

The tutor as a bridge to the right to higher education in prison

La figura del tutor come ponte per il diritto allo studio universitario in carcere

Luca Decembrotto^a, Giulia De Rocco^{b,1}

^a *Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*, luca.decembrotto@unibo.it

^b *Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*, giulia.derocco@unibo.it

Abstract

Access to university education in Italian prisons has grown steadily over the past decades through the establishment of prison university centres, the Poli Universitari Penitenziari (PUP) (University Penitentiary Centres), enabling an increasing number of incarcerated individuals to pursue academic studies. Within this framework, the role of the university tutor proves strategic in ensuring the effective exercise of the right to education, taking on functions that extend beyond mere didactic support. The paper presents a first analysis of a corpus of ten interviews with PUP delegates and explores the selection processes, practices, and training needs of tutors, highlighting critical issues related to the fragmentation of experiences and the discontinuity of pathways. What emerges is the profile of a bridging figure, able to connect inside and outside, fostering inclusive learning spaces and resilient communities.

Keywords: higher education; prison; peer tutor; cooperative learning; right to education.

Sintesi

L'accesso all'università in carcere in Italia si è consolidato negli ultimi decenni attraverso i Poli Universitari Penitenziari (PUP), che hanno consentito a un numero crescente di persone ristrette di intraprendere percorsi accademici. In questo quadro, la figura del tutor universitario si rivela strategica per garantire l'effettivo esercizio del diritto allo studio, svolgendo funzioni che vanno oltre il mero supporto didattico. Il contributo presenta una prima analisi di un corpus di dieci interviste ai delegati dei PUP e indaga modalità di selezione, pratiche e bisogni formativi dei tutor, evidenziando criticità legate alla frammentarietà delle esperienze e alla discontinuità dei percorsi. Ne emerge il profilo di una figura ponte, capace di connettere dentro e fuori e di generare spazi di apprendimento inclusivi e comunità resilienti.

Parole chiave: istruzione universitaria; prigionia; peer tutor; apprendimento cooperativo, diritto allo studio.

¹ Il presente articolo è il risultato del lavoro congiunto dell'autrice e dell'autore. Sono attribuibili a L. Decembrotto la stesura dei §§ 1 e 5, a G. De Rocco la stesura dei §§ 2, 3 e 4.

La ricerca è stata finanziata dall'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna attraverso l'iniziativa "Progetti di sviluppo strategico dei dipartimenti" (PSSD).

1. Breve storia dell'università in carcere in Italia

L'accesso agli studi universitari dal carcere ha conosciuto in Italia, negli ultimi decenni, una progressiva diffusione, passando da esperienze isolate a un sistema articolato di Poli Universitari Penitenziari (PUP).

Le origini di tale esperienza possono essere ricondotte a Padova, quando negli anni Sessanta venne avviato il primo corso di studi accademici riconosciuto a livello ministeriale: “alcuni detenuti diplomati geometri nel carcere di Alessandria (all'epoca unico corso di studi), furono trasferiti a Padova e divennero matricole alla facoltà di Ingegneria civile, pur tra mille difficoltà, quando ancora era impossibile per un detenuto studente raggiungere l'Università per sostenere gli esami” (Palmisano, 2015). Successivamente, con l'approvazione del nuovo Ordinamento penitenziario (L. 354/1975) fu riconosciuto il diritto allo studio anche per le persone private della libertà, ponendo le basi normative per l'accesso all'istruzione superiore in contesti detentivi. Venne sancito il principio secondo cui “è agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari” (art. 19), prevedendo che tali percorsi possano essere sostenuti anche in carcere, pur rimanendo nell'ambiguità di un diritto “agevolato” (quindi assimilabile a una concessione) anziché garantito (Prina, 2018). Un aspetto non modificato dagli ultimi aggiornamenti apportati all'Ordinamento penitenziario con il D. Lgs. n. 123/2018.

Dopo la riforma penitenziaria del 1975 si sono moltiplicate le esperienze di contatto tra università e carcere (Palmisano, 2015): a Padova un gruppo di studenti universitari ristretti avviò una scuola in cui tenevano lezioni ai compagni analfabeti; altre iniziative universitarie furono sviluppate a Firenze e Torino, mentre a Bologna dall'autunno 1998 si affermò l'esperienza delle letture-dialogo, per favorire il confronto tra persone ristrette provenienti dall'Africa settentrionale e studenti universitari liberi. A Torino, dove gli studenti ristretti poterono esercitare il proprio diritto allo studio in carcere già dai primi anni Ottanta limitatamente alla Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Torino, nacque l'idea di un Polo universitario penitenziario attraverso cui garantire una vera e propria offerta formativa strutturata. Questo fu formalizzato presso la Casa Circondariale le Vallette (attuale Lorusso e Cutugno) attraverso un protocollo d'intesa firmato il 27 luglio 1998, diffondendosi in pochi anni come modello anche per altre università: Padova (2004), Firenze, Pisa e Siena (2010), Bologna (2013), per fare qualche esempio. Queste e altre università nel 2013 hanno avviato un coordinamento nazionale dei poli universitari penitenziari (Borghini, 2018; Prina, 2018), che dal 2018 è diventato un organo di rappresentanza all'interno della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), con il nome di Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari (CNUPP).

I dati del Rapporto 2025 della CNUPP (2025) si riferiscono all'anno accademico 2024/25 e raccolgono l'esperienza di 47 atenei italiani associati alla conferenza, più del doppio rispetto ai 22 degli esordi, sebbene alcuni siano ancora in fase di avviamento. Gli studenti ristretti sono complessivamente 1.837: seguendo una rappresentazione binaria di genere, 1.769 (96,3%) sono uomini e 68 (3,7%) donne. Inoltre, 189 sono studenti e studentesse ‘stranieri’ (10,3%), cioè non di nazionalità italiana. Considerando la diversa tipologia di esecuzione penale, 1.606 studenti e studentesse (87,4%) si trovano reclusi in istituti penitenziari, mentre 231 (12,6%) vivono in una situazione di altro tipo: in semilibertà, in altre misure alternative alla pena o misure di comunità, oppure in libertà a conclusione della pena detentiva. Gli istituti penitenziari coinvolti dai PUP sono in tutto 120 su 190 presenti

in Italia; a questi si aggiungono gli istituti penali minorili in cui sono presenti due studenti/studentesse e le REMS (Residenza per l'Esecuzione delle Misure di Sicurezza) in cui sono presenti quattro studenti/studentesse. Sono coinvolti complessivamente 473 corsi di laurea, che vedono iscritti 1.632 (88,8%) studenti e studentesse a corsi di laurea triennale, 102 (5,6%) a corsi di laurea magistrale a ciclo unico e 102 (5,6%) a corsi di laurea magistrale, a cui si aggiunge un iscritto a un corso di dottorato.

Gli studenti ristretti, in costante crescita di anno in anno, vivono un'esperienza universitaria disomogenea a causa di una certa discrezionalità dell'istituzione penitenziaria nel permettere l'esercizio di un diritto, ma anche a causa delle diverse interpretazioni delle stesse università di cosa sia un Polo Universitario Penitenziario (Friso & Decembrotto, 2018), su cui il confronto è ancora aperto. Per gli esperti del Tavolo 9 dedicato all'istruzione degli Stati Generali dell'Esecuzione Penale (Palma et al., 2016) si tratta di "un sistema di servizi e opportunità offerti dall'Università, con la disponibilità dell'Amministrazione penitenziaria, ulteriori o sostitutivi rispetto a quelli normalmente fruibili dagli studenti, proposto in modo strutturale e organizzato sulla base di apposite convenzioni, volto a superare gli ostacoli che obiettivamente si frappongono ad un effettivo esercizio del diritto allo studio universitario da parte di chi è in esecuzione penale" (p. 48). Per Borghini (2018), "sono, generalmente, sezioni a regime attenuato, sorte in molti istituti di pena italiani, dove detenuti in possesso del diploma di scuola superiore possono svolgere un'attività di studio universitario, seguiti e coordinati da docenti universitari appositamente incaricati. L'intento è quello di strutturare iniziative volte a garantire e difendere il diritto allo studio anche in un'istituzione totale come il penitenziario" (pp. 43-44). Più di recente, la CNUPP (2025) ha fornito una definizione più univoca, sostenendo che per polo universitario penitenziario "si intende la struttura organizzativa (didattica e amministrativa) attraverso cui una Università si impegna a garantire, con apposite misure e agevolazioni, l'effettivo esercizio del diritto allo studio universitario delle persone private o limitate della libertà personale" (p. 22). Vengono così considerati essenziali tanto la struttura dedicata all'interno dell'Ateneo, quanto un'azione didattica continuativa e articolata in una o più sedi penitenziarie. Al contrario, sempre meno i PUP vengono associati alle sezioni del carcere riservate alle persone iscritte all'università, nonostante all'interno dell'Amministrazione penitenziaria sia ancora frequente questa associazione. Sebbene l'obiettivo sia quello di "costruire stabilmente vere e proprie sezioni universitarie all'interno dei penitenziari italiani, per assicurare il diritto allo studio universitario" (Pastore, 2017, p. 87), in analogia ad altre esperienze internazionali come quella argentina (Bustelo & Decembrotto, 2020), i dati più recenti riportano che "alcuni ostacoli di carattere logistico e/o strutturale, ma spesso anche limiti di carattere culturale, hanno ridotto lo sviluppo di tali sezioni presenti oggi soltanto in 14 Istituti (10 diurne-notturni e 4 solo diurne) sui 50 in cui sono presenti più di 10 iscritte/i" (CNUPP, 2025, p. 14).

La progressiva diffusione e formalizzazione della presenza delle università in carcere ha consentito la realizzazione di percorsi di studio comparabili ai corsi universitari tenuti esternamente in termini di accesso, programmazione, offerta didattica, insegnamento, tutorato e valutazioni (Migliori, 2024). A formare i PUP non vi sono, infatti, unicamente studenti ristretti e docenti, ma anche altre figure, tra cui i tutor: perlopiù studentesse e studenti, talvolta retribuiti, talvolta volontari, ma anche personale docente esterno (CNUPP, 2025). Nell'anno accademico 2024/25 oltre 300 persone hanno svolto questa attività presso 28 PUP, prevalentemente nella forma di tutorato di coordinamento o di tutorato didattico. Il tutor svolge diverse funzioni ed è riconosciuto dagli studenti ristretti come una figura di riferimento a cui rivolgersi per facilitare la comunicazione con i docenti, affrontare questioni di natura amministrativa e burocratica, pianificare il proprio percorso

di studi, ritrovare la motivazione nei momenti di crisi e condividere preoccupazioni legate alla carriera universitaria (Zizioli, 2014). Viceversa, la relazione tra studenti ristretti e tutor –ruolo svolto molto spesso da studenti liberi – offre a questi ultimi la possibilità di entrare in contatto con una realtà profondamente diversa dalla loro, scambio che può rivelarsi come occasione per ripensare l’università stessa (Consoli & Selvaggio, 2024; Dell’Oca & Di Donato, 2024). Si avverte quindi l’urgenza di indagare e comprendere più chiaramente questa figura.

2. Obiettivi e metodi della ricerca

La letteratura scientifica internazionale sui tutor universitari in carcere evidenzia come tali figure rappresentino un nodo strategico per l’effettivo esercizio del diritto allo studio in un contesto caratterizzato da rigidi vincoli strutturali e istituzionali (De Rocco & Decembrotto, 2025). Le ricerche si articolano attorno a tre direttrici principali: il tutorato tra pari, che valorizza il ruolo degli studenti detenuti come risorsa formativa per i propri compagni, configurandosi al contempo come pratica educativa e come dispositivo di emancipazione individuale e comunitario (Rios, 2020; Rose & Voss, 2003; Zavrel, 2019); le forme di tutorato sostenute dalle università, che implicano il coinvolgimento di studenti e docenti esterni e che, pur tra difficoltà organizzative, permettono di costruire connessioni tra il dentro e il fuori, favorendo processi di scambio e co-costruzione di saperi (Bakr, 2023; Weaver et al., 2020); le pratiche e modalità educative specificamente adattate al contesto carcerario e ai suoi limiti, che comprendono strumenti quali la corrispondenza scritta (per lettera o elettronica, ove e quando possibile), il tutorato telefonico o i cosiddetti *writing centers* per la scrittura collaborativa, con particolare attenzione alla costruzione di protocolli flessibili e personalizzati (Wilson, 2023). Complessivamente, le esperienze indagate dalle ricerche internazionali dimostrano come la figura dello studente tutor non venga impiegata e formata unicamente per la facilitazione didattica, ma anche per il supporto ai percorsi di inclusione, di accompagnamento trasformativo e di costruzione di comunità di apprendimento resilienti alle condizioni di esclusione imposte dalla detenzione (Lizzola et al., 2017). La letteratura scientifica segnala però anche la necessità di rafforzare la formazione dei tutor (studenti peer così come studenti liberi), spesso chiamati a confrontarsi con sfide complesse quali il riconoscimento dei traumi educativi pregressi, la mediazione interculturale e la creazione di ambienti sicuri e adatti all’incontro educativo (Wilson, 2023), delineando così un ambito di ricerca ancora poco esplorato e meritevole di ulteriori approfondimenti.

Il presente contributo si inserisce all’interno di un progetto di ricerca più ampio, che si pone l’obiettivo di comprendere la funzione degli studenti tutor universitari in carcere in Italia, i loro bisogni formativi e l’impatto della loro attività sull’esperienza di studio dei loro pari ristretti. Per rispondere alle domande di ricerca si è adottata una strategia di ricerca multilivello, che utilizzi strumenti diversi (qualitativi e quantitativi) per i differenti gruppi di soggetti che partecipano alla ricerca, con l’obiettivo di restituire complessità e multidimensionalità al problema (Trincherò & Robasto, 2019). La ricerca, tuttora in sviluppo, è composta da tre parti: una fase esplorativa con interviste ai delegati e delle delegate dei Poli Universitari Penitenziari; una fase di somministrazione di un questionario a studenti tutor universitari in carcere, riguardante la loro esperienza e i possibili bisogni formativi; infine, la conduzione di un corpus di interviste narrative a studenti ristretti per comprendere l’impatto dell’attività di tutorato sui percorsi di studio universitario.

Il contributo ha l'obiettivo di condividere l'esito dell'analisi tematica delle dieci interviste esplorative a delegati e delegate dei Poli Universitari Penitenziari (sono stati coinvolti i PUP dell'Università di Bologna, di Catanzaro, della Calabria, di Genova, della "Statale" di Milano, di Padova, di Pisa, di Roma Tre, di Sassari e di Torino) finalizzate a raccogliere esperienze, prospettive e criticità legate all'organizzazione e al coordinamento dell'attività di tutorato, così da restituire un quadro qualitativo delle pratiche attualmente in atto. Le interviste esplorative hanno anche l'obiettivo di offrire strumenti per la costruzione del questionario da somministrare ai e alle tutor universitarie già attive nei PUP in Italia. Le dieci interviste sono state raccolte attraverso un campionamento non probabilistico di tipo intenzionale (Patton, 2002), selezionando delegati/e con significative esperienze di tutorato universitario, ritenute utili a fornire contributi informativi per l'esplorazione iniziale del fenomeno. Le interviste sono state successivamente trascritte e analizzate per evidenziare i contenuti emergenti attraverso l'analisi tematica (Denzin & Lincoln, 2018; Sorzio, 2005). La fase di codifica delle categorie si è sostanziata nella progressiva costruzione di unità tematiche a cui è stato assegnato un codice (individuabile grazie ad un'etichetta). Una volta distribuiti i dati in categorie, si è passati alla costruzione interpretativa delle relazioni e delle ricorrenze raccolte (Sorzio, 2005). In questo contributo vengono presentati i primi risultati emersi, utili ad avviare una riflessione più ampia sulle sfide e sulle potenzialità della figura del tutor negli spazi universitari in carcere.

3. L'analisi dei dati: selezione, bisogni formativi, funzioni

Le forme di tutorato universitario in carcere sono state oggetto di riflessioni e ricerche (Biasin, 2018; Da Re, 2018; Di Vita, 2021; Magnoler, 2017; Pintus & Mambriani, 2023), sia rispetto ai loro possibili impieghi – tra cui supporto didattico, tecnologico, sostegno contro il drop-out, lavoro di inclusione con studenti con disabilità – sia rispetto alle competenze necessarie o a eventuali bisogni formativi. Le esperienze di tutorato universitario hanno ricoperto e ricoprono un ruolo chiave per la sostenibilità dell'istituzione universitaria, così come per la sua accessibilità. Rappresentano, allo stesso tempo, un'esperienza di crescita e formazione per gli studenti che la intraprendono. Pintus e Mambriani (2023), nella loro revisione della letteratura nazionale sul tema, individuano quattro funzioni fondamentali del tutor universitario: quella socio-relazionale, quella tecnologica, quella didattica e quella che definiscono "di management". A queste funzioni corrispondono altrettante competenze: relazionali, digitali, progettuali e gestionali-organizzative. In fase di definizione della domanda di ricerca, ci si è chiesti se sono riscontrabili le stesse funzioni e le stesse competenze anche nelle esperienze di tutorato in carcere.

Si può certamente dire che fin dalla nascita dei Poli Universitari Penitenziari si è aperta la necessità di coinvolgere la popolazione studentesca: sia su base volontaria e sia con forme di retribuzione analoghe a quelle di altri impieghi. Nata quindi come trasposizione di pratiche universitarie già consolidate, la figura del tutor universitario in carcere si è configurata inizialmente come esito di un impegno spontaneo e motivato da parte di singoli docenti e personale amministrativo che, in assenza di una struttura stabile o di un quadro normativo definito, hanno negli anni continuato a rispondere alle esigenze formative e burocratiche degli studenti in carcere, costruendo progressivamente l'impegno istituzionale: "La scommessa dell'istituzionalizzazione di questi percorsi è proprio quella di fare in modo che – per quanto possibile – i progetti non dipendano dalle singole persone, ma che quando te ne vai tu possa lasciare qualcosa di più di quello che era quando sei

arrivato. Insomma, evitare che i percorsi non possano essere facilmente distrutti in tre giorni, come succede di solito in carcere” (INT. 4).

L'avvio dei Poli Universitari Penitenziari ha reso evidente fin da subito la necessità di coinvolgere la popolazione studentesca, su base volontaria o attraverso forme di retribuzione analoghe a quelle riconosciute agli studenti tutor impegnati nei contesti universitari fuori dal carcere. In alcuni casi è stato possibile attingere a specifici finanziamenti regionali o privati (ad esempio, da fondazioni). L'inserimento del tutorato nei regolamenti dei Poli ha contribuito a rendere questa funzione più stabile e riconosciuta. In alcuni contesti lo sviluppo della figura del tutor è andato di pari passo con l'istituzionalizzazione della Conferenza Nazionale dei Poli Universitari Penitenziari, che ha promosso linee guida nazionali per i Poli e, più recentemente, la creazione di una scuola di formazione dedicata ai tutor in carcere (CNUPP, 2025). Tale iniziativa si articola in incontri residenziali e in momenti formativi online, con un approccio comparativo e di rete tra diversi atenei, proponendo – al pari di altre esperienze locali – di creare uno spazio di riflessione condivisa sulle pratiche, di valorizzare le esperienze locali e di promuovere un linguaggio comune attorno alla figura del tutor in carcere, rafforzandone il riconoscimento istituzionale e accademico. Questi passaggi hanno segnato il consolidamento del tutorato come pratica imprescindibile non solo per la sostenibilità delle esperienze universitarie in carcere, ma anche per la loro qualificazione sul piano organizzativo, formativo e pedagogico, rendendo i tutor figure intermedie capaci di collegare bisogni didattico-educativi, vincoli istituzionali e possibilità di inclusione sociale e accademica.

Rispetto alle modalità di selezione dei tutor, emergono dalle interviste alle delegate e ai delegati, pratiche eterogenee che sembrano riflettere la necessità di una cornice strutturale unitaria e condivisa a livello nazionale. Le forme di selezione più diffuse sono tre: la messa a bando delle posizioni di tutorato, l'attivazione di tirocini – curricolari o extracurricolari – e l'accREDITAMENTO dei PUP come enti disponibili a formare volontari di Servizio Civile Nazionale. I bandi di concorso sono generalmente riservati a studenti dei corsi di laurea magistrale e di dottorato, che vengono selezionati per incarichi di durata semestrale o annuale. Tali contratti sono spesso inquadrati come forme di tutorato didattico o come supporto rivolto a studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), con una retribuzione prevalentemente simbolica. La brevità degli incarichi determina una frequente rotazione delle figure, con conseguenti criticità rispetto alla continuità del supporto e alla costruzione di relazioni educative stabili, elemento particolarmente rilevante in un contesto come quello penitenziario. Un secondo canale di accesso è costituito dai tirocini universitari, curricolari o extracurricolari, attraverso i quali alcuni atenei hanno accREDITATO i Poli Universitari Penitenziari come enti ospitanti. Questa formula consente agli studenti di svolgere esperienze con funzioni affini al tutorato, senza oneri economici per l'istituzione universitaria, sebbene con il limite della scarsa stabilità e della difficoltà di integrare pienamente tali attività nel progetto formativo del tutor. Infine, in alcuni contesti si sono sviluppate esperienze legate al Servizio Civile, che hanno introdotto figure ulteriori di giovani volontari in affiancamento ai tutor universitari, come a Roma Tre e a Genova. Tali percorsi si distinguono per un monte ore più elevato (circa 25 ore settimanali), la selezione di candidati spesso laureati o in prossimità della laurea e l'ampiezza delle mansioni assegnate, che comprendono non solo il supporto didattico, ma anche attività di public engagement, come incontri nelle scuole e collaborazioni con associazioni locali. Tuttavia, anche in questo caso emergono limiti strutturali: la durata massima di dodici mesi e l'impossibilità di trattenere a lungo termine le persone formate, con conseguente perdita di competenze ed esperienze maturate. Ancora molto diffuse sono le esperienze di tutorato che hanno percorsi meno formalizzati, maggiormente caratterizzati da una selezione

subordinata alle circostanze, dovuta ad esempio alla conduzione di ricerche o alla relazione con docenti maggiormente ingaggiati nelle attività del polo: tali percorsi più informali si protraggono anche oltre la carriera universitaria o nell'attivazione di percorsi di tutoraggio alla pari tra studenti ristretti, come a Catanzaro o a Parma. Nonostante queste strade vengano generalmente meno ufficializzate, basandosi spesso sulla motivazione personale, sociale, politica delle persone coinvolte, sono quelle che garantiscono più continuità nel tempo.

In modo analogo funziona anche per la formazione dei tutor universitari in carcere, che si configura come un processo che si manifesta su più livelli, intrecciando momenti di apprendimento pratico e iniziative più strutturate, di carattere nazionale e locale. La modalità di formazione più ampiamente diffusa è quella dell'affiancamento diretto, che prevede l'inserimento dei tutor neo-selezionati accanto a tutor esperti o al docente delegato di ateneo per il Polo Universitario Penitenziario: "Domani, per esempio, rientra una ex tutor che ora intraprende la carriera di magistrato: affiancherà la tutor retribuita, raddoppiando di fatto la presenza con un profilo esperto. Così abbiamo turnover ma anche *anziani* che formano i nuovi. I tutor iniziano sempre con noi, con un incontro preparatorio e affiancamento nei primi ingressi" (INT. 7). Questo modello si fonda su una trasmissione di saperi situati e di pratiche operative, con una particolare attenzione alla gestione delle relazioni in un contesto caratterizzato da vincoli istituzionali, nonché alla comprensione dei limiti e delle potenzialità del ruolo. L'apprendimento in situazione permette di costruire gradualmente le competenze necessarie, rafforzando la capacità dei tutor di muoversi con consapevolezza in un setting formativo così complesso come quello penitenziario (Decembrotto, 2024). Sostiene una delle persone intervistate: "Secondo me ci sono due tipi di esigenze formative. Una è quella di conoscere almeno minimamente il carcere, com'è organizzato, che ci sono delle aree (della sicurezza, trattamentale), che spesso ci sono delle criticità nei rapporti tra le diverse aree, che c'è il direttore. Insomma, è importante capire in che ambiente ci si trova, visto che apparentemente si tratta di un ambiente molto formalizzato. Dall'altra ci vorrebbe anche un minimo di formazione sociologica, che riguardi la composizione sociale del carcere, cioè di capire un attimo che tipo di popolazione si troveranno di fronte. Ma anche di capire come molto spesso, al di là delle normative e delle forme dell'organizzazione, della struttura, il carcere si muova su dinamiche che sono completamente informali. Per cui avere un'idea di questa discrasia che esiste in tutti gli ambienti ma che in carcere è veramente centrale. [...] In più è importante supportare i tutor nell'interpretare il proprio ruolo: come devono interpretarsi tutor? Devono interpretarsi cioè esattamente come si interpreterebbero all'esterno. Cioè con una funzione specifica demandata dall'ateneo. In modo che non si immaginino come volontari, come assistenzialisti. Questo aspetto è più difficile da trasmettere, se non con l'esempio" (INT. 4).

Restano quindi centrali le formazioni interne organizzate dai delegati di ateneo per il carcere, che hanno spesso un carattere che tende ad essere principalmente operativo (questo succede, ad esempio, a Sassari, a Padova e a Firenze). Esse forniscono orientamenti pratici su come muoversi all'interno degli istituti penitenziari, sulle modalità convenzioni relazionali, e sulla gestione delle richieste che emergono nel quotidiano. In alcuni casi, tali percorsi interni sono arricchiti da momenti incontro con educatori, direttori penitenziari o altri operatori dell'amministrazione degli istituti penitenziari coinvolti nelle attività dei singoli Poli, offrendo così ai tutor una visione polifonica del contesto in cui andranno ad agire. Se non nella proposta formativa della scuola nazionale, non emergono esperienze di formazione esplicitamente pedagogica-educativa. Anche se dalle esperienze emerge con chiarezza che, oltre alle conoscenze disciplinari, risultano decisive le competenze

relazionali e di mediazione, necessarie per collocarsi in modo efficace tra università, istituzione penitenziaria e studenti ristretti: “Io mi sono sempre basato sui corsi di laurea a cui sono iscritti i detenuti per selezionare i tutor, cercando di trovare dei tutor eclettici. Devo dire che ultimamente mi baso molto di più sull’aspetto relazionale, cioè sacrifico anche un pochino la parte delle competenze tecniche. Cioè anche se non sei molto preparato, preferisco il requisito dell’adattabilità al contesto” (INT. 9). Tali competenze, non sempre immediatamente trasmissibili attraverso una formazione teorica, vengono costruite attraverso la combinazione di apprendimento esperienziale, confronto tra pari e percorsi formativi strutturati, delineando un modello formativo ibrido che riflette la complessità stessa della figura dello studente tutor in carcere.

Indagando invece le funzioni del tutor universitario in carcere, emerge dalle interviste una certa conformità delle mansioni che i tutor ricoprono nelle varie esperienze locali. I delegati interpellati concordano sul fatto che le funzioni degli studenti tutor si articolano in una molteplicità di compiti che vanno ben oltre il mero supporto didattico. Accanto al supporto allo studio, i tutor svolgono un ruolo fondamentale nelle pratiche burocratiche, spesso complesse e rese ancora più ostiche dalle restrizioni del contesto penitenziario (questo succede in tutti i PUP coinvolti nella ricerca). Essi si occupano della gestione di iscrizioni, tasse, modulistica e rinnovi, interfacciandosi con le segreterie universitarie, che non sempre risultano adeguatamente attrezzate per rispondere ai bisogni specifici degli studenti detenuti. Un ulteriore compito centrale riguarda la gestione del materiale di studio, che include la consegna di testi, dispense e fotocopie, il coordinamento con le biblioteche interne (quando accessibili) e il ruolo di tramite con docenti e dipartimenti. Tale funzione si estende fino all’organizzazione e alla supervisione degli esami, garantendo che studenti e professori possano comunicare e svolgere le attività previste nonostante i vincoli strutturali. Non meno importante è la dimensione relazionale e motivazionale: i tutor si trovano a mediare aspettative, difficoltà e bisogni specifici degli studenti detenuti, così come quelli dei docenti che hanno il compito di garantire l’accesso ai propri corsi anche agli studenti che sono in carcere. In alcuni casi, poi, i tutor sono coinvolti anche in attività culturali collaterali, che spaziano dal teatro alla scrittura, dai laboratori creativi a iniziative innovative (l’organizzazione di una *human library*, o della scrittura collettiva di un podcast). Tali pratiche, pur collocandosi a margine del percorso accademico formale, ampliano l’orizzonte educativo (Bertolini & Caronia, 1993; Zizioli, 2014) e contribuiscono a rafforzare il legame tra carcere e università (Decembrotto, 2024), trasformando il tutorato in un’esperienza complessiva di mediazione culturale e di costruzione di comunità di apprendimento generative e con un elevato impatto sociale.

Una menzione a parte meritano le esperienze di tutorato alla pari, emerse come preponderanti nella letteratura scientifica internazionale (De Rocco & Decembrotto, 2025), presenti nelle pratiche anche sul territorio nazionale: “ci siamo accorti che alcuni studenti, particolarmente motivati e carismatici, hanno iniziato ad aiutare gli altri. Studiavano insieme, preparavano gli esami. Così sono emersi naturalmente dei tutor pari [...]. Due su tre si sono laureati. Hanno coinvolto tutti gli altri. Con l’area educativa abbiamo ragionato su come formalizzare questa cosa. Si è formalizzata con una delibera di Dipartimento. I primi tutor pari interni sono stati sei, nominati con accordo dell’area educativa. Il tutor pari interno funzionava perché era davvero *pari*, traduceva il linguaggio accademico e rendeva possibile la comprensione anche a chi aveva solo la quinta elementare.” (INT. 3). Numerosi studi hanno infatti evidenziato come il coinvolgimento diretto degli studenti detenuti nel ruolo di tutor favorisca dinamiche di collaborazione, responsabilizzazione e mutuo riconoscimento, contribuendo alla costruzione di comunità di apprendimento che resistono al contesto (Rios, 2020; Rose & Voss, 2003; Wilson, 2023). Tali pratiche, oltre a rispondere

alle esigenze di supporto didattico, si configurano collaborazione fondate su linguaggi condivisi e su una più profonda e critica comprensione del contesto penitenziario e dei suoi limiti.

4. Una figura ponte tra dentro e fuori

Dall'analisi delle esperienze emerge con chiarezza come la figura del tutor universitario in carcere si configuri come un vero e proprio ponte tra il dentro e il fuori, capace di tenere insieme dimensioni pedagogiche, organizzative e istituzionali. I tutor non solo sostengono lo studio individuale e collettivo, ma contribuiscono a creare spazi di apprendimento e di incontro che assumono una forte valenza simbolica e comunitaria. Come sottolineano alcuni testimoni, la disponibilità di una sezione fisica dedicata agli studenti del Polo Universitario (come nel carcere di Bologna, di Padova e di Pisa) non è di per sé garanzia di un lavoro più efficace, ma può rendere possibile uno scambio continuo tra studenti, docenti e tutor al di fuori delle lezioni, trasformando luoghi residuali in veri e propri presidi educativi e culturali, 'piccole roccaforti' dentro l'istituzione penitenziaria.

La questione dell'accessibilità allo studio rimane uno degli aspetti più critici: le possibilità di fruizione delle lezioni restano molto limitate, anche se non mancano esperimenti riusciti, come lezioni trasmesse in streaming dal carcere per gli studenti esterni o la produzione di DVD con le lezioni registrate durante il periodo di chiusura delle Università per la prevenzione del contagio da Covid-19. Oppure l'offerta di seminari, aperti "non solo agli studenti universitari, ma anche a studenti delle scuole superiori, ai funzionari giuridico-pedagogici e persino agli agenti interessati", nati anche con l'obiettivo di pensare ad "un momento di coesione e costruzione di una comunità universitaria" (INT. 1). L'accessibilità riguarda, tuttavia, non solo la fruizione puntuale di esperienze formative, ma anche la possibilità di iscrizione a taluni corsi di laurea che, per gli studenti in carcere, sono preclusi a causa dell'obbligatorietà di tirocini o laboratori che non possono essere frequentati da studenti e studentesse in carcere. In questi contesti in cui l'accesso al diritto di studiare è reso materialmente tanto complesso, il tutor diventa mediatore di risorse e strumenti, ma anche accompagnatore di percorsi che devono essere co-costruiti con gli studenti in carcere.

Il tutorato si rivela quindi un dispositivo che produce valore non solo per gli studenti in carcere, ma anche per gli studenti esterni, arricchiti da un'idea diversa e più complessa del carcere. Questo porta in primo piano una riflessione sulle le competenze da acquisire: non bastano le conoscenze disciplinari, ma servono un senso critico delle istituzioni e la capacità di mantenere una postura relazionale adeguata: "soprattutto quello che conta per me è l'impegno, la motivazione e a rispettare le promesse che fai alle persone, la puntualità. [...] Non mi interessa tanto la produttività, quanti esami fai fare, mi interessa la puntualità e il rispetto nei confronti delle persone. Questa è una cosa che ho sempre fatto e che cerco di insegnare agli studenti" (INT. 9). Riprendendo le categorie stabilite da Pintus e Mambriani (2023), i punti di vista dei delegati restituiscono una complessità alle competenze relazionali, digitali, progettuali e gestionali-organizzative individuate come necessarie per svolgere le funzioni dei tutor universitari. In carcere, infatti, le competenze relazionali sono centrali e devono essere interessate da una riflessione sul potere e sulle oppressioni che caratterizzano le persone detenute (De Rocco, 2024; Decembrotto, 2024) per gestire al meglio le asimmetrie e le possibili richieste di supporto (Stern, 2021). Tali competenze emergono come centrali fin dalla fase della selezione: "per me contano soprattutto impegno, puntualità e rispetto delle promesse. Anche se in un'ora di tutoraggio metà tempo lo passi a chiacchierare, va bene. Ma se dici che vai giovedì, devi andarci.

Oppure avvisare per tempo e recuperare. Abbiamo anche una lavagna bianca nella nostra stanza: lì scriviamo sempre gli appuntamenti, così gli studenti sanno quando torniamo” (INT. 7). In carcere le competenze digitali sono spesso da sostituire con la necessità di trovare delle alternative all’accesso ai materiali di studio digitali, alle carriere digitali, alle modalità di fruizione degli strumenti digitali a supporto dell’apprendimento. Centrali invece le competenze progettuali, che riguardano la possibilità di avere uno scambio generativo e trasformativo con gli studenti ristretti, capace di risignificare tempi e spazi della detenzione, di fare i conti con esperienze di studio fallimentari che spesso viziano una progettualità sul sé e sul futuro (Zizioli, 2014). Da ultime, le competenze gestionali-organizzative hanno un ruolo centrale proprio per la caratteristica impermeabilità delle istituzioni coinvolte nel processo formativo universitario in carcere: carcere ed università rappresentano due contesti significati da dispositivi formali che le rendono complesse da attraversare: il tutor si fa da mediatore, trasporta, trasforma e inventa strategie per tradurre e far incontrare logiche e significati apparentemente incompatibili. Anche le pratiche di *peer education*, nate dal basso e poi talvolta formalizzate, mostrano la loro efficacia in termini di linguaggio condiviso e motivazione reciproca, pur scontrandosi con criticità come la discontinuità dovuta ai frequenti trasferimenti o all’uscita dei tutor ristretti dopo la laurea (come è successo, ad esempio, a Catanzaro, dove il primo studente laureato in sociologia, punto di riferimento per la comunità di studenti in carcere, è stato trasferito in un altro istituto poco dopo il conseguimento della laurea magistrale).

La possibilità di sviluppo dei percorsi di incontro tra studenti ristretti e tutor universitari dipende molto da condizioni strutturali e politiche. Ad oggi “prevale la logica securitaria, i timori, le paure” (INT. 2), che sono si riscontrano anche in comportamenti che inibiscono l’impiego dei tutor: “Un elemento centrale è la fiducia, soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento degli studenti. Dai confronti che abbiamo avuto in questi anni quello che abbiamo potuto constatare è che molti hanno timore all’idea di entrare in un carcere con decine di studenti. Perché si tratta di un contesto complesso, un contesto in cui si deve continuamente mediare, in cui non è ben visto l’accesso di tante persone, soprattutto di giovani ragazzi. [...] Questo tipo di retorica è molto trasversale e per fare una cosa del genere ci vuole tanta fiducia e tanta consapevolezza. Questo non vuol dire che certe dinamiche non possano creare delle difficoltà, ma si risolvono essendo disposti alla fatica di gestire queste situazioni e di affiancare e accompagnare gli studenti in questo” (INT. 10).

Come ricordano diversi delegati, inoltre, senza risorse dedicate e senza una chiara volontà politica, sia a livello locale che nazionale e ministeriale, i Poli rischiano di reggersi solo sull’iniziativa e l’impegno di poche persone. Il carcere, luogo per sua natura impermeabile alla realtà esterna e refrattario ai processi di cambiamento, risulta tuttavia molto sensibile ai mutamenti del clima politico e sociale. Da qui deriva anche l’urgenza di un riconoscimento istituzionale delle figure coinvolte nella formazione: come sottolineato da alcuni delegati che hanno partecipato alla ricerca, il tutor non è un volontario, ma una figura in formazione a pieno titolo, che dovrebbe vedere riconosciuta la propria funzione anche nei percorsi accademici e professionali.

La presenza dei tutor nei Poli assume dunque il valore di un vero e proprio presidio, una presenza costante che porta saperi e diritti dentro l’istituzione penitenziaria. È in questa funzione di mediazione, di trasformazione e di costruzione di relazioni – personali e istituzionali – che si gioca il significato più profondo del tutorato universitario in carcere, quale pratica di connessione e scambio di esperienze, competenze e biografie complesse.

5. Conclusioni

Le riflessioni emerse nel corso della ricerca, presentate in questo contributo nella forma di primi risultati, mettono in luce come il tutor universitario in carcere non sia una figura accessoria nello sviluppo dei Poli Universitari Penitenziari, ma un nodo centrale per rendere effettivo il diritto allo studio delle persone ristrette. Tale ruolo si configura non solo come facilitatore di percorsi individuali, ma anche come agente di trasformazione istituzionale e culturale, in grado di rendere l'università in carcere un'esperienza realmente emancipante, accessibile, partecipata, a garanzia del diritto allo studio per tutti. Se nei confronti degli studenti ristretti il tutorato è finalizzato al supporto allo studio, alla mediazione tra contesto universitario e penitenziario e al sostegno della motivazione personale, quella stessa esperienza per gli studenti esterni diventa un'opportunità formativa ad alto impatto etico e sociale, di cui possono trarre vantaggio le università stesse, anche in termini di maggiore democratizzazione e inclusività. In un'ottica sistemica, l'attività di tutoraggio in carcere è in grado di innescare quei micro-cambiamenti positivi di cui possono beneficiare le relazioni interpersonali tra studenti, la qualità dello studio, ma anche il grado di consapevolezza delle istituzioni coinvolte; coevoluzioni possibili a partire da quel ruolo ponte tra il dentro e il fuori. Affinché questo ruolo possa svilupparsi e consolidarsi, è necessaria una chiara volontà politica e istituzionale, affinché siano garantite risorse dedicate, oltre a un riconoscimento formale. Accanto a questa cornice istituzionale, si rende necessaria un'indagine approfondita sui bisogni formativi dei tutor, siano essi peer, cioè studentesse e studenti ristretti che supportano i propri compagni, oppure liberi. Le funzioni di mediazione, accompagnamento e facilitazione che il tutorato in carcere comporta non possono essere improvvisate, ma richiedono competenze specifiche di natura relazionale, educativa e organizzativa. Investire nella formazione mirata di queste figure significa rafforzare l'efficacia del sistema nel suo complesso e prevenire il rischio di frammentarietà e discontinuità.

Altrettanto importante è la raccolta e la valorizzazione delle storie degli studenti ristretti. Comprendere i loro bisogni, ascoltare le loro esperienze e integrare le loro prospettive permette di disegnare percorsi di tutorato più aderenti alla realtà quotidiana del carcere, evitando modelli calati dall'alto e favorendo pratiche realmente partecipative. La narrazione delle persone detenute, inoltre, costituisce un patrimonio educativo e culturale che può contribuire a ripensare il significato stesso dell'università come spazio aperto, accessibile, inclusivo e trasformativo.

Riferimenti bibliografici

- Bakr, J. (2023). Prison: The New Frontier of Collaborative Learning. *Writing Center Journal*, 41(2), 127–132. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.2014>
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*. La Nuova Italia.
- Biasin, C. (2018). Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'università. *Formazione Lavoro Persona*, 25, 149–157.
- Bustelo, C., & Decembrotto, L. (2020). La universidad y la comunidad en diálogo: la experiencia de una acción transformadora en una cárcel de Argentina. *Educacione Aperta*, 7, 86–103.

- Borghini, A. (2018). Il progetto dei Poli Universitari Penitenziari tra filantropia e istituzionalizzazione: Alcune riflessioni sociologiche. *The Lab's Quarterly*, 20(3), 37–52.
- CNUPP. Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari. (2025). *Rapporto Cnupp 2025: CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane*.
- Consoli, T., & Selvaggio, I. (2024). Il carcere come leva del cambiamento: ripensare l'università attraverso il carcere. *Sicurezza e Scienze Sociali*, XII(1), 49–67.
- Da Re, L. (2018). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 183–200.
- De Rocco, G. (2024). Heuristic Paths for Educational Work in Prison Libraries. *Q-Times Web Magazine*, 16, 807–814.
- De Rocco, G., & Decembrotto, L. (2025). University in Prison: A Systematic Literature Review on Students' Tutor. *Studium Educationis*, XXV(2), 22–31. <https://doi.org/10.7346/SE-022024-03>
- Decembrotto, L. (2024). *Educare in carcere: elementi di critica pedagogica al paradigma ri-educativo*. Erickson.
- Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 123. *Riforma dell'ordinamento penitenziario, in attuazione della delega di cui all'articolo 1, commi 82, 83, e 85, lettere a), d), i), l), m), o), r), t) e u), della legge 23 giugno 2017, n. 103*.
- Dell'Oca, C., & Di Donato, G. (2024). Malgrado l'ordine e la disciplina: esperienze di studio universitario in carcere di fronte alle ragioni di sicurezza. *Sicurezza e Scienze Sociali*, XII(1), 82–98.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage.
- Di Vita, A. (2021). Tutoraggio didattico tra pari a distanza: una ricerca-intervento svolta con gli studenti universitari. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 6(2), 74–87. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2021oa13020>
- Friso, V., & Decembrotto, L. (Eds.). (2018). *Università e Carcere: Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Guerini.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354. *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione di misure privative e limitative della libertà*.
- Lizzola, I., Brena, S., & Ghidini, A. (2017). *La scuola prigioniera: L'esperienza scolastica in carcere*. FrancoAngeli.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. FrancoAngeli.
- Migliori, S. (2024). Certezza educativa e carcere. Oltre la retorica rieducativa: le esperienze scolastiche, universitarie e culturali in un nuovo orizzonte formativo. *Sicurezza e Scienze Sociali*, XII(1), 19–33.
- Palma, M., Albertini, D., Cavalli, F., Ferraro, S., Marzagalli, C., Mosso, D., Rossi, S., Tolu, M., Vallini, A., & Venturini, V. (2016). *Stati Generali dell'esecuzione penale: Tavolo 9 – Istruzione, cultura, sport*. Ministero della Giustizia.

- Palmisano, R. (2015). *Istruzione universitaria nelle strutture penitenziarie: Tema per Stati Generali dell'Esecuzione Penale – Tavolo 9: Ufficio Studi, ricerche, legislazione e rapporti internazionali*. Ministero della Giustizia.
- Pastore, G. (2017). Pratiche di conoscenza in carcere: Uno studio sui Poli Universitari Penitenziari. *The Lab's Quarterly*, 19(3), 81–102. <https://doi.org/10.15496/publikation-96460>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Pintus, A., & Mambriani, S. (2023). Il tutor universitario: una rassegna della letteratura italiana. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 301–312. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.820>
- Prina, F. (2018). I Poli Universitari Penitenziari in Italia: L'impegno delle università per il diritto allo studio dei detenuti. In V. Friso & L. Decembrotto (Eds.), *Università e Carcere: Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità* (pp. 87-117). Guerini.
- Rios, B. (2020). Tutors' Column: "A Writing Center in Prison: The Value of Collaborative Learning". *WLN: A Journal of Writing Center Scholarship*, 45(1), 26–29. <https://doi.org/10.37514/WLN-J.2020.45.1.05>
- Rose, J. E., & Voss, M. (2003). The Unity in Community: Fostering Academic Success Among Diverse Communities of Male Offenders in Correctional Institutions. *The Journal of Correctional Education*, 54(4), 131–159.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Carocci.
- Stern, K. (2021). Human Connection is Contraband: So How We Do Education?. *Journal of Higher Education in Prison*, 1(1), 18–20.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- Weaver, A., Rousseau, D., & Napier, A. J. G. (2020). Learning From Teachers: A Needs Assessment of Faculty in Postsecondary Correctional Education. *Journal of Correctional Education*, 71(1), 18–56.
- Wilson, J. (2023). Advocates for Education in Prison-Based Writing Centers. *Praxis*, 20(2), 78–90.
- Zavrel, L. L. (2019). Creating Opportunity in Prison Education: Interns and Tutors. *Coabe Journal: The Resource for Adult Education*, 8(1), 69–78.
- Zizioli, E. (2014). *Essere di più: quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Le Lettere.