

Prospettiva pedagogico-antropologica e formazione del docente penitenziario. Una chiave di lettura

Pedagogical-anthropological perspective and prison teacher education. A key to interpretation

Francesca De Vitis

Università del Salento | francesca.devitis@unisalento.it

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

La professionalità docente in contesti scolastici “insoliti” ha la possibilità di riscattare maggiormente la dimensione antropologica dell’insegnamento al pari del protagonismo dello studente-adulto-detenuto nel processo di apprendimento. Il docente penitenziario è l’espressione di una “prosperità antropologica” fondata sull’ospitalità dell’alterità e la tessitura di relazioni lavorative etico-educative, che permettono di trasformare i contesti di lavoro in comunità di “cura”. In tal senso, il contributo intende percorrere la via di una metamorfosi antropologico-istituzionale della professione docente, all’interno dell’istituzione scolastica in carcere, che, nascendo da un momento di crisi profonda, rintraccia nelle “competenze dell’umano” il modello di connessione, da una parte con il contesto penitenziario, dall’altra parte, con le esigenze di inclusione della società contemporanea.

Teaching professionalism in “unusual” school settings has a chance to redeem more the anthropological dimension of the teaching peer, of the protagonism of the student-adult-prisoner in the learning process. The prison teacher is the expression of an “anthropological prosperity” based on the hospitality of otherness and the texture of ethical-educational working relationships, which enable the transformation of working contexts into communities of “care”. In this sense, the contribution intends to walk the path of an anthropological-institutional metamorphosis of the teaching profession, within the educational institution in prison, which, arising from a moment of profound crisis, traces in the “competencies of the human” the model of connection, on the one hand, with the prison context, on the other hand, with the needs of inclusion of contemporary society.

KEYWORDS

Formazione docenti | Antropologia pedagogica | Carcere | Inclusione
Teacher training | Pedagogical anthropology | Prison | Inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: De Vitis, F. (2023). Prospettiva pedagogico-antropologica e formazione del docente penitenziario. Una chiave di lettura. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 117-120. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-22>.

Corresponding Author: Francesca De Vitis | francesca.devitis@unisalento.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-22

1. Pedagogia e antropologia per il recupero di un'umanità deviata

Con l'espressione umanità deviata si vuol fare riferimento ad alcune situazioni di indebolimento delle pratiche culturali (lavoro, rispetto delle regole sociali, conoscenza, sapere di senso comune, linguaggio, relazioni, forme di comunicazione) che hanno fortemente minato l'uomo in quanto persona e ne hanno determinato, nelle situazioni di maggiore fragilità, la carcerazione. Quest'ultima, in qualità di evento critico poliedrico, appare potenzialmente proattivo dal punto di vista pedagogico e, per questo, necessita di essere affrontata da angolature diverse a partire dalle caratteristiche che contraddistinguono ogni persona.

In questo senso, l'approccio pedagogico-antropologico si propone come un'utile chiave di lettura per una ridefinizione dei sistemi di *formal learning* in età adulta anche in ambito penitenziario, sia per quanto riguarda l'educabilità del detenuto o della detenuta, sia per quanto riguarda la formazione dei docenti. In questo modo, il processo di rigenerazione di un'umanità deviata ha a che fare con la possibilità di teorizzare un processo formativo che non è guidato fin dall'inizio da una pianificazione puntuale e anticipata ma è aperto, flessibile, sollecitato dalle relazioni umane e organizzative, basato sulla circolarità delle conoscenze e sulla messa in discussione del sapere acquisito (Baumann, 2003). La carcerazione, vista come intreccio disfunzionale tra cultura e soggetto, nonostante la sua problematicità, apre la via per una risignificazione epistemologica della scuola in carcere per quanto riguarda il sapere insegnato (dalla conoscenza scolastica alla conoscenza che genera competenza); la qualità dell'apprendimento (la dimensione prassica dell'educazione in funzione dello sviluppo di capacità che permettono la fluidità della conoscenza necessaria per i passaggi tra i sistemi di *formal* e non *formal learning*); la convivenza civile e sociale (la conoscenza minima delle regole di cittadinanza funzionali allo sviluppo e al permanere di capacitazione in termini di riconoscimento dell'alterità e rispetto sociale); la tensione tra uguaglianza ed equità (la possibilità di avere accesso ai percorsi di *formal learning*); il rapporto tra processi di apprendimento e processi lavorativi (il riconoscimento valoriale dell'apprendimento in termini di costruzione dell'identità professionale). Siamo di fronte ad una complessità crescente che richiede una messa in discussione del significato profondo della relazione tra persona e cultura di appartenenza dal momento che "abbiamo bisogno di assumere un preciso criterio guida: non ne trovo uno migliore della priorità della persona vista anche nella sua storicità come singolo, come gruppo, come società" (Santelli Beccegato, 2011, p. 12).

Di fronte a ciò, compito della pedagogia dell'età adulta è interrogarsi su come "procedere a ripensare e riorganizzare il senso e le pratiche della formazione continua" (Margiotta, 2011, p. 77) a partire dalle diversità culturali che influenzano l'agire personale e professionale anche in contesti a forte disagio umano, come è la scuola in carcere.

2. Il contributo dell'antropologia per la scuola in carcere

L'istituto penitenziario, meglio conosciuto come carcere, è continuamente sotto i riflettori delle cronache giornalistiche per le più varie situazioni e, il più delle volte, per eventi spiacevoli. Eppure, all'interno di quest'istituzione, che si profila, per alcuni versi, ancora totalizzante, è presente un'altra istituzione, il cui vettore culturale e sociale va in un'altra direzione rispetto al carcere: la scuola. Due istituzioni che, sebbene, abbiano in comune la *mission* da un punto di vista normativo (il riferimento è alla rieducazione del soggetto detenuto sancita in tutti i documenti che riguardano il penitenziario), appaiono profondamente diverse dal punto di vista effettuale: di altro respiro appare l'agire educativo, in particolare l'agire scolastico, che in qualche modo è "vittima" del contesto.

La scuola in carcere, oltre ad essere una *scuola dentro*, è anche una *scuola insolita*. Essa è un ambiente inconsueto, fuori dal "normale". Luogo di emozioni contraddittorie: stupore e curiosità ma, nello stesso tempo, apprensione, turbamento, scoraggiamento. Essa rappresenta un contesto scolastico solo apparentemente lontano dall'idea di scuola: al di là di tutto, conserva il fascino dei processi di insegnamento-apprendimento, la meraviglia della conoscenza, la sorpresa di essere un ambiente ricco di trasformazioni e cambiamenti. E, soprattutto, salvaguarda il fatto di essere un luogo di relazioni umane e di cultura. Pertanto, essa, è qualcosa di più di un luogo giuridico. La scuola in carcere è: comunità di apprendimento, luogo di socialità, ambiente di circolarità



delle culture. In questo senso la scuola in carcere non è un “non luogo”. A tutti gli effetti essa è un luogo antropologico che conserva gli elementi culturali propri della comunità scolastica in quanto comunità di cura: dinamiche di insegnamento-apprendimento, diversità culturale, educazione dei fragili e delle minoranze, rapporto comunicazione/relazione, diversità/inclusione, ruolo e responsabilità degli insegnanti, rapporto spazio di apprendimento/contesto sociale. È espressione, quindi, di sviluppo culturale, di costruzione di relazioni significative, di trasformazione di contesti professionali, di crisi di crescita e di nuove aspettative di vita. In questo riconoscimento, si propone un insolito modo di pensare la scuola in carcere. Una nuova prospettiva che la libererebbe dall’idea di mero valore strumentale e dall’idea di essere un “tappa buchi”, restituendole dignità culturale e riconoscimento sociale: negli aspetti fondamentali dello sviluppo culturale ed umano; negli aspetti della relazione tra apprendimento, insegnamento e contesto di riferimento; negli elementi effettivi del cambiamento sociale attraverso un rinnovamento della progettazione curricolare in termini di *lifelong learning*; nella rigenerazione di idee utili circa il modo in cui i processi di innovazione sociale, politico, economico e istituzionale possono essere d’aiuto all’accrescimento personale e professionale.

L’impegno pedagogico, allora, è orientato affinché la scuola in carcere assuma le caratteristiche di una comunità di cura in grado di generare relazioni di reciprocità, autenticità, rispetto per l’alterità. In questo modello, la scuola è “interessata a creare i presupposti per educare al riconoscimento dell’altro, includendo i diversi, i dimenticati e i diseredati [...]. L’attuale soggetto della formazione è un soggetto comunitario, la cui caratteristica è la volontà di donare che consiste nel rapportarsi all’altro da sé all’insegna della disponibilità: ad ascoltare, a valorizzare, a solidarizzare” (Contini cit. in Romano, 2014, p. 51).

3. Cultura e diversità culturale come spazio di formazione docenti

In che modo l’approccio pedagogico-antropologico contribuisce all’accrescimento qualitativo della formazione degli insegnanti? L’approccio pedagogico-antropologico permette di valorizzare, all’interno dei discorsi che riguardano il paradigma della formazione docente, quelle caratteristiche culturali proprie di ogni soggettività che hanno a che fare con la diversità e la socialità. Caratteristiche che affiorano principalmente in presenza di particolari situazioni stimolo, come può essere il rapporto con soggetti adulti svantaggiati durante lo svolgimento di un momento di comune apprendimento.

Formarsi secondo una prospettiva pedagogico-antropologica, significa, anche in ambito di educazione degli adulti, fare proprie le sfide dell’educazione contemporanea, che riguardano: 1) la necessità di un insegnamento e di una formazione che diano valore alla relazione umana; 2) il bisogno di convivenza, che ha a che fare con l’imparare ad accogliere le contraddizioni e le diversità per generare nuova conoscenza e nuova esperienza; 3) la valorizzazione della dimensione assiologica nei percorsi formativi dei docenti per affrontare le provocazioni crescenti della società complessa (Margiotta, 2009). I nodi dell’educazione, anche nella scuola in carcere, sono quelli propri del XXI secolo: identità, differenza, nuova cittadinanza, pregiudizio, intolleranza, varietà culturale, immigrazione, apprendimento prossimale, multimedialità e tecnologia, sapere teorico e sapere pratico, rapporto adulti-famiglia, cittadinanza attiva.

Il tema delle differenze e le problematiche della società della conoscenza sono da sempre presenti in siffatti contesti, e non soltanto nelle evidenze delle migrazioni (basti pensare alla diversità implicita presente nelle classi). Nella scuola in carcere la diversità culturale è il paradigma dominante, affermatosi ancora prima della presenza nelle classi di persone immigrate. Recuperare la dimensione culturale in ambito formativo significa recuperare la dimensione dell’umano, secondo quell’idea di “umanità come destino planetario” (Morin, 2020) che aiuta ad investire nella relazione individuo-società quale potenziamento della cittadinanza democratica.

Una formazione dei docenti che si ispira all’idea di “umanità come destino planetario” ha bisogno di interrogarsi sul modo in cui ogni singolo studente è in grado di fare sistema tra le varie componenti (culturali, personali, di esperienza vissuta), durante il processo di insegnamento-apprendimento. Ciò induce a pensare alla relazione educativa come qualcosa di molteplice, prospettico, interpretativo, reciproco, flessibile, aperto, innovativo, modificabile attraverso processi di negoziazione e trasformazione (Margiotta, 2006, 2009). È una relazione che promuove un apprendimento significativo, dal momento che “ogni allievo dovrebbe avere il diritto, e non solo la fortuna, di poter esplicitare il potenziale che lo distingue, che proprio in ragione della sua pecu-



liarità e unicità, promuove arricchimento del soggetto stesso, come anche del contesto in cui vive ed apprende” (Margiotta, 2009, p. 2). In questo senso, tra le competenze che un docente dovrebbe padroneggiare, per Margiotta, assume un ruolo di primo piano la dimensione della padronanza, che investendo sul concetto di potenziale di sviluppo, si delinea su precisi indicatori: cultura (conoscenze e strategie cognitive dello studente, ovvero ciò che lo studente sa); competenza (abilità di impiego delle conoscenze e delle strategie messe in atto dallo studente); padronanza (conoscenze e strategie metacognitive, ovvero ciò che lo studente sa di sapere); motivazione (ambiti di interesse personale dello studente); socialità (interazione sociale, capacità di interazione dello studente); apertura all’altro (integrazione sociale, capacità di accettazione del diverso). Appropriarsi della padronanza significa essere capaci di utilizzare in modo trasversale una molteplicità di approcci epistemici per pensare una pedagogia antropologica (2011).

Bibliografia

- Arendt, H. (2000). *Vita activa*. Bompiani.
- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. FrancoAngeli.
- Baumann, Z. (2003). *Una nuova condizione umana*. Vita e Pensiero.
- Dei, F. (2018) (Ed.). *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*. Pacini.
- De Vitis, F. (2023). *Adulthood arrested. Il trattamento penitenziario in chiave pedagogica: modelli teorici, strategie educative, sostenibilità sociale*. Pensa MultiMedia.
- Gordon, T. (2012). *Insegnanti efficaci*. Giunti.
- Margiotta, U. (2006) (Ed.). *La professione docente. Come costruire competenze professionali attraverso le analisi sulle pratiche*. Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2009). *Profili formativi e sistemi di padronanza nell’insegnamento*. <https://www.didattica-red.it/wp/wp-content/uploads/2009/03/A3-Margiotta-ProfiloFormativoCostruisce.pdf>, pp. 1-11.
- Margiotta, U. (2011). Per una nuova pedagogia dell’età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un *new deal* per la ricerca in scienze della formazione. *Pedagogia oggi*, 1-2, 67-77.
- Morin, E. (2020). *Il paradigma dell’umanità perduta. Che cos’è la natura umana?* Mimesis.
- Romano, L. (2014). Pedagogia di comunità e pedagogie della liberazione. In R. Lagalla & G. Lavanco (Eds.), *Educare la comunità* (pp. 49-56). FrancoAngeli.
- Santelli Beccegato, L. (2011). Progetto generazioni. Gli adulti, la cura e la società civile. *Pedagogia oggi*, 1-2, 9-14.

