie con almeno altri tre attori. Con l'Amministrazione penitenziaria *in primis*, rivendicando la necessità di rivolgersi ad una platea maggiore di persone e ottenendo la possibilità di coinvolgere anche coloro i quali, oggi, vengono esclusi proprio per le loro caratteristiche di fragilità. Occorrono saldi rapporti con la formazione professionale, preparando le basi necessarie per giungere a qualifiche e mestieri che, in questo mondo globale, trovano ancora spazio nella modernità galoppante. Servono, altresì, legami con gli enti scolastici operanti nel sistema penitenziario e all'esterno in modo da rendere possibile un aggancio se le persone vengono trasferite nel corso della detenzione o una volta rimesse in libertà in modo permettere la frequenza all'interno di una rete positiva.

È evidente che nulla di tutto questo potrà modificare quegli effetti della modernità e della globalizzazione che ha descritto Bauman e che relegano sempre di più il carcere ad un contenitore di esuberanti. Rimane il fatto che un sistema di istruzione nazionale che prendesse parte a questo processo potrebbe contribuire ad affrontarne alcuni ammortizzandone le conseguenze più negative.

IL VALORE DELLA SCUOLA IN CARCERE, TRA LUCI E OMBRE

Francesca Romana Valenzi

“Quando sono arrivato in carcere, pensavo di aver toccato il fondo. Ma poi ho scoperto la scuola. All’inizio, non pensavo fosse per me, non mi vedevo come uno che studia. Ma gli insegnanti erano diversi, credevano in noi e ci trattavano come persone. Hanno visto qualcosa in me che io stesso non vedevo più. La scuola è diventata il mio rifugio. Mi ha dato una ragione per alzarmi al mattino, per non lasciarmi andare. Ho scoperto la passione per la lettura e la scrittura. Ho letto libri che non avrei mai pensato di leggere e ho scritto cose che non avrei mai pensato di dire. La scuola mi ha aiutato a vedere le cose in modo diverso. Mi ha fatto capire che non sono solo un errore, che posso cambiare e diventare una persona migliore. Gli insegnanti e i miei compagni di classe sono diventati la mia famiglia, mi hanno sostenuto e incoraggiato quando ne avevo bisogno.

Oggi, quando esco da qui, so che avrò una seconda chance. La scuola mi ha dato gli strumenti per costruirmi un futuro diverso. Non sarà facile, ma sono pronto a lottare. So che posso farcela, perché ho imparato a credere in me stesso.”

Ho voluto prendere le mosse per questa mia riflessione sul valore dell’istruzione negli istituti penitenziari, da una testimonianza diretta, offertami da un detenuto (A.D.) oggi prossimo alla laurea magistrale in filosofia, con l’obiettivo di superare l’approccio istituzionale che per ruolo verrebbe più immediato, e toccare con mano, entrando nel vissuto di chi ha “sperimentato”, quanto le attività di istruzione proposte, trovassero effettivamente interesse, rispondenza nell’*utente finale*.

Devo dire che ho trovato particolarmente toccante il breve scritto, in cui A.D. non ha parlato dei suoi progetti (o dei suoi sogni) futuri, della sua realizzazione professionale grazie all’elevazione del suo grado di istruzione, ma piuttosto di quanto aderire alla proposta scolastica abbia cambiato il “qui e ora” del tempo della pena “*la scuola...*”. *mi ha dato una ragione per alzarmi al mattino, per non lasciarmi andare... ho letto libri che non avrei mai pensato di leggere... mi sono sentito incoraggiato... ho imparato a credere in me stesso”*.

Credo che già questo possa bastare per dare un senso alle varie e numerose attività scolastiche che vengono promosse nella pressoché totalità degli istituti penitenziari, nell’obiettivo di rendere concreto l’enunciato dell’art. 27 della Costituzione che, non soltanto al c. 3 sancisce l’obbligo per le istituzioni di fare in modo che l’esecuzione della pena *tenda alla rieducazione del condannato*, ma soprattutto al c. 4 *non ammette la pena di morte*, evidenziando, in pochissime ma incidenti parole, il valore supremo della vita e una visione positiva dell’uomo fondata sul convincimento che ognuno abbia diritto di accedere ad una

seconda possibilità, così accentuando il superamento della visione retributiva della pena verso la prospettiva del recupero e del reinserimento sociale attivo e consapevole.

Perché se è vero che la detenzione, attraverso la privazione della libertà, esercita la giusta *pretesa punitiva dello Stato*, è altrettanto vero che l'esecuzione della stessa non deve e non può limitare quella promozione umana che è fondamento del consorzio civile.

E' fuor di dubbio dunque che l'istruzione, costituisca in primo luogo un diritto della persona ristretta, e dunque un *dovere delle istituzioni* a consentirne l'accesso: essa costituisce un elemento unico e irripetibile, un'occasione di intercettazione e di ingaggio, una possibilità di recupero di un rapporto interrotto. Ed è parimenti fuor di dubbio che il *tempo della scuola* costituisca uno spaccato a sé stante della quotidianità detentiva, un luogo *altro* in cui costruire spazi fisici e mentali diversi, ove l'espressione individuale può trovare spazio e riappropriarsi di un sé invece coartato dalle rigide regole di convivenza - scritte e non scritte - imposte da una comunità costretta, quale quella di un istituto penitenziario. La differenziazione dei luoghi, la presenza del corpo docente, qualificato e non appartenente all'istituzione penitenziaria, la possibilità di ampliare conoscenze e acquisire nuove competenze sono tutti elementi che concorrono nel supportare i detenuti ad uscire fuori da un contesto di segregazione e marginalità, consentendo loro di migliorare capacità cognitive e sociali.

Ma il percorso di un detenuto non sempre, anzi quasi mai, è un percorso lineare e spesso il recupero delle capacità sopite si scontra con elementi di contesto solo parzialmente governabili, la cui cause sono le più eterogenee: dai trasferimenti, molto spesso correlati ad esigenze deflattive degli istituti, ma anche da questioni di giustizia piuttosto che di sicurezza, alla preoccupazione per l'iter giudiziario, dalla scarsa disponibilità di spazi per lo studio, alla prevalenza verso scelte, quale quella lavorativa, che consentano una propria autonomia, sino ad arrivare - come scrive Ivo Lizzola ³⁶- *al modificarsi delle motivazioni, alle storie relazionali ed esistenziali delle persone. Non si può, in carcere, parlare di (e interpretare la) dispersione scolastica come si fa fuori: qui è la scuola, la sua esperienza pratica di incontro e di rielaborazione, che si offre (può offrirsi) come luogo di ricomposizione da una dispersione delle biografie e delle relazioni, dalla dispersione del senso e dei progetti di vita, dalla dispersione del gusto e della speranza, della desiderabilità del vivere"*

A fronte di tali innegabili valori, assume una particolare rilevanza la capacità di collaborazione tra le istituzioni scolastiche e penitenziaria che, nonostante la storia più che consolidata, non appare scevra da quelle difficoltà derivanti, in primo luogo, dal loro essere istituzioni con ordinamenti rigidi e diversi, tempi disallineati, procedure spesso difficilmente conciliabili, linguaggi tecnici non sempre immediatamente accessibili da tutti gli attori.

Si pensi, ad esempio, ai diversi tempi di programmazione, ai vincoli giuridici, alla conciliazione tra i tempi delle lezioni ed i tempi delle altre attività del carcere, da quella lavorativa a quella dei colloqui

³⁶ I.Lizzola, *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*, F. Angeli, 2017

con i familiari, alle difficoltà di concentrazione tra studio e processo, alle restrizioni imposte per motivi di sicurezza, quali il controllo dei materiali didattici e, all'epoca di internet, alle limitazioni nell'uso di strumenti digitali, che pure si è cercato di introdurre, ma che certo non possono essere nella piena disponibilità del detenuto-studente. Aggiungiamo a questi la frequente inadeguatezza degli spazi, laddove le aule scolastiche, specie negli istituti penitenziari di più vetusta costruzione, non infrequentemente sono costituite da luoghi multifunzionali o "adattati". Elementi oggettivi, ai quali si aggiungono le soggettività: prima fra tutte quella che distingue il detenuto nella sua modalità di vivere la pena, dal detenuto-studente nella sua modalità di vivere e approcciarsi rispetto al percorso scolastico intrapreso. Come si conciliano, come si inseriscono tali elementi nel percorso educativo? In che modo le valutazioni del corpo docente andranno a concorrere in quel processo di *osservazione scientifica della personalità* svolto dall'èquipe di osservazione e trattamento degli istituti penitenziari, che andrà poi a costituire elemento di valutazione presso la magistratura di sorveglianza?

E ancora: qual è la percezione del ruolo da parte del docente in tale particolare ed insolita condizione? Insegnare in ambito penitenziario costituisce sicuramente una sfida laddove, in assenza di una preparazione specifica adeguata, ci si confronta con la particolarità del contesto, le esigenze dei detenuti, la gestione di dinamiche di gruppo.

Essere docenti in carcere non è semplice e soprattutto rende indispensabile il ricorso ad aspetti motivazionali interiori profondi; le conoscenze specialistiche infatti si intersecano con la capacità di comprendere stati d'animo, movimenti e silenzi, assenze e defezioni, autorizzazioni e dinieghi. La didattica deve essere calibrata sul singolo all'interno di un gruppo che, nell'ambito più vasto del contesto penitenziario, assume una sua fisionomia e una sua forza propria, la cui scommessa si fonda sulla capacità di contaminazione positiva che la collaborazione tra le due istituzioni saprà promuovere e sviluppare.

Dato dunque per presupposto che l'istruzione, non a caso inserita tra i primi elementi che l'Ordinamento Penitenziario all'art. 15 indica come *fondamenti del trattamento*, costituisca elemento principale della proposta pedagogica negli istituti penitenziari, non può certo sottrarsi come l'effettiva possibilità che essa espliciti tale ruolo, sia fortemente correlata alla capacità di collaborazione tra le due istituzioni, chiamate a concorrere nella realizzazione dell'unico obiettivo costituito dalla promozione dell'individualità del detenuto.

Offrire alle persone in esecuzione penale un insieme di opportunità funzionali a favorire percorsi di revisione critica e, insieme, di responsabilizzazione e di crescita, se da una parte, come è stato detto, implica per l'amministrazione penitenziaria un "obbligo a fare", un pari obbligo analogamente pone in capo al Ministero dell'Istruzione e del Merito, chiamato a definire specifici accordi con le strutture del Ministero della Giustizia al fine di inserire nella propria programmazione dell'istruzione per adulti, erogata attraverso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)³⁷, specifiche attività destinate alle

³⁷ Centri per l'istruzione adulti istituiti con DPR 29 ottobre 2012, n. 263.

persone in esecuzione pena, attività che possono essere ampliate anche con la predisposizione di offerte formative di secondo livello (istruzione superiore) e universitaria.

Nella consapevolezza della necessaria integrazione tra sistemi, il Regolamento di Esecuzione dell'Ordinamento Penitenziario (DPR 30.06.2000 nr. 230) entra nel dettaglio organizzativo dei percorsi di istruzione presso gli istituti penitenziari attraverso gli articoli che vanno dal nr. 41 al nr. 45 in cui, oltre alla previsione esplicita di attivazione di corsi di alfabetizzazione primaria, professionalizzanti, di livello superiore e universitario, espressamente prevede l'istituzione in ogni istituto penitenziario di *una commissione didattica, con compiti consultivi e propositivi*³⁸, il cui compito è proprio quello di integrare, attraverso una programmazione mirata anche pluriennale, la progettazione delle attività d'istruzione con il Progetto d'Istituto che annualmente viene predisposto negli istituti penitenziari.

Tuttavia, nonostante le importanti previsioni normative sopra richiamate e la tendenziale apertura alla collaborazione con la società esterna del mondo penitenziario, derivante dall'impianto organizzativo dettato dall'Ordinamento del 1975, dai suoi aggiornamenti e dal relativo Regolamento di Esecuzione, la collaborazione tra le due Istituzioni risulta spesso difficoltosa. Le strutture penitenziarie tendono a mantenere la loro caratteristica di "istituzioni totali", dal carattere inglobante simbolizzato dall'impedimento allo scambio sociale e all'uscita verso il mondo esterno, rappresentato anche dalle strutture fisiche dell'istituzione (porte chiuse non autonomamente governabili, filo spinato, alte mura di contenimento) (Goffmann, 1961)³⁹, tendendo a imporre alle altre istituzioni con cui si entra in collaborazione le proprie modalità organizzative e le proprie prassi e a subordinare alle stesse le attività proprie dell'istituzione "altra".

Si tratta di una problematica ancora oggi di grande attualità, ampiamente affrontata dal gruppo di esperti che hanno fatto parte del "Tavolo di Lavoro nr. 9: Istruzione, cultura e sport"⁴⁰, istituito nell'ambito degli Stati Generali dell'Esecuzione Penale tenutosi nell'anno 2015/2016, nei cui relazione conclusiva si legge testualmente:

"Lo spazio scuola in carcere è spesso residuale, la sua organizzazione non rispondente alle esigenze di un'utenza lontana e diversa da quella delle scuole ordinarie, senza contare che gli stessi spazi a disposizione, spesso angusti, nonché gli strumenti (come testi scolastici, quaderni, penne, fotocopie, libri d'interesse, etc.) molto scarsi e poco adatti all'utenza delle carceri, risultano poco motivanti e poco attraenti. (omissis).

"Sebbene sia elevato il bisogno d'istruzione e formazione espresso dalla popolazione ristretta, sia adulta sia minore, caratterizzata da percorsi scolastici accidentati e poco significativi e in molti casi da abbandono scolastico, le risposte date dal sistema scolastico non hanno centrato l'obiettivo del recupero della motivazione e del rientro in formazione. Le ragioni di tale insuccesso sono da ricercare in un modello formativo e organizzativo che non risponde più alle esigenze sia di tale utenza così particolare, sia della società in cui essa dovrebbe rientrare a pieno titolo. Le ragioni individuate sono le seguenti: - assenza di una reale ed efficace integrazione tra i due sistemi operanti negli

³⁸ D.P.R. 230/2000, Regolamento d'esecuzione dell'Ordinamento Penitenziario, art. 41 c.6

³⁹ E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali. I meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, 1961

⁴⁰ Stati Generali dell'Esecuzione Penale, relazione del Tavolo nr. 9 "Istruzione, cultura e sport" - www.giustizia.it

Istituti penitenziari, cioè operatori scolastici e operatori carcerari, ai vari livelli; - organizzazione scolastica rigida e statica, che non si regola sulla base dei bisogni dell'utenza coinvolta; - assenza di percorsi di formazione e di programmazione congiunti tra operatori che intervengono contemporaneamente nelle stesse strutture e sulla stessa popolazione; - percorsi di istruzione poco rispondenti nei contenuti e negli esiti alle esigenze dell'utenza coinvolta".⁴¹

A partire dagli anni novanta il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria ha emanato numerose disposizioni orientate a favorire e sostenere le attività trattamentali, e tra queste quelle scolastiche, secondo un'ottica progettuale. Tra le più significative, la Circolare ministeriale del 13 dicembre 2002 nella quale veniva posta in evidenza l'importanza della relazione tra gli appartenenti ai due sistemi valorizzando ruolo e funzione delle commissioni didattiche istituite dai sopra citati articoli 41 e seg. del Regolamento di Esecuzione:

" il progetto perseguito dal Ministero della Giustizia e dal Ministero dell'Istruzione è quello di individuare un modello di istruzione e formazione professionale integrata, in cui siano chiaramente delineate le competenze dei vari livelli istituzionali coinvolti, al fine di consentire una progettazione didattica integrata tra i sistemi cointeressati, per rendere le attività formative adeguate alle esigenze della popolazione detenuta e dunque utili a fornire un bagaglio di competenze che possa rivelarsi di supporto al futuro reinserimento sociale...".

Nell'anno 2012 viene siglato tra i due dicasteri il primo Protocollo d'Intesa avente ad oggetto "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli Istituti Penitenziari": si tratta di un accordo triennale, successivamente rinnovato fino all'ultima sottoscrizione del 27/11/2023, fondamentalmente centrato sull'obiettivo, condiviso tra le parti, di favorire l'organizzazione di percorsi di istruzione e formazione modulari e flessibili e lo sviluppo di un sistema integrato di istruzione e formazione personale nei confronti delle persone detenute. Già in questo primo accordo si prevedeva all'art. 3 (Obblighi comuni) la promozione di *"attività specifiche di aggiornamento e formazione per gli insegnanti e gli educatori che prestino servizio all'interno degli Istituti Penitenziari"*. Al rinnovo di tale accordo, i protocolli di rinnovo hanno sempre più rafforzato tale intenzionalità, prevedendo la *"predisposizione di percorsi formativi congiunti destinati al personale dell'Amministrazione Penitenziaria, della Giustizia Minorile, dell'Amministrazione Scolastica, il volontariato, gli operatori del terzo settore operanti in Istituto"*.

Ad attestazione dell'importanza di perseguire modalità operative sempre più integrate, nell'art. 2 (Azioni Programmatiche) della versione del Protocollo, sottoscritta il 19/10/2020 si legge l'impegno a

"promuovere attività specifiche di aggiornamento e formazione congiunta del personale dei CPIA (unità amministrativa e unità didattica) e dell'amministrazione penitenziaria e della giustizia minorile e di comunità su temi di comune interesse, al fine di favorire e diffondere la condivisione di valori e comportamenti professionali coerenti con le finalità dei percorsi di istruzione in carcere ed i bisogni formativi dell'utenza; utilizzare nell'attuazione del presente Protocollo d'intesa, le rispettive risorse professionali e strumentali, sulla base delle

⁴¹ Relazione finale tavolo nr. 9 - Stati Generali Esecuzione Penale, pag. 36-37

risorse finanziarie disponibili nei rispettivi bilanci di previsione, anche mettendo a disposizione il proprio personale in relazione alle singole iniziative che saranno attivate; sviluppare sia iniziative comuni, sia iniziative a titolarità di una sola delle Parti con risorse finanziarie proprie laddove disponibili e/o mediante la partecipazione a bandi di finanziamento pubblici o privati, nazionali o comunitari (omissis)”.

La declinazione territoriale degli accordi stipulati in sede centrale ha trovato applicazione a livello locale con la stipula di protocolli regionali tra i competenti Provveditorati dell'Amministrazione Penitenziaria (che possono avere competenza regionale o interregionale) ed i relativi Uffici Scolastici Regionali che vedono appunto la frequente promozione di attività formative integrate. E' interessante leggere, nei report di una di tali esperienze, le testimonianze degli operatori che hanno partecipato alla predisposizione dell'attività formativa

“l’elaborazione progettuale è stata orientata tenendo conto delle specifiche esigenze emerse tanto dall’osservazione delle dinamiche degli incontri territoriali delle Commissioni Didattiche quanto dalla diretta esperienza dei progettisti: ... nel corso dell’elaborazione dei protocolli (protocolli regionali, ndr) ci si è resi maggiormente conto, da una parte, come gli obiettivi educativi, connotati nei rispettivi mandati istituzionali, siano molto vicini e in parte sovrapponibili, mentre dall’altra parte, sul versante dell’esperienza, ci sia spesso una mancata conoscenza dei rispettivi mondi, delle normative di riferimento, della storia delle due istituzioni, a fronte, talvolta, di atteggiamenti di diffidenza, di preconcetti non verificati sufficientemente sul campo, di fatica nella collaborazione tra gli operatori afferenti alle due amministrazioni. Quindi, quando ci siamo incontrati la prima volta per iniziare a delineare una o più giornate di formazione congiunta, ho salutato con grande favore la concretizzazione di un’idea che sembrava difficile da realizzare ma che rispondeva ad un bisogno condiviso. Il bisogno di fornire occasioni a chi lavora negli istituti, a vario titolo, di illustrare reciprocamente bene il proprio ruolo e il proprio mandato professionale, di confrontarsi con calma al di fuori dell’emergenza lavorativa e magari di sviscerare le questioni più delicate che spesso diventano fonte di conflitto.”⁴²

Ciò che emerge in primo luogo e con grande evidenza, è proprio il comune sentire rispetto all’individuazione della problematica di fondo, ossia la difficoltà nella relazione interistituzionale

“Il bisogno fondamentale al quale l’attività formativa ha voluto dare risposta è stato quello di facilitare il rapporto tra le due istituzioni soprattutto sul livello operativo, cioè consentire fluidità organizzativa e realizzativa dei percorsi scolastici all’interno delle strutture penitenziarie che afferiscono al nostro Provveditorato. Il carcere, si sa, è un’istituzione molto rigida, dove tutto deve essere rigorosamente programmato e controllato, ma siamo ben consapevoli di quanto sia importante la presenza in carcere della scuola – in tutte le sue espressioni – per il grande valore che porta, non soltanto rispetto ai percorsi individuali che i detenuti possono fare, ma anche per l’aspetto culturale e per quello che rappresenta nel tenere vivo il collegamento con la società esterna. Attraverso questo percorso abbiamo voluto avvicinare questi due mondi per rendere più agevole la loro collaborazione, superando le reciproche incomprensioni e diffidenze; per questo motivo ci è sembrato importante includere nel target dei

⁴² Intervista alla D.ssa M. Chareun, in *La formazione continua come strumento a supporto della valorizzazione del capitale umano e dello sviluppo organizzativo*, Tesi di laurea N.Castiglione, Unicatt, A.A. 2019/2020.

destinatari , insieme agli insegnanti, non soltanto i nostri funzionari giuridico pedagogici (che sono i professionisti specificamente addetti alla cura dell'attività educativa predisposta per i detenuti) ma anche gli appartenenti al Corpo di Polizia Penitenziaria che hanno il compito di garantire la sicurezza negli Istituti Penitenziari, assicurando contemporaneamente il buon andamento delle attività trattamentali: era importante che tutti conoscessero le specifiche normative di riferimento, che condividessero la conoscenza dei rispettivi linguaggi tecnici".

"...si voleva offrire uno spazio formativo per garantire il confronto e la condivisione delle reciproche posizioni. L'ascolto reciproco delle varie parti in causa, capire le ragioni dell'altro per costruire attraverso un'opera di condivisione e mediazione, una rete di significati comuni e migliorare la collaborazione professionale." ⁴³

In conclusione, se può dirsi pleonastico sottolineare quanto il mandato pedagogico dell'istituzione scolastica costituisca elemento determinante perché anche l'istituzione penitenziaria espliciti, come la Carta Costituzionale impone, una funzione pedagogica, non può sottacersi la necessità di rafforzare l'impegno alla cura costante delle relazioni, alla sistematicità dei percorsi di collaborazione e di formazione integrata, che, pena l'inefficacia, se non hanno continuità nel tempo, non avranno impatto sul sistema e del sistema comprometteranno il raggiungimento della *mission*.

⁴³ *Ibidem*, intervista al Dr. Romolo Pani, già Direttore dell'Ufficio I Affari generali, personale e formazione Prap Torino

LA CONOSCENZA È STATA “LA MIA LIBERTÀ”

Dialogo-Intervista con Alessandro Crisafulli

ex alunno della sezione carceraria dell'Istituto di Istruzione Superiore “Benini” di Opera Milano

*La conversazione con **Alessandro Crisafulli** – già protagonista di un intenso percorso di rinascita attraverso la scuola nel carcere di Opera e oggi testimone di legalità e responsabilità sociale – offre uno sguardo profondo e umano nella forza dell'educazione come via di riscatto. Non un'intervista nel senso tradizionale, ma un dialogo autentico, dove la memoria personale si intreccia con la riflessione pedagogica e civile. Ne emerge la voce di un uomo che ha trasformato la colpa in consapevolezza, la pena in parola, la prigionia in libertà interiore.*

Giuseppe Trapani:

Alessandro, anzitutto ti ringrazio per il materiale che mi hai inviato: la tua storia mi ha aperto un mondo che non conoscevo. La prima regola del giornalismo, ai tempi della scuola di Urbino, era far sì che ogni storia diventasse notizia. E questa tua lo è, eccome. Ma entriamo nel vivo del nostro dialogo sulla tua esperienza di studente in carcere e ti chiedo allora:

Che tipo di incontro è stato, per te, quello con la scuola in carcere? E in che modo l'istruzione ti ha permesso di dare un nuovo senso al tempo della reclusione?

Alessandro Crisafulli:

Sono arrivato alla scuola di Opera nel settembre del 2000, dopo sei anni di carcere. Ero stato arrestato nel 1994 e nei primi anni avevo fatto avanti e indietro tra San Vittore e il supercarcere di Padova, dove mi avevano trasferito perché una legge prevedeva che i promotori di associazioni criminali dovessero stare fuori dalla propria regione. A Padova l'ambiente era rigidissimo: ero arrivato pochi mesi dopo l'evasione di Felice Maniero e il clima era teso, sospettoso. All'inizio non ho vissuto un impatto negativo col carcere. Paradossalmente, è lì che ho iniziato a leggere. Io che non avevo mai letto nulla in vita mia – neppure le istruzioni di qualcosa – ho scoperto un bisogno vorace di lettura. Passavo le giornate facendo sport e leggendo, soprattutto romanzi: ricordo *I miserabili*, un libro che mi ha segnato profondamente. Credo che quel periodo sia stato propedeutico al mio ingresso a scuola, perché mi aveva predisposto al desiderio di

imparare. Spesso, in carcere, molti vanno a scuola solo per uscire dalla cella, ma nel mio caso c'era una motivazione vera. Quando mi proposero di iscrivermi, lo feci con convinzione.

Un ispettore, Poli, capì subito la mia determinazione e riuscì a farmi assegnare definitivamente al carcere di Opera per consentirmi di frequentare. È stato il primo a credere che non fossi lì per "fare casino", ma per cambiare. Così è iniziato il mio percorso scolastico. All'epoca c'era il progetto *Sirio*, una sperimentazione per adulti: non esistevano ancora i cinque anni completi, ma un biennio con un piccolo esame e poi un terzo anno integrativo. Ricordo il professor Gargiulo, e ricordo soprattutto l'accoglienza. Non quella condiscendente, ma un'accoglienza adulta, fatta di rispetto e fiducia. Secondo me, la difficoltà maggiore dell'insegnamento in carcere è creare un rapporto capace di abbattere la barriera della diffidenza. Si ha a che fare con persone profondamente ignoranti: io stesso venivo da una terza media "regalata". Avevo un vocabolario povero e una capacità comunicativa ridotta. Ma ho trovato insegnanti che hanno saputo vedere oltre, riconoscendo in me un potenziale che ancora non sapevo di avere.

Quel rapporto fatto di empatia, umanità e assenza di giudizio è stato decisivo. Ti senti accolto nel tuo possibile, anche quando il possibile sembra lontano. Devo dire però che il carcere di Alta Sicurezza non incentivava la scuola. Per frequentare, dovevi rinunciare all'aria": le tre ore d'aria al giorno. E poiché la scuola era negli stessi orari, molti detenuti preferivano uscire nel cortile piuttosto che studiare. Ci eravamo iscritti in quaranta, ma dopo tre giorni eravamo rimasti in dieci.

Giuseppe Trapani:

Nel tuo racconto parli spesso di empatia, di sguardi, di incontri che ti hanno cambiato. Ricordi un episodio o un momento particolare in cui uno sguardo di un insegnante ti ha fatto capire che stavi davvero cambiando strada?

Alessandro Crisafulli:

Sì, più che un momento preciso, un periodo. Riguarda la professoressa Crisci, insegnante di inglese. Era napoletana, aveva vissuto a Londra; una donna piena di vitalità, ma colpita da un tumore. Tornò a scuola con i capelli rasati, nel pieno della chemioterapia, e rimase con noi ancora per alcuni mesi. In quel periodo si creò un rapporto di umanità che andava oltre la didattica. Un altro ricordo indelebile è legato a Milo De Angelis. È stato lui a farmi amare la poesia. Ricordo quando mi fece imparare a memoria *L'Infinito*. Io, che non ricordavo neppure il mio nome, mi trovai a recitare quei versi davanti a lui. Vidi nei suoi occhi un orgoglio paterno; mi sentii per la prima volta figlio di qualcuno.

Milo è un uomo schivo, ma quando parla di letteratura incanta. In quel momento ho capito quanto la parola potesse salvare. E ancora oggi, dopo vent'anni, ricordo quella sensazione.

Più tardi, quando sua moglie, la poetessa Giovanna Sicari, si ammalò e morì, Milo pubblicò *Il tema dell'addio*, un libro di struggente bellezza. Avrei voluto recitare una poesia di quell'antologia all'esame finale, ma mi commossi e non ci riuscii. Gliela lessi anni dopo desidero offrirgliela a voi. Recita così:

*“Quando su un volto desiderato si scorge il segno di tante stagioni,
e una vena troppo scura si prolunga nella stanza,
quando le incisioni della vita giungono in folla,
il sangue si ferma dentro i polsi che abbiamo stretto fino all'alba.
Allora non è soltanto lì. Se la grande corrente si ferma,
allora è notte: è notte su ogni volto che abbiamo amato.”*

Questa poesia mi è rimasta scolpita dentro come simbolo di quello che la scuola e la parola hanno rappresentato per me: una possibilità di restare umano.

Giuseppe Trapani:

Hai scritto che “la conoscenza è un passaporto verso il futuro”. Cosa significa per te, oggi, quella frase?

Alessandro Crisafulli:

Allora non pensavo molto al futuro. Vivevo nel presente, nel “qui e ora”. Avevo un ergastolo e non vedevo possibilità d'uscita, quindi il mio tempo non lo subivo: lo abitavo. Ho usato il tempo come alleato, non come nemico. Quando scrivevo che la conoscenza è un passaporto verso il futuro, intendevo dire che è il mezzo con cui puoi attraversare il confine tra l'ignoranza e la libertà. Lo studio mi ha dato strumenti per conoscermi, per pensare, per esprimermi. La parola è un codice: più la maneggi, più sei libero. Io lo dico sempre ai ragazzi che incontro oggi. La conoscenza è la prima forma di libertà, perché ti permette di accedere al tuo mondo interiore, che è una ricchezza che tutti abbiamo. Ma per attraversare il fiume dell'ignoranza o del dubbio non basta la sola volontà. Serve una guida, qualcuno che indichi la via e che, come Virgilio con Dante, accompagni senza imporsi, traghettando l'anima verso la luce della consapevolezza. Mi viene in mente l'immagine di un “Caronte” con uno scopo opposto al cupo nocchiero che conduce le anime verso la fine. Ci serve un educatore che sappia attendere, spiegare, incoraggiare; che sappia - ecco il buon nocchiero - mostrare la riva opposta e, se serve, anche tornare indietro per cercarci quando non abbiamo avuto il coraggio di salire sulla barca.

Giuseppe Trapani:

Oggi sei spesso nelle scuole, testimone della tua esperienza: cosa provi quando parli ai ragazzi e quale messaggio cerchi di lasciare?

Alessandro Crisafulli:

La prima cosa da fare con i ragazzi è distruggere il mito. Il ragazzo borderline, quello in bilico tra legalità e devianza, vede nel criminale una figura carismatica. Io arrivo e dico: “Guardate, quella non è forza, è

debolezza.” Non puoi farlo con prediche: devi raccontarlo, farlo capire per contrasto, mostrando le conseguenze, non solo le colpe. Quando vado in comunità - come quella di don Claudio Burgio chiamata *Kayrós* - incontro ragazzi che vengono dal carcere minorile. Sono già “di là”. Ecco, in quelle circostanze devi stare attento a ogni parola: se parli male dell’omertà, per esempio, rischi di perderli. Pensa che una volta, per affrontare il tema, dissi loro: “Se qualcuno qui dentro porta la droga e rischia di far chiudere la comunità, chi è il traditore? Quello che lo segnala o quello che mette a rischio tutti?”. Quel giorno li vidi riflettere. Sono momenti in cui capisci che qualcosa passa. Che la parola può scalfire la corazza dell’abitudine e far nascere un dubbio. E dal dubbio, a volte, nasce la libertà.

Giuseppe Trapani:

Nelle tue parole torna spesso l’idea di “riconsegna”. Non di espiazione, ma di restituzione. Come vivi oggi questo rapporto con la libertà?

Alessandro Crisafulli:

La libertà è una parola complicata, perché molti la intendono come assenza di vincoli. Io, invece, l’ho scoperta dentro le regole. In carcere impari che la libertà non è fare ciò che vuoi, ma saper scegliere dentro i limiti. È la coscienza di poter dire di no, anche quando tutto intorno ti spinge a dire di sì. Fuori, molti non se ne accorgono, ma vivono da prigionieri: del giudizio degli altri, del consumo, dell’immagine. Io sono stato in cella vent’anni, ma non mi sentivo più in gabbia quando ho capito che la mia mente poteva viaggiare. È un paradosso, ma è così.

La libertà, per me, è poter pensare.

Giuseppe Trapani:

E la scuola, in tutto questo, che posto occupa oggi nella tua vita?

Alessandro Crisafulli:

Un posto enorme. Non solo per ciò che mi ha dato, ma per ciò che continua a generare. Ogni volta che torno in un’aula, anche da uomo libero, sento lo stesso rispetto di allora: la lavagna, i banchi, le parole che rinascono. La scuola è stata la mia seconda nascita. Mi ha insegnato a nominare il mondo e a non averne più paura. Oggi lavoro con tanti insegnanti e studenti che vogliono capire cosa accade “dentro”. Porto la mia storia non come modello, ma come avvertimento e speranza. Racconto che la cultura è l’unico modo per non essere manipolati, che la parola è un’arma se la sai usare bene, e una condanna se la usi male.

Giuseppe Trapani:

Ecco, la parola. Sembra tornare come un filo rosso in tutta la tua vita, dal silenzio alla parola.

Alessandro Crisafulli:

Sì, perché la parola è tutto. Quando entri in carcere, perdi subito il diritto alla parola: parli solo se ti è

concesso, rispondi solo se interrogato. È un meccanismo che ti riduce, ti svuota. Ma poi la parola può restituirti dignità. Quando impari a usarla, a nominarla, a scrivere, a leggere, la parola ti ricostruisce.

Io credo che la parola sia una forma di cura. È la possibilità di raccontarsi e, nel racconto, di ricominciare. Oggi, quando vado nelle scuole, dico ai ragazzi che parlare di sé non è debolezza, ma forza. E che saper ascoltare è ancora più difficile che parlare.

Giuseppe Trapani:

Hai mai pensato a raccogliere queste esperienze in un libro, un racconto o una testimonianza organica?

Alessandro Crisafulli:

Sì, ci sto lavorando, anche se non so se riuscirò a finirlo. Vorrei che fosse un libro sincero, non autocelebrativo. Non la storia del “pentito” o del “redento”, ma quella di un uomo che ha imparato a stare al mondo diversamente.

Il problema, sai qual è? È che scrivere significa tornare dentro, rimettere mano alle ferite. E ogni volta devi decidere se hai la forza di riaprirle. Ma so che un giorno lo farò.

Giuseppe Trapani:

E se ti chiedessi una definizione sintetica, una frase per dire cosa ti ha lasciato l'esperienza scolastica in carcere?

Alessandro Crisafulli:

Ti direi così: *la scuola mi ha insegnato a restare umano.*

Nonostante tutto. Nonostante le sbarre, la rabbia, la colpa. Mi ha insegnato che l'uomo non coincide con l'errore che ha commesso. Ecco, se dovessi lasciare una sola parola ai ragazzi, sarebbe questa: *umanità.*

Giuseppe Trapani:

Grazie, Alessandro. Credo che chi leggerà questa intervista sentirà la stessa forza che si avverte parlando con te: quella di un uomo che ha attraversato il buio e ha imparato a chiamarlo per nome. E credo che in questo tuo racconto ci sia la prova più limpida che l'educazione può essere una forma di salvezza reciproca: per chi insegna e per chi impara.

Alessandro Crisafulli:

Sì, reciproca. Perché io sono vivo grazie a chi ha creduto in me. La mia libertà è nata dallo sguardo di chi mi ha visto come persona quando non lo ero più nemmeno per me stesso. E se oggi posso restituire qualcosa, è solo perché qualcuno, a un certo punto, ha deciso di non arrendersi.

NONOSTANTE TUTTO: EMOZIONI DI UN'INSEGNANTE IN CARCERE

Annaletizia La Fortuna

È faticoso tutto questo mio continuo pensare, rimuginare su eventi, sensazioni e sentimenti.

Faticoso ma necessario, mi dico.

Non puoi essere insegnante e tantomeno insegnante qui dentro se non ti impegni in quel lavoro di autoriflessione che ti porta a crescere. È un ciclo continuo: faccio - rifletto - correggo - rifaccio. E non mi riferisco solo alla didattica. Parlo anche e soprattutto dell'aspetto emozionale, di tutta quella sfera emotiva che va gestita, presidiata con lucidità e sensibilità, nella consapevolezza che essa rappresenta un elemento fondante e imprescindibile del processo educativo.

Le emozioni in gioco a scuola sono tante. Nella scuola in carcere si moltiplicano, potenziate dalle peculiarità dell'ambiente e delle condizioni vissute da tutti noi, docenti e studenti, attori di un processo tanto bello quanto complesso.

La bellezza in carcere è un carotaggio dell'anima: reciproco.

Fabio Geda - La bellezza nonostante

C'è una sensazione che mi pervade ogni anno a settembre, al rientro dalla pausa estiva. Ritornando a scuola dopo vacanze trascorse in posti in cui la natura esprime il meglio di sé, mi sorprende ad attraversare a passo svelto il solito interminabile corridoio chiedendomi come sia possibile per me trascorrere tanto tempo della mia vita in un posto così brutto. Perché il carcere non si può definire altrimenti: brutto. E qualsiasi tentativo di abbellire pareti, colorare porte, mimetizzare grate non riesce a restituire la bellezza che quel luogo ha sottratto alla vita vera. Risponderete che tante scuole fuori sono brutte, anzi somigliano proprio a delle carceri. È vero, anche il mio liceo era brutto. Ma pullulava di vita, di giovani con lo zainetto in spalla e le felpe tutte uguali. Era pervaso dall'odore della speranza e della fiducia nel futuro. Nulla di tutto ciò si respira qui. Speranza, fiducia, futuro sono termini che mettono imbarazzo, che è sempre meglio non pronunciare per non rimanere lì, con la spiacevole sensazione di aver fatto una gaffe.

Eppure...eppure se si impara a scavare a fondo, proprio qui dentro, si ritrovano gemme di rara bellezza. Nascoste ma non per questo di poco valore. La bellezza dei rapporti umani, per esempio. Di quel sorriso che illumina all'improvviso un viso spento, di quel 'come stai?' che sa di autentico, di quella condivisione che riscalda il cuore e infonde coraggio. La bellezza della cultura come traghetto privilegiato verso il nostro essere persone migliori, anelito al ritorno alla vita e a quel mondo fuori che è negato. La bellezza di un obiettivo da perseguire, preservandolo ogni giorno dagli attacchi di una quotidianità ostile. A scuola c'è tutto questo e anche di più ed è per questo che la scuola ha tutti i titoli per diventare luogo di bellezza. Col tempo ho capito anche che portare bellezza è uno dei miei compiti da insegnante. E che bellezza chiama bellezza. Sono entrata in aula portando sorriso e speranza: la classe ha reagito distribuendo sorrisi e speranze e restituendone un po' anche a me. Ho coltivato entusiasmo e passione per un progetto: ho raccolto impegno, collaborazione, senso di appartenenza alla comunità scolastica. Ho raccontato della bellezza della matematica: ho ricevuto interesse, curiosità, e un pensiero anche dopo scuola, nello squallore della cella.

In tutti questi momenti l'aria è diventata satura di bellezza. L'abbiamo sentita tutti.

Balsamica. Rigenerante. Reciproca.

Ormai ne sono certo: la battaglia sul fronte della scuola è una sconfitta, da qualunque punto di vista si consideri la cosa. Si lavora dunque solo per dare a questa sconfitta accenti eroici e margini spettacolari.

Edoardo Albinati - Maggio selvaggio

Ad Ahmed mi ero proprio affezionata. È il più piccolo dei nostri allievi quest'anno. Ventun anni soltanto, di cui diversi già trascorsi in carcere, a partire dal minorile. Stavamo cercando di superare insieme la sua paura per la matematica. Si sedeva vicino a me durante le verifiche, lo invitavo a scrivere alla lavagna con un sorriso e mille stratagemmi. Gli piaceva creare nuovi colori di penna alla LIM. Oggi con aria triste e un po' colpevole mi ha detto che da domani non verrà più a scuola. Gli hanno offerto un lavoro in carcere e gli orari non si conciliano con quelli delle lezioni. E mentre me lo diceva a me è sembrato che avesse gli occhi lucidi. E pure io avrei voluto arrabbiarmi. E sbraitare.

E gridare a tutto il sistema che questi ragazzi hanno bisogno di strumenti per diventare cittadini consapevoli, una volta fuori. Che lo stipendio che riceveranno in questi mesi servirà per comprare il tabacco, ma a caro prezzo. Perché perderanno un'occasione preziosa - probabilmente l'unica - di acquisire delle competenze per stare al mondo e magari provare a diventare persone migliori. Ho imparato a urlare tutto questo dentro di me. Senza fare uscire nemmeno un suono. Accettando che certe cose qui vanno così e io non ho il potere di cambiare una virgola.

La chiamano frustrazione ed è una compagna abbastanza fedele delle mie giornate lavorative. Fa capolino spesso, quando meno te l'aspetti. Non solo quando perdi Ahmed e tanti altri per i motivi più disparati. Compare anche quando ti si chiede conto del numero di studenti promossi a fine anno. E sommessamente ti trovi a snocciolare cifre che agli occhi della scuola "normale" risultano imbarazzanti. Occhi indagatori che ti generano quasi un senso di colpa. Come se questa dispersione dalle percentuali esorbitanti fosse colpa nostra. Una frustrazione dal duplice volto, dunque. Da un lato quella della perdita, dall'altro quella della condanna.

Con questa compagna infida e fedele ho imparato a convivere. So tollerarla, gestirla, tenerla a bada. Spesso devo lottare per non farmi travolgere dalla sua presenza, da quel vortice di negatività che potrebbe risucchiarmi. Ho abbandonato l'aspirazione a riuscire sempre. Ho imparato ad accettare la sconfitta, dicendo a me stessa che altro non potevo fare.

Sono diventata abile a ingannarmi. Da matematica ho manipolato i numeri, dandone una nuova interpretazione. Ahmed non è sparito, è solo il numero di allievi della sua classe che è passato da tredici a dodici. Ho relativizzato il numero in occasione dei bilanci. Sette promossi in carcere non sono davvero sette. Ognuno di loro ne vale almeno altrettanti. Fate voi i conti.

Pure se Gesù Cristo sta in tutte le aule, queste non sono quasi mai storie di santi. Però sono quasi sempre storie di poveri.

Zerocalcare - La Vendetta di Polifemo

Povertà vuol dire tante cose.

Povertà di mezzi: Tarik mangia sempre dal carrello e indossa la stessa tuta ogni giorno, in tutte le stagioni.

Povertà di affetti: Luca ha rivisto ieri i figli dopo due anni. Due anni a pensarli e immaginarli, a chiedersi come sono diventati e cosa fanno ogni giorno. Senza di lui.

Povertà di opportunità: Giuseppe ha la mia età e non ha la licenza media. In seconda si è trasferito da Milano in Calabria. Suo nonno ha detto che la scuola non serviva, meglio lavorare. Così ha smesso. Nessuno lo ha cercato.

Povertà di vita: emozioni, gioie, entusiasmi stanno tutti là fuori. Li si guarda attraverso le grate, si tende una mano per afferrarli ma senza esito.

I miei studenti portano queste povertà appiccicate addosso. E io non posso fare finta di non vedere. Io devo cogliere, farmene carico, fronteggiare. Devo essere presente ma non invadente, ricettiva ma non coinvolta, pronta a reagire ma ferma nel mio ruolo.

La mia è una postura elastica: vicino e lontano, poco e tanto, ora e dopo. Mi alleno ogni giorno a dosare, a fare sì che questo dolore che aleggia nelle nostre aule abbia una sua dignità ma non ci seppellisca, a offrire un punto di vista nuovo attraverso il sapere. A presentare lo studio come quell'occasione, spesso negata, per immaginare un modo di reagire a quel dolore trasformandolo in spinta propulsiva. Ognuno a suo modo. Ognuno secondo le sue capacità.

La mia è una postura di difesa. Dal primo giorno in cui ho messo piede qui dentro ho cominciato a costruirmi la mia personale corazza contro il dolore. L'ho capito subito, che se non lo avessi fatto questo dolore mi avrebbe completamente fagocitato, risucchiandomi come insegnante e come essere umano. Ho cominciato mettendo giù una corazza approssimativa, che mi coprisse abbastanza da non rischiare ferite importanti. Col tempo poi l'ho modellata, seguendo la forma delle mie debolezze, degli aspetti su cui sono maggiormente vulnerabile e quelli che fatico a sostenere. Con soddisfazione mi dico che oggi la mia corazza mi calza a pennello. Mi permette di attraversare indenne frange di dolore che mai avrei immaginato. Storie di malattie, di violenze, di lotte impari, di suicidi. Ripensando a tutto questo sfoggio la mia corazza con fierezza, sentendomi invincibile.

Eppure stamattina, all'aria, durante l'intervallo, ho visto Nicholas in un angolo. Solo e triste come un cucciolo smarrito. Mi sono avvicinata e l'ho guardato negli occhi. Ho letto una tristezza cupa e disperante, un'ombra scura e minacciosa che non sapevo cancellare. Ho pensato alla sua giovane età, così vicina a quella di mio figlio. Mi sono detta che devo mettere a tacere il mio essere madre. Che sono solo un'insegnante. Una professionista.

Una folata di vento gelido ci ha investito. Istintivamente, senza rendermene conto, gli ho tirato su il cappuccio. Esattamente come avrei fatto con mio figlio. In quel momento ho riconosciuto uno strappo nella mia inespugnabile corazza. Sono corsa a casa a ricucirlo.

C'è qualcosa, nel cosiddetto Male assoluto, che non è affatto mostruoso e non umano, ma proprio umano, troppo umano: qualcosa che ci riguarda tutti, almeno come terribile possibilità.

Philip Zimbardo - L'effetto Lucifero

Ci ripetono e ripetiamo a noi stessi che lo studente non è il suo reato. E che a noi quel reato non deve interessare. Che dobbiamo allontanare l'idea di conoscerlo come fosse la peste bubbonica. Ma qui tutto parla: i giornali, Google, le chiacchiere, "Radio Carcere". E allora alla fine lo so. Che Manuel è un assassino. Josè un narcotrafficante. Isaia è un pedofilo. Julian è un femminicida. Giorgio è un rapinatore seriale.

Spesso mi chiedono come sia possibile per me frequentare certe persone, addirittura mettersi al loro servizio offrendo loro il mio lavoro.

Rispondo che ho staccato tutte le etichette. Una ad una, da ogni costume che mi capitava per le mani. L'ho lasciato così, nudo e crudo, senza definizioni e didascalie. Ed è diventata un'operazione naturale nel momento in cui ho capito che quel destino sarebbe potuto capitare anche a me. Che non esistono buoni e cattivi e che un mondo tutto bianco o tutto nero sarebbe troppo semplice. Mi sono mossa con cautela tra le mille sfumature di grigio, osservandole senza giudicare, con l'umiltà di chi guarda alla vita cercando di imparare qualcosa da ogni evento. E magari migliorare ogni volta.

Non condivido. Non giustifico. Semplicemente tento di trasformare il brutto, la cattiveria, l'orrore in un'occasione di riflessione e di crescita. E ho capito che anche il male ha qualcosa da insegnare. A chi lo ha ricevuto. A chi lo ha compiuto. A me che assisto, spettatrice involontaria.

Ore ventitré. Agente accende la luce.

"Che cosa stai facendo?"

"Scrivo"

*"Ma chettescrivi, lascia perdere che qui sei in galera,
pensa a salvarti la pelle"*

"Mi salvo la pelle scrivendo."

P. Severi - 231 giorni. Un diario dal carcere. Un percorso di liberazione

Siamo movimenti uguali e contrari. Forze opposte. Vettori con la stessa direzione e verso opposto. Azione e reazione. Noi apriamo, voi chiudete. Noi aggiungiamo, voi sottraete. Noi trampolini per spiccare il volo, voi ancore che impediscono di salpare. Noi moltiplicatori di mondi possibili, voi selezionatori di opportunità.

Siamo nati per scopi diversi.

Emancipare, moltiplicare gli orizzonti, offrire strumenti per diventare cittadini migliori. E soprattutto liberi. Questo facciamo a scuola. Custodire. Assicurare alla giustizia. Punire. Restituire alle vittime e alla società il mal tolto. Questo fate in carcere.

Eppure conviviamo in questa strana e rara realtà: la scuola in carcere.

Lavoro ogni giorno all'interno di un'istituzione che nasce con scopi nettamente distinti da quelli della scuola. Eppure ho capito che le dicotomie non devono separarci. Un dialogo è possibile. Anzi necessario. E va ricercato, costruito e custodito.

Ho provato ad aprire mente e cuore per entrare nella cultura, nei pensieri, nelle convinzioni, nei valori dell'istituzione carcere. Esattamente come faccio con i miei studenti autori di reati. Con la stessa mente sgombra da pregiudizi, aperta al confronto e al dialogo. Creare questo varco di comunicazione mi ha consentito di scoprire umanità profonde. Ho ascoltato i racconti di chi ogni giorno deve convivere con il mestiere scomodo e ingrato della custodia, ho penetrato i punti di vista contestualizzandoli e facendomi assistere nella loro interpretazione. Finché ho trovato una base comune su cui costruire: il progetto di rinascita dei miei studenti. La chiamano rieducazione. A me piace chiamarla rinascita. Su questo terreno si può lavorare insieme, noi e voi, e accorciare le distanze che ci separano.

Sull'onda di questo proposito ho costruito ponti e connessioni. Mi hanno spiegato le logiche del carcere. Ho spiegato quelle della scuola. Abbiamo condiviso il senso di spaesamento che proviamo l'uno di fronte all'altro, gettando da lì le basi per lavorare su un fronte comune.

Da quel momento scuola e carcere non hanno più rappresentato per me un ossimoro.

Ho capito che comprendere, dialogare, continuare ad oscillare tra cedere e pretendere sono azioni da cui non posso prescindere. Essere acrobata fa parte del mio essere insegnante.

Ma adesso l'esame di maturità era uguale a quello degli altri: gli studenti non detenuti.

Ragazzi che il programma ministeriale lo avevano affrontato per intero, e i compiti a casa li avevano svolti in pace, nella propria cameretta o in biblioteca, senza la musica delle altre a palla nei corridoi, senza le emergenze, le insurrezioni, le risse, i colloqui con l'avvocato, il pensiero sempre lì: alla Condanna.

Silvia Avallone - Cuore nero

Colgo sempre al volo le occasioni che mi portano in una scuola "esterna": la maturità, un corso di formazione, un progetto. Per rimanere ancorata alla realtà, per non perdere i contatti con l'esistente e il futuro. Mi muovo spaesata tra banchi che mi ricordano com'è la scuola "normale". Guardo con nostalgia i libri. Che qui ormai sono superati, mentre da noi non sono mai arrivati, sostituiti da improbabili fotocopie, dispense, appunti presi in classe.

Mi sorprendo a curiosare nelle LIM che campeggiano in ogni aula. E immagino come possa essere insegnare avendo a disposizione la rete in ogni momento. Una finestra sulla realtà costantemente aperta e accessibile, da consultare quando si vuole. Per approfondire, sbirciare nelle cose, sciogliere dubbi, moltiplicare domande e risposte. Questa idea mi provoca quasi le vertigini. Io che devo prevedere a casa ogni intervento, ogni domanda, provare ad anticipare preparandomi di conseguenza.

Lavoro nella scuola che ho frequentato. Ferma a quegli anni. Completamente anacronistica. Ma non posso chiudermi in questa realtà e arenarmi. Perché fuori il mondo scorre e non posso fare finta di niente.

Devo essere valore aggiunto per i miei studenti e posso farlo solo se conosco le potenzialità del fuori e sono in grado di filtrarle per portarle dentro. Accade così che mi informo su tutto ciò che ritengo interessante, anche su quello che sembra irrealizzabile qui dentro. Ho imparato a cogliere aspetti adattabili alla mia realtà anche laddove sembrava impossibile, ho imparato a scandagliare tutte le proposte osservandole con le lenti del senza: senza rete, senza libri, senza cancelleria, senza l'energia e la freschezza dell'adolescenza.

Quella spensieratezza, ad esempio, non ci appartiene ma possiamo ricercarla e riviverla. Allora lavoro per costruire occasioni di ogni tipo. Occasioni immaginate: film, letture, musiche. Occasioni reali: organizzo incontri con scolaresche che da "fuori" vengono a trovarci. Per confrontarci sulla condizione che ci accomuna: l'essere studenti. La magia che questi incontri portano con sé è difficilmente spiegabile. È balsamo ed energia per tutti: per i miei studenti detenuti che riassaporano l'entusiasmo della vita fuori, per gli studenti adolescenti che toccano con mano le difficoltà di studiare in un contesto come il nostro. È balsamo ed energia per me, che mi immergo in questo vigore adolescenziale per trarre forza ed entusiasmo. Sono ingredienti di cui sono sempre assetata, ho bisogno di continue ricariche per mantenere alto il mio livello di energia, per non farmi sopraffare dalle cariche negative. Sono alla ricerca costante di vita da portare dentro.

E così nell'ultimo progetto in collaborazione con un liceo milanese, ho lavorato fianco a fianco con i ragazzi. E mi sono detta che sono davvero belli, con le loro inquietudini e gli entusiasmi. E al momento dei saluti me li sono abbracciati tutti, questi liceali, cercando di trarre da ciascuno un po' di energia e portandola con me nei giorni a venire. Per essere forza, positività, impegno, speranza.

Il carcere è un'isola, come tutte le isole ha un dentro e un fuori, ma a volte, dentro, si respira meglio.

Valeria Parrella - Almarina

A volte mi chiedo se un giorno mi stancherò di lavorare qui dentro. Se il dolore e le difficoltà prenderanno il sopravvento portandomi a scrivere la parola fine. È un'eventualità che metto in conto e a cui mi preparo senza angosce. Penso che se un giorno arriverà l'accetterò come si accetta la fine di una storia, con dispiacere ma con un bagaglio di ricchezza che sarà per sempre parte di me.

Per il momento però non riesco ad immaginarmi in nessun'altra scuola se non qui. Reclusa e lontana dalla bellezza. Sotto la costante minaccia della frustrazione. Annaspando in un'atmosfera densa di dolore. Proteggendomi dall'orrore. Galleggiando tra posizioni lontane dalle mie, fronteggiando difficoltà materiali e non. Eppure, nonostante tutto, non riesco a immaginarmi altrove.

Perché qui dentro respiro ogni giorno affetti autentici. Ed è bellezza. Perché le frustrazioni mi rendono forte, determinata, matura. Perché il dolore sa essere maestro. Perché toccare con mano l'orrore, convivere con culture diverse dalla mia ha aperto la mia mente e ridimensionato l'abitudine a giudicare. Perché la mancanza di mezzi può diventare ricchezza. E spinta propulsiva. E ottimismo che si cronicizza. E capacità di trovare qualcosa di buono anche nell'impercettibile.

Mentre penso a tutto questo mi viene in mente l'intervista di Enzo Biagi a Goliarda Sapienza, scrittrice che aveva provato l'esperienza della detenzione. Sorridendo rivedo nella mia mente l'espressione stupita e perplessa del giornalista quando, parlando del carcere, l'autrice dichiara con soddisfazione: "Ho fatto benissimo ad andarci.

"Solo chi è entrato in questi luoghi con mente aperta e cuore sgombro potrà capire.

Potrà capirci.

Riferimenti bibliografici

- Albinati, E. (2013), *Maggio selvaggio*, Milano, Mondadori.
Avallone, S. (2024), *Cuore nero*, Milano, Rizzoli.
Freire, P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
Geda, F. (2011), *La bellezza nonostante*, Massa, Transeuropa Edizioni.
Mortari, L. (2010), *Dire la pratica*, Milano, Mondadori.
Parrella, V. (2019), *Almarina*, Torino, Einaudi.
Severi, P. (1999), *231 giorni. Un diario dal carcere*, Milano, Frontiera Editore.
Zerocalcare, (2025), *La vendetta di Polifemo* in *Internazionale* - Anno 32 - Numero 1623.
Zimbardo, P. (2008), *L'effetto Lucifero*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

MAI “SBARRARE” LA STRADA AL BELLO: L’ARTE COME DIRITTO E POSSIBILITÀ DI RINASCITA

Alfonsa Gucciardo

Credo che l’espressione di desiderio, quasi di cupidigia, dei ristretti alla vista di penne e matite sia esperienza comune per chiunque abbia lavorato in carcere. Gli articoli di cancelleria in generale suscitano grande interesse, e spesso sono oggetto di richieste esplicite da parte delle persone detenute.

Quante volte mi è capitato di sentirmi chiedere un quaderno in più, o un pennarello colorato.

A scuola, in carcere, anche gli oggetti più comuni acquistano un peso diverso: i quaderni sono assegnati con parsimonia e riposti a fine lezione, chiusi nell’armadio insieme alle penne, che vengono contate prima di tornare al loro posto. Una matita può accompagnare lo studente in cella, ma non il temperamatite per ovvie ragioni di sicurezza. Sono regole necessarie, che impongono di misurare ogni gesto, anche quello apparentemente più semplice. È difficile immaginare queste limitazioni per chi vive altrove. A casa, spesso, le biro si accumulano nei cassetti, nelle borse, nei portapenne: a volte non scrivono più, ma restano lì, dimenticate. Nei negozi di casalinghi, taccuini e matite sono lasciati sui banchi a disposizione dei clienti, quasi a dire che scrivere è un atto scontato, libero, quotidiano. E quante volte, a fine anno scolastico, ci ritroviamo con quaderni intonsi, comprati in un pacco convenienza e mai utilizzati. Dentro quelle mura, invece, ogni foglio ha un valore diverso: non solo perché serve a scrivere, ma perché restituisce, almeno per un momento, l’idea di un tempo proprio, di uno spazio di libertà che passa, silenziosamente, da una penna a una parola.

Ecco, se ti trovi in carcere questo è impervio: se vuoi comprare un quaderno o una penna o una matita o qualunque altra cosa devi compilare apposito modulo da consegnare allo “spesino”, il detenuto incaricato di raccogliere le richieste di acquisto. La tua richiesta verrà valutata, e, se ritenuta accettabile, entro qualche giorno, quando si consegnano gli acquisti, ti verrà consegnata la merce. Ovviamente, quando i soldi sono pochini e si vive in una condizione di ristrettezza non solo economica, la cartoleria è la prima spesa “voluttuaria” a essere eliminata. Eppure per i ristretti gli articoli di cartoleria sono tutt’altro che voluttuari, sono quasi indispensabili, dei “salvavita” per i quali non si dovrebbe lesinare. Sono momenti di psicoterapia sempre disponibile; sono sfogo estemporaneo, a volte anche acceso ma innocuo; sono supporto all’autostima e alla conoscenza di sé; sono la possibilità di esprimere la rabbia, la nostalgia, la solitudine, il desiderio di libertà, l’amore a un interlocutore, il foglio di carta, sempre disponibile ad ascoltare e a consolare. Il rifornimento di beni di cancelleria è sempre piuttosto avventuroso: fogli ingialliti

avanzati alla stessa amministrazione, matite o penne regalati dagli operatori, quaderni con le righe di terza elementare procurati magari dal cappellano o dagli stessi insegnanti. Ci si arrangia come si può, cercando di sprecare il meno possibile. Per materiali più "esotici", quali le argille per eventuali corsi di modellazione, o le carte per il cartonnage, le matite colorate o i colori per dipingere, a volte l'Amministrazione riesce a rosicchiare qualche decina di euro dai bilanci ristretti a disposizione. In effetti, se la somma annuale messa a disposizione per il trattamento dei detenuti è rimasta sostanzialmente invariata negli ultimi dieci anni, è invece aumentato a dismisura il numero dei detenuti. Questo significa che la somma di denaro destinata a ciascun ristretto è andata via via calando. Si può fare fronte solo ai bisogni primari, tutto il resto è un lusso.

La risposta al bisogno di "arte", di bellezza, di libertà espressiva viene di solito data dai volontari che lavorano nella Casa Circondariale. Molto spesso le associazioni hanno la possibilità, grazie ai donatori, di fornire i materiali necessari. Fioriscono così i corsi di cartonnage, di creazione di piccoli oggetti decorativi.

L'occasione per per il nostro Cpia di proporre un lavoro "artistico" ai corsisti della Casa Circondariale, sia pure nella forma di ampliamento dell'offerta formativa, si è presentata nel 2021.

Penso che a qualunque insegnante della scuola in carcere sia stato chiesto da parte di uno studente ristretto di leggere un manoscritto o di valutare un disegno. Non c'è insegnante che non abbia incoraggiato la partecipazione dei suoi studenti in carcere a un concorso letterario o artistico in generale. Dopo qualche esperienza, ci si accorge che i testi sono quasi sempre biografie, un sorta di di diario differito, dove per lo più si cerca di giustificare, più che di analizzare, la propria situazione attuale, dove i pensieri si avviano in una spirale autocentrica. La grafica, quasi sempre a matita, data la mancanza di altri mezzi, è spesso stereotipata e ripetitiva. Chi ha a disposizione qualche matita colorata, si limita a colorare figure già stampate. Non è un giudizio sprezzante, il mio. E' solo una constatazione. Da insegnante, il mio problema era di spezzare quella spirale di pensieri circolari e quei gesti assenti e ripetitivi, per renderli efficaci e genuinamente espressivi di ciò che gli autori detenuti volevano esprimere. Occorreva dare, a mio parere, intenzionalità artistica a quei lavori, riconoscerli come tentativi di espressione artistica, e come tali svilupparli. Con la letteratura è facile: ti dicono da sempre che devi leggere molto, devi leggere i grandi autori, devi affinare il gusto sui modelli migliori. Chi legge molto ha molte vite, ti dicono. Ma che cos'ha chi disegna molto?

Durante l'estate, dunque al di fuori dei corsi istituzionali, abbiamo proposto un'attività - ispirata a una pratica dadaista⁴⁴ - da cui è scaturita una piccola raccolta di racconti elaborati collettivamente e illustrati sotto la guida della giovane docente e storica dell'arte Sara Gandolla: la buona riuscita dell'esperimento sia dal punto di vista della frequenza, sia per il prodotto finale ottenuto, ci ha convinti

⁴⁴ Interessante il podcast (al min. 15,10) sul tema in <https://podcasts.apple.com/it/podcast/i-cellanti-20-06-2021-un-parroco-per-i-diritti-dei/id1675851890?i=1000729698550>

della possibilità di introdurre nella scuola in carcere dei corsi di arte e di educazione artistica non tanto come ampliamento dell'offerta formativa, ma come parte strutturale dei corsi istituzionali di primo periodo. Già cominciamo a ragionare sull'opportunità di proporre percorsi di garanzia di segmenti delle competenze, dato che i corsi di licenza media, soprattutto durante la pandemia, non avevano praticamente più utenti.

Dal 2020/2021, sul finire della pandemia, la frequenza alle lezioni di primo periodo si era assai ridotta, se non addirittura esaurita. Il percorso era troppo lungo per una Casa Circondariale, caratterizzata per sua stessa natura da un'alta mobilità dei corsisti. Il gruppo di studenti che frequentavano i corsi di licenza media era composto esclusivamente da non italofofoni. Se fino a quel momento erano stati interessati più alla piccola somma di denaro che ricevevano al termine del percorso scolastico che non al percorso stesso, con la soppressione di quel piccolo premio l'interesse verso la scuola era cessato del tutto.

Occorreva trovare nuove modalità per la scuola in carcere. Bisognava garantire la riconoscibilità delle ore di frequenza dei corsi, senza però vincolarle a un percorso rigido. La Dirigente Scolastica di allora, prof.ssa Lorella Finotti, propose dunque la certificazione di segmenti di competenze. I corsi pilota tenuti durante i mesi di giugno e di luglio (un gruppo di lettura oltre al progetto DadaRodari) avevano dato buoni riscontri di frequenza e di competenze attestate. Presentato il modello alla Direzione della Casa Circondariale, si partì dunque con la proposta di una trentina di moduli di corsi di garanzia delle competenze della durata di una ventina di ore ciascuno, da attuare durante l'anno scolastico. Con la solita procedura complessa che caratterizza la scuola in carcere e tenendo conto che la Casa Circondariale di Varese dispone solo di due aule utilizzabili per la scuola soltanto per due o tre ore al mattino, partimmo allora con dieci moduli per tre periodi, schema tuttora in uso nel nostro CPIA.

L'anno scolastico è stato suddiviso sostanzialmente in tre trimestri (dall'inizio dell'anno scolastico fino alle vacanze di Natale; da gennaio fino alle vacanze di Pasqua; da dopo Pasqua fino alla fine di giugno). Per ognuno di questi trimestri vengono proposti dieci moduli di garanzia delle competenze.

In questo modo si allarga in modo considerevole la possibilità di scelta dei corsi da frequentare da parte degli studenti detenuti, ed è possibile venire incontro a molte esigenze diverse. Inoltre, al netto di studenti che frequentano più corsi, è possibile ampliare in modo significativo il numero dei frequentanti. Se infatti i corsi di Primo Periodo prevedevano la frequenza al massimo di una decina di studenti, data la capienza ridotta delle aule, per tutto l'anno scolastico, i corsi di garanzia delle competenze permettono la frequenza di almeno cinque o sei persone per ogni modulo, vale a dire avere centocinquanta possibili corsisti ogni anno! Quindi, se da un lato il modello rischia di trasformare la scuola in una specie di supermercato delle conoscenze, d'altro canto permette però un accesso incomparabilmente più ampio alla formazione, grazie alla estrema flessibilità oraria e alla durata commisurata ai tempi di permanenza in Casa Circondariale.

Ovviamente, per potere essere riconosciuti da altri CPIA questi corsi dovevano in qualche modo riallacciarsi a quanto stabilito dalle norme vigenti, pena la non trasferibilità delle competenze eventualmente acquisite. Quindi ogni modulo si configura come una specie di UdA autoconclusiva, spesso proposta in maniera laboratoriale. I punti di partenza per giungere all'acquisizione della competenza attesa possono essere i più disparati, non necessariamente legati a un percorso rigido e consequenziale. Ogni certificazione di segmento di competenza entra così a fare parte in modo autonomo del portfolio dello studente.

Rimaneva il nodo dell'insegnante che si sarebbe occupato dei corsi di arte. Per i corsi di Primo e Secondo Periodo, infatti, non è richiesta la specializzazione in storia dell'arte, tanto meno un indirizzo pratico. Ma c'è, fra i miei colleghi al CPIA 2 Varese, la brava Maria Francesca Zeuli, A23, laureata in storia dell'arte.

Era, ed è tuttora, la candidata ideale per sviluppare nella scuola in carcere i traguardi di competenza previsti dal **D.P.R. 263 del 2012**⁴⁵ in particolare per quanto riguarda il Primo periodo didattico del Primo livello. Le Linee guida che declinano gli obiettivi previsti dalla normativa, infatti, al punto 4 indicano come obiettivo quello di «*riconoscere e descrivere i beni del patrimonio artistico e culturale anche ai fini della tutela e della conservazione*», e al punto 6 di «*comprendere gli aspetti culturali e comunicativi dei linguaggi non verbali*». Il modello è facilmente trasferibile anche al Secondo periodo didattico del Primo livello, che — sempre secondo le Linee guida — al punto 4 prevede di «*utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario*».

Questa coincidenza di obiettivi fra Primo e Secondo Periodo Didattico permette di inserire nei gruppi classe due livelli; in questo modo la scuola, che fino a poco prima era frequentata quasi esclusivamente da non italofoni, è diventata interessante anche per coloro che già avevano conseguito il titolo di Licenza Media ma che volevano frequentare ancora i corsi scolastici, magari solo approfondendo alcuni aspetti, come l'arte, senza necessariamente ritrovarsi impegnati in un corso annuale o addirittura pluriennale per il titolo di studio di Secondo Livello. Zeuli ha quindi impostato i suoi corsi non tanto e non solo sulla storia dell'arte, quanto sull'analisi dell'opera. In questo modo riesce a fornire ai corsisti gli strumenti interpretativi di cui necessitano, e permette loro di riutilizzare e reinventare consapevolmente gli stili e le tecniche. Il numero di corsisti è stato da subito soddisfacente e costante, così come il numero di attestati di frequenza consegnati. Da ormai quattro anni, dunque, i corsi di arte sono diventati strutturali nell'offerta formativa in carcere del CPIA 2 Varese, e hanno sempre riscontro molto positivo.

⁴⁵ DPR 263/2012 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.della.repubblica:2012-10-29:263-art6>; le linee guida successive si leggano il Decreto Interministeriale MIUR – MEF del 12 marzo 2015 recante le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/2015/06/08/15A04226/sg>

I corsi del CPIA si affiancano alle attività proposte dei volontari, e i risultati sono spesso brillanti. Alla fine del 2023 il lavoro dei volontari sulla produzione artistica ha dato vita, grazie allo scultore Ignazio Campagna⁴⁶ a una bella mostra all'esterno del carcere⁴⁷.

Al termine del corso di lettura dell'immagine, l'anno scorso, la docente Zeuli ha organizzato due "lezioni aperte" con esercizi di lettura dell'immagine da parte dei corsisti. È stata l'occasione per rendere gli studenti protagonisti del proprio processo di acquisizione delle competenze. I corsi di lettura dell'immagine si sono poi saldati in maniera naturale con altre attività. Nel periodo di Natale sono state realizzate le etichette per le confezioni di prodotti realizzati alla Casa Circondariale, e il corso di informatica è stato la base che ha permesso di creare biglietti augurali. Un risultato veramente notevole delle attività svolte in carcere dai volontari è stata la partecipazione, sia pure "in gabbia", alla Varese Design Week 2025⁴⁸ a fine settembre degli artisti detenuti. Il tema della rassegna era "La Gabbia". In carcere è stata realizzata una bella installazione su questo tema (e quale ambiente migliore?)⁴⁹

Continuiamo con successo a proporre attività estive nei mesi di luglio e d'agosto.

Nell'estate del 2024, i colleghi Stefano Bruno e Maria Teresa Campagna hanno tenuto un corso estivo per la realizzazione di un fumetto. Anche questa attività ha dato buoni risultati. Nell'anno scolastico in corso, un primo modulo proposto dal prof. Fabio Ragione ha affrontato la tecnica del puntinismo, con la realizzazione di alcune immagini. Nell'immediato futuro, dal gennaio 2026, la prof. Maria Francesca Zeuli proporrà un nuovo modulo di lettura dell'immagine. Mi sembra di potere dire con una certa soddisfazione che lo studio dell'arte, teorico e pratico, sia diventato un elemento strutturale dell'offerta formativa del CPIA 2 Varese presso la Casa Circondariale. L'obiettivo finale del nostro lavoro, al di là di quanto ci raccomandano le linee guida, è quello indicato da "Cassio" nel bel film dei fratelli Taviani (2012):

"Da quando ho conosciuto l'arte, questa cella è diventata una prigione".

Ci auguriamo che il nostro lavoro, insieme a quello prezioso dei volontari, permetta di attuare il felice paradosso per cui la conoscenza e la pratica dell'arte consentono di liberare le competenze, la creatività, l'espressione di ciascuno, e al contempo ne segnano i limiti da superare.

⁴⁶ <https://www.varesenews.it/video/una-luce-vera-al-carcere-dei-miogni-di-varese/>

⁴⁷ <https://www.saperinrete.cloud/2023/12/23/auser-varese-un-viaggio-emozionale-attraverso-larte/>

⁴⁸ <https://www.varesenews.it/2025/09/e-cominciata-ufficialmente-la-varese-design-week-2025-la-gabbia-diventa-arte-urbana/2354464/>

⁴⁹ <https://www.varesenews.it/video/una-luce-vera-al-carcere-dei-miogni-di-varese/>

Gli autori di questo numero

Perla Arianna Allegri è ricercatrice in Filosofia e Sociologia del diritto presso l'Università di Torino, dove insegna Philosophy of Law nel corso di Global Law and transnational Studies. E' altresì docente di Sociologia del Diritto all'Università del Piemonte Orientale. Dottore di ricerca in Diritti e Istituzioni con una tesi in Filosofia del Diritto sulle misure alternative alla detenzione e sulle trasformazioni del controllo sociale nell'era digitale. Ha collaborato con il Laboratorio dei Diritti Fondamentali diretto da Vladimiro Zagrebelsky e ha svolto attività di ricerca presso l'International Institute for the Sociology of Law di Oñati (Spagna). I suoi interessi scientifici riguardano la sociologia del diritto, la criminologia critica e le pratiche rieducative all'interno del sistema penitenziario, con particolare attenzione ai mutamenti introdotti dalla tecnologia e dalle politiche di sicurezza.

Pietro Buffa nasce a Torino nel 1959. Dopo la laurea in Scienze Politiche inizia, con in tasca una specializzazione in criminologia clinica, la sua carriera nell'Amministrazione penitenziaria. Ha ricoperto le funzioni di direttore dapprima ad Asti e successivamente ad Alessandria, Saluzzo e Torino. Promosso Dirigente Generale, ha svolto gli incarichi di Provveditore Regionale in Emilia Romagna, in Lombardia, nel Triveneto e nel Distretto del Piemonte della Liguria e della Valle d'Aosta. Da ultimo, presso il Dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria, ha svolto anche gli incarichi di Direttore Generale del Personale e delle Risorse e, successivamente, della Formazione sino al termine del suo servizio. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Sociologia del Diritto ed è autore di sette monografie e oltre settanta articoli scientifici in materia penitenziaria e criminologica.

Corrado Cosenza ha insegnato agli adulti, anche detenuti. È stato referente dell'Istruzione degli adulti e penitenziaria presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Ha progettato e coordinato corsi di formazione congiunta del personale dell'Amministrazione scolastica e penitenziaria. È membro dei Comitati Tecnico-Scientifici dei Centri Regionali di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo dei CPIA della Lombardia e della Sicilia. Ha insegnato presso il corso di Alta Formazione "Insegnare in carcere" presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca. Ha pubblicato alcuni interventi sull'Istruzione in carcere.

Alessandro Crisafulli già alunno della sezione carceraria dell'IIS "Benini" di Opera, ha compiuto un percorso di profonda rinascita grazie allo studio e alla formazione in carcere. Oggi è testimone di legalità e responsabilità sociale, impegnato nel raccontare come l'educazione possa trasformare la colpa in consapevolezza e restituire possibilità di libertà interiore.

Alfonsa Gucciardo è docente di lingua inglese al CPIA 2 di Varese dal 2006, con una lunga e intensa esperienza maturata nel contesto della scuola in carcere, dove ha operato fino al 2023. Per tre anni ha ricoperto il ruolo di responsabile del plesso carcerario, curando la dimensione educativa e relazionale dei percorsi formativi rivolti alle persone detenute. Nel 2023 ha coordinato i progetti estivi, promuovendo la realizzazione di un opuscolo illustrato e la nascita di un gruppo di lettura che ha valorizzato la parola come spazio di libertà e condivisione. Dal 2023 è

membro della redazione del CRRSS Cpia Lombardia *Saperi in rete*, contribuendo con riflessioni e testimonianze sull'educazione in contesti di marginalità e inclusione. È autrice del podcast [Stiamo Freschi](#) sui temi della scuola in carcere.

Annaletizia La Fortuna, matematica e pedagoga, insegna matematica da oltre dieci anni nella sezione carceraria dell'IIS Paolo Frisi presso la Casa di Reclusione di Milano Bollate, dove svolge anche il ruolo di coordinatrice didattica. Da anni si interessa di questioni legate alla scuola in carcere e alla figura dell'insegnante carcerario, partecipando a progetti di ricerca, pubblicando articoli e intervenendo come relatrice in corsi di formazione per docenti che operano nei penitenziari. È stata membro del comitato tecnico scientifico e docente per il corso di Alta Formazione "Insegnare in carcere" presso l'Università di Milano Bicocca.

Ivo Lizzola è stato professore ordinario di Pedagogia sociale e di Pedagogia della marginalità, del conflitto e della mediazione presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università di Bergamo, di cui è stato anche preside di Facoltà. Insegnante per lunghi anni, ha sviluppato un intenso lavoro di sostegno alla progettazione sociale nelle realtà della vulnerabilità, del disagio esistenziale e della giustizia riparativa. Continua il suo impegno nella formazione e nella ricerca con insegnanti ed educatori. Tra le sue pubblicazioni: *Di generazione in generazione* (FrancoAngeli, Milano, 2009); *L'educazione nell'ombra* (Carocci, Roma, 2009); *Chiamati alla cittadinanza* (AVE, Roma, 2012, con G. Caio); *Incerti legami* (La Scuola, Brescia, 2012); *La paternità oggi* (Pazzini, Rimini, 2013); *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere* (FrancoAngeli, Milano, 2017, con S. Brena e A. Ghidini); *Vita fragile, vita comune* (Il Margine, Trento, 2017); *Condividere la vita. Legami, cura, educazione* (AVE, Roma, 2018); *Sull'educare. Omaggio a don Lorenzo Milani* (Cooperativa Achille Grandi, Bergamo, 2021); *In tempo d'esodo. Una pedagogia in cammino verso nuovi incontri intergenerazionali* (Città Nuova, Roma, 2023). Con Castelveccchi ha pubblicato *Il lavoro nelle comunità. Tra vita quotidiana e profezia* (2023); *Aver cura della vita. Dialoghi a scuola sul vivere, sul morire* (2021); *Un senso a questi giorni* (2020) e *Oltre la pena. L'incontro oltre l'offesa* (2020).

Giuseppe Trapani, giornalista e docente di IRC presso l'IIS "Altiero Spinelli" di Sesto San Giovanni, è formatore esperto in *civic education* e comunicazione digitale. Laureato in Filosofia e Teologia presso la Facoltà Teologica Pugliese, ha successivamente studiato Linguaggi dei Media all'Università Cattolica di Milano e conseguito il Master in *Civic Education* presso l'Università per Stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria. Ha iniziato la propria attività giornalistica nel 2007 con i Periodici San Paolo (*Famiglia Cristiana* e il mensile *Jesus*), per poi dirigere il magazine online *noisesto.it* e collaborare, dal 2013, con testate nazionali come *Lettera43.it*, *Linkiesta* e *Il Riformista*, per il quale continua a firmare contributi nell'edizione online. Docente di IRC dal 2009, ha saputo coniugare l'impegno educativo con quello comunicativo, curando la comunicazione istituzionale per scuole e realtà territoriali. Dal 2022 è Caporedattore e Coordinatore editoriale del Centro Regionale di Ricerca e Sperimentazione dei CPIA della Lombardia, dove si occupa di progettazione editoriale e coordina il comitato di redazione. Nel 2017, per le Edizioni Elledici, ha pubblicato con Alen Custovic il saggio *Le competenze dell'IdR nella scuola che cambia*, mentre nel 2023 ha dato alle stampe [Non di solo Like. Il digitale per cittadini creativi e responsabili](#) (Edizioni Clandestine - Santelli), con la prefazione di Tommaso Labate, editorialista del *Corriere della Sera*. Entrambi i volumi

intrecciano riflessione pedagogica e responsabilità civica, restituendo una visione della comunicazione come strumento di formazione e cittadinanza attiva.

Francesca Romana Valenzi, laureata in Lettere e Filosofia, ha frequentato corsi di perfezionamento in normativa penitenziaria sotto la guida del Prof. M.Pavarini e in pedagogia degli adulti. Lavora per l'Amministrazione Penitenziaria dal 1987: dapprima presso istituti penitenziari nel ruolo di Educatore Coordinatore, quindi come Dirigente, ruolo nel cui ambito ha svolto le funzioni di Direttore degli Uffici Detenuti e Trattamento presso i Provveditorati Regionali di Torino, Firenze, Milano e Bologna, dove attualmente esercita. Ha partecipato a progetti di ricerca e gruppi di lavoro in tema di trattamento penitenziario. Più volte componente di commissioni concorsuali, ha esperienze di docenza presso Università, Enti Regionali, sedi formative dell'Amministrazione Penitenziaria.

Luisa Zecca è docente ordinaria presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Insegna Progettazione e Valutazione di servizi e interventi educativi, Mediazione didattica e strategie di gruppo. E' responsabile scientifico in progetti di ricerca nazionali e internazionali nell'ambito della pedagogia della cittadinanza, di metodologia di ricerca-formazione e didattica laboratoriale e inclusiva.



WWW.SAPERINRETE.CLOUD

ISBN 979-12-243-1107-2



9 791224 311072