

Insegnare in carcere: un'ipotesi di competenze del docente

Quali competenze deve avere un docente che lavora in carcere? Occorre una formazione specifica o è sufficiente imparare sul campo, magari sostenuti dai colleghi più esperti?

Negli ultimi cinque anni ho incontrato molti professori che insegnano in carcere, molti colleghi dirigenti e altrettanti educatori e agenti. Ho visitato molti penitenziari italiani e ho conosciuto i direttori, i comandanti e gli educatori. Nel carcere operano molte figure professionali che appartengono a organizzazioni pubbliche e private diverse tra loro. Oltre agli educatori e agli agenti, ci sono i volontari, gli operatori del terzo settore, i medici, gli infermieri e gli psicologi della ASL, i cappellani e i ministri di altri culti religiosi.

Chi entra in carcere per insegnare deve innanzitutto essere consapevole di entrare in un universo composito e complesso, dove la maggior parte delle regole non è scritta e non è sempre chiara.

Circa tre anni fa ho intervistato, per il mensile *Dirigere la scuola*, Edoardo Albinati, docente di lettere nel carcere romano di Rebibbia, sceneggiatore e scrittore, vincitore del premio Strega 2016.

Mi colpì una sua riflessione: «chi lavora nella scuola in carcere mette alla prova in condizioni estremamente disagiate le proprie capacità umane e le competenze professionali. È una sperimentazione costante, di metodi e di contenuti e delle energie umane che occorre mettere in campo per renderli disponibili agli studenti. In una professione alla lunga frustrante come quella dell'insegnante, si può essere attratti dall'idea che lavorare in carcere permetta di vivere un'esperienza più intensa o più autentica. Ma forse si tratta di un'idea retorica».

Molti docenti si ritrovano a insegnare in carcere per caso e l'impatto iniziale può essere faticoso e stressante. Capita che in assenza di una formazione specifica, i colleghi più 'anziani' siano un modello di comportamento da seguire ma occorre fare attenzione. Chi lavora in carcere da molto tempo potrebbe aver acquisito atteggiamenti stereotipati e poco coerenti con il proprio ruolo. Mi è capitato più volte di osservare docenti che, più o meno consapevolmente, si sentivano più parte del personale interno degli istituti penitenziari che della scuola e agivano di conseguenza.

Non dimentichiamo che nella storia dell'istruzione in carcere, che nasce in Italia nella seconda metà dell'Ottocento, è recentissimo il riconoscimento del settore e la sua collocazione nei CPIA. La formazione specifica, poi, ha di fatto ignorato, da oltre trent'anni, la categoria dei docenti 'carcerari', salvo qualche isolata iniziativa. Non è difficile, quindi, comprendere l'assenza di una identità specifica del docente che insegna in carcere.

La costruzione di un'identità

Nel 2017 ho coinvolto gli insegnanti della casa circondariale di Regina Coeli e dell'Istituto Penale Minorile Casal del Marmo di Roma in un percorso formativo che fosse il primo passo nella costruzione di un'identità, a partire dalla definizione di un profilo di competenze.

Con Elena Zizioli, ricercatrice dell'Università Roma Tre – [CREIFOS](#) ed Elisabetta Colla, funzionario della Direzione Generale della formazione del Ministero della Giustizia, abbiamo progettato e condotto un percorso di formazione, consapevoli che non sarebbe stata proponibile ed efficace una modalità solo frontale: «a favore di un'utopia che trasforma il quotidiano, durante l'esperienza, ci si è dati il compito di provare a costruire, dopo una necessaria opera di decostruzione, un nuovo modello di scuola in carcere e di docente; perciò a lezioni più tradizionali sono seguite lezioni laboratoriali in cui è stato chiesto, attraverso attività mirate, di mettersi in gioco per elaborare i vissuti professionali e risignificare il proprio ruolo, privilegiando le dinamiche gruppalì che quando si è chiamati ad operare in contesti deprivati fanno la differenza».

Il primo obiettivo che ci siamo posti è stato quello di esplorare il sistema di relazioni dove si svolge l'azione educativa per: «individuare falsi miti, stereotipi, ma anche resistenze e criticità che inevitabilmente condizionano chi è chiamato ad operare in contesti così complessi. Ne è uscito un quadro sfaccettato e articolato che ha ben messo in luce le difficoltà e le contraddizioni di chi è chiamato a un mandato educativo e didattico tra le sbarre».

Il passo successivo per la costruzione dell'identità è stato il lavoro sul bisogno inespresso di riconoscimento per arrivare a ipotizzare un *modello di scuola in carcere* dove il docente abbia un ruolo determinante nella relazione educativa.

È interessante la riflessione emersa durante il laboratorio esperienziale sulla giustizia riparativa, un approccio nuovo nel mondo della giustizia: il docente può avere un ruolo attivo nella predisposizione di comportamenti di tipo risarcitorio e compensatorio da parte di chi ha commesso un reato.

Il percorso di formazione ha prodotto una nuova ed embrionale visione della scuola in carcere che – come hanno ben evidenziato le formatrici -: «ha molti debiti con la migliore tradizione pedagogica internazionale (in primis Dewey), con la Pedagogia popolare (Freinet) e con tutte quelle esperienze che nella seconda metà del Novecento hanno creato scuole alternative, vere e proprie scuole di “seconda opportunità” per chi proveniva da contesti di disagio e marginalità» (Melazzini, 2011).

Quali competenze?

Quali competenze sono state individuate come necessarie per costruire un profilo coerente con il proprio ruolo di docente che lavora in carcere? La formazione esperienziale dei docenti di Regina Coeli e di Casal del Marmo è stata il punto di partenza per iniziare a dare una risposta. Nella

letteratura e nella ricerca accademica non ci sono studi che abbiano indagato il profilo del docente che insegna in carcere.

Con Paolo Di Rienzo, Paolo Serreri e Adele L'Imperio dell'Università degli Studi di Roma Tre, [Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti](#), abbiamo ideato e sviluppato un percorso di ricerca azione con l'obiettivo di definire un profilo di «competenze trasversali considerate strategiche per gestire la peculiarità nonché la complessità dell'insegnamento all'interno delle istituzioni carcerarie».

Il *Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del Lazio* ha finanziato il progetto pionieristico che ha coinvolto i docenti in servizio nei penitenziari del Lazio.

Il primo passo è stata la definizione di un set di competenze ritenute necessarie e strategiche: resilienza, *problem setting/solving*, competenze sociali, andragogiche, personali, di rete, affettivo-relazionali, di equipe, di *diversity management*, deontologiche di contesto. Le singole competenze sono state descritte attraverso alcuni comportamenti.

È stato elaborato un questionario somministrato in forma anonima al quale hanno risposto oltre un centinaio di docenti. A loro è stato chiesto di valutare sia il livello di importanza attribuito ai vari 'agiti', sia il livello di realizzazione nel contesto di lavoro.

Sul podio troviamo le competenze affettivo-relazionali, quelle personali e quelle andragogiche. Fin qui nessuna sorpresa. Il risultato meno prevedibile è l'importanza marginale attribuita alle competenze di equipe e a quelle di rete che si collocano rispettivamente al settimo e all'undicesimo posto. In un contesto caratterizzato dalla complessità e dal disagio, ci si sarebbe aspettati che il gioco di squadra, la cooperazione tra diverse figure professionali, la condivisione del lavoro, così come la ricerca congiunta di soluzioni e la ricerca di sinergie per raggiungere obiettivi comuni, fossero ritenute competenze strategiche fondamentali.

Una prima ipotesi avanzata dai ricercatori per leggere il dato che è che la scarsa importanza attribuita alle due competenze sia in parte dovuta agli scarsi spazi di agibilità a esse riservati dai CPIA stessi. È evidente il contrasto tra il compito formalmente attribuito ai CPIA e la realtà del loro funzionamento. È come se la scuola in carcere non sia ancora riuscita a emergere dal cono d'ombra dove da sempre è relegata.

In generale, la ricerca ha evidenziato lo scarto tra l'importanza attribuita alle singole competenze e la valutazione dell'effettiva realizzazione e praticabilità dei comportamenti a esse correlati. Il dato si può leggere da un punto di vista positivo: gli insegnanti sono in grado di valutare la loro situazione professionale in termini oggettivi e propositivi, di sapere fare un'analisi lucida e propositiva degli spazi di miglioramento e di crescita professionale. Di contro, emerge la constatazione che il patrimonio delle competenze effettivamente agite è assai limitato. Ciò genera inevitabilmente la frustrazione professionale, «l'idea retorica» di cui parlava Albinati.

I risultati dell'indagine sono stati pubblicati nel [Rapporto di ricerca](#) sul sito del *Centro di ricerca, Sperimentazione e Sviluppo del Lazio*.

Le visite

L'isolamento e la chiusura sono dimensioni dominanti nel vissuto di chi insegna in carcere e ne condizionano la percezione esterna, persino da parte dei colleghi dei CPIA.

Le visite programmate in alcuni istituti del Lazio, nell'ambito della ricerca azione hanno rappresentato un'occasione per conoscere e confrontarsi tra addetti ai lavori. Nei mesi di maggio e giugno 2019 abbiamo incontrato docenti e personale della casa circondariale di Velletri e di quella di Civitavecchia.

Era la prima volta che un gruppo di insegnanti del carcere si spostava dalla propria sede di lavoro per visitarne un'altra ma è stata anche la prima volta che ai direttori degli istituti è arrivata una richiesta simile. Per un giorno un gruppo di docenti è *uscito dal carcere* e un altro gruppo ha aperto le porte delle proprie aule per accoglierli.

Voglio sottolineare un aspetto poco evidente che ha dato all'esperienza delle visite un valore aggiunto: la collaborazione e il dialogo interprofessionale. Mi spiego meglio: per chi conosce il carcere, ogni piccolo cambiamento nell'organizzazione può diventare un grande problema. Nell'organizzazione rigida e statica degli istituti, tollerare un giorno senza lezioni laddove i docenti si sono spostati e aprire le porte a un gruppo di circa venticinque persone da parte di chi ci ha ospitati, non sono aspetti trascurabili. Abbiamo dimostrato che si può fare e che ne vale la pena.

Nei limiti di un'esperienza priva di continuità e dei requisiti necessari per definirla una vera e propria pratica formativa, si può dire che l'idea abbia funzionato. Per renderla efficace, sarebbe necessario strutturare momenti di formazione simili, sul modello dello *job shadowing*, una breve esperienza di osservazione partecipativa presso un'altra organizzazione simile. Gli obiettivi sono molteplici e riconducibili alla formazione del personale attraverso la condivisione di buone pratiche e lo scambio di conoscenze e di esperienze.

Ada Maurizio Dirigente scolastico del CPIA3 di Roma