

## BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

### RIPENSARE LA SCUOLA IN CARCERE: UN'ESPERIENZA DI STUDENT VOICE

di Luisa Zecca, Annaletizia La Fortuna

Il tema della scuola in carcere è affrontato in questo contributo seguendo l'approccio *Student Voice*, che implica la valorizzazione delle opinioni degli studenti perché possano incidere nelle decisioni sulle politiche scolastiche. Il percorso di ricerca, strutturato in uno studio esplorativo, è stato condotto presso il carcere di Milano Bollate in cui 200 detenuti frequentano percorsi scolastici di diverso ordine. Ad una prima di fase di analisi del modello di istruzione carceraria contenuto nel documento conclusivo degli Stati generali dell'esecuzione penale (2015), segue una fase in cui le questioni sono state esplorate con interviste in profondità a studenti selezionati in base ad un criterio di rappresentanza delle diverse classi di età e delle diverse condizioni di fine pena. I risultati mostrano che gli studenti ribadiscono le problematiche didattiche evidenziate dagli Stati Generali e sottolineano la necessità di una maggiore integrazione tra i percorsi di istruzione e formazione professionale attraverso stage, tirocini, apprendistato.

The school in prison topic had been addressed following the Student Voice approach, which implies recognition and enhancement of student opinions and their influence on school policies. The research path started from an exploratory study, which took place inside the Bollate prison, involving over 200 inmates attended literacy courses, first and second level secondary schools and university courses. A first phase entailed the analysis of the conclusive document of the General States (2015) that identifies

in the construction of an internal network of competences a key process to build a new model of education in prison. The same issues were then dealt with in depth interviews with students, selected on availability and paying attention to have a representative sample of the different age groups and the different penalty end. In the interviews the students reaffirm the methodological problems highlighted by the States General and emerges the requirement that the learning process is transformed into a shared path of research and knowledge construction and integrated with vocational training, through internships, traineeships and apprenticeships.

### *1. Il ruolo della scuola in carcere: breve quadro storico*

In uno stato di diritto il sistema penitenziario rappresenta e reifica una teoria della pena, evoluta nel tempo, che supera le distinzioni tra teorie assolute e relative, pervenendo a definire il carattere pluridimensionale del costruito di pena: punizione e opportunità di trasformazione. È in questa seconda direzione – pena intesa come opportunità di trasformazione – che si colloca la pedagogia penitenziaria. In questa sede si segue la definizione di Benelli (2012) secondo la quale la pedagogia penitenziaria rappresenta

una frontiera della pedagogia della marginalità che si muove nelle situazioni di svantaggio, di emarginazione e in quei “luoghi di confine”, quegli spazi che disumanizzano i soggetti che li abitano e che proprio per questo necessitano di adeguati percorsi di ricerca (p. 11).

Se la detenzione è considerata come una condizione temporanea, delimitata a un periodo definito e circoscritto di tempo, rispetto all'intera esistenza del soggetto, allora può essere visto come un soggetto in una situazione di marginalità anch'essa temporanea. In tale cornice la scuola si presenta, quindi, come occasione per rivedere le proprie scelte esistenziali e costruire un nuovo percorso di vita. Già la scuola positiva di fine '800 si basava

sull'indirizzo correzionalista, che introduceva il *principio della rieducazione del reo alla vita sociale* (Bortolotto, 2002) e finalizzava la pena al recupero sociale e alla prevenzione di una sua eventuale recidiva<sup>1</sup>. Nella Costituzione italiana, l'articolo 27 sancisce, in primo luogo, il principio di responsabilità penale personale e la presunzione di non colpevolezza dell'imputato fino alla condanna definitiva e il rispetto dei principi di umanità per i detenuti stabilendo, inoltre, la funzione rieducativa della pena.

L'istituzione delle scuole carcerarie avvenne formalmente con la legge n. 503 del 1958 che riprese una circolare dell'8 marzo 1948 in cui se ne enunciavano gli obiettivi:

le scuole carcerarie elementari si propongono anzitutto di eliminare tra i detenuti l'analfabetismo e il semi-analfabetismo, ma specialmente adempiono ad un altro compito di educazione e di redenzione sociale e civile.

Vennero pertanto istituiti in quegli anni diversi corsi di studio in carcere, dalle scuole elementari fino alle medie e ad un'esperienza di scuola superiore (Istituto Tecnico per Geometri ad Alessandria), fino ad arrivare all'attivazione di un corso universitario (Scienze Sociali presso l'Università di Trento). Tuttavia, l'istruzione carceraria era caratterizzata da una scarsa continuità nella frequenza da parte dei detenuti, a causa soprattutto dei continui trasferimenti da un istituto all'altro. Inoltre, la qualità dell'offerta formativa risultava piuttosto bassa. Gli insegnanti, infatti, venivano reclutati in ruolo speciale e transitorio; si trattava di solito di precari in attesa del ruolo, poco motivati all'esperienza carceraria. Solo nel 1972 venne abolito il ruolo speciale e transito-

<sup>1</sup> In linea con l'ideologia fascista, nel R.D. 393 del 1922 l'istruzione non veniva più considerata una modalità di trattamento del reo in quanto l'istruzione era vista come un privilegio degli uomini liberi. Nel 1931 fu introdotto il "Nuovo regolamento per gli istituti di prevenzione e pena" in cui venivano riconosciuti tre mezzi attraverso cui rieducare e risanare i condannati: il lavoro, la religione e l'istruzione. Per una disamina più approfondita della storia del carcere si veda Ricci & Salierno (1971).

rio per introdurre il ruolo speciale per l'insegnamento negli istituti penitenziari.

Con l'ordinamento penitenziario del 1975 si definì con maggiore chiarezza il concetto di "rieducazione". Per la prima volta venne definito il concetto di trattamento rieducativo inteso come programma teso al reinserimento sociale del detenuto. Tale programma doveva essere individualizzato e, in netta discontinuità con le normative precedenti, si introduceva l'idea del contatto con l'ambiente esterno. Il regolamento del '76 riconobbe all'istruzione in carcere un ruolo prioritario e fu intesa come strumento per l'apertura degli orizzonti culturali e psicosociali del detenuto. Inoltre, si introdusse una ulteriore decisione cruciale: la scuola in carcere non doveva essere diversa dalla scuola pubblica all'esterno. Il decreto assimilò i corsi di istruzione in carcere ai corsi pubblici per adulti, conservandone le peculiarità legate alla flessibilità dell'azione didattica e all'individualizzazione dei corsi di istruzione.

Il regolamento del 2000 propose l'attivazione di corsi di scuola dell'obbligo in tutti gli istituti e di corsi di scuola secondaria in almeno un istituto per regione. L'Ordinamento penitenziario e il Regolamento di esecuzione prevedero pertanto all'istituzione di una commissione didattica all'interno di ciascun istituto con lo scopo di delineare l'offerta formativa (oggi tale compito è affidato ai CPIA). A maggio del 2016 è stato siglato un Protocollo d'intesa tra MIUR e Ministero della Giustizia che, oltre alle indicazioni riguardanti le attività trattamentali, sottolinea tra le azioni principali quella di un percorso di formazione per il personale che opera all'interno degli istituti penitenziari.

## *2. Gli Stati Generali del 2015: proposte per la scuola in carcere*

L'idea degli Stati Generali nasce dalla constatazione che il sistema penitenziario italiano non sia ancora in grado di attuare pienamente l'articolo 27 della Costituzione, non solo per quanto riguarda la dignità e i diritti dei detenuti, ma soprattutto per ciò

che concerne la loro rieducazione. Gli Stati Generali, svoltisi da maggio a novembre 2015 attraverso *tavoli tematici*, a cui hanno partecipato realtà che si occupano a vario titolo dell'esecuzione penale, e *giornate conclusive* di sintesi dei lavori dei tavoli, hanno per la prima volta coinvolto un *network* di professionalità, culture, esperienze e linguaggi diversi per affrontare il tema del sistema penitenziario in Italia. Nel documento conclusivo degli Stati Generali (Ministero della Giustizia, 2016) i primi tre punti programmatici interessano direttamente la scuola in carcere e, in particolare, il terzo, di cui si espongono di seguito gli obiettivi, mette a fuoco il tema del modello formativo:

- individuare un modello scolastico basilare, funzionale ai bisogni formativi della persona, che offra una risposta sia ai bisogni di istruzione primari, ivi compresa la conoscenza della lingua italiana;
- individuare percorsi formativi secondari da armonizzare con esperienze di formazione professionale e di avvio al lavoro;
- individuare opportunità di partecipazione degli studenti detenuti agli organi collegiali della scuola.

Per ciascuno dei tre degli obiettivi presentati, il documento elabora una serie di proposte attuative. Per quanto riguarda l'obiettivo 1 si sottolinea, in particolare, la necessità di elaborare un modello che abbia come unico obiettivo «la piena ed efficace inclusione sociale delle persone detenute». Per il punto 2 vengono individuate le principali criticità della scuola in carcere e per ciascuna di esse viene elaborata una proposta. Infine, per quanto riguarda il punto 3, viene delineato un modello di istruzione in carcere a partire dalle indicazioni dei primi due punti programmatici. Esso, pertanto, è basato principalmente su un progetto educativo personalizzato, fondato su un'attività di informazione e orientamento, sul bilancio di competenze già possedute dal soggetto, acquisite in un contesto formale o informale, sull'introduzione degli strumenti di documentazione, ad esempio di un portfolio delle

competenze, e di accompagnamento e sulla valutazione delle competenze acquisite con rilascio di certificazione.

### 3. Il contesto della ricerca

Lo studio esplorativo condotto nella II Casa di Reclusione di Milano Bollate ha lo scopo di raccogliere dati per far emergere una valutazione sulla scuola dalle voci degli studenti stessi. Nella tabella che segue sono indicati il numero di iscritti ai programmi formativi presso tale istituto penitenziario<sup>2</sup>:

Tabella n.1. Numero iscritti carcere di Bollate a.s. 2015/2016

Tipo di corso	Anno scolastico	Totale iscritti
Alfabetizzazione	2016/2017	54
Scuola secondaria di 1° grado	2015/2016	32
Scuola secondaria di 2° grado	2015/2016	168
Percorsi universitari	-2015/2016	29

I partecipanti sono stati scelti tra gli studenti dell'Istituto professionale per i Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera "Paolo Frisi" che vi ha sede. La II Casa di Reclusione di Milano Bollate è caratterizzata da un regime di custodia attenuata: le celle sono aperte quasi tutto il giorno, a parte i momenti destinati al controllo e la notte. I detenuti, perciò, hanno un'ampia libertà di movimento. La politica dell'istituto viene descritta attraverso tre punti-chiave: responsabilizzazione dei detenuti, sicurez-

<sup>2</sup> Fonte: Ministero della Giustizia. Schede trasparenza istituti penitenziari 2018. Bollate Casa di reclusione "II C.R."

za fondata su una vigilanza dinamica e integrata tra gli operatori, forte integrazione con il territorio. Il primo punto rappresenta il cardine della pedagogia di Bollate e l'aspetto che ne ha determinato l'appellativo di "carcere sperimentale"<sup>3</sup>.

Il primo anno scolastico della sezione carceraria è stato il 2013/2014. Attualmente l'istituto conta cinque classi, dalla prima alla quinta, per un totale di circa 70 iscritti. Il curriculum di studi ha la durata di cinque anni, alla fine dei quali gli studenti conseguono un diploma di Stato. L'accesso al corso di studi avviene previo colloquio orientativo. L'utenza è caratterizzata da soli adulti di sesso maschile. Da sottolineare anche la presenza in classe di numerosi detenuti del settimo reparto, il cosiddetto "reparto dei protetti" (detenuti condannati per reati sessuali o che appartenevano alle forze dell'ordine). Si tratta di una situazione insolita per la maggior parte dei penitenziari italiani, ma perfettamente in linea con l'impostazione dell'istituto di Bollate, orientata all'inclusione.

#### 4. Il paradigma culturale *Student Voice* e le domande della ricerca

Lo studio è stato realizzato seguendo la prospettiva *Student Voice* (Di Vita, 2017; Grion & Cook-Sather, 2013), paradigma metodologico che affonda le proprie radici nei movimenti sui diritti degli studenti elaborate negli anni Settanta e che trova forti connessioni con teorie pedagogiche critiche ed emancipatorie (Freire, 1972). Tale prospettiva nasce ufficialmente negli anni Novanta come vero e proprio movimento pedagogico in paesi quali Australia, Canada, Regno Unito e Stati Uniti con l'idea di legittimare e dare spazio alla voce degli studenti nei discorsi e nelle decisioni sulla formazione e sui sistemi d'istruzione. *Student Voice* sostiene l'impossibilità di elaborare cambiamento e innovazione realmente efficaci senza il coinvolgimento attivo di tutti gli stakeholders, tra

<sup>3</sup> Il modello pedagogico adottato è diffusamente trattato nell'opera *Diritti e castighi* (2009) che vede tra le sue autrici Lucia Castellano, per anni direttrice dell'istituto, nonché artefice e ideatrice della sperimentazione di Bollate.

cui gli studenti stessi. In Italia la letteratura su tale tema è piuttosto scarsa; vi sono per lo più resoconti di esperienze, tra i quali si segnala la ricerca-azione condotta nell'istituto penitenziario La Dogaia di Prato (Benelli & Del Gobbo, 2012). Nella letteratura internazionale degno di nota è il lavoro di Renee Hall (2006) che, sebbene non si riferisca esplicitamente al movimento *Student Voice*, propone un'analisi del sistema di istruzione penitenziaria a partire dalla voce degli studenti detenuti.

Lo studio che si presenta in questa sede muove dalla domanda relativa alla possibilità di sperimentare un approccio di ricerca ispirato al riconoscimento delle valutazioni degli studenti in una istituzione carceraria. Inoltre, un ulteriore scopo è quello di supportare la piena consapevolezza di sé, creando le condizioni affinché ciascuno sappia riconoscere le proprie potenzialità e impegnarsi per la realizzazione del proprio benessere: che percezione hanno della scuola gli studenti detenuti? Quali punti di forza e criticità intravedono nella loro esperienza di studenti? E nell'istituzione scolastica dentro a quella carceraria? Infine, si è cercato di valutare se l'ascolto degli studenti possa rappresentare la condizione di avvio di un progetto di ricerca-azione nell'ambito dell'istruzione carceraria e se tale percorso di ricerca possa configurarsi come esperienza incarnata di democrazia in carcere.

### *5. Le fasi, i soggetti e il metodo*

Lo studio realizzato si colloca nell'ambito della ricerca idiografica di tipo qualitativo finalizzata a rilevare percezioni e rappresentazioni degli studenti e privilegiando un approccio fenomenologico all'analisi dei dati (Mortari, 2010). Lo strumento di raccolta dati utilizzato è stato quello dell'intervista in profondità (Tusini, 2006). L'intervista in profondità, costruita con un basso livello di strutturazione, ha previsto quattro aree tematiche: a) racconto del proprio vissuto di studente; b) motivazioni e aspettative rispetto alla scuola in carcere; c) punti di forza e di debolezza della scuola

in carcere in base alla propria esperienza; d) proposte di miglioramento.

La scelta degli studenti è avvenuta seguendo due criteri: disponibilità e rappresentatività. Rispetto a questo secondo criterio sono stati individuati due fattori di eterogeneità caratteristici della popolazione: l'età e la condizione di fine pena. Il campione degli intervistati è stato pertanto così composto:

Tabella n.2. Gli studenti intervistati

	Under 35	35-50 anni	Over 50
Fine pena breve ( $\leq 5$ anni)	Manuel – 26 anni, fine pena 2021	Simone – 35 anni, fine pena 2017	Pietro – 51 anni, fine pena 2020
Fine pena lungo ( $> 5$ anni)	Giovanni – 24 anni, fine pena 2024	Yuri – 39 anni, fine pena 2027	Ciro – 63 anni, fine pena 2028

Le interviste hanno avuto una durata di circa un'ora ciascuna e sono state trascritte e analizzate da due ricercatori secondo un processo bottom-up di individuazione ricorsiva di categorie tematiche e concettuali (Dusi, Girelli, Sità & Tacconi, 2010). La fase successiva è stata l'analisi delle categorie emergenti comuni presenti in tutte le interviste del campione, differenziando tra categorie estese, presenti con larga frequenza; parziali, presenti in minima parte; puntuali, presenti in una sola intervista. Mentre le categorie comuni e puntuali sono state individuate in maniera univoca, per quanto riguarda le categorie estese e parziali è stato necessario identificare un criterio quantitativo che stabilisse quando una categoria si possa ritenere frequente. In questo studio sono state definite estese le categorie che comparivano in numero almeno uguale alla metà delle interviste, cioè tre. Al contrario le categorie emerse in due interviste sono state ritenute parziali. In questa maniera sono stati individuati alcuni temi nodali su cui ancorare le riflessioni. Le categorie concettuali comuni ed estese emerse sono le seguenti:

Tabella n.3. Frequenza macro-categorie

Domanda	Categoria concettuale	Frequenza
Racconto dell'esperienza scolastica	Difficoltà nel percorso scolastico	6/6
	Significato attribuito all'esperienza scolastica	4/6
	Aspetti relazionali	5/6
	Connessione regime carcerario – esperienza scolastica	5/6
	Idea di insegnante	5/6
	Ruolo degli educatori nel percorso scolastico	4/6
	Idea di uomo-detenuto	3/6
Motivazioni e aspettative	Motivazioni	6/6
Cosa funziona e cosa non funziona	Aspetti organizzativi	6/6
	Aspetti didattici	6/6
Proposte	Criteri di accesso a scuola	4/6
	Aspetti organizzativi	4/6

Sono emerse inoltre due categorie concettuali puntuali: rieducazione e proposte circa la natura della scuola in carcere. All'interno di ciascuna categoria concettuale (comune o estesa) sono state individuate le etichette, distinguendole tra estese, parziali e puntuali (Tab. 4).

Tabella n.4. Macro-categorie ed etichette

Domanda	Categoria concettuale	Etichette estese	Etichette parziali	Etichette puntuali
Racconto dell'esperienza scolastica	Difficoltà nel percorso scolastico	Trasferimenti, cambi di regime detentivo	Concentrazione/Studio in cella	Ignoranza iniziale
		Problemi personali – umore		Frequenza saltuaria
		Conciliare con il lavoro		Mancanza di un tutor per spiegazioni e orientamento (percorso universitario)
		Cognitive e di concentrazione legate alla detenzione		
	Significato attribuito all'esperienza scolastica	Cultura – significato più ampio	Riscatto vs famiglia e società	Collegamento con il mondo fuori
				Prestigio – soddisfazione nei confronti degli altri
		Soddisfazione con se stessi		
		Disciplina		
		Sostegno morale		
		Rapporto con gli insegnanti (aperto, familiare, di amicizia)		Strumento fondamentale per la rieducazione
Aspetti relazionali	Rapporto con i compagni		Fornire le risorse/strumenti	
			Promozione (Riferito alla scuola media)	
			Apprendimento	
			Occasione che avevo perso	
Connessione regime carcerario – esperienza scolastica	Scuola in AS (entrata, agenti, pause, insegnanti, atmosfera)	Regime più chiuso	Esperienze indimenticabili grazie alla scuola	
			Da solo in classe: esperienza emozionante	
Idea di insegnante	----- -----	Motivatore	Restrizioni per contatto con femminile	
		Persona che merita rispetto	Educatore	
			Due categorie: motivati e non	
			Insegnare in carcere è meglio che fuori, ai ragazzini	
			Tutti diversi, ma ok	

## 6. Risultati

### 6.1. *Un servizio educativo dentro un'istituzione totale*

Nelle interviste ai detenuti è stato affrontato diffusamente il tema del grado di “chiusura” del regime detentivo. Gli studenti hanno sottolineato la connessione tra natura del regime detentivo ed esperienza scolastica, evidenziando come un approccio molto improntato al controllo e alla disciplina possa rendere meno proficua e interessante l'esperienza scolastica. Ricchi di spunti sono stati in questo senso i racconti dell'esperienza scolastica in Alta Sicurezza:

Lì venivamo chiusi con i professori nelle classi, c'era un appuntato che ci sorvegliava quasi sempre. Quindi non potevi stare neanche in due alla lavagna perché altrimenti ti bussava e uno si doveva sedere. Perciò era un po' più rigida. Lì si stava 24 ore in cella, la scuola ti permetteva di starne 6 fuori (Yuri).

I detenuti hanno sottolineato come la sensazione continua di essere osservati rendesse difficile e innaturale il comportamento sia degli studenti sia degli insegnanti. L'esperienza di Bollate, in un regime più aperto, è stata apprezzata all'unanimità.

### 6.2. *Severità e credibilità nella scuola in carcere. Quale dialettica possibile?*

Tra le riflessioni dei detenuti emerge l'esigenza di maggiore rigidità da parte della scuola e dei docenti in particolare, accompagnata dalla pretesa di maggiore serietà da parte dei detenuti. Dalle interviste emerge innanzitutto che la rigidità non è intesa in maniera opposta alla flessibilità. Nel suo contributo, ad esempio, Pietro sostiene entrambe le posizioni: da un lato apprezza la scuola flessibile: «i professori sono abbastanza bravi, cioè [...] ti aiutano abbastanza perché in base alla tua esperienza loro si adeguano. Si adeguano loro a noi e non noi a loro», dall'altro desidera maggiore rigidità: «...ma ci vorrebbe anche più rispetto da parte nostra.

A volte noi ci perdiamo nelle stupidaggini. Uno lo fa anche per distrarsi un po', però ci vorrebbe un po' più di serietà, anche in classe nostra...». Probabilmente queste due posizioni possono risultare conciliabili se per rigidità intendiamo non tanto un meccanismo di istruzione statica e inamovibile, quanto piuttosto un meccanismo di responsabilità che generi a sua volta una forma di credibilità per la scuola in carcere. La rigidità, dunque, non può limitarsi all'atteggiamento dell'insegnante ma deve diventare credibilità di tutto il dispositivo educativo. Da questo punto di vista proprio il ruolo dell'insegnante appare molto delicato e difficile. Nelle interviste gli studenti hanno auspicato un rapporto più intenso tra scuola e area educativa, dando all'insegnante la possibilità di esprimersi sull'andamento scolastico del detenuto:

Noi passiamo tantissime ore con voi, abbiamo un rapporto di amicizia tra virgolette, di familiarità, ci conoscete molto di più mentre un'educatrice ci conosce magari un quarto d'ora al mese, un'ora al mese se ti sta chiudendo la sintesi e deve scrivere di te. Questa cosa che tra voi e le educatrici non c'è comunicazione, non c'è scambio di idee, scambio di come si comporta l'alunno, come si comporta il detenuto, è una cosa veramente grave (Yuri).

Ma se quella espressa da Yuri è una posizione facilmente condivisibile, si aprono allora nuovi interrogativi: deve la scuola intervenire nella valutazione dell'attività trattamentale del detenuto? E in che misura? Questo punto, a seguito delle interviste, è stato oggetto di un ampio dibattito in classe tra gli studenti, rivelando la presenza di due posizioni contrastanti: da un lato la scuola potrebbe essere un elemento molto attendibile di valutazione del percorso detentivo, dall'altra porterebbe con sé il rischio di sottrarre autenticità al dialogo educativo tra studenti e insegnanti. Questa dialettica fa avanzare in modo evidente la contraddizione insita in un programma di decostruzione dell'uomo «sorvegliato e punito» (Foucault, 1976) che contemporaneamente ridefinisce la propria identità tramite relazioni intenzionalmente orientate alla sua emancipazione e libertà di adesione al patto di convivenza sociale.

### 6.3. *L'organizzazione*

Numerosi sono i punti di criticità segnalati dagli studenti dal punto di vista organizzativo, elemento essenziale del dispositivo formativo all'interno del dispositivo carcerario (Mancuso, 2002). L'aspetto maggiormente ricorrente riguarda il problema dei trasferimenti e dei cambi di regime detentivo che avvengono senza la dovuta attenzione a preservare la continuità del percorso scolastico. Gli studenti intervistati avevano tutti esperienze in almeno due scuole carcerarie diverse. Emblematica è l'esperienza di Manuel che ha dovuto frequentare la terza media per ben tre anni prima di prendere la licenza, in quanto puntualmente trasferito in altri istituti in corso d'anno:

Ho fatto tre anni le medie perché sono stato interrotto dai processi, infatti ho fatto 6 mesi – 6 mesi – 6mesi [...]. Poi quando sono partito e tornato, la seconda volta che mi sono iscritto c'erano tre ragazzi. Gli altri l'avevano presa già. Siamo rimasti tre scemi. Abbiamo ricominciato a studiare di nuovo.

Un secondo elemento ricorso con particolare frequenza riguarda la difficoltà per il detenuto di conciliare lo studio con un'eventuale attività lavorativa all'interno dell'istituto. Il lavoro viene di solito preferito alla scuola per ovvie ragioni di natura economica, diventando così una delle cause principali di abbandono. Qualcuno tenta spesso di conciliare studio e attività lavorativa, ma con evidenti difficoltà. Quasi sempre, infatti, gli orari di lavoro coincidono con quelli delle lezioni, ostacolando così la continuità nella frequenza. La soluzione avanzata dal gruppo di lavoro del Frisi è stata l'istituzione di una FAD (Formazione a Distanza). Si tratta comunque di un'azione non risolutiva in quanto salvaguarda parzialmente la continuità didattica ma non risolve la perdita che il detenuto subisce a causa della mancata frequenza delle lezioni.

Una riflessione a parte merita, invece, la questione organizzativa riguardante spazi, mezzi e materiali e che costituisce una no-

tevole difficoltà nel fare scuola in carcere. In maniera unanime gli studenti segnalano la povertà di mezzi che caratterizza la scuola in carcere.

#### *6.4. La didattica*

Nelle interviste si rileva che una delle difficoltà evidenziate in maniera più estesa riguarda l'approccio cognitivo e comportamentale nei confronti della scuola, a causa della condizione di detenzione. I detenuti rilevano difficoltà nel mettere in atto alcune posture tipiche dello studente quali concentrarsi, stare seduti, avere prontezza di ragionamento. In maniera parziale viene segnalato inoltre il problema di studiare in cella, a causa degli spazi limitati e della convivenza con altri detenuti. Tuttavia, la difficoltà maggiormente segnalata dai detenuti nell'affrontare il percorso scolastico è la situazione personale, l'umore variabile, i problemi familiari o legati al percorso detentivo, che minano la concentrazione e invitano all'abbandono: «Ci sono dei momenti che hai talmente tanti pensieri in testa che non hai voglia di ascoltare nessuno e allora devi andartene, stai male, vai in ansia, hai attacchi di panico. Qua dentro è più facile che ti vengano che fuori» (Yuri).

La riflessione degli studenti si è inoltre focalizzata su questioni di contenuto e di metodologia didattica superando l'ipotesi che attribuisce allo studente detenuto un'idea di scuola finalizzata alla professionalizzazione. Gli studenti infatti hanno mostrato di interpretare la scuola anche e soprattutto come luogo di incontro con la cultura: hanno ritenuto i contenuti trasmessi adeguati alla professionalità che andranno ad acquisire; hanno, inoltre, mostrato di non disdegnare tutto ciò che eccede la mera professionalizzazione, ritenendo un valore aggiunto l'acquisizione di un adeguato livello culturale.

Interessanti sono state le osservazioni riguardanti le metodologie didattiche. Innanzitutto, viene criticata in maniera diffusa la modalità trasmissiva operata attraverso la semplice lettura del libro di testo o mediante la metodologia della lezione frontale:

A me piace il coinvolgimento dello studente, farlo parlare, chiedergli di parlare, intervenire. A me non interessa se uno continua a leggere. Quando uno legge, legge, legge, ti perdi. Allora è meglio leggere un pezzo, poi fare un dibattito su quel pezzo. Uno dice “secondo me è così”, ciascuno dice la sua. Il dibattito ti prende (Manuel).

### *6.5. L'idea di scuola in carcere nelle diverse fasce d'età e fine pena*

Nel raccontare l'esperienza della scuola in carcere gli studenti parlano delle difficoltà incontrate, indipendentemente dall'età. Per i più giovani il problema maggiormente sentito è la conciliazione tra scuola e lavoro, mentre dai più anziani vengono segnalate sia le difficoltà cognitive e di adattamento alla vita scolastica che quelle legate allo studio in cella, a causa dell'ambiente poco favorevole alla concentrazione. È interessante notare che i significati più attribuiti all'esperienza scolastica, e cioè quello di scuola come fonte di cultura e come occasione per la costruzione di un rapporto con gli insegnanti, sono trasversali a tutte le età. Allo stesso modo non si notano differenze nelle varie fasce d'età per quanto riguarda le motivazioni che inducono all'iscrizione a scuola. Nel dibattito sui criteri di accesso alla scuola (obbligatorietà per tutti contro una maggiore selezione), non sembrano esistere relazioni con le età. Non si notano grandi differenze tra chi ha un fine pena elevato e uno imminente per quanto riguarda l'analisi dell'esperienza scolastica in carcere. Si nota invece una sensibile differenza nelle motivazioni che inducono alla scelta della scuola: chi ha un fine pena inferiore o uguale ai cinque anni punta soprattutto alla costruzione di competenze professionali finalizzate all'inserimento lavorativo; al contrario chi ha un fine pena superiore ai cinque anni punta maggiormente alla crescita personale. Analogamente i detenuti con un fine pena breve raccontano di progetti lavorativi con i propri familiari, argomento che non viene affrontato da chi ha un fine pena lungo e probabilmente ritiene ancora prematuro questo genere di riflessioni. Allo stesso modo i detenuti più vicini alla scarcerazione vedono nella scuola un elemento di riscatto nei confronti della società e della famiglia, a-

spetto che non viene percepito da chi ancora ha molti anni da scontare.

### *6.6. L'idea di uomo detenuto: posizioni antitetiche*

Un tema che emerge dalle interviste è l'idea di uomo detenuto. L'analisi dei dati mostra almeno 3 punti di vista diversi, a volte quasi antitetici, sicuramente influenzati dal numero di anni di reclusione nonché dal tipo di esperienza detentiva vissuta. Qualcuno dipinge una raffigurazione tragica della "galera", come condizione che porta ad un peggioramento irrecuperabile della propria personalità:

[...] perché la galera fa, ti cambia, ti uccide, le parole giuste sono "ti uccide". Purtroppo è così. Poi ti crea tante volte dei problemi che magari tu non pensi di avere però se non li provi [...] purtroppo la galera, tanta galera, ti porta ad avere problematiche di timidezza (Pietro).

Qualcuno riflette sulla possibilità di trovare anche in una condizione negativa come quella della reclusione un aspetto positivo:

Ci sono delle cose che impari, non solo nella vita normale o sul campo, ma anche in carcere. Io ho capito questa cosa, l'ho capita da una ragazza dell'Accademia di Brera che ha fatto un dottorato qui. Lei mi ha detto: «Manuel, ricordati queste parole. In qualunque posto sia una persona, ci sarà sempre qualcosa da imparare» (Manuel).

Emerge infine il tema del carcere come occasione di rieducazione, che viene descritta attraverso la metafora dell'allenamento fisico:

Noi siamo come dei muscoli, se i muscoli non li alleni non crescono, anzi rammoliscono, si indeboliscono [...]. Quindi qui dovrebbero fare lo stesso lavoro con noi... E chi torna in galera? Torna chi ha fatto la rapina, chi spaccia la droga, non torna in galera chi ha fatto l'omicidio perché non è che quello ammazza tutti i giorni (Yuri).

## 7. Conclusioni

Lo studente detenuto è apparso come un testimone estremamente efficace per una riforma dell'insegnamento e dell'organizzazione della scuola in carcere. Le interviste hanno fornito, infatti, numerosi spunti su cui riflettere, evidenziando profondità di analisi e una partecipazione attenta e attiva, nonché la preziosità di un punto di vista unico e privilegiato. L'approccio *Student Voice* ha rappresentato, inoltre, un'esperienza incarnata di democrazia in carcere, che ha reso gli studenti protagonisti in un ambito della loro quotidianità. Tale approccio è stato accolto con favore non solo dai protagonisti della ricerca, ma anche dagli altri studenti, che hanno voluto dire la propria sui temi in questione. I dibattiti nati in classe spontaneamente e il trasporto con cui sono stati vissuti ci dicono, forse, che questa può essere una strada proficua da intraprendere se per carcere intendiamo rieducazione, reinserimento nella società, recupero della dignità di essere umano.

## Bibliografia

- Benelli C. (2012). *Cultivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori Editore.
- Bortolotto T. (2002). *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo Proposta per un'innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Casa di Reclusione di Milano Bollate (2016). *Presentazione della Mission e della Vision*. Disponibile in: [www.carceredibollate.it/Istituzione/VisionMission.aspx](http://www.carceredibollate.it/Istituzione/VisionMission.aspx) [14 maggio 2018].
- Castellano L., & Stasio D. (2009). *Diritti e castighi*. Milano: Il Saggiatore.
- Di Vita A. (2017). Student Voice per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 269-294.
- Dusi P., Girelli C., Sità C., & Tacconi G. (2010). Il percorso della ricerca. In L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 45-60). Milano: Bruno Mondadori.

- EPALE (2016). *Presentazione del gruppo Facebook "La scuola in carcere"*. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/epale/it/content/aperto-un-gruppo-i-docenti-delle-scuole-carcere> [12 giugno 2018].
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Grión V., & Cook-Sather A. (2013) (eds.). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hall R. (2006). *Voices Behind Bars: Correctional Education from the Perspective of the Prisoner Student*. University of New Orleans Theses and Dissertations. Disponibile in: <http://scholarworks.uno.edu/td/384> [21 giugno 2018].
- IIS Paolo Frisi di Milano (2015). *POF di istituto*. Disponibile in: [www.ipsfrisi.it/portale/wp-content/uploads/2015/01/POF\\_as\\_14-15\\_-DEFINITIVO-R-E-PUBBLICATO-6-GENNAIO-2015.pdf](http://www.ipsfrisi.it/portale/wp-content/uploads/2015/01/POF_as_14-15_-DEFINITIVO-R-E-PUBBLICATO-6-GENNAIO-2015.pdf) [15 maggio 2018].
- Lizzola I. (2017). *Il carcere cambia la scuola, la scuola cambia il carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancuso R. (2001) (a cura di). *Scuola e carcere. Educazione, organizzazione e processi comunicativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero della Giustizia (2015). *Stati Generali dell'Esecuzione Penale: documento elaborato dal Tavolo 9: Istruzione, cultura e sport*. Disponibile in: [https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep\\_tavolo9\\_relazione.pdf](https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/sgep_tavolo9_relazione.pdf) [14 maggio 2018].
- Ministero della Giustizia (2016). *Documento finale degli Stati Generali dell'Esecuzione Penale*. Disponibile in: [www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_2\\_19\\_3.page;jsessionid=nhdTiowMcHaXVyw5KgOFKCF?previousPage=mg\\_2\\_19](http://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19_3.page;jsessionid=nhdTiowMcHaXVyw5KgOFKCF?previousPage=mg_2_19) [15 maggio 2018].
- Mortari L. (2010) (a cura di). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Ricci A., & Salierno G. (1971). *Il carcere in Italia*. Milano: Einaudi.
- Tusini S. (2006). *La ricerca come relazione: l'intervista nelle scienze sociali*. Milano: FrancoAngeli.