

Rappresentazioni e visioni sulla scuola in carcere: l'esperienza della Casa circondariale di Bergamo

Ideas and visions about the school in prison: the experience of the Bergamo district prison

SILVIA BRENA

The essay, starting from a few interviews carried out in the research project 'La scuola in carcere', examines in depth the ideas about the functions and significance of school in the prison of Bergamo. The result is a framework in which school is recognized and valued as a flexible organizational model, for its positive influence on various levels of the prisoners-students' life and for the dialoguing ability with other contexts and professional workers involved in the treatment. However, it is essential to increase the exchange with these areas and reinforce the educational syllabus in order to engage also the most fragile prisoners.

«Non abbiate paura delle sbarre
che segnano il tempo
con mani di rapina
– vi ruberanno
forse i sospiri
d'amore,
entrerà la paura nel vostro sangue
che poi moriranno altri fiori,
ma voi, come figli di Dio
come fiori abituati a morire
andrete oltre le sbarre
forti sempre
dei vostri pensieri».

(Ai cari detenuti del carcere di Bergamo, Alda Merini¹)

Introduzione

All'interno del progetto di ricerca *La scuola in carcere*² si è dedicata una parte del lavoro a sondare le rappresentazioni sulla scuola attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate³ a interlocutori privilegiati delle aree presenti nell'organizzazione dell'Istituto di pena: l'area sanitaria, l'area della sorveglianza, l'area amministrativa e l'area

pedagogica. In ragione della prospettiva socio-educativa di confine tra 'dentro e fuori' si sono anche ascoltati referenti dell'UEPE⁴ e dell'Associazione carcere e territorio⁵ di Bergamo, soggetti fondamentali nell'accompagnamento dei percorsi di reinserimento sociale dei detenuti.

Le interviste, secondo le ipotesi di ricerca, sono servite sia per mettere a fuoco le culture presenti circa il ruolo dell'attività scolastica nello sviluppo dei percorsi trattamentali, sia ad integrare gli approfondimenti, tutti interni alla scuola, svolti con le osservazioni e i *focus group* nelle classi con gli studenti e gli incontri di ricerca-formazione con i docenti della scuola stessa. Le ipotesi sottese, supportate da una conoscenza decennale dell'istituto di pena⁶, sono state guidate dall'idea che la scuola avesse un buon grado di riconoscimento non solo tra i detenuti ma anche tra i soggetti coinvolti nei percorsi trattamentali, ma che fosse essenziale conoscerne meglio le singole e soggettive declinazioni, così come le significanze critiche. E dall'altro lato poiché, come sostenuto da molti, ogni carcere è un mondo a sé⁷, si riteneva che per comprendere le dimensioni formative

occorresse indagarne le specifiche configurazioni organizzative all'interno della Casa circondariale di Bergamo costruita, come ogni altro istituto di reclusione, intorno ai paradigmi culturali e strutturali dell'istituzionale totale⁸, in cui vigono regole e climi che sembrano essere in contraddizione con il senso e le funzioni della formazione stessa.

Le aree esplorate, attraverso una griglia di domande gestita flessibilmente, sono state le seguenti:

- il rapporto tra la scuola e l'istituzione carcere (nascita, cambiamenti interni, collocazione organizzativa)
- le visioni sulla scuola (funzioni, significati, rappresentazioni)
- la relazione tra la scuola e il percorso trattamentale (scambi tra area scolastica ed educativa, contributi alla osservazione scientifica della personalità, ecc.)
- la scuola e le sue correlazioni con le dimensioni organizzative, amministrative, burocratiche
- la scuola in relazione alle altre aree (altri percorsi/laboratori, sanità, sicurezza, ecc.)
- le visioni sui detenuti che frequentano la scuola (gli studenti e le loro attese, le competenze maturate, le specificità)

Gli interlocutori intervistati sono stati identificati come testimoni rilevanti in grado di rappresentare alcune direttrici culturali e organizzative rispetto alle aree di appartenenza:

- Direttore della Casa circondariale di Bergamo
- Responsabile dell'area pedagogica
- Responsabile dell'area infermieristica
- Responsabile del Sert Carcere
- Coordinatrice del Centro Provinciale Istruzione Adulti (ex Eda ora CPIA) presso la Casa circondariale di Bergamo
- Commissario di Polizia Penitenziaria in servizio presso Casa Circondariale di Bergamo
- Responsabile di sede UEPE Bergamo
- Vice Presidente dell'Associazione Comitato carcere e territorio
- Agente di rete⁹

I dati emersi dalle interviste¹⁰ prima sono stati analizzati in documenti singoli (ogni intervista è stata registrata e successivamente trascritta) e poi confrontati in un documento sinottico, in modo da rendere evidenti sia le ricorsività sia l'emergenza di significati singolari. In un'analisi di secondo livello si è cercato successivamente di interpretare e nominare le culture implicite ed esplicite sottese individuando alcune aree semantiche e categorie interpretative¹¹.

Le funzioni e gli esiti tra attese e rappresentazioni multidimensionali

Le percezioni e le letture rispetto alla scuola, alle sue funzioni e ai suoi esiti sono molto articolate e sono frutto di una altrettanto articolata conoscenza, maturata negli anni e attraverso i diversi posizionamenti organizzativi dei testimoni. Non si pone qui attenzione particolare alla singolarità e alla specificità delle visioni – ove, in ogni caso, ognuno tende a vedere gli aspetti preminenti connessi al mandato del proprio ruolo – ma osservare il quadro complessivo che, sostanzialmente, conferma quanto emerso già in alcune ricerche e studi¹² seppur con delle specifiche interessanti che sottolineeremo.

Riorganizzando le parole degli intervistati intorno alle aree semantiche costruite induttivamente possiamo osservare come si mostrino con particolare forza e ricorsività alcuni significati. Un primo aspetto corre lungo la direttrice dell'uso del tempo: ozio vs tempo produttivo.

«Ora che le celle sono aperte la questione non è cambiata. I detenuti vanno comunque a scuola, credo che l'ozio non piaccia a nessuno». (Responsabile area pedagogica)

«La cosa fondamentale, l'obiettivo primario era di passare da una logica di ammazzamento del tempo a un vivere il tempo di detenzione. Cercare quindi di utilizzare il tempo passato in carcere (che noi ci auguriamo sia sempre il più breve possibile, noi solitamente non crediamo nella funzione rieducativa del carcere) nel modo più costruttivo possibile. Sicuramente la scuola in senso ampio contribuisce a fare ciò». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

«La mia sensazione è che non vadano a scuola solo per impegnare il tempo, secondo me è stata fatta la scelta di trovarsi lì». (Responsabile Sert Carcere)

« [...] consente di usare al meglio del tempo che sarebbe improduttivo e passivo. Impegna e dà dei frutti». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

Buffa ce lo ricorda: «l'inserimento scolastico rappresenta anche la possibilità di meglio sopravvivere nello spazio coatto del carcere, caratterizzato dall'ozio e dalla chiusura fisica»¹³. In carcere le giornate sono ancora più lunghe se non si fa niente, se si rimane in cella o si vaga nei corridoi e si rischia di «castellare»¹⁴ ossessivamente. Il tempo, nella costrizione del disimpegno, perde ulteriormente di significato. Purtroppo non sembra essere alla portata di tutti tenersi occupati, partecipare alle attività proposte (che, appunto, non è detto abbiano la possibilità di coinvolgere tutti) e così il tempo scivola pericolosamente e unicamente verso l'attesa: del processo, di un colloquio con un familiare o con l'avvocato, di una lettera, del fine pena. Il carcere espropria i detenuti del tempo e dello spazio¹⁵ ma può diventare anche luogo in cui, attraverso alcune attività formative, riflessive e trattamentali, il tempo stesso, almeno in piccola parte, si possa riavviare. E la scelta di tornare a scuola (poiché non è un obbligo), se vissuta non solo in ottica strumentale, può condurre alla riapertura di spazi di libertà, di riappropriazione del tempo ove sembra non essere possibile.

Un secondo elemento può essere delineato intorno all'area della socializzazione e, più nello specifico, di una socializzazione che favorisca la costruzione di dinamiche diverse, la conoscenza tra diversi e la condivisioni di alcuni 'valori civili':

«La scuola qui è un momento comunque di aggregazione per la varietà delle offerte (teatro, ceramica, avviamento alla lingua italiana...), c'è tutta una varietà di corsi e motivatori che l'hanno fatta diventare non più un'attività strumentale all'uscita, ma un momento di aggregazione della vita di tutti i giorni. Negli altri carceri non è sempre così. È giusto che ci sia una certa libertà all'interno della partecipazione alla scuola». (Direttore Casa circondariale)

«Questa è la mia percezione: [la scuola è] un aspetto determinante nell'ambito della persona. L'area sanitaria rappresenta uno specchio, l'area sicurezza un

altro specchio, un grosso specchio rappresenta la scuola: perché io la vedo anche come una valvola di sfogo del 'mi tolgo dal corridoio', mi tolgo da alcune dinamiche dove imparo qualcosa che è bene che non impari. Se vado a scuola, sono meno disturbato da altre dinamiche. E poi, visto che i detenuti vengono da diverse etnie, da diverse culture e religioni hanno una disinformazione di base; quindi è importante il percorso di alfabetizzazione e la scoperta di alcuni valori e parole e di cosa noi andiamo ad assegnare come valore a quella parola». (Responsabile area infermieristica)

«Porta elementi di conoscenza, spunti di riflessione, che non è tanto l'imparare la storia e la geografia ad esempio, ma è proprio offrire un'opportunità concreta di stare in gruppo, all'interno della classe di confrontarsi e rapportarsi [...]. Inoltre la possibilità di confrontarsi con persone diverse dal compagno di cella è uno dei fattori che spingono a frequentare le lezioni». (Responsabile area pedagogica)

Andare a scuola significa inserirsi in un'attività ed entrare a far parte di un gruppo che «consente l'ampliamento della propria rete relazionale e, di conseguenza, una maggiore protezione rispetto ad una situazione di isolamento»¹⁶. Inoltre la finalità risocializzante è parte fondante del trattamento rieducativo e, più in generale, del trattamento penitenziario come insieme di principi, norme e modalità che regolano la privazione della libertà personale¹⁷. C'è un preciso mandato che chiede di muoversi, nella proposta di attività e approcci, verso la conservazione e l'apprendimento di attitudini sociali¹⁸, considerando la socializzazione un processo mai finito e molto dipendente dal contesto sociale¹⁹. Questi aspetti sono ancor più importanti in considerazione della maggior parte delle biografie dei detenuti²⁰: storie di marginalità, di disagio, di devianza, di dipendenza, di anomia. Dati i vincoli dell'attuale sistema penitenziario ricordiamo però che molta letteratura scientifica si chiede come l'istituzione carcere, con queste risorse e con i vincoli che ben conosciamo, possa riuscire a 'rieducare' veramente o, invece, rischi di essere solo strumento di rimozione e contenimento²¹ delle vite di scarto che si propone di recuperare. L'affermazione del principio riabilitativo, contenuta nella riforma dell'ordinamento penitenziario (legge 354/1975), è collegata ad un'immagine progressista della pena detentiva basata sulla «convincione di poter

rieducare, pur in un contesto primariamente punitivo, attraverso l'impiego di forme di reazione al crimine non puramente negative e la necessaria disponibilità sociale a riattivare un rapporto di fiducia con chi ha infranto la legge»²².

Certamente dal punto di vista dell'amministrazione carceraria la scuola rappresenta una «risorsa importante perché permette di gestire più agevolmente le persone detenute che risultano meno reattive alla detenzione grazie all'impegno profuso nei corsi»²³. Dal canto nostro, continuando la riflessione rispetto alla Casa circondariale di Bergamo, si conferma la lettura sul comportamento aggiungendo il raggiungimento di una minore conflittualità sia tra reclusi sia nei confronti dell'istituzione.

«Si è notato il contributo che la scuola ha dato in termini comportamentali, di ritorno a livello di disciplina dei detenuti. Un detenuto che frequenta stabilmente la scuola difficilmente ha un conflitto con le istituzioni, o si ritrova all'improvviso a compiere delle azioni indisciplinate [...]. All'interno delle sezioni i detenuti vivono una convivenza forzata, spesso estremamente conflittuale e il detenuto impegnato nella scuola decisamente abbatte i propri conflitti con gli altri, proprio perché il detenuto che frequenta una classe è costretto a sedere accanto ad un detenuto che non conosce di cultura diversa, quindi ne nasce un confronto all'interno di un'aula, e su questo va fatto un plauso a tutti gli insegnanti che hanno una capacità stimolativa eccezionale». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

«Io non ho più avuto bisogno, da alcuni anni, di organizzare le classi tenendo conto dell'etnia. Come sempre il tempo è il miglior medico per certe cose: ha messo in condizione loro di non poter scegliere, nemmeno con chi stare in cella ormai [...]. La scuola ha sicuramente aiutato, rompendo il meccanismo di chiudersi in un gruppo, ciò non significa che non si debba stare sempre attenti. Ora si fanno le battute un tempo si picchiavano. Secondo me anche l'insegnante deve essere molto attenta su queste situazioni, deve essere brava a smorzare, anche di fronte alla fatica». (Coordinatrice CPIA)

Forzando con una considerazione potremmo chiederci se questo sia sempre positivo: lo è certo rispetto alla gestione e se piano piano si introiettano dei valori, dei significati, dei ripensamenti su di sé e non solo dei comportamenti

adattivi; facciamo però nostra una riflessione proposta anni fa da Luigi Pagano, allora direttore del carcere di San Vittore: «la mia preoccupazione è piuttosto il silenzio. Non succede nulla nelle carceri e quindi la società non si preoccupa»²⁴. Eppure, nel gioco di reciproca funzionalità²⁵ talvolta solo iniziale (partecipare ai corsi scolastici consente ai detenuti di avere anche una certa considerazione dall'amministrazione penitenziaria e dalla magistratura di sorveglianza e, come detto, per l'amministrazione, avere reclusi impegnati è positivo perché abbassa i livelli di reattività), si possono costruire aperture, spazi di riflessione e di revisione rispetto a sé che fanno parte proprio delle finalità del percorso trattamentale:

«Mi sono fatta l'idea che è un'opportunità molto importante che una persona può incontrare in carcere. Nelle persone che ho seguito in osservazione e che frequentavano la scuola ho visto una maggiore apertura ad esprimere dei propri vissuti, ma anche una maggiore criticità rispetto a quello che avevano commesso, al loro percorso di vita. Quindi sicuramente dà degli strumenti importanti, così come fuori: penso che dentro sia uguale, forse amplificato dal fatto che uno dentro poi interrompe con una serie di contesti, di relazioni, quindi a maggior ragione il rapporto con gli insegnanti e col gruppo classe è ancora più importante, dà stimoli di riflessione». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

«Consente di affrontare argomenti di approfondimento e discussione con i docenti, che sono persone qualificate, ampliando quindi le proprie vedute, per rivedere anche loro stessi e il loro passato, e iniziare a vedersi in un'ottica diversa, con obiettivi diversi e considerare anche degli aspetti peculiari della loro vita, come ad esempio i rapporti, la genitorialità e la loro esperienza di figli e in generale la loro vita fino al reato». (Responsabile area pedagogica)

Spazi di revisione che, appunto, possono essere accompagnati dall'azione educativa e formativa degli operatori che a vario titolo sono coinvolti. Il vantaggio della scuola è il suo essere momento quasi quotidiano per gli studenti e con la possibilità, e lo vedremo, della costruzione di relazioni significative e – per quanto possibile entro i vincoli di un'istituzione totale – di fiducia con i docenti che si alternano nelle varie lezioni. Dove si apre riflessività e soggettivizzazione forse significa che la

persona è diventata protagonista e non oggetto passivo della vicenda sanzionatoria: «solo se nel tempo si apre la possibilità di ritrovare sé stessi nella forza e per la forza della colpa, si evita quella astrattezza e impersonalità, quella solitudine passiva che cristallizza e svuota le persone autrici di reato e il loro tempo di vita»²⁶. Così la scuola contribuisce a sviluppare un percorso di responsabilizzazione e protagonismo:

«Stamattina stavo parlando con un detenuto che sta frequentando il quinto anno della scuola superiore che ha chiesto di parlare con me perché era preoccupato, perché finisce la pena nel mese di aprile, e non sapeva come terminare l'anno scolastico: non si preoccupava dei soliti desideri che una persona che è stata detenuta per lungo tempo ha, ma piuttosto di come terminare il suo percorso di studi. E questa secondo me è la miglior risposta alla domanda "cosa si portano a casa?"». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

Infine giungiamo all'area di significato più preminentemente scolastica, l'area dello sviluppo delle competenze e la scoperta di risorse. Abbiamo scelto di porlo al termine un po' simbolicamente perché anche nei colloqui con gli interlocutori questi aspetti sono emersi, certamente, ma non in maniera così evidentemente prioritaria; dall'altro, riferendoci ai *focus group* e alle osservazioni svolti con gli studenti detenuti²⁷, gli stessi allievi sembrano aver dato più valore ad aspetti relazionali e motivazionali trasversali e, comunque, le competenze acquisite sono lette con quelle chiavi. Forse perché, in carcere, la scuola, come altre attività, assume una torsione di significato:

«Il grosso del lavoro scolastico consiste nel creare competenze di tipo trasversale e ancora adesso questa secondo me è la *mission* della scuola anche fuori». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

«C'è un miglioramento delle competenze dei detenuti, anche perché la scuola si occupa dell'organizzazione di corsi tecnico-professionali, sicuramente quindi si portano a casa una competenza che prima non avevano. Ma anche la voglia di raggiungere questa competenza». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

«La cosa che ho notato è che diversi detenuti incominciando a frequentare la scuola hanno poi incominciato a scrivere e addirittura a partecipare ai

vari concorsi letterari che la scuola organizza. Loro stessi si stupiscono di queste capacità artistiche (nello scrivere, nel disegnare, nel comporre poesie...) che vengono loro riconosciute e che magari prima di entrare in carcere non avevano neppure pensato di sperimentare». (Agente di rete)

«Vedo molti stranieri entrare in carcere e la maggior parte di loro, per essendo in Italia da qualche anno, si trovano ad un livello elementare nell'uso del linguaggio e nel momento in cui viene loro proposto un corso di alfabetizzazione, solitamente accettano di buon grado». (Agente di rete)

Nuovamente, anche i corsi di alfabetizzazione non sono solo i luoghi in cui assimilare la lingua²⁸ ma spazi in cui porre richieste di informazioni ai compagni più esperti oppure agli insegnanti 'mediatori'; in cui apprendere quelle parole funzionali ad ottenere qualcosa e a comprendere meglio il contesto specifico del carcere. L'insegnamento delle discipline ha come obiettivo trasversale da un lato il recupero di conoscenze perdute e, dall'altro, proprio a partire da queste, la maturazione di competenze e abilità inedite. Competenze che riguardano una nuova possibilità di apprendere²⁹ e di riflettere da giocare nel quotidiano di detenzione ma, soprattutto, in un futuro di libertà e di ri-inizio di un progetto di vita e di speranza, come sottolinea uno degli intervistati:

«Io dico sempre che tutte le attività all'interno del carcere sono delle occasioni grazie alle quali la persona può scoprire delle proprie risorse e quindi di formulare un vero e proprio progetto di vita per il futuro. Sono dei fili di speranza intorno ai quali una persona può tornare a pensare che vale ancora qualcosa, che la partita non è chiusa del tutto, che ha ancora delle carte da giocare. Che si tratti di impadronirsi della lingua italiana o di acquisire degli elementi di conoscenza e riflessione o imparare ad avere un rapporto diverso con il proprio corpo, credo che tutte queste attività possano rappresentare dei modi di vivere un tempo, che generalmente è sprecato, cercando di non farlo diventare un periodo di ansia pesantissimo ma di ancorarlo a delle possibili prospettive future». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

La scuola può avere la possibilità di consolidare una sorta di nuovo potere soggettivo³⁰ pur tenendo conto che ci si trova di fronte ad adulti in stato di detenzione, segnati da

livelli di vulnerabilità più o meno forti e che portano l'esigenza di reinserirsi socialmente. Queste condizioni esigono livelli altissimi di cura e attenzione al processo formativo, alle ambivalenze, alle resistenze, alle cadute. Per tenere aperta la speranza occorre continuamente lavorare sul difficile equilibrio tra acquisizione di competenze 'spendibili' e riflessività su di sé³¹ e sulla capacità di orientarsi in una società che non sarà mai del tutto capace di accoglierli quando usciranno. La questione che però si è rilevata nella Casa di circondariale di Bergamo, e che si ritiene attraversi anche il panorama nazionale, è la tendenza sempre più evidente in termini numerici, della presenza di «ultimi» – come ci ha raccontato la responsabile dell'area pedagogica – di giovani, spesso stranieri, molto deprivati, segnati da percorsi di abuso e da disagi psicosociali elevati, che sembrano non avere le basi da cui ripartire e su cui costruire strumenti per una progettazione consapevole di sé. E sono spesso coloro i quali non arrivano nemmeno alla porta della scuola oppure non riescono a dare la continuità necessaria. Cosa fare con queste biografie?

Le specificità del modello organizzativo

Quello su cui può essere opportuno soffermarsi, sempre provando a tenere ferma l'ipotesi della peculiarità di ciascun carcere³², è la dimensione organizzativa della scuola nella Casa circondariale di Bergamo, per mettere in luce possibili correlazioni tra specificità, processualità, culture sottese e impatto sulla vita degli studenti detenuti. Il primo tratto distintivo della scuola in oggetto, come ci è stato raccontato, consiste nel fatto di essere un Centro Provinciale per l'istruzione degli adulti (ex Eda) presso la Casa circondariale di Bergamo:

«La peculiarità di Bergamo è che è stato creato un centro EDA interno al carcere. In tutti gli altri istituti è successo che i centri EDA sono sul territorio, e alcuni degli insegnanti del centro EDA un certo numero del loro monte ore lo vanno a fare all'interno del carcere. A Bergamo invece, siccome i detenuti erano già 500 circa, il Provveditore riscontrò ai tempi che l'utenza era pari ad un centro EDA esterno, quindi formò un centro EDA autonomo. Quindi i docenti che sono qui, non condividono il loro monte ore con nessun'altra

scuola, ma viene fatto tutto all'interno». (Responsabile area pedagogica)

Questo aspetto è significativo sia, in certo senso, per l'investimento simbolico e professionale da parte dei docenti (essere insegnanti esclusivamente in carcere), sia per alcuni livelli di autonomia che il Centro può esercitare dal punto di vista delle scelte, adattandosi molte alle pieghe organizzative dell'istituzione e alle tipologie di studenti che presentano sofferenze, percorsi biografici fortemente disagiati e segnati dal reato.

La scuola a Bergamo si dipana dal lunedì al venerdì, con lezioni alternate per i vari gruppi sia la mattina sia il pomeriggio sino alle ore 16, in modo da sfruttare il più possibile le poche aule disponibili nelle varie sezioni.

«Alla scuola è stata chiesta flessibilità, capacità di adattamento alle diverse e variegate esigenze, tant'è vero che il modello di scuola che si è andato costruendo è stato un modello aderente e capace di rispondere ai bisogni che ogni detenuto porta con sé [...]. Non bisogna sottovalutare il fatto che sebbene noi parliamo di carcere in modo generico, in realtà esistono tante carceri (femminile, i protetti, adesso il penale...), il fatto quindi di riuscire attraverso un lavoro organizzativo a assicurare a tutte le realtà presenti nel carcere delle offerte formative flessibili e coerenti è un grande passo in avanti che la scuola ha fatto». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

I corsi vanno dall'alfabetizzazione, alla scuola secondaria di primo grado, al biennio di secondaria di secondo grado, sino alla possibilità di proseguire verso la maturità. Si sono infatti costruite nel tempo diverse convenzioni, come spesso succede, per articolare l'offerta formativa, come con un Istituto tecnico commerciale in modo da avere il contributo di docenti delle aree disciplinari più specialistiche e non fare esami esterni a fine anno (salvo per l'esame di stato). Esistono anche convenzioni con l'Università di Bergamo, soprattutto in relazione agli studi economici e socio-educativi. Fanno parte del sistema dell'istruzione anche corsi di varie tipologie che vengono avviati in base però alle risorse e all'attivazione di progetti: ceramica, teatro, lavorazione del legno e altri corsi professionalizzanti.

Essendo Casa circondariale la scuola è abituata a fare i conti con un alto *turn over*:

«Questo impianto scolastico copre una fetta molto importante dei detenuti, perché abbiamo una media di 200 iscritti su una popolazione di circa 500, senza dimenticare che è una Casa circondariale, dove i detenuti sono quindi in attesa di giudizio, che porta ad avere un *turn over* altissimo, se è vero che mediamente ci sono 500 detenuti in un anno solare girano però 1000 persone». (Responsabile area pedagogica)

Chiaramente non è possibile coinvolgere i detenuti che trascorrono in carcere solo pochi giorni, ma occorre farlo con chi, in attesa del giudizio, passa mesi e mesi. Il *turn over* ha un impatto continuo sulla vita quotidiana e la scuola ha trovato alcune modalità per gestirlo: da un lato ammettere come uditori studenti che si sono inseriti ad anno scolastico avviato da tempo, dall'altro organizzare le attività scolastiche in moduli concatenati, in modo da offrire dei 'pacchetti di istruzione' con una loro autonomia e significatività e che, messi in sequenza, possano comporre l'anno scolastico.

A nessuno, quindi, viene negata la possibilità di accedere all'istruzione perché la scuola viene considerata a pieno titolo nell'attività trattamentale anche se, nei fatti (e lo approfondiremo), non è così facile favorire uno scambio continuo tra la scuola e l'istituzione carcere in quanto tale: ci sono processi, strutture e culture che hanno bisogno di continua manutenzione per dialogare fluidamente. Sottolineiamo il termine 'dialogare' perché uno dei rischi è che la scuola si viva estranea all'istituzione in cui, in realtà, esercita il proprio mandato e che percepisca di essere in sudditanza rispetto alla logica penitenziaria³³ ma «un'attività trattamentale svolta all'interno di un istituto penale non può viverci quale 'esterna' al contesto e alle sue logiche»³⁴, e tale riflessione si allarga, in generale, al nesso tra formazione e organizzazione in qualsiasi contesto³⁵.

Se questo è vero significa anche che una scuola ben funzionante ha le ricadute positive che abbiamo visto nel precedente paragrafo, ma richiede un impegno, non solo da parte degli insegnanti, nel sostenerne le agibilità.

«In questi anni abbiamo anche noi superato il trauma organizzativo grazie ad un costante e molto positivo confronto con la scuola, in tutte le sue evoluzioni. Però la scuola ha anche affinato le proprie armi, nel senso

che oggi difficilmente noi troviamo uno studente detenuto che frequenta la scuola solo per evitare di stare in cella. Un detenuto che frequenta la scuola viene controllato in termini di comportamento scolastico, e la scuola invita e stimola tutti i detenuti a frequentare la scuola in maniera seria». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

L'immagine del trauma è cristallina poiché il Commissario intendeva dire che per gli addetti alla sicurezza la scuola rappresenta un impegno: aprire i cancelli, verificare gli spostamenti dei detenuti, accompagnarli, chiamarli nel caso non si presentino, ecc. E tutto ciò spesso può creare nervosismi e frizioni non solo con i detenuti, ma anche tra operatori³⁶. Pur cogliendone gli aspetti positivi sul comportamento, gli adeguamenti organizzativi non sono stati e non sono indolori, e probabilmente quello che si è sperimentato, spinto dai ruoli apicali, è il cercare di lavorare insieme per abbassare le tensioni e aumentare la responsabilità del detenuto. Si è trovata così corrispondenza di interessi³⁷ tra la scuola e l'area della sicurezza, anche perché non così raramente ci sono dei comportamenti deresponsabilizzanti da parte dei ristretti, che però sono proprio gli elementi su cui è necessario lavorare in termini psicologici, sociali ed educativi affinché gli stessi si riappropriino di parti di sé. Forse può però risultare paradossale parlare di processi di ricostruzione della responsabilità³⁸ in una istituzione totale³⁹ i cui tutti gli aspetti della vita di una persona sono controllati e soggiacenti ad autorità, in cui il rischio di mortificazione e spoliamento dell'identità è quasi insito negli stessi meccanismi di funzionamento. Ciò significa che l'istituzione deve continuamente stare in guardia da se stessa e alimentare processi auto-osservativi e auto-riflessivi quantomeno per contenere le proprie spinte alienanti.

In ogni caso ad inizio delle attività scolastiche (e/o quando il detenuto entra in carcere) viene dato avviso e chi è interessato, seguendo il rituale uguale per tutti gli istituti, fa la 'domandina' chiedendo di poter partecipare. Gli insegnanti chiamano poi ad un colloquio conoscitivo tutti e verificano la loro richiesta anche attraverso un test per valutare il livello scolastico o il corso a cui orientare il potenziale studente. Come detto esistono anche corsi monografici, di singole materie, a cui eventualmente si

invitano gli aspiranti studenti: tali corsi rappresentano talvolta una prima occasione per trasformare la mera curiosità in un coinvolgimento più importante e continuo. E ciò avviene, a detta degli intervistati, soprattutto grazie alle capacità dei docenti di interessarli e di porre le basi per una relazione che diventa anche d'aiuto. Eppure sulla diversificazione dei corsi e dell'offerta formativa, resa molto difficile dalla carenza di spazi e di risorse, occorre ancora lavorare molto secondo il Direttore:

«La grossa difficoltà è strutturale. La poca possibilità di diversificare i corsi, monografici o altro... Rischiamo che una scuola solo nozionistica vada in una direzione non più aggregativa e educativa, ma solo di apprendimento, e il carcere non ha tutta questa necessità di sfornare diplomati. Con i corsi monografici si riuscirebbe a recuperare più detenuti, a farli partecipare di più. E non sono per forza quelli che frequentano la scuola: riesci a agganciare i detenuti sulla base della curiosità. Con i corsi monografici entri nelle loro aree di interesse». (Direttore Casa circondariale)

La questione culturale sottesa è il modo di intendere la scuola e le sue funzioni. Stando per un attimo nella polarizzazione concettuale «educare o istruire?»⁴⁰ la correlazione è evidente nella misura in cui proprio i contenuti disciplinari e culturali diventano un traino nella costruzione della relazione educativa e, nel caso specifico della scuola in carcere, rappresentano in particolare un oggetto terzo in grado di non sovraesporre docenti e studenti detenuti in una relazione troppo immediata, soprattutto emotivamente. Il modello che si intravede è quello di una scuola che sia educazione degli adulti, non centrata su nozionismi, che tenga conto delle storie individuali e che sostenga nel rifondare alcuni valori sociali (il rispetto, la legalità, l'onestà...). Prioritaria non sembra essere la professionalizzazione in senso stretto ma il recupero di una 'base' di valori e di capacità riflessiva su di sé su cui poter (ri) costruire i progetti di vita.

«Ci siamo battuti fin dall'inizio perché fosse una scuola vera per adulti e non per lavoratori (all'inizio erano corsi per lavoratori, ma non ci serviva, ci serviva un'educazione permanente per adulti). Quando si parla di istruzione non si parla solo di nozionismo, ma anche di una cultura della legalità, del rispetto degli altri». (Direttore Casa circondariale)

«Io credo che il modello di scuola che in carcere è stato costituito sia un modello che fa della formazione della persona il proprio punto di forza. Insomma non 'la scuola è questa e tu ti adatti' ma la scuola si impegna per una lettura dei bisogni e partendo da questi cerca di offrire delle proposte articolate [...]. Un altro punto di forza è quello di avere costituito un modello di scuola non basato sugli apprendimenti ma su sull'acquisizione di abilità e competenze e su una rivisitazione del proprio vissuto, della propria esperienza, del proprio passato. La scuola in carcere dovrebbe fornire degli spunti di riflessione». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

È anche un approccio che cerca di favorire continuamente la relazione tra dentro e fuori, e ciò si traduce con l'intenzione progettuale di portare all'interno delle lezioni, o in situazioni più allargate seminari – quando è fattibile (e nelle dichiarazioni si scorge il bisogno di potenziamento) – esperienze, testimonianze, approfondimenti in modo da portare continuamente 'il fuori dentro', con i suoi dati di realtà, con le possibilità e i vincoli in modo da decostruire pregiudizi, stereotipi e meccanismi di auto-justificazione che tra i reclusi circolano e si alimentano.

In questo senso la scuola cresce come spazio di accoglienza, di riconoscimento delle soggettività, di possibile riscatto⁴¹ e per accompagnare questo processo lungo e complesso, ha bisogno di costruire progressivamente con i detenuti patti di responsabilità e di trasparenza (non si dà tutto subito, in partenza), anche su come si sta a scuola, su quello che si riesce ad acquisire, senza per questo essere escludenti:

«Altro punto di forza è il fatto che non si regala nulla a nessuno, se ci sono requisiti e competenze vai avanti, dalle altre parti ciò non avviene, e lo possiamo verificare con i detenuti che arrivano dagli altri istituti, questo è controproducente per la persona, perché se non gli dai dei dati di realtà concreti, come puoi parlare di rieducazione?». (Responsabile area pedagogica)

Il modo di muoversi della scuola cerca anche, come detto, di tenere dei fili sottili con ciò che sta fuori e che verrà dopo il carcere. Lavorare con il territorio significa anche tessere continuamente relazioni con i soggetti che lo

abitano, con istituzioni, associazioni, cooperative, volontariato, ecc. poiché occorre far prendere contatto con ciò che c'è nel territorio, a volte anche solo come esempio (tanti detenuti non abitano nella provincia di Bergamo), per dare strumenti per orientarsi, per far capire come muoversi o per allentare pregiudizi. In questo la scuola non è da sola ovviamente:

«La scuola ha anche un altro compito, quello di mettere a contatto il detenuto con tutta una serie di operatori, realtà culturali e del volontariato, attività sportive presenti sul territorio. Una delle cose a cui bisogna cercare di contribuire è il continuo contatto tra dentro e fuori, facendo in modo che sia quasi quotidiano, in modo tale che non si improvvisi una volta usciti». (Coordinatrice CPIA)

«Su richiesta della scuola abbiamo fatto delle presentazioni agli studenti per presentare loro le varie opportunità lavorative che la nostra associazione propone, sempre con l'accortezza di non creare aspettative spropositate e quindi specificando in modo chiaro come e quando avrebbero potuto accedere ai percorsi di misure alternative». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

«Andiamo ai tavoli territoriali (per Ambito ecc) per parlare della legge nuova della messa alla prova in quanto interpella la comunità affinché dia delle possibilità all'ex detenuto. Quindi lavoriamo perché da un lato le persone tornino meglio al territorio e dall'altro il territorio si prepari e non abbia paura del ritorno del delinquente, ma sia disponibile a ridare un'opportunità, ma con degli strumenti, perché non è una questione di filosofia: perché poi i problemi ci sono e anche grossi e bisogna saperli affrontare». (Responsabile di sede UEPE Bergamo, UEPE)

Gli UEPE possono essere determinanti nel sostenere un passaggio dalla «centralità del carcere alla centralità del territorio, inteso nella sua accezione relazionale», con il passaggio dal lavoro sul caso, al lavoro con le reti e per le persone utenti⁴², ma questo chiede di ripensare la professione di servizio sociale e dell'organizzazione degli UEPE stessi in funzione dei problemi sociali e quindi della devianza e della criminalità. In questo senso sono fondamentali tutti quei soggetti (spesso associazionismo e no profit, ma talvolta anche amministrazioni comunali) che promuovono e sviluppano questa visione nelle comunità locali.

Certo è che quando si esce dal carcere in misura alternativa o per il fine pena, se ci sono percorsi scolastici ancora in essere, non è facile – ma non impossibile dai casi raccontati dagli intervistati – dare continuità soprattutto se si hanno pochi appoggi familiari, perché le priorità diventano subito quelle di casa e lavoro:

«Il continuum scolastico sarebbe garantito, ma la realtà racconta altro, le necessità sul fine pena sono altre, come ottenere un lavoro [...]. L'attività scolastica a fine pena è marginale, molto più probabile facciano percorsi professionalizzanti spendibili ovunque [...]. Esistono comunque storie di ex detenuti che una volta scarcerati hanno concluso e proseguito gli studi. Se c'è un interesse personale di base non viene perso, se non sono più in carcere lo portano avanti fuori, anche perché hanno indicazioni su dove rivolgersi fuori». (Responsabile area pedagogica)

«La scuola più che segnalazioni dirette 'manda' segnalazioni indirette, per esempio dei professori mi vengono a chiedere se una tal persona mi è stata segnalata, perché magari sta svolgendo o ha svolto un percorso scolastico specifico. A volte è capitato che un detenuto uscito dal carcere con l'appoggio della borsa lavoro, dovesse finire di frequentare l'anno scolastico». (Agente di rete)

Per concludere, ci troviamo di fronte ad una scuola che fa i conti, come in ogni carcere, con la ristrettezza di mezzi e strutture, ma di cui si riconoscono specificità interessanti: l'autonomia del Centro, lo sforzo continuo di integrazione con i percorsi trattamentali coordinati dall'area pedagogica (che approfondiremo nel paragrafo successivo), la capacità di modularità e di flessibilità rispetto alle «tante carceri», una capacità di far rete con il territorio ma anche una difficoltà, comune a molte scuole intra-murarie, a lavorare con gli «ultimi degli ultimi» che non accedono o che non danno continuità. Ma questi stessi «ultimi» sono quelli con cui si fatica a praticare percorsi trattamentali perché il loro successo è fortemente connesso alla dotazione di competenze umane e sociali delle singole persone e al fatto che non esistono, in realtà, percorsi per tutti, poiché le risorse sono limitate e per alcune categorie l'attuale sistema non è attrezzato per fornire risposte⁴³.

Il rapporto tra scuola e percorso trattamentale: un dialogo da sostenere

Trattamento «è una parola impegnativa»⁴⁴ – ci ricordano Anastasia e Gonnella – che sta ad indicare, come esplicitato nell'ordinamento penitenziario, l'insieme delle attività e delle opportunità offerte ai detenuti⁴⁵. L'*équipe* di osservazione⁴⁶ e trattamento è presieduta dal direttore, e composta dall'educatore, dall'assistente sociale e dal personale della polizia penitenziaria⁴⁷, quindi la dimensione dell'interprofessionalità è ritenuta fondamentale sia per la cosiddetta osservazione scientifica della personalità, sia per la costruzione del patto trattamentale. A tale *équipe* si possono affiancare i Gruppi di Osservazione e Trattamento (GOT)⁴⁸, composti da altri esperti dell'area sanitaria, insegnanti scolastici, assistenti volontari, cappellani e tutte le personalità che entrano in contatto con i detenuti.

Qui non è nei nostri obiettivi esaminare la complessità delle strutture presupposte dal trattamento, né metterne in discussione i principi e le culture rieducative. Assumendo questi dati proviamo però, sempre nella realtà con cui si è entrati in contatto, a riflettere un po' a distanza con i nostri interlocutori intervistati, su come tali processi abbiano impatti positivi sui detenuti e quali siano gli snodi organizzativi ed educativi su cui ritrovare attenzione.

Il delicato argomento del dialogo interprofessionale in una organizzazione complessa come il carcere riguarda trasversalmente tutte le figure che vi lavorano, ma a noi interessa focalizzare l'attenzione sulla scuola in relazione al trattamento, proprio perché essa si muove dentro il carcere, ma ne è anche sottosistema organizzativo, amministrativo⁴⁹ e culturale.

C'è una storia lunga di lavoro alle spalle e, come già visto, la scuola a Bergamo è riconosciuta da dentro e da fuori nel suo contributo trattamentale:

«La scuola è stata fin dal '75 l'istituzione parte del trattamento penitenziario, però possiamo affermare che in termini concreti che non da più di una decina di anni sta attuando realmente il suo ruolo». (Commissario di Polizia Penitenziaria)

«La scuola a Bergamo è ormai diventata parte integrante del percorso trattamentale, credo che non ci

sia più nemmeno il bisogno di fare tanto per promuoverla. Alcuni detenuti si sono fatti trasferire a Bergamo proprio per poter andare a scuola e se molti sono iscritti da studenti, altri sono iscritti anche come semplici uditori». (Agente di rete)

Il contributo non consiste solo nell'organizzazione delle attività, dei corsi che possono avere di per sé una valenza risocializzante ed educativa per i detenuti ma anche perché diventano l'occasione per osservare e considerare meglio gli studenti, tanto più sono evidenti le difficoltà generali di conoscere i reclusi nello loro pluri-dimensionalità anche a causa del sovraffollamento e del numero estremamente basso di educatori⁵⁰:

«Noi e gli insegnanti siamo su fronti diversi, ma mettendo insieme entrambi i punti di vista riusciamo ad avere una conoscenza più approfondita di quella persona, al quale vanno aggiunti i punti di vista dello psicologo, del medico, dell'agente. Così riusciamo ritagliare su misura per questa persona un piano di recupero il più idoneo possibile, per costruire una prospettiva di futuro nella quale è necessario che la persona ci creda per prima [...], perché questa persona quando viene a colloquio, magari ha soggezione ed è vittima della timidezza; mentre in un contesto differente come quello della classe, dove si trova in mezzo ad altri detenuti, con un insegnante che riesce a stimolarlo in modo diverso e lo vede quotidianamente la timidezza è abbattuta e rende disponibili all'osservazione dell'insegnante più elementi di quelli che ho a disposizione». (Responsabile area pedagogica)

«Ci sono state situazioni in cui il singolo insegnante (che magari aveva un rapporto privilegiato con lo studente) venisse invitato in *équipe* a riferire il modo in cui si comportava, come si esprimeva. Ricordo delle *équipe* significative in cui gli insegnanti hanno dato un apporto significativo sulla persona. Perché poi ognuno di noi vede un pezzettino limitato e noi siamo quelli che vediamo meno dell'interno quindi mettersi al tavolo ognuno col proprio pezzo dà l'idea più possibile completa della situazione della persona e ti aiuta a fare un programma all'esterno il più possibile rispondente alle esigenze effettive e personalizzate». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

Si tratta quindi di osservazione interprofessionale, non sappiamo bene quanto interdisciplinare⁵¹. E questo è uno dei nodi perché il carcere è un'amministrazione che si

fonda sul lavoro di molte professionalità ma spesso ognuno «rivendica il proprio punto di vista»⁵² e il rischio è quello di agirlo in modo giustapposto e non integrato. È molto complesso, infatti, costruire un modello di intervento comune⁵³ e non settorializzato, anche a fronte dei carichi di lavoro – lo ricordiamo – ma soprattutto in una organizzazione e in un sistema in cui vigono prevalentemente i paradigmi burocratico-amministrativi e in cui la tecnicità degli sguardi sembra essere il modo prevalente per posizionare la propria professionalità. Lo scambio dei saperi e le collaborazioni non sono scontate, anche se nel tempo sono migliorate anche grazie alla scelta di tenere un livello di scambio soprattutto a livello dei e delle referenti, da un lato per non disperdere informazioni in tanti rivoli, dall'altro per mantenere dei livelli di coordinamento e di ricomposizione:

«Le insegnanti hanno rapporti con le altre aree tramite me. Questa è una scelta maturata: come gli altri referenti parlano con me, io parlo con gli altri referenti. Per quanto riguarda la sostanza, invece, certamente nel tempo sono migliorati in modo incredibile, 15 anni fa c'era una chiusura, magari eravamo noi che non ci sapevamo porre, comunque facevamo veramente fatica a capire la prospettiva dell'altro. Detto questo problemi ce ne sono comunque». (Coordinatrice CPIA)

Nel tempo, per esempio, si erano creati dei dispositivi utili, le *équipe* di sezione, in cui comparivano tutti gli operatori, ma questa abitudine si è persa, come spesso capita nelle organizzazioni a fronte di tempi stretti, urgenze e alla temporaneità percepita rispetto alle *équipe* strutturate e codificate. Non avendo svolto una precisa analisi organizzativa in questo senso non ci si addentra su questo punto ma è opportuno rilevare quanto alcune sperimentazioni necessitino di molto tempo per consolidarsi, per ridefinirsi e divenire *modus operandi*. Certo è che gli operatori hanno bisogno di cogliere l'utilità, il riconoscimento reciproco e le ricadute pratiche di tali *équipe* o riunioni.

Il livello di integrazione, come sottolinea uno degli intervistati, non può essere pensato solo 'a valle' degli interventi, ma devono esserne costruite le condizioni in fase progettuale (coordinate comunque dall'area pedagogica) per continuare il lavoro di manutenzione in

itinere del dialogo sui singoli casi e sulle prospettive più generali:

«La scuola dovrebbe essere integrata in un percorso trattamentale già definito. Quanto noi siamo in grado di definire a monte un percorso trattamentale dove fra i tasselli ci sia anche la scuola, non lo so. Un percorso trattamentale serio prevede che l'insegnante e il medico abbiano una relazione. Da un punto di vista trattamentale e gestionale è uno dei tasselli fondamentali [...]. La scuola dovrebbe avere la capacità di parlare con tutti gli altri operatori. Questo succede con molta fatica. Far parlare l'insegnante con l'operatore del SerT., con lo psicologo, anche solo per definire delle modalità di relazione... Occasioni perché ciò avvenga ce ne sono, anche parecchie. Ora stiamo costruendo il progetto d'istituto, che non è qualcosa di prettamente strutturale: riguarda progetti da portare avanti, attività, modalità di lavoro da costruire. La capacità sul singolo caso di coinvolgere tutti sempre non è facile. Sta al singolo operatore sentire l'esigenza di mettersi in contatto con gli altri. Aspettare solo il momento istituzionale non può funzionare». (Direttore Casa circondariale)

Nel pensare il dialogo tra i saperi per concordare, rivedere strategie, ci si muove su due fronti, quello formale (es. le *équipe*, le riunioni, i documenti, ecc) e quello informale (es. l'operatore che si attiva personalmente). L'equilibrio tra formale e informale, sia a livello comunicativo sia a livello prettamente organizzativo, è un tema ricorrente rispetto a qualsiasi impresa, istituzione con un mandato 'produttivo' anche di natura sociale ed educativa, e non risulta scontato definire il confine tra l'uno e l'altro. Sottolineiamo che non può esistere l'uno senza l'altro ed è la circolarità ad essere preziosa: l'informale non può nascere, in senso stretto, solo come esigenza e sensibilità dei singoli (seppure vi siano anche mandati istituzionali che però rischiano di impacchettare e burocratizzare invece che facilitare); la disposizione dell'operatore si alimenta dalla promozione istituzionale di una certa idea di lavoro, di collaborazione⁵⁴. E tale atteggiamento è favorito se l'istituzione stessa attiva dispositivi in grado di far crescere tale cultura e sostenere i suoi operatori nelle fatiche e nei sensi di frustrazione che spesso bisogna attraversare⁵⁵. È la collaborazione non estemporanea che può far cadere le gabbie professionali poiché conoscendo meglio e ricorsivamente gli altri non li si percepisce come

ostacoli ma come aiuto alla costruzione di interessi comuni⁵⁶ (il progetto trattamentale del detenuto).

Nel quadro delle relazioni tra scuola e carcere, i nostri interlocutori hanno sottolineato in particolare quella con l'area sanitaria, non solo in rapporto ad un continuo e necessario scambio di informazioni, sempre nel rispetto della *privacy* dei reclusi, ma anche nell'idea delle segnalazioni reciproche:

«Gli psichiatri spesso chiedono di coinvolgere personalità particolari nella scuola per ridimensionare il trattamento farmacologico, e questo viene fatto regolarmente. A volte vengono segnalati per realtà lavorative, che però sono poche ed è più difficile coinvolgerli, la scuola è invece un ambiente più protetto e più funzionale». (Responsabile area pedagogica)

«Chiediamo alla scuola: facci sapere com'è questo detenuto in un momento della scuola, se si sente impegnato e ha una sorta di beneficio nel 'detendere' i soliti pensieri e quello stato di ansia». (Responsabile area infermieristica)

«La scuola può sicuramente esserci molto utile per aiutare meglio il detenuto a preparare ed elaborare la richiesta d'aiuto, che non deve essere una richiesta strumentale. La scuola potrebbe 'suggerire' la possibilità di chiedere aiuto la Ser.T [...]. Sarebbe importante creare una rete interna per confrontarsi sugli effetti delle terapie nelle ore di attività, per esempio nell'attività scolastica, capire quanto una determinata terapia incide effettivamente sui livelli di attenzione, partecipazione, lucidità». (Responsabile Sert Carcere)

I sanitari dell'area psichiatrica prescrivono le terapie⁵⁷ ma per coglierne con cura gli effetti non si possono basare solo sui racconti e sulle richieste dei detenuti (che magari richiederebbero dosaggi più elevati o comunque più farmaci da avere a disposizione quando ce ne sarà più bisogno), hanno quindi l'esigenza di avere riscontri sia dagli agenti della sicurezza, sia dagli insegnanti che possono verificare la capacità di concentrazione, gli effetti sul comportamento, l'equilibrio tra contenimento di alcuni stati (es. ansia e depressione) e la capacità di vivere le giornate senza essere completamente obnubilati. Viene infatti valorizzato della scuola (e forse talvolta sopravvalutato perché occorrono delle competenze precise

per sapere leggere in maniera non superficiale alcuni segnali) il ruolo quotidiano nella vita degli studenti, e quindi la possibilità di coglierne variabilità.

Dall'altro lato, proprio in quanto attività svolta con altri, che chiede impegno, attenzione e che può gratificare perché fa scoprire di essere ancora in grado di apprendere, distoglie dall'ozio e dal castellare incessante. Ecco che partecipare alle attività scolastiche (come può essere per quelle lavorative e laboratoriali) può contribuire a contenere alcuni disturbi proprio per il suo ruolo risocializzante, inclusivo e di crescita dell'autostima.

Le competenze e la relazionalità degli insegnanti⁵⁸

Fare scuola in carcere, costruire apprendimenti, dar luogo a proposte di insegnamento significative all'interno di mura edificate per creare disciplina, per rieducare personalità devianti richiede di dar luogo a processi di riconfigurazione e ripensamento dei significati e delle modalità su cui poggiano l'educare e l'istruire. Scegliere di essere docenti in contesto del genere non è semplice, eppure ci sono delle motivazioni dense e profonde che si rinnovano, altrimenti non si resisterebbe molto nel contatto quotidiano con vite e storie sofferenti.

«Gli insegnanti che sono qui l'hanno scelto, non sono stati mandati. Si fermano perché hanno piacere a fermarsi. È molto difficile per loro. Ma trovano continuamente motivazioni personali, per insegnare a persone adulte, in una struttura dove tutte le mattine per entrare vieni perquisito ma che ti coinvolge molto di più a livello personale». (Responsabile area pedagogica)

La didattica richiede agli insegnanti non solo solide conoscenze del proprio ambito disciplinare ma esige *in primis* sensibilità e capacità nella comprensione degli stati d'animo: un'interpretazione attenta dei silenzi, delle parole, dei movimenti o della necessità manifestata di raccontare un vissuto da parte di uno studente. Ad ogni docente in carcere sono richiesti questi sforzi non tanto per porsi come psicologi o 'riparatori', bensì per essere in grado di adeguare velocemente la propria didattica e gli argomenti trattati all'emergenza. E allora la didattica e 'il

terzo disciplinare' divengono fondamentali per inserire uno spazio tra l'Io e il tu:

«Io dico sempre che l'approccio dev'essere prima didattico, perché diventa una tutela [...] la didattica tradizionale non esiste più, è una didattica che deve essere calibrata sul singolo all'interno di un gruppo classe in continuo divenire. Vuol dire essere insegnanti duttili. Vuol dire che, pur facendo lezione, tu devi essere in grado di modificare quella che era la proposta in tempo reale. Qui dentro l'emergenza diventa la normalità, e tu devi essere pronto, questa deve necessariamente essere una capacità dell'insegnante, capacità di 'improvvisare', tu continui ad essere un insegnante ma devi essere in grado di esporti alla relazione». (Coordinatrice CPIA)

«È indispensabile la capacità di mantenere la giusta distanza, di sapersi staccare dalla sofferenza, non farsi travolgere dal dolore altrimenti il rischio reale è il *burn out*; è necessaria una cultura personologica molto equilibrata». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

«Deve essere una relazione pulita, non di connivenza, nemmeno di paternalismo, di buonismo, ma pulita: sono qui per lavorare assieme, per trascorrere un momento assieme, ma senza tentare di spostare l'equilibrio della nostra relazione. Devono essere chiari i ruoli tra operatore e detenuto. Perché la confusione di ruoli fra operatori e detenuti non serve, in una sottocultura si stravolge il rapporto». (Direttore Casa circondariale)

Agli insegnanti è chiesto di fare i conti con una «giornaliera iniezione di veleno»⁵⁹ e lasciar prevalere l'abitudine al dolore⁶⁰, il crearsi una corazza difensiva per evitare che la ricorsività del soffrire diventi troppo insostenibile non sembra essere la strategia giusta: si finirebbe così per perdere la lucidità rispetto al mandato sociale a cui si è chiamati, si verrebbe meno al patto di fiducia da ribadire ogni giorno con i propri studenti-detenuti, si perderebbe, soprattutto, la responsabilità di rendere il dolore 'generativo' di debito, di nuovo futuro. Non si può permettere però che il dolore sia troppo dilagante: è necessario, dunque, mantenersi alla giusta distanza, quella distanza che però conceda di stabilire un contatto, per conoscere e comprendere più che spiegare⁶¹. Questa capacità di vivere con equilibrio la relazione, su cui continuamente esercitare attenzione e chiedere confronto

ai colleghi, è anche quella che permette di non alimentare il vittimismo tra gli studenti-detenuti ma di farlo diventare, per quanto possibile, terreno necessario di ripensamento della propria storia attraverso spunti, testi, occasioni anche occasionali in cui inserire domande e riflessioni non invadenti il terreno di altri professionisti ma con le proprie specifiche attenzioni formative.

«Una delle attenzioni che chiedo ai miei colleghi è quella di non alimentare mai il loro vittimismo perché loro non portano a casa nulla di buono da questo. Il sistema ti porta a coltivarlo, però rischia a portarlo a giustificare ciò che loro hanno compiuto». (Coordinatrice CPIA)

«Insegnanti alle prime armi in carcere si lasciavano 'prendere' di più, si facevano portavoce, addirittura paladini dei detenuti...ciò che bisogna capire è che le cose non stanno sempre come te le raccontano loro». (Agente di rete)

La sfiducia reciproca fonda l'istituzione totale⁶², eppure ci sono sempre delle fessure per costruire altro. Se nella scuola 'fuori' il giudizio, la valutazione talvolta impediscono di costruire relazioni libere in cui esporsi con un poco di fiducia, in carcere sembra spesso accadere il contrario⁶³.

«La relazione insegnante-discente è diversa dalle altre relazioni, ad esempio con assistenti sociali, ecc. È una relazione più libera perché uno può dire quello che pensa senza paura di rovinare una posizione, una immagine. Queste figure possono conoscerli più veramente, sono più informali. Non importa se non prendi 9 a scuola: prevale molto la relazione». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

La dimensione relazionale diventa una sorta di 'sfondo integratore' sul quale prende forma la scuola in carcere e permette alla stessa di trasformarsi in uno spazio di libertà: la relazione insegnante-allievo consente la valorizzazione della persona in quanto studente, impedendone il livellamento come detenuto. E proprio questa centratura, lo ribadiamo, seppur nella mediazione didattica, chiede ai docenti di esprimere un equilibrio molto alto rispetto alla propria identità e alle proprie modalità relazionali. È chiaro che la scuola in carcere – laboratorio in cui sperimentare i criteri essenziali dell'insegnamento in

quanto docenti chiamati a lavorare in situazioni limite – chiede agli stessi delle articolate competenze: culturali e psico-pedagogiche, tecnico-professionali, metodologico-didattiche e, appunto, relazionali⁶⁴. Talvolta tali competenze presentano dei vuoti che sono riempiti in modo empirico, sulla base di esperienze e da una sorta di ‘buon senso’ però non sufficientemente elaborati. Non ci si trova solo di fronte a situazioni limite per le fratture biografiche, per i complessi problemi psicologici e psichici, per i problemi di dipendenza, ecc. Ci si trova anche *vis à vis* con il reato, con la colpa, la pena, con la responsabilità e con le fratture sociali causate da eventi che si sono opposti alle norme di un vivere comune. Trattare tali temi in chiave formativa può essere una sfida molto significativa ma occorre una preparazione approfondita:

«Servirebbe una formazione specifica per gli insegnanti che consenta agli insegnanti di lavorare all’interno per esempio di un’ottica di giustizia riparativa, così è un po’ difficile, ed è rischioso e io sono contraria perché è qualcosa che è e deve essere di competenza di professionisti del campo». (Coordinatrice CPIA)

Lo sguardo sugli studenti detenuti: responsabilità da far crescere e possibilità di riscatto.

Come abbiamo rilevato in più passaggi, a detta degli interlocutori intervistati, la differenza tra chi frequenta la scuola regolarmente e chi, per vari motivi, non vi accede è evidente sia in termini comportamentali sia in termini di acquisizione di competenze, soprattutto trasversali e, per qualcuno, anche in chiave di riflessione autocritica su di sé. Acquisiscono modalità relazionali differenti, anche all’interno del gruppo, non solo nei confronti dell’istituzione, e il fatto di aver scelto un’attività – la scuola – che richiede continuità, impegno sembra alimentare un pensiero più prospettico: scoprire delle nuove capacità e di essere in grado di apprendere ancora può alimentare, la propria autostima e la fiducia verso un futuro diverso. Certamente, lo ricordiamo, in tutti questi passaggi sono centrali i riconoscimenti che giungono dai docenti stessi ma anche dai soggetti che, con vari ruoli,

interagiscono più o meno quotidianamente con gli studenti.

Uno degli snodi del lavoro educativo e di attenzione, anche da parte dall’area della sicurezza e di chi opera dentro e fuori le mura, può essere rintracciato in una sorta di ‘sorveglianza’ e di accompagnamento al passaggio dalla scelta strumentale ad una scelta di responsabilità:

«Il detenuto sceglie in quel margine che ha di scelta, ma è molto poco ed entro una dimensione sempre coercitiva. È un uso spesso strumentale, ma è da lì che uno sceglie di farla diventare un’opportunità e di ritagliarsi spazi propri, di motivazione, in cui fa uno scatto di crescita e di responsabilizzazione. C’è chi poi decide di restare nella strumentalità a bagnomaria sempre, ma questa è la loro libertà e nessuno gliela tocca». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

«Loro fanno una giornata in cui poco è lasciato alla loro libera scelta, adesso le celle sono aperte, e comunque dipendono dalle domandine. La scuola rappresenta comunque una scelta, e questo secondo me è un momento forte della loro vita che loro si assumono la responsabilità di scegliere, di giocare assumendosi la responsabilità di giocarsela in modo impegnativo e a volte faticoso, anche senza giustificarsi agli occhi dell’insegnante. Sono anche messi di fronte al fatto che se si vuole essere liberi bisogna anche mettere sul piatto qualcosa». (Coordinatrice CPIA)

«Succede nella scuola come nella relazione con la nostra associazione: quando arrivano a colloquio da me gliene importa poco, tocca a me poi nella relazione richiamarlo alla responsabilità. Ogni operatore che entra in carcere deve sapere che l’approccio, almeno inizialmente, è quello. D’altronde se una persona sta annegando la prima cosa che cerca di fare è cercare di aggrapparsi, poi tocca a chi guida la barca farla rialzare e darle magari qualche strumento per poter tirare fuori le sue risorse». (Vice presidente Associazione carcere e territorio)

Si tratta non tanto e non solo di agire richiami ad una responsabilità formale e razionalizzata. La responsabilità non è individuata solo a livello cognitivo perché essa si esplica nelle interazioni sociali, ed «è legata alle dimensioni dei comportamenti sociali e alle modalità dei soggetti di confrontarsi – prima, durante e dopo le proprie azioni – con l’elaborazione normativa e sociale degli effetti dei loro stessi comportamenti»⁶⁵. E De Leo ricorda

come, nei processi sociali, la responsabilità sia direttamente proporzionale al potere posseduto, all'autorità su di sé e sugli altri, e invece inversamente proporzionale all'emarginazione, all'esclusione, alla perdita di *status* e di reputazione⁶⁶. L'istituzione carcere, come istituzione totale, non facilita e promuove l'assunzione di responsabilità verso sé, verso gli altri, verso l'istituzione stessa. Quindi il compito educativo si muove, con difficoltà e tenacia, nelle pieghe delle poche possibilità di auto-determinazione e di libertà. Un esercizio di responsabilità anche come riscoperta di una intenzionalità matura⁶⁷ di incontro con sé e con l'altro. Accompagnare gli studenti detenuti (e tutti i detenuti) nella crescita di responsabilità non significa lavorare solo sulla responsabilità in senso giuridico⁶⁸ (il rispondere di qualcosa), ma forse, soprattutto, far crescere la responsabilità gli uni verso gli altri, cioè rispondere a qualcuno e ciò è possibile se si fanno rifiorire le dimensioni affettive, relazionali, esistenziali, etiche e morali che si stringono tra le persone e con le istituzioni⁶⁹. I nostri interlocutori, durante le interviste, hanno talvolta ribadito la difficoltà di affrontare discorsi su alcuni temi complessi con detenuti con pochissimi strumenti intellettuali, sociali e con delle identità colme di fratture, disequilibri e dipendenze che hanno intaccato il livello cognitivo. Ciò è assolutamente vero, ma così si rischia da un lato di non riconoscere fino in fondo la dignità e i diritti di tutti, dall'altro significa posizionarsi su un registro, appunto, principalmente cognitivo. Con alcuni detenuti lo spazio è veramente ridotto e non si vuole banalizzare, ma si tratta di tenere conto, dal punto di vista delle ipotesi di lavoro, della possibilità di lavorare su piccoli aspetti esperienziali, di incontro, di ricostruzione di fiducia in sé e negli altri. Minimi ma non impossibili. Per questo lavoro educativo, come sottolinea Lizzola⁷⁰, occorre: attenzione ad una ricomposizione che considera la persona nella sua totalità; un'insistenza sulla dimensione sociale della vita comune; un orientamento al futuro e al possibile e, appunto, un orientamento esperienziale con la promozione di nuovi spazi di vita concreti. Si tratta di aiutare a costruire, se possibile, il volto relazionale della giustizia. «Il compito dell'educazione è quello di accompagnare l'educando a una presa di coscienza dell'errore [...] senza che egli perda la faccia, la dignità e la sua reputazione»⁷¹.

E forse questo nella scuola accade. Non sempre, non con tutti, ma accade o, comunque, ci sono le condizioni perché si generi un ripensamento, anche indiretto, sulla propria storia. Nella situazione formativa sembra essere più possibile perché le strumentalità, nel tempo, sono più basse sia rispetto all'attività in sé sia rispetto alla relazione con gli insegnanti. Nella scuola non si è solo detenuti, si è anche studenti e si è scelto di esserlo, e questo può restituire un ruolo, una posizione, un riconoscimento presso di sé e gli altri.

Proprio su questi ancoraggi si può innestare il riscatto, inteso dagli intervistati come voglia di ri-emergere, di recuperare. Desiderio di rivincita nei confronti di un passato in cui si è agita negazione di sé, delle proprie potenzialità e ci si è anche sentiti esclusi e negati. È un riscatto per sé e per gli altri: talvolta nei *focus group* e nelle interviste sono stati nominati i figli come gli affetti più cari a cui ripresentarsi capaci, anche solo di aiutarli nei compiti, così dimostrando forse di essere cresciuti in senso di cura e responsabilità.

«Sono convinto che tutti i 120 detenuti vanno là [nella scuola] non solo perché c'è il compagno di pena, ma perché hanno voglia di emergere, di mettere in risalto delle potenzialità che non conoscono nemmeno. Io credo che sia necessario far emergere potenzialità e risorse e far loro prendere coscienza di queste risorse e potenzialità (questo è compito però della scuola). Io sono convinto che loro hanno grandi risorse da far emergere». (Direttore Casa circondariale)

«Insuccessi scolastici, abbandoni precoci: sono persone che fan fatica già da fuori rispetto ad alcune cose. La scuola dentro assume una valenza ulteriore: arriva ad un'età più adulta, la consapevolezza e l'esperienza di vita sono diverse per cui alcune cose si intrecciano diversamente. Assume un senso un po' di riscatto rispetto ad alcune cose che fuori uno non vive se fa un percorso regolare. Là dentro ha un senso anche rileggere un po' quello che è accaduto: la scuola non è solo programma curriculare, ma offre strumenti per fare questo percorso». (Responsabile di sede UEPE Bergamo)

«Il valore è nel percorso. Io ho la percezione che loro cerchino riscatto di tipo personale, loro sono quelli cacciati dalla scuola, che la scuola non ha voluto. Spesso è anche legato alla famiglia, agli occhi dei figli, oppure agli occhi dei padri». (Coordinatrice CPIA)

Un desiderio di riscatto, per qualcuno profondo, come movimento interiore del tornare a prendere parti di sé del proprio passato, parti e possibilità ancora non del tutto maturate, ancora in germinazione⁷². Riscatto come ripensamento della propria storia, della propria vulnerabilità che la frattura del reato e delle pena inflitta costringono a guardare. Così come, anche grazie alla scuola e ad altri soggetti dell'accompagnamento educativo, si è spinti a rivedere le proprie risorse e la loro destinazione cercando di immaginare un futuro diverso.

Conclusioni

In questo testo si è cercato di rintracciare alcuni fili interpretativi rispetto alle rappresentazioni sulla scuola della Casa circondariale di Bergamo. Sicuramente il quadro aperto è da tenere in dialogo con gli altri approfondimenti⁷³ esito della ricerca *La scuola in carcere*, in modo da riuscire ad equilibrare le letture tra tutti i

soggetti coinvolti nella scuola, *in primis* studenti e insegnanti. Come detto sono rappresentazioni articolate e questo segnala la presenza di una scuola che riesce a muoversi su più livelli e funzioni, assumendo la complessità dell'istituzione carceraria con i suoi codici e le sue logiche. Ci sembra utile, nella parzialità dello sguardo esterno, sottolineare alcune questioni, non tanto di natura teorica quanto di natura organizzativa e formativa: la necessità di continuare ad investire sul potenziamento e sulla manutenzione dei dispositivi organizzativi, comunicativi, progettuali tra la scuola e le altre aree coinvolte nell'osservazione e nel trattamento; promuovere ulteriori momenti formativi su temi specifici che possano continuare a coinvolgere gli insegnanti e altri ruoli formativi; continuare l'articolazione organizzativa della scuola nei suoi corsi e seminari in modo da intercettare detenuti che difficilmente arriverebbero alla scuola stessa, sperimentando modalità nuove di aggancio e insegnamento.

SILVIA BRENA

University of Bergamo

¹ Casa circondariale, Centro Territoriale Permanente "E. Donadoni" Bergamo, *Pensieri ed emozioni*, Sestante Edizioni, Bergamo 2007, p. 7.

² Cfr. Gli articoli di Alberto Ghidini e Ivo Lizzola pubblicati in questo stesso numero della rivista.

³ R. Bichi, *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Carocci, Roma 2007; G. Losito, *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Roma 2004; A. C. Giust, "Colloquio e intervista", in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (a cura di), *Dizionario di psicopsicologia*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

⁴ In generale, gli Uffici di Esecuzione Penale Esterna si occupano di trattamento socio-educativo delle persone sottoposte a misure restrittive della libertà, svolgendo il compito di favorire il reinserimento sociale di chi ha subito una condanna definitiva. Centrale è il loro ruolo nell'accompagnare gli affidamenti in prova, le detenzioni domiciliari, le semilibertà. Gli UEPE hanno competenza anche all'interno del carcere: attraverso gli assistenti sociali partecipano alle attività d'osservazione scientifica della personalità dei detenuti e portano il contributo nelle *équipe* di osservazione e trattamento per la stesura del relativo programma individualizzato.

⁵ L'Associazione Carcere e territorio di Bergamo, nata nel 1982 si occupa di favorire il rapporto tra il carcere e i soggetti, istituzionali o meno, del territorio, aiutando nell'inserimento abitativo e lavorativo dei detenuti.

⁶ Dagli anni '90 il prof. Ivo Lizzola, docente di Pedagogia sociale presso l'Università degli Studi di Bergamo e responsabile scientifico della ricerca in oggetto, promuove all'interno della Casa circondariale di Bergamo approfondimenti, incontri, percorsi formativi per detenuti ed operatori e tirocini per studenti.

⁷ P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, Carocci, Roma 2005; P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino 2013; Associazione Antigone, *Il carcere trasparente: primo rapporto nazionale sulle condizioni di detenzione*, Castelvecchi, Roma 2000.

⁸ E. Goffman, *Asylum. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino 1978.

⁹ Legge regionale (Lombardia) n°8/2005 "Disposizioni per la tutela delle persone ristrette negli istituti penitenziari della Regione Lombardia". L'Agente di rete, svolge la funzione di raccordare gli interventi all'interno del carcere con quelli esterni al fine di

favorire il reinserimento sociale delle persone sottoposte a provvedimenti dell'Autorità giudiziaria grazie alla competenza di tipo educativo.

¹⁰ Le interviste sono state svolte da Ivo Lizzola, Silvia Brena e Alberto Ghidini, con il fondamentale supporto delle tirocinanti di Scienze pedagogiche, Lara Granelli e Sabrina Pauzzi, e del tirocinante di Scienze dell'educazione Luigi Mucelli, che hanno accompagnato tutta la ricerca.

¹¹ L. Mortari, A. Camerella, (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Liguori editore, Napoli 2014.

¹² Citiamo ad esempio: S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma 2007; R. Mancuso (a cura di), *Scuola e carcere*, Franco Angeli, Milano 2001; P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, in «Animazione sociale», gennaio 2000, Gruppo Abele, Torino; C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, Edizione del Cerro, Pisa 2008.

¹³ P. Buffa, *I territori della pena*, EGA, Torino 2006, pp. 161-162.

¹⁴ «Il tempo è una giornata senza fine. Sei rinchiuso per ventidue ore, ti annoi in continuazione. Mentre i ricordi vacillano ci sono cose che non puoi dimenticare. Tutta la struttura dell'istituzione ti costringe verso idee fisse. Nel gergo questo si chiama castellare». G. Naria, R. Simone, *La casa del nulla*, Pironti edizioni, Napoli, 1988.

¹⁵ C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, cit.

¹⁶ P. Buffa, *I territori della pena*, cit., p. 165.

¹⁷ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 65.

¹⁸ P. Buffa, *I territori della pena*, cit., p. 160.

¹⁹ C. Mazzuccato, I. Marchetti, *La pena "in castigo". Un'analisi critica su regole e sanzioni*, Vita e Pensiero, Milano 2012, p. 202.

²⁰ Gruppo tematico «Carcere» del CNCA (a cura di), *Quale carcere per non tornare in carcere?* in «Animazione sociale», dicembre 2006, Gruppo Abele, Torino, p. 20. «Il carcere è un contenitore di povertà e di esclusione sociale: basti pensare che solo il 15% della popolazione carceraria è detenuta per reati gravi. Tale lettura è suffragata dall'incrocio dei dati relativi alle caratteristiche socio-anagrafiche della popolazione detenuta: il 35,5% non ha maturato la scuola dell'obbligo, il 25,43% si dichiara disoccupato». E ancora, Buffa in un'intervista racconta come la filosofia della riforma del 1975 sia poco applicabile alla popolazione carceraria attuale: gli stranieri sono circa il 50/60% del totale, la maggior parte clandestini; circa il 30% ha problemi di dipendenza; una larga fetta permane poche settimane in carcere. Cosa è possibile fare per loro? R. Camarlinghi e F. D'Angella a P. Buffa, *Perdere i vinti è perdere noi stessi*, in «Animazione sociale», novembre 2010, Gruppo Abele, Torino.

²¹ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 17.

²² F. Vianello, *Il carcere. Sociologia del penitenziario*, Carocci, Roma 2012, p. 41-42.

²³ P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, in «Animazione sociale», gennaio 2000, Gruppo Abele, Torino, p. 63.

²⁴ R. Mancuso (a cura di), *Scuola e carcere*, Franco Angeli, Milano 2001, p. 135.

²⁵ P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, cit., p. 64.

²⁶ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, Carocci, Roma 2009, p. 65.

²⁷ Cfr. Articolo di Alberto Ghidini contenuto in questo stesso numero della rivista.

²⁸ A. Benucci (a cura di), *Italiano liberamente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*, Guerra, Perugia 2007.

²⁹ C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, cit., p. 135.

³⁰ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 133.

³¹ Ivi.

³² P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, cit.; P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, cit.; Associazione Antigone, *Il carcere trasparente: primo rapporto nazionale sulle condizioni di detenzione*, cit.

³³ P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, cit.; S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit.

³⁴ P. Buffa, *Dalla scuola in carcere al carcere-scuola*, cit., p. 66.

³⁵ C. Kaneklin, F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l'organizzazione*, La Nuova Italia scientifica, Roma, 1995. F. Olivetti Manoukian, *Formazione e organizzazione: alla ricerca dell'organizzazione*, in «Spunti» n. 10, Milano, 2007.

³⁶ P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, cit.

³⁷ P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino 2013, p. 221.

³⁸ G. De Leo, *Psicologia della responsabilità*, Laterza, Roma 1996.

³⁹ E. Goffman, *Asylum. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, cit.

⁴⁰ R. Massa, *Educare o istruire?*, Edizioni Unicopli, Milano 1987.

⁴¹ I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, cit.

⁴² L. Frudà (a cura di), *Alternative al carcere*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 25.

⁴³ P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, cit., p. 87.

⁴⁴ P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, cit., p. 44.

⁴⁵ Ivi.

⁴⁶ G. Concato, (a cura di), *Educatori in carcere*, Edizioni Unicopli, Milano 2002.

⁴⁷ <http://www.ristretti.it/areestudio/volontariato/norme/educativa.htm>, consultato il 26 aprile 2016.

⁴⁸ https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_9.wp, consultato il 30 aprile 2016. La composizione dei GOT è indicata nell'art. 29, comma 2, (D.P.R. 30.6.2000, n. 230).

⁴⁹ Gli insegnanti dipendono infatti dal Ministero dell'istruzione e non da quello di Giustizia.

⁵⁰ C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, cit., p. 31; G. Concato, (a cura di), *Educatori in carcere*, Edizioni Unicopli, Milano 2002.

⁵¹ S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, cit., p. 63.

⁵² R. Camarlinghi e F. D'Angella a P. Buffa, *Perdere i vinti è perdere noi stessi*, in «Animazione sociale», novembre 2010, Gruppo Abele, Torino, p. 8.

⁵³ Ivi, p. 11.

⁵⁴ P. Buffa, *I territori della pena*, cit., pp. 131-132.

⁵⁵ Su questo si veda la rivista *Spunti* dello Studio APS, novembre 2012, anno XIII, dedicata al *Prendersi cura delle sofferenze nelle situazioni di lavoro*.

⁵⁶ P. Buffa, *I territori della pena*, cit.

⁵⁷ P. Anastasia, P. Gonnella, *Patrie galere*, cit. La depressione colpisce un detenuto su due. L'uso di psicofarmaci nei confronti dei detenuti ha un evidente doppio intento, calmante e di neutralizzazione. A ciò si aggiungono gli altri disturbi psicologici e psichiatrici collegati alla detenzione (ansia, disturbi del sonno, ecc). Inoltre vi sono detenuti con problemi di abuso di sostanze che sono sottoposti a terapie sostitutive.

⁵⁸ Per questo paragrafo si ringrazia Sabrina Pauzzi per la collaborazione.

⁵⁹ All'interno di uno degli incontri di ricerca-formazione con gli insegnanti era emersa questa espressione da parte di uno degli insegnanti.

⁶⁰ I. Lizzola, *Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche*, in «Pedagogia oggi», 2/2013.

⁶¹ Spiegare è considerare il proprio oggetto di conoscenza soltanto come un oggetto, impiegando tutti i mezzi di spiegazione oggettivi. La spiegazione è necessaria alla comprensione intellettuale ed obiettiva ma è insufficiente per la comprensione umana. C'è una conoscenza che è comprensiva, che si fonda sulla comunicazione, sull'empatia e persino sulla simpatia inter-soggettiva: comprendere comporta un processo di identificazione e di proiezione da soggetto a soggetto. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

⁶² F. Vianello, *op. cit.*

⁶³ Anche nelle osservazioni e nei *focus group* con gli studenti era emersa questa specificità.

⁶⁴ C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, cit., p. 140.

⁶⁵ G. De Leo, *Psicologia della responsabilità*, cit., p. 45.

⁶⁶ Ivi, p. 55.

⁶⁷ I. Lizzola, *La risposta al reato*, in L. Eusebi (a cura di), *Una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Vita e Pensiero, Milano 2015, p. 47.

⁶⁸ C. Mazzuccato, I. Marchetti, *La pena "in castigo". Un'analisi critica su regole e sanzioni*, cit., p. 6.

⁶⁹ Ivi, p. 65.

⁷⁰ F. Floris a I. Lizzola, *Nella risposta al reato è in gioco la salute di tutti*, in «Animazione sociale», settembre/ottobre 2014, Gruppo Abele, Torino, p. 13.

⁷¹ C. Mazzuccato, I. Marchetti, *La pena "in castigo". Un'analisi critica su regole e sanzioni*, cit., p. 204.

⁷² Lizzola I., *L'educazione nell'ombra*, Carocci, Roma 2009, pp. 40-44. Ivo Lizzola recupera il termine *rescatar* di Maria Zambrano.

⁷³ Cfr. i saggi di Ivo Lizzola e Alberto Ghidini presenti in questa rivista.