



2

Aprile 2026

Adult education in prison. Reflective training of teachers in an andragogical perspective¹

Istruzione degli adulti in carcere. La formazione riflessiva dei docenti in una prospettiva andragogica

Paolo Di Rienzo, Giovanni Serra
Università Roma Tre

paolo.dirienzo@uniroma3.it
giovanni.serra@uniroma3.it

Doi: <https://>

ABSTRACT

Prison often tends to frustrate teachers' aspirations to a quality educational process that promotes inclusion in a context characterized by anonymization, infantilisation, vulnerability and marginalization. The combination of education and experience represents a fundamental theoretical construct in adult education and calls into question strategic professional competences of an andragogical nature. The enhancement of previous experience and the experiential dimension of training find an essential challenge in the penitentiary context. To this end, this paper presents the findings of a research-training project, aimed at teachers within Provincial Centres for Adult Education (CPIA) operating in prison branches. The objective of the study was to develop training

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. Per la stesura, sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 1 e 2, a Giovanni Serra i paragrafi da 3 a 7, a entrambi il paragrafo 8.

courses grounded in biographical reflexivity of a transformative type, designed to enhance the life experiences of learners through methodologies of personalization of teaching.

Keywords: adult education, reflective training, andragogical competences, valorisation of experience, prison.

RIASSUNTO

Il carcere tende non di rado a frustrare le aspirazioni degli insegnanti ad un processo educativo di qualità che promuove l'inclusione in un contesto caratterizzato da anonimizzazione, infantilizzazione, vulnerabilità e marginalità. Il binomio formazione-esperienza rappresenta un costrutto teorico fondamentale nell'educazione degli adulti e chiama in causa competenze professionali strategiche di natura andragogica. La valorizzazione dell'esperienza pregressa e la dimensione esperienziale della formazione trovano nel contesto penitenziario una sfida essenziale. A tal fine, il contributo presenta i risultati di un progetto di ricerca-azione, rivolto ai docenti dei CPIA con sezioni carcerarie, che ha avuto l'obiettivo di costruire percorsi formativi improntati alla riflessività biografica di tipo trasformativo per valorizzare le esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di individualizzazione dell'insegnamento.

Parole chiave: istruzione degli adulti, formazione riflessiva, competenze andragogiche, valorizzazione dell'esperienza, carcere.

1. CPIA E CARCERE

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) sono reti territoriali di servizio, chiamate a svolgere funzioni che vanno oltre la sola erogazione di corsi, poiché il principio fondativo che, tra gli altri, li ispira concerne il *lifelong learning* e, in tal senso, sono inclusi nel più ampio sistema di apprendimento permanente previsto dall'ordinamento italiano (Legge 92/2012; DPR 263/2012). I CPIA sono anche il presidio scolastico ordinario dell'educazione degli adulti (EdA) in carcere.

Il quadro normativo italiano si costruisce su due assi che nel tempo sono andati convergendo: da un lato, la disciplina dell'istruzione degli adulti; dall'altro, la disciplina dell'esecuzione penale. Entrambi hanno un comune fondamento nella Costituzione (articoli 27 e 34): la pena deve tendere alla rieducazione del condannato e il diritto all'istruzione va garantito anche in condizione detentiva.

Il riordino dell'istruzione degli adulti con il D.P.R. 263/2012 e le Linee guida del 2015 hanno progressivamente spostato la scuola in carcere da funzione residuale a presidio strutturale di inclusione, affidando ai CPIA un ruolo centrale almeno per alfabetizzazione e primo livello e un ruolo di snodo organizzativo per l'intero sistema dell'istruzione degli adulti in istituto. I percorsi di secondo livello sono erogati dalle scuole secondarie superiori, con cui il CPIA si raccorda sul piano organizzativo-didattico. Le Linee guida del 2015 chiariscono che l'istruzione in carcere è finalizzata alla rieducazione, alla convivenza civile, alla ridefinizione del progetto di vita e alla crescita culturale

e civile del detenuto. La loro funzione non è soltanto didattica: implica accoglienza, orientamento, riconoscimento di apprendimenti pregressi, definizione di patti formativi, individualizzazione, certificazione delle competenze e raccordo con gli altri attori del trattamento.

Sul piano organizzativo, i CPIA in carcere operano in un contesto fortemente vincolato da sicurezza, logistica e turn-over della popolazione detenuta. Le fonti normative, con il riordino dell'ordinamento penitenziario del 2018, prevedono commissioni didattiche d'istituto, progetti annuali o pluriennali, orari compatibili con il lavoro penitenziario e, per quanto possibile, la non interruzione dei corsi per trasferimento.

Il protocollo MIUR–Ministero della Giustizia del 2016 ha inaugurato il “programma speciale” per istruzione e formazione negli istituti penitenziari e nei servizi minorili è stato richiamato dal MIM nel 2024 che ne dispone la prosecuzione. I contenuti più significativi sono: pari opportunità di accesso, integrazione con la formazione professionale, patti formativi individuali, modularità e flessibilità, biblioteche e laboratori, apprendistato e tirocinio, formazione anche per il personale dell'amministrazione penitenziaria e scolastica.

Nella pratica, tuttavia, la letteratura più recente descrive una scuola “di confine”, spesso subordinata ai tempi penitenziari, con accesso discontinuo degli studenti, scarsità di spazi, uso limitato delle tecnologie e forte dipendenza dalla qualità della cooperazione locale tra dirigenza scolastica, direzione penitenziaria, area educativa e polizia penitenziaria (Decembrotto & De Rocco, 2025; Di Rienzo, 2020)

L'elemento organizzativo caratterizzante è il doppio coordinamento. Da un lato, la commissione per la definizione del patto formativo individuale, prevista dall'ordinamento CPIA, serve a personalizzare i percorsi, riconoscere crediti, orientare lo studente e raccordare primo e secondo livello. Dall'altro, in carcere opera la commissione didattica prevista dal regolamento penitenziario, presieduta dal direttore dell'istituto, con responsabile dell'area trattamentale, dirigente scolastico e docenti: essa formula il progetto annuale o pluriennale di istruzione e rappresenta il principale luogo di confronto tra esigenze educative e regime detentivo.

Nell'anno scolastico 2023/2024 poco più di 19.000 detenuti risultano iscritti a percorsi di istruzione per adulti, un valore che corrisponde a circa il 31,3% della popolazione detenuta. Il dato si presta ad una doppia lettura: da una parte, conferma il CPIA come componente fondamentale del trattamento penitenziario; da un'altra parte, evidenzia, tuttavia, un limite strutturale secondo il quale larga parte della popolazione, la maggioranza degli adulti, è esclusa e resta fuori dalla scuola (CNEL, 2025).

2. FORMAZIONE DEI DOCENTI E ANDRAGOGIA IN CARCERE

Su un piano di fatto e di diritto si può affermare che non è possibile configurare un ruolo giuridico nazionale separato del “docente carcerario”, che è un insegnante statale assegnato ai percorsi di istruzione degli adulti o ai percorsi di secondo livello, che opera in un contesto organizzativo altamente vincolante, sottoposto a regole di sicurezza, coordinamento con l'amministrazione penitenziaria e forte esigenza di individualizzazione. Per la sua formazione iniziale, non esiste una filiera nazionale specifica per l'EdA e per il carcere. Valgono dunque i canali ordinari di accesso all'insegnamento (Decembrotto et al., 2023).

La formazione in servizio dei docenti di ruolo, in generale, è definita come obbligatoria, permanente e strutturale (Legge 107/2015), tuttavia sul piano della formazione professionale dei docenti carcerari,

il quadro nazionale resta, in larga misura, generale e non specificamente costruito per i CPIA. Non emerge un percorso nazionale obbligatorio e dedicato esclusivamente ai docenti CPIA. La specializzazione effettiva, non a sistema, si costruisce quindi soprattutto tramite i Centri regionali di ricerca, sperimentazione e sviluppo (CRRS&S), INDIRE, le reti (RIDAP, EPALE), i progetti e le iniziative universitarie e regionali. È degna di nota, l'iniziativa per i CPIA avviata dal MIUR che ha attivato nel 2014-2015 il Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti (P.A.I.DE.I.A) per accompagnare il nuovo ordinamento e far acquisire competenze gestionali, organizzative e didattiche richieste all'istruzione degli adulti.

In sintesi, l'acquisizione e lo sviluppo di competenze strategiche essenziali dei docenti dei CPIA è condizionata, in larga parte, dal fattore istituzionale relativo alle politiche per l'EdA. Siamo in effetti in presenza di una politica andragogica pressoché assente e storicamente poco attenta ai bisogni formativi degli insegnanti italiani dell'EdA, in specie per coloro che operano in carcere. Il dato strutturale è eloquente: in Italia non è richiesta una formazione specifica per insegnare nei CPIA e in carcere. Chiunque, in possesso dei titoli e dei requisiti per accedere al ruolo di docente, può lavorare nel sistema di istruzione degli adulti e nello specifico nei CPIA con sezioni carcerarie (Decembrotto *et al.*, 2023). Da oltre trenta anni, per insegnare in carcere non occorre alcuna specializzazione. L'ultimo corso ministeriale di specializzazione risale al 1988.

A fronte di ciò, la formazione volta alla promozione di competenze strategiche per l'istruzione degli adulti, che possiamo definire di natura andragogica (Knowles, 1996), rappresenta un fattore essenziale per la professionalità del docente carcerario. Questo assunto discende da un corpus consolidato di ricerche e studi sull'EdA, che, mettendo in luce le caratteristiche peculiari dei processi formativi rivolti alle persone adulte, ne fa derivare conseguenze determinanti sulla formazione dei docenti che non può essere di tipo esclusivamente disciplinare (Merriam, & Bierema, 2014). Ciò è ancora più evidente nei CPIA e nelle loro sezioni carcerarie, in cui una quota del percorso va destinata a orientamento, rilevazione dei bisogni, ricostruzione della storia formativa e definizione del patto formativo individuale.

In carcere questo passaggio è particolarmente delicato, perché la documentazione pregressa è spesso incompleta, la traiettoria scolastica può essere frammentata e il tempo di permanenza può non coincidere con il calendario scolastico. Il Consiglio d'Europa (2020) ricorda che una quota elevata delle persone detenute ha avuto poca o nessuna esperienza scolastica positiva. Il Ministero della Giustizia (2024) calcola, per il 2023, 824 analfabeti, 518 persone senza titolo e 29.729 posizioni con titolo non rilevato su 60.166 detenuti.

Emerge un quadro che rende evidente la centralità della ri-attivazione del desiderio di apprendere da parte delle persone detenute e della valorizzazione della loro esperienza, in un contesto ad alto tasso di marginalizzazione e infantilizzazione che può risultare frustrante per il progetto educativo portato avanti dal docente carcerario (Canevaro, 2020).

L'esperienza dunque può rappresentare un criterio ordinatore per la stessa formazione dei docenti. Si comprende come l'esperienza e il suo riconoscimento/valorizzazione siano tratti essenziali per il processo formativo in carcere e perché gli studenti detenuti non debbano essere trattati come *tabulae rasae*: la loro esperienza, anche se conflittuale o marginale, è una risorsa educativa da riconoscere e rielaborare. Da ciò scaturisce la rilevanza di metodi autobiografici, riflessivi, trasformativi, da cui derivano quelle competenze andragogiche, richiamate sopra, grazie alle quali il docente carcerario dispone della cassetta degli attrezzi per sostenere inclusione educativa e riappropriazione di un progetto di vita.

3. IL PROGETTO DI RICERCA-AZIONE: DISEGNO METODOLOGICO

3.1 Origini e motivazioni del progetto

Il vuoto formativo descritto nei paragrafi precedenti – l’assenza di una filiera nazionale specifica e la quasi totale mancanza di percorsi dedicati allo sviluppo di competenze andragogiche per i docenti impegnati nei penitenziari – trova riscontro empirico in una ricerca condotta nel 2019 sulle competenze trasversali dei docenti che operano negli istituti penitenziari del Lazio (Di Rienzo, 2020). Fra i risultati emerse uno scarto pedagogicamente rilevante: l’81,0% degli insegnanti giudicava importante o molto importante il comportamento “valorizzare le esperienze di vita dei discenti attraverso metodologie di individualizzazione dell’insegnamento”, ma solo il 46,8% dichiarava di riuscire a realizzarlo nella pratica quotidiana. Le competenze andragogiche erano riconosciute come nucleo essenziale della professionalità docente, eppure restavano largamente inattuare.

Quello scarto ha rappresentato il punto di partenza del progetto di ricerca-azione qui presentato, realizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre nell’ambito del progetto “RIP@RTIRE”, promosso dal CRRS&S Lazio. La scelta del paradigma della ricerca-azione – piuttosto che del corso di aggiornamento ordinario – ha consentito di collocare l’intervento all’interno di un processo di produzione di conoscenza, nel quale i partecipanti non sono destinatari passivi ma co-protagonisti di un’indagine sulla propria pratica (Mortari, 2003). La domanda orientativa può essere così formulata: come costruire un percorso formativo che metta i docenti dei CPIA penitenziari in condizione di valorizzare l’esperienza dei propri discenti adulti, attraverso la padronanza di metodologie esperienziali e la maturazione di una disposizione riflessiva di tipo trasformativo?

3.2 La scelta del paradigma della ricerca-azione

La ricerca-azione si distingue dalla formazione tradizionale per la sua natura riflessiva e bidirezionale: il formatore accompagna i partecipanti in un processo nel quale la riflessione sull’esperienza diventa generatrice di sapere professionale (Schön, 1993; Mortari, 2003). Il progetto ha inteso rispondere non soltanto a un bisogno formativo – accrescere il repertorio tecnico dei docenti – ma anche a una domanda di ricerca: quali condizioni favoriscono lo sviluppo di competenze andragogiche orientate alla valorizzazione dell’esperienza? E in che misura un percorso di formazione esperienziale, modellato sul ciclo di Kolb (2015) e arricchito da tecniche di riflessività biografica, è in grado di produrre cambiamenti nella postura professionale dei partecipanti?

La formazione esperienziale ha orientato non solo i contenuti ma l’intero approccio didattico del corso: i partecipanti hanno vissuto in prima persona le stesse tecniche che avrebbero poi potuto adottare con i propri studenti detenuti. Questo principio di coerenza epistemologica – lavorare sul tema della formazione esperienziale attraverso la stessa formazione esperienziale – ha costituito la scelta più distintiva dell’intervento. Il modello teorico di riferimento è il ciclo dell’apprendimento esperienziale di Kolb (2015) – esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva – integrato con le indicazioni di Schön (1993) sulla riflessione nel corso e sull’azione e con l’approccio autobiografico Demetrio (1996) e trasformativo (Mezirow, 2003). Il progetto si poneva due obiettivi congiunti: rispondere a un bisogno formativo (arricchire il

repertorio tecnico dei docenti) e produrre conoscenza (verificare in che misura un percorso esperienziale produce cambiamenti nella postura professionale).

4. I PARTECIPANTI

Il corso “Formazione esperienziale in carcere. Tecniche didattiche per la valorizzazione dell'esperienza dei detenuti nei contesti penitenziari” si è svolto tra febbraio e maggio 2023. Gli iscritti sono stati 18, tutte donne; 3 non hanno preso parte ad alcun incontro e altre 3 si sono ritirate dopo il primo appuntamento. Le partecipanti effettive sono state dunque 12, un numero che ha favorito un elevato protagonismo individuale e una ricca interazione di gruppo.

Le partecipanti provenivano da cinque CPIA del Lazio (CPIA 1, 3, 6, 8 e 9) e insegnavano in contesti penitenziari molto variegati: case circondariali (tra cui Regina Coeli, Frosinone, Latina, Rieti), un istituto penale minorile (Casal del Marmo) e una REMS (Residenza per l'Esecuzione delle Misure di Sicurezza). Le discipline rappresentate comprendevano italiano, italiano L2, geostoria, matematica, scienze e inglese. L'anzianità di insegnamento variava da 1 a 35 anni (media 18,2), quella specifica in carcere da 0 a 32 anni (media 6,1): una polarità che ha arricchito il gruppo di prospettive molto diverse.

Il questionario di ingresso ha rilevato motivazioni e aspettative, aggregabili intorno a tre nuclei: il desiderio di acquisire strumenti pratici, la ricerca di condivisione con colleghe che vivono esperienze simili e la necessità di comprendere meglio il contesto penitenziario. Pressoché tutte le partecipanti temevano una formazione eccessivamente teorica (“i soliti discorsi buonisti e scollati dalla realtà”), scollegata dalle difficoltà concrete del fare scuola in carcere: un timore che ha orientato sin dall'inizio la progettazione verso un impianto fortemente esperienziale.

5. IL PERCORSO FORMATIVO

5.1 Scelte organizzative e struttura generale

Il corso si è articolato in sette incontri per un totale di 25 ore, svoltisi tra il 24 febbraio e il 26 maggio 2023. In considerazione delle distanze geografiche tra le sedi dei CPIA del Lazio, si è optato per una modalità blended: il primo e il settimo incontro si sono svolti in presenza, i cinque intermedi a distanza in modalità sincrona.

Ogni incontro ha avuto una struttura ricorrente: un momento di avvio e riscaldamento del gruppo (team building o ice-breaking), la presentazione e sperimentazione di una o più tecniche di formazione esperienziale, il debriefing dell'attività appena vissuta e una breve co-valutazione finale. Questa struttura ricorsiva rispecchia il ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb (2015) – esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva – che ha costituito il modello teorico-metodologico di riferimento dell'intero percorso. Come mostra la Figura 1, ciascuna famiglia di tecniche ha trovato collocazione in un momento specifico del ciclo: le tecniche di team building come condizioni abilitanti della partecipazione; le tecniche con immagini, le simulazioni e le tecniche autobiografiche come generatori di esperienza concreta; il debriefing come dispositivo di osservazione riflessiva; la visualizzazione e la clusterizzazione come supporto alla concettualizzazione astratta.

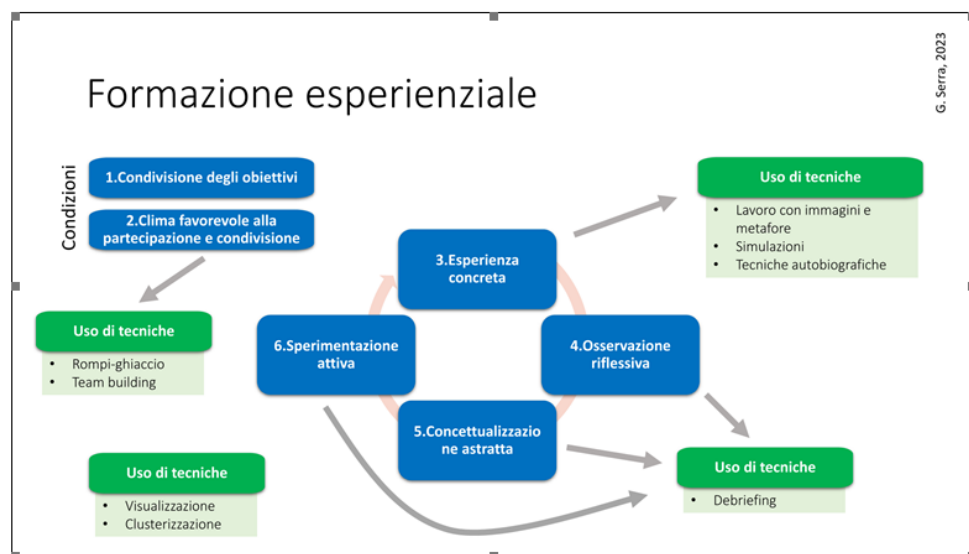


Fig. 1.: Tecniche adottate nel percorso con riferimento agli step di un percorso di formazione esperienziale

5.2 Le unità didattiche

- *Unità 1 – Introduzione, analisi delle aspettative e contratto formativo* (incontro 1, in presenza). Coerentemente con il principio andragogico del *self-directed learning* (Knowles, 1996), il primo incontro si è aperto con la negoziazione degli obiettivi e delle modalità formative. Ogni partecipante ha proposto fino a cinque elementi di apprendimento atteso su un cartellone suddiviso nelle aree di conoscenze, abilità e atteggiamenti; la clusterizzazione collettiva dei post-it ha costruito una mappa condivisa dei bisogni del gruppo, sulla base della quale è stato stipulato un contratto formativo esplicito.

- *Unità 2 – Tecniche di team building* (incontro 1, in presenza). Costruire intenzionalmente il gruppo è una condizione abilitante dell'apprendimento adulto. Le tecniche adottate – tre ice-breaker, lo “stress ball” e l’“elastico di squadra” – sono state prima vissute e poi sottoposte a debriefing, esplorando temi di cooperazione e leadership e aprendo un confronto sul loro potenziale utilizzo con i detenuti.

- *Unità 3 – Tecniche per la discussione facilitata mediante visualizzazione e clusterizzazione* (incontro 1, in presenza). Visualizzare i concetti attraverso post-it riposizionabili trasforma una discussione da dispersiva a produttiva, riducendo il peso dell'autorità e favorendo la partecipazione di tutti. Le partecipanti hanno costruito in due gruppi uno schema per discutere il tema “Essere insegnante in carcere: visioni del ruolo nel contesto”.

- *Unità 4 – Tecniche che usano immagini e metafore* (incontro 2, online). L'immagine possiede un potere evocativo, simbolico e proiettivo che facilita lo “spiazzamento”: riduce le opinioni scontate, favorisce il pensiero generativo e relativizza il punto di vista personale (Frison, 2014). Le partecipanti hanno scelto su una lavagna virtuale condivisa un'immagine che esprimesse la propria visione del detenuto come studente e l'hanno presentata al gruppo con una parola-chiave. Il debriefing – prima in piccoli gruppi, poi in plenaria – ha esplorato sia il vissuto soggettivo sia le possibili applicazioni della tecnica.

- *Unità 5 – La tecnica della simulazione* (incontro 3, online). La simulazione consente di esaminare un contesto e le interazioni fra i suoi attori assumendone i panni; la dimensione di gioco riduce le preoccupazioni circa gli effetti dei comportamenti (Jelfs, 1986). La simulazione proposta ha riprodotto una riunione della commissione didattica in un istituto penitenziario (DPR 230/2000), con sei personaggi dal profilo costruito per incorporare le tensioni reali del contesto: il timore reverenziale verso la Direzione, la resistenza di chi non vede nell'istruzione una priorità, la motivazione “missionaria” dell'insegnante di italiano L2. Il debriefing ha esplorato similitudini e differenze con la situazione reale; le partecipanti hanno identificato come punto di forza della tecnica la “libertà di esprimersi” garantita dal distanziamento nel personaggio.

- *Unità 6 – Tecniche autobiografiche* (incontro 4, online). La scrittura autobiografica consente di trasformare gli eventi in esperienze significative (Demetrio, 1996; Aleandri, 2012). L'unità si è articolata in tre momenti: compilazione individuale di un format di scrittura autobiografica; racconto in coppia di un ricordo significativo con ascolto attivo; compilazione di una scheda metacognitiva per identificare le competenze agite nell'esperienza narrata. Le parole chiave del debriefing – “autocoscienza”, “ri-costruzione narrativa”, “focalizzare le esperienze del passato per trovare nuove chiavi di lettura” – testimoniano l'interiorizzazione dei costrutti teorici come vissuto personale: un indicatore di riflessività biografica trasformativa nel senso di Mezirow (2003).

- *Unità 7 – Tecniche per il debriefing* (incontro 5, online). Il debriefing è la componente essenziale di ogni sessione esperienziale: senza di esso l'esperienza si riduce a mera animazione. Le partecipanti hanno sperimentato quattro tecniche – Check-in, Timeline, Diapositive e Kolb (Fedeli *et al.*, 2014) – applicandole al percorso formativo stesso. Utilizzando la lavagna online condivisa Padlet.com (v. Figura 2) l'esito della tecnica Kolb ha prodotto la formulazione più efficace dell'intera esperienza – “gli studenti detenuti decidono se fidarsi di noi” – un insight elaborato autonomamente che rappresenta un esempio compiuto di riflessività trasformativa (Mezirow, 2003).

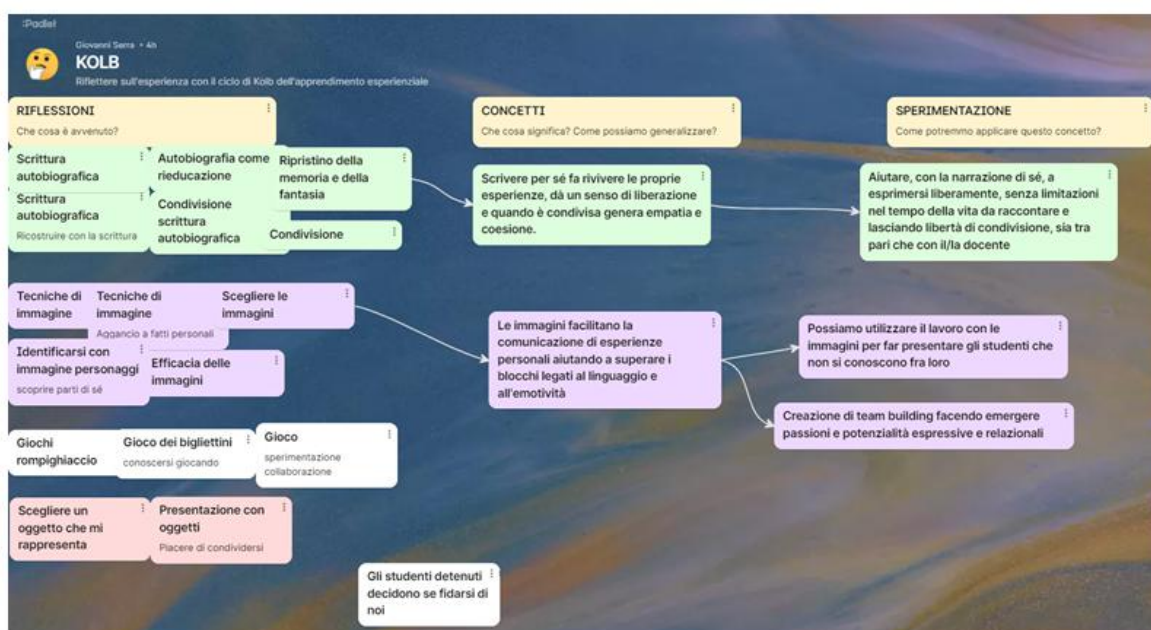


Fig. 2.: Screenshot della lavagna online condivisa Padlet utilizzata per un debriefing complessivo sull'esperienza formativa compiuta

- *Project work e incontro finale* (incontro 6, online, e 7, in presenza). Dopo un brainstorming sulle possibili applicazioni, le partecipanti hanno elaborato in tre gruppi un'unità formativa tramite la tecnica del “Ping Pong” (Fedeli *et al.*, 2014), revisione tra pari in cinque fasi che replica a livello meta-formativo il Ciclo di Kolb. I project work mostrano la profondità della trasferibilità percepita: dal percorso di italiano L2 centrato sul lessico delle emozioni (Gruppo 1), al percorso interdisciplinare su ambiente ed ecosistemi che integra autobiografia, timeline e brainstorming (Gruppo 2), alla scrittura di testi autobiografici facilitati da format, accompagnati da attività rompi-ghiaccio e conclusi con un debriefing (Gruppo 3). L'incontro finale in presenza si è chiuso con la tecnica del “World of Experience” (Fedeli *et al.*, 2014): ogni partecipante ha tracciato il proprio percorso su una mappa geografica immaginaria popolata di territori emotivi (Figura 3), narrando il proprio cammino interiore in un atto compiuto di riflessività biografica trasformativa.

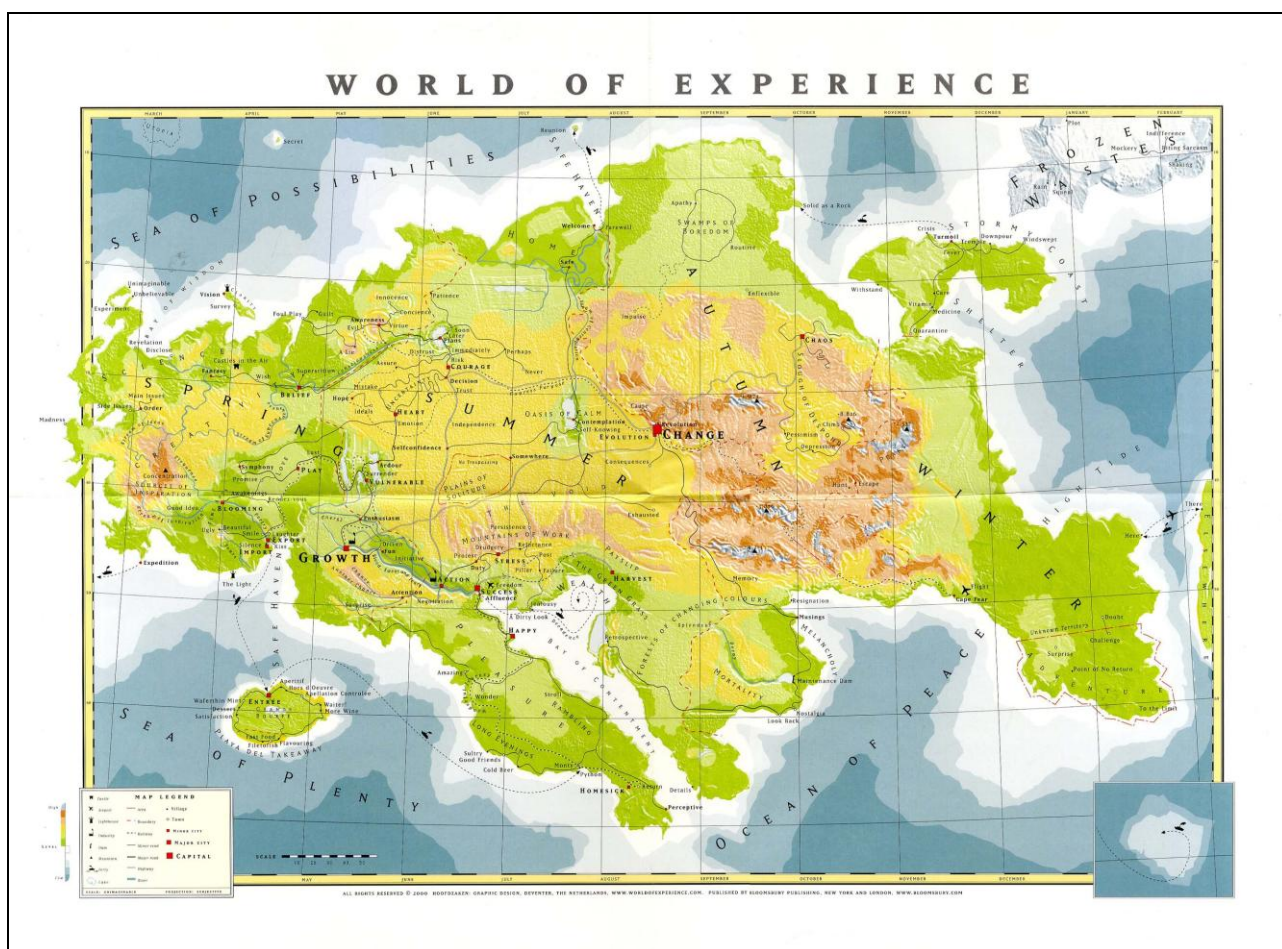


Fig. 3.: Mappa “World of Experience” (<https://www.learnforward.ca/unique-social-emotional-learning-activities-for-teachers-and-adult-teams/>)

6. GLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE

La valutazione ha adottato un approccio misto, integrando strumenti quantitativi e qualitativi in una logica di triangolazione.

Il questionario di ingresso, somministrato online prima dell'avvio, aveva duplice funzione: raccogliere dati sul profilo professionale e far emergere aspettative e bisogni formativi attraverso domande aperte. Ha alimentato la progettazione del corso, consentendo di tararlo sulle aspettative espresse, in coerenza con il principio andragogico della negoziazione degli obiettivi.

Il questionario finale era articolato in quattro sezioni: rilevazione della frequenza; autovalutazione del raggiungimento degli otto obiettivi su scala Likert a sette passi (1 = non raggiunto; 7 = pienamente raggiunto), con domanda aperta esplicativa per ciascun obiettivo; domande aperte sugli apprendimenti (concetto più importante, tecnica più efficace, cambiamento generato); livello di soddisfazione su quattordici aspetti del percorso su scala Likert 1-7. L'adozione del formato dell'autovalutazione è coerente con i presupposti del progetto: in un percorso orientato allo sviluppo della riflessività professionale, la capacità di osservare la propria crescita è già di per sé un indicatore di apprendimento.

Fra le produzioni delle partecipanti, i Padlet della Timeline e della tecnica Kolb hanno offerto evidenze qualitative sui processi in itinere; i project work hanno fornito un indicatore della trasferibilità percepita; le parole chiave raccolte nei debriefing hanno consentito di monitorare incontro per incontro i concetti emergenti.

7. ESITI DELLA VALUTAZIONE

7.1 La soddisfazione complessiva

Il questionario finale è stato compilato da 9 partecipanti su 12. I dati di soddisfazione mostrano valori molto elevati su tutti i quattordici item. I tre con la media più alta – clima degli incontri (6,56), relazioni tra partecipanti (6,56) e stile relazionale del formatore (6,56) – convergono nell'indicare che l'elemento più valorizzato è stato quello relazionale, coerentemente con le aspettative iniziali e con l'investimento sistematico in tecniche di team building. L'item con la media più bassa riguarda la prevalenza delle attività online (5,78): le partecipanti avrebbero preferito più incontri in presenza, segnale del coinvolgimento generato dal corso piuttosto che di una critica alla sua qualità.

7.2 L'autovalutazione del raggiungimento degli obiettivi

I dati di autovalutazione mostrano un profilo articolato (Tabella 1). Il dato più rilevante è la polarità tra l'Ob.8 – accrescere la fiducia nell'uso di metodi esperienziali in carcere (6,78, punteggio più alto) – e l'Ob.2 – accrescere la conoscenza teorica sui processi di apprendimento degli adulti (5,33, il più basso). Questa distribuzione è coerente con la scelta di privilegiare l'esperienza come via maestra all'apprendimento: le partecipanti hanno sviluppato fiducia, acquisito tecniche e maturato consapevolezza più di quanto abbiano approfondito la conoscenza teorica in quanto corpus astratto. I punteggi dell'Ob.4 (gestire un gruppo, 5,56) e dell'Ob.7 (condurre il debriefing, 5,56) segnalano che competenze altamente procedurali richiedono pratica diretta che un corso di 25 ore non può garantire pienamente.

Obiettivo formativo	Media (1-7)	
Ob.8 – Accrescere la fiducia nell'uso di metodi esperienziali in carcere	6,78	↑
Ob.5 – Acquisire metodi e tecniche per valorizzare l'esperienza dei discenti	6,44	
Ob.6 – Adottare tecniche esperienziali in funzione di contesto e obiettivi	6,22	
Ob.1 – Comprendere i metodi esperienziali (significato, potenzialità, limiti)	6,00	
Ob.3 – Aumentare la consapevolezza sul contesto penitenziario	6,00	
Ob.4 – Accrescere la capacità di gestire un gruppo in formazione	5,56	
Ob.7 – Saper condurre il debriefing	5,56	
Ob.2 – Accrescere la conoscenza sui processi di apprendimento degli adulti	5,33	↓

Tab. 1.: Autovalutazione del raggiungimento degli obiettivi formativi (media scala 1-7, n=9)

Fonte: questionario finale di autovalutazione, maggio 2023.

7.3 Gli apprendimenti nelle voci delle partecipanti

Tre aree tematiche emergono in modo ricorrente dalle domande aperte del questionario finale.

La prima riguarda il riconoscimento del valore dell'esperienza come risorsa educativa. Il ciclo di Kolb è il riferimento teorico più citato, descritto da una partecipante come “un sentiero da seguire, una bussola”; un'altra sottolinea che “trovare l'insegnamento nell'esperienza permette un apprendimento duraturo – altri insegnamenti basati solo sulla teoria danno falsi apprendimenti”. Questo riconoscimento non è puramente intellettuale: è mediato dall'esperienza diretta del corso.

La seconda riguarda la tecnica giudicata più efficace: la scrittura autobiografica è nettamente prevalente (citata da 5 partecipanti su 9), apprezzata per la capacità di “tirare fuori i ricordi del singolo studente” (Partecipante L.C.) e di far sì che i detenuti “ricordino la loro parte buona nascosta” (Partecipante I.S.). La seconda tecnica più citata è l'uso di immagini, apprezzata per la sua accessibilità con detenuti stranieri o con bassa scolarità.

La terza riguarda il cambiamento generato dal corso nella persona. Le risposte mostrano un cambiamento che va oltre l'apprendimento strumentale, coinvolgendo la dimensione identitaria del sé professionale: “mi sento più fiduciosa e ottimista rispetto al mio lavoro” (Partecipante L.O.); “la consapevolezza dell'importanza del mio ruolo nel recupero del detenuto come persona” (Partecipante E.D.M.); “il percorso mi ha motivata ulteriormente e mi ha fatto venire voglia di lavorare su quello che le persone vogliono raccontare” (Partecipante C.C.). Queste formulazioni sono prossime a ciò che Mezirow (2003) definisce apprendimento trasformativo: non l'acquisizione di nuovi contenuti entro un quadro invariato, ma una revisione del modo di intendere il proprio ruolo.

8. CONCLUSIONI

Il progetto di ricerca-azione qui presentato si è posto in dialogo con il quadro strutturale delineato nei primi due paragrafi: la quasi totale assenza di una formazione specifica per i docenti carcerari, la centralità delle competenze andragogiche per chi lavora con adulti in situazione di vulnerabilità e

marginalità, la necessità di valorizzare l'esperienza dei discenti piuttosto che ignorarla o aggirarla. Da questi presupposti ha preso forma una domanda di ricerca e un tentativo di risposta pratica.

La risposta elaborata è stata, in primo luogo, metodologica: fare formazione esperienziale, far vivere ai docenti le stesse tecniche che avrebbero potuto adottare con i propri studenti detenuti. Questa scelta di coerenza epistemologica tra oggetto della formazione e modalità della formazione ha rappresentato il tratto più distintivo dell'intervento e, a giudizio delle partecipanti, la sua forza principale.

I dati restituiscono un quadro positivo. Sul piano della soddisfazione, i valori sono elevati, con punte per clima, relazioni e stile del formatore. Sul piano dell'autovalutazione, gli obiettivi più raggiunti riguardano la fiducia nell'uso delle tecniche e la loro acquisizione; quelli meno raggiunti la conoscenza teorica e la padronanza di competenze procedurali: una distribuzione coerente con la scelta di privilegiare l'esperienza sull'astrazione. Sul piano qualitativo, le voci delle partecipanti descrivono un cambiamento identitario: maggiore fiducia, consapevolezza rinnovata del proprio ruolo, motivazione accresciuta a lavorare sull'esperienza degli studenti, nella direzione di ciò che Mezirow (2003) definisce apprendimento trasformativo.

Il progetto presenta limiti da riconoscere con chiarezza. Il campione è ridotto (12 partecipanti, tutte donne, Lazio) e non consente generalizzazioni. La valutazione misura la percezione soggettiva del cambiamento, non la sua traduzione in pratiche reali: una ricerca longitudinale, con rilevazioni in itinere e a distanza di tempo, consentirebbe di valutare la stabilità del cambiamento. La prevalenza della modalità online ha ridotto le possibilità di interazione diretta che la formazione esperienziale in presenza garantisce maggiormente.

Questi limiti aprono a prospettive di sviluppo. Sul piano della ricerca, un approfondimento multi-sito e longitudinale permetterebbe di costruire conoscenza più solida sulle condizioni che favoriscono competenze andragogiche nei docenti penitenziari (Betancourt Ramírez, 2024; Gabrielli *et al.*, 2024). Sul piano delle politiche formative, i risultati sostengono la necessità – ribadita dal quadro normativo e dalla letteratura – di investire in percorsi di formazione continua specificamente orientati al contesto carcerario: costruire un clima di fiducia, valorizzare l'esperienza del discente adulto, gestire la relazione educativa in un ambiente istituzionalmente complesso. A oltre trent'anni dall'ultimo corso ministeriale di specializzazione, il progetto qui descritto non è che un piccolo tassello in una costruzione che resta, nel sistema italiano, ancora largamente incompiuta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aleandri, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- Betancourt Ramírez, M. E. (2024). Educadores en contextos de privación de libertad penitenciaria. *Hallazgos*, 21(42), 355-384.
- Canevaro A. (2020), Il carcere nel tempo della pandemia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(2), 1-2.
- Consiglio d'Europa (2020). *Education in prison: A critical review of the European Prison Rules and related standards*. Strasburgo: Council of Europe Publishing.
- CNEL(2025). *Recidiva zero: studio, formazione e lavoro in carcere e fuori dal carcere*. Roma: CNEL.

- Decembrotto, L., De Rocco, G. (2025). La scuola in carcere: il contributo dei CPIA per il diritto all'istruzione. In A. Maffia & L. Decembrotto (eds), *Le sfide dell'insegnamento-apprendimento della matematica in carcere. Riflessioni e proposte per una didattica inclusiva* (pp. 16-29). Pisa: Edizioni ETS.
- Decembrotto, L., Ferrari, L., & D'Ambrosio, S. (2023). Insegnare in carcere: Riflessioni per una formazione mirata ai docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(1), 33–50.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Di Rienzo, P. (2020). *Insegnare in carcere. Le competenze strategiche dei docenti per l'istruzione degli adulti negli istituti penitenziari*. Roma: Anicia.
- Fedeli, M., Frontani, L., & Mengato, L. (eds). (2014). *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing*. Milano: FrancoAngeli.
- Frison, D. (2014). Dialogare con le immagini. L'uso delle immagini Nella ricerca e nella formazione esperienziale. In M. Fedeli, L. Frontani, & L. Mengato (eds), *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing* (pp. 73–86). Milano: FrancoAngeli.
- Gabrielli, S., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2024). Il ruolo dei CPIA per l'inclusione: dare voce agli insegnanti. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45), 425-439.
- Jelfs, M. (1986). *Tecniche di animazione per la coesione nel gruppo e un'azione sociale non-violenta*. Torino: Elledici.
- Knowles, M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee* (L. Formenti, Trad.). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development* (2^a ed.). Londra: Pearson Education, Inc.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (R. Merlini, Trad.). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ministero della Giustizia (2024). *Vademecum per l'istruzione degli adulti in carcere*. Roma: Ministero della Giustizia.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, Trad.). Bari: Edizioni Dedalo.

Copyright (©) Paolo Di Rienzo, Giovanni Serra



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

How to cite this paper: Di Rienzo, P., Serra, G. (2026). Istruzione degli adulti in carcere. La formazione riflessiva dei docenti in una prospettiva andragogica [Adult education in prison. Reflective training of teachers in an andragogical perspective]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 203-216, Doi: <https://doi.org...>