

## **Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta: la scuola in carcere *entre les murs***

### **From the definition of methodological approaches to direct observation: prison education *entre les murs***

ALBERTO GHIDINI

*The essay is divided into two parts. The first part explains the main methods developed into the field study called “La scuola in carcere”, referring to a qualitative and phenomenological approach. The field research was carried out at Bergamo District Prison from 2014 to 2015. The second part focuses on the meaning of scholastic experience in imprisonment conditions, starting from the analysis of the outcomes of a direct observation concerning the context involved in the research project itself.*

#### **1. Dire la scuola in carcere: il problema del metodo**

A comprova del fatto che la conoscenza dei significati più profondi di una realtà complessa richieda sempre di tenere conto di ciò che in essa realmente accade, riteniamo non sia secondario evidenziare come la densa analisi pedagogico-sociale della scuola in carcere proposta da Ivo Lizzola<sup>1</sup> consegua a un percorso di indagine sul campo in cui le domande di ricerca elaborate sono state messe alla prova dei fatti osservati, i quali, a loro volta, hanno interrogato radicalmente le categorie concettuali sottese alle questioni poste in essere.

Certo il saggio di Lizzola basterebbe di per sé a motivare perché nella ricerca dedicata alla scuola in carcere condotta presso la Casa Circondariale di Bergamo sia stato necessario dedicare un'attenzione particolare alla scelta di una metodologia, che potesse consentirci di comprendere a fondo l'esperienza diretta dei soggetti coinvolti nelle attività scolastiche. Tuttavia, proprio perché lo studio del contesto ci ha posti da subito di fronte a un'istanza di

metodo, riteniamo sia utile provare a ripercorre e a illustrare brevemente l'approccio metodologico della nostra indagine, prima di addentrarci in una parziale restituzione della vita della scuola in carcere.

Crediamo, infatti, che la questione metodologica possa assumere un valore fondativo, soprattutto dal momento in cui ci è apparso chiaro come il significato della scuola in carcere sia davvero accostabile, osservabile e, quindi, afferrabile, solo attraverso un certo tipo di sguardo sulla realtà e non certo in virtù di una serie di concettualizzazioni predeterminate.

#### **1.1 L'urto con la scuola prigioniera**

Effettivamente, è nel contatto intenso con la singolarità della realtà scolastica carceraria, più precisamente con la dimensione difficile della «scuola prigioniera»<sup>2</sup>, che ci è parso potesse darsi la possibilità di sperimentare quell'«urto»<sup>3</sup> con la realtà così decisivo per terremotare le nostre teorie e, quindi, lasciare affiorare il reale quadro di senso della scuola in carcere.

Un urto determinante, che ci ha fatto “impattare” il mondo della vita scolastica *entre les murs*. Con gli «orizzonti di attesa dei destinatari»<sup>4</sup>, cioè con le aspettative degli studenti detenuti. Con la vita della classe e le sue dinamiche interne, raccontate dai partecipanti e osservate sul campo. Con le rappresentazioni reperite anche all'esterno dell'ambiente scolastico, nel suo “fuori”, nei resoconti degli operatori delle differenti aree del piano trattamentale, indispensabili per sottrarre la scuola in carcere all'autoreferenzialità e restituirne un'immagine per alcuni versi eterogenea, ma non meno attendibile di quella rappresentata dai suoi principali attori.

Un urto che ci ha resi consapevoli del bisogno di svincolarci da schemi euristici rigidi, di congelare, da un lato, le letture più funzionaliste e prestazionali, abbastanza diffuse nelle ricerche pedagogiche in campo scolastico, dall'altro lato, però, anche quella propensione a tipizzare la scuola come luogo ideale di umanizzazione e di riscatto, di elevazione e di salvezza, prima di avere verificato se e come tali ideali possano tradursi concretamente nella configurazione relazionale.

Un urto che, come si vedrà più avanti, ha orientato in senso «naturalistico» e «non devitalizzante»<sup>5</sup> l'allestimento, la conduzione e lo sviluppo delle nostre azioni di ricerca.

### **1.2 I vissuti e l'esperienza degli studenti detenuti e delle insegnanti della scuola in carcere**

Come osserva Lizzola e come del resto confermano alcuni dei resoconti degli operatori, presi in esame da Silvia Brena<sup>6</sup>, nonché molti dei racconti delle insegnanti, raccolti e analizzati nel corso della nostra indagine, la scuola in carcere accoglie studenti detenuti che portano percorsi biografici e formativi, consapevolezza e intenzionalità, discordanze e resistenze, culture e stili cognitivi molto differenziati. Non è possibile non prestare attenzione a questo mondo esperienziale se si vogliono capire le motivazioni profonde in base alle quali alcune delle persone che sono detenute in carcere scelgono di prendere parte – magari dopo anni di digiuno dai libri, o nonostante una scarsa alfabetizzazione – a un percorso così faticoso (ancor più faticoso in un contesto di privazione della libertà) come quello scolastico. Come d'altra parte non è

possibile non prestare attenzione al modo in cui gli studenti detenuti vengono accolti nello spazio scolastico carcerario dalle insegnanti, le quali, alle prese con una tipologia così disparata di destinatari dell'azione didattica, scelgono di mettere da parte quel «sapere formale», costituito da modelli organizzativi e di insegnamento tradizionali, per affrontare con pensosità il lavoro quotidiano, provando a tessere dialoghi creativi tra i contenuti delle lezioni e le storie di vita, attuando riflessivamente, in situazione, mediazioni originali, spesso non formalizzabili, tra le materie di insegnamento e il contesto<sup>7</sup>. Accantonando un po' la «disciplina», qui intesa sia come materia di insegnamento sia nella sua accezione di forma di potere agita attraverso un dispositivo disciplinare, in questo caso quello didattico.

Per via di questo suo carattere multiforme, l'esperienza della scuola in carcere ha richiesto di essere indagata attraverso la ricerca qualitativa, in particolare tramite l'impiego di alcune tecniche specifiche di raccolta e analisi dei dati.

L'approccio qualitativo ci ha consentito di accedere gradualmente ai vissuti e all'esperienza di chi, nella quotidianità, vive, fa e sostiene la scuola in carcere, senza trascinarci dietro quelle ponderose teorizzazioni con le quali avremmo rischiato di schiacciare e annientare proprio ciò che a noi, invece, interessava cogliere: il punto di vista dei soggetti<sup>8</sup>.

Grazie al suo peculiare modo «morbido e gentile»<sup>9</sup> di interpellare l'altro, particolarmente adatto a un contesto, come quello della prigione, caratterizzato dalla durezza e dalla ruvidità imposte dalla disciplina carceraria, lo sguardo qualitativo<sup>10</sup> ci ha aperto alla relazione con i soggetti della ricerca, entro la quale è stato possibile, a livello della trasmissione testimoniale, rendere verosimili e comprensibili, interpretandole, le diverse esperienze personali.

### **1.3 Scoprire l'interpretazione della situazione in un setting naturale, integrando differenti metodologie**

Con il concetto di «*frame*», Erving Goffman ci spiega come ogni soggetto tenda a definire la situazione in cui si trova attraverso un dato schema interpretativo<sup>11</sup>. Tale schema è il punto di vista specifico a partire dal quale

ciascun partecipante a un'esperienza inquadra ciò che avviene tutt'intorno.

Nel caso della scuola in carcere, il punto di vista specifico espresso dagli studenti detenuti, dalle insegnanti e dagli operatori nelle loro testimonianze riferisce qualcosa del significato dell'esperienza vissuta da questi soggetti. È la loro interpretazione della situazione a garantire l'attendibilità e la validità di quello che questi soggetti fanno e apprendono a livello esperienziale nel contesto. Cioè, in altri termini, sono tutti quegli elementi contestuali che uno studente detenuto o un'insegnante o un operatore del piano trattamentale riesce a interpretare, a partire dal suo effettivo coinvolgimento nell'esperienza scolastica, a far risultare ammissibili i significati stessi delle interpretazioni soggettive.

Per accedere ai punti di vista dei partecipanti, così essenziali per la comprensione dell'esperienza soggettiva della scuola in carcere, si è adottata una modalità di ricerca congruente con quel quadro epistemologico che si sta cercando di tratteggiare. Una modalità qualitativa, appunto, entro la quale abbiamo cercato di «integrare» diversi approcci metodologici<sup>12</sup>.

*In primis*, possiamo qualificare la nostra ricerca come una «*naturalistic inquiry*»<sup>13</sup>. L'indagine è stata infatti condotta in un *setting* naturale, vale a dire nell'ambiente di vita<sup>14</sup> in cui i soggetti svolgono abitualmente le loro attività. All'interno di questo ambiente si è cercata l'adesione volontaria di tutti i partecipanti, considerati in egual misura informatori competenti circa l'oggetto di ricerca.

Su questo sfondo, l'esigenza di provare a costruire una teoria il più possibile radicata nei dati raccolti, nei vissuti e nell'esperienza dei partecipanti, ci ha portati alla scelta del metodo di analisi proprio della «*grounded theory*»<sup>15</sup>, che prevede di incorporare e integrare, nella restituzione dei significati indagati, il punto di vista dei soggetti coinvolti.

Infine, pur nella piena consapevolezza del fatto che la nostra indagine non possa in nessun modo essere considerata alla stregua di una ricerca etnografica, possiamo affermare come anche il «*fieldwork*»<sup>16</sup> sia risultato fondamentale, in quanto tipo specifico di metodologia<sup>17</sup> finalizzata a tenere lontana la tentazione di costruire e condurre un intero percorso di ricerca stando «in veranda»<sup>18</sup>.

L'intreccio e il meticciamiento di questi approcci, tenuti insieme in forza di una radicale apertura fenomenologica al dato, ci ha guidato nel lavoro di descrizione e analisi, aiutandoci a cogliere alcune specificità essenziali della scuola in carcere, senza costringere i soggetti della ricerca – già costretti, nel linguaggio e non soltanto nel corpo, dall'azione detentiva – dentro «i dispositivi della nostra mente»<sup>19</sup>. Con tutto il valore etico (ancor prima che epistemico e metodologico) che tale posizionamento può assumere all'interno del contesto carcerario, dove la parola, oltre ad essere costretta, appunto, «viene *tòrta*»<sup>20</sup>.

A questo punto, alla luce di quanto fin qui affermato, ci sembra che l'impronta per così dire “emergenziale” del disegno della ricerca possa acquistare un senso non banale, giacché appare intuibile come la decisione di seguire procedimenti induttivi ci abbia obbligato, di fatto, a prendere in carico, come principali dati su cui lavorare, proprio le produzioni discorsive dei partecipanti e le loro azioni nel contesto della scuola in carcere.

## 1.4 La raccolta e l'analisi dei dati

### 1.4.1 Una raccolta flessibile

Nella rilevazione dei dati abbiamo utilizzato tre diverse tecniche: focus group, intervista conversazionale semi-strutturata e osservazione diretta. Per prima cosa, occorre precisare come in carcere l'impiego di tali tecniche richieda una certa dose di flessibilità, poiché anche i ricercatori devono obbligatoriamente adattarsi alle ferree regole dell'istituzione penitenziaria.

Tra queste, c'è quella in base alla quale non è possibile introdurre e usare registratori, di qualunque sorta. Tutto quel che abbiamo ascoltato o osservato, quindi, è stato trascritto molto velocemente e in maniera il più possibile fedele su un quaderno. Al termine di ogni azione di ricerca, siamo intervenuti sulle trascrizioni per ordinarle e renderle più fruibili in sede di lettura e analisi dei repertori discorsivi raccolti. La scelta di inoltrarci in questo lavoro di “testualizzazione” degli appunti non è stata facile da prendere entro un orizzonte metodologico fenomenologico-naturalistico, poiché contraria al principio di realtà che richiede di restituire un fenomeno nella sua integralità originaria. Tale scelta si è, però, resa necessaria

al fine di poter ricavare dagli appunti un resoconto il più possibile corrispondente ai discorsi e alle note di campo.

D'altro canto, la proibizione del registratore non è stato l'unico problema che abbiamo dovuto affrontare. In carcere anche la presenza stessa dei ricercatori – normalmente guardati con diffidenza anche in contesti più ordinari rispetto alla prigione – può sollevare qualche sospetto, in particolare negli studenti detenuti. «Perché scrivete così tanto?», è stata l'inattesa domanda di uno studente detenuto durante uno dei primi focus group. Quasi a lasciare sottintendere un certo fastidio (pure legittimo, peraltro). Quasi a porre il dubbio, legittimo, che fossimo agenti in borghese o, magari, esperti scientifici chiamati dal magistrato di sorveglianza a stendere relazioni sulla condotta degli studenti detenuti. Di qui la scelta etica di non di lavorare troppo a capo chino, cioè senza guardare in faccia le persone. In molti casi, infatti, abbiamo preferito non dettagliare eccessivamente gli appunti e incontrare i volti degli studenti detenuti.

In questo quadro, i dati raccolti hanno presentato da subito un certo carattere frammentario, conseguente alla difficoltà di trascrivere e fissare materialmente le parole impiegate dai partecipanti in un contesto così ostile al registratore, al quaderno degli appunti e, in talune circostanze, alla presenza dei ricercatori, ma altresì attribuibile a una certa discontinuità nella partecipazione degli studenti detenuti alle azioni di ricerca.

#### 1.4.2 Le azioni e i soggetti

Le nostre azioni di ricerca hanno coinvolto a più riprese studenti detenuti, operatori del piano trattamentale e insegnanti della scuola in carcere.

Gli studenti detenuti (otto gruppi classe, di cui sette maschili e uno femminile, selezionati nella scuola secondaria di primo grado, nel biennio superiore e nei corsi di alfabetizzazione delle sezioni Circondariale e Penale, per un totale di oltre novanta studenti) sono stati coinvolti in quattordici focus group. A ogni incontro hanno partecipato circa otto studenti detenuti. Nei focus group si è principalmente discusso dell'esperienza scolastica, rappresentata tra passato, presente e futuro, del benessere formativo della persona detenuta e di come la scuola in carcere permetta a chi la frequenta di trasformarsi.

Tra gli operatori delle diverse aree del piano trattamentale, invece, sono stati individuati circa una decina di testimoni privilegiati, coinvolti in una serie di interviste conversazionali semi-strutturate, focalizzate primariamente sul ruolo delle attività scolastiche nella rieducazione degli studenti detenuti.

Infine, l'esplorazione diretta della vita della scuola in carcere nelle sue dimensioni didattiche e antropologiche ha, parimenti, coinvolto gli studenti detenuti già intercettati nei focus group e le insegnanti in circa quaranta osservazioni condotte in classe dai tirocinanti, che hanno collaborato alla nostra indagine.

È bene ricordare che le azioni di ricerca sono state svolte lungo un intero anno scolastico, durante il quale abbiamo incontrato più volte il gruppo delle insegnanti della scuola in carcere per dare loro delle restituzioni intermedie, ma altresì per cercare di acquisire alcuni dei retroscena delle esperienze scolastiche rappresentate dagli studenti detenuti nei focus group e per capire su quali elementi puntare lo sguardo nelle osservazioni delle sessioni didattiche. Lo scambio con le insegnanti è stato fondamentale per costruire intorno ai dati una «comunità di discorso», che ha negoziato «continue interpretazioni (...) nell'ordine della possibilità» e costruito quella sorta di «narrazione al congiuntivo»<sup>21</sup> che, astenendosi dal presentare verità definitive, ha consentito di lasciare «parlanti» i significati.

Durante questi incontri, il nostro gruppo di ricerca ha potuto raccogliere informazioni non secondarie per orientare l'indagine. Dal canto loro, le insegnanti, che in più di un'occasione ci hanno manifestato l'esigenza di confrontarsi con una voce esterna e «un po' marziana», per citare l'espressione utilizzata dalla coordinatrice didattica della scuola in carcere, hanno potuto accostare alle proprie rappresentazioni della vita scolastica quelle da noi proposte sulla base dei dati raccolti, dando così forma a una visione più profonda delle pratiche e attivando una specifica riflessività, che ha permesso loro di mettere a fuoco i dettagli delle tante dimensioni implicate nell'azione didattica<sup>22</sup>. Si tratta di dettagli di un sapere pratico, anch'esso, in fin dei conti, derivante da un'attività di ricerca continua, consistente nell'individuazione di chiavi interpretative finalizzate alla comprensione delle questioni aperte con cui ogni insegnante è ogni giorno chiamata a misurarsi<sup>23</sup>.

### 1.4.3 L'analisi grounded

L'analisi dei materiali raccolti ha richiesto, anziché l'applicazione di categorie predefinite, l'impiego della logica induttiva suggerita dalla sopracitata *grounded theory*, che prevede l'elaborazione di un sistema di codifica dei repertori discorsivi a partire da una lettura in profondità della documentazione disponibile. Una procedura complessa, che richiede un'attenzione speciale e un tempo lungo, ma necessario, per riuscire a cogliere i significati e le qualità specifiche del fenomeno indagato<sup>24</sup>. L'analisi *grounded* dei dati raccolti ci ha posto in una relazione durevole di ascolto delle trascrizioni prodotte, nel corso della quale si sono operati molteplici ritorni sulle parole dei partecipanti, al fine di provare a rendere quelle stesse parole estranee, almeno a una prima lettura, a categorie anticipate, che avrebbero rischiato di imporre da subito la teoria sui discorsi dissolvendo così l'esperienza e i vissuti indagati.

Il processo di analisi è stato messo in moto fin dai primi passi della ricerca ed è proseguito lungo le sue diverse fasi. Da questo punto di vista, non è possibile collocare la raccolta dei dati, l'analisi dei testi, l'emergenza e l'interpretazione dei significati della scuola in carcere dentro uno schema sequenziale. Piuttosto, vale la pena sottolineare la relazione di circolarità ermeneutica tra queste diverse azioni.

### 1.5 Perché osservare la vita della classe

Nel prossimo paragrafo presenteremo una sintesi dell'analisi dei dati raccolti attraverso l'osservazione diretta condotta dalle studentesse Lara Granelli, Sabrina Pauzzi e dallo studente Luigi Mucelli<sup>25</sup> nel corso degli ultimi tre mesi di scuola in carcere nell'anno scolastico 2014/2015, durante le ore di lezione tenute da alcune delle insegnanti con le quali ci siamo confrontati negli incontri intermedi di restituzione.

Al fine di garantire il buon esito delle osservazioni, è stato necessario presentare questa specifica azione di ricerca al gruppo delle insegnanti, per precisarne il significato e spiegare come fosse per noi fondamentale provare a capire

che cosa accade nella scuola in carcere “dall'interno”. Allo stesso modo, abbiamo illustrato il senso di tale azione anche ai gruppi classe, così da permettere agli studenti detenuti di comprendere il motivo della presenza degli osservatori in aula.

La creazione di uno strumento flessibile per l'osservazione, realizzato sotto forma di una griglia di descrittori formulati a mo' di proposizioni aperte, derivate principalmente dall'analisi delle trascrizioni dei focus group e disposte su tre livelli, ci ha consentito di direzionare lo sguardo su alcuni elementi per noi essenziali, al fine di costruire uno sfondo utilizzabile per rileggere e ricomprendere l'esperienza scolastica narrata nei focus group dagli studenti detenuti e restituita, di volta in volta alle insegnanti.

Al primo livello della griglia abbiamo inserito proposizioni riferite alle modalità attraverso le quali l'insegnante conduce la lezione e si relaziona con gli studenti detenuti. Al secondo livello abbiamo riportato proposizioni atte a evidenziare come gli studenti detenuti partecipano alle attività proposte. Al terzo livello abbiamo collocato proposizioni che ci sono sembrate utili per provare a capire l'incidenza delle attività didattiche sulla rieducazione degli studenti detenuti e sulle loro rappresentazioni di sé e degli altri. A ogni livello la griglia è stata integrata *in itinere* tramite l'aggiunta di nuovi descrittori formulati dopo le attività di osservazione in classe, dalle quali sono emersi, di volta in volta, elementi specifici di riflessione, di cui tenere conto per affinare l'azione osservativa, secondo un movimento a spirale di tipo ricorsivo.

Utilizzando la griglia come una traccia assolutamente non compilativa, pertanto non alla maniera di una *checklist* anonima da spuntare meccanicamente<sup>26</sup>, gli osservatori hanno steso delle note di campo praticando una scrittura di tipo diaristico, cercando di documentare l'esperienza scolastica così come essa accade, alla maniera etnografica (pur non raccogliendo, come già specificato, dati etnografici “puri”). Queste note – integrate, in qualche caso, da resoconti estratti dai focus group – hanno supportato alcuni di quei significati essenziali dell'esperienza scolastica, sui quali verte la sintesi proposta al lettore nelle pagine seguenti.

## 2. Nel vivo della scuola in carcere



## 2.1 Scoprirsi diversi: la scuola in carcere come esercizio trasformativo

Secondo Saverio Migliori, il pieno riconoscimento del diritto alla formazione delle persone detenute non può prescindere da un ripensamento dei trattamenti rieducativi, finalizzato alla costruzione di percorsi ed esperienze formative a carattere orientativo, capaci di promuovere nei soggetti l'autonomia e l'indipendenza del pensare e del fare<sup>27</sup>. Se questo diritto venisse finalmente accreditato una volta per tutte, forse sarebbe possibile cominciare a significare in modo diverso almeno il senso generale della pena detentiva, se non addirittura la sua stessa teleologia. È facile pensare che così facendo si potrebbe riconoscere la pena, con molta meno fatica, come un diritto, anziché come una punizione. Si tratta del «diritto di ripensare se stessi, di ritrovare quelle parti di sé mai conosciute e sempre sapute»<sup>28</sup>, scrive il docente di Filosofia morale Giuseppe Ferrero, in un appassionato carteggio con l'ergastolano Carmelo Musumeci.

Seguendo questi ragionamenti, si potrebbe sostenere che la rieducazione del detenuto si possa effettivamente materializzare soltanto nella misura in cui, identificando il diritto alla pena come diritto al ripensamento di sé, si riescano a mettere in campo interventi formativi in cui l'azione paidetica permetta al soggetto di maturare un pensare e un agire autonomo, libero, intenzionale e responsabile. Che è poi quella competenza umana fondamentale che, solitamente, nella scuola e nell'apprendimento permanente (ivi compresa l'educazione degli adulti), viene da una decina d'anni a questa parte articolata e distinta dagli obiettivi didattici in una serie di «competenze chiave di cittadinanza».

Questo fondamentale tipo di pensare/fare, in carcere, come in ogni altro contesto che metta a tema la formazione con persone «difficili» in una prospettiva educativa e che riscatti l'intervento formativo da derive meramente esecutive<sup>29</sup>, sembra chiamare in causa, in chi ha il compito di formare, la capacità «di gesti che attivino (...) in modo anche sorprendente, inedito, pensiero e riflessione, quel pensiero che (...) la violenza blocca, cristallizza, pietrifica»<sup>30</sup>.

Nella nostra indagine abbiamo avuto modo di osservare come una persona detenuta possa maturare atteggiamenti mentali e pratiche responsabilizzanti all'interno del

percorso formativo scolastico. Un percorso che sembra promuovere la ricerca di modi di pensiero e di azione inediti, ma soprattutto la costruzione di «discorsi» in grado di sostenere il cambiamento<sup>31</sup>.

D'altro canto, sono stati proprio gli studenti detenuti a riconoscere e a raccontarci nei focus group come la scuola in carcere, anche grazie al supporto delle insegnanti, possa aiutare a diventare testimoni della propria trasformazione. Gli apporti raccolti intorno a questo nucleo di significato sono numerosi. Vale la pena proporre alcuni.

«La scuola è anche (...) un'occasione per ricevere un aiuto dalle insegnanti, che ti danno forza, ti fanno riconquistare fiducia nelle tue potenzialità. Io prima mi sottovalutavo tantissimo». [FG: SF-G1-F1]

«A scuola puoi trovare lo stimolo per ripartire, la risposta a quella voglia di riscattarsi e ricominciare». [FG: SC-G1-F1]

«La scuola ci insegna delle cose di noi, ci fa scoprire meglio come siamo fatti». [FG: SC-G1-F1]

«Qui (a scuola, ndr) c'è anche tempo per riflettere. (...) C'è ancora tempo per cambiare. La scuola può aiutare a cambiare la testa». [FG: MC-G1-F1]

«In carcere la scuola ti aiuta un po' a socializzare, gli insegnanti ti raccontano le storie di fuori e ti sembra di non essere in prigione. Così ti ammorbidisci un po'. Vale soprattutto per me che sono uno aggressivo, una testa calda. Le insegnanti quando parlano ti ammorbidiscono. Ragioni un po' di più dopo quello che hai sentito, prima di fare qualcosa ragioni due o tre volte. La scuola ti fa calmare». [FG: SP-G1-F1]

«Sono andato a scuola a Brescia e mi sono reso conto di quante cose non sapevo, quindi ho iniziato a impegnarmi. Siamo tutti nella stessa situazione (...), a scuola scopriamo parti di noi che in cella non scopriamo, socializziamo tra di noi e anche con gente diversa da noi. La scuola mi dà pezzi del mondo fuori. Scriviamo anche dei temi, che portano ad aprirsi. Le insegnanti ci considerano come persone normali, per noi questo è già tanto. Qui ogni insegnante spiega in modo diverso, in ogni materia impari cose diverse, ti fanno capire diversi punti di vista magari anche su di te. Apprendi cose che non sapevi tramite la letteratura eccetera». [FG: SP-G1-F1]

Anche nelle interazioni osservate in classe, è stato possibile individuare esempi significativi del gesto di riguardo delle insegnanti nei confronti degli studenti

detenuti, considerati finalmente come «persone normali», per riprendere l'espressione adoperata da G. nell'ultimo resoconto. Un gesto che si concretizza in un'attenzione (non soltanto didattica) al benessere personale e alla valorizzazione del contributo portato da ciascuno. Un gesto continuo, che punta alla realizzazione esistenziale del singolo, preoccupandosi di farlo uscire dall'anonimato del numero, evitando di evidenziare in maniera troppo marcata la distanza culturale che separa chi insegna da chi apprende. Un gesto orientato da quella «cura delle relazioni» che fa venire meno «ogni spinta al controllo e al dominio degli altri»<sup>32</sup>.

A fine lezione, l'insegnante di francese racconta come in classe i contributi personali degli studenti detenuti vengono non soltanto incentivati, ma valorizzati: l'insegnante, in effetti, durante l'attività scolastica ascolta con interesse gli interventi degli studenti detenuti sull'argomento trattato, si complimenta con coloro che condividono opinioni ed esperienze personali e con chi ha saputo scrivere e leggere in aula i propri temi biografici. [OSS]

La docente mostra apprezzamento per i progressi mostrati da uno studente detenuto, sottolineandone il valore all'interno di un contesto difficile come quello del carcere e soprattutto tenendo conto dei vissuti problematici che questa persona porta con sé. [OSS]

Gli errori vengono sdrammatizzati. Quando uno studente sbaglia, l'insegnante di italiano ironizza, senza dare troppo peso all'errore e concentrandosi, invece, sui traguardi raggiunti e sull'impegno dimostrato: «Se si sbaglia non succede nulla, anzi è un'occasione per apprendere; e poi non si può essere perfetti in tutto». Così l'insegnante cerca di rendere gli studenti detenuti consapevoli delle loro potenzialità. [OSS]

L'insegnante trasmette fiducia nella capacità degli studenti detenuti valorizzando le loro opinioni sull'argomento trattato. Le letture date dagli studenti sulla poesia di Pascoli letta in classe vengono fissate sulla lavagna attraverso parole-chiave. L'insegnante invita la classe a intervenire: «Coraggio, ognuna delle vostre interpretazioni è valida». [OSS]

L'insegnante sollecita la classe a rispondere a una domanda che lo studente detenuto V. le ha appena posto a voce alta: «Sapete rispondere benissimo anche voi a quello che V. mi ha chiesto. Dovete avere fiducia nelle vostre capacità! Dovete dimostrare i vostri

progressi scolastici e le conoscenze che avete acquisito faticosamente!». [OSS]

Ma se sul piano pratico, ancorché su quello filosofico e pedagogico, è possibile concepire la traduzione del trattamento rieducativo nella scuola in carcere come un esercizio del pensiero e del discorso che attraverso la riscoperta di se stessi riesca a rispondere, almeno in parte, prendendo a prestito le parole di Luigina Mortari, «alla chiamata, propria della condizione umana, ad assumersi la responsabilità di decidere autonomamente la qualità del proprio esserci, del proprio esistere»<sup>33</sup>, di contro, sul piano giuridico-normativo, è difficile discernere con precisione che cosa si intenda esattamente quando si parla di «rieducazione». A questo proposito è stato certo sottolineato da più parti come nel diritto penale tale nozione si presti a indicare un processo finalizzato a garantire una condotta puramente esteriore. In altri termini, la parola «rieducazione», nelle norme in cui si inscrivono le pratiche detentive, sembra evocare «il mero rispetto della legge penale, considerato indipendentemente dai fattori che lo rendono possibile»<sup>34</sup>.

La scuola in carcere, invece, nella sua resistenza a quel «codice formale autoritario (o paterno-custodiale)»<sup>35</sup> così diffuso nel sistema penitenziario, sembra manifestare il carattere di un'iniziativa rieducativa dal valore autenticamente formativo.

## 2.2 Un'altra aria: come la scuola in carcere riesce a limitare l'esercizio del potere in un quadro senza libertà

Riprendendo ciò che Migliori afferma quando spiega come all'interno dell'istituzione penitenziaria la qualità e quindi il buon esito della progettazione educativa (o «rieducativa», a questo punto) dipenda anzitutto «dall'attenuazione delle asimmetrie e dei rapporti di forza che sovente caratterizzano le relazioni interpersonali all'interno del carcere»<sup>36</sup>, possiamo sostenere, basandoci sull'analisi dei dati raccolti, che la scuola in carcere riesca nel suo compito formativo in quanto contesto di apprendimento in cui ci si può disporre a riconoscere e a limitare l'esercizio della coercizione.

Tale resistenza al potere può essere assunta a criterio qualitativo, soprattutto dal momento in cui essa è in grado di tessersi come «la trama di un'antidisciplina»<sup>37</sup>. Una trama dall'interno della quale le insegnanti e gli studenti detenuti che abbiamo osservato danno vita a quel mondo dialogico «istituente»<sup>38</sup>, in cui pare si riesca a raggiungere un benessere un po' sottratto all'istituzione e alla sua coartazione, come bene ci hanno ricordato R. e D. nel corso di un focus group.

«Qui a scuola troviamo aria. Il colore dei muri ti fa vedere le cose diversamente. Anche la porta senza sbarre ti fa stare meglio». [FG: SC-G1-F1]

«C'è un muro che divide la scuola dalla sezione, si respira un'altra aria, un'aria diversa, che ti fa stare bene». [FG: SC-G1-F1]

«Un'altra aria» significa che nella scuola in carcere gli studenti detenuti possono vivere relazioni differenti rispetto a quelle vissute quotidianamente nell'istituzione penitenziaria. Ciò, naturalmente, è possibile in virtù di un cambiamento radicale della compresenza operativa di studenti detenuti e insegnanti, interessati in egual misura dal bisogno di concedersi, entrando in relazione, attenzione e ascolto reciproci.

Nella scuola in carcere si assiste a una vera e propria sovversione di quello che ancora oggi resta un imperativo di tanta educazione scolastica ordinaria: la non reciprocità. Nella maggior parte delle lezioni trapela il senso di un *reciproco* da intendersi non soltanto nel suo significato corrente di “vicendevole, scambievole”, certo riscontrabile nelle interazioni osservate, ma anche, recependo una sollecitazione etimologica, come un ritorno al punto di origine – al gesto offensivo – che apre lo spazio per un reale riconoscimento e una vera responsabilizzazione<sup>39</sup>.

Le insegnanti sono chiamate ad accogliere le storie, le domande, i desideri, le fragilità esistenziali, le riluttanze, l'immaginario e le cristallizzazioni ideologiche degli studenti detenuti. Sospendendo il giudizio e non cedendo a quei «giochi di potere»<sup>40</sup> che nell'azione didattica, nel suo dispositivo, possono portare l'insegnante a decidere di sgombrare rapidamente il campo dai costrutti cognitivi dei discenti, per lasciare spazio a un *corpus* di principi e di verità precostituite da fare assimilare. Agli studenti detenuti, invece, è richiesta una certa disponibilità a

coltivare la messa in discussione di sé e delle proprie idee, a rendere incerte le certezze di sempre, a minare quei pensieri semplificati apparentemente indeformabili che fanno da sostrato a tutta una serie di «meccanismi di disimpegno morale»<sup>41</sup>.

In questa maniera, l'esperienza della scuola in carcere si costituisce come quell'ambiente formativo intensamente discorsivo, «dove ci si confronta continuamente con gli altri per nutrire il proprio pensiero di altri sguardi, così che sia liberato dall'asfissia cognitiva connessa all'illusione di un'autosufficienza soggettiva e si apra alla fecondità irrinunciabile del confronto intersoggettivo»<sup>42</sup>. Un ambiente di cui vorremmo riuscire restituire il clima, almeno in parte, proponendo, a seguire, due brevi stralci tratti da un focus group e alcune note di campo contenute nelle schede di osservazione.

«I momenti più belli della scuola sono quando scopro il lato umano dei professori. Loro si aprono al confronto. Sono momenti belli e significativi. La loro è quasi una missione, perché qui è un mondo diverso da quello che vivono loro fuori. Loro ci fanno sentire l'aria della libertà indirettamente». [FG: SC-G1-F1]

«La vita in carcere è difficile (...). Ovunque ti giri vedi un muro. È difficile avere una mente libera, ma qui a scuola è diverso, resistiamo perché riusciamo a scherzare». [FG: SC-G1-F1]

Gli studenti detenuti intervengono spesso, mettendosi in gioco, lasciandosi appassionare dai temi trattati di volta in volta, esponendo le loro idee e visioni riguardanti gli argomenti oggetto di discussione. Quando l'insegnante pone delle domande alla classe, gli studenti non si dimostrano mai passivi e nella maggior parte cercano di rispondere, di dare un *feedback* alla docente, anche quando non sanno la risposta (come spesso capita nelle lezioni di matematica o di grammatica della lingua straniera). Sembra proprio che la frequenza della scuola in carcere dia l'occasione (una delle poche) agli studenti detenuti di esprimersi, di tenere “allenata” la mente al ragionamento, evitando l'intorpidimento mentale a cui induce l'ozio, spesso unito a terapie farmacologiche calmanti. A confermare questo, oggi, per esempio, durante la lezione, R. ha detto all'insegnante: «Io vengo volentieri a scuola perché anche se ho cinquantuno anni tengo il cervello fresco! Per forza devo farlo: ho il cervello al fresco!». [OSS]

Entrando in classe è possibile notare il piacere con cui alcuni studenti detenuti si incontrano e si scambiano



battute e opinioni. Questo rende l'idea di come nella scuola in carcere gli studenti detenuti sperimentino modalità relazionali extra ordinarie. L'interesse verso i compagni, la felicità dell'incontrarsi in classe, il gesto di darsi la mano, il prestarsi reciprocamente dei materiali sono tutti elementi che suggeriscono un benessere relazionale non ordinario. Tali modalità assumono i tratti di una complicità funzionale (contraria a quella disfunzionale che si dà nelle celle o nei corridoi delle sezioni) e di una collaborazione dialogica quando gli studenti detenuti si aiutano reciprocamente o si suggeriscono nello svolgimento degli esercizi o delle verifiche, quando si complimentano fra loro per il rendimento scolastico, ma ancor più quando si scambiano a vicenda opinioni sugli argomenti affrontati, quando si dedicano ad aiutare un compagno in difficoltà. È quel senso di comunanza e di collaborazione che oggi ha portato uno studente detenuto a dire: «Siamo sulla stessa barca». Poco dopo un altro studente detenuto, il più giovane della classe, rivolgendosi al suo compagno più anziano, sempre presente e determinato a partecipare, ha esclamato: «Tu non molli mai!». [OSS]

Le insegnanti sono fonte di curiosità e di benessere per gli studenti detenuti. Sono persone diverse da quelle che quotidianamente frequentano. Arrivano da fuori, portando dall'esterno una parte di sé e la condividono. Forse è per questo che la scuola viene descritta da uno studente detenuto come «momento conviviale». [OSS]

Gli insegnanti sono ritenuti figure fondamentali: a lato delle lezioni gli studenti detenuti non perdono occasione per ricordarmi il loro «speciale modo di rapportarsi». Probabilmente l'attenzione e la premura dimostrate dagli insegnanti (es. l'insegnante di italiano) portano gli studenti detenuti a non vedere la scuola come carcere, perché la modalità relazionale, che si tratti di matematica, lingua italiana, scienze ecc., è diversa da quella che gli stessi studenti subiscono all'interno dell'istituzione penitenziaria. [OSS]

Le insegnanti adottano uno stile che promuove la partecipazione degli studenti detenuti. In alcune discipline l'attenzione e la partecipazione sono più marcate: in particolare storia, letteratura italiana e scienze. Durante le lezioni di queste materie la classe ascolta e prende appunti, molti si dimostrano vivamente interessati agli argomenti trattati. Gli studenti detenuti pongono domande di chiarimento e approfondimento, comunicando il loro interesse e coinvolgimento all'insegnante (uno studente detenuto rivela all'insegnante che l'argomento della Shoah e della fuga dei nazisti in Argentina è «interessante ed emozionante»). Alcuni esprimono il proprio punto di vista in modo libero (uno studente detenuto reputa

Pascoli uno «sfigato», in quanto orfano di padre e abbandonato dalla sorella, paragonandolo a un «lupo solitario ferito»). Alcuni studenti detenuti chiedono conferma all'insegnante delle proprie conoscenze o dichiarano la propria vicinanza all'autore studiato: «Professoressa io mi sento dannunziano...». [OSS]

L'«aria» che si respira leggendo queste righe sembra essere quella di un luogo «libero», in cui provare a pensare e a pensarsi bene, insieme. Un luogo disincrostatato da quei discorsi pretesi veri per sé, che spesso rischiano di essere pretesi veri anche per agli altri. Un luogo che promuove gli studenti detenuti, nonostante la palese incompatibilità tra il carattere costruttivo ed emancipatorio dell'azione formativa che vi si svolge e le modalità degradanti della sezione, dove l'«aria» che si respira, a differenza di quella scolastica, è un'altra. È esclusivamente l'«aria» della totale privazione della libertà.

Non è affatto banale pensare di riferire queste riflessioni alla progettazione della scuola in carcere e alla effettiva materialità della sua presenza all'interno dell'istituzione detentiva. Una materialità respirabile nella sua differente «aria», appunto, nei suoi modi e nei suoi stili, nei suoi segni e nelle sue forme, ma anche nell'incrocio degli sguardi che la attendono e che la interrogano, facendone affiorare la fisionomia e le promesse.

Anzi, si potrebbe considerare l'ipotesi di assumere queste stesse riflessioni come la cifra sotterranea dell'intera esperienza indagata dalla nostra ricerca. Quello che ci sembra di avere compreso, infatti, è che la scuola in carcere si realizzi lasciando fuori dal suo spazio vitale l'esercizio del potere o, comunque, limitandolo e non riducendosi meccanicamente a esso. Non è cosa da poco in un contesto così fortemente disciplinato da una «microfisica del potere»<sup>43</sup>, dove l'istanza di emancipazione e trasformazione viene ordinariamente soggiogata dall'istanza prescrittivo-repressiva.

Da questo punto di vista, dunque, in quanto processo formativo che si struttura come una specie di *dehors* indisciplinato all'interno dell'istituzione disciplinare, la scuola in carcere sembra concepire se stessa dal riconoscimento di questo suo stesso sforzo di affrancamento dall'esercizio del potere. A partire, anzitutto, dal tipo di relazione che si instaura tra insegnante e studenti detenuti. È una percezione che la scuola ha di sé, prima ancora che un'evidenza osservata sul

campo. Tale percezione filtra chiaramente dall'intervista fatta alla coordinatrice didattica.

«Però il modo di agire di un insegnante in carcere è necessariamente differente, perché la didattica tradizionale non esiste più, è una didattica che dev'essere calibrata sul singolo all'interno di un gruppo classe in continuo divenire. Vuol dire essere insegnanti duttili. Quando un'insegnante arriva qui e cerca di utilizzare gli schemi della scuola classica, non riesce. Tutto dev'essere assolutamente rapportato al fatto che ha a che fare con adulti privati della libertà e con vissuti pesantissimi».

A ben vedere, questo pressante invito proveniente dal contesto a pensarsi lontano dagli «schemi della scuola classica», che possono essere considerati simili a quelli della sorveglianza e della punizione, se non addirittura gli stessi<sup>44</sup>, collocano inevitabilmente il lavoro delle insegnanti della scuola in carcere dentro una grande contraddizione. Infatti, se da un lato la scuola in carcere viene concepita e rappresentata dai suoi stessi attori come un'azione formativa fuori dalla logica disciplinare, finalizzata alla costruzione di un progetto personale scelto senza impedimenti e alla promozione di quelle facoltà di pensiero che possono supportare la concretezza di tale progetto, dall'altro lato, lo si è già detto, bisogna riconoscere come insegnanti e studenti detenuti si trovino di fatto a perseguire tali scopi in una situazione di totale privazione della libertà, in cui non di rado ci si sente sopraffatti dal peso negativo della reclusione.

«Quando va tutto storto non c'è scuola che tenga».  
[FC: SP-G1-F2]

Insegnante: «Che c'è? Mi sembra un po' giù di morale?».

Studente: «Oggi professoressa non ho ricevuto buone notizie...».

Insegnante: «Mi dispiace, ma non demorda. Deve avere pazienza. Continui a venire a scuola, stia con noi, la aiuta a distrarsi. Continui anche a scrivere i suoi temi: l'ultima volta, dopo che ha scritto il tema si è sentito meglio, no? [OSS]

«L'accoglienza delle insegnanti, la loro pazienza, la loro capacità di provare a sdrammatizzare quando serve, ti aiutano distrarti, a toglierti dalla pesantezza, dal pensiero di dove sei». [FG: SC-G1-F2]

Tuttavia, a noi è parso che l'esperienza della scuola in carcere offra la possibilità di alleggerire anche le giornate in cui «va tutto storto». Quelle giornate in cui, per diversi motivi, il peso della realtà carceraria extra-scolastica può farsi schiacciante. È anche e soprattutto in questi momenti, forse, più che in altri, che la scuola in carcere prova a proporsi come pratica di resistenza e di relazione conviviale in un'ottica antidisciplinare.

Come in fondo svela quel fare scuola che abbiamo osservato sul campo e al quale si riferiscono tanti dei resoconti degli studenti detenuti, la scuola in carcere prova ad aggirare in molteplici modi quel «doppio vincolo» che, in carcere, vale per l'esperienza scolastica, ma anche per tutti gli altri interventi formalmente finalizzati al benessere della persona e inseriti in quel quadro limitativo che in fondo è il «trattamento», entro il quale ci si propone di «rieducare» nello stesso orizzonte totalizzante<sup>45</sup> in cui l'assoggettamento prevarica sull'autonomia<sup>46</sup>.

### 2.3 Insegnare e apprendere in uno spazio di evasione

Possiamo allora affermare che nel contesto carcerario la scuola cerca di ripensarsi e di farsi quotidianamente provando a descolarizzarsi in una forma meno istituzionale, cioè a scansarsi dal «mito dell'istruzione»<sup>47</sup>, dalle sue credenze cieche e inconfutabili, dai suoi rituali, per proporsi come un luogo «poroso» e aperto<sup>48</sup>, in un certo senso libero nella sua capacità di riconoscere il doppio vincolo in cui opera e di contrastarlo facendo scorgere agli studenti detenuti piste riflessive percorribili, che consentono di fare una lettura più attenta di sé, non delinquenziale, in risposta a quegli «effetti contrari alla rieducazione e al reinserimento del condannato, e favorevoli a un suo stabile inserimento nella popolazione criminale» prodotti dalla vita detentiva<sup>49</sup>.

Una lettura finalmente in grado di accompagnare quel salto di piano che permette di fare i conti con la propria storia e di «mettere il passato al suo posto»<sup>50</sup> per guardarsi con occhi nuovi, per sperimentare nuovi pensieri e immaginare nuove azioni, che provino a recuperare una parte di se stessi trascurata e dimenticata.

«Io [fuori dal carcere, ndr] ho fatto la terza media. Le soddisfazioni più grandi qua dentro le ho avute dalla scuola. Mi sono detto: «Bravo G., hai fatto questa cosa, hai questa capacità che non hai mai usato e l'hai

riscoperta qua”. La scuola non l'ho vissuta con uno scopo preciso, per esempio ottenere il diploma o dei benefici dal magistrato, ma per gratificazione personale. Io ci tengo tantissimo a venire a scuola: faccio funzionare il cervello, coltivo relazioni, leggo. La scuola mi ha dato più di tutto. Con la scuola sono riuscito a dare uno scopo allo stare qua, perché stare in carcere è buttare tempo. Ti dà piccole soddisfazioni: impari l'inglese, a usare il computer, che mi hanno gratificato. Ma ti dà anche altro. Cosa? Autostima. Sono riuscito a dirmi per una volta: “Bravo G., questo l'hai fatto tu!”. Non so se mi servirà in futuro, so solo che ora mi sta servendo tanto, molto più del lavoro. Sto imparando un io che mi ero dimenticato di essere. La scuola è l'unica cosa che mi rimane. Mi ha dato la possibilità di riscoprirmi fuori dai soliti discorsi di cella. Qui puoi veramente parlare di te, di tutto. All'inizio venivo per passare il tempo, per far qualcos'altro perché mi ero stufato di stare in cella. Però ogni giorno facevo sempre qualche passo in più e mi dicevo: “Allora lo sai fare, imbecille!”. Me lo dico da solo, se poi arriva dall'insegnante è ancora meglio. La scuola è l'unica cosa bella che mi tengo e che mi porto fuori, tutto il resto è noia. Qui non hai niente, non hai libertà, te la devi creare: io l'ho fatto con la scuola. Ai miei figli la prima cosa che chiedo è come va a scuola: perché voglio che anche loro come me scoprono di avere delle capacità». [FG: SC-G2-F2]

Il racconto di G., tratto dalla testualizzazione di un focus group particolarmente prolifico, dimostra come la povertà e il degrado della reclusione possano essere arricchiti dalla direzionalità – non disciplinare e non disciplinata – impressa dalla scuola in carcere alla permanenza detentiva. Una direzionalità non strumentale, scevra da ogni pragmatismo, non rispondente al criterio dell'utile, non «piegata sull'ideologia del fare, del produrre, dell'essere redditizi»<sup>51</sup>. Una direzionalità che porta alla riscoperta e alla cura di sé nel presente, provando a ridare significato al tempo vissuto senza farsi schiava di ciò che, come dice G., «servirà in futuro».

Così, il momento scolastico, in carcere, diviene pienamente spazio-tempo di una doppia “evasione”. Un'evasione dalla cattiva «aria» e dalle coercizioni imposte dalla detenzione. Un'evasione da quella parte di sé che rischia di rimanere imprigionata, una seconda volta, in quell'«aria» e in quelle coercizioni. O, come li chiama G., nei «soliti discorsi di cella», entro i quali può essere ascritta quella emblematica «cultura della branda, quella rassegnata abulia, quella atrofia del sentire che, tra l'altro,

porta proprio a eludere il confronto con la colpa, i rapporti tra sé e il reato»<sup>52</sup>. Un contro-prodotto specifico del contesto detentivo, che «rende molto difficile la valorizzazione della persona come protagonista attiva nella costruzione di un nuovo modello di interpretazione della realtà, di una modifica dei significati disadattivi e cristallizzati»<sup>53</sup>, allontanandola da dimensioni di responsabilizzazione, di cooperazione, di cambiamento e di prova di sé. Allontanandola, come ci hanno spiegato L. e P., da qualunque possibilità trasformativa.

«La detenzione è inutile se una persona viene lasciata a poltrire ventiquattro ore al giorno, passando la giornata a rimbambirsi davanti alla televisione o spettegolando nelle salette comuni. È inutile la detenzione, così perché quella persona uscirà uguale a quando è entrata». [FG: FS-G1-F1]

«L'impatto con il carcere è molto forte, si avverte l'obbligo di risalire in sella. Vengo a scuola perché colgo l'occasione di incontrare delle persone piacevoli come le insegnanti che lavorano qui. Per evadere dal sistema cella-corridoio, che poi è quello che qui non ti lascia scampo». [FG: SP – G1 – F1]

Le insegnanti della scuola in carcere sono fonte di ossigeno. Danno la possibilità agli studenti detenuti di «evadere dal sistema cella-corridoio».

Ho notato come le insegnanti rappresentino figure fondamentali per i detenuti che frequentano la scuola in carcere. Alcune di loro sono “portatrici di cura”. Lo si nota anche dalle cose più semplici e banali: portare dei quaderni o dei libri o delle matite a degli studenti detenuti che ne sono privi. Ma lo si capisce ancora meglio dal fatto che offrono alla classe la possibilità di sfogarsi oppure di parlare di qualcosa di diverso rispetto ai discorsi ripetitivi e autoreferenziali che si fanno nelle sezioni. [OSS]

Osservando le modalità di insegnamento, la passione per la materia e l'approccio verso gli studenti detenuti, si capisce ciò che guida l'insegnante nel suo lavoro. La cura che l'insegnante ha per gli studenti è in qualche modo ricambiata dal somatico stupore di fronte ai temi scritti dagli studenti. [OSS]

I temi trattati nelle materie umanistiche (e il modo in cui l'insegnante ne parla) aprono ampi margini di riflessione e intervento in classe: gli studenti detenuti si sentono protetti dalla mediazione dei contenuti disciplinari. Per esempio, durante la spiegazione dei

tratti salienti del movimento letterario decadentista, in una delle lezioni osservate, l'insegnante si sofferma a lungo sul tema del compiacere il proprio dolore e del suicidio, comportamenti tipicamente attribuiti ai poeti maledetti, suscitando gli interventi degli studenti detenuti, che spaziano dal racconto delle loro esperienze personali a riflessioni originali sui temi della responsabilità educativa della famiglia, della scuola e sul tema del dolore, rispetto al quale uno studente detenuto conclude: «Non lo si può schivare all'infinito, prima o poi bisogna farci i conti e alla fine se ne può uscire anche più forti». [OSS]

Uno studente, vincitore di un concorso letterario con una poesia dai toni aspri e a tratti violenti, racconta di come grazie a quella produzione testuale sia riuscito a tirare fuori ciò che aveva dentro, ciò che provava, a esprimerlo con il linguaggio che sentiva. Un linguaggio duro, ma diverso da quello utilizzato di solito per dare un nome alle cose. [OSS]

Queste note testimoniano come un'azione didattica disciplinare morbida – un uso relazionale e non didatticista dei contenuti delle materie di insegnamento – abbia effetti introspettivi e retrospettivi sugli studenti detenuti, i quali sembrano trarre dalla scuola in carcere quella forza propulsiva, intellettuale e relazionale necessaria per «evadere» dal tempo espropriato della *routine* carceraria, ma ancor più da se stessi e da quella forma di vita che incide i propri segni sul corpo e nella mente, spegnendo ogni tentativo di riappropriazione di sé e della propria esistenza nella memoria, nel pensiero e nell'azione.

### 3. Esportare la scuola in carcere

In una illuminante nota dal carattere rapsodico, lo scrittore (e insegnante di lettere a Rebibbia) Edoardo Albinati rileva come «la scuola in carcere non sia altro che un laboratorio dove si sperimentano i criteri essenziali dell'insegnamento»<sup>54</sup>.

Effettivamente, come si è cercato di mostrare, nell'incontro con la fragilità, con forme estreme di disagio e di sofferenza, nell'ombra, sollecitata fino alla massima tensione, in questo «nonluogo»<sup>55</sup> totale qual è il carcere, la scuola mette alla prova se stessa e i suoi metodi. Facendosi contesto aperto, mai del tutto definito, nel contatto, nella dinamica della reciprocità, nella cura delle relazioni sottratte al potere. Nell'accompagnare gli studenti detenuti a essere garanti di quei sé riscoperti, di quei punti di vista

inediti sul mondo, di quelle “nuove” regole da ricondurre nel quadro più ampio – e contraddittorio, come si è visto – delle leggi di una società che ancora oggi considera la pena da infliggere a chi ha offeso nel suo diritto assoluto a esserci e ad applicarsi nell'infausto connubio di male fisico e morale, prodotto dalla sua stessa «razionalizzazione»<sup>56</sup>.

Il suo straordinario e quotidiano costituirsi come «iperspazio»<sup>57</sup>, come dimensione relazionale e cognitiva alternativa agli stati di dominazione imposti dalla reclusione, permette alla scuola in carcere di fare assumere alla stessa reclusione quella «concreta qualificazione», che consente a ogni studente detenuto di valorizzare il tempo scolastico come un tempo differente dal «tempo vuoto, ozioso, inutile, pesante, rischioso, prigioniero»<sup>58</sup> della pena detentiva. Un tempo dentro il quale provare a operare quella «risignificazione del proprio vissuto»<sup>59</sup>, necessaria per costruire una pedagogia e un'etica della cura di sé<sup>60</sup>, traducibile in un atteggiamento che impegni in prima persona a una graduale metamorfosi della propria visione del mondo e della propria personalità, non soltanto nell'ordine della conoscenza, ma anche e soprattutto in quello dell'essere.

La scuola in carcere, nel suo tentativo di collocarsi fuori dal soffocante quadro di nonsenso che la inscatola e la ricopre, si differenzia dalla “forma-scuola” tradizionale, nel solco di una frattura con i modelli didattici e organizzativi di quest'ultima, peraltro ascrivibili – come hanno mostrato gli studi di Goffman e di Foucault – allo stesso paradigma disciplinare che regola l'istituzione penitenziaria. Se ancora oggi, anzi, in questo tempo in modo particolare, la scuola ordinaria «chiede di essere ricreata e rigenerata»<sup>61</sup> (e non semplicemente riformata), questo singolare esperimento di «deistituzionalizzazione»<sup>62</sup> può forse essere preso come riferimento di un esercizio di pensiero capace di rivisitare radicalmente l'essenza dei nostri modi abituali di interpretare e concepire l'esperienza scolastica. Dice benissimo Albinati quando scrive:

«Bisognerebbe esportare i risultati dell'esperimento: quel che fallisce va abbandonato (per esempio, certi programmi ministeriali), quello che resiste alle altissime temperature o agli inverni carcerari, forse potrà funzionare anche fuori».



A patto, potremmo aggiungere, che tali «risultati» non vengano presentanti in termini prescrittivi, bensì nei termini, decisamente più problematici, di una riflessione appena dischiusa sui significati dell'esperienza diretta di chi partecipa a questo «esperimento». Una riflessione entro la quale la forma emergente della scuola in carcere potrebbe divenire, allora, una chiave interpretativa utile per interrogare (e forse per ripensare) la dimensione relazionale, didattica e organizzativa della scuola ordinaria. La dimensione entro la quale quest'ultima, alle volte, proponendosi come struttura autoritaria che respinge

chi fa più fatica ad adattarsi alle sue regole, tradisce il suo mandato formativo inclusivo, proprio secondo quello schema che puntualmente abbiamo ritrovato nei vissuti di molti studenti detenuti già allontanati dall'istituzione scolastica in età adolescenziale, con evidenti conseguenze sotto il profilo dell'avvio della carriera deviante.

ALBERTO GHIDINI  
*University of Bergamo*

<sup>1</sup> Cfr. il contributo di Ivo Lizzola pubblicato in questo numero della rivista.

<sup>2</sup> È la definizione che abbiamo utilizzato in occasione di una parziale riconsegna dei risultati della nostra ricerca, a sottolineare la problematicità dell'ambiente all'interno del quale si declina l'esperienza della scuola in carcere. Il tema è stato affrontato durante il seminario “Scuola prigioniera. Un'esperienza di ricerca nella scuola della Casa Circondariale di Bergamo”, svoltosi il 14 dicembre 2015 nella Sala Conferenze del Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo.

<sup>3</sup> H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, [1960], Bompiani, Torino 1999, p. 315.

<sup>4</sup> G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano 2008, p. 33.

<sup>5</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

<sup>6</sup> Cfr. il contributo di Silvia Brena pubblicato in questo numero della rivista.

<sup>7</sup> Tale modalità riflettente – che sembra attivarsi in modo particolare nelle situazioni più controverse – viene peraltro proposta da molti autori come nuova epistemologia della professione docente. Si veda, su tutti: L. Mortari, *Ricerche e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

<sup>8</sup> Rispetto al problema della materialità di tale rischio, si rimanda qui a una serie di note metodologiche elaborate da Luigina Mortari e contenute in un saggio che introduce un'interessante ricerca qualitativa sul mondo scolastico, condotta dai ricercatori del Centro di Ricerca Educativa e Didattica dell'Università di Verona e finalizzata a mettere in luce le pratiche dell'insegnamento a partire dall'esperienza diretta dei docenti, senza sovrapporvi concettualizzazioni astratte riferite a competenze e funzioni (cfr. L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in Id. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, pp. 1-44).

<sup>9</sup> G. D. Fenstermacher, *The Knower and the Known: the nature of knowledge in research on teaching*, in «Review of Research on Teaching», n. 20, 1994, p. 12.

<sup>10</sup> Esso viene evocato nel campo delle scienze umane e sociali, ogni qualvolta si voglia spiegare come il ricercatore possa provare egli stesso a praticare il punto di vista dei soggetti osservati.

<sup>11</sup> Cfr. E. Goffman, *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*, [1974], tr. it., Armando, Roma 2001.

<sup>12</sup> Cfr. G. Tacconi, *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 31-32. Tacconi ricorda che in ogni ricerca qualitativa il metodo non è da intendersi mai come una formula o un protocollo rigido da seguire ciecamente, quanto come un insieme di linee indicative che si sviluppano a partire dai materiali raccolti, andando via via a configurare riferimenti e strumenti metodologici, nonché le traiettorie stesse dell'indagine. Per questo motivo una presentazione veramente esaustiva del metodo della nostra ricerca non è possibile in questa sede, poiché richiederebbe una descrizione molto dettagliata delle diverse fasi della ricerca, la quale, evidentemente, andrebbe a penalizzare l'analisi dei principali nuclei di significato emergenti. Ciò che tuttavia ci sembra utile precisare per sommi capi sono i presupposti metodologici a partire dai quali si è cercato di procedere, per poi proseguire illustrando in maniera molto sintetica come è avvenuta la raccolta e l'analisi dei dati.

<sup>13</sup> Cfr. Y. S. Lincoln, E. G. Guba, *Naturalistic Inquiry*, Sage, London 1985.

<sup>14</sup> Essa comprende non soltanto gli spazi fisici della scuola in carcere, ma anche quelli più “procedurali”, come le riunioni del corpo docente e le lezioni in aula.

<sup>15</sup> Cfr. B. G. Glaser, A. L. Strauss, *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, [1967], tr. it., Armando, Roma 2009.

<sup>16</sup> Vale a dire quel lavoro di campo consistente nell'osservazione diretta e partecipante del contesto e dei gruppi, nel nostro caso dei gruppi classe durante l'orario scolastico.

<sup>17</sup> Cfr. F. Ronzon, *Sul campo. Breve guida alla ricerca etnografica*, Meltemi, Roma 2008.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 11. L'espressione, spiega Ronzon, deriva da una certa modalità di ricerca diffusasi in campo antropologico a partire dalla fine del XIX secolo, quando i ricercatori iniziarono a recarsi fisicamente dalle persone alle quali erano interessati, limitandosi però a incontrarle nelle verande delle sedi istituzionali degli imperi coloniali, cioè fuori dai luoghi in cui queste stesse persone erano solite svolgere le loro attività quotidiane.

<sup>19</sup> L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli 2006, p. 33.

<sup>20</sup> R. Curcio, N. Valentino, S. Petrelli, *Nel bosco di Bistorco*, Sensibili alle foglie, Roma 1994, p. 110.

<sup>21</sup> L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, cit., p. 103.

<sup>22</sup> Su come l'atteggiamento di ascolto dei ricercatori permetta ai soggetti della ricerca scolastica di assegnare un valore conoscitivo alle pratiche narrate e di riconoscersi in un certo senso come coautori di questa conoscenza, con un avvertibile effetto di *empowerment* personale e comunitario, si veda: L. Mortari, *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

<sup>23</sup> Cfr. M. Benasayag, *Una scuola per tutti in una società non per tutti?*, in «Animazione Sociale», n. 241, 2010, pp. 100-102.

<sup>24</sup> Cfr. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia – RCS, Milano 2002, pp. 202-219.

<sup>25</sup> Si tratta di studenti tirocinanti in Pedagogia del Dipartimento di Scienze umane sociali dell'Università degli Studi di Bergamo. Collaborando in maniera attiva al nostro percorso di indagine, Lara Granelli e Sabrina Puzzi hanno svolto l'attività di Tirocinio di Eccellenza (TdE) prevista dal corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche, mentre Luigi Mucelli ha portato a termine l'attività di Tirocinio Curricolare compresa nel piano di studi del corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione. Cogliamo qui l'occasione per ringraziare Lara, Sabrina e Luigi per il loro straordinario apporto alla ricerca, mettendo in risalto la serietà, la professionalità e la cura con cui hanno affrontato il lavoro sul campo.

<sup>26</sup> Sul piano metodologico, un riferimento cruciale è stata l'osservazione ravvicinata a cui fa riferimento Max Van Manen: Id., *Researching Lived Experience. Human Science For An Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, New York 1990.

<sup>27</sup> Cfr. S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma 2007.

<sup>28</sup> C. Musumeci, G. Ferrero, *L'assassino dei sogni. Lettere fra un filosofo e un ergastolano*, Stampa Alternativa, Roma 2014, p. 6.

<sup>29</sup> Cfr. P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

<sup>30</sup> I. Lizzola, In dialogo: saperi e progetto di vita, in L. Corradini, W. Fornasa (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003, p. 212.

<sup>31</sup> Sulla centralità della produzione discorsiva in rapporto all'azione, si vedano: G. Pagliaro, B. Dighera, *Le parole e le storie in psicoterapia: il cambiamento attraverso la pratica discorsiva*, in R. Harré, G. Gillett (a cura di), *La mente discorsiva*, Cortina, Milano 1996, pp. 240-276; G. De Leo, A. Gnisci, *Psicologia discorsiva e psicologia dell'azione: come superare l'antinomia tra il dire e il fare*, in *ivi*, pp. 279-295.

<sup>32</sup> L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 137.

<sup>33</sup> L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Cortina, Milano 2008, p. XII.

<sup>34</sup> E. Dolcini, *La 'rieducazione del condannato' tra mito e realtà*, in V. Grevi (a cura di), *Diritti dei detenuti e trattamento penitenziario*, Zanichelli, Bologna 1981, p. 57.

<sup>35</sup> Cfr. C. Sarzotti, *Codice paterno e codice materno nella cultura degli operatori penitenziari*, in A. R. Favretto, C. Sarzotti (a cura di), *Le carceri dell'AIDS. Indagine su tre realtà italiane*, L'Harmattan, Torino 1999.

<sup>36</sup> S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 119.

<sup>37</sup> M. De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, [1990], tr. it., Edizioni Lavoro, Roma 2001, p. 9.

<sup>38</sup> Cfr. G. Lapassade, *L'analisi istituzionale: gruppi, organizzazioni, istituzioni*, tr. it., Isedi, Milano 1974.

<sup>39</sup> A tal proposito, si rimanda il lettore all'appassionata riflessione di Claudia Mazzucato su reciprocità e pena: Id., *Consenso alle norme e prevenzione dei reati. Studi sul sistema sanzionatorio penale*, Aracne, Roma 2005, p. 119.

<sup>40</sup> Da intendersi, qui, in senso foucaultiano, non tanto come «relazioni di potere» e quindi come veri e propri «stati di dominazione», bensì come «giochi strategici» in cui «gli uni tentano di determinare la condotta degli altri, i quali rispondono cercando di non lasciare che la loro condotta venga determinata o cercando di determinare, di rimando, la condotta dei primi» (cfr. M. Foucault, *Dits et écrits (1954-1988)*, tome IV: 1980-1988, Gallimard, Paris 1994, p. 729).

<sup>41</sup> G. De Leo, P. Patrizi, *Trattare con adolescenti devianti. Progetti e metodi di intervento nella giustizia minorile*, Carocci, Roma 1999, p. 36.

<sup>42</sup> L. Mortari, *Agire con le parole*, in Id. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008, p. 29.

<sup>43</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, [1975], tr. it., Einaudi, Torino 1976.

<sup>44</sup> Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 1986.

- <sup>45</sup> Cfr. E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, [1961], tr. it., Einaudi, Torino 2001.
- <sup>46</sup> Recentemente, durante un seminario intitolato "Amministrare la pena, amministrare la sofferenza", svoltosi il 20 aprile 2016 presso l'Università degli Studi di Bergamo e inserito in un ciclo di incontri sulla giustizia riparativa organizzato e promosso dalla cattedra di Pedagogia della marginalità e dei diritti umani, Maria Inglese, psichiatra del Carcere di Parma, rifacendosi al lavoro di Gregory Bateson *Verso un'ecologia della mente* (1972), ha problematizzato come «doppio vincolo istituzionale» l'incongruenza di fondo tra il livello del discorso medico (in cui si parla di liberazione dal sintomo) e quello del contesto in cui questo discorso viene enunciato (il carcere, un contesto di non libertà).
- <sup>47</sup> Cfr. I. Illich, *Descolarizzare la società*, [1971], tr. it., Mondadori, Milano 1972.
- <sup>48</sup> Cfr. I. Lizzola, *A scuola per ascoltare ciò che nasce*, in P. Mottana (a cura di), *L'immaginario della scuola*, Mimesis, Milano 2009, pp. 147-158.
- <sup>49</sup> A. Baratta, *Criminologia critica e critica del diritto penale*, Il Mulino, Bologna 1982, p. 186.
- <sup>50</sup> A. Moro, *I volti della giustizia*, in «Scuola Formazione», nn. 11-12, 2015, p. 19.
- <sup>51</sup> P. Mottana, *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano 2011, p. 6.
- <sup>52</sup> I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009, p. 43.
- <sup>53</sup> *Ibidem*.
- <sup>54</sup> Si veda lo scritto a firma di Albinati, pubblicato in rete all'indirizzo: <http://www.ecn.org/filiarmonici/albinati.html>, sotto il titolo di *Insegnare in galera è un'opera contraddittoria*.
- <sup>55</sup> La nota definizione di Marc Augé è qui utilizzata per indicare il carattere di "luogo senza latitudine" dell'istituzione carceraria, la cui funzione repressiva, il più delle volte, non richiamando altro che se stessa, non consente a chi è recluso di provare a pensarsi e a costruirsi in maniera differente (cfr. M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, [1992], tr. it., Elèuthera, Milano 2009).
- <sup>56</sup> Cfr. L. Alici (a cura di), *Il diritto di punire. Testi di Paul Ricoeur*, Morcelliana, Brescia 2012.
- <sup>57</sup> È la parola che prendiamo a prestito da Andrea Zanzotto, adoperata dal poeta dal 1977 per chiosare l'afflato pedagogico di Pier Paolo Pasolini (cfr. A. Zanzotto, *Pedagogia*, in «Communitas», n. 49, 2011, pp. 67-79).
- <sup>58</sup> P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino 2013, p. 230.
- <sup>59</sup> I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, cit., p. 43.
- <sup>60</sup> Cfr. M. Foucault, *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in Id., *Archivio Foucault 3. 1978-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1998, pp. 273-294.
- <sup>61</sup> R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, cit., p. 10.
- <sup>62</sup> Cfr. E. Cocever, A. Canevaro, *Introduzione*, in A. Vasquez, F. Oury, *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, [1970], tr. it., Erickson, Trento 2011.