



3

Luglio 2025

**Learning in prison as a challenge for Learning Cities. Reflections from the
Learning Math in Prison project**

**L'apprendimento in carcere come sfida per le *Learning City*. Riflessioni dal
progetto *Learning Math in Prison***

Luca Decembrotto, Giulia De Rocco, Veronica Manzoni
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

luca.decembrotto@unibo.it
giulia.derocco@unibo.it
veronica.manzoni@unibo.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17335

ABSTRACT

The concept of Learning City aims to promote inclusive learning for all, from basic to higher education, including marginalized social groups. In this context, persons in prison represent one such group, in spatial and symbolic terms (Goffman, 1961). Prisons are closed institutions (Verdolini, 2022), increasingly relocated to urban peripheries (Vianello, 2019), where those who have committed crimes are hidden from the active life of cities. This exclusion often extends to access to educational opportunities, including formal education (Decembrotto, 2024). There is a lack of reflection on the inclusive dimension of teaching in prison (De Rocco, Muratori, 2024). This contribution presents findings from the Learning Math in Prison research project on the role of learning in prison. It builds

on reflections developed with teachers and students from CPIA to promote accessible and participatory mathematics education in prison.

Keywords: prison, school in prison, mathematic education, inclusion, learning city.

RIASSUNTO

L'idea di learning city è di promuovere per tutti un apprendimento inclusivo dall'istruzione di base all'università, anche per i gruppi sociali marginalizzati. La popolazione detenuta rappresenta uno di questi, in termini spaziali e simbolici (Goffman, 1961). Le carceri sono istituzioni chiuse (Verdolini, 2022), progressivamente trasferite nelle periferie urbane (Vianello, 2019), in cui chi ha commesso un reato è nascosto dalla vita attiva delle città. L'esclusione spesso riguarda anche l'accesso ai percorsi educativi, tra cui l'istruzione (Decembrotto, 2024). Manca infatti una riflessione sulla dimensione inclusiva della didattica in carcere (De Rocco, Muratori, 2024). Il contributo intende presentare alcuni esiti della ricerca Learning Math in Prison sul ruolo dell'apprendimento nei contesti penitenziari, a partire dalle riflessioni sviluppate con docenti e studenti dei CPIA per una didattica accessibile e partecipata della matematica in carcere.

Parole chiave: carcere, scuola in carcere, didattica della matematica, inclusione, learning city.

1. IL CARCERE NELLE PERIFERIE URBANE E SIMBOLICHE¹

A partire dai primi anni '80, con il consolidamento degli Stati Neoliberali, si è vista una progressiva periferizzazione degli Istituti penitenziari: da visibili “castelli dell'ordine” (Foucault, 1976, p. 89), costruiti con l'obiettivo di rappresentare il potere di controllo dello Stato nel vissuto delle persone, all'istituzione di un “modello organizzativo autenticamente nuovo, un *continuum* carcerario-assistenziale” che ha l'obiettivo di “sorvegliare e soggiogare – e se necessario castigare e neutralizzare – le popolazioni refrattarie al nuovo ordine economico” (Wacquant, 2013, p. 41). Anche strutturalmente, la maggior parte degli istituti penitenziari in Italia è ubicata nelle periferie delle città, spesso poco servite dai mezzi di trasporto pubblici, spesso lontane dall'amministrazione della quotidianità di cittadini e cittadine. Questa scelta urbanistica, storicamente motivata da esigenze di sicurezza e isolamento, oggi comporta significative difficoltà logistiche per familiari, operatori sociali, educatori e volontari che desiderano accedere alle strutture. La distanza fisica si traduce in una distanza sociale e culturale, ostacolando i percorsi di reinserimento e le opportunità per le persone detenute (Vianello, 2019). La risoluzione sociale del conflitto, del danno, del reato, della violazione viene affidata all'esclusione delle persone tra le mura di quella che Goffman (1961) definisce *istituzione totale*. Si tratta di quelle istituzioni (come i manicomi, le caserme, le case di cura, gli ospedali, ecc), caratterizzate da processi di progressiva *spoliazione* del sé e dall'allontanamento – fisico e simbolico – dal tessuto sociale, senza promuovere riflessioni sulle condizioni strutturali che

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle autrici e dell'autore; per la stesura è da attribuire a Giulia De Rocco il paragrafo 1, a Luca Decembrotto il paragrafo 2 e 4, a Veronica Manzoni il paragrafo 3.

generano la devianza e senza progettare la costruzione di percorsi educativi e comunitari che possano realmente riparare, trasformare e ricostruire i legami sociali.

Al 31 aprile 2025 le persone detenute negli Istituti di Pena in Italia erano 62.445, a fronte di una capienza regolamentare di 51.292. 2.752 sono donne (4,3%). Non ci sono dati che descrivono la presenza delle persone transgender e delle persone non binarie. Le persone classificate come “straniere” sono 19.660 (31,5%), non ci sono dati relativi alla presenza di persone con disabilità. La maggior parte delle persone sono detenute per reati contro il patrimonio (56,9%): dato che rafforza la lettura del carcere come risposta penale alla povertà (Vianello, 2019). L’analisi dei dati sostanzia la diretta connessione tra la scarsità di risorse (e opportunità) delle classi sociali subalterne e il carcere, aggiungendo una duplice complessità nella sfida delle amministrazioni locali e delle istituzioni che si occupano di istruzione ed educazione – nostro ambito di competenza: da un lato la prevenzione, dall’altra l’inclusione delle persone detenute nelle riflessioni sulla promozione dell’apprendimento permanente. Agire sulla prevenzione non ha solamente a che vedere con la sicurezza o con il cautelare i soggetti rispetto alla possibilità del comportamento criminale (Stefanizzi, Verdolini, 2019), ma anche sul superamento delle condizioni che inducono alla delinquenza o che legittimano la violenza. La gerarchizzazione delle risorse e delle possibilità basata sull’ordine materiale e simbolico di genere, razzializzazione e classe sociale (Crenshaw, 1989; Davis, Lutz, 2023; hooks, 2000) ha una relazione molto stretta con il rischio del carcere: le strutture paternalistiche legittimano l’accesso a violenza e prevaricazione (ma anche a maggiori risorse materiali, a ruoli di responsabilità, tempo libero dal lavoro di cura) a scapito dei vissuti delle donne e di quelle che Françoise Vergès (2021) chiama *soggettività femminilizzate*; i dispositivi di segregazione razziale veicolano l’idea che le persone migranti sono più inclini alla criminalità, riproducendo esclusione e isolamento negli spazi urbani (Fabini, 2022; Fabini et al., 2022); le differenze di classe riducono l’accesso al benessere alle classi subalterne, rendendo attrattive le condotte considerate devianti (Bouteldja, 2024). Si può quindi desumere che il superamento delle disuguaglianze, la costruzione di processi culturali e amministrativi di welfare, l’educazione inclusiva (Caldin, 2020), attenta alle questioni di genere (Demozzi, Ghigi, 2024) e decoloniale (Bianchi, 2024) sono da considerarsi azioni di prevenzione che hanno un impatto diretto nel contrasto alla criminalità e alla devianza, minorile e delle persone adulte. A fianco ad una riflessione pedagogica sul valore dell’educazione nell’ambito della prevenzione, è importante monitorare anche l’inclusione delle persone che si trovano in carcere nei processi di promozione dell’educazione – formale e informale – lungo tutta la vita (Decembrotto, 2024; Friso, Decembrotto, 2019). Il Ministero della Giustizia raccoglie annualmente i dati relativi al titolo di studio delle persone che si trovano in carcere. Dall’ultima rilevazione (dicembre 2024) si evince che, su 61.861 persone presenti, per la maggior parte non è stato rilevato il dato del livello di scolarizzazione (31.338, oltre la metà), 17.824 persone hanno concluso il primo ciclo di istruzione (28,8%), 5.330 hanno un diploma di scuola secondaria di secondo grado (8,6%), 4.715 hanno concluso la scuola elementare (7,6%), 790 sono analfabete, 498 prive di titolo di studio e 628 hanno una laurea (Ministero della Giustizia, 2024). I dati ci interrogano sia sull’effettiva accessibilità dei percorsi scolastici fuori dal carcere (per le persone con disabilità, con bisogni educativi speciali, con famiglie con background migratorio, con famiglie povere, ecc.), sia sulle potenzialità dell’offerta formativa dentro al carcere (in tutti gli istituti è attuata, favorita, incentivata, co-progettata la possibilità di accedere a percorsi di istruzione/formazione?). Rispetto alla questione delle progettazioni in carcere, il rapporto redatto dall’associazione Antigone, nell’anno scolastico 2022-23, rileva che sono stati erogati in totale 1.760 corsi scolastici per un totale di 19.372 persone iscritte. Le

persone iscritte ad un percorso universitario sono invece 1.707 (dati raccolti nel monitoraggio annuale costruito dalla Conferenza Nazionale dei delegati dei rettori per i Poli Universitari Penitenziari, relativi all'a.a. 2023-24). Non viene fatta, invece, una ricognizione, quantitativa né qualitativa, delle esperienze di educazione non formale, offerte generalmente da progettazioni in capo al Terzo Settore, che rappresentano uno strumento fondamentale di quella contaminazione necessaria tra cittadine e cittadini liberi e detenuti. Solamente quando i due mondi si incontrano, viene garantito un monitoraggio delle condizioni di vita delle persone in carcere, nonché la possibilità di avviare processi di cambiamento nelle rappresentazioni e delle narrazioni sulle esperienze delle persone che trascorrono parte della loro vita negli Istituti di pena.

La prospettiva e lo strumento delle *learning city*, che ha l'obiettivo finale di "promuovere l'empowerment individuale e l'inclusione sociale, lo sviluppo economico, la prosperità culturale e lo sviluppo sostenibile" (UNESCO, 2013), non può non pensare a coloro che si trovano negli Istituti di pena, nei quali educazione e formazione sono considerati dalla norma i principali strumenti del trattamento. In quest'ottica, non basta promuovere percorsi educativi nelle strade visibili delle città, ma è necessaria un'attivazione di cura educativa integrale, anche negli spazi liminali, marginalizzati ed esclusi. Riconoscere l'accesso all'educazione come diritto umano inalienabile, anche e soprattutto nei contesti di detenzione, significa promuovere giustizia sociale, attivare possibilità di cambiamento, ricostruire legami sociali tra le persone e i territori. Un approccio emancipante e trasformativo all'educazione, capace di connettere prevenzione e inclusione, dentro e fuori dal carcere, rappresenta non solo una sfida etica e pedagogica, ma una necessità politica per costruire comunità più giuste, più sicure e realmente democratiche.

2. LA SFIDA DELL'INCLUSIONE NELLE *LEARNING CITY*

Il carcere è parte del tessuto urbano: ne riflette le contraddizioni e ne raccoglie le fragilità più estreme. Tuttavia, è spesso percepito come un'istituzione *reietta* (Verdolini, 2022), separata e marginale. Al suo interno persiste una profonda ambiguità circa il mandato istituzionale, che si esprime nella tensione tra l'intento di infliggere una punizione e l'obbligo costituzionale di perseguire una finalità rieducativa (art. 27, Cost.). L'idea di conciliare queste funzioni si scontra con una contraddizione irrisolvibile, quantomeno nel modo in cui oggi intendiamo i processi educativi (Decembrotto, 2024), manifestandosi in un duplice rischio: riproporre modelli del passato, che interpretano l'intervento educativo come strumento di controllo sociale, secondo logiche repressive, coercitive o disciplinanti (Oggionni, 2019); oppure, in mancanza di risposte e valorizzazione del mandato educativo, trasformare il periodo detentivo in un tempo "sospeso", privo di significato, vuoto di stimoli e opportunità (Zizioli, 2014).

Uno degli argini a questa insanabile contraddizione è rappresentato dalla presenza della comunità in carcere, di cittadine e cittadini liberi che a diverso titolo attraversano quegli spazi, tanto sul piano simbolico quanto su quello operativo, e dalla potenziale espansione delle opportunità di apprendimento e di cambiamento che da quell'incontro si danno, sul piano umano, culturale e civile. È in questo scenario che i concetti di *learning city* e di apprendimento permanente rappresentano risorse teoriche e operative per ripensare radicalmente il rapporto tra carcere e società. Le città dell'apprendimento si fondano, infatti, su un principio di equità che include tutte le persone, a prescindere dalla loro condizione giuridica o sociale. Si tratta di un paradigma interessante, che promuove l'apprendimento permanente in tutte le fasi della vita, attraverso percorsi formali, non

formali e informali. L'inclusione non è intesa solo come obiettivo etico (la piena dignità di ogni individuo e il diritto di ogni persona a partecipare pienamente alla vita collettiva), ma come condizione strutturale per lo sviluppo sostenibile e coeso delle città, da cui nessuno può essere escluso. La prospettiva delle *learning city* implica un allargamento dello sguardo, che considera l'educazione non come un processo confinato nello spazio della scuola o rivolto solo nel periodo della giovinezza, ma come un processo continuo e diffuso, capace di rigenerare le biografie personali e le relazioni sociali. Se il carcere è parte della città, allora anche chi vi è recluso deve poter accedere alle opportunità educative e culturali promosse dal contesto urbano, senza contare che la privazione della libertà non implica in alcun modo la perdita degli altri diritti, in particolare quelli fondamentali (art. 1, comma 3, Ordinamento penitenziario).

Tutto ciò ha una forte connessione con un'idea di rinnovamento dei processi educativi in carcere, non più subalterni alla cultura della pena. Come osserva Migliori (2007a; 2007b), porre al centro del dibattito la formazione in quanto diritto, e non come concessione condizionata al comportamento della persona reclusa, significa ripensare radicalmente l'intervento educativo in carcere e anche il ruolo delle figure che si occupano di educazione e formazione in carcere. Significa, soprattutto, riconoscere il valore della formazione come strumento di emancipazione, e non di mera adattabilità alla vita dopo la pena. In questo quadro, è fondamentale che il tempo della pena non sia vissuto come una parentesi vuota, ma come un'occasione per accedere a percorsi di dilatazione dell'esperienza (Bertolini, Caronia, 1993).

In questa prospettiva, l'inclusione delle persone ristrette nei processi formativi della città rappresenta una sfida significativa e al contempo un'opportunità. Non si tratta solo di portare la scuola, i corsi professionali o anche l'università all'interno del carcere, ma di riconoscere che l'intera comunità ha un ruolo attivo nella costruzione di un ambiente favorevole all'apprendimento. In questo senso, gli spazi penitenziari possono diventare un laboratorio di trasformazione sociale e i processi educativi possono costituire un'occasione concreta di emancipazione, sempre che l'istituzione penitenziaria si ponga all'interno dell'idea di *learning city* e non al suo esterno e, al contempo, che la città, intesa come spazio simbolico e politico, accetti di riconoscere il carcere come parte integrante del proprio corpo sociale e non come la rappresentazione tangibile dell'esclusione dal suo perimetro.

In questa cornice si colloca il ruolo strategico dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), istituzioni scolastiche nate nel 2014 (a seguito del DPR 263/2012) per offrire istruzione e formazione a persone adulte che non hanno completato il percorso scolastico. I CPIA rappresentano un presidio educativo fondamentale nelle politiche di inclusione e di cittadinanza attiva, e sono uno degli strumenti attraverso cui una *learning city* si manifesta concretamente sul territorio, organizzando corsi di alfabetizzazione e insegnamento della lingua italiana per stranieri, percorsi di conclusione del primo ciclo di studi e corsi per il conseguimento di qualifiche professionali. Negli istituti penitenziari i CPIA offrono i medesimi percorsi di istruzione, in una cornice non priva di equivocità. Infatti, le "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti" riportano un'idea di istruzione ancora ricondotta a logiche rieducative penitenziarie, alle loro visioni e priorità, anziché collocarsi su un piano più propriamente emancipatorio e problematizzante, che mantenga come centrale la dimensione adulta della persona ristretta. Ciò interroga i docenti sull'acquisizione di competenze educative specifiche per giovani e adulti, a cui si aggiungono le specificità della condizione di reclusione (Di Rienzo, Serra, 2024).

Elemento fondamentale per la costruzione dei percorsi di istruzione degli adulti è il riconoscimento e la valorizzazione dei saperi pregressi. Emergono diversi interrogativi. Ad esempio, come sviluppare percorsi di apprendimento flessibili, plurali e aperti, capaci di accogliere l'esperienza di vita come fonte di conoscenza, anche in (e nonostante il) carcere? Come pensare spazi e tempi per poter condividere storie, abilità, competenze già acquisite, valorizzando l'identità e promuovendo l'autoefficacia? Come evitare di replicare le mancanze delle esperienze di scolarizzazione passate, in molti casi segnate dal fallimento (Maffia, Decembrotto, 2022; Decembrotto, Maffia, 2024)? L'educazione in carcere, se pensata in questa ottica, non è semplicemente uno strumento di reinserimento, ma una forma di riconoscimento dell'altro, su un piano esistenziale e sociale. Significa dire che ogni persona, anche quando privata della libertà, ha diritto alla possibilità di apprendere, riflettere, cambiare secondo un quadro non predeterminato o scelto e convalidato da altri.

3. FARE SCUOLA DI DOMANDE O DI "DOMANDINE": RIFLESSIONI PER L'APPRENDIMENTO DELLA MATEMATICA IN CARCERE A PARTIRE DAL PROGETTO LEMP

La scuola in carcere è composta da un insieme di persone con percorsi di formazione, vissuti biografici, motivazioni, scelte e competenze molto diverse tra loro, appesantite da giudizi e fallimenti, anche scolastici (Zizioli, 2014; Decembrotto, 2024). Questo è ancora più vero quando ci si confronta con la matematica che, tra tutte le discipline, gioca un ruolo cruciale nel percorso scolastico e intreccia storie di insuccesso e bassa autostima, sia dentro che fuori dal carcere (Maffia, Decembrotto, 2022; Decembrotto, Maffia, 2024). La matematica spesso viene percepita come un insieme di regole da memorizzare e applicare (Zan, 2007) e considerata come un indicatore di successi scolastici e lavorativi presenti e futuri (Ahl, Helenius, 2021), tanto da delegare l'intera responsabilità dell'apprendimento agli studenti che, per avere successo, devono ricordare e applicare una serie di regole matematiche. Una prospettiva opposta rispetto alle politiche promosse dall'UNESCO (2013), per le quali il processo di apprendimento è, e vuole essere, condiviso e co-costruito da tutta la comunità educante, attraverso riflessioni critiche e prese di consapevolezza che non lascino nessuno studente indietro (UN, 2015).

Il progetto di ricerca *Learning Math in Prison* (LeMP), non ancora concluso e qui solo parzialmente presentato, si inserisce in questa cornice: prendendo atto della carenza di una riflessione scientifica rispetto all'apprendimento e all'insegnamento della matematica in carcere, esso vuole offrire una chiave di lettura di questa realtà e costruire con gli insegnanti dei materiali che possano supportare l'attività didattica, tenendo conto della complessità multipla del contesto. In tal senso, l'obiettivo di questo progetto di ricerca è duplice: migliorare la pratica educativa/didattica, in ottica di accessibilità e di partecipazione, tenendo conto della carenza di strategie innovative e inclusive per progettare interventi didattici in carcere (De Rocco, Muratori, 2024); e, al contempo, contribuire allo sviluppo teorico, unendo ricerca e intervento sul campo, all'interno di un dialogo continuo tra insegnanti, ricercatrici e ricercatori. A livello metodologico, per creare comprensione teorica e soluzioni pratiche a problemi di tipo didattico, in particolare dei processi di apprendimento della matematica in carcere, si è ricorsi all'*Educational Design Research* (McKenney, Reeves, 2018), un modello di ricerca orientato allo studio sistematico della progettazione, dello sviluppo e della valutazione di interventi educativi. Questo si caratterizza per la ciclicità delle fasi (analisi del problema, progettazione della soluzione, implementazione e riflessione) e si avvale del coinvolgimento attivo dei soggetti impegnati in contesti reali, nei quali vengono affrontati problemi concreti.

LeMP ha coinvolto insegnanti di matematica e scienze di alcuni CPIA con sede in carcere, promuovendo la corresponsabilità del processo di apprendimento della matematica e creando uno spazio di apertura, dialogo e riflessione tra studenti e studentesse ristretti/e, insegnanti, ricercatrici e ricercatori. Nelle diverse fasi della ricerca hanno partecipato sette insegnanti in servizio nei CPIA delle città di Ancona, Bologna e Milano, che operano negli istituti penali (case circondariali) di Monteacuto ad Ancona, “Rocco D’Amato” a Bologna, “San Vittore” a Milano, e negli istituti penali minorili “Cesare Beccaria” a Milano e “Pietro Siciliani” a Bologna. In un anno, il progetto ha coinvolto otto classi di percorsi di primo livello, primo e secondo periodo didattico, ognuna delle quali è stata frequentata da un numero variabile di studenti e studentesse, compreso tra 2 e 10. Le classi – rigorosamente divise per generi – sono state eterogenee per composizione e numero, mutevoli nel tempo sia a causa dell’alto turnover degli studenti, sia per le logiche dell’istituzione penitenziaria, che spesso prevalgono su scolastiche.

Durante le diverse fasi del progetto, sia dalla voce delle e degli insegnanti – raccolte attraverso interviste e un *focus group* – sia da quelle degli studenti incontrati durante le osservazioni in aula, è emerso il bisogno di proporre delle attività che sviluppino una competenza matematica spendibile nella vita quotidiana, dentro e fuori dal carcere. Competenze matematiche che vadano oltre una settorializzazione del sapere e una mera applicazione di regole, a favore di una crescita individuale, collettiva e permanente, in linea con il valore della “formazione per tutta la vita” (UNESCO, 2013). Dalle osservazioni delle attività didattiche – analizzate attraverso le note prese sul campo dalle ricercatrici – gli studenti esprimono il bisogno di una matematica che trovi applicazione nella quotidianità per una crescita personale presente, tenendo, però, lo sguardo proiettato sul futuro. In questo articolo è considerata solo questa attività di ricerca, presentando due riflessioni teoriche sul tema del *lifelong learning* sviluppate a partire dalle note sul campo. Tali note sono state raccolte attraverso appunti delle ricercatrici, in quanto le autorizzazioni non permettevano l’uso di strumenti per la registrazione, come spesso accade alla ricerca in ambito penitenziario (Decembrotto, De Rocco, 2023).

In una classe in cui è stata proposta un’attività didattica che includeva l’uso di una macchina *laser-cut* – per il taglio di materiali diversi attraverso un laser – è emerso un interessante e significativo scambio di riflessioni tra studenti ristretti. Di seguito riportiamo uno stralcio del dialogo tra i due studenti che chiamiamo S1 e S2 (osservazione di dicembre 2024):

S1: “E sarebbe bello anche imparare a stampare per un lavoro futuro. Cioè, qui ci puoi imparare un lavoro. Tu inizi stampando queste cose e poi quando la sai usare bene puoi creare diversi oggetti. È difficile ma se capisci i passaggi e li fai con calma è facile”

S2: “Eh si può essere un lavoro interessante e nuovo, perché pochi lo fanno”

S1: “Però anche in questo lavoro devi conoscere e sapere la matematica”

S2: “Sì però devi anche guardare alla pratica, cioè una matematica che poi ti fa stampare”

La metafora che ha utilizzato lo studente S2, di una “matematica che ti fa stampare”, ricalca l’idea di Freire (1971) di un “fatto di esperienza” radicato nella realtà, un sapere esperienziale capace di generare connessioni significative che permettano di immaginarsi impegnati in un lavoro durante e dopo il carcere. Infatti, per Freire partire dal modo di dialogare, di raccontare, di contare degli studenti e dalle abilità sviluppate nel corso della vita è la chiave per un apprendimento significativo. Riprendendo le sue idee, il progetto LeMP vuole costruire nuovi saperi e competenze partendo dalla *street mathematics* (Nunes, 1993) ovvero dalla comprensione che gli adulti hanno delle relazioni

matematiche in particolari situazioni di vita quotidiana o professionale. Questa dimensione risulta molto delicata perché la scuola – anche in carcere – soffre di una distanza tra le competenze apprese in contesti di “strada” e quelle formali, come se le due dimensioni non potessero costruire un dialogo connesso e capillare. Proprio per questo motivo, diventa significativo e importante pensare ad una progettazione che intrecci obiettivi didattici e trasversali alla disciplina al fine di stimolare la motivazione, l’autodeterminazione e il ruolo attivo dello studente nel proprio processo di apprendimento (Maffia, Decembrotto, 2022; Decembrotto, Maffia, 2024).

Ruolo attivo che, peraltro, spesso entra in contrapposizione con le strutture dell’istituzione penitenziaria. Da qui lo sviluppo di una seconda riflessione, che parte da una constatazione: la persona reclusa vive situazioni che la portano a delegare ad altri la propria capacità decisionale, anche nelle più piccole scelte (Decembrotto, 2024). Una condizione in contrasto con la più recente normativa, orientata a sostenere modelli che favoriscano l’autonomia (art. 1, comma 1, Ordinamento penitenziario), ma che si ripresenta anche in ambito scolastico. La polarizzazione tra l’impegno attivo nel processo di apprendimento e la passivizzazione del soggetto nel conformarsi alle regole dell’istituzione carceraria apre a uno spazio di riflessione, nella comunità educante, sul ruolo della scuola – e della matematica – in carcere. Le ricerche in didattica della matematica sottolineano l’importanza di fare domande che stimolino la curiosità, che facciano capire le motivazioni dietro alla costruzione di significato di un oggetto matematico (Zan, 2007). Molto spesso, invece, in carcere la didattica è fatta di “domandine”, in analogia a quelle che tutte le persone ristrette devono compilare per frequentare la scuola. Per accedere a scuola, infatti, come per fare qualsiasi altra attività, alle persone ristrette viene chiesto di compilare un modulo – il modello 393 – in cui esprimono la volontà di frequentare le lezioni. È un modulo scritto e in lingua italiana rivolto all’amministrazione penitenziaria che, spesso, non riceve risposta, obbligando la persona ristretta a compilarlo più volte. È questo modulo che, nel gergo carcerario, viene chiamato “la domandina”, termine che sottolinea un approccio infantilizzante e svilente appartenente ad un linguaggio estraneo al mondo delle persone libere (Decembrotto, 2024). La “domandina”, di fatto, non rappresenta una vera domanda ma una richiesta di permesso, riducendo, così, la dimensione di scambio reciproco e la postura di dialogo tipica del fare domande. Non solo, quindi, non si crea uno spazio di ascolto reciproco, ma si obbliga il soggetto ad uniformarsi a un insieme di regole da seguire, senza capirne il senso.

Come riflesso, la sfida per la didattica è quella di creare uno spazio – che parta dal contesto penitenziario – di apertura e confronto in cui tutti i protagonisti dell’apprendimento si sentano legittimati a fare domande che ritengono importanti e fondamentali per la loro crescita (Nigris, 2009). Domande di approfondimento, di curiosità o di senso. Una scuola di domande, che ricerca significati, crea spazi di pensabilità e promuove incontri, senza rimuovere complessità del contesto e senza riprodurre le logiche, facendo uso di domande solo per affermare o ribadire il proprio potere, anche involontariamente. Una scuola di domande, che non corra il rischio di essere una scuola di “domandine”, con interrogativi dalle risposte già conosciute, su modello di quanto Freire (1971) chiama “educazione depositaria”.

4. RIFLESSIONI APERTE

Condividendo l’idea sottesa al paradigma delle *learning city*, che il futuro delle nostre città si possa realizzare attraverso un apprendimento permanente per tutte e tutti, appare importante collegare a questa una riflessione su chi vive le forme più radicate di esclusione, come nel caso della detenzione.

Le persone ristrette non smettono di essere cittadine delle città e il loro contributo appare essenziale per la crescita della coesione sociale, così come per lo sviluppo di contesti educativi più inclusivi. Riperkorrendo le caratteristiche principali (*key features*) del *Global Network for Learning Cities* (UNESCO, 2015), emerge con chiarezza quanto le persone ristrette potrebbero beneficiare della concreta progettazione di interventi che garantiscano l'accesso all'istruzione "dalla scuola di base all'istruzione universitaria" (obiettivo 1), che promuovano una costante comunicazione tra la comunità dentro e quella fuori (obiettivo 2), che incentivino una riprogettazione del futuro in termini di sviluppo di competenze utili per tutta la vita (obiettivi 3 e 6), senza escludere le persone detenute dall'innovazione didattica, la ricerca e l'utilizzo delle tecnologie (obiettivi 4 e 5).

Sotto questo profilo, è importante pensare alla scuola in carcere non come uno strumento di contenimento della recidiva, ma come uno spazio trasformativo capace di restituire parola e progettualità a chi è stato privato di tutto ciò, talvolta anche prima della detenzione. Le città che si dicono inclusive e orientate all'apprendimento permanente possono interrogarsi su quali soggettività includano nei loro processi educativi e su quali, invece, restino ai margini delle politiche pubbliche. Siamo di fronte a due sfide: da un lato trasformare le pratiche educative e didattiche in carcere in percorsi di apprendimento permanente, non ostacolati da quel contesto; dall'altro, interrogarsi sulle forme possibili di quegli apprendimenti. Come già intuito da Paulo Freire (1971), è centrale non ridurre il pensiero pedagogico, così come ogni pratica educativa e didattica, a un'azione tecnica, orientata alla riproduzione di un sapere già dato e alla prestazionalità utilitaristica, riconoscendo a ogni studente il diritto di conoscere e di prendere coscienza della propria posizione nel sistema-mondo, potendo contribuire alla costruzione di quel sapere. Del resto, come ricorda il paradigma delle *learning city*, il concetto di apprendimento lungo il corso della vita è una caratteristica integrale dello sviluppo umano ed è profondamente radicata in tutte le culture e civiltà (UNESCO, 2013). Il docente che si trova a svolgere la propria professionalità nel contesto carcere ha, però, la necessità di ampliare la propria formazione prendendo in considerazione le specificità, i limiti e le opportunità di quel contesto. Nonostante ciò, nel panorama nazionale manca ancora una formazione specifica, così come sono carenti le ricerche. Per affrontare questa lacuna, sarebbe utile avviare percorsi di formazione iniziale e continua per docenti della scuola in carcere, in collaborazione con le università, ma anche con altre istituzioni scolastiche, servizi sociali ed enti del terzo settore, nell'ottica della costruzione di comunità educanti capaci di sostenere questi percorsi.

Dalle attività didattiche co-progettate e osservate nell'ambito del progetto LeMP emerge con chiarezza la centralità dell'esperienza scolastica nello sviluppo del pensiero critico – ciò che Paulo Freire definirebbe *coscientizzazione* – non come strumento di adattamento passivo al contesto detentivo, ma come leva per la formazione di una cittadinanza consapevole e partecipata. Riprendendo le parole degli Stati Generali dell'esecuzione penale (Giostra *et al.*, 2016), non si tratta di "forgiare un buon detenuto", ma un "buon cittadino", promuovendo il diritto alla formazione integrale della persona e riconoscendone la piena soggettività, facente parte di una collettività. In tale prospettiva, la didattica della matematica contribuisce a potenziare le capacità di riflessione, analisi e scelta, attraverso l'acquisizione di competenze utili nella quotidianità, attività che favoriscono la cittadinanza attiva, l'esercizio del pensiero critico, lo sviluppo e la pratica di posture che stimolino la curiosità e il fare domande.

RINGRAZIAMENTI

“Learning Math in Prison” (LeMP) è un progetto di ricerca finanziato dall’Unione Europea - NextGenerationEU a valere sul Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 Istruzione e ricerca – Componente 2 Dalla ricerca all’impresa - Investimento 1.1, Avviso PRIN 2022 indetto con DD N. 104 del 02/02/2022, codice proposta 20223F9SRE - CUP J53D23011150001. Le autrici e l’autore desiderano ringraziare gli altri ricercatori e insegnanti coinvolti nel progetto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ahl L.M., & Helenius O. (2021). Bill’s Rationales for Learning Mathematics in Prison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 633-645.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d’intervento*. La Nuova Italia.
- Bianchi, L. (eds.) (2024). *bell hooks. Pedagogia impegnata e decoloniale*. Morcelliana.
- Bouteldja, H. (2024). *Maranza di tutto il mondo, unitevi!* Deriveapprodi.
- Caldin, R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1*. Erickson.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*, University of Chicago Legal Forum, 4, 139-167.
- Davis, K., & Lutz, H. (2023). Intersectionality as Critical Method: Asking the Other Question. In K. Davis & H. Lutz (eds.), *The Routledge International Handbook of Intersectionality Studies* (222-234). Routledge.
- De Rocco, G., & Decembrotto, L. (2024). University in prison: a systematic literature review on students’ tutor. *Studium Educationis*, 25, 22-31.
- De Rocco, G., & Muratori, A. (2024). Didattica della matematica in carcere: Una riflessione sull’inclusione. In A. Fiorucci, C. Giaconi, & S. Pinnelli (eds.) *I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (26–32). Pensa MultiMedia.
- Decembrotto, L. (2024). *Educare in carcere: Elementi di critica pedagogica al paradigma ri-educativo*. Trento. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Decembrotto, L., & De Rocco, G. (2023). Ricerca educativa in carcere: sfide per un dibattito aperto. *Studium Educationis*, 24(2), 64-72.
- Decembrotto, L., & Maffia, A. (2024). Riflessioni per una didattica della matematica in carcere inclusiva e accessibile. *Nuova Secondaria*, XLI (7), 147–154.
- Demozzi, S., Ghigi, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori.
- Di Rienzo, P., & Giovanni, S. (2024). Cpia e istruzione in carcere. Competenze andragogiche per favorire percorsi inclusivi di studenti detenuti. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 349-361.
- Fabini, G. (2022). *Polizia e migranti in città. Negoziare il confine nei contesti locali*. Roma: Carocci.
- Fabini, G., Ferraris, V., & Sbraccia, A. (2022). Migrazioni, criminalità, criminalizzazione, in: *Devianza e questione criminale*. Roma: Carocci, 81-102.
- Friso, V., Decembrotto, L. (2019). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Guerini Scientifica.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

- Giostra, G., Ceretti, A., Della Casa, F., Palma, M., Prodi, L., Ruotolo, M., & Zuccari, F. (2016). *Stati Generali sull'Esecuzione Penale. Documento Finale*.
- Goffman, E. (1961). *Asylums le istituzioni totali i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. South End.
- Maffia A., & Decembrotto, L. (2022). Design principles for mathematics education in prison: an exploratory study. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(2), 80–90. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-07>
- McKenney S., & Reeves T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Migliori, S. (2007a). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci Faber.
- Migliori, S. (2007b). *Conoscere il carcere: storia, tendenze, esperienze locali e strategie formative*. ETS.
- Ministero della Giustizia (2024). *Detenuti per titolo di studio - Anni 2005 – 2024*. 31 dicembre 2024 (consultato il 08.05.2025).
- Nigris, E. (2015). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Mondadori.
- Nunes T., Schliemann A. D., & Carraher D. W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oggionni, F. (2019). L'educazione in carcere, tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali. *Pedagogia Oggi*, 2, 384-397.
- Stefanizzi, S., & Verdolini, V. (2019). Bordered communities: the perception of insecurity in five European cities. *Quality and Quantity*, 53(3), 1165-1186.
- Verdolini, V. (2022). *L'istituzione reietta. Spazi e dinamiche del carcere in Italia*. Roma: Carocci.
- Vergés, F. (2021). *Una teoria femminista della violenza*. Ombre Corte.
- Vianello, F. (2019). Vivere il carcere. *Il Mulino: Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 68(6), 965–972. <https://doi.org/10.1402/95615>
- UN – United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO.
- UNESCO (2013). *Beijing Declaration on Building Learning Cities*, UNESCO.
- UNESCO (2015). *UNESCO Global Network of Learning Cities. Guiding Documents*, UNESCO.
- Wacquant, L. (2013). *Iperincarcerazione. Neoliberismo e criminalizzazione della povertà negli Stati Uniti*. Ombre Corte.
- Zizioli, E. (2014). *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Le Lettere.
- Zan, R. (2007). *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*. Springer.

Copyright (©) Luca Decembrotto, Giulia De Rocco, Veronica Manzoni



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Decembrotto, L., De Rocco, G., Manzoni, V. (2025). L'apprendimento in carcere come sfida per le *Learning City*. Riflessioni dal progetto *Learning Math in Prison* [Learning in prison as a challenge for Learning Cities. Reflections from the *Learning Math in Prison* project].

QTimes webmagazine, anno XVII, n. 3, 421-432.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17335