



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Alta formazione Dottorale

Corso di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro

Ciclo XXIX

Settore scientifico disciplinare M-PED/01

## **Le competenze dell'insegnante penitenziario**

Supervisore

*Chiar.mo Prof.*

Giuseppe SPADAFORA

Tesi di Dottorato

Manuela SETTIMO

Matricola n. 1031642

Anno Accademico 2015/16

## INDICE

<b>Introduzione</b>	pag. 5
---------------------	--------

### PARTE PRIMA

#### **Capitolo I**

##### ***Storia dell'istruzione in carcere***

1.1. Il ruolo della religione nei corsi di studio dei penitenziari italiani	pag. 8
1.2. La riforma nelle scuole e le prime qualifiche dei docenti	pag. 15
1.3. Il lavoro qualifica più dell'istruzione	pag. 20
1.4. L'umanizzazione della pena	pag. 25
1.5. Il recupero sociale del reo e la legge 354 del 1975	pag. 33
1.6. I Centri Territoriali Permanenti e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti	pag. 38

#### **Capitolo II**

##### ***Competenze del docente***

2.1. La competenza come sinonimo di qualità educativa	pag. 48
2.2. Competenze pedagogico didattiche dell'insegnante	pag. 56
2.2.1. Le riforme del sistema di formazione universitario italiano	pag. 62
2.2.2. Qualifica e qualità dell'insegnamento universitario	pag. 68
2.2.3. Qualifica e qualità dell'istruzione	pag. 77
2.3. Il docente universitario e le nuove competenze	pag. 81
2.4. Le competenze trasversali dell'insegnante	pag. 90
2.5. Insegnante penitenziario: tra percorsi, qualifiche e competenze	pag. 97
2.5.1. Il percorso di apprendimento del discente	pag. 98
2.5.2. La professionalizzazione del docente in carcere	pag. 101

#### **Capitolo III**

##### ***L'apprendimento delle competenze***

3.1. L'apprendimento	pag. 108
3.2. Teorie sull'apprendimento	pag. 105
3.3. Lo sviluppo evolutivo del bambino	pag. 109
3.3.1. Verso la conquista dell'autonomia	pag. 113
3.3.2. Dalle relazioni oggettuali ...	pag. 116
3.3.3. ... alla ricerca di una relazione	pag. 118
3.4. Il legame di coppia	pag. 121
3.5. Il ruolo dell'identificazione nella costruzione di sé	pag. 126
3.6. Il processo identificativo lungo il corso di vita dell'individuo	pag. 128

3.6.1. Identificazione primaria	pag. 129
3.6.2. Identificazione familiare	pag. 135
3.6.3. Identificazione secondaria	pag. 136
3.6.4. Identificazione razionale	pag. 140
3.7. L'identità, ultima tappa dell'autonomia	pag. 142
3.8. Identificazione, apprendimento per imitazione e neuroni specchio	pag. 147
3.9. Identità professionale	pag. 150

## PARTE SECONDA

### Capitolo IV

#### *Le competenze trasversali dei docenti di Borgo San Nicola di Lecce*

4.1. Il punto di partenza della ricerca sperimentale	pag. 158
4.2. Obiettivi e ipotesi	pag. 162
4.3. Metodo e campione	pag. 164
4.4. Tempi	pag. 166
4.5. Risultati attesi e modalità della loro valutazione	pag. 166
4.6. Gli strumenti	pag. 167
4.6.1. Il questionario	pag. 167
4.6.2. Culture-Free Self-Esteem Inventory, Form AD	pag. 168
4.6.3. Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-2)	pag. 169
4.6.4. The Adjective Check List (ACL)	pag. 170
4.7. Analisi dei dati	pag. 174
4.8. Discussione	pag. 189

<b>Conclusioni</b>	pag. 191
--------------------	----------

### Allegati

Questionario competenze insegnante penitenziario	pag. 204
--	----------

<b>Bibliografia</b>	pag. 208
---------------------	----------

A mia figlia Irene

## INTRODUZIONE

Cosa distingue un docente che insegna in carcere da un altro che non lavora in tale contesto?

Quali tappe del percorso personale hanno inciso sulla scelta della professione docente e sulla scelta di insegnare o di continuare ad insegnare nell'ambito penitenziario?

Quali sono le competenze richieste al docente penitenziario? Sono diverse o simili a quelle previste dalla normativa vigente nazionale ed europea sul sistema scuola?

Il presente lavoro ha cercato di fornire delle risposte a questi quesiti che attengono al tema istruzione in carcere.

Spesso, parlando di educazione e rieducazione in ambito penitenziario ci si concentra sul ruolo della pedagogia nell'ottica formativa del detenuto-discente.

Ciò che viene analizzato è la formazione dell'individuo nel contesto restrittivo carcerario, attraverso una «crescita etica e cognitiva della persona»<sup>1</sup>.

Ci si dimentica spesso del ruolo dell'insegnante che, al pari dell'educatore, non partecipa attivamente alla Commissione didattica secondo quanto previsto dal comma 6 dell'art. 41 del D.P.R. n. 230/2000 per la programmazione scolastica annuale o pluriennale<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Brancucci, *La 'formazione umana' in carcere: il ruolo chiave dell'educatore*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno VI, n. 17, Bergamo, 2016, pag. 38

<sup>2</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230 - *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure private e limitative della libertà*, Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 195 del 22 agosto 2000 - Supplemento ordinario). *L'Art. 41 sancisce, in merito ai corsi di istruzione a livello della scuola d'obbligo: «1. Il Ministero della pubblica istruzione, previa opportune intese con il Ministero della giustizia, impartisce direttive agli organi periferici della pubblica istruzione per l'organizzazione di corsi a livello della scuola d'obbligo, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 43, comma 1, relativamente alla scolarità obbligatoria nei corsi di istruzione*

Alcune recenti ricerche<sup>3</sup> coinvolgono il mondo del carcere dal punto di vista dei detenuti e degli insegnanti analizzando il rapporto tra questi e la funzione della scuola che, dovendosi scardinare dal ruolo tradizionale, deve potersi accordare con gli altri ruoli formativi presenti nella realtà carceraria.

Tutti ruoli ben definiti e normati, mentre la preparazione del docente penitenziario è frutto dell'esperienza dovuta da un'involontaria coincidenza per cui un docente in graduatoria ottiene l'insegnamento al posto di un altro.

Gli insegnanti, come vedremo, sono promotori di cambiamento, cambiamento che segue un percorso adattivo lungo l'intero corso della vita di un individuo e che si arricchisce grazie all'intervento del processo imitativo.

---

*secondaria superiore. L'attivazione, lo svolgimento e il coordinamento dei corsi di istruzione si attuano preferibilmente sulla base di protocolli di intesa fra i Ministeri predetti. 2. Il dirigente dell'ufficio scolastico regionale, sulla base delle indicazioni e delle richieste formulate dalle direzioni degli istituti penitenziari e dai dirigenti scolastici, concerta con il provveditore regionale dell'amministrazione penitenziaria, la dislocazione e il tipo dei vari corsi a livello della scuola d'obbligo da istituire nell'ambito del provveditorato, secondo le esigenze della popolazione penitenziaria. 3. L'organizzazione didattica e lo svolgimento dei corsi sono curati dai competenti organi dell'amministrazione scolastica. Le direzioni degli istituti forniscono locali e attrezzature adeguate. 4. Le direzioni degli istituti curano che venga data adeguata informazione ai detenuti e agli internati dello svolgimento dei corsi scolastici e ne favoriscono la più ampia partecipazione. Le direzioni curano che gli orari di svolgimento dei corsi siano compatibili con la partecipazione di persone già impegnate in attività lavorativa o in altre attività organizzate nell'istituto. Sono evitati, in quanto possibile, i trasferimenti ad altri istituti, dei detenuti ed internati impegnati in attività scolastiche, anche se motivati da esigenze di sfollamento, e qualunque intervento che possa interrompere la partecipazione a tali attività. Le direzioni, quando ritengono opportuno proporre il trasferimento di detenuti o internati che frequentano i corsi, acquisiscono in proposito il parere degli operatori dell'osservazione e trattamento e quello delle autorità scolastiche, pareri che sono uniti alla proposta di trasferimento trasmessa agli organi competenti a decidere. Se viene deciso il trasferimento, lo stesso è attuato, in quanto possibile, in un istituto che assicuri alla persona trasferita la continuità didattica. 5. Per lo svolgimento dei corsi e delle attività integrative dei relativi curricula, può essere utilizzato dalle autorità scolastiche, d'intesa con le direzioni degli istituti, il contributo volontario di persone qualificate, le quali operano sotto la responsabilità didattica del personale scolastico. 6. In ciascun istituto penitenziario è costituita una commissione didattica, con compiti consultivi e propositivi, della quale fanno parte il direttore dell'istituto, che la presiede, il responsabile dell'area trattamentale e gli insegnanti. La commissione è convocata dal direttore e formula un progetto annuale o pluriennale di istruzione».*

<sup>3</sup> S. Brena, *Rappresentazioni e visioni sulla scuola in carcere: l'esperienza della Casa circondariale di Bergamo*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno VI, n. 17, Bergamo, 2016, pag. 192

Gli insegnanti penitenziari, con il loro esempio, producono impercettibili cambiamenti nella forma mentis dei loro interlocutori e sono da questi considerati come modelli.

Partendo da questi presupposti si è suddiviso il lavoro in due parti.

Nella prima parte, più teorica, i temi affrontati riguardano la storia dell'istruzione in carcere, le competenze del docente e l'apprendimento delle competenze.

Nello specifico, il primo capitolo analizza la realtà del carcere come sistema educativo con particolare attenzione all'iter legislativo che è sfociato nella istituzione dei Centri Territoriali Permanenti prima e Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti dopo.

Il secondo capitolo ponendo l'accento sul significato del concetto di competenza ne evidenzia gli aspetti nel sistema formativo italiano sia dal punto di vista giuridico sia dal punto di vista didattico, soffermandosi sulle qualifiche dell'insegnante penitenziario.

Il terzo capitolo affronta il tema dell'apprendimento e del percorso evolutivo verso l'autonomia di un individuo distinguendolo in fasi di identificazione, fondamentali per l'acquisizione di competenze.

La seconda parte, sperimentale, descrive la ricerca svolta con gli insegnanti che lavorano presso il Carcere di Lecce, Borgo San Nicola al fine di individuare quelle caratteristiche personologiche e professionali utili per un docente che decide di intraprendere il proprio percorso professionale "dentro le mura".

## CAPITOLO I

### Storia dell'istruzione in carcere

**Sommario:** 1.1 Il ruolo della religione nei corsi di studio dei penitenziari italiani - 1.2 La riforma nella scuole e le prime qualifiche dei docenti - 1.3 Il lavoro qualifica più dell'istruzione - 1.4 L'umanizzazione della pena - 1.5 Il recupero sociale del reo e la legge 354 del 1975 - 1.6 I Centri Territoriali Permanenti e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

#### *1.1 Il ruolo della religione nei corsi di studio dei penitenziari italiani*

Il carcere da strumento punitivo in una realtà dominata dal diritto di vendetta (legge del taglione) ha assunto, con la nascita della società umana diverse accezioni, tra cui quella di funzione punitiva e l'ultima in ordine cronologico, quella di funzione redentiva e rieducativa per cui la privazione della libertà (deterrente per la maggior parte degli individui in una società civile) in una struttura appositamente predisposta, è improntata all'acquisizione di nuove ed adeguate competenze civili e sociali che possano permettere al criminale di reintegrarsi, a fine pena, nel contesto socio-produttivo di appartenenza.

Il **XVIII secolo**<sup>4</sup> rappresenta il punto di svolta nella storia della funzione carceraria che da luogo di detenzione abietto e crudele diviene luogo deputato alla rieducazione.

Il passaggio fondamentale deriva dal superamento del criterio punitivo della pena intesa come confino del reo a vantaggio del concetto di individuo-persona. Mentre un tempo la restrizione sociale tramite la meditazione e la riflessione conducevano al

---

<sup>4</sup> È Cesare Beccaria con il suo lavoro *Dei delitti e delle pene* del 1764 ad introdurre una nuova visione dell'espiazione della pena. Pena certa, commisurata alla gravità del delitto, implica detenzioni durature ed atroci tali da produrre un sicuro cambiamento nell'animo umano o comunque diviene un utilideterrente per la recidiva e per la società.



pentimento, ora la disciplina ed il lavoro divengono strumenti fondamentali per l'emenda del reo.

L'opera del Beccaria insieme con le riforme inglesi nella cornice storica dell'illuminismo segnarono la fine delle pene corporali non tanto e non solo per rieducare l'anima del reo, ma soprattutto perché fino a quel momento erano risultate socialmente ed economicamente inutili.

Dei delitti e delle pene si pone l'obiettivo di analizzare l'origine del problema pena promuovendo l'abolizione della pena di morte per sostituirla con una maggiormente in grado mettere in pari il reo con la società; la soluzione proposta, già evidente nelle copertine del periodo, ritraeva Minerva, la giustizia, rifiutare la vista di una testa mozzata dal boia e rivolgere lo sguardo verso variegati strumenti di lavoro a sottolineare l'impegno nei mestieri quale forma di recupero sociale del criminale.

Fino ad allora, era stata l'educazione religiosa a rappresentare il fulcro del trattamento correttivo e rieducativo dei detenuti.

Diversi regolamenti si sono susseguiti dal 1862<sup>5</sup> al 1907 nei penitenziari sia per gli adulti sia per i minori ed in alcuni di essi è possibile rintracciare indicazioni sulle modalità educative della detenzione.

L'art. 31 del regolamento del **1862**<sup>6</sup> sancisce che «La grammatica della lingua italiana, gli elementi di geografia e di storia naturale, i cenni principali di storia patria, ed il modo di tenere registri di contabilità formano il soggetto di una scuola superiore cui saranno ammessi i detenuti che abbiano compiuto con buon esito il corso della prima scuola».

---

<sup>5</sup> Nello Statuto Albertino non vi era menzione dell'istruzione nelle carceri, poiché non esisteva un diritto all'istruzione.

<sup>6</sup> Regio decreto 27 novembre 1862 n. 1018

L'ordinamento delle case di custodia si incentrava sull'educazione dei giovani delinquenti, educazione improntata sul saper vivere e sul saper fare i conti, non era incentrata in maniera esplicita sull'acquisizione di una competenza specifica né veniva menzionata la qualifica del docente.

Tra le materie di insegnamento compaiono *“oltre al «catechismo della Diocesi», la lettura, la calligrafia, l'aritmetica, il sistema metrico decimale, gli elementi del disegno lineare «e in genere quegli altri che occorrono più frequentemente per bene esercitare le industrie cui sono applicati» [...] Non vi era, invece, alcun accenno esplicito alla scuola elementare obbligatoria e ai suoi programmi”*<sup>7</sup>.

Sono gli anni della legge Casati<sup>8</sup> che prevedeva per la scuola elementare due gradi<sup>9</sup>, uno inferiore ed uno superiore della durata di due anni ciascuno. Potevano rifiutarla chi ricorreva all'istruzione paterna e prevedeva un numero di alunni per classe tra i 70 ed i 100.

I maestri devono essere muniti di una patente di idoneità ottenuta per esame e di un attestato di moralità rilasciato dal Sindaco. Le scuole normali<sup>10</sup> formavano i maestri per la scuola di grado inferiore.

La riforma del 1862 viene emanata con il Regio Decreto n. 4190 (Serie 2) del 29 novembre **1877**. Tale regolamento<sup>11</sup> prevedeva per la prima volta all'interno del

---

<sup>7</sup> B. Montesi, *Questo figlio a chi lo do? Minori, famiglie, istituzioni (1865-1914)*, Franco Angeli, Milano, 2007

<sup>8</sup> 1859

<sup>9</sup> Gli insegnamenti del grado inferiore erano la religione, la lettura, la scrittura, l'aritmetica elementare, la lingua italiana, le nozioni elementari sul sistema metrico. Gli insegnamenti del grado superiore prevedevano oltre le materie del grado inferiore, le regole della composizione, la calligrafia, la tenuta dei libri, la geografia elementare, l'esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale, le cognizioni di scienze fisiche e naturali applicabili agli usi ordinari della vita. Per i soli bambini geometria e disegno, per le sole bambine lavori femminili.

<sup>10</sup> La durata è di 3 anni. Dopo 2 anni di corso gli allievi possono abilitarsi per la patente del corso elementare inferiore. L'iscrizione è prevista a 16 anni per i ragazzi, a 15 per le ragazze.

<sup>11</sup> Regio Decreto n. 4190 (Serie 2) del 29 novembre 1877, Archivio Centrale dello Stato, Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti, Parte ordinaria

sistema penitenziario la distinzione tra funzioni direttive, educative ed amministrative. L'art. 2 dello stesso sancisce che «l'emenda e la educazione morale dei ricoverati accompagnata dalla istruzione elementare e dello insegnamento di un'arte o mestiere» rappresentano l'obiettivo della custodia carceraria. Quindi si esplicita in maniera formale il ruolo dell'educazione nel recupero del reo attraverso l'insegnamento di una specifica arte.

La funzione educativa era quindi affidata ad un istitutore, ad un maestro di scuola, ad un cappellano e a maestri d'arte<sup>12</sup>. Ruolo dell'istitutore è quello del “buon padre di famiglia” che deve “«adoperarsi a risvegliare nei sottoposti alla custodia il sentimento della dignità personale, ed a formare cittadini probi, operosi, devoti al Re, alla patria ed alle sue libere istituzioni<sup>13</sup>» e coadiuva il direttore nell'attivazione di arti e di industrie utili, affinché i ricoverati siano occupati costantemente nel lavoro”<sup>14</sup>. Compito dell'istitutore è anche osservare il carattere e le inclinazioni dei nuovi ammessi alla detenzione, suggerendo al direttore, terminato il periodo di osservazione, quale mestiere sia più idoneo per ognuno.

Sia il direttore sia il consiglio di disciplina, composto dal direttore in qualità di presidente, da istitutore e maestro di scuola in qualità di consiglieri, hanno il ruolo di educare attraverso le punizioni.

«Le punizioni previste da questo regolamento sono: 1) l'ammonizione in privato fatta dall'istitutore e aggravabile, secondo i casi, con la pubblicazione mediante ordine del giorno da leggersi in presenza di tutti i ricoverati; 2) l'esclusione dalla ricreazione da uno a otto giorni; 3) la proibizione di acquistare sopravvitto da due a otto giorni; 4) la

---

<sup>12</sup> Ibidem

<sup>13</sup> Idem, artt. 17 e 18

<sup>14</sup> A. Borzacchiello, *La grande riforma. Breve storia dell'irrisolta questione carceraria*, in [http://www.museocriminologico.it/images/PDF/Carcere/storia\\_riforma\\_penitenziaria.pdf](http://www.museocriminologico.it/images/PDF/Carcere/storia_riforma_penitenziaria.pdf)

cella a pane e acqua da due a tre giorni; 5) la cella a pane e acqua da quattro a otto giorni; 6) la cancellazione parziale o totale dei punti di merito ottenuti; 7) il passaggio alla classe di punizione (art. 128) [...] La prima e la seconda punizione sono inflitte per le disobbedienze momentanee, per difetto di pulizia personale, per la pigrizia nell'alzarsi dal letto, "pel divagamento" nella cappella, nelle officine o nella scuola, per l'inosservanza del silenzio quando è prescritto, per le parole sconvenienti, e per tutti quegli atti che non costituiscono negligenza o colpa grave (art. 129). Coloro che sono puniti con l'esclusione dalla ricreazione, durante questa possono essere rinchiusi in cella oppure obbligati ad assistervi in disparte (art. 134). La terza e la quarta punizione invece sono inflitte per i "guasti maliziosi", le beffe e le minacce ai compagni, l'abituale e persistente disobbedienza, le parole insolenti verso i maestri d'arte e i sorveglianti (art. 130). La quinta, la sesta e la settima punizione sono inflitte per gli atti o scritti contro il buon costume, le appropriazioni indebite, le irriverenze verso i superiori, le percosse ai compagni, gli ammutinamenti, le grida sediziose, gli atti di rivolta, le evasioni, "senza pregiudizio dell'azione penale" (art. 131) »<sup>15</sup>.

Compito del maestro di scuola è quello di aprire "al buono ed al bello la mente dei giovani (art.29) e di gestire la biblioteca interrogando ogni giorno alcuni alunni (art. 34)<sup>16</sup>.

I maestri d'arte nonché la manifatture si conducono in economia debbono dedicare tutta la loro opera all'istruzione dei giovani (art. 42) mentre la loro nomina e

---

<sup>15</sup> D. Fozzi, *Indisciplina, violenza e repressione nelle carceri italiane dopo l'Unità*, in ACTA HISTORIAE, 10, 2002, 1, Contributi dal convegno internazionale il linguaggio della violenza, Capodistria, 11-13 ottobre 2001

<sup>16</sup> Ibidem

retribuzione è decretata dal Ministero su proposta del Direttore che «*deve sentire l'Istitutore*»<sup>17</sup> mentre sono licenziati coloro che forniscono il “cattivo esempio”<sup>18</sup>.

Le figure educative previste attraverso il ricorso alle punizioni hanno il ruolo di preparare l'individuo all'acquisizione di un mestiere che ne permetta la redenzione agli occhi della società.

Sempre il regolamento del 1877 sancisce che l'istruzione civile, il cui sufficiente scopo è quello di formare onesti operari, prevede l'insegnamento di «lettura, calligrafia, lingua italiana, aritmetica, sistema metrico decimale, disegno lineare, elementi di geografia, fatti più notevoli di patria storia, nozioni elementari di scienze fisiche e materiali applicabili agli atti ordinari della vita»<sup>19</sup>.

L'istruzione religiosa si affianca a quella civile come espressamente sancito dall'art. 97 «L'istruzione religiosa che deve concorrere con quella civile a dirigere la volontà dei giovani verso il bene, si comparte in modo semplice ed intelligibile. Per essa si educa la loro ragione a riconoscere la verità, le quali manifestano agli uomini i loro doveri verso Dio, verso sé medesimi, verso i propri simili, e verso la Società»<sup>20</sup>.

Con l'introduzione del codice Zanardelli (1890) la rieducazione viene affidata al lavoro manuale e, nello specifico, agricolo da effettuarsi nelle colonie.

Il Regio Decreto n. 7010 del 6 luglio **1890**, approvava l'Ordinamento degli impiegati dell'Amministrazione degli stabilimenti carcerari e dei riformatori governativi individuando tra i responsabili gli ispettori, i direttori, i vicedirettori, i segretari, i ragionieri, i contabili, i computisti, gli ufficiali d'ordine e gli scrivani; «A questo personale sono aggregati cappellani, medici-chirurghi, farmacisti, maestri, agronomi,

---

<sup>17</sup> idem, art. 46

<sup>18</sup> Idem, art. 47

<sup>19</sup> Idem, art. 93

<sup>20</sup> Ibidem

dirigenti e assistenti tecnici, capi d'arte e suore, per gli speciali servizi dei vari stabilimenti carcerari e dei riformatori governativi»<sup>21</sup>. Tali aggregati non sono trattati alla stregua degli impiegati governativi e non hanno diritto a pensione, congedi, aspettative, ecc. (art. 56); inoltre il cappellano può fungere da maestro.

Con il “Regolamento generale degli stabilimenti carcerari e dei riformatori governativi” approvato con regio decreto n. 260 del 1 febbraio **1891** viene stabilita l'obbligatorietà della scuola «Negli Stabilimenti o Sezioni penali, nei Riformatori, e nelle Carceri giudiziarie di maggiore importanza può essere affidata a Maestri la istruzione civile dei detenuti o ricoverati» (art. 123)<sup>22</sup> e del lavoro (art. 276) per tutti i detenuti<sup>23</sup> in continuità con quanto avviene all'esterno degli istituti (art. 399 “le scuole degli stabilimenti carcerari e dei riformatori seguono, di regola, i programmi delle scuole elementari del Regno”).

Compito del maestro è quello di tenere il registro dei detenuti «con la indicazione del loro grado di istruzione al momento dell'ingresso, della condotta da essi tenuta e dei progressi fatti. Queste notizie servono di base per l'assegnazione dei punti di merito ai sensi dell'art. 369»<sup>24</sup>. Le stesse disposizioni sono affidate al cappellano cui è affidato l'insegnamento civile (art. 132).

L'istruzione negli stabilimenti femminili è affidata alle suore che “abbiano i necessari requisiti, oppure altra insegnante” (art. 129). Il Ministero inoltre può avvalersi dell'opera di congregazioni femminili per l'istruzione morale, civile, industriale, ecc delle detenute (art. 149).

---

<sup>21</sup> Art. 1, Regio Decreto 6 luglio 1890 n. 7010

<sup>22</sup> Regio Decreto n. 260 del 1 febbraio 1891

<sup>23</sup> M. Coralli, *L'istruzione in carcere. Aspetti giuridici e sociologici*, in *L'altro diritto - Centro di documentazione su carcere, devianza e marginalità*, Dipartimento di Teoria e Storia del Diritto dell'Università di Firenze, Firenze, ISSN 1827-0565

<sup>24</sup> Art. 126 R.D n. 260 del 1 febbraio 1891. I punti di merito in base a quanto previsto dall'art. 369 del Regolamento possono essere al massimo 100, 60 per il lavoro e 40 per la condotta. Tali punti vengono assegnati dal Consiglio di disciplina.

Quindi il Regolamento disciplina analiticamente tutte le attività dell'istituto e i provvedimenti sia in tema di ricompense per i detenuti più meritevoli con lodi, permessi di scrivere alla famiglia con affrancatura gratuita, concessione di sussidi alle famiglie, ammissione alle scuole, prolungamento delle ore di passeggio o di riposo, permesso di tenere il lume acceso più a lungo o di ricevere un numero maggiore di visite sia in tema di punizioni graduate in rapporto alla gravità degli errori e che consistono in ammonizioni, isolamento temporaneo in celle ordinarie o buie, a pane ed acqua ed in casi particolari a camicia di forza o ferri<sup>25</sup>. Il regolamento considerando la prigionia come strumento di crescita morale prevede una progressione nella conquista della libertà definitiva attraverso un impegno incessante nella vita detentiva in quattro fasi: isolamento - lavoro in comune - lavoro in comune con l'uso di una quasi libertà provvisoria - libertà condizionale.

La rieducazione attiene quindi all'impegno ed al proseguimento degli studi dei detenuti e si concretizza nella visione positiva ed umana del condannato.

### ***1.2 La riforma nella scuole e le prime qualifiche dei docenti***

È con la legge Orlando<sup>26</sup> del **1904** che vengono disciplinati i corsi di studio elementari con estensione dell'obbligo scolastico fino ai 12 anni di età (art. 1). Tale legge prevede inoltre miglioramenti economici per i maestri (art. 20)<sup>27</sup>.

L'art. 12 di detta legge sancisce che «L'insegnamento delle classi serali e festive deve essere affidato per turno agli insegnanti comunali con preferenza a coloro che

---

<sup>25</sup> A. Parente, *La Chiesa in carcere*, Ufficio Studi Dipartimento Amministrazione Penitenziaria, Ministero della Giustizia, Roma 2007

<sup>26</sup> Legge 8 luglio 1904, N. 407, Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari

<sup>27</sup> Ibidem

non hanno altri incarichi retribuiti o aumenti di stipendio, e solo in mancanza di insegnanti comunali sarà affidato ad altri maestri patentati, e, in mancanza anche di questi ultimi, a persone giudicate idonee dal Consiglio provinciale scolastico, sempre su proposta dell'ispettore. L'insegnante non può essere obbligato ad assumere il corso serale o festivo»<sup>28</sup>.

Si evidenzia quindi come la scelta del docente avvenga primariamente attraverso il criterio retributivo e non per competenza, valutata successivamente e non troppo seriamente in base all'idoneità da organi esterni alla struttura.

L'art. 13 della stessa legge stabilisce le materie di insegnamento per tali classi: «I corsi serali e festivi comprendono lettura, scrittura, aritmetica ed elementi di sistema metrico. Vi potranno essere anche altri insegnamenti teorici e pratici, specialmente appropriati ai bisogni locali. I corsi potranno essere divisi in due o più sezioni, secondo l'età e il grado d'istruzione degli alunni e delle alunne»<sup>29</sup>.

L'istruzione rivolta agli adulti delle scuole serali e festive prevede nozioni di materie basilari e generiche, mentre specifiche pratiche vengono impartite a seconda delle necessità del territorio.

L'attenzione si sposta sull'individuo piuttosto che sull'istituzione quando, nel 1904, il Regio Decreto del 22 dicembre n.716 prevede che il personale istitutore dei riformatori per essere ammesso al ruolo di educazione e di sorveglianza, possieda, tra i requisiti, la patente di insegnante elementare (art. 7). Durante il periodo di esperimento (tirocinio pratico) degli allievi istitutori, questi vengono guidati da censore, vice censore ed istitutori anziani al servizio pratico, mentre esperti nominati dal Ministero forniscono le cognizioni necessarie all'espletamento della funzione

---

<sup>28</sup> Ibidem

<sup>29</sup> Ibidem



(art. 28). Tra le materie del corso d'istruzione per tali allievi si rilevano le nozioni di pedagogia applicata alla educazione correzionale ed i principi elementari di antropologia (art. 29) il cui insegnamento è affidato rispettivamente ad uno dei maestri ed al sanitario del riformatorio (art. 32).

È del 1907<sup>30</sup> il riordino dei riformatori governativi per minorenni. Il regolamento prevede all'art. 6, in qualità di aggregati all'ufficio di direzione (composto da direttore, vice direttore, segretario, contabile, impiegati di ragioneria), la presenza di «un cappellano, un medico-chirurgo, i maestri per la istruzione elementare, per la educazione fisica, per l'insegnamento del disegno, della musica, ecc e quelli per l'insegnamento delle arti e mestieri»<sup>31</sup>. Il cappellano ha la duplice funzione di maestro di religione e di morale, «Egli si serve della fede come mezzo di educazione e quale contributo all'opera complessa di correzione e di miglioramento che è nelle finalità della istituzione; procura che le credenze religiose assurgano ad alte idealità di bene astratto e di virtù morali e civili, che elevino lo spirito e, educando e fortificando il carattere, tengano l'animo scevro da pregiudizi, da superstizioni, da ipocrisie»<sup>32</sup>.

L'istruzione civile è affidata ai maestri come previsto dall'art. 30, individuando «due maestri per le scuole elementari; un maestro di disegno; un maestro di educazione fisica; un maestro di musica; un maestro per la istruzione dei pompieri, quando si ravvisi conveniente la istituzione di tale scuola»<sup>33</sup>. Mentre i maestri di scuola elementare sono tenuti a seguire i programmi governativi regolando il loro intervento in base ai tempi stabiliti dal direttore, i maestri d'arte conducono «gli allievi affidati

---

<sup>30</sup> Regio Decreto 14 luglio 1907, n. 606

<sup>31</sup> Ibidem

<sup>32</sup> Ibidem

<sup>33</sup> Ibidem

alle loro cure, per la pratica industriale, alla conoscenza completa del rispettivo mestiere per via di consigli, di ammaestramenti, di esempi, di esperimenti. Per riuscire in tale intento, oltre alla perfetta capacità tecnica, i maestri d'arte devono avere anche attitudini didattiche per indurre i giovinetti alla massima attenzione e per invogliarli al lavoro, di guisa che questo divenga per essi occupazione simpatica e gradita. È obbligo altresì di detti maestri di serbare contegno serio, modi urbani e affabili, linguaggio sempre corretto e moderato, scevro di rampogna e di minaccia, per ispirare nei giovani allievi fiducia e rispetto e per attirare tutta la loro attenzione»<sup>34</sup>.

Per la prima volta si fa menzione delle competenze trasversali del maestro, il quale, per trasmettere conoscenza non deve possedere il saper fare, ma essere consapevole del saper essere e pertanto possedere quelle “attitudini” utili al trasferimento della didattica e all’ottenere l’attenzione e la fiducia dei giovani. Tale scopo è raggiunto mantenendo un comportamento esemplare in cui le qualità personali accompagnano le conoscenze della dottrina..

I requisiti per la nomina di maestro d'arte avviene tramite concorsi per titoli, ma per «essere ammessi al concorso, oltre ai requisiti ordinari di età, di condotta, di salute, ecc, indicati di volta in volta nei relativi avvisi, occorre provare, mediante certificato rilasciato da una delle scuole di arti e mestieri del regno, di avere la capacità necessaria allo insegnamento del corrispondente mestiere»<sup>35</sup>.

È necessario quindi avere appropriata preparazione per potersi impegnare nel ruolo educativo, non soltanto ottenuta attraverso la frequentazione di una specifica scuola,

---

<sup>34</sup> Idem, art. 33

<sup>35</sup> Idem, art. 34

ma per il possesso di determinate capacità tali da rendere un alunno esperto nel proprio settore, maestro quindi di quella materia.

La riforma del sistema scolastico a firma di Gentile ed attuata attraverso il Regio Decreto del 6 maggio **1923** n. 1054 sancisce all'art. 53 che l'istruzione magistrale prepara i maestri di scuola elementare «L'istituto magistrale dura sette anni; i primi quattro costituiscono il corso inferiore, gli altri tre quello superiore»<sup>36</sup>.

Le materie previste dai due corsi vengono elencati negli articoli successivi (54 e 55) che prevedono nel corso superiore l'insegnamento della pedagogia accorpendolo alla filosofia così come prevedevano i corsi di Magistero<sup>37</sup>: «Nel corso inferiore si insegnano: lingua italiana, lingua latina dal secondo anno storia e geografia; matematica; una lingua straniera; disegno; elementi di musica e canto corale; studio di uno strumento musicale (art. 54). Nel corso superiore si insegnano: lingua e lettere italiane; lingua e lettere latine e storia; filosofia e pedagogia; matematica e fisica; scienze naturali; geografia ed igiene; disegno; elementi di musica e canto corale; studio di uno strumento musicale (art. 55)»<sup>38</sup>.

Durante questi sette anni di preparazione dei maestri compare per la prima volta l'insegnamento obbligatorio della pedagogia per qualificare la competenza professionale degli insegnanti.

---

<sup>36</sup> Regio Decreto del 6 maggio 1923 n. 1054, art. 53

<sup>37</sup> «La formazione anche pedagogica dei professori diventava dal 1923 un compito quasi esclusivo dei Magisteri; era una pedagogia filosofica, come intendevano gli idealisti, ed era una pedagogia che si legava comunque alla scuola elementare attraverso la formazione sia di insegnanti di filosofia e pedagogia delle magistrali, sia di dirigenti elementari. Con il 1923, diversamente dalle facoltà universitarie di Lettere e di Scienze, ha come fine dichiarato la formazione di insegnanti e l'insegnamento obbligatorio di pedagogia come parte integrante della loro formazione culturale e professionale», G. Di Bello, *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*, Atti del convegno di studi, Firenze, 2004, pag. 14

<sup>38</sup> Ibidem

### ***1.3 Il lavoro qualifica più dell'istruzione***

Il trattamento penitenziario basato sul lavoro, sull'istruzione civile e l'educazione religiosa compare nel 1931 con il Regolamento per gli Istituti di prevenzione e pena<sup>39</sup>, successivo al Codice Rocco del 1930.

È il Regio Decreto del 18 giugno **1931**, n. 787 a proporre un nuovo regolamento per gli istituti di prevenzione e pena in cui l'emenda del reo diviene secondaria rispetto alla funzione intimidatrice ed afflittiva.

Il capitolo IX del titolo III di tale regolamento è riservato all'istruzione e alla religione; mentre la prima è limitata ai corsi elementari ed è impartita dal direttore, dal sanitario, dal cappellano, dall'insegnante, ma anche da cittadini privati autorizzati dal Ministero (art. 139), la religione è obbligatoria per tutti i detenuti che ne hanno dichiarato l'appartenenza all'ingresso in istituto<sup>40</sup>.

Nello stesso regolamento viene stabilito sia che è il direttore a decidere quali sono i libri che i detenuti possono leggere sia l'obbligo di partecipare alle conferenze tenute dal cappellano<sup>41</sup>.

Il trattamento cui sono sottoposti i detenuti consiste in un insieme di regole cui gli stessi devono conformare il proprio comportamento.

Il ruolo dell'istruzione subisce quindi una battuta d'arresto, poiché «in ogni stabilimento sono istituite scuole elementari per i detenuti analfabeti, sale di studio ed una biblioteca»<sup>42</sup> a vantaggio del lavoro come forma primaria di rieducazione del

---

<sup>39</sup> Regio decreto n. 787, 18 giugno 1931, Nuovo Regolamento per gli Istituti di prevenzione e pena

<sup>40</sup> A. Borzacchiello, *La grande Riforma, breve storia dell'irrisolta questione carceraria*, in *Rassegna penitenziaria e criminologica*, n.2-3/2005

<sup>41</sup> Art. 310 «*Nei giorni e nei modi stabiliti d'accordo con l'Autorità dirigente, il cappellano tiene conferenze morali ed educative specialmente sui doveri verso Dio, verso lo Stato e verso la società. A queste conferenze assistono tutti, o per turno, i detenuti o internati non soggetti ad isolamento continuo, salvo sempre, per quanto riguarda gli imputati, l'assenso della competente Autorità giudiziaria*», R.D. n. 787, 18 giugno 1931

<sup>42</sup> Regio Decreto 18 giugno 1931, n. 787, art. 136

detenuto. Sono gli analfabeti ad essere obbligati a frequentar la scuola<sup>43</sup>, mentre l'istruzione che si impartisce nelle sale di studio è rivolta a coloro che vogliono migliorare la propria cultura elementare «mediante spiegazioni, illustrazioni e chiarimenti sui precetti morali, su principi di vita sociale, sugli avvenimenti più importanti della nostra storia, e, se è possibile riunire un notevole numero di detenuti agricoltori, su nozioni di agraria»<sup>44</sup>.

I momenti della giornata da dedicare a tali approfondimenti sono ritagliati nei giorni festivi o in tutti gli altri giorni, ma «nelle ore in cui non si lavora»<sup>45</sup>.

Ad impartire l'istruzione insieme con insegnante e cappellano, concorrono il direttore, il sanitario, il dirigente tecnico, l'agronomo, «altri funzionari dello stabilimento, o anche da privati cittadini debitamente autorizzati dal Ministero»<sup>46</sup>, un insieme di individui le cui qualifiche nel campo dell'educazione non erano certificate.

Con tale regolamento il ruolo dell'insegnante viene limitato tanto da non essere più presente nel Consiglio di disciplina (art. 149), mentre la presenza del cappellano diviene fondamentale in ogni momento della giornata anche come sostituto dello stesso insegnante.

L'emenda, secondo il Regio Decreto del 4 aprile **1939** n. 721, viene regolamentata, nelle Case di rieducazione per minorenni, partendo «con l'accertamento della personalità del minore; e si attua con le cure fisiche, con la saggia disciplina, con la scuola, con la religione, col lavoro, con la partecipazione alle organizzazioni

---

<sup>43</sup> Idem. L'art. 137 amplia il limite di età per cui sono obbligati a frequentare la scuola i detenuti «che non hanno superato l'età di anni quaranta».

<sup>44</sup> Idem, art. 138

<sup>45</sup> Idem, art. 139

<sup>46</sup> Ibidem

giovanili del Regime, per concludersi con la partecipazione al Campo DUX»<sup>47</sup>. Gli insegnamenti comprendevano anche l'educazione politica come sancito dall'art. 7 dello stesso decreto: «Oltre l'educazione morale, religiosa, scolastica, tecnica e artistica, è curata l'educazione politica dei giovani, per formarne la coscienza fascista al lume dell'ideale della patria e della sua grandezza imperiale»<sup>48</sup>.

Deputati all'educazione del minore sono il censore, il vice censore e gli istitutori come sancito dall'art. 21: «All'istruzione civile dei minorenni attende il personale di educazione assegnato a ciascun Istituto e composto di censori, vice-censori e istitutori. Il personale di educazione ha l'obbligo dell'insegnamento scolastico e del dopo-scuola; e gli sono inoltre attribuite le mansioni di sorveglianza generale, secondo le disposizioni del direttore»<sup>49</sup>; qualora l'istituto, nella figura del direttore, voglia avvalersi di insegnanti esterni al circuito carcerario può proporlo al Ministero<sup>50</sup>.

Il Titolo VI del decreto è interamente dedicato al servizio scolastico, soffermandosi sulle finalità dell'insegnamento e sugli insegnamenti da seguire.

L'art. 68 in merito alle finalità sancisce che «La scuola deve anzitutto far ben conoscere al minorenne quale sia stato l'errore da lui commesso disertando la via del dovere, e come egli possa ancora tornare degnamente tra i buoni cittadini»<sup>51</sup>. Sussiste l'obbligatorietà della scuola elementare ed i programmi previsti sono gli stessi della scuola pubblica, ma «Possono altresì essere organizzate scuole artigiane, secondo gli

---

<sup>47</sup> Regio Decreto del 4 aprile 1939 n. 721, art. 5

<sup>48</sup> Ibidem

<sup>49</sup> Ibidem

<sup>50</sup> Idem, art. 26 *«L'incarico di particolari insegnamenti, istituiti a norma di questo regolamento, ai quali non sia possibile provvedere col personale indicato nell'art. 21, per mancanza di elementi forniti della necessaria specifica idoneità, può essere affidato dal Ministero, su proposta del direttore, a persone estranee all'Amministrazione, che siano debitamente abilitate all'insegnamento della relativa materia. Il numero degli insegnanti e il compenso da corrispondersi ai medesimi è determinato dal Ministero di grazia e giustizia, di concerto con quello delle finanze».*

<sup>51</sup> Ibidem

ordinamenti scolastici e tenendo presente il carattere dell'Istituto»<sup>52</sup>. In merito a corsi specifici, come belle arti, canto, musica, recitazione o scuole medie<sup>53</sup>, gli studenti particolarmente meritevoli e predisposti «possono essere autorizzati dal Ministero a frequentare i relativi corsi di insegnamento presso istituti o scuole esistenti nella città dove ha sede la casa di rieducazione»<sup>54</sup>.

Per non isolare e per educare i giovani al fascismo sono previste conferenze come sancito dall'art. 80: «Il direttore organizza corsi di conferenze su argomenti di Carattere educativo e istruttivo, da tenersi nell'Istituto da professionisti e insegnanti esterni, o da funzionari dell'Istituto. Il programma delle conferenze è sottoposto al Ministero per l'approvazione. Le conferenze sono tenute di regola nel pomeriggio di ciascun sabato. Debbono anche essere tenute in occasione di importanti avvenimenti nazionali e di manifestazioni notevoli dell'attività del Regime, per illustrarne il significato e contribuire alla formazione della coscienza fascista dei giovani»<sup>55</sup>.

Tra gli insegnamenti previsti compaiono il canto corale e della musica con la creazione di un corpo bandistico «Nelle Case di rieducazione l'insegnamento del canto corale è obbligatorio e ha luogo nelle ore di ricreazione, secondo l'orario stabilito dalla direzione. Può anche essere istituito l'insegnamento della musica, e i minori che vi sono ammessi si distinguono in allievi e musicanti. I musicanti

---

<sup>52</sup> Idem, art. 69

<sup>53</sup> Idem, art. 72 «Presso alcune Case di rieducazione possono essere istituite una o più sezioni per studenti di scuole medie. I minorenni frequentano le lezioni presso le scuole pubbliche, e in tal caso essi sono accompagnati a scuola dall'assistente della squadra; ma possono anche seguire corsi privati di insegnamento secondo le disposizioni impartite caso per caso dal Ministero. L'ammissione alle sezioni è fatta dal direttore su richiesta delle famiglie, quando queste si assumono il pagamento, oltre che della retta di mantenimento, dovuta a norma dell'art. 25 della legge 27 maggio 1935, n. 835, anche delle tasse scolastiche; o per decisione del Ministero, e a spese dell'Amministrazione, quando un minorenne appartiene a famiglia di provata povertà e rivela una eccezionale disposizione per gli studi e sempre che riporti negli scrutini finali e negli esami una media di merito e di condotta non inferiore agli otto decimi».

<sup>54</sup> Idem, art. 73

<sup>55</sup> Ibidem

compongono un corpo bandistico che suona nei giorni festivi in uno dei cortili dell'Istituto, e può partecipare, se il Ministero lo autorizza, alle cerimonie alle quali intervengono una o più squadre dell'Istituto»<sup>56</sup>, il lavoro manuale ed il disegno «Nelle Case di rieducazione è istituita una scuola del lavoro manuale e del disegno: hanno l'obbligo di frequentarla tutti i minori degli anni dodici, che non facciano parte di una delle sezioni indicate negli articoli 72 e 73 di questo regolamento. Esso ha luogo nelle ore che per gli adulti sono destinate al lavoro. L'insegnamento del disegno può essere proseguito anche dopo il compimento degli anni dodici dai minorenni ai quali tale insegnamento può riuscire proficuo per l'esercizio del lavoro al quale sono avviati nelle officine, se vi dimostrano particolare attitudine. In tal caso, l'insegnamento del disegno è specializzato e riceve indirizzo prevalentemente costruttivo e tecnico per le varie arti»<sup>57</sup>, l'educazione fisica e lo sport «L'educazione fisica dei minorenni è affidata ad apposito insegnante tratto dai quadri della Gioventù italiana del Littorio, ed è promossa a mezzo della ginnastica di movimento, della ginnastica con gli attrezzi e delle esercitazioni sportive, secondo l'orario predisposto dalla direzione. Ogni Istituto è dotato pertanto di un campo sportivo, di una palestra coperta e di una piscina. Nei giorni festivi possono aver luogo adunate, esercitazioni di insieme e gare con premi»<sup>58</sup>.

La rieducazione permea l'intera giornata del detenuto minorenne, il quale, a fine giornata deve recitare le preghiere come sancito dall'art. 114 «Alla sera, prima di andare a letto, e stando ciascuno al proprio posto, i minorenni che non risultano appartenenti ad un culto diverso, recitano le preghiere del culto cattolico: un « Pater

---

<sup>56</sup> Idem, art. 81

<sup>57</sup> Idem, art. 82

<sup>58</sup> Idem, art. 83



» e un'« Ave » e un « Gloria », terminando con le parole: «Sommo Dio, proteggi il DUCE e benedici la sua fatica per la nostra rigenerazione»<sup>59</sup>.

#### ***1.4 L'umanizzazione della pena***

Con il decreto legge n.1599 del 17 dicembre **1947** viene istituita la scuola popolare in carcere come sancito dall'art. 1: «È istituita una scuola popolare per combattere l'analfabetismo, per completare l'istruzione elementare e per orientare all'istruzione media o professionale. La scuola è gratuita diurna o serale, per giovani ed adulti e viene istituita presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali, in cui se ne manifesti il bisogno»<sup>60</sup>.

Gli scopi che si prefigge sono «diretti a: a) impartire l'istruzione del corso elementare inferiore a coloro che, avendo superato l'età di 12 anni, non l'abbiano ricevuta nelle scuole elementari ordinarie; b) impartire l'istruzione del corso elementare superiore a coloro che abbiano conseguito il certificato di compimento degli studi inferiori o dimostrino di avere un grado d'istruzione equivalente; c) aggiornare e approfondire l'istruzione primaria per coloro che siano già provvisti del certificato degli studi elementari superiori al fine anche di orientare alle attività artigiane o (per coloro che rivelino particolari attitudini) al proseguimento degli studi»<sup>61</sup>. Il ruolo di docente è affidato a coloro che non hanno altra retribuzione, ma che sono in possesso dell'abilitazione all'insegnamento: «L'insegnamento nei corsi della Scuola popolare è affidato per incarico provvisorio, con nomina del

---

<sup>59</sup> Ibidem

<sup>60</sup> Decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato, 17 dicembre 1947, n. 1599

<sup>61</sup> Idem, art. 2

provveditore agli studi a persone che siano fornite dei titoli richiesti per ottenere incarichi d'insegnamento nelle scuole elementari o, per particolari insegnamenti nei corsi di cui alla lettera c) dell'art. 2, nelle scuole medie, e che - data la necessità di combattere la disoccupazione intellettuale - non abbiano altra occupazione retribuita. Nel caso di scuole organizzate da enti, associazioni e privati, la nomina ha luogo su proposta e d'intesa con questi. Il servizio è valutato ad ogni effetto come servizio d'incarico o supplenza»<sup>62</sup>.

È solo con la Costituzione nel **1948** che viene proclamata la rieducazione della pena. L'art 27 nel terzo comma recita «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato»<sup>63</sup>.

L'articolo, sottolineando i due cardini cui deve ispirarsi la pena, esalta l'aspetto possibilistico della rieducazione poiché rimane l'autodeterminazione dell'individuo che "tende" a redimersi, ciò in netto contrasto con il passato quando soltanto l'obbligo dell'istruzione e l'impegno nella stessa era garanzia della recuperata moralità del reo.

È il condannato ad essere chiamato a partecipare attivamente alla propria rieducazione ed al proprio reinserimento sociale attraverso una scelta di volontà.

La gratuità dell'istruzione, sancita dall'art. 34 della Costituzione, conferma il diritto all'istruzione ed indica l'obbligo, da parte di ogni cittadino, di frequentare la scuola inferiore per almeno otto anni al fine di raggiungere un grado essenziale di cultura sopprimendo i limiti economici per i meritevoli al fine di rendere effettivo il diritto al servizio scolastico «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di

---

<sup>62</sup> Idem, art. 4

<sup>63</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, 1 gennaio 1948

mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso»<sup>64</sup>.

Sarà Papa Pio XII ad introdurre il concetto di penitenza per cui il detenuto redento è colui che ricerca di purificarsi internamente<sup>65</sup> in vista di un miglioramento futuro e di una vita fuori dal carcere. La rieducazione, per la Chiesa, avviene attraverso l'assistenza religiosa ed il pentimento del reo, per tale motivo il ricorso obbligatorio alla religione si giustifica nonostante il laicismo della carta costituzionale.

Dieci anni dopo viene istituita ufficialmente la scuola elementare carceraria (L. 3 aprile 1958, n. 535). L'insegnante possiede il diploma magistrale e ricopre il ruolo in maniera transitoria per cinque anni così come sancisce l'articolo 2 della stessa legge: «La nomina in prova del personale insegnante si consegue mediante pubblico concorso per esami e titoli, al quale sono ammessi a partecipare i cittadini italiani muniti di diploma magistrale e di titoli specifici, stabiliti con decreto del Ministro per la pubblica istruzione di intesa con il Ministro per la grazia e giustizia. Per il rilascio di titoli specifici di cui al comma precedente sono periodicamente banditi e autorizzati corsi di specializzazione dal Ministero della pubblica istruzione, d'intesa con il Ministero di grazia e giustizia. I maestri vincitori di cui al primo comma, vengono nominati nelle scuole carcerarie della provincia con l'obbligo di permanenza nella stessa sede per almeno cinque anni»<sup>66</sup>.

Al termine dei cinque anni l'insegnante può chiedere di passare al ruolo normale e di essere assegnato in sedi diverse da quelle dei comuni capoluoghi di provincia così

---

<sup>64</sup> Ibidem

<sup>65</sup> Discorso del Sommo Pontefice Pio XII ai partecipanti al VI Convegno Nazionale di studio dell'Unione Giuristi Cattolici Italiani in "Rassegna di Studi Penitenziari", Roma, 1955

<sup>66</sup> Legge 3 aprile 1958, n. 535

come recita l'art. 4 della legge: «Gli insegnanti iscritti negli speciali ruoli transitori delle scuole elementari carcerarie, dopo i cinque anni di permanenza nella sede, di cui all'ultimo comma dell'art. 2, possono, su domanda, chiedere il passaggio dal ruolo speciale transitorio delle scuole carcerarie al ruolo normale, per sedi diverse da quelle dei Comuni capoluoghi di provincia. Il Ministro per la pubblica istruzione è autorizzato a stabilire mediante decreto le modalità di passaggio dal ruolo speciale transitorio al ruolo normale. All'atto dell'assunzione o del passaggio nel ruolo normale il servizio prestato dall'insegnante iscritto nel ruolo speciale transitorio delle scuole elementari carcerarie è valutato come servizio di insegnante di ruolo normale»<sup>67</sup>.

In tal modo, l'insegnante penitenziario diviene colui che non rientrando nelle graduatorie provinciali si affida al mondo carcerario per almeno cinque anni per poi essere riassorbito, su richiesta, nella disponibilità territoriale a pieno titolo e con piene funzioni del ruolo "normale".

I programmi didattici da seguire sono quelli previsti per la scuola primaria stabiliti dal D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503<sup>68</sup> e hanno come fine la «formazione basilare della intelligenza e del carattere»<sup>69</sup> in quanto «condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato»<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> Ibidem

<sup>68</sup> Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503 (Abrogato e sostituito dal D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104)

<sup>69</sup> Ibidem

<sup>70</sup> Allegato al Decreto 503/1955: «*I presenti programmi comprendono l'indicazione del fine assegnato alla istruzione primaria; la descrizione della via da seguire per raggiungere il fine stesso; un complesso di suggerimenti, desunti dalla migliore esperienza didattica e scolastica. Sotto il primo riguardo (indicazione del fine dell'istruzione primaria) i programmi hanno carattere normativo e prescrivono il grado di preparazione che l'alunno deve raggiungere: ciò per assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare della intelligenza e del carattere, che è condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato. Questa formazione anteriore a qualunque finalità professionale, fa sì che la scuola primaria sia elementare non solo in quanto fornisce gli elementi della cultura, ma soprattutto in quanto educa le capacità fondamentali dell'uomo; essa ha, per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento*

---

*l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. Le indicazioni attinenti al secondo aspetto del programma (la via o metodo da seguire per il raggiungimento degli scopi dell'istruzione primaria) non hanno il medesimo carattere normativo delle precedenti: poiché' lo Stato, se ha il diritto e il dovere di richiedere l'istruzione obbligatoria, non ha una propria metodologia educativa. Va tuttavia osservato che le indicazioni di questo secondo gruppo sorgono come sintesi concorde e spontanea dalla meditazione sui problemi attuali dell'educazione e dell'insegnamento. Esse si riconducono anzitutto alla nostra tradizione educativa umanistica e cristiana; cioè al riconoscimento della dignità della persona umana: al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà; all'istanza di una formazione integrale. Da qui derivano: la necessità di muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento; la sollecitudine di fare scaturire dall'alunno stesso l'interesse all'apprendere; la cura di svolgere gradualmente le attitudini all'osservazione, alla riflessione, all'espressione; la costante preoccupazione di aiutare in tutti i modi il processo formativo dell'alunno senza interventi che ne soffochino o ne forzino la spontanea fioritura e maturazione: la consapevolezza, finalmente, che scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé, perché' ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita. Queste esigenze capitali del processo educativo acquistano un accento di più diretta attualità, se vengono riconosciute in due istanze particolarmente vive nella scuola contemporanea: la globalità e l'aderenza all'ambiente dell'alunno. Nella psicologia concreta del fanciullo l'intuizione del tutto è anteriore alla ricognizione analitica delle parti: così la scuola ha il compito di agevolare questo processo naturale partendo dalle prime intuizioni globali per snodarle via via nelle articolazioni di un discorso riflesso. Il fanciullo scopre a poco a poco il significato delle proprie esperienze, e perciò conviene che con lenta gradualità scopra l'esistenza delle materie nelle quali il sapere scolastico tanto più variamente si diversifica, quanto più progredisce verso il sistema e la scienza. Il criterio della globalità, più accentuato nei primi anni di scuola, viene via via attenuato e superato; tuttavia il progressivo affiorare delle materie d'insegnamento non significa che esse possano sussistere isolate e indifferenti le une rispetto alle altre. Tutte, ancorché' in misura di volta in volta diversa, si prestano sempre a scambievoli richiami e integrazioni che sorgono dalle loro molteplici correlazioni sul piano dell'unità della cultura. D'altra parte, la consapevolezza delle fondamentali caratteristiche dell'anima infantile pone la scuola su una linea di naturale continuità con quanto l'alunno ha già imparato, inteso e sentito nel cerchio della famiglia, del suo ambiente naturale e sociale, delle istituzioni educative che abbia frequentato; perciò l'insegnante non può dimenticare l'aderenza e in partecipazione alla vita dell'ambiente nella varietà delle sue manifestazioni e nell'ispirazione morale e religiosa che la anima. In tal modo il principio della libertà trova una reale attuazione: come il maestro non deve mai dimenticare che l'educazione dell'alunno non comincia dalla scuola e non si esaurisce da essa, così i presenti programmi non intendono creare l'istruzione dal nulla o dal vuoto, bensì intendono stimolare il costume scolastico già in atto, perché' dia una misura sempre più piena delle proprie energie interiori, orientandolo al conseguimento delle finalità civili e sociali dell'istruzione pubblica. Anche il terzo aspetto dei programmi (suggerimenti più particolari desunti dalla migliore esperienza scolastica e didattica) va considerato nello spirito della libertà e nel rispetto della funzione autonoma della scuola. Non si è seguita nella elaborazione dei presenti programmi la distinzione tradizionale tra le prescrizioni programmatiche e le avvertenze, poiché' le une e le altre vengono ricondotte al processo della ricerca pedagogica e didattica e all'atto vivo dell'insegnamento. Dopo il rinnovamento operato dai programmi del 1923 e da quelli del 1945, la formulazione di questi nuovi programmi è stata sollecitata più direttamente da due esigenze: far aderire maggiormente il piano didattico alla struttura psicologica del fanciullo e tenere conto che per precetto della Costituzione l'istruzione inferiore obbligatoria ha per tutti la durata di almeno otto anni. Per rendere questi intenti praticamente attuabili, è stato alleggerito il carico delle nozioni rispetto ai programmi quinquennali precedenti e sono stati elaborati programmi graduati per cicli didattici. Tali cicli rispettano per la loro durata le fasi dello sviluppo dell'alunno e rendono meglio possibile un insegnamento individualizzato in relazione alle capacità di ciascuno, così che in un periodo di tempo a più largo respiro ogni alunno possa giungere, maturando secondo le proprie possibilità, al comune traguardo. D'altra parte, ciò consente che vengano adottati quei procedimenti saggiamente attivi che spronano il fanciullo nell'operosa ricerca e nell'approfondimento della consapevolezza di quanto viene imparando. Spetta naturalmente all'insegnante, in base alle accertate possibilità dei singoli alunni, di formulare un suo personale piano di lavoro, distribuito nel tempo, che egli potrà eventualmente*

Il ruolo dell'insegnante viene riconosciuto in tutta la sua complessità e la sua funzione nella formazione culturale e individuale del fanciullo segna le sorti di un'intera nazione «Non ci si dissimula l'importanza e la gravità del compito affidato al maestro. Nessuno, dopo di lui, potrà forse riparare ad una mancata formazione essenziale, e in questo senso elementare, degli alunni che le famiglie e la Patria gli affidano. Ed è pur vero che il grado di civiltà di una Nazione si misura soprattutto dalla cultura di base del suo popolo»<sup>71</sup>.

I programmi proposti analizzano nel dettaglio il ruolo del maestro il cui compito è quello di guida nella formazione della personalità del discente<sup>72</sup>.

Anche l'insegnamento della religione viene affidata al maestro di concerto con quanto pubblicato dalla Commissione superiore ecclesiastica per la revisione dei testi di religione nella "Guida di insegnamento religioso per le scuole elementari".

---

*aggiornare alla luce di una sempre più approfondita conoscenza della scolaresca. Una vecchia opinione popolare considerava la scuola elementare come la scuola del leggere, dello scrivere e del far di conto. Si può intenderla ancora oggi così, salvo una accurata determinazione del significato di queste parole. Nell'auspicare una scuola che insegni per davvero a leggere si esige che da essa escano ragazzi che ragionino con la propria testa, giacché saper leggere è ben anche aver imparato a misurare i limiti del proprio sapere e ad esercitare l'arte di documentarsi. Analogamente saper scrivere vale saper mettere ordine nelle proprie idee, saper esporre correttamente le proprie ragioni. Quanto a far di conto, nel nostro secolo, che è il secolo dell'organizzazione e delle statistiche, è chiaro che una persona è tanto più libera quanto più sa misurare e commisurarsi».*

<sup>71</sup> Ibidem

<sup>72</sup> «L'insegnante fin dall'inizio, orienti la sua azione educativa a promuovere la formazione integrale della personalità dell'alunno attraverso l'educazione religiosa, morale, civile, fisica e le altre forme di attività spirituali e pratiche corrispondenti agli interessi, ai gradi, ai modi dell'apprendere e del conoscere propri dell'età. Nell'assolvere questo compito, l'insegnante faccia leva sulle tendenze costitutive dell'alunno, guidandolo ad osservare, riflettere, esprimersi, senza alcuna preoccupazione di ripartire nelle tradizionali materie le attività scolastiche e il contenuto dell'insegnamento. Si proporrà invece di ottenere dall'alunno la partecipazione quanto più possibile spontanea e impegnativa alla ricerca ed alla conquista individuale di quelle esperienze, cognizioni, abilità, che nel loro complesso concorrono appunto alla formazione integrale della personalità in questo stadio dello sviluppo [...] Così, dopo aver stimolato lo spirito di osservazione del fanciullo, dirigendo la sua attenzione su oggetti e fatti della più elementare esperienza e dell'ambiente locale, l'insegnante lo condurrà, mediante conversazioni, indagini personali, osservazioni più attente, a riflettere su quei medesimi oggetti e fatti, perché parlino più suggestivamente alla sua naturale sete di conoscere e lo avvierà ad esprimere nelle più varie forme, con spontaneo processo spirituale, i risultati delle sue personali conquiste».

Le prime due classi della scuola materna sono regolamentate affinché l'apprendimento avvenga in maniera naturale attraverso l'osservazione dell'ambiente e non dipenda da mere indicazioni nozionistiche<sup>73</sup>.

Anche l'insegnamento della lingua italiana avviene attraverso l'esperienza pratica e poi sistematizzata prima attraverso il disegno e successivamente con la scrittura<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> «Contemporaneamente si avvia il fanciullo alla pratica acquisizione delle fondamentali abitudini in rapporto alla vita morale, al comportamento civile e sociale e all'igiene, nella famiglia, nella scuola, in pubblico; si colgano tutte le occasioni per l'educazione del sentimento, degli affetti e della volontà, anche a mezzo di incarichi di fiducia e di piccoli servizi, per educare al senso della responsabilità personale della solidarietà umana. In ogni giornata scolastica trovino adeguato ed opportuno posto, possibilmente all'aperto, giochi ed esercizi che, mentre giovino ai fini dell'educazione alla socievolezza, valgano a sveltire ed a correggere i movimenti e consentano al fanciullo di esprimersi gioiosamente in canti e ritmi rivolti all'armonico sviluppo delle attitudini fisiche e morali. L'esplorazione dell'ambiente non abbia carattere nozionistico, ma muova dall'interesse occasionale spontaneo del fanciullo per sollecitarlo e guidarlo alla diretta osservazione del mondo circostante, nei suoi due inseparabili aspetti di tempo e di luogo. Si dia modo perciò all'alunno di formarsi un'idea intuitiva della successione delle generazioni (coetanei, giovani, adulti, vecchi) tra le persone di sua conoscenza, delle divisioni dell'anno (ricorrenze religiose, civili, ecc.), dei mutamenti e delle trasformazioni delle cose (vicenda delle stagioni e suoi riflessi sulle coltivazioni e sul lavoro umano; materie e strumenti di lavoro, mezzi di trasporto, servizi pubblici, ecc.) [...] La conoscenza del numero parta dalle attività di gioco e dal bisogno di osservare e di fare del fanciullo, e si svolga per lenti gradi di sviluppo. L'insegnante addestri l'alunno nella numerazione progressiva e regressiva, nella scomposizione e ricomposizione dei numeri, nei relativi esercizi intuitivi e pratici di riunire, togliere, replicare, distribuire: attività che sono alla base delle quattro operazioni»

<sup>74</sup> «L'insegnante consideri come fonte e stimolo della progressiva conquista della lingua parlata e successivamente scritta, le intuizioni, osservazioni, scoperte, esperienze che soprattutto nella fase iniziale del processo educativo trovano i più vivi elementi di sviluppo nei giochi individuali e collettivi, nel gioco-lavoro nelle libere attività creative (mimica e drammatizzazione, disegno spontaneo, manifestazioni pittoriche, plastiche, ecc.). Il disegno spontaneo sia sempre considerato la naturale forma di scrittura per immagini, che il bambino ha già usato liberamente come gioco per esprimere i suoi desideri e i suoi sentimenti ancora prima di frequentare la scuola. L'insegnante avrà cura di interpretare: tale scrittura, che procede e si perfeziona per gradi e che rispecchia lo sviluppo spirituale di ogni fanciullo. Egli dovrà favorire con simpatia le spontanee manifestazioni grafiche pittoriche degli alunni, lasciandoli liberi di esprimersi a loro modo sugli argomenti che più li interessano, coi mezzi a loro più graditi (matite nere e colorate, pastelli, gessetti colorati, acquerelli, carte colorate a strappo e a ritaglio, ecc.). Li inviterà di volta in volta a spiegare con la parola, e appena possibile anche con lo scritto, il significato delle loro espressioni grafiche e pittoriche. L'eventuale correzione dei disegni si ottenga non con cancellature o rifacimenti, oppure con suggerimenti intempestivi e inopportuni che scoraggerebbero il piccolo disegnatore, ma per processo di chiarificazione interiore, cioè col guidare ogni alunno all'amorosa e sempre più attenta osservazione, alla riflessione e all'auto-correzione in riferimento a quanto egli ha inteso esprimere. Sono da evitare i ricalchi e le copie perché soffocano la spontaneità infantile e favoriscono la insincerità e il cattivo gusto. Partendo dalle diverse attività sinora accennate, si incoraggi al massimo la conversazione con l'insegnante e degli alunni tra di loro per abituarli a parlare quanto più chiaramente e correttamente è possibile. L'insegnante dia sempre l'esempio del corretto uso della lingua nazionale e, pur accogliendo le prime spontanee espressioni dialettali degli alunni, si astenga dal rivolgere loro la parola in dialetto».

Rimane attivo l'insegnamento del canto corale per la socialità dell'alunno «Molta importanza va data al canto corale all'unisono di facili motivi, in lingua o in dialetto, appropriati all'estensione vocale del fanciullo e accompagnati, se possibile, da interpretazioni mimiche o ritmiche. Scopo del canto è di contribuire all'elevazione spirituale e alla socialità; all'educazione dell'orecchio, della voce, della retta pronuncia; all'addestramento motorio. Può inserirsi in questo insegnamento l'ascolto di brani musicali adatti all'età»<sup>75</sup>.

I programmi previsti per le classi successive (terza, quarta e quinta) prevedono l'insegnamento della religione sempre affidata al maestro; l'educazione morale, civile e fisica che, partendo dalla quotidianità e dall'osservazione delle esperienze di vita degli alunni, si incentrano sulla disciplina e sull'autocontrollo nell'ottica della socializzazione; storia, geografia, scienze; aritmetica e geometria; lingua italiana; disegno e scrittura; canto; attività manuali e pratiche.

Il ruolo del maestro, in qualità di guida, permea la società ed socialmente riconosciuto, poiché egli deve formare integralmente la personalità dell'alunno.

La legge 3 febbraio n. 72 del **1963** abolisce il ruolo transitorio previsto dalla legge n. 535 del 1958 e introduce un "Ruolo speciale per l'insegnamento nelle scuole elementari carcerarie", ma mantiene in vigore i primi due commi dell'art 2 della legge n. 535/58, assegnando al Ministero della Pubblica Istruzione, ora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), il compito di stabilire con decreto e d'intesa con il Ministero della Giustizia i titoli specifici necessari per l'accesso al Ruolo speciale e il compito di bandire ed autorizzare i corsi di specializzazione per il rilascio degli stessi<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> Ibidem

<sup>76</sup> <http://www.giustizia.it/> aggiornato al 1 ottobre 2010



Il ruolo speciale deve essere coperto per 10 anni oltre i quali l'insegnante può fare domanda per rientrare nel ruolo normale «Gli insegnanti medesimi dopo dieci anni di permanenza nel ruolo, comprensivi del servizio prestato nel ruolo speciale transitorio, possono, su domanda, ottenere il passaggio nel ruolo normale»<sup>77</sup>.

Il MIUR di intesa con il Ministero di Grazia e Giustizia che ne specifica l'organizzazione logistica, ha il compito di organizzare corsi di specializzazione per insegnanti penitenziari stabilendo quindi le competenze di tale figura.

### ***1.5 Il recupero sociale del reo e la legge 354 del 1975***

Il quadro normativo si modifica con l'entrata in vigore della legge 26 luglio 1975 n. 354<sup>78</sup> che già nel primo articolo dichiara le finalità rieducative della detenzione in linea con quanto previsto dall'art. 27 della Costituzione e con obiettivo ultimo il reinserimento sociale del detenuto «Il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare il rispetto della dignità della persona. Il trattamento è improntato ad assoluta imparzialità, senza discriminazioni in ordine a nazionalità, razza e condizioni economiche e sociali, a opinioni politiche e a credenze religiose. Negli istituti devono essere mantenuti l'ordine e la disciplina. Non possono essere adottate restrizioni non giustificabili con le esigenze predette o, nei confronti degli imputati, non indispensabili a fini giudiziari. I detenuti e gli internati sono chiamati o indicati con il loro nome»<sup>79</sup> mentre fino ad allora i detenuti erano chiamati per cognome o per matricola. La rieducazione, che mira al recupero sociale

---

<sup>77</sup> Legge 3 febbraio 1963, n. 72, art. 3

<sup>78</sup> Legge 26 luglio 1975, n. 354, Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà pubblicata sulla GU n.212 del 9-8-1975 - Suppl. Ordinario

<sup>79</sup> Idem, art. 1

dell'individuo, assume sempre carattere probabilistico ed è da effettuarsi ampliando i contatti con l'esterno «Nei confronti dei condannati e degli internati deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale degli stessi»<sup>80</sup>. Vengono distinte tra momenti del trattamento che partendo dall'osservazione della personalità del detenuto, prospettano la formulazione di un programma individualizzato ai fini del reinserimento ed una partecipazione attiva dello stesso nel suo recupero come sancito dall'art. 13 «Il trattamento penitenziario deve rispondere ai particolari bisogni della personalità di ciascun soggetto. Nei confronti dei condannati e degli internati è predisposta l'osservazione scientifica della personalità per rilevare le carenze fisiopsichiche e le altre cause del disadattamento sociale. L'osservazione è compiuta all'inizio dell'esecuzione proseguita nel corso di essa. Per ciascun condannato e internato, in base ai risultati dell'osservazione, sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo da effettuare ed è compilato il relativo programma, che è integrato o modificato secondo le esigenze che si prospettano nel corso dell'esecuzione. Le indicazioni generali e particolari del trattamento sono inserite, unitamente ai dati giudiziari, biografici e sanitari, nella cartella personale, nella quale sono successivamente annotati gli sviluppi del trattamento praticato e i suoi risultati. Deve essere favorita la collaborazione dei condannati e degli internati alle attività di osservazione e di trattamento»<sup>81</sup>.

L'istruzione rimane la modalità principale con cui effettuare il trattamento insieme con lavoro, religione, attività culturali, ricreative e sportive «Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del

---

<sup>80</sup> Ibidem

<sup>81</sup> Ibidem

lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia»<sup>82</sup>.

Mentre le attività culturali possono essere autogestite dal recluso, l'istruzione formale è proposta per i definitivi, i condannati con pena certa.

La stessa legge, in merito all'istruzione, individua in un articolo specifico (art. 19) la piena libertà del reo di scelta delle proprie letture ponendo particolare attenzione ai soggetti detenuti di età inferiore ai 25. L'apertura verso l'esterno nell'ottica della socializzazione a fine pena è rinforzata dalla possibilità di frequentare corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione.

L'art. 19 della legge disciplina, quindi, l'istruzione in ambito carcerario «Negli istituti penitenziari la formazione culturale e professionale, è curata mediante l'organizzazione di corsi della scuola d'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e cui l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti. Particolare cura è dedicata alla formazione culturale e professionale dei detenuti di età inferiore a venticinque anni. Con le procedure previste dagli ordinamenti scolastici possono essere istituite scuole di istruzione secondaria di secondo grado negli istituti penitenziari. È agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione»<sup>83</sup>. L'istruzione non è più un obbligo, ma una delle opportunità per la formazione culturale del recluso, come evidenziato nel regolamento del 1976<sup>84</sup> e pertanto la partecipazione dei detenuti ai corsi scolastici è raccomandata e promossa esonerando dalle attività lavorative gli iscritti, ma non è obbligatoria.

---

<sup>82</sup> Idem, art. 15

<sup>83</sup> Ibidem

<sup>84</sup> Decreto Presidente Repubblica del 29 aprile 1976, n. 431

La libertà di culto viene agevolata permettendo ai non cattolici di ricevere i ministri del proprio culto<sup>85</sup> così come sono intensificate le attività sportive al fine rieducativo e di costruzione della personalità in accordo tra direttore, educatori, assistenti sociali e rappresentanti dei detenuti «Negli istituti devono essere favorite e organizzate attività culturali, sportive e ricreative e ogni altra attività volta alla realizzazione della personalità dei detenuti e degli internati, anche nel quadro del trattamento rieducativo»<sup>86</sup>. La legge prevede oltre alle figure degli educatori e degli assistenti sociali, «Per lo svolgimento delle attività di osservazione e di trattamento, [...] di professionisti esperti in psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria e criminologia clinica [...]»<sup>87</sup>. L'organico così composto assicura dignità al detenuto non più oggetto da custodire, ma soggetto da rispettare<sup>88</sup> che ha diritto ad un trattamento individualizzato per il recupero ed il reinserimento nella società.

La richiesta di un equippe di esperti coadiuva l'opera rieducativa, sostiene la personalità del detenuto e può esprimersi in merito alla concessione delle misure alternative alla detenzione, principale novità introdotta dalla legge 354<sup>89</sup>.

Nel corso degli anni le attività trattamentali legate all'istruzione in riferimento a scuola primaria e secondaria di 1° grado sono state gestite dai Centri Territoriali Permanenti (CTP), istituiti con ordinanza del Ministero dell'Istruzione n. 455 del 1997.

Con il Decreto legislativo del 16 aprile **1994** n. 297<sup>90</sup>, si ribadisce all'art 135 l'esistenza di un "Ruolo speciale" e che il MIUR, di concerto con il Ministero della

---

<sup>85</sup> Idem, art. 26

<sup>86</sup> Idem, art. 27

<sup>87</sup> Ibidem

<sup>88</sup> C. Serra, *Psicologia penitenziaria*, Giuffrè, Milano, 1999

<sup>89</sup> Idem, pag. 16

<sup>90</sup> Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione

Giustizia e con apposito decreto, deve stabilire i titoli di specializzazione ed istituire ed organizzare i corsi di specializzazione «1. Ai sensi della legge 26 luglio 1975, n. 354, negli istituti penitenziari, la formazione culturale e professionale è curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola d'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti. 2. Per l'insegnamento elementare presso le carceri e gli stabilimenti penitenziari è istituito, un ruolo speciale, al quale si accede mediante concorso per titoli ed esami riservato a coloro che, essendo in possesso dei requisiti prescritti per la partecipazione al concorso per posti di ruolo normale, abbiano conseguito il titolo di specializzazione di cui al comma 7. 3. I programmi e le modalità delle prove di esame sono stabiliti con ordinanza del Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro di grazia e giustizia. 4. I docenti iscritti nel ruolo speciale delle scuole elementari carcerarie vengono nominati nelle scuole carcerarie della provincia e possono chiedere il trasferimento ad altra provincia limitatamente ai posti disponibili nel medesimo ruolo. Ad essi spetta il trattamento giuridico ed economico dei docenti elementari di ruolo normale. 5. I docenti medesimi, dopo 10 anni di permanenza nel ruolo, possono, su domanda, ottenere il passaggio nel ruolo normale. 6. All'eventuale aumento del numero dei posti del ruolo speciale, quale risulta fissato in prima applicazione dalla legge 3 febbraio 1963, n. 72 , si provvede in conformità delle disposizioni che regolano il normale incremento delle classi delle scuole elementari. 7. I docenti elementari del ruolo speciale debbono essere forniti dei titoli di specializzazione stabiliti con decreto del Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro di grazia e giustizia. Per il rilascio dei predetti titoli il Ministero della pubblica istruzione

d'intesa con il Ministero di grazia e giustizia istituisce ed autorizza appositi corsi di specializzazione»<sup>91</sup>.

### ***1.6 I Centri Territoriali Permanenti e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti***

Nel corso degli anni le attività trattamentali legate all'istruzione in riferimento a scuola primaria e secondaria di 1° grado sono state gestite dai Centri Territoriali Permanenti (CTP), istituiti con ordinanza del Ministero dell'Istruzione n. 455 del **1997**.

L'ordinanza sancisce gli obiettivi, la composizione dell'organico e l'organizzazione delle attività «I Centri si configurano come luoghi di lettura dei bisogni, di progettazione, di concertazione, di attivazione e di governo delle iniziative di istruzione e formazione in età adulta, nonché di raccolta e diffusione della documentazione. Essi hanno di norma configurazione distrettuale; potranno tuttavia essere istituiti Centri interdistrettuali in relazione ai flussi dell'utenza. I Centri coordinano le offerte di istruzione e formazione programmate sul territorio, organizzate verticalmente nel sistema scolastico e orizzontalmente con le altre agenzie formative per dare adeguata risposta alla domanda proveniente sia dal singolo, che da istituzioni o dal mondo del lavoro [...] Il Centro assume altresì, d'intesa con gli istituti penali, iniziative per lo svolgimento di attività di educazione degli adulti nelle carceri, assicurando in ogni caso l'offerta negli istituti penali minorili»<sup>92</sup>. Come stabilito dall'art. 3 «essi svolgono attività di: accoglienza, ascolto

---

<sup>91</sup> Decreto legislativo del 16 aprile 1994 n. 297

<sup>92</sup> Ordinanza Ministeriale n. 455, 29 luglio 1997, Educazione in età adulta - Istruzione e formazione

e orientamento; alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno, anche finalizzata ad un eventuale accesso ai livelli superiori di istruzione e di formazione professionale; apprendimento della lingua e dei linguaggi; sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici; recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali idonee ad una attiva partecipazione alla vita sociale; acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale; rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in situazione di marginalità»<sup>93</sup>. L'organico prevede la presenza di cinque docenti di scuola secondaria di I grado e di tre docenti di scuola elementare, in base a determinate classi di concorso «tre docenti di scuola elementare; due docenti di scuola media classe 43/A (Italiano, storia ed educazione civica, geografia); un docente di scuola media classe 59/A (Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali); un docente di scuola media classe 45/A (Lingua straniera); un docente di scuola media classe 33/A (Educazione tecnica) preferibilmente in possesso dei requisiti richiesti all'operatore tecnologico»<sup>94</sup>.

Il trattamento penitenziario viene nuovamente regolamentato nel **2000** con DPR del 30 giugno, n. 230<sup>95</sup> e si avvale di interventi diretti a sostenere gli «interessi umani, culturali e professionali»<sup>96</sup> «degli imputati sottoposto a misure private della libertà»<sup>97</sup>. Il nuovo regolamento è indirizzato anche a chi è sottoposto alle indagini e non soltanto agli imputati e si pone l'obiettivo di favorire una messa in discussione degli atteggiamenti personali dei reclusi «Il trattamento rieducativo dei condannati e

---

<sup>93</sup> Ibidem

<sup>94</sup> Idem, art. 4

<sup>95</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure private e limitative della libertà*. (GU Serie Generale n.195 del 22-8-2000 - Suppl. Ordinario n. 131)

<sup>96</sup> Idem, art. 1

<sup>97</sup> Ibidem

degli internati è diretto, inoltre, a promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale»<sup>98</sup>.

I corsi di istruzione a livello di scuola dell'obbligo previsti da tale regolamento sono organizzati di intesa tra Ministero di Pubblica Istruzione e Ministero della Giustizia e mentre «L'organizzazione didattica e lo svolgimento dei corsi sono curati dai competenti organi dell'amministrazione scolastica» le «direzioni degli istituti forniscono locali e attrezzature adeguate»<sup>99</sup> oltre ad informare adeguatamente i detenuti dello svolgimento dei corsi, favorendone la partecipazione. A tal fine si predispone che le attività scolastiche e quelle lavorative non vengano svolte nelle medesime ore e, per favorire la continuità di apprendimento, si limita, se possibile, il ricorso ai trasferimenti.

A stabilire le modalità dell'organizzazione scolastica e dei corsi provvede quindi l'articolo 41 del D.P.R. 230/2000, secondo cui «Per lo svolgimento dei corsi e delle attività integrative dei relativi curricula, può essere utilizzato dalle autorità scolastiche, d'intesa con le direzioni degli istituti, il contributo volontario di persone qualificate, le quali operano sotto la responsabilità didattica del personale scolastico»<sup>100</sup>.

Per i «corsi di istruzione secondaria superiore, comprensivi della scolarità obbligatoria prevista dalle vigenti disposizioni, sono organizzati, su richiesta dell'amministrazione penitenziaria, dal Ministero della pubblica istruzione a mezzo della istituzione di succursali di scuole del predetto livello in determinati istituti

---

<sup>98</sup> Ibidem

<sup>99</sup> Idem, art. 41

<sup>100</sup> Ibidem



penitenziari»<sup>101</sup>. La compatibilità con l'orario di lavoro per tale ordine di scuola non è garantito, come previsto dall'art. 43 «Qualora non sia possibile rendere compatibile lo svolgimento dei corsi di studio con quello della attività di lavoro, come previsto dal comma 4 dell'articolo 41, i condannati e gli internati, durante la frequenza dei corsi, previsti dal comma 1 del presente articolo, sono esonerati dal lavoro. Coloro che seguono i corsi di preparazione, di cui al comma 4, possono essere esonerati dal lavoro, a loro richiesta»<sup>102</sup>.

Lo sviluppo in campo normativo e formativo nei settori dell'istruzione e della giustizia ha prodotto una serie di iniziative per definire nuovi e adeguati modelli di intervento e di attività trattamentali sia dentro sia fuori l'istituto carcerario<sup>103</sup>.

In base quanto evidenziato dalla Sezione Statistica dell'Ufficio per lo Sviluppo e la Gestione del Sistema Informativo Automatizzato del Ministero della Giustizia durante l'anno scolastico 2013-2014 sono stati attivati 1141 corsi di cui il 20% CILS (Ex. Alfabetizzazione), il 19% CA (Ex. Scuola primaria), il 29% CSI (Ex. Scuola secondaria di 1° grado) e il 32% CS (Ex. Scuola secondaria di 2° grado).

Questi corsi sono stati frequentati da 16.698 detenuti con il 42% di promossi sul numero degli iscritti.

Con Decreto del Ministro della Pubblica Istruzione del 25 ottobre 2007<sup>104</sup> vengono riorganizzati i CTP ed i corsi serali presenti presso le istituzioni scolastiche ed

---

<sup>101</sup> Idem, art. 43

<sup>102</sup> Ibidem

<sup>103</sup> F. Bruno, I. Lanza di Scalea, *Educazione degli Adulti. Informazione e democrazia*, PensaMultiMedia, Lecce, 2008

<sup>104</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto 25 ottobre 2007, *Riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali*, in attuazione dell'articolo 1, comma 632, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. (GU Serie Generale n.3 del 4-1-2008)

istituiti i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) definendone i criteri per l'autonomia<sup>105</sup>.

In base a quanto previsto dall'art. 3 del decreto «Allo scopo di far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata, l'utenza dei centri, in relazione agli ordinamenti scolastici vigenti, è costituita dagli adulti iscritti ai percorsi per: a) il conseguimento del livello di istruzione corrispondente a quello previsto dall'ordinamento vigente a conclusione della scuola primaria nonché per l'acquisizione del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione; b) il recupero dei saperi e delle competenze finalizzate all'acquisizione della certificazione di assolvimento dell'obbligo di istruzione di cui all'art. 1, comma 622, della legge n. 296 del 27 dicembre 2006; c) il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore; d) l'alfabetizzazione funzionale finalizzata all'acquisizione dei saperi e delle competenze riferiti all'adempimento dell'obbligo di istruzione e al conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore; e) la conoscenza della lingua italiana da parte degli immigrati per la loro integrazione linguistica e sociale»<sup>106</sup>.

Possono iscriversi tutti gli adulti italiani e stranieri «che intendano intendono conseguire un titolo di studio conclusivo dei corsi di istruzione secondaria superiore»<sup>107</sup>; «che necessitano di acquisire i saperi e le competenze riferiti all'adempimento dell'obbligo di istruzione e al conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore»<sup>108</sup>; oltre a coloro «che abbiano compiuto il

---

<sup>105</sup> Idem, art. 1

<sup>106</sup> Ibidem

<sup>107</sup> Idem, art. 4

<sup>108</sup> Ibidem

sedicesimo anno di età e che non siano in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e/o non abbiano adempiuto all'obbligo di istruzione»<sup>109</sup>.

La riorganizzazione dei CPIA è determinata dal Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263<sup>110</sup> che nell'art. 4 recita «I percorsi di istruzione degli adulti sono riorganizzati in: a) percorsi di primo livello: i percorsi di istruzione di primo livello realizzati dai Centri di cui all'articolo 2, sono finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139, relative alle attività e agli insegnamenti di cui al comma 2, lettera b); b) percorsi di secondo livello: i percorsi di istruzione di secondo livello, realizzati dalle istituzioni scolastiche di cui al comma 6, sono finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica; c) percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana: i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, realizzati dai Centri di cui all'articolo 2 e destinati agli adulti stranieri di cui all'articolo 3, nei limiti dell'organico assegnato, sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa»<sup>111</sup>.

---

<sup>109</sup> Ibidem

<sup>110</sup> Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (13G00055) (GU Serie Generale n.47 del 25-2-2013)

<sup>111</sup> Ibidem

Le linee guida improntate per il passaggio dai CTP ai CPIA<sup>112</sup> evidenziano come l'art. 1, comma 2, del DPR 263/2012<sup>113</sup> riconduce, nelle norme generali per la graduale ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti ivi compresi i Corsi serali, i Corsi della scuola dell'obbligo e di Istruzione secondaria superiore negli istituti di prevenzione e di pena attivati ai sensi della normativa previgente.

Pertanto, i percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena, di cui all'art. 4, lettera a) e lettera c) sono ricondotti ai CPIA, mentre i percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena, di cui all'art. 4, lettera b), sono ricondotti alle istituzioni scolastiche presso le quali sono attivati i suddetti percorsi<sup>114</sup>.

I CPIA e le istituzioni scolastiche di secondo grado a cui sono ricondotti i percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena realizzano i percorsi previsti dal Decreto anche in favore dei soggetti sottoposti a provvedimenti penali da parte dell'Autorità Giudiziaria minorile<sup>115</sup>.

La formazione dei docenti che attualmente viene incentivata attraverso corsi di aggiornamento anche promossi dagli istituti scolastici viene riconosciuta dalla Legge 13 luglio 2015, n107 che all'art.1 comma 121 sancisce «Al fine di sostenere la

---

<sup>112</sup> Decreto 12 marzo 2015, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*.

<sup>113</sup> Comma 2. «La ridefinizione di cui al comma 1, si realizza nel quadro della riorganizzazione di cui all'articolo 1, comma 632, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e all'articolo 64, comma 4, lettera f), del citato decreto-legge n. 112 del 2008, e riguarda i Centri nei quali sono ricondotti, a partire dall'anno scolastico 2013-2014 e comunque entro l'anno scolastico 2014-2015, nel rispetto della competenza esclusiva delle regioni e delle province autonome di Trento e di Bolzano in materia di programmazione dell'offerta formativa, i Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta di cui all'ordinanza del Ministro della pubblica istruzione 29 luglio 1997, n. 455, e i corsi serali per il conseguimento di titoli di studio, ivi compresi i corsi della scuola dell'obbligo e di istruzione secondaria superiore negli istituti di prevenzione e pena attivati ai sensi della normativa previgente».

<sup>114</sup> Decreto 12 marzo 2015

<sup>115</sup> *Ibidem*

formazione continua dei docenti e di valorizzarne le competenze professionali, è istituita, nel rispetto del limite di spesa di cui al comma 123, la Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente di ruolo delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. La Carta, dell'importo nominale di euro 500 annui per ciascun anno scolastico, può essere utilizzata per l'acquisto di libri e di testi, anche in formato digitale, di pubblicazioni e di riviste comunque utili all'aggiornamento professionale, per l'acquisto di hardware e software, per l'iscrizione a corsi per attività di aggiornamento e di qualificazione delle competenze professionali, svolti da enti accreditati presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, a corsi di laurea, di laurea magistrale, specialistica o a ciclo unico, inerenti al profilo professionale, ovvero a corsi post lauream o a master universitari inerenti al profilo professionale, per rappresentazioni teatrali e cinematografiche, per l'ingresso a musei, mostre ed eventi culturali e spettacoli dal vivo, nonché per iniziative coerenti con le attività individuate nell'ambito del piano triennale dell'offerta formativa delle scuole e del Piano nazionale di formazione di cui al comma 124. La somma di cui alla Carta non costituisce retribuzione accessoria né reddito imponibile»<sup>116</sup>.

L'attuale accordo siglato tra MIUR e Ministero di Giustizia<sup>117</sup> si pone l'obiettivo di «attivare la sperimentazione di percorsi certificabili, modulari e flessibili in contenuti e durata, con possibilità di prosecuzione anche dopo l'uscita dal circuito detentivo e finalizzati sia a favorire l'acquisizione ed il recupero di abilità e competenze individuali, sia a sviluppare una politica dell'istruzione integrata con la formazione professionale e supportata dalla collaborazione con le Regioni ed il mondo delle

---

<sup>116</sup> Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015)

<sup>117</sup> 23 maggio 2016

imprese, attraverso percorsi di apprendistato stage e tirocini a sostegno dei soggetti in esecuzione pena, e di quelli sottoposti a provvedimenti penali da parte dell’Autorità Giudiziaria Minorile, sia minori che adulti. Le attività si dovranno realizzare attraverso metodi e strumenti innovativi e soluzioni organizzative basate sulla personalizzazione dell’iter rieducativo di ciascuno, partendo da un patto formativo individuale finalizzato all’acquisizione di competenze da spendere anche per il reinserimento nella vita sociale e lavorativa. Le metodologie didattiche dovranno prevedere:

- tecniche esperienziali, rispetto a quelle trasmissive, allo scopo di valorizzare la consapevolezza e lo sviluppo delle potenzialità personali e delle competenze di ciascuno, di riconoscere e consolidare le esperienze pregresse, orientando le scelte individuali verso percorsi adeguati al livello culturale di partenza e che si basino sulla personalizzazione dell’iter formativo;
- attività educativo-didattiche volte a promuovere l’apprendimento e il benessere emotivo-motivazionale nello “stare insieme a scuola”;
- percorsi basati sull’esperienza e sulla realtà, che consentano di rafforzare le capacità dei minori e adulti di assumere le responsabilità delle proprie azioni, di operare scelte consapevoli, di percepire l’utilità immediata e concreta delle competenze acquisite nella prospettiva di un successivo ruolo sociale e lavorativo/professionale;
- percorsi che tengano conto degli interessi e dei bisogni espressi od eventualmente inespressi, per rafforzare la motivazione ad apprendere e la conseguente responsabilità rispetto al percorso formativo avviato;

- strumenti, tecniche e metodologie didattiche flessibili in modo da formulare le proposte più adeguate per ciascun allievo»<sup>118</sup>.

Tutto ciò in linea con quanto già previsto dal Decreto 503/1955, circa 61 anni fa (cfr. note 67-71).

---

<sup>118</sup> Protocollo di intesa tra Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e Ministero della Giustizia, 23 maggio 2016

## CAPITOLO II

### Competenze del docente

**Sommario:** 2.1 La competenza come sinonimo di qualità educativa - 2.2 Competenze pedagogico didattiche dell'insegnante - 2.2.1 Le riforme del sistema di formazione universitario italiano - 2.2.2 Qualifica e qualità dell'insegnamento universitario - 2.2.3 Qualifica e qualità dell'istruzione - 2.3 Il docente universitario e le nuove competenze - 2.4 Le competenze trasversali dell'insegnante - 2.5 Insegnante penitenziario: tra percorsi, qualifiche e competenze - 2.5.1 Il percorso di apprendimento del discente - 2.5.2 La professionalizzazione del docente in carcere

#### *2.1 La competenza come sinonimo di qualità educativa*

Il termine competenza, di origine latina *competens, entis*<sup>119</sup> legittimo, appropriato a, participio di *competere*, tendere verso un punto, corrispondere a, spettare, sta ad indicare l'azione dell'andare insieme, dirigersi verso, far convergere in un medesimo punto.

In tal senso presenta due connotazioni<sup>120</sup>, una legata ai concetti di perizia ed abilità, ossia “*alla capacità, per cultura ed esperienza, di orientarsi in un certo campo, per la conoscenza o la pratica che se ne ha*”<sup>121</sup> l'altra intende la competenza “*come l'autorità di esprimere giudizi, derivante dalla posizione giuridica, dal sapere e dalla pratica*”, in tal senso, competente è colui che ha autorità in un certo ambito.

Per Chomsky la competenza è ciò che il soggetto è lealmente in grado di realizzare ed è, in ambito linguistico, la “*conoscenza della lingua e padronanza da parte del locutore/uditore di un sistema di regole che consentono al singolo di generare*

---

<sup>119</sup> L. Castiglioni, S. Mariotti, *IL. Vocabolario della lingua latina*, Loescher Editore, Torino, 1996

<sup>120</sup> C. Coggi, A. M. Notti, *Docimologia*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2002, pag 115

<sup>121</sup> *Ibidem*



*un'infinità di produzioni linguistiche*<sup>122</sup>; in tale accezione si differenzia dalla *performance*, che per lo stesso autore indica l'uso "*effettivo della lingua in situazioni concrete*"<sup>123</sup> e si concretizza nel comportamento osservabile.

Spesso il termine viene associato ai contesti lavorativi e diversi autori ne hanno fornito una spiegazione in linea con i diversi ambiti professionali, nello specifico, per Quaglino<sup>124</sup> la competenza è "*la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali*"<sup>125</sup>, ciò permette di suddividere il concetto in aspetti oggettivabili derivanti dal sapere, dal saper fare e dal saper essere e quantificabili nelle qualità personali di ogni individuo.

Secondo Le Boterf (2002) la competenza consiste nella somma tra sapere, voler e poter agire: il sapere consiste nella capacità di mobilitare risorse personali, il volere attiene alla motivazione, mentre il potere è insito nelle possibilità fornite dall'ambiente in cui si agisce<sup>126</sup>.

Lo stesso autore individua una serie di elementi che facilitano lo sviluppo di competenza, «bagaglio delle buone pratiche di ogni professionista:

- disposizione di numerose risorse (conoscenze, abilità, qualità, cultura) per saper agire in modo pertinente e della capacità di procurarsele;
- coinvolgimento diretto dei soggetti nel combinare le risorse disponibili per rispondere adeguatamente ai bisogni professionali;
- obiettivi di apprendimento realistici, per evitare sforzi inutili e delusioni dannose;

---

<sup>122</sup> Idem, pag 116

<sup>123</sup> Ibidem

<sup>124</sup> Ibidem

<sup>125</sup> Ibidem

<sup>126</sup> A. Serbati, *La terza missione dell'Università*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2014, pag. 72

- capacità di riflessione e di transfer: non basta saper agire bene, è opportuno anche saper descrivere la propria azione e conoscerne i motivi, per saperla riprodurre in altre circostanze adeguando opportunamente i propri schemi alla situazione;
- capacità di apprendere ad apprendere, conoscendo i propri stili e modi di apprendimento, così da poterli modificare e incrementare;
- autovalutazione ed eterovalutazione: l'individuo deve prendere coscienza di se stesso e delle proprie azioni per prendersene la responsabilità, tuttavia non va dimenticata la sua relazione con l'ambiente che a sua volta deve fornire una valutazione delle competenze sviluppate;
- costruzione dell'identità professionale, con le proprie competenze, i propri punti di forza e di debolezza, il percorso professionale ed extraprofessionale intrapreso, l'autonomia e consapevolezza raggiunte»<sup>127</sup>.

Per Pellerey<sup>128</sup> la competenza è un insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari a svolgere, in maniera efficace ed adeguata, un compito lavorativo.

Alcuni elementi certi della competenza risultano essere quindi, il fatto che:

- il termine non significa solo possesso di conoscenze e di tecniche o di capacità di gestione delle stesse anche se le suppone;
- comporta il saper integrare conoscenze e saperle mettere in opera nel quadro dell'azione riguardante una famiglia di situazioni problematiche;
- implica la mobilitazione di saperi e saper fare; il nucleo del concetto sta nella mobilitazione di queste risorse e non nelle risorse stesse;

---

<sup>127</sup> Idem, pagg. 73-74

<sup>128</sup> M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, ETAS, Milano, 2004

- è caratteristica individuale che si costruisce a partire dalle attitudini (attraverso la formazione e l'esperienza) a proposito di un certo ambito di problemi<sup>129</sup>.

Bertagna (2010) intende la competenza secondo due accezioni, come *exemplar* (esemplare) ossia ciò «che si apprezza con i sensi (*oculis conspicitur*)» e che «dobbiamo imitare (*exemplar est quod simile faciamus*)» per il suo valore<sup>130</sup> ed in tal senso la competenza è qualcosa di separato dalla persona (dal «soggetto»), ma semmai questa è misurata proprio sul possesso di questo qualcosa da lei separato (sull'«oggetto»); come *exemplum* (esempio, testimonianza), diviene qualcosa di meno quantificabile poiché non più oggetto, ma soggetto dotato di autonomia, che coinvolge «un significato soprattutto morale ed intellettuale»<sup>131</sup>.

Secondo Bertagna<sup>132</sup> il concetto di competenza si qualifica per alcune caratteristiche:

- è relazionale, poiché “*richiede all'individuo il supporto dell'altro, la cooperazione, l'emulazione*”<sup>133</sup>;
- “*parte dall'imitazione di azioni di persone più esperte, parte quindi dall'agire, che viene poi seguito dalla razionalità che è in grado di giustificare questo agire*”<sup>134</sup>;

---

<sup>129</sup> C. Coggi, A. M. Notti, *op.cit.*, pag 118

<sup>130</sup> G. Bertagna, *Sviluppare competenze a scuola*, Seminario di Studio, Verso la Scuola delle Competenze, Centro Studi Scuola Cattolica, Roma, 14 Maggio 2009

<sup>131</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, Studium Educationis Vol. 3, n. 2, Edizioni Erickson, Trento, maggio 2010.

<sup>132</sup> G. Bertagna, *Le competenze tra mondo del lavoro e mondo della formazione*, in C. Xodo, M. Benetton, *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici pedagogici e deontologici*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010

<sup>133</sup> A. Serbati, *op. cit.*, pag. 66

<sup>134</sup> *Ibidem*

- *“riguarda l’unità del soggetto, in equilibrio ed armonia tra tutte le componenti che qualificano l’umanità di fronte ad un problema o ad un compito”*<sup>135</sup>;
- *“riguarda sempre l’unità dell’oggetto, ossia ha bisogno di un contesto in cui esprimersi, ha bisogno di legarsi ad un “tutto” che è di certo quello della persona, ma anche quello dell’ambiente, concepiti come in dialogo senza una distinzione riduzionista che tende a separare soggetto da oggetto”*<sup>136</sup>;
- è *“analisi razionale”*<sup>137</sup>. Parte dall’azione e si converte, attraverso la riflessione e la verbalizzazione, diventando linguaggio e concetto: *“solo raccontandola ad una terza persona, chi la compie è in grado di riconoscerla ed esprimerla. Il “sapere che cosa” (conoscenza) e il sapere come (abilità) sono caratteri fondamentali, ma non esaustivi della competenza, in cui il sapere ha bisogno di essere interiorizzato dal soggetto, farsi azione ed esperienza e farsi pensiero sull’azione compiuta”*<sup>138</sup>;
- non è standardizzabile, poiché *“non è una sommatoria di saperi che chiunque può esercitare davanti ad un compito, bensì si manifesta, per dirla con Pellerey, come saper mettere in gioco conoscenza, abilità e qualità personali stabili in maniera ben coordinata per rispondere in forma valida, feconda e personale alle richieste di un compito”*<sup>139</sup>.

Secondo Notti<sup>140</sup> «le competenze sono comportamenti osservabili e misurabili rese possibili dalle conoscenze acquisite [...] La competenza è una caratteristica

---

<sup>135</sup> Ibidem

<sup>136</sup> Ibidem

<sup>137</sup> Ibidem

<sup>138</sup> Ibidem

<sup>139</sup> Ibidem

<sup>140</sup> C. Coggi, A. M. Notti, *op. cit.*, pag 143-144

connaturata alla natura del l'individuo, costituita dall'insieme articolato di capacità conoscenze, esperienze finalizzate. Si esprime attraverso comportamenti e necessita per esprimersi di una motivazione e di un contesto. La caratteristica del contesto è la cultura organizzativa. L'azione combinata di motivazione e contesto fa assumere alla competenza il suo carattere soggettivo di consapevolezza di possibilità di controllo sull'ambiente esterno»<sup>141</sup>.

Quindi, la competenza si caratterizza per le conoscenze, ossia i fatti ed i concetti chiave; per la capacità, ossia la conoscenza del come fare; per l'esperienza, ossia per l'apprendimento per tentativi ed errori; per l'abilità sociale, ossia le reti dei contatti e per l'influenza che si può esercitare sugli altri; per i valori e gli ideali, ossia per la determinazione ad agire e per le convinzioni nell'assumere responsabilità; ed infine per il potere, intendendo con tale termine l'energia fisica e mentale<sup>142</sup>.

Si può declinare la competenza come quella qualità, abilità o capacità generica o specifica, secondo il campo di applicazione, di utilizzare conoscenze e abilità che appartengono a chi le sviluppa.

Il professionista che sviluppa competenze è in grado di risolvere problemi recuperando le risorse necessarie da ogni situazione, risorse che possono essere personali, esterne, ambientali al fine di orientare in maniera consona l'azione migliore da intraprendere<sup>143</sup>.

In tal senso riferendosi ai professionisti, in ogni campo, si identificano capacità relazionali, di cooperazione, di sviluppo, di apprendimento continuo che adattano le

---

<sup>141</sup> Ibidem

<sup>142</sup> Ibidem

<sup>143</sup> A. Serbati, *op. cit.*, pag. 60

capacità e le conoscenze in ambiti e contesti sempre nuovi, operando una trasformazione nel modo di agire e di pensare<sup>144</sup>.

Le conoscenze insite nel concetto di competenza, in base a quanto finora affermato, possono essere di tre tipi:

1. *dichiarative*. Includono tutte le informazioni, sia sensoriali che semantiche, che possediamo sul mondo che ci circonda;
2. *procedurali*. Riguardano azioni, cioè tutte quelle informazioni che una persona possiede relativamente al modo di fare qualche cosa;
3. *condizionali* o contestuali. Designano le condizioni di utilizzo delle conoscenze dichiarative e procedurali<sup>145</sup>.

Oltre “*queste tre categorie di conoscenze, la competenza suppone anche:*

- *metaconoscenze (consapevolezza che l'individuo ha dei propri processi cognitivi);*
- *regolazioni metacognitive che intervengono nella mobilitazione e nella gestione attiva della competenza in situazione.*

*Questo sistema di conoscenze è organizzato in reti o in schemi operativi (nel senso di J. Piaget e di P. Oléron) finalizzati all'identificazione e alla soluzione di problemi determinati, consentendo così un'azione efficace che può collocarsi a livelli più o meno alti di competenza”*<sup>146</sup>.

Le componenti principali del costrutto di competenza, in base a quanto detto, risultano essere le seguenti:

---

<sup>144</sup> Idem, pag 67

<sup>145</sup> C. Coggi, A. M. Notti, *op. cit.*, pag 120-121

<sup>146</sup> Ibidem

<b>Competenza</b>	<b>Esempi di competenza (a livello del secondo anno della scuola di base)</b>
<p>Una rete integrata e funzionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formata da comportamenti cognitivi, affettivi, sociali, sensomotori;</li> <li>• suscettibile di essere mobilitata in azioni finalizzate di fronte a una famiglia di situazioni;</li> <li>• fondata sull'acquisizione di modi di interazione e di strumenti socioculturali</li> </ul>	<p>a) Leggere in una prospettiva di comunicazione, le informazioni presenti nel materiale scolastico (p.es. consegne) e le opere destinate a bambini - dai 6 agli 8 anni.</p> <p>b) Partecipare attivamente a giochi in piccoli gruppi che implicano contenuti logico-matematici alla portata di bambini dai 6 agli 8 anni</p>
<b>Componenti di una competenza</b>	<b>Esempi di qualche componente delle competenze pre-citate</b>
<p><i>Componenti cognitive:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscenze dichiarative (saperi);</li> <li>• conoscenze procedurali (saper fare)</li> <li>• conoscenze contestuali</li> </ul> <p><i>Componenti affettive:</i> atteggiamenti, motivazioni.</p> <p><i>Componenti sociali:</i> interazioni, concertazioni</p> <p><i>Componenti sensomotorie:</i> coordinamento gestuale</p>	<p>a) Leggere in una prospettiva di comunicazione... <i>Componenti cognitive:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscere il codice alfabetico</li> <li>- Trarre inferenze leggendo un testo</li> <li>- Adattare il proprio ritmo di lettura a seconda dello scopo da conseguire</li> </ul> <p><i>Componenti socio-affettive:</i> Scambiare opinioni con un compagno sulle letture preferite</p> <p>b) Partecipare attivamente a giochi in piccoli gruppi... <i>Componenti cognitive:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- capire il concetto di numerazione ordinale e cardinale;</li> <li>- elaborare una strategia di gioco;</li> <li>- tener conto delle possibilità di competizione-cooperazione</li> </ul> <p><i>Componenti socio-affettive:</i> - contribuire a un rapporto di rispetto reciproco tra giocatori.</p>
<b>Capacità</b>	<b>Esempi di capacità</b>
<p>Disposizione generale del funzionamento cognitivo, affettivo, sociale e sensomotorio formata attraverso un lavoro di rispecificazione nei diversi ambiti di competenza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ragionamento logico</li> <li>• pianificazione di un'attività</li> <li>• collaborazione interpersonale</li> </ul>

Tabella 1 – Liberamente adattato da L. Allal, tratto da C. Coggi, A. M. Notti, *Docimologia*, pag 122

## ***2.2 Competenze pedagogico didattiche dell'insegnante tout court***

Numerosi studi effettuati a livello nazionale ed internazionale hanno cercato di individuare e classificare le competenze necessarie per insegnare.

In Italia, il Decreto Ministeriale n. 153/1998<sup>147</sup> elenca una serie di competenze che dovrebbero caratterizzare il profilo professionale dell'insegnante; tali competenze e attitudini «possono essere integrati e specificati negli ordinamenti didattici:

1. possedere adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;
2. ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento;
3. esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;
4. inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all'interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;
5. continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;
6. rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curricolare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;

---

<sup>147</sup> D.M. n. 153 del 26 maggio 1998 “*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*”



7. rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti-metodi, come pure all'integrazione con altre aree formative;
8. organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;
9. gestire la comunicazione con gli allievi e l'interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l'arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze;
10. promuovere l'innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;
11. verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l'attività complessiva della scuola;
12. assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell'insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana»<sup>148</sup>.

---

<sup>148</sup> Allegato A, D.M. n. 153/98

Il docente deve essere competente nella progettazione didattica ed in quella educativa, nel lavoro di gruppo, nell'utilizzo di strategie di studio e d'apprendimento, nel saper fare ricerca, nell'esposizione della lezione e nella capacità di comunicare in modo efficace, nell'acquisizione di abilità informatiche, nelle disposizioni relazionali e comunicative ed infine nelle capacità di valutare gli studenti e se stesso<sup>149</sup>.

Ciò che caratterizza il profilo dell'insegnante, oltre l'insieme delle conoscenze tipiche dell'ambito disciplinare di pertinenza, è l'attenzione sia agli aspetti educativi e formativi, intesi come interesse autentico nei confronti degli studenti quali soggetti in formazione di un sé identitario sia l'attenzione alla propria progressione accademica intesa come capacità e desiderio di sviluppo professionale delle proprie conoscenze in maniera critica, sviluppo professionale che consiste non solo nell'acquisizione di metodi didattici adeguati, ma anche di metodi relazionali che facilitino una didattica improntata sullo scambio, sulla valorizzazione di sé e dell'altro.

«Il Manuale di iniziazione alla vita universitaria di Martino da Fano (1255) elenca i requisiti del buon maestro:

- insegnare le cose necessarie;
- rispondere rapidamente e in modo esauriente alle domande degli studenti;
- sostenere volentieri il contraddittorio;
- dare basi solide alle proprie asserzioni.

Più chiare ed attuali di così non potrebbero essere queste raccomandazioni.

---

<sup>149</sup> S. Napoli, *L'insegnante competente e le competenze dell'insegnante*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* • IV • 6 GIUGNO 2011, pagg 93-108

E il docente che avesse voluto verificare la coerenza o meno del proprio comportamento, poteva auto-valutarsi immaginando di dover rispondere davanti a Dio queste domande:

- A qual fine hai studiato?
- Come hai letto (cioè insegnato)?
- Come hai pregato?
- Come hai disputato?
- Sei stato zelante?

Per completare il profilo di magistralità dei professori medievali non è fuori luogo ricordare che maestro era colui che leggeva. Si trattava di un lettore non, come oggi siamo abituati a pensare, di un autore»<sup>150</sup>.

Secondo Weber «compito primario dei docenti (non solo di quelli universitari) quello di trasmettere chiarezza concettuale, insieme alla loro “semplice probità intellettuale”. Il che costituisce, senza dubbio, un obiettivo primario, proprio perché l’insegnamento, intrecciandosi con l’apprendimento, deve appunto mettere il discente nella condizione di poter camminare liberamente per il mondo, sapendo utilizzare tutti gli strumenti concettuali e conoscitivi che gli sono stati trasmessi per gli scopi e le finalità che riterrà meglio rispondenti alle proprie scelte e ai propri desiderata»<sup>151</sup>.

Ciò che contraddistingue queste definizioni è un’immagine di insegnante in cui gli aspetti pratici poco rientrano nelle competenze educative; la praticità si acquisirà poi

---

<sup>150</sup> C. Xodo, *Magistralità e rapporto formativo docenti studenti*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 35-36

<sup>151</sup> F. Minazzi, *Il sapere e i saperi tra ricerca, insegnamento universitario e apprendimento*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 28

nel tempo, non appena gli studenti saranno inseriti nel mondo del lavoro, dopo una valida preparazione teorica.

In base alle direttive europee non vi è disgiunzione tra teoria e pratica, tra pensiero ed azione e pertanto le competenze pedagogico didattiche dell'insegnante si articolano in maniera ricorsiva intorno al riflettere e all'agire, al pensare ed al fare.

In tutto ciò incide la capacità di autoregolazione che non deve essere propria solo dello studente, ma qualità indiscussa del docente, capacità influenzata da concetto di sé, autostima, attribuzioni causali ed autoefficacia e che è strettamente connessa alla capacità di autovalutare se stessi<sup>152</sup>.

Secondo la teoria dello sviluppo professionale di Super<sup>153</sup> la persona organizza il proprio evolversi professionale in base all'immagine che ha di sé nei vari stadi del suo sviluppo; ciò gli permette di acquisire la maturità professionale necessaria a formulare una sintesi ed una valutazione delle varie esperienze che lo porta a tradurre l'immagine di sé in termini professionali.

Quindi in linea con il pensare non vi è soltanto la competenza e la conoscenza teorica, ma anche la capacità di valutare il proprio operato.

A livello internazionale alcune università stilano le dimensioni utili al docente per sviluppare pratiche riflessive sul proprio incarico e per analizzare l'impegno nello stesso.

Tra queste, la University of Southern Indiana, include la conoscenza di sé e del curriculum, la conoscenza del contesto operativo, l'organizzazione didattica e la gestione della classe, la conoscenza e la valutazione degli studenti, mentre la State

---

<sup>152</sup> F. Pedone, *Uno strumento di autovalutazione della competenza iniziale in didattica universitaria*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 222

<sup>153</sup> D. E. Super, *A life-span, life-space, approach to career developmental counseling*, in *Journal of Counseling and Development*, 63, 1980, pagg. 555-562

University of West Georgia, per valutare l'efficacia del docente, considera dimensioni in grado di determinare la capacità di sviluppare la adeguatezza didattica, di assicurare l'attualità e l'integrazione dei contenuti disciplinari, di procedere ad una progettazione del corso e ad una revisione della sua organizzazione durante il suo svolgimento, di stimolare l'interesse e la partecipazione degli studenti, di valutare l'efficacia didattica in base al perseguimento da parte degli studenti degli obiettivi iniziali e di analizzare i risultati del coinvolgimento didattico a conclusione del corso<sup>154</sup>.

Seldin, secondo Semeraro (2011), in qualità di esperto nella autovalutazione dell'insegnamento da parte del docente, elenca una serie di dimensioni affini al ruolo di insegnante utili a valutarne la competenza e l'efficacia:

- *“le questioni riguardanti gli obiettivi formativi e culturali del corso;*
- *il rapporto del docente con gli studenti e i suoi approcci con il gruppo classe;*
- *la conoscenza della disciplina insegnata;*
- *la programmazione e l'organizzazione delle attività del corso”*<sup>155</sup>.

In Italia, i fattori a carattere multidimensionale individuati in una ricerca-studio condotta dallo stesso Semeraro sono:

- *“la figura del docente (con riferimento alle caratteristiche personali, professionali e didattiche dello stesso);*
- *le scelte organizzative del docente (relativamente alla scelta della bibliografia del corso e alla capacità di organizzazione dei contenuti e del materiale del corso);*

---

<sup>154</sup> R. Semeraro, *La didattica universitaria e la sua valutazione: concezioni e pratiche dei docenti*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 122-123

<sup>155</sup> Ibidem

- *le capacità promosse negli studenti (vantaggi relativi alla frequenza al corso, formazione personale e professionale degli studenti);*
- *le modalità di valutazione degli studenti (modalità comprendenti sia gli aspetti valutati nello studente, sia gli strumenti valutativi adottati dal docente, ed infine le eventuali modalità alternative utilizzate per conoscere il giudizio degli studenti)”<sup>156</sup>.*

Queste dimensioni opportunamente organizzate rappresentano il *portfolio* delle competenze non solo del docente universitario, ma di ogni docente. Lo stesso studio condotto da Semeraro ha permesso di costruire apposite aree di riferimento intorno alle dimensioni citate, individuando quattro dimensioni (A. Organizzazione del corso di insegnamento; B. Metodi e strumenti didattici; C. Capacità da promuovere e valutare negli studenti da parte del docente; D. Riflessioni generali sulla propria attività didattica da parte del docente) e due aree (cognitiva e sociale riferite alla dimensione C) che utilizzano le competenze in uscita così come stabilite dai descrittori di Dublino<sup>157</sup>.

Infine, secondo Paparella, il *portfolio* del docente rappresenta il *core curriculum* dell'insegnamento, ossia un nucleo di conoscenze “essenziali” di un determinato corso di studi<sup>158</sup>.

### ***2.2.1 Le riforme del sistema di formazione universitario italiano***

---

<sup>156</sup> Ibidem

<sup>157</sup> Idem, pagg 130-131

<sup>158</sup> N. Paparella, *L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 146

I profondi cambiamenti avvenuti nei percorsi formativi universitari hanno origine nel 1999 in seguito alle linee riformatrici promosse dal Processo di Bologna<sup>159</sup> ed evidenziate già l'anno precedente dalla Dichiarazione della Sorbona<sup>160</sup>.

Gli obiettivi enunciati nel Processo e le cui motivazioni risiedono nel desiderio di creare uno spazio europeo dell'istruzione superiore, attengono a<sup>161</sup>:

- promozione della mobilità per studenti e docenti attraverso l'abbattimento degli ostacoli che impediscono la libera circolazione.
- Sistema comune di titoli di studio<sup>162</sup> con l'adozione di un sistema a due cicli principali. L'accesso al secondo (di due anni) avviene solo dopo il conseguimento del primo che ha durata minima di tre anni.

---

<sup>159</sup> 19 giugno 1999, <http://www.processodibologna.it/>

<sup>160</sup> L'originalità e la flessibilità del nuovo sistema di formazione cooperativa "sarà ottenuta attraverso l'utilizzazione dei crediti (così come propone ECTS) e dei semestri", Dichiarazione della Sorbona - Parigi, la Sorbona, 25 Maggio 1998

<sup>161</sup> Testualmente nella Dichiarazione di Bologna, gli "obiettivi, che consideriamo di primaria importanza per l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e per la promozione internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore:

- Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del Diploma Supplement, al fine di favorire l'employability dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.
- Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro Europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei.
- Consolidamento di un sistema di crediti didattici - sul modello dell'ECTS - acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti.
- Promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione a:
  - per gli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi;
  - per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti
- Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili.
- Promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei curricula, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca". Dichiarazione di Bologna - 19 giugno 1999, *Space For Higher Education, Lo Spazio Europeo dell'istruzione Superiore*, Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore

<sup>162</sup> <http://www.quadrodeititoli.it/Index.aspx?IDL=1>

- Dimensione sociale dell'istruzione superiore, basata sui principi di uguaglianza, coesione sociale, opportunità ed accessibilità.
- Sistema europeo dei crediti<sup>163</sup> per una maggiore mobilità degli studenti.
- Apprendimento Permanente (*lifelong learning*).
- Assicurazione di Qualità.
- Occupabilità.

Tali obiettivi vengono tradotti in pratica inizialmente dal Decreto Ministeriale 509/99<sup>164</sup>, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, in base al quale vengono determinati la tipologia dei titoli di studio rilasciati dalle università (art. 2).

L'art. 3 sancisce i titoli di primo e di secondo livello rilasciati dalle università; al primo livello corrisponde la Laurea, mentre al secondo livello la Laurea Specialistica.

Le università rilasciano altresì i Diplomi di Specializzazione ed i Dottorati di ricerca che nel sistema europeo corrispondono al terzo ciclo di studi<sup>165</sup>.

L'adesione agli obiettivi europei in chiave di competenze da acquisire al termine dei singoli cicli di studi (Descrittori di Dublino) vengono rilette nel DM 509/99 come obiettivi da raggiungere per lo studente al termine del corso di laurea (*“Il corso di laurea ha l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché l'acquisizione di specifiche conoscenze*

---

<sup>163</sup> Durata dei corsi di studio: Primo ciclo da 180 a 240 crediti; Secondo ciclo da 90 a 120 crediti; Terzo ciclo 3-4 anni

<sup>164</sup> Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n.509, Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000 n.2

<sup>165</sup> Idem, art. 3 *«Il corso di specializzazione ha l'obiettivo di fornire allo studente conoscenze e abilità per funzioni richieste nell'esercizio di particolari attività professionali e può essere istituito esclusivamente in applicazione di specifiche norme di legge o di direttive dell'Unione europea. I corsi di dottorato di ricerca e il conseguimento del relativo titolo sono disciplinati dall'articolo 4 della legge 3 luglio 1998, n. 210, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 6, commi 5 e 6».*



*professionali*”<sup>166</sup>) e come impegno da parte delle università in relazione alla laurea specialistica (“*Il corso di laurea specialistica ha l’obiettivo di fornire allo studente una formazione di livello avanzato per l’esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici*”<sup>167</sup>).

In linea con quanto individuato nel Processo di Bologna in merito al sistema di crediti, apprendimento permanente ed occupabilità, le università rilasciano crediti formativi ognuno dei quali corrisponde a 25 ore di lavoro per studente<sup>168</sup>; i crediti quindi quantificano il carico di lavoro per l’apprendimento di ogni studente che in un anno è fissato in 60 crediti<sup>169</sup>; inoltre le «università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello postsecondario alla cui progettazione e realizzazione l’università abbia concorso»<sup>170</sup>.

Tale decreto sancisce all’art. 11, in merito al regolamento d’ateneo, gli ordinamenti didattici, individuando le specifiche da seguire in linea con quanto previsto a livello europeo su crediti e assicurazione di qualità «I regolamenti didattici di ateneo disciplinano le modalità con cui le università rilasciano, come supplemento al diploma di ogni titolo di studio, un certificato che riporta, secondo modelli conformi a quelli adottati dai Paesi europei, le principali indicazioni relative al curriculum specifico seguito dallo studente per conseguire il titolo»<sup>171</sup>.

---

<sup>166</sup> D.M. 509/99, art.3 comma 4

<sup>167</sup> Idem, art. 3, comma 5

<sup>168</sup> Idem, art. 5, comma 1

<sup>169</sup> Idem, comma 2

<sup>170</sup> Idem, comma 7

<sup>171</sup> Idem, art. 11

Ulteriori cambiamenti vengono introdotti nel 2004 a seguito del Decreto Ministeriale n. 270<sup>172</sup> ed in particolare, seguendo le linee guida fornite dal Processo di Bologna, l'art. 3 introduce il comma 5 dichiarando in maniera esplicita l'intento e lo scopo dei corsi di laurea che si dovranno relazionare con il mondo del lavoro (*“L'acquisizione delle conoscenze professionali, di cui al comma 4 è preordinata all'inserimento del laureato nel mondo del lavoro ed all'esercizio delle correlate attività professionali regolamentate, nell'osservanza delle disposizioni di legge e dell'Unione europea e di quelle di cui all'articolo 11, comma 4”*).

Il D.M. 270 sottolinea l'importanza dell'accesso al mondo del lavoro ampliando e modificando in tal senso, oltre al già citato articolo 5, gli articoli 10<sup>173</sup> e 11<sup>174</sup> in riferimento alle attività formative e agli ordinamenti didattici che dovranno essere in linea con gli obiettivi di mobilità, occupabilità, coesione sociale ed opportunità, sempre come previsti dal Processo.

Assicurare un percorso universitario di qualità obbliga l'ordinamento italiano ad emanare il Decreto Legislativo 27 gennaio 2012, n. 19<sup>175</sup> con il quale è sancito un sistema di valutazione nazionale che oltre a garantire e ad assicurare la qualità di

---

<sup>172</sup> Decreto 22 ottobre 2004, n.270, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 12 novembre 2004 n.266*

<sup>173</sup> Idem, art. 10, comma 1 lettera f *«attività formative, non previste dalle lettere precedenti, volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento di cui al decreto del Ministero del Lavoro 25 marzo 1998, n. 142»*.

<sup>174</sup> Idem, art. 11, comma 4 *«Le determinazioni di cui al comma 3, sono assunte dalle università previa consultazione con le organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni con particolare riferimento alla valutazione dei fabbisogni formativi e degli sbocchi professionali»*.

<sup>175</sup> D.L. n. 19/2012 *“Valorizzazione dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività, a norma dell'articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 30 dicembre 2010, n. 240. (GU n.57 del 8-3-2012)”*.

ogni università ne permetterà l'accreditamento operando *“in coerenza con gli standard e le linee guida per l'assicurazione della qualità nell'area europea dell'istruzione superiore”*<sup>176</sup>. Tale sistema di valutazione è articolato *“in:*

- a) un sistema di valutazione interna attivato in ciascuna università;*
- b) un sistema di valutazione esterna delle università;*
- c) un sistema di accreditamento delle sedi e dei corsi di studio delle università”*<sup>177</sup>.

Spetta all'ANVUR<sup>178</sup> individuare e definire gli indicatori<sup>179</sup> per l'accreditamento delle sedi universitarie *“in coerenza con gli standard e le linee guida stabilite dall'Associazione europea per l'assicurazione della qualità del sistema universitario (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Association for Quality Assurance in Higher Education - EHEA)”*<sup>180</sup> traducendo tali standard e linee guida in parametri oggettivi volti a monitorare l'efficienza e l'efficacia di didattica e ricerca in ogni sede universitaria al fine di stimolarne la competitività e la qualità<sup>181</sup>.

Un recente decreto, il 976/2014<sup>182</sup> al fine di favorire la mobilità internazionale degli studenti, istituisce un fondo per il sostegno dei giovani, destinando rispettivamente il 75% delle risorse di tale fondo annualmente attribuibili alle Università statali e il

---

<sup>176</sup> Idem, art. 4 comma 1

<sup>177</sup> Idem, comma 2

<sup>178</sup> Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca

<sup>179</sup> Gli indicatori individuati sono di due tipi, bibliometrici e non bibliometrici. I primi attengono al numero di pubblicazioni ed al numero di citazioni ricevute dalle pubblicazioni, mentre i secondi indicano informazioni non disponibili su banche dati internazionali, ma ricavate da liste di pubblicazioni

<sup>180</sup> D.L. n. 19/2012, art. 6 comma 2

<sup>181</sup> Idem, art. 10 comma 3

<sup>182</sup> D.M. 29 dicembre 2014 n. 976, *Fondo per il sostegno dei giovani e favorire la mobilità degli studenti*, ai sensi dell'art. 1 del D.L. 9 maggio 2003 n. 105, convertito dalla legge 11 luglio 2003 n.

100% delle stesse risorse annualmente attribuibili alle Università non statali legalmente riconosciute<sup>183</sup>.

Le riforme legislative si muovono quindi nella direzione di una maggiore competitività internazionale garantita da una formazione di qualità e regolamentata da un linguaggio comune gestito dal sistema dei crediti.

### ***2.2.2 Qualifica e qualità dell'insegnamento universitario***

Il rinnovamento, sancito a livello nazionale dai Decreti Ministeriali 509/99 e 270/04, trova la sua massima espressione nell'adozione dei Descrittori di Dublino coerenti con EHEA<sup>184</sup> ed EQF<sup>185</sup> i cui elementi costitutivi forniscono una guida per il raggiungimento con successo dei singoli cicli di studi. Utilizzare tali descrittori permette di spostare l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento dello studente.

Gli elementi su cui sono stati costruiti i Descrittori riguardano le seguenti competenze:

- Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*)
- Conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*)
- Autonomia di giudizio (*making judgements*)
- Abilità comunicative (*communication skills*)
- Capacità di apprendere (*learning skills*).

In Italia gli obiettivi formativi dei corsi di Laurea, Laurea magistrale e Dottorati di Ricerca sono impostati secondo tali Descrittori:

---

<sup>183</sup> Idem, art. 1

<sup>184</sup> *European Higher Education Area*

<sup>185</sup> *European Qualification Framework*

- 1° ciclo. I titoli finali di primo ciclo possono essere conferiti a studenti che:
  - abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi;
  - siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi;
  - abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi;
  - sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti;
  - abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.
  
- 2° ciclo. I titoli finali di secondo ciclo possono essere conferiti a studenti che:
  - abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;

- siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;
  - abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;
  - sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti;
  - abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.
- 3° ciclo. I titoli finali di terzo ciclo possono essere conferiti a studenti che:
    - abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati;
    - abbiano dimostrato capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso;
    - abbiano svolto una ricerca originale che amplia la frontiera della conoscenza, fornendo un contributo che, almeno in parte, merita la pubblicazione a livello nazionale o internazionale;
    - siano capaci di analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse;

- sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza;
- siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza.

Questi nuovi approcci permettono di implementare nuove modalità di insegnamento non più basate sulla conoscenza e sulla trasmissione di queste, ma basate sull'acquisizione di competenze al fine di favorire lo scambio culturale e l'occupabilità dei laureati; inoltre permettono di ridurre la dispersione grazie all'utilizzo di apprendimenti personalizzati, professionalizzanti e collaborativi<sup>186</sup>.

Le riforme introdotte dal Processo di Bologna e la conseguente attenzione posta sull'apprendimento attivo dello studente permette di focalizzarsi su nuove competenze trasversali (relazionalità; leggere i contesti; diagnosticare situazioni complesse), non dettate quindi da conoscenze scientifiche e tecniche, ma incentrate sul metodo critico e sulla capacità di pensare e di imparare ad imparare<sup>187</sup>.

Il punto di incontro tra quanto previsto nel Processo e quanto stabilito dai Descrittori, viene fornito dai riferimenti EQF che si articolano in 8 livelli di istruzione ed introducono per ognuno determinate conoscenze, abilità e competenze previste per i diversi livelli.

---

<sup>186</sup> L. Galliani, *La Riforma Universitaria e la responsabilità dei docenti*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 3

<sup>187</sup> Idem, pag. 9

<b>Livelli di apprendimento</b>	<b>Conoscenze</b>	<b>Abilità</b>	<b>Competenze</b>
<b>Livello 6</b>	Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi.	Abilità avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio.	Gestire attività o progetti, tecnico/ professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili.  Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi.
<b>Livello 7</b>	Conoscenze altamente specializzate, alcune delle quali all'avanguardia in ambiti di lavoro o di studio, come base del pensiero originario e/o della ricerca.  Consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza in un campo e all'interfaccia tra ambiti diversi.	Abilità specializzate in problem-solving, necessarie nella ricerca e/o nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare la conoscenza ottenuta in ambiti diversi.	Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici.  Assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla prassi professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi.
<b>Livello 8</b>	Conoscenze all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra settori diversi.	Le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, tra cui la sintesi e la valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze esistenti o le pratiche professionali.	Dimostrare effettiva autorità, innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in ambito lavorativo o di studio compresa la ricerca.

Questi parametri, che parzialmente non corrispondono a quanto previsto dal Processo di Bologna più orientato sui titoli da conseguire che non sulle competenze,



prevedono una raccomandazione di massima per cui al livello di apprendimento 6 dell'EQF corrisponde il primo ciclo del Processo, al 7 il secondo ed all'8 il terzo.

Il primo Rapporto Italiano di Referenziazione delle Qualificazioni del Quadro Europeo EQF del 2012 individua i descrittori degli otto livelli EQF:

<i>Competence</i> Descrittori degli otto livelli come contenuti nel Quadro EQF	LIVELLO EQF							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Lavoro o studio, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato.								
Lavoro o studio sotto la supervisione con un certo grado di autonomia.								
Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio. Adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi.								
Sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti. Sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio.								
Saper gestire e sorvegliare attività nel contesto di attività lavorative o di studio esposte a cambiamenti imprevedibili. Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri.								
Gestire attività o progetti, tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili. Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi.								
Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici. Assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla prassi professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi.								
Dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca.								

Queste conoscenze, abilità e competenze, rimodellano la struttura curricolare che non riguarda più esclusivamente la tipologia di offerta formativa proposta, ma si incentra,

quindi, sulla qualifica dei docenti e sulla assicurazione di qualità (*Quality Assurance*), come previsto dalle Linee Guida ENQA<sup>188</sup>:

«1.4 Assicurazione della qualità dei docenti. Standard: Le istituzioni dovrebbero accertare che i docenti siano qualificati e competenti. I docenti stessi, inoltre, dovrebbero essere disponibili a sottoporsi a valutazioni esterne e ad accettarne le conclusioni. Linee guida: I docenti sono la risorsa più importante a disposizione degli studenti; è quindi fondamentale che chi svolge attività di docenza abbia piena conoscenza e comprensione della materia che insegna e possieda le competenze e l'esperienza necessarie a trasmettere con efficacia il proprio sapere agli studenti in una varietà di contesti formativi, ricevendo poi riscontri sulla propria attività. Le istituzioni dovrebbero garantire che le procedure di selezione e di nomina dei docenti prevedano gli strumenti per accertare il possesso del livello minimo di competenze necessarie. Inoltre, al corpo docente dovrebbe essere offerta l'opportunità di potenziare le proprie capacità di insegnamento e di valorizzare le proprie competenze. Le istituzioni dovrebbero consentire ai docenti meno esperti di migliorarsi fino a raggiungere standard accettabili, ma dovrebbero anche avere i mezzi per rimuovere dall'incarico i docenti i cui risultati rimangano al di sotto della soglia minima prevista»<sup>189</sup>.

A tal fine si precisa che le qualificazioni pubbliche nazionali sono state adattate ai livelli EQF, come riportato nel prospetto:

---

<sup>188</sup> *European Association for Quality Assurance in Higher Education*

<sup>189</sup> Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore "Parte 1: Standard e linee guida europei per l'assicurazione interna della qualità nelle istituzioni di istruzione superiore", Roma, marzo 2012, pag 17-18

<i>Livello EQF</i>	<i>Tipologia di qualificazione</i>	<i>Autorità competente</i>	<i>Percorso corrispondente</i>
1	Diploma di licenza conclusiva del I ciclo di istruzione	MIUR/Istruzione	Scuola secondaria di I grado
2	Certificazione obbligo di istruzione	MIUR o Regioni a seconda del canale di assolvimento scelto	Fine del primo Biennio dei licei, istituti tecnici, istituti prof.li, percorsi di IeFP triennali e quadriennali
3	Diploma di qualifica di operatore professionale	MIUR/Istruzione	Triennio dell'Istituto professionale
	Attestato di qualifica di operatore professionale	Regioni	Percorsi triennali di IeFP Percorsi formativi in apprendistato per il dir-dov. o percorsi triennali in apprendistato per la qualifica e per il diploma
4	Diploma professionale di tecnico	Regioni	Percorsi quadriennali di IeFP Percorsi quadriennali in apprendistato per la qualifica e per il diploma
	Diploma liceale	MIUR/Istruzione	Percorsi quinquennali dei licei (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma di istruzione tecnica	MIUR/Istruzione	Percorsi quinquennali degli istituti tecnici (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma di istruzione professionale	MIUR/Istruzione	Percorsi quinquennali degli istituti professionali (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Certificato di specializzazione tecnica superiore	Regioni	Percorsi IFTS (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
5	Diploma di tecnico superiore	MIUR/Istruzione	Corsi ITS (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
6	Laurea	MIUR/Università	Percorso triennale (180 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di primo livello	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e	Percorso triennale (180 crediti - CFA)

		musicale	
7	Laurea Magistrale	MIUR/Università	Percorso biennale (120 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di secondo livello	MIUR/ Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso biennale (120 crediti - CFA)
	Master universitario di primo livello	MIUR/Università	Percorso minimo annuale (min. 60 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di specializzazione (I)	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso minimo biennale (120 crediti - CFA)
	Diploma di perfezionamento o master (I)	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso minimo annuale (min. 60 crediti - CFA)
8	Dottorato di ricerca	MIUR/Università	Percorso triennale (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di formazione alla ricerca	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso triennale
	Diploma di specializzazione	MIUR/Università	Percorso minimo biennale (120 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Master universitario di secondo livello	MIUR/Università	Percorso minimo annuale (min. 60 crediti - CFU) (Percorsi formativi in apprendistato di alta formazione e ricerca)
	Diploma accademico di specializzazione (II)	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso minimo biennale (120 crediti - CFA)
	Diploma di perfezionamento o master (II)	MIUR/Istituti di alta formazione artistica e musicale	Percorso minimo annuale (min. 60 crediti - CFA)

### 2.2.3 Qualifica e qualità dell'istruzione

La struttura del sistema di istruzione superiore viene annualmente rinvigorita dagli indicatori di performance per la valutazione dei sistemi educativi proposti dall'OECD<sup>190</sup>. Tali indicatori sono organizzati in quattro capitoli o aree tematiche, ognuna delle quali identifica una serie di domande valide come linee guida per orientare le politiche di sviluppo dei sistemi educativi:

- A. Risultati delle istituzioni scolastiche e impatto dell'apprendimento<sup>191</sup>
- B. Risorse finanziarie e umane investite nell'educazione<sup>192</sup>
- C. Accesso all'educazione, partecipazione e progressione<sup>193</sup>

---

<sup>190</sup> *Organisation for Economic Co-Operation and Development*

<sup>191</sup> *Education at a Glance: OECD Indicators*, INDICATORI OCSE 2014

Capitolo A. Risultati delle istituzioni scolastiche e impatto dell'apprendimento

- **Indicatore A1:** Quale è il livello di istruzione della popolazione adulta
- **Indicatore A2:** Quanti studenti proseguono gli studi dopo le scuole secondarie
- **Indicatore A3:** Quanti studenti prendono un Diploma universitario
- **Indicatore A4:** Fino a che punto l'istruzione influenza la partecipazione dei genitori all'istruzione superiore?
- **Indicatore A5:** In che modo il livello di istruzione ha conseguenze sulla partecipazione al mercato del lavoro?
- **Indicatore A6:** Quali sono i vantaggi per la scuola?
- **Indicatore A7:** Quali sono gli incentivi per investire nella formazione?
- **Indicatore A8:** Quali sono i risultati sociali dell'istruzione?
- **Indicatore A9:** Come sono le prestazioni degli studenti e le relative pari opportunità nell'istruzione?

<sup>192</sup> *Education at a Glance: OECD Indicators*, INDICATORI OCSE 2014

Capitolo B. Risorse finanziarie e umane investite nell'educazione

- **Indicatore B1:** Quanto si spende per ciascuno studente?
- **Indicatore B2:** Che percentuale del Prodotto Interno Lordo viene spesa per la Formazione?
- **Indicatore B3:** Quanta Spesa Pubblica e quanti Investimenti Privati ci sono in Formazione?
- **Indicatore B4:** A quanto ammonta in totale la Spesa pubblica per la Formazione?
- **Indicatore B5:** Quanto spendono gli studenti per la formazione universitaria e di quali sussidi pubblici dispongono?
- **Indicatore B6:** Su quali servizi e risorse viene fatta la spesa in Formazione?
- **Indicatore B7:** Quali fattori influenzano il livello di spesa destinata all'istruzione?

<sup>193</sup> *Education at a Glance: OECD Indicators*, INDICATORI OCSE 2014

Capitolo C. Accesso all'educazione, partecipazione e progressione

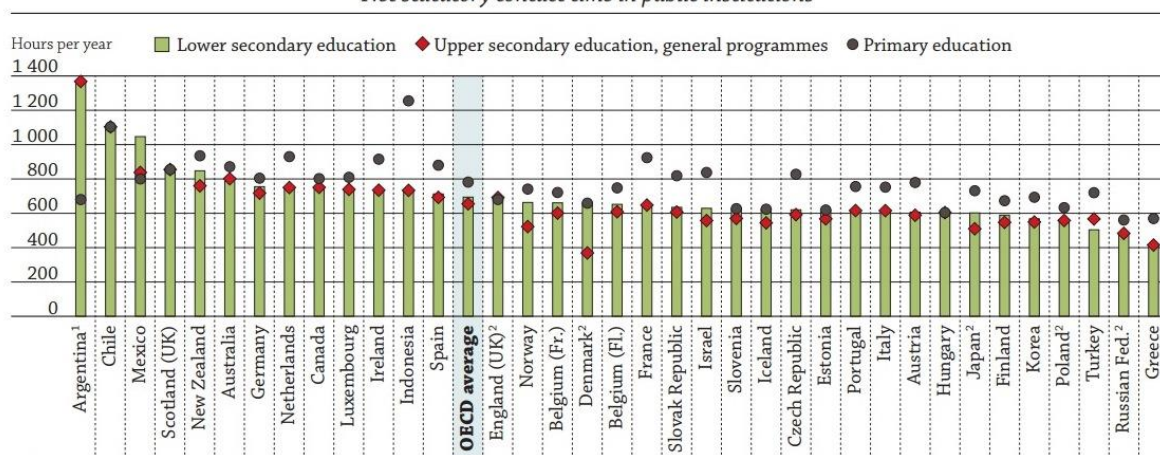
- **Indicatore C1:** Chi partecipa all'istruzione?
- **Indicatore C2:** . In che modo i sistemi di istruzione della prima infanzia si differenziano in tutto il mondo?
- **Indicatore C3:** Quanti studenti dovrebbero accedere all'istruzione terziaria?
- **Indicatore C4:** Chi studia all'estero e dove
- **Indicatore C5:** La transizione dalla scuola al lavoro: Dove sono i 15-29enni?
- **Indicatore C6:** Quanti adulti partecipano all'istruzione e alla formazione?
- **Indicatore C7:** In che modo le scuole/ istituzioni pubbliche e private differiscono?

## D. Contesto pedagogico e organizzazione scolastica<sup>194</sup>

Ciò che interessa ai fini del presente lavoro è l'area tematica D e nello specifico gli indicatori D4, D6 e D7, che attengono rispettivamente al tempo da dedicare alla preparazione dell'insegnamento, alle modalità necessarie per diventare insegnanti ed alle possibilità di sviluppo della professione insegnante.

In merito all'indicatore D4 secondo l'OECD<sup>195</sup>, il numero annuale di ore di insegnamento dei docenti varia nei diversi paesi e tende a diminuire con l'aumentare del livello di istruzione.

Figure 1. **Number of teaching hours per year, by level of education (2012)**  
Net statutory contact time in public institutions



1. Year of reference 2011.

2. Actual teaching time.

Countries are ranked in descending order of the number of teaching hours per year in lower secondary education.

Source: OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Table D4.1. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag.htm](http://www.oecd.org/edu/eag.htm)).

Figura 1 – Indicatore D4, tratto da *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*

<sup>194</sup> *Education at a Glance: OECD Indicators*, INDICATORI OCSE 2014:

Capitolo D Contesto pedagogico e organizzazione scolastica

- **Indicatore D1:** Quanto tempo trascorrono in aula gli alunni?
- **Indicatore D2:** Che rapporto numerico c'è fra studenti e insegnanti e qual è il numero di alunni per classe?
- **Indicatore D3:** Quanto sono pagati gli insegnanti?
- **Indicatore D4:** Quanto tempo gli insegnanti dedicano all'insegnamento?
- **Indicatore D5:** Chi sono gli insegnanti?
- **Indicatore D6:** Cosa è necessario per diventare insegnante?
- **Indicatore D7:** Quanto sono ampie le attività di sviluppo professionale per gli insegnanti?

<sup>195</sup> OECD (2014), "*Indicator D4: How much time do teachers spend teaching?*", in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888933120005>

In media, gli insegnanti trascorrono la metà del loro tempo in attività non didattiche: pianificando le lezioni e cercando di collaborare con altri insegnanti.

Ad esempio, gli insegnanti delle scuole medie sono tenuti ad insegnare in media 694 ore all'anno nei paesi OCSE<sup>196</sup>. L'Italia si arresta a meno di 600 ore.

Il passaggio tra ciclo primario e ciclo secondario di studi implica una diminuzione del monte ore per insegnante in tutti i paesi ed in Danimarca tale riduzione raggiunge l'80%.

Tra le diverse attività inerenti il ruolo di docente (insegnamento, pianificazione individuale e preparazione delle lezioni sia a scuola o fuori dalla scuola, lavoro di squadra e dialogo con i colleghi all'interno della scuola, comunicazione e cooperazione con genitori o tutori, correzione dei lavori degli studenti, lavoro amministrativo generale, consulenza agli studenti, attività extrascolastiche, partecipazione nella gestione della scuola) l'insegnamento è quello che impegna maggiormente il tempo di ogni insegnante, anche se mantenere l'ordine in classe è generalmente la più grande preoccupazione per i nuovi insegnanti, occupando in media il 13% del tempo rispetto a tutte le esigenze degli insegnanti, nei vari paesi.

Alcuni compiti necessari e richiesti ad ogni insegnante nella pratica quotidiana, durante e fuori l'orario di lavoro, non sono previsti né richiesti dalle scuole; ad esempio in Italia la correzione del lavoro degli studenti oppure la supervisione degli stessi durante le pause (cicli primari) oppure fornire consulenza e orientamento agli studenti oppure occuparsi di pratiche amministrative oppure partecipare alla gestione scolastica oppure impegnarsi in attività extrascolastiche dopo la scuola o esercitarsi in attività di sviluppo professionale sono attività che non vengono richieste ai docenti

---

<sup>196</sup> OECD 2015 Education Indicators in Focus – February 2015

e sulle quali molti di loro si attardano volentieri. Diversa è la situazione per il Cile, dove tali attività vengono svolte regolarmente e garantiscono la qualità del docente e dell'insegnamento.

Le modalità per diventare insegnante in base a quanto previsto dall'indicatore D6 dell'OECD<sup>197</sup>, dipendono dalla qualità dell'apprendimento, che può essere raggiunta solo se gli studenti ricevono un'istruzione di qualità. Per tale motivo, il miglioramento dell'offerta formativa dipende dalle competenze e dalla motivazione degli insegnanti che se opportunamente retribuiti e dotati di autonomia, possono, lavorando come professionisti, avere un ruolo diretto nel migliorare l'efficienza del sistema educativo in cui sono inseriti.

La qualifica rilasciata dopo aver completato con successo la formazione degli insegnanti, non solo segnala il livello di conoscenze e competenze che il nuovo insegnante ha acquisito, ma può anche indicare lo status sociale degli insegnanti<sup>198</sup>.

Il titolo rilasciato al termine di un programma di formazione degli insegnanti, per quasi tutti i paesi dichiaranti, è una qualifica superiore.

In Italia, la formazione iniziale degli insegnanti e l'ingresso nella professione, come già detto, per insegnare anche nei percorsi di istruzione secondaria superiore secondo i dati OECD 2013, prevede una laurea con durata di circa 5 anni, con una qualifica rilasciata di tipo 5A<sup>199</sup> e per ottenerla è necessario frequentare un master; inoltre sono previsti criteri selettivi per entrare e/o progredire nella formazione. I laureati con

---

<sup>197</sup> OECD (2014), "*Indicator D6: What does it take to become a teacher?*", in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/888933120252>

<sup>198</sup> Idem

<sup>199</sup> La qualifica di tipo 5A è tipica di quei programmi che sono in gran parte teorici e sono destinati a fornire qualifiche sufficienti per l'ammissione ad attività di ricerca avanzata e professioni che richiedono competenze elevate ([http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu\\_lfs/Related\\_documents/ISCED\\_EN.htm](http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/Related_documents/ISCED_EN.htm)) .



master potranno insegnare, ma non sono assunti direttamente dal sistema nazionale diventando dipendenti pubblici.

Infine in riferimento all'indicatore D7, in Italia, secondo il rapporto OECD 2014<sup>200</sup> non vi è alcuna richiesta di requisiti per accedere alla formazione come insegnanti. Inoltre, il contratto nazionale degli insegnanti stabilisce che le opportunità di sviluppo professionale siano un obbligo diretto delle scuole e delle autorità educative, oltre ad essere un diritto professionale per gli insegnanti.

Si precisa che tale voce nell'aggiornamento OECD del 2016 non è presente e, per il suo interesse in questo elaborato, viene qui citato.

### ***2.3 Il docente universitario e le nuove competenze***

Secondo La Marca (2011)<sup>201</sup> tra le competenze del docente universitario rientrano: la comunicazione e la relazione con gli studenti; la conoscenza degli stili di apprendimento; le diverse modalità di insegnamento; la scelta di adeguati strumenti di valutazione e tutto ciò allo scopo di fornire allo studente competenze in merito a: *problem solving, experiential learning, self-correction, critical reflection e reciprocal learning*<sup>202</sup>.

Nella competenza, come più volte sottolineato, si incarna la connessione tra apprendimento e lavoro, tra esistenza personale e vita professionale, tra pensiero ed azione.

---

<sup>200</sup> OECD (2014), "Indicator D7: How extensive are professional development activities for teachers?", in Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888933120461>

<sup>201</sup> A. La Marca, *Un percorso formativo per lo sviluppo della competenza metacognitiva: analisi di pratiche didattiche all'Università*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*", Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 195

<sup>202</sup> Idem, pagg. 195-196

Per questo motivo, imparare il mestiere del docente universitario passa anche attraverso l'introduzione delle TIC<sup>203</sup> nei processi di insegnamento ed apprendimento<sup>204</sup> per le quali è stato approntato un *framework* di competenze specificamente pensato per l'integrazione di queste nella formazione universitaria e che assume l'acronimo di eTQF<sup>205</sup>.

Il docente universitario in qualità di formatore, è un facilitatore dell'apprendimento che crea opportunità di arricchimento, adattamento e comprensione<sup>206</sup>.

Dovrebbe possedere una serie di conoscenze che deriverebbero da un'integrazione tra saperi e in cui si coniugano il "sapere", il "saper essere", il "saper fare" ed il "saper far fare".

La nuova professione dell'insegnante improntata sul saper far fare si caratterizza quindi per le nuove metodologie didattiche improntate su un sapere pratico e per tale motivo divengono decisive alcune competenze, tra cui:

- *“conoscenza e comprensione dell'istanza professionalizzante dei curricula;*
- *competenza progettuale (anche nella prospettiva di lavoro di team;*
- *competenza metodologico-didattica;*
- *competenza valutativa”*<sup>207</sup>.

---

<sup>203</sup> Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

<sup>204</sup> M. L. Giovannini, A. Riccioni, *Formazione dei docenti universitari e nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 183

<sup>205</sup> *Teachers Competency and Qualifications Framework in the use of ICT's in education*, idem, pag 185

<sup>206</sup> Dispense corso Prof. Francesco Bruno, *Progettazione e Valutazione dei Processi Formativi. Costruire progetti per la formazione. Dall'Ideazione al Report*, a.a. 2013-2014, redatte da M. Settimo e M. Sammarro

<sup>207</sup> M. De Rossi, E. Restiglian, S. Tabone, *Didattica nel corso di Laurea per Educatore della prima infanzia*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 377

Nelle diverse tipologie di sapere, rientrano quindi alcune competenze specifiche insite nel ruolo professionale del formatore e che possono essere di tre tipi:

- competenze didattico-metodologiche<sup>208</sup>;
- competenze comunicativo-relazionali;
- competenze tecnico-specialistiche sui contenuti della formazione.

Le competenze didattico – metodologiche del formatore, attengono a tutte quelle conoscenze, a quegli strumenti e a quelle tecniche che rappresentano un valido supporto per chi gestisce situazioni formative e possono essere inglobate in quattro macro aree:

- Area della formazione degli adulti:
  - «modelli e teorie dell'apprendimento;
  - teorie della personalità;
  - teorie dell'apprendimento organizzativo;
  - teorie didattiche;
  - antropologia culturale;
  - teorie dell'organizzazione;
  - comportamento organizzativo;
  - formazione manageriale (teorie della leadership, gestione delle riunioni ecc);
  - career counseling;
  - gestione delle risorse umane;
  - metodologie e modelli di apprendimento (lezioni, esercitazioni, studio dei casi, role playing, simulazioni, business games, gruppi di ascolto,

---

<sup>208</sup> G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci Editore, Roma, 2005

istruzione programmata, teledidattica, sperimentazione attiva, analisi transazionale, ricerche motivazionali, audit, addestramento sul campo, sessioni di problem solving, micromondi, reporting, pratiche kaizen, empowerment, job rotation, job enrichment, benchmarking ecc.)»<sup>209</sup>.

- Area della progettualità:
  - “analisi dei fabbisogni;
  - teorie e tecniche di progettazione formativa;
  - programmazione didattica e sviluppo dei piani d’aula;
  - progettazione di strumenti per l’analisi dei fabbisogni;
  - teorie e tecniche della valutazione dell’apprendimento;
  - teorie e tecniche del project management»<sup>210</sup>.
  
- Area tecnologica:
  - “ambienti multimediali;
  - tools di comunicazione;
  - ambienti per l’autoistruzione assistita;
  - ambienti per la gestione della didattica in rete»<sup>211</sup>.
  
- Area della comunicazione:
  - “modelli della comunicazione organizzativa;
  - teorie della comunicazione;
  - la comunicazione non verbale;
  - la pragmatica della comunicazione umana»<sup>212</sup>.

---

<sup>209</sup> Idem, pagg. 95-96

<sup>210</sup> Idem

<sup>211</sup> Idem

Le competenze comunicativo relazionali comprendono i saperi relativi alla gestione di gruppi in formazione con particolare riferimento alla leadership, alle dinamiche sociali ed alla creazione di gruppi informali.

Infine, le competenze tecnico-specialistiche coincidono con tutti quei saperi specialistici del formatore e propri dell'ambito di pertinenza in cui opera.

Tra le competenze del docente formatore rientra anche la scelta di un metodo da adattare di volta in volta alle situazioni di apprendimento; per tale motivo il formatore non può prescindere dalla conoscenza dei diversi metodi didattici. Secondo un approccio classico<sup>213</sup>, si evidenziano i seguenti sei metodi:

1. *Metodo direttivo o funzionale*

La funzione «guida» del formatore ha un ruolo centrale; il programma di apprendimento è generalmente prestrutturato, chiuso e rigido, prevalentemente finalizzato all'addestramento.

2. *Metodo non direttivo*

È centrato sulla motivazione ad apprendere del soggetto. Ha come scopo lo sviluppo della tendenza all'autorealizzazione del soggetto. Si realizza attraverso alcune qualità della relazione interpersonale: empatia, accettazione incondizionata, fiducia. Si basa sulla teoria dell'apprendimento significativo di Carl Rogers. Non va identificato con il cosiddetto *laissez faire*.

3. *Metodo skinneriano*

È fondato sulla teoria del condizionamento operante. Il comportamento umano è considerato programmabile in base ad opportune contingenze di

---

<sup>212</sup> Idem

<sup>213</sup> Idem, pag104-106

rinforzo. La procedura d'istruzione può essere programmata anche con le cosiddette macchine per insegnare.

#### 4. *Metodo di animazione (groupwork)*

I processi di apprendimento sono centrati sul gruppo e sull'interazione di gruppo. I fondamenti di tale metodo derivano dai teorici della psicologia dei gruppi (Lewin, Moreno ecc.). Si distinguono gruppi di discussione, gruppi di lavoro, *T group*. Metodo fondamentale per comprendere il comportamento insegnante è l'analisi interazionale di Flanders.

#### 5. *Team teaching*

Letteralmente è un insegnamento a squadre o gruppi di docenti. Il lavoro didattico è organizzato in modo sistematico e programmato utilizzando le competenze di ciascuno. I vantaggi sono: l'interazione tra docenti nella scelta di obiettivi, ristrutturazione dei gruppi di apprendimento.

#### 6. *Mastery learning*

Tale metodologia si basa sulla capacità dell'allievo di raggiungere la padronanza nell'apprendimento e sul rinforzo derivante dal successo raggiunto. Il formatore programma strategie individualizzate di formulazione di obiettivi ed esce come erogatore di rinforzi.

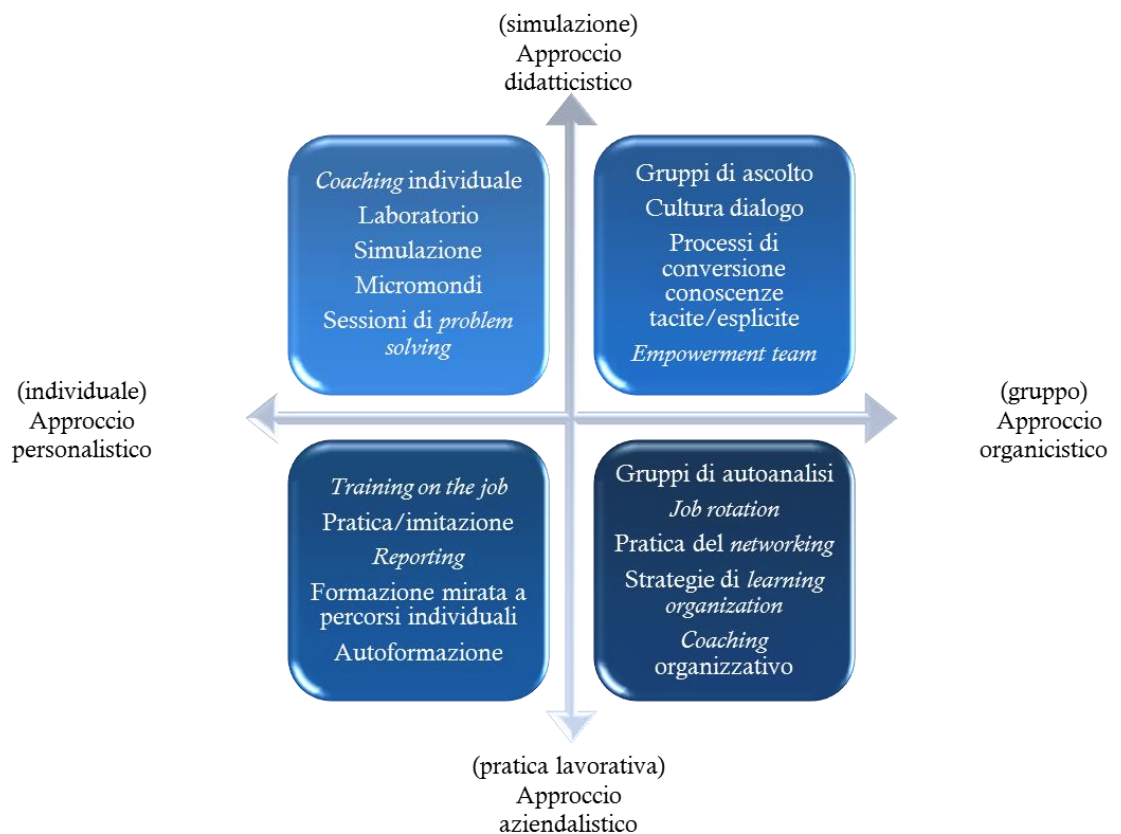
Oltre tali metodi, secondo Alessandrini (2005) è da proporre una seconda tassonomia che organizza i metodi in due ampi gruppi:

- metodi espositivi in cui si contemplano:
  - Lezione-confetenza
  - Lezione multimediale
  - Seminario tutorale I

- struzione programmata
- Presentazioni audiovisive
- Letture
- Memorizzazione meccanica
- Dimostrazione + esercitazione
- Drill esercitazioni
- metodi per scoperta in cui vengono inseriti:
  - Seminari maieutici
  - Scoperta guidata
  - Case Analysis
  - Ricerca d'aula
  - Sessioni di brainstorming
  - Sessioni di problem solving
  - Simulazioni
  - Lavoro di gruppo
  - Giochi di simulazione sociali (role playing)
  - Focus group e sessioni di autodiagnosi (in gruppo)
  - Learning audit
  - Comunità di pratiche

Nella scelta tra le due famiglie di metodi, Alessandrini (2005) propone una mappa concettuale organizzata in quadranti e orientata su due assi, quello verticale oscilla tra il classico approccio didattico e l'esperienza pratico-lavorativa così come richiesto dalle direttive europee, mentre l'asse orizzontale oscilla tra un approccio individualistico del metodo ad uno più orientato al gruppo.

La scelta del metodo è legata allo scopo che si pone ogni singolo docente, ossia fare in modo che gli studenti possano trarre il massimo beneficio da ogni attività didattica.



Secondo Pedone (2011)<sup>214</sup> gli aspetti della competenza professionale nell'ambito della didattica universitaria, riguardano diverse abilità mentali, ognuna delle quali sottende diversi processi operativi:

- Pensiero *creativo*, che favorisce i compiti di esplorazione (fase della scoperta)
- Pensiero *categoriale*, che favorisce i compiti di cristallizzazione (fase della classificazione)

<sup>214</sup> F. Pedone, *op. cit.*, pag. 222-223



- Pensiero *critico*, che favorisce i compiti di specificazione (fase della valutazione)
- Pensiero *implicativo*, che favorisce i compiti di realizzazione (fase della sperimentazione).

Tutte queste abilità e questi compiti si coordinano al fine di impiegare in maniera adeguata ed al meglio strategie di *problem solving* in ogni circostanza e permettono quindi, ad ogni docente, di rispondere ed agire convenientemente nella scelta didattica.

Ogni grado di scuola deve formare per competenze, con particolare riferimento all'Università che deve interrogarsi su quali competenze deve possedere un laureato per esercitare una professione e a che livello sono necessarie. Ogni competenza può essere posseduta a diversi livelli:

- il principiante applica le conoscenze apprese dai testi in maniera rigida;
- il competente medio che ha maturato una certa esperienza ed inizia a risolvere problemi con una certa flessibilità;
- l'esperto che ha strutturato un suo personalissimo modo di risolvere con schemi d'azione originali, efficaci e potenti<sup>215</sup>.

Infine, il docente universitario ha nuove competenze in base a quanto stabilito dai criteri di Dublino e dalla direttive partite con il processo di Bologna. Per integrare gli aspetti teorici con quelli pratici che derivano da una nuova professionalità organizzata non più sul sapere, ma sulla competenza, si organizzano nei diversi corsi

---

<sup>215</sup> S. Napoli, *op. cit.*, pagg 93-108

di studio universitari, le attività laboratoriali durante la frequenza al corso di studi e le esperienze di tirocinio<sup>216</sup> in itinere ed a termine del ciclo accademico.

I laboratori permettono di anticipare quanto sarà realizzato e vissuto attraverso il tirocinio e prevedono attività appunto pratiche che implementano il sapere coniugandolo al fare; il tirocinio si esplica nella competenza acquisita e si fortifica attraverso il saper fare, di cui i laboratori hanno fornito un timido accenno.

Ciò che è cambiato non è soltanto la teoria come sapere imprescindibile e fondamentale per l'applicazione pratica al termine del percorso universitario, ma è l'adozione di una modalità sfalsata rispetto ai precedenti canoni conoscitivi per cui *“la pratica non è applicazione della teoria, ma momento di produzione di conoscenza”*<sup>217</sup>.

#### ***2.4 Le competenze trasversali dell'insegnante***

A differenza delle competenze di base o delle acquisizioni di un insieme di saperi e saper fare, le competenze trasversali attengono al sapere essere dell'individuo e del ruolo che ricopre e nello specifico, in tale contesto, dell'insegnante.

Si è già evidenziato come fondamentali siano sia le competenze legate alla preparazione ed al sapere, legati alla capacità di creare nuove relazioni tra argomenti in base a quanto emerso dal contesto sia il continuo aggiornamento, incentivato anche a livello legislativo dalla “Buona Scuola”.

---

<sup>216</sup> Decreto Ministeriale 30 luglio 2008

<sup>217</sup> L. Giannandrea, P. Magnoler, P. G. Rossi, *Didattica universitaria per il professionista. Uno studio di caso*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pag. 410

Ciò che spesso non viene incentivato è l'approfondimento delle competenze trasversali, proprie di un individuo, adattato a ricoprire un determinato ruolo.

Se da una parte sono evidenziabili e valutabili e facili da sviluppare competenze legate alla prestazione dall'altra rimangono latenti, nel senso di non chiaramente visibili, quelle propriamente connesse al soggetto persona ed all'immagine di sé e che attengono ai processi motivazionali, alla volontà, all'emotività dell'insegnante, più difficili da modificare.

Mentre il processo di individuazione delle competenze del 21° secolo è ancora in corso, i ricercatori hanno sviluppato ampie classificazioni che possono essere in parte legate ad un approccio basato sulle attività e sul raggiungimento degli obiettivi. In particolare, il National Research Council degli Stati Uniti ha identificato tre grandi domini: un dominio cognitivo, in cui compaiono i processi cognitivi, la conoscenza e la creatività; un dominio intrapersonale, con apertura intellettuale, deontologia professionale e fiducia in se stessi ed un dominio interpersonale, in cui sono compresi il lavoro di gruppo, la collaborazione e la leadership. Questa classificazione corrisponde ad un altro filone di lavori dell'OCSE volti ad individuare quali le competenze sono fondamentali per il progresso sociale e il benessere (OECD, 2015). Secondo questa classificazione, accanto alle competenze cognitive gli individui dovrebbero essere in grado di sviluppare competenze sociali ed emotive, a volte indicate come "*soft skills*". Competenze sociali ed emotive permettono di lavorare con gli altri, gestire le emozioni e raggiungere gli obiettivi.

Il progetto OECD del 2015<sup>218</sup>, *Istruzione e del progresso sociale* (ESP) mira ad una migliore comprensione di come l'istruzione e le competenze portano al benessere individuale ed al progresso sociale.

Il rapporto OECD sottolinea come mentre un aumento delle capacità cognitive accrescono la probabilità di una serie di risultati positivi, come ad esempio il completamento dell'istruzione, trovare un lavoro e guadagnare un buono stipendio e quindi se queste competenze sono altamente predittive per il raggiungimento del successo in alcuni aspetti della vita, le competenze sociali ed emozionali mostrano un maggiore potere predittivo per una più ampia gamma di risultati sociali.

Le competenze cognitive, ossia le capacità mentali di acquisire conoscenza, pensieri ed esperienza ed interpretano, riflettono e organizzano tutto ciò che la conoscenza ha acquisito, si compongono di:

- abilità cognitive di base (riconoscimento di pattern, velocità di elaborazione, memoria)
- acquisizione di conoscenza (accesso, sintesi ed interpretazione)
- organizzazione della conoscenza (riflettere, ragionare, concettualizzare)

Le *soft skill*, ossia le capacità individuali che si manifestano attraverso modelli coerenti di pensieri, sentimenti e comportamenti e che possono essere sviluppate attraverso esperienze di apprendimento formali ed informali, comprendono:

- raggiungimento degli obiettivi (perseveranza, autocontrollo e motivazione)
- lavoro con altri (socievolezza, rispetto e cura)
- gestione delle emozioni (autostima, ottimismo, fiducia)

---

<sup>218</sup> OECD, *Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills*, OECD, Skills Studies, OECD Publishing, 2015 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

È evidente che sia le abilità cognitive sia quelle sociali ed emotive possono essere migliorate durante la vita di un individuo.

Lo sviluppo delle competenze non solo è influenzata dalla predisposizione genetica e dall'ambiente, ma anche dagli input provenienti da famiglie, scuole e comunità.

I genitori assumono una grande responsabilità nella formazione delle abilità dei loro figli plasmando molti dei fattori ambientali che influenzeranno il loro sviluppo (attraverso la scelta di quartiere, i programmi educativi e le caratteristiche delle famiglie).

Afferma la Fabbri «La famiglia di origine è una sorta di bottega artigiana, i genitori rappresentano gli esperti da cui apprendiamo partecipando e osservando. In questo senso, al pari di ogni apprendistato, la qualità del nostro sapere dipende dalle pratiche familiari a cui abbiamo avuto accesso»<sup>219</sup>. Attraverso la riflessione il genitore (e l'insegnante) acquisisce una consapevolezza autocosciente che amplia il bagaglio di competenze necessari ai fini educativi

Non devono essere sottovalutate ovviamente l'impatto della cultura, le politiche e le istituzioni sulla formazione delle abilità attraverso diversi contesti di apprendimento<sup>220</sup>.

---

<sup>219</sup> L. Fabbri, *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali* Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1 – 2008. «I concetti di apprendistato e di pratica utilizzati dentro una discussione sulla genitorialità aiutano a prefigurarsi il modo in cui ognuno di noi costruisce l'identità genitoriale. L'apprendista è un novizio e apprende da soggetti esperti, apprende partecipando, osservando attraverso traiettorie che dovrebbero garantire un accesso periferico e poi centrale alle pratiche familiari. In questo senso, possiamo dire che dentro ogni genitore abitano i genitori che lo hanno allevato, le pratiche cui gli è stato concesso di partecipare, e tutto ciò che ha osservato. Può aver partecipato a pratiche promettenti che gli hanno permesso di acquisire schemi di azione relativi all'accudimento, alla cura, ma può aver partecipato anche a pratiche di non cura, abbandono, maltrattamento. Comunque quei genitori lavorano sul terreno materiale della identità che è abitata dalla loro presenza e dai loro idiomi personali».

<sup>220</sup> OECD, *Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills*, OECD, Skills Studies, OECD Publishing, 2015 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

In letteratura sono presenti diversi orientamenti che qualificano le competenze trasversali dei docenti, tali orientamenti «classificano i comportamenti professionali attesi e ne indicano standard ottimali»<sup>221</sup>.

L'orientamento cognitivista considera la competenza legata all'oggetto ed all'ambiente.

L'orientamento pedagogico individua in quelle trasversali la premessa per l'esercizio di altre competenze<sup>222</sup>.

L'orientamento professionale proponeva, già nel 2000<sup>223</sup> uno schema sintetico degli standard professionali del docente:

<b>PRINCIPIO</b>	<b>STANDARD</b>
1. Gli insegnanti dedicano il loro impegno al successo formativo di tutti gli allievi	<p>Gli insegnanti si impegnano a conoscere i singoli allievi, a riconoscerne le differenze e a tenerne conto nell'impostazione del loro insegnamento</p> <p>Gli insegnanti si impegnano a conoscere e capire le modalità di sviluppo e di apprendimento degli allievi</p> <p>Gli insegnanti si preoccupano di dare a ciascun allievo la giusta parte di attenzione e di cura</p> <p>Il compito dell'insegnante va oltre lo sviluppo delle capacità cognitive degli allievi</p>
2. Gli insegnanti hanno un'approfondita conoscenza delle discipline che insegnano e sanno come insegnare	<p>Gli insegnanti sanno come si crea e si organizza la conoscenza nella loro area disciplinare e come questa si collega ad altre discipline</p> <p>Gli insegnanti padroneggiano un sapere specialistico, il "saper insegnare"</p> <p>Gli insegnanti sanno predisporre molteplici itinerari didattici</p>
3. Gli insegnanti sono responsabili dell'organizzazione e del monitoraggio dell'apprendimento	<p>Gli insegnanti fanno ricorso a molteplici metodi per raggiungere i loro scopi</p> <p>Gli insegnanti sanno organizzare e guidare gruppi di apprendimento</p> <p>Gli insegnanti sanno riconoscere e premiare</p>

<sup>221</sup> R. Ciambrone, *Le competenze degli insegnanti*, online [http://competenzedocenti.it/Documenti/le\\_competenze\\_degli\\_insegnanti\\_-\\_Rita\\_Ciambrone.pdf](http://competenzedocenti.it/Documenti/le_competenze_degli_insegnanti_-_Rita_Ciambrone.pdf)

<sup>222</sup> Idem

<sup>223</sup> A. Cenerini, R. Drago, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento, 2000

	<p>l'impegno degli allievi</p> <p>Gli insegnanti valutano regolarmente il progresso degli allievi</p> <p>Gli insegnanti sanno pianificare la propria azione educativa</p>
<p>4. Gli insegnanti riflettono sistematicamente sulla loro pratica didattica e apprendono dall'esperienza</p>	<p>Gli insegnanti si trovano spesso ad operare scelte difficili che mettono alla prova le loro capacità di giudizio</p> <p>I docenti esperti sanno cercare il confronto, stare al passo con l'evoluzione delle teorie educative e praticare la ricerca didattica</p>
<p>5. Gli insegnanti sono membri di comunità scientifiche e professionali e partecipano alla vita ed allo sviluppo della scuola nelle sue relazioni interne ed esterne</p>	<p>I docenti contribuiscono all'efficacia e al buon clima della scuola</p> <p>Gli insegnanti collaborano con i genitori</p> <p>Gli insegnanti sanno cogliere le opportunità offerte dalle risorse sul territorio</p>

Caratteristiche professionali legate ad aspetti misurabili ed osservabili<sup>224</sup> e poco orientate alla persona quale promotrice di cambiamento negli individui con cui interagisce.

Altri studi individuano tra le competenze trasversali del docente:

- competenze *manageriali* tra cui delega, leadership, pianificazione, visione strategica, gestione dello stress, motivazione, decision making, comunicazione, integrazione/governance, visione strategica, negoziazione, gestione dei conflitti, pianificazione e monitoraggio
- competenze *di efficacia* tra cui consapevolezza di sé, resistenza allo stress, flessibilità, autoefficacia, apertura al cambiamento, consapevolezza organizzativa, senso di appartenenza all'organizzazione

<sup>224</sup> L. Corradini, *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Editore, Roma, 2004, pag. 47

- competenze *relazionali* tra cui comunicazione interpersonale, lavoro di gruppo, autocontrollo emotivo, assertività, public speaking, persuasività e influenza
- competenze *realizzative* tra cui autonomia, problem solving, orientamento al risultato, accuratezza, proattività, time management, creatività.

Le competenze trasversali rappresentano una sintesi del soggetto persona che nell'affrontare un compito o una situazione utilizza strategie personali per rispondere al meglio delle proprie possibilità.

Il ruolo dell'insegnante consiste anche nello sviluppare competenze trasversali negli alunni, competenze trasversali esistenziali, progettuali e relazionali per cui devono:

- «migliorare l'autoconsapevolezza sul senso di sé, del proprio corpo, del proprio esistere, dei propri comportamenti
- sostenere atteggiamenti di ricerca, di sostegno e di potenziamento della motivazione
- favorire il senso di adeguatezza, di autostima, di capacità di ottenere successo
- incoraggiare l'autoconsapevolezza delle proprie capacità per la costruzione di un personale progetto di vita
- sviluppare il senso critico, il desiderio di miglioramento e la capacità di valutare
- progettare, costruire e sperimentare la gratificazione del successo
- incoraggiare autoconsapevolezza delle relazioni con se stesso, con gli altri e con il mondo
- favorire atteggiamenti positivi di accoglienza e rispetto nelle relazioni con gli altri



- promuovere il senso di benessere»<sup>225</sup>

La competenza dell'insegnante valuta le potenzialità dinamiche di ognuno al fine di modificare ogni abilità ed ogni conoscenza in nuove competenze.

### ***2.5 Insegnante penitenziario: tra percorsi, qualifiche e competenze***

L'azione trattamentale, da quanto emerso dall'analisi della normativa passata e recente, si basa principalmente sulla formazione dell'individuo persona attraverso l'istruzione ed il lavoro.

Gli interventi di istruzione e formazione all'interno degli istituti penitenziari da un lato tendono a limitare il gap culturale dei detenuti e dall'altro a favorire un reinserimento positivo nel tessuto sociale.

La realtà carceraria si caratterizza per rigide regole di comportamento ed organizzative amplificate dai fattori temporali variabili e dalla personalità di ogni individuo detenuto.

L'insegnante penitenziario non può sottostare alla logica curriculare, ma deve valorizzare l'insieme di competenze acquisite nel tempo dai soggetti cercando di coniugarle con attività legate al sapere fare, in modo da rimodulare la motivazione all'apprendimento di ogni individuo.

Rinforzare le competenze di base diventa difficile quando si incrociano background diversificati, livelli di scolarizzazione, tipologia e durata della pena da scontare.

L'insegnante di scuola primaria in carcere opera spesso con persone analfabete, il suo obiettivo diventa quello di impartire gli insegnamenti di base e di sviluppare le

---

<sup>225</sup> Curricolo verticale per competenza su <http://www.indicazioninazionali.it/>

competenze chiave per portare gli allievi al livello necessario per poter accedere ai corsi successivi, così come previsto dalla normativa.

### ***2.5.1 Il percorso di apprendimento del discente***

Il Parlamento Europeo nel 2006 ha individuato le seguenti competenze chiave per l'apprendimento permanente: comunicazione nella madre lingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa ed imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale<sup>226</sup>.

Il D.M. della Pubblica Istruzione del 22 agosto 2007 n. 139 stabilisce le competenze chiave di cittadinanza<sup>227</sup> da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria.

Tali competenze sono strutturate in saperi articolati in abilità/capacità e conoscenze a loro volta sono riferite a quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) che costituiscono “il tessuto” per la costruzione dei percorsi di apprendimento.

In base a quanto stabilito dal Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli<sup>228</sup> si definisce con:

- “Conoscenze” il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

---

<sup>226</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 pubblicato su Gazzetta ufficiale dell'Unione europea L. 394/10 del 30 dicembre 2006

<sup>227</sup> L'allegato 2 al documento tecnico del D.M. 139/2007 individua e definisce 8 competenze chiave di cittadinanza: Imparare ad imparare; Progettare; Comunicare; Collaborare e partecipare; Agire in modo autonomo e responsabile; Risolvere problemi; Individuare collegamenti e relazioni; Acquisire ed interpretare l'informazione

<sup>228</sup> Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF), Comunità europee, 2009

- “Abilità”, le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; sono descritte come cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti).
- “Competenze” la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale; sono descritte in termini di responsabilità e autonomia<sup>229</sup>.

Per agevolare l’apprendimento di conoscenze, abilità e competenze i CPIA e i corsi di istruzione degli adulti, compresi quelli che si svolgono presso gli istituti di prevenzione e pena, saranno organizzati in tre percorsi:

1. percorsi di istruzione di primo livello;
2. percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana;
3. percorsi di istruzione di secondo livello;

i primi due realizzati dai CPIA, l’ultimo dalle istituzioni scolastiche di secondo grado.

I percorsi di istruzione di primo livello sono articolati in due periodi didattici; all’atto dell’iscrizione al percorso di primo livello, l’adulto indica il periodo didattico al quale chiede di essere ammesso<sup>230</sup>.

---

<sup>229</sup> D. L. 16 gennaio 2013, n. 13 Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell’articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (GU Serie Generale n.39 del 15-2-2013)

<sup>230</sup> C.M. 23 Maggio 2014, n. 39, MIUR

I risultati di apprendimento<sup>231</sup> attesi in esito ai percorsi di primo livello, sono declinati – sia per il primo che per il secondo periodo didattico - in specifiche competenze, conoscenze e abilità riferite rispettivamente ai quattro assi culturali.

Sono state, pertanto, individuate ventidue<sup>232</sup> competenze da acquisire al termine del primo periodo didattico dei percorsi di primo livello, fermo restando che la corrispondenza tra conoscenze e abilità – in relazione a ciascuna competenza – è rimessa all'autonomia didattica del docente e alla programmazione collegiale del Centro provinciale per l'istruzione degli adulti, che destina per ciascuna di esse quote dell'orario complessivo idonee al loro raggiungimento.

---

<sup>231</sup> D. 16 novembre 2012, n. 254, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89. Pubblicato in GU n.30 5 febbraio 2013

<sup>232</sup> 1. Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative. 2. Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo. 3. Produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti. 4. Riconoscere e descrivere i beni del patrimonio artistico e culturale anche ai fini della tutela e conservazione. 5. Utilizzare le tecnologie dell'informazione per ricercare e analizzare dati e informazioni. 6. Comprendere gli aspetti culturali e comunicativi dei linguaggi non verbali. 7. Utilizzare la lingua inglese per i principali scopi comunicativi riferiti ad aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente. 8. Comprendere e utilizzare una seconda lingua comunitaria in scambi di informazioni semplici e diretti su argomenti familiari e abituali. 9. Orientarsi nella complessità del presente utilizzando la comprensione dei fatti storici, geografici e sociali del passato, anche al fine di confrontarsi con opinioni e culture diverse. 10. Analizzare sistemi territoriali vicini e lontani nello spazio e nel tempo per valutare gli effetti dell'azione dell'uomo. 11. Leggere e interpretare le trasformazioni del mondo del lavoro. 12. Esercitare la cittadinanza attiva come espressione dei principi di legalità, solidarietà e partecipazione democratica. 13. Operare con i numeri interi e razionali padroneggiandone scrittura e proprietà formali. 14. Riconoscere e confrontare figure geometriche del piano e dello spazio individuando invarianti e relazioni. 15. Registrare, ordinare, correlare dati e rappresentarli anche valutando la probabilità di un evento. 16. Affrontare situazioni problematiche traducendole in termini matematici, sviluppando correttamente il procedimento risolutivo e verificando l'attendibilità dei risultati. 17. Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale. 18. Analizzare la rete di relazioni tra esseri viventi e tra viventi e ambiente, individuando anche le interazioni ai vari livelli e negli specifici contesti ambientali dell'organizzazione biologica. 19. Considerare come i diversi ecosistemi possono essere modificati dai processi naturali e dall'azione dell'uomo e adottare modi di vita ecologicamente responsabili. 20. Progettare e realizzare semplici prodotti anche di tipo digitale utilizzando risorse materiali, informative, organizzative e oggetti, strumenti e macchine di uso comune. 21. Orientarsi sui benefici e sui problemi economici ed ecologici legati alle varie modalità di produzione dell'energia e alle scelte di tipo tecnologico. 22. Riconoscere le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione per un loro uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio, di socializzazione e di lavoro.

I percorsi di istruzione di primo livello devono essere organizzati in modo da favorire lo sviluppo ed il consolidamento anche delle Competenze chiave in materia di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria.

In riferimento al secondo periodo didattico dei percorsi di primo livello sono state individuate sedici<sup>233</sup> competenze da acquisire.

### ***2.5.2 La professionalizzazione del docente in carcere***

Come afferma De Vitis «la formazione del docente che lavora in carcere, dovrebbe essere una preconditione necessaria per lo svolgimento di un lavoro serio e progettuale»<sup>234</sup>.

Le competenze dell'insegnante sono stabilite dal Decreto Ministeriale n. 153 del 1998<sup>235</sup> che individua una serie di attitudini caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante<sup>236</sup>.

---

<sup>233</sup> 1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. 2. Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo. 3. Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. 4. Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario. 5. Utilizzare la lingua inglese per i principali scopi comunicativi ed operativi. 6. Produrre testi di vario tipo in lingua inglese in relazione ai differenti scopi comunicativi. 7. Comprendere il cambiamento e le diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali. 8. Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente. 9. Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio. 10. Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico rappresentandole anche sotto forma grafica. **11.** Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni. 12. Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi. 13. Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico. 14. Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità. 15. Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza. 16. Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.

<sup>234</sup> F. De Vitis, *Scuola e carcere. Work in progress* in *Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia, 2011

<sup>235</sup> D. M. 26 maggio 1998, Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 3 luglio 1998 n.153

Più recentemente il Decreto del 10 settembre 2010 n. 249 individua per i laureati della classe LM-85 bis le conoscenze in “diversi ambiti disciplinari oggetto di insegnamento oltre la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico, all’età e alla cultura di appartenenza degli allievi con cui entreranno in contatto. A questo scopo è necessario che le conoscenze acquisite dai futuri docenti nei diversi campi disciplinari siano fin dall’inizio del percorso strettamente connesse con le capacità di gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico. Inoltre essi dovranno possedere conoscenze e capacità che li mettano in grado di aiutare l’integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali. In particolare devono:

- 
- <sup>236</sup> 1. possedere adeguate conoscenze nell’ambito dei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;
2. ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell’identità personale, femminile e maschile, insieme all’auto-orientamento;
3. esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;
4. inquadrare, con mentalità aperta alla critica e all’interazione culturale, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;
5. continuare a sviluppare e approfondire le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche;
6. rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione curriculare flessibile che includa decisioni rispetto a obiettivi, aree di conoscenza, metodi didattici;
7. rendere gli allievi partecipi del dominio di conoscenza e di esperienza in cui operano, in modo adeguato alla progressione scolastica, alla specificità dei contenuti, alla interrelazione contenuti-metodi, come pure all’integrazione con altre aree formative;
8. organizzare il tempo, lo spazio, i materiali, anche multimediali, le tecnologie didattiche per fare della scuola un ambiente per l’apprendimento di ciascuno e di tutti;
9. gestire la comunicazione con gli allievi e l’interazione tra loro come strumenti essenziali per la costruzione di atteggiamenti, abilità, esperienze, conoscenze e per l’arricchimento del piacere di esprimersi e di apprendere e della fiducia nel poter acquisire nuove conoscenze;
10. promuovere l’innovazione nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;
11. verificare e valutare, anche attraverso gli strumenti docimologici più aggiornati, le attività di insegnamento-apprendimento e l’attività complessiva della scuola;
12. assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell’autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell’insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera, alle necessarie aperture interetniche nonché alle specifiche problematiche dell’insegnamento ad allievi di cultura, lingua e nazionalità non italiana

- a) possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento (linguistico-letterari, matematici, di scienze fisiche e naturali, storici e geografici, artistici, musicali e motori);
- b) essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini e dell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione;
- c) possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità al livello dei diversi alunni;
- d) essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie);
- e) possedere capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino, facilitando la convivenza di culture e religioni diverse, sapendo costruire regole di vita comuni riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il senso di giustizia;
- f) essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola”<sup>237</sup>.

Ad oggi, in ottica collaborativa, si attua un sistema integrato<sup>238</sup> tra istruzione e formazione professionale che favorisce il recupero e l'acquisizione di nuove abilità e competenze sia da parte dei detenuti sia da parte di insegnanti ed educatori

---

<sup>237</sup> Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244», Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

<sup>238</sup> Protocollo di Intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Ministero della Giustizia “Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari”, 23 ottobre 2012

penitenziari. Mentre per i primi sono previsti percorsi modulari e flessibili in base al principio dell'individualizzazione del trattamento penitenziario per i secondi sono previste attività di aggiornamento e formazione stante il difficile e delicato ruolo che ricoprono, ruolo che contribuisce a ridurre la reiterazione dei fatti reato.

In base a quanto previsto dalla Commissione Europea<sup>239</sup> nel 2015 la formazione degli insegnanti in carcere deve essere migliorata rafforzandone lo sviluppo professionale per cui la conoscenza di una specifica materia si completa attraverso l'acquisizione di specifiche competenze professionali.

Accanto a studi teorici tra cui pedagogia e psicologia si pone l'espletamento dell'attività pratica attraverso il ricorso al tirocinio formativo ciò al fine di acquisire «solide conoscenze accademiche della materia insegnata, teoria dell'insegnamento, comprese competenze didattiche e il sostegno agli studenti durante l'apprendimento, ed esperienza pratica in classe, che permette all'insegnante tirocinante di diventare esperto nella gestione delle difficoltà quotidiane in campo didattico e delle classi in un'ampia varietà di situazioni»<sup>240</sup>.

È l'università, in Europa, a dover “*delineare le priorità politiche per lo sviluppo professionale degli insegnanti*”<sup>241</sup>.

Secondo il rapporto EPEA 2015<sup>242</sup> se la professione insegnanti è carente, ancor più carente è l'insegnamento in carcere (EdA o alfabetizzazione) per tale motivo i futuri insegnanti ed i neo-qualificati devono essere consapevoli che l'insegnamento in carcere possa essere una scelta di carriera valida ed interessante.

---

<sup>239</sup> Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.

<sup>240</sup> Ivi

<sup>241</sup> Ivi

<sup>242</sup> EPEA, *Vision 2025 – A 10-year vision adopted by the EPEA Steering Committee*, November 2015



Già nel 2011 il report “*Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*” metteva in evidenza come gli ordinamenti in tema di educazione non propongono alcuna differenza tra l’istruzione offerta nella comunità sociale e quella offerta in carcere, per cui gli insegnanti presentano gli stessi livelli di competenza.

Nello stesso rapporto si legge come il ruolo dell’insegnante in carcere sebbene sia altamente qualificato richiede una formazione specifica che tenga conto sia delle circostanze specifiche degli studenti ristretti sia dell’unicità del contesto carcerario. La formazione dovrebbe coprire aree che riguardano i processi di prigionia, tipici ed unici al contesto carcerario, come la negoziazione in materia di sicurezza e l’adattamento di materiali e risorse per gli studenti.

Inoltre anche una ricerca condotta nel Regno Unito suggerisce che molti insegnanti che lavorano nelle carceri non hanno la formazione di base e competenze adeguate necessarie per lavorare in questo ambiente<sup>243</sup>.

Il lavoro del docente/formatore in carcere porta con sé un’ulteriore e per certi aspetti insolita serie di sfide, che richiedono preparazione psicologica, sociale, didattica e pedagogica e la continuità del sostegno che deriva sia dall’orientamento teorico della formazione iniziale sia dalla formazione continua degli insegnanti. Così, mentre è spesso preferibile che l’insegnamento debba essere fornito da personale educativo qualificato con competenze certificate sulla propria materia, è anche importante per l’istruzione e la formazione del personale che lavora nel contesto carcere avere

---

<sup>243</sup> *Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*

accesso ad adeguata formazione relativa alle sfide specifiche che nel contesto restrittivo si devono affrontare<sup>244</sup>.

Alcuni paesi, come la Francia, prevedono un periodo di formazione di alcune settimane in carcere al fine di aiutare gli insegnanti ad adattarsi alla restrizione e per costruire competenze didattiche idonee alle esigenze degli studenti carcerati<sup>245</sup>.

Nello specifico, il training francese prevede durante la prima settimana un corso presso la Scuola Nazionale dell'Amministrazione Penitenziaria (ENAP: *Ecole Nationale d'Administration Pénitentiaire*) con lo scopo di familiarizzare con il nuovo ambiente di lavoro.

La seconda e la terza settimana di formazione vengono fornite dal INS HEA, un istituto di insegnamento superiore che fa capo al Ministero dell'Istruzione Superiore ed al Ministero della Pubblica Istruzione. Mentre vi è una parte del corso che è rivolta a tutti gli insegnanti, c'è una parte specifica per quegli insegnanti che lavoreranno con i minori e/o con gli adulti.

I partecipanti hanno anche accesso ad un sistema di gestione dell'apprendimento, progettato specificamente per il corso, che si è rivelato essere particolarmente utile in quanto gli insegnanti carcerari hanno poche occasioni di incontro al di fuori di questa formazione e raramente frequentano la formazione fornita agli insegnanti dal sistema scuola.

Alcuni progetti europei tra cui *Effective Induction for Prison Teachers* hanno portato allo sviluppo di un programma europeo di apprendimento per gli insegnanti del

---

<sup>244</sup> J. Hawley, I. Murphy, M. Souto-Otero, *Prison Education And Training In Europe Current State-Of-Play And Challenges. A summary report authored for the European Commission by GHK Consulting*, 2013

<sup>245</sup> Ivi

carcere, in cui vengono inseriti moduli su: insegnamento e apprendimento in contesti di custodia; security; psicologia del prigioniero; reti e risorse.

Secondo Sciuti e Carmignani (2015)<sup>246</sup> le competenze di chi insegna in ambito penitenziario sono, come evidenziato nel progetto europeo citato, soprattutto di natura “psicologica ed emozionale”.

Altro aspetto da non sottovalutare deriva, come correttamente sottolineato dal modello francese, dall'impossibilità da parte degli insegnanti penitenziari di condividere il proprio lavoro ed il proprio metodo con colleghi che lavorano fuori dal regime carcerario.

In Italia, dal 1998 (capostipite Torino) diversi atenei hanno attivato convenzioni con l'Amministrazione penitenziaria, di questi solo quello siglato a Catania è rivolto al personale del carcere al fine favorire corsi di formazione<sup>247</sup>.

«A Lecce l'accordo per la creazione di un polo universitario da destinare ai detenuti assegnati al circuito alta sicurezza è stato siglato l'8 novembre 2004 tra il provveditorato regionale dell'amministrazione penitenziaria, la direzione dell'istituto penitenziario e l'Università degli studi di Lecce»<sup>248</sup>.

---

<sup>246</sup> G. Sciuti Russi, S. Carmignani, *La formazione in contesto penitenziario. Percorsi di lingua e insegnamento a detenuti stranieri adulti*, Pacini, Pisa 2015

<sup>247</sup> [https://www.ristretti.it/commenti/2009/agosto/pdf7/poli\\_universitari.pdf](https://www.ristretti.it/commenti/2009/agosto/pdf7/poli_universitari.pdf)

<sup>248</sup> <https://www.giustizia.it/>

## CAPITOLO III

### L'apprendimento delle competenze

**Sommario:** 3.1 L'apprendimento - 3.2 Teorie apprendimento - 3.3 Lo sviluppo evolutivo del bambino - 3.4 Il legame di coppia - 3.5 Il ruolo dell'identificazione nella costruzione di sé - 3.6 Il processo identificativo lungo il corso di vita dell'individuo - 3.7 L'identità, ultima tappa dell'autonomia - 3.8 Identificazione, apprendimento per imitazione e neuroni specchio – 3.9 Identità professionale

#### 3.1 L'apprendimento

L'apprendimento è un processo mentale il cui risultato implica una modificazione relativamente permanente<sup>249</sup> del comportamento dell'individuo per effetto dell'esperienza<sup>250</sup>.

Avviene durante l'intero ciclo di vita e permette di ampliare il patrimonio conoscitivo e di acquisire conoscenze ed abilità in molti campi del sapere.

Nell'apprendimento è implicato l'intero spettro dei comportamenti umani:

- attività sensomotorie (abilità manuali);
- attività linguistico-verbali (apprendimento di lingue straniere);
- attività non verbali (comunicazione non verbale);
- sentimenti ed espressione di sentimenti (gamma delle emozioni);
- problem solving (strategie);
- decorsi mentali (libere associazioni);
- attività di orientamento (imparare il senso della lettura)<sup>251</sup>.

---

<sup>249</sup> R. De Beni et al., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2003

<sup>250</sup> U. Galimberti, *Psicologia*, Garzanti, Milano, 1999

<sup>251</sup> W. Schonpflug, *Istituzioni di psicologia generale*, Città Nuova, Roma, 1994

Esistono due tipi di apprendimento: associativo e cognitivo. Mentre il primo facilita la formazione delle abitudini, il secondo è alla base del pensiero complesso.

L'apprendimento richiede un adattamento del soggetto alle sue condizioni di vita, accomodandosi ed accresce le capacità dello stesso di adattare l'ambiente alle proprie esigenze, assimilandole.

Inoltre, nel corso vitale dell'individuo si presentano situazioni di apprendimento normali, quelle costanti per cui l'acquisizione di capacità, conoscenze ed abitudini, progredisce lentamente (come avviene per il bambino) e critiche, quelle per cui è un evento traumatico a far adattare capacità, conoscenze ed abitudini al nuovo stato di cose.

Diverse teorie hanno affrontato il problema dell'apprendimento: condizionamento classico (Pavlov), condizionamento operante (Thorndike e Skinner), apprendimento di risposte combinate (abilità) che rientrano nell'apprendimento di tipo associativo, e insight, apprendimento per segnali, transfert che rientrano nell'apprendimento cognitivo.

### ***3.2 Teorie sull'apprendimento***

È Darwin con il suo trattato<sup>252</sup>, a fornire un primo approccio alle modificazioni durevoli dei comportamenti dovuti all'apprendimento.

Egli sottolinea, nella sua teoria dell'evoluzione della specie, che uno dei primi meccanismi funzionali alla sopravvivenza è l'apprendimento.

---

<sup>252</sup> Ne *L'origine della specie*, pubblicato nel 1859, Darwin illustra la sua teoria sull'evoluzione della specie. Secondo l'autore l'evoluzione è dettata da esigenze funzionali alla salvaguardia della specie.

Tale processo permette all'individuo di adattarsi rispondendo positivamente all'ambiente, mentre la selezione (altro meccanismo funzionale alla sopravvivenza) facilita l'adattamento a lungo termine nel proprio *habitat* di quegli individui che presentano caratteristiche in sintonia con quell'ambiente.

La teoria darwiniana afferma, quindi, che il comportamento umano ed animale non è dipendente esclusivamente dal patrimonio genetico, ma può essere influenzato dalle esperienze di vita.

L'apprendimento, in quanto processo, non è osservabile direttamente, ma può essere analizzata come conseguenza di un'esperienza strutturata, attraverso comparazioni delle prestazioni individuali.

Il paradigma comportamentista (condizionamento classico ed operante)<sup>253</sup> ha il merito di aver introdotto il concetto di rinforzo sia come gratificazione sia come punizione e quello di generalizzazione nel processo di apprendimento.

In base al principio del rinforzo<sup>254</sup>, il successo di un'azione costituisce una fondamentale fonte di conoscenze sull'esistenza di una relazione e di connessioni tra elementi.

La generalizzazione, ossia «*la capacità di reagire a nuove situazioni quando queste assomigliano ad altre divenute familiari*»<sup>255</sup>, si ottiene sia per stimoli sensoriali sia per rappresentazioni astratte.

Il paradigma cognitivo, partendo dai presupposti che la connessione stimolo-risposta è una connessione logica e che la realizzazione dei nessi logici e la determinazione delle aspettative sono a carico dell'individuo che apprende, introduce il concetto di

---

<sup>253</sup> R. Canestrari, *Psicologia generale e dello sviluppo*, Clueb, Bologna, 1984

<sup>254</sup> Il rinforzo può essere primario e secondario, mentre il primo è legato alla somministrazione ad esempio di cibo, quello secondario attiene agli atteggiamenti di approvazione e stima.

<sup>255</sup> Galimberti, op cit.

mappa mentale<sup>256</sup>. Tale mappe permettono di organizzare le conoscenze dei fatti passati nell'ottica delle aspettative future attraverso il vaglio dell'utilità-inutilità, possibilità-impossibilità di un'azione.

Tra i concetti cognitivi, particolare menzione merita la metacognizione, ossia l'insieme delle conoscenze, valutazioni, decisioni che permettono di attivare, condurre in un determinato modo, verificare, terminare o interrompere le attività psichiche ed i processi cognitivi (memoria, percezione, attenzione, motivazione, ecc)<sup>257</sup>.

Rientrano nei modelli metacognitivi «gli aspetti emotivo-motivazionali, le convinzioni attribuzionali, il senso di autoefficacia, l'autodeterminazione ed il controllo del processo di apprendimento»<sup>258</sup>.

Altri studi, utili ai fini del presente lavoro, vedono l'apprendimento come una possibilità immaginativa o come risultato dell'osservazione per cui l'elaborazione mentale insieme alla pratica favoriscono l'organizzazione mentale di nuove abilità.

Le tecniche del condizionamento classico possono essere impiegate già sui bambini nel grembo materno e forniscono una spiegazione alle risposte di tipo involontario dell'individuo; l'apprendimento consapevole, in base a quanto proposto da Piaget, si sviluppa intorno al primo anno di vita; alle tecniche del condizionamento operante si può ricorrere dopo la nascita, con notevoli successi nei primi mesi di vita e durante il percorso scolastico del bambino; le teorie cognitive sono alla base, attualmente,

---

<sup>256</sup> Secondo Tolman con le mappe mentali gli individui acquisiscono nozioni necessarie al compimento opportuno di future azioni; nozioni su *discriminanda* (oggetti e caratteristiche di situazioni idonee a guidare un'azione), *manipulanda* (gli oggetti idonei ad essere maneggiati che servono come oggetti-fini, necessari a soddisfare un bisogno quando insorge o come oggetti-mezzi, strumenti per il raggiungimento di un fine) e sulle relazioni tra mezzi e fini.

<sup>257</sup> De Beni, op. cit.

<sup>258</sup> Idem, pag. 20

dell'approccio *naif* basato sulle false credenze e convinzioni degli individui e dell'alunno in fase di apprendimento.

Teorie cognitive recenti descrivono l'apprendimento come strategico, ossia dotato di modalità e procedure adeguate ad affrontare un compito. In tale ottica, l'apprendimento è intenzionale e passibile di controllo da parte degli alunni e le strategie, oltre ad essere modificabili, possono essere trasmesse<sup>259</sup> e ciò è alla base della competenza chiave imparare ad imparare «sul piano operativo per un docente, esperto di quella particolare disciplina, significa insegnare una molteplicità di strategie attraverso le quali lo studente possa imparare ad affrontare le diverse conoscenze della materia»<sup>260</sup>.

In psicologia evolutiva è la spinta motivazionale a promuovere l'apprendimento, «l'ordine delle motivazioni spazia dalla curiosità promossa dalla maggiore o minore intelligenza al bisogno di approvazione da parte dei genitori, da problemi di leadership nei confronti dei compagni al bisogno di successo, a sua volta condizionato dal tipo di società in cui si vive, dal tipo di famiglia da cui si proviene, dal tipo di vantaggi che si percepiscono, dal tasso di ansia per un eventuale insuccesso che si riesce a controllare, da problemi di autostima, dalla tendenza ad attribuire a sé i successi e alle circostanze esterne gli insuccessi, o viceversa; tutto questo commisurato con l'entità dello sforzo e con il calcolo conscio e inconscio del rapporto tra sforzo e risultato»<sup>261</sup>.

---

<sup>259</sup> Ibidem

<sup>260</sup> Idem, pag. 22

<sup>261</sup> Galimberti, op. cit.



Secondo Vygotskij<sup>262</sup> il processo di apprendimento non coincide con quello di sviluppo del bambino, ma questo segue quello di apprendimento che crea un'area di sviluppo potenziale.

In pratica l'apprendimento del bambino ha uno sviluppo simmetrico e parallelo allo sviluppo evolutivo e ciò delinea, attualmente, l'apprendimento per competenza.

### ***3.3 Lo sviluppo evolutivo del bambino***

#### *3.3.1 Verso la conquista dell'autonomia*

Lo sviluppo del bambino non può prescindere dalla formazione del legame di coppia, relazione tra due individui che si incontrano e generano una nuova vita in un circolo vizioso e ricorsivo che favorisce lo sviluppo ed il mantenimento della specie.

Secondo Francesco Bruno «Al momento e senza eccezioni, salvo la manipolazione genetica, si sa bene che l'individuo viene generato dal rapporto fra due persone che, attraverso un atto di amore concretizzato sul piano sessuale, producono un nuovo soggetto.

Questo cresce nell'ambiente uterino per nove mesi seguendo un percorso biologico che lo porta dalla situazione di uovo fecondato fino alla completa formazione sotto il profilo biologico.

Al nono mese, per lo scatto di un meccanismo naturale che tuttavia non conosciamo approfonditamente, il bambino nasce; si manifesta una forza propulsiva che spinge

---

<sup>262</sup> L. S. Vygotskij, *Scritti scelti di psicologia*, Mosca, 1936

l'utero a contrarsi, il bambino a capovolgersi all'interno ed a fuoriuscire attraverso il parto.

Il conseguente taglio del cordone ombelicale realizza il primo momento di autonomia della vita. Fino a quel momento egli vive in profonda, assoluta, totale dipendenza dalla madre. Ma dopo il taglio del cordone ombelicale è costretto a respirare da solo, obbligato a nutrirsi attraverso un moto attivo congiungendosi al seno e a succhiare il latte, suo principale alimento»<sup>263</sup>.

La dipendenza e la ricerca di autonomia accompagnano l'essere umano durante l'intero percorso di vita.

La letteratura è ricca di studi sullo sviluppo dell'autonomia del bambino e negli stessi quali vengono descritte alcune fasi fondamentali dei primi tre anni di vita del bambino. Tali fasi permettono di identificare alcuni pattern comportamentali comuni a tutti gli individui:

1. la prima fase (0-6 mesi)<sup>264</sup> riguarda l'**orientamento** ed il **riconoscimento**. I bambini appena nati non sono in grado di distinguere una persona dall'altra, ma reagiscono intensamente al contatto umano. Intorno alla quarta settimana di vita rispondono con un sorriso al volto umano, evocando negli altri un sorriso di *rispecchiamento*, per cui quanto più la madre risponde con un sorriso tanto più il bambino continuerà a sorridere. Stern considera lo sguardo reciproco tra madre e bambino come l'elemento chiave nello sviluppo del mondo interno dello stesso. Intorno al terzo mese inizia la relazione di attaccamento: il bambino discrimina in maniera più evidente, guarda, ascolta

---

<sup>263</sup> F. Bruno e coll., *KEIRON. Comunità per minori affetti da malessere psichico e disagi comportamentali: Identificazione, selezione, formazione e valutazione degli educatori professionali*, in corso di stampa

<sup>264</sup> <http://www.slideshare.net/raffaelebarone/la-teoria-dellattaccamento>

e reagisce diversamente alla voce della madre, piange in modo diverso se lei si allontana, la saluta in maniera differente rispetto agli altri e comincia ad alzare le braccia verso di lei per essere preso in braccio. La madre ovviamente risponde a questi segnali e si stabilisce così un sistema reciproco di feedback e di omeostasi, che porta ad una reciproca conoscenza, elemento centrale per una relazione di tipo sicuro (in base alla terminologia usata dalla teoria dell'attaccamento).

2. La seconda fase (6 mesi-3 anni)<sup>265</sup> di **attaccamento *set-goal*** (scopo programmato) o di “**ansia per l'estraneo**” (Spitz, 1958), vede il bambino tendere ad aggrapparsi alla madre in presenza di un estraneo. Bowlby descrive l'attaccamento di questo periodo come basato su *set-goal* ovvero sul mantenersi abbastanza vicino alla madre, usarla come base sicura per le esplorazioni (questo è il periodo in cui inizia la locomozione) quando la minaccia ambientale è minima e protestare per la separazione o per i segnali di pericolo quando ce n'è bisogno.
3. La terza fase (dai 3 anni)<sup>266</sup> è quella della **relazione reciproca**. Con l'acquisizione del linguaggio ed il conseguente sviluppo cognitivo, il bambino comincia a pensare ai genitori come a persone separate, con propri scopi e progetti e può escogitare modi per influenzarli a proprio vantaggio.

Lo sviluppo psicologico del bambino attraversa quindi varie fasi passando dalla dipendenza assoluta dalle figure genitoriali fino a quel margine di autonomia sempre più ampia che gli permette, nella crescita, di diventare egli stesso potenziale riproduttore. Ciò è ancor più evidente durante l'adolescenza.

---

<sup>265</sup> Ibidem

<sup>266</sup> Ibidem

Tutte queste fasi sono a *feedback* ossia il comportamento di attaccamento è una relazione reciproca, crea, secondo Bowlby, modelli operativi interni che rappresentano la collocazione del sé e della figura di attaccamento. Attaccamento e dipendenza rimangono, come già detto, attivi lungo tutto il ciclo di vita, ma nella vita adulta non sono evidenti come durante l'infanzia. Lo stesso matrimonio, secondo Bowlby, in quanto relazione reciproca, è una manifestazione adulta dell'attaccamento ed il rapporto tra coniugi costituisce una base sicura cui entrambi gli individui possono attingere nei momenti di difficoltà e che consente all'uno e all'altra di realizzarsi, anche promuovendo e lasciando spazio all'esplorazione individuale e sociale.

### 3.3.2 Dalle relazioni oggettuali ...

Quanto finora descritto attiene ad una situazione idilliaca di ascolto reciproco tra individui, fondamentale nell'infanzia ed importante in età adulta. La prima forma di ascolto proviene dalle figure genitoriali e nello specifico dal *caregiver*, solitamente la madre. La Figura di Attaccamento (FdA) in alcune circostanze, però, non risponde in maniera adeguata alle richieste del figlio.

Il primo studioso ad occuparsi di ciò che accade in seguito a carenze di cure materne nei bambini è Spitz<sup>267</sup> che, attraverso diversi studi longitudinali con test<sup>268</sup> e metodi di osservazione standardizzati<sup>269</sup>, osserva i bambini dalla nascita fino ai due anni di vita.

Spitz osserva bambini provenienti da diverse realtà sociali che ricevono, quindi, cure materne differenti fra loro. Mentre alcuni provengono da ospedali o orfanotrofi, altri

---

<sup>267</sup> F. Bruno, *Pedagogia sociale. Epistemologia, campo e metodologia*, PensaMultimedia, Lecce, 2009

<sup>268</sup> Baby test di Buehler e Hetzer

<sup>269</sup> Analisi di un film di sua invenzione nel 1933

vivono in famiglia, altri ancora sono in custodia ed infine altri sono ospiti in brefotrofo. Questi diversi ambienti incidono grandemente nella psiche del bambino, poiché, secondo l'autore, diversa è l'incidenza delle cure materne. Le conseguenze più evidenti risultano la depressione analitica (deprivazione emotiva parziale) e l'ospedalizzazione (deprivazione emotiva totale)<sup>270</sup>.

Spitz nota, nei suoi studi, come alcuni bambini che hanno sviluppato buone relazioni con le loro madri nei primi sei mesi di vita, alla separazione dalla stessa, cominciano a manifestare comportamenti di ritiro secondo fasi individuabili cronologicamente:

- nel primo mese i bambini diventano piagnucolosi, esigenti e tendono ad aggrapparsi all'osservatore quando egli riesce a prendere contatto con loro;
- nel secondo mese il pianto si tramuta in gemito; inizia la perdita di peso; vi è un arresto del quoziente intellettivo;
- nel terzo mese i bambini rifiutano il contatto, giacciono proni nei lettini, cominciano a soffrire di insonnia e la loro perdita di peso continua; vi è una tendenza a contrarre malattie ricorrenti, il ritardo motorio diventa generalizzato ed inizia la rigidità facciale;
- dopo il terzo mese la rigidità diventa fissa, il pianto cessa e viene sostituito dal piagnucolio, cresce il ritardo motorio ed è sostituito dal letargo; il quoziente di sviluppo comincia a diminuire.

Nel caso della depressione analitica se la madre fa ritorno prima che sia trascorso il periodo critico che si colloca tra il terzo ed il quinto mese dalla separazione, i sintomi scompaiono rapidamente.

---

<sup>270</sup> A. Lis, G.S. Stella, C. Zavattini, *Manuale di psicologia dinamica*, Il Mulino, Bologna, 1999

Se invece la separazione si protrae per oltre cinque mesi la sintomatologia muta radicalmente e si configura la sindrome da ospedalizzazione.

Dopo il quinto mese di separazione dalla madre, infatti, si assiste alla comparsa di un nuovo quadro sintomatologico: il ritardo motorio si aggrava a tal punto che i bambini diventano completamente passivi, giacciono immobili nel lettino, il volto diviene inespressivo e la coordinazione degli occhi difettosa; in alcuni di essi la motilità alla sua ripresa assume le caratteristiche dello *spasmo nutans*, con movimenti bizzarri delle dita che ricordano quelli dei catatonici o dei decerebrati.

Secondo lo studioso, quindi, l'assenza della madre equivale ad una specie di morte emotiva per il bambino che tende così ad un progressivo deterioramento fisiologico, psicologico e motorio e se la deprivazione emotiva persiste per più di due anni conduce l'infante anche alla morte ed in effetti dei 91 bambini seguiti “*per due anni nel brefotrofo il 37% morì*”<sup>271</sup>.

### 3.3.3 ... alla ricerca di una relazione

Successivamente agli studi di Spitz, un altro studioso si occupa della deprivazione delle cure materne e grazie al lavoro con la Ainsworth, John Bowlby formula la teoria dell'attaccamento.

Tale teoria parte dal presupposto che l'essere umano presenta già dalla nascita una predisposizione innata a formare legami di attaccamento con le figure genitoriali primarie, ovvero *le figure di attaccamento*<sup>272</sup>.

Gli studi di Bowlby gli permettono di distinguere un comportamento di attaccamento, come evidenziato da Spitz, da un legame di attaccamento. Egli intende

---

<sup>271</sup> Ibidem

<sup>272</sup> J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*. Vol. n. 1, *L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999

con comportamento di attaccamento quel comportamento che ha una duplice funzione ossia da un lato assicurare la vicinanza ad una figura di attaccamento, stabilendo quindi una relazione con l'altro e dall'altro proteggere il piccolo dal pericolo. Tale comportamento viene innescato dalla paura della separazione dalla figura protettiva. Il legame di attaccamento, invece, non è un comportamento manifesto, ma è l'unione intima e profonda tra due persone.

Il contributo di Bowlby consiste nell'aver posto l'accento sul bisogno del bambino di un ininterrotto attaccamento precoce alla madre. Infatti, egli riteneva che il bambino che non ne poteva disporre fosse incline, con maggiore probabilità, a mostrare segni di "deprivazione parziale" con un eccessivo bisogno di amore o di vendetta, un grossolano senso di colpa e depressione oppure segni di "deprivazione totale" con abulia, mutacismo, ritardo nello sviluppo e assenza di senso di empatia.

«La propensione ad esperire l'angoscia per la separazione e il dolore per la perdita sono i risultati ineluttabili di una relazione d'amore, del fatto di voler bene a qualcuno»<sup>273</sup>.

Per la salute psicofisica del bambino è necessario che egli venga allevato e cresciuto in un'atmosfera confortevole e sia legato alla propria madre (*caregiver*) "da un legame intimo e costante, fonte per entrambi di soddisfazione e di gioia"<sup>274</sup>. È questo l'elemento preventivo, l'aspetto basilare che consente all'individuo un normale sviluppo fisico, intellettuale e di personalità.

Lo scopo del bambino non consiste nell'ottenere la madre, come un oggetto, ma nella vicinanza alla stessa come prodromo per il futuro sistema esplorativo.

---

<sup>273</sup> Ibidem

<sup>274</sup> Ibidem

È, quindi, uno scopo psicologico di prossimità non soltanto fisica, ma soprattutto mentale che diviene sentimento di vicinanza con l'altro.

Dal momento che lo scopo non consiste quindi nell'ottenimento di un oggetto, ma in uno stato o in un sentimento, la risposta del *caregiver* condiziona decisamente il sistema di attaccamento, poiché, se il bambino percepisce che il proprio scopo è stato raggiunto, i comportamenti innescati contribuiranno alla formazione di un legame specifico tra quel bambino e quello specifico adulto.

Non sempre la risposta della FdA è adeguata ai bisogni del bambino e ciò è ancor più evidente durante la separazione che avviene nella relazione.

Bowlby colloca le interazioni madre-bambino nella cornice delle reazioni alla separazione esplicabili nel *continuum*:



La protesta inizia quando il bambino percepisce la minaccia di separazione ed agisce attraverso il pianto, la rabbia, i tentativi di fuga e la ricerca del genitore.

La disperazione, è caratterizzata dalla diminuzione dell'attività fisica, dal pianto ininterrotto, dalla tristezza.

Nel distacco, il bambino rifiuta il contatto dando l'impressione di entrare in una fase di lutto per la perdita della figura di attaccamento<sup>275</sup>.

---

275 J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*. Vol. n. 3, *La perdita della madre*, Bollati Boringhieri, Torino, 1983



Sebbene la teoria dell'attaccamento sia nata con l'esplicito interesse ai primi anni di vita dell'essere umano, Bowlby sosteneva che l'attaccamento è parte integrante del comportamento umano “*dalla culla alla tomba*” e dunque, lo stile di attaccamento, formatosi durante l'infanzia rimane relativamente stabile durante lo sviluppo dell'individuo<sup>276</sup>.

In base a quanto fino ad ora esposto, due risultano le ipotesi predominanti nel pensiero di Bowlby:

1. i primi rapporti di attaccamento influenzano l'organizzazione della personalità ed il concetto che il bambino ha di sé e degli altri;
2. lo stile di attaccamento infantile dipende dalla qualità delle cure materne ricevute<sup>277</sup>.

Dagli studi sulle relazioni oggettuali di Spitz a quelli relazionali di Bowlby ciò che emerge è la centralità della figura di attaccamento nella formazione della personalità di un individuo.

Tale centralità deriva non solo dalla prossimità alla madre, ma anche dalla mentalizzazione della madre stessa, in un legame che anticipa l'attaccamento ad altre figure significative nel corso dello sviluppo del bambino fino alla fase adulta.

### ***3.4 Il legame di coppia***

Bowlby definisce questa mentalizzazione Modelli Operativi Interni intendendo, con il termine modello che la struttura delle rappresentazioni è di tipo relazionale, con il termine operativo che la rappresentazione è un processo dinamico, mentre con il

---

<sup>276</sup> Ibidem

<sup>277</sup> P. Fonagy, M. Target, *Attaccamento e funzione riflessiva*, a cura di V. Lingiardi e M. Ammaniti, Raffaello Cortina, Milano, 2001

termine interno intendeva riferirsi ad una rappresentazione interna del mondo, delle figure di attaccamento, di sé e delle relazioni.

Secondo Bowlby infatti, gli individui costruiscono dei Modelli Operativi Interni del mondo fisico e sociale che li circonda che comprendono i modelli operativi di sé e delle figure di accudimento, modelli di sé con l'altro, modelli di relazione.

Come per il legame madre-bambino, il legame di coppia adulto-adulto, secondo la Attili<sup>278</sup>, si sviluppa in fasi:

- I. **Attrazione, corteggiamento e flirt**, in cui gli adulti esprimono la loro disponibilità e il loro impegno nella relazione secondo gradualità che vanno dalla gratificazione sessuale al piacere di reciproco conforto ed assistenza.
- II. **Innamoramento**, in cui vengono attivati sia il sistema sessuale sia quello di accudimento e dall'esposizione di sé senza difetti si passa all'esposizione di sé sofferente per cui l'altro assume la funzione di rifugio emotivo.
- III. **Amore**, caratterizzata dall'intimità della relazione per cui il partner è caloroso, affidabile, comprensivo ed affettuoso e dall'ansia da separazione per cui la presenza dell'altro è fondamentale in caso di bisogno.
- IV. **Attaccamento**, caratterizzata dall'interdipendenza emozionale ossia dall'impegno reciproco tra i partner che funzionano come base sicura.

---

<sup>278</sup> G. Attili, *Attaccamento e amore*, Il Mulino, Bologna, 2004

Secondo il modello integrato dei contratti<sup>279</sup> il processo di formazione della coppia segue un iter ben definito, simile a quello di qualsiasi contratto, che può essere sintetizzato in tre fasi:

1. Scelta del partner
2. Innamoramento
3. Matrimonio

Spesso il partner viene scelto per somiglianza o per contrasto alla figura genitoriale di sesso opposto. L'innamoramento è la fase cruciale in cui si forma una coppia, mentre il matrimonio cambia la natura del rapporto precedente basandosi su un «noi reciproco» a lungo termine.

Nel primissimo periodo costitutivo della coppia, i partner sottoscrivono un primo contratto la cui caratteristica «è quella di somigliare ad un iceberg: la parte emersa, che ha funzione di contenimento e forza unificante, è costituita da norme esplicite e accordi consapevoli, come l'impulso biologico (sessualità e generatività) e le norme sociali; la parte sommersa è quella costituita da vincoli non consapevoli di natura affettivo-emotiva, relativa all'attesa di ognuno dei partner che l'altro» sia in grado di soddisfare tutte le aspettative emotive di intimità e coesione e si relazioni in modo da convalidare l'immagine di se stesso (Malagoli Togliatti, 2002). È questa la fase dell'innamoramento in cui ognuno propone inconsapevolmente all'altro un'immagine di sé ideale, in cui la parte sommersa attinge ad una forte idealizzazione di sé e dell'altro.

È il periodo dell'illusione prodromico ad un secondo contratto che segue tappe diverse a seconda delle caratteristiche di personalità dei partner.

---

<sup>279</sup> M. Malagoli Togliatti, A. Lubrano Lavadera, *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Il Mulino, Bologna, 2002

L'illusione è, per natura, artificiosa poiché si basa su presupposti irreali. Tali presupposti devono fare però i conti con la realtà e con l'integrazione di aspetti buoni e cattivi dell'altro conducendo inevitabilmente alla delusione e ad un secondo contratto.

Di fronte alla delusione sono possibili diverse modalità di affrontare una crisi: eludendola ossia mettendo in atto tutte quelle modalità che evitano di riconoscere vissuti legati alla delusione; oppure cercando di rivivere ripristinando le illusioni del primo contratto in un circolo vizioso per cui l'altro non potrà mai essere quello che è stato; oppure riconoscendo i limiti di sé e dell'altro in una progressiva disillusione che permette di accettare l'altro e di stabilire un nuovo contratto basato sulla totale accettazione di sé e dell'altro<sup>280</sup>.

In base alla teoria dell'attaccamento è più facile che si creino e si stabilizzino relazioni di coppia tra partner con particolari stili di attaccamento per cui è più frequente che un partner con attaccamento sicuro cerchi e si relazioni con un partner con lo stesso stile di attaccamento; un insicuro evitante si potrà relazionale frequentemente con un insicuro ambivalente, raramente con un evitante e meno frequentemente con un sicuro. Un ambivalente non creerà legami di coppia con partner con lo stesso stile di attaccamento, ma frequentemente cercherà un evitante e meno frequentemente un sicuro.

Tutto quanto finora affermato permette di sottolineare come un ambiente responsivo e stabile sia importante affinché il bambino cresca in modo sano ed equilibrato e come l'assenza di questo elemento possa innalzare il rischio dell'insorgenza di un disturbo di personalità o di una psicopatologia.

---

<sup>280</sup> M. Malagoli Togliatti, P. Angrisani, M. Barone, *La psicoterapia con la coppia*, Franco Angeli, Milano, 2000

L'inadeguatezza delle cure genitoriali, infatti, costituisce una predisposizione dell'individuo ad uno sviluppo patologico.

### ***3.5 Il ruolo dell'identificazione nella costruzione di sé***

Il termine identificazione di origine psicoanalitica indica il processo con cui un soggetto assimila uno o più tratti di un altro individuo modellandosi su di esso.

Secondo S. Freud la personalità di ognuno si costituisce e si differenzia attraverso una serie successiva di identificazioni che possono essere:

- a) eteropatiche o centripete quando il soggetto prende a prestito la sua identità da qualcun altro;
- b) idiopatiche o centrifughe quando il soggetto identifica l'altro con la propria persona;
- c) reciproche quando i due movimenti coesistono con fusione della propria identità con quella degli altri.

L'identificazione reciproca è la base per la formazione del «noi». Freud distingue inoltre un'identificazione primaria in cui l'individuo deve ancora distinguere la sua identità da quella degli oggetti, e ancora deve acquistare senso la distinzione Io e Tu. È questa l'identificazione che caratterizza la prima infanzia e in particolare la relazione con la madre che il bambino inizialmente non avverte come altro da sé.

L'identificazione secondaria è invece successiva alla distinzione Io e Tu, ed è l'identificazione propriamente detta che svolge sostanzialmente due funzioni:

a) come identificazione con le figure dei genitori, per cui le istanze psichiche si differenziano dall'originario Es e si strutturano nel complesso edipico in modo da dar forma alla propria soggettività;

b) come meccanismo di difesa, in quanto l'identificazione riduce la distanza tra sé e l'oggetto, consentendo la negazione delle esperienze di separazione da esso. Questo meccanismo è in azione, ad esempio, nelle esperienze di lutto dove l'oggetto perduto, attraverso l'identificazione, può continuare a vivere nel proprio Io.

A queste forme di identificazione A. Freud ha aggiunto l'identificazione con l'aggressore dove il soggetto assume la stessa funzione aggressiva, ne imita i tratti e ne adotta le espressioni di potenza che lo caratterizzano. Questa identificazione è uno stadio preliminare alla formazione del Super-io, in un'epoca in cui l'aggressione è ancora percepita come esterna e non ancora interiorizzata sotto forma di autocritica.

M. Klein ha introdotto il concetto di identificazione proiettiva a proposito del fantasma che immagina di introdurre la propria persona o parti scisse di sé all'interno del corpo materno, onde poterlo possedere, controllare e al limite danneggiare. La scuola kleiniana ha poi elaborato il rovescio di questo meccanismo, introducendo il concetto di identificazione introiettiva per il fantasma che immagina che una persona o un oggetto sia dentro di sé o parte di sé.

J. Lacan parla di identificazione simbolica a due livelli:

a) con l'immagine rinvia dallo specchio, la cui assunzione costituirà la base per la costruzione dell'immagine unitaria del proprio corpo e la genesi dell'Io;

b) col desiderio dell'Altro che consente il passaggio dal piano dell'immaginario al piano del simbolico.

Si parla infine di identificazione multipla quando gli oggetti o i modelli con cui ci si identifica sono contemporaneamente più di uno. Gli effetti di questo tipo di identificazione sono osservabili nelle crisi isteriche in cui il soggetto recita contemporaneamente o in successione la parte delle varie persone con cui si è identificato, fino a giungere a rappresentare un vero e proprio dramma.

Mutuando il termine dalla psicoanalisi, anche la psicologia parla di identificazione in tre accezioni:

a) come normale processo di acquisizione di un ruolo sociale, assumendo i tratti del comportamento degli adulti nell'infanzia, e delle persone che si ammirano nell'età adulta;

b) come strumento per accrescere la propria autostima comportandosi come se si fosse la persona con cui ci si identifica;

c) come identificazione di gruppo sulla base di ideali e interessi comuni.

L'identificazione è considerata dalla psicologia come una forma di apprendimento attraverso l'esperienza altrui, contrapposta all'apprendimento per prove ed errori che si effettua su base personale. La scelta dei modelli con cui ci si identifica avviene su persone che sembrano riuscire a soddisfare meglio le loro necessità e le loro aspirazioni.

### ***3.6 Il processo identificativo lungo il corso di vita dell'individuo***

È fondamentale identificarsi con altri da sé, con le figure basilari durante lo sviluppo psicosociale, identificazione che Bruno<sup>281</sup> individua nel percorso verso la maturità di ognuno:

- **Identificazione attivatrice A** (mente, vita intrauterina 4-5 mesi – 18-24 mesi)
- **Identificazione primaria B** (madre, padre 0 – 3,5 anni)
- **Identificazione familiare C** (famiglia 3,5 – 8/9 anni)
- **Identificazione secondaria D** (gruppo dei pari, eroi, miti 9 – 14/15 anni)
- **Identificazione razionale E** (religiosa, ideologica, militare, politica, lavorativa 15 – 20 anni)
- **Identificazione personale F** (propria famiglia, proprio ambiente, produzione sociale, successo oltre i 20 anni)

### *3.6.1 Identificazione primaria*

È decisivo che il bambino, attraverso l'educazione, il suo rapporto con l'ambiente ed il rapporto con i due genitori, si identifichi nel genitore del suo stesso sesso e quindi possa divenire adulto. Egli diventerà uomo, se maschio, identificandosi nella figura paterna, oppure donna, se femmina, identificandosi con la figura materna.

Risulta essenziale che i genitori si possano offrire a lui come modelli e che il bambino li possa percepire come tali, al fine di costruire insieme un sistema di relazione che porti il piccolo a raggiungere l'identificazione di sé e a proporsi come individuo separato, diverso dai genitori che pure lo hanno procreato. Perché questo possa avvenire in modo graduale è importante che il bambino attraversi le fasi

---

<sup>281</sup> Bruno F., *Famiglia, gruppo dei pari e devianza*, in corso di stampa



psicologiche di accrescimento vivendo in un ambiente sereno, in una correlazione affettiva in cui percepire integralmente le persone circostanti e con le quali possa manifestare liberamente i propri impulsi. Molto si è scritto sull'opportunità e sul valore dell'educazione in genere, ma ciò che è sostanziale è il risultato: che il bambino possa vivere situazioni accettabili invece di abituarsi ad atteggiamenti che non troverebbero nel contesto un'accoglienza benevola e che potrebbero invece dare luogo ad una cattiva interazione e procurare progressive emarginazioni.

Possono in questo caso formarsi impulsi che spingono ad assumere comportamenti antisociali, genericamente devianti e che possono raggiungere nel tempo diversi livelli di gravità e di violenza. Il bambino deve poter interagire adeguatamente con i suoi genitori ed i genitori debbono poter rispondere favorevolmente, perché soltanto in questo modo si può raggiungere l'individualità, una personalità integralmente nuova e priva di quei complessi e di quei conflitti che contraddistinguono nell'adulto comportamenti nevrotici ed atteggiamenti caratterizzati da ansia, panico e paura.

È importante quindi che il bambino, superata quella che Freud ha chiamato "fase orale" che generalmente si attenua intorno all'esaurirsi nel primo anno di vita, possa transitare nel secondo anno di vita quando ormai ha acquisito la capacità della stazione eretta che gli consente di esplorare l'ambiente circostante.

Inizialmente, per tutto il primo anno di vita, la figura materna è completamente esaustiva e lo sarà ancora per qualche mese, anche se nel secondo anno di vita, in cui il bambino lentamente acquisisce il dominio del linguaggio fino ad averne un dominio pressoché completo, è importante che lo stesso possa acquisire, nel contesto, anche la figura paterna.

Normalmente quando il bambino, maschio o femmina che sia, scopre la figura paterna ne ha timore, perché non è vicina alla sua identità così come lo è la madre. Il padre tutto sommato è un estraneo, una persona come altre, con la caratteristica tuttavia di essere molto presente dentro casa e dominante. L'atteggiamento della figura materna, tranne casi patologici, è invece un comportamento dettato comunque dall'istinto, più o meno adeguato, ma complessivamente non molto variabile. L'atteggiamento della figura paterna può essere invece molto oscillante, perché l'istintualità del maschio adulto non è così marcata e anche perché spesso il padre non si ritiene in grado, per motivi culturali, di relazionarsi adeguatamente ad un bambino così piccolo.

In ogni caso è fondamentale che il padre svolga una funzione tranquillizzante e che possa sedare le inevitabili ansie inconsce giacché il bambino, confrontandosi con il padre, ne teme la superiorità ed in fondo ha paura che questo dominio possa riflettersi negativamente su di lui.

Se in una famiglia il padre è autoritario, violento e aggressivo e non riesce a dare il giusto affetto ai figli, ciò produce nel bambino l'accumularsi di uno stato ansioso e questo germe di paura radicato fra il primo e il secondo anno di vita può poi commutarsi in spaventosi conflitti che possono tradursi, in futuro, in gesta anche di tipo criminale, forse pure di tipo estremo. È opportuno quindi riflettere sull'importanza di questo primo incontro del bambino con la figura paterna e del clima in cui questo incontro avviene.

Le variazioni di questo schema di comportamenti sono moltissime ed alcune di esse si possono tradurre in atteggiamenti diversi e conflittuali da parte del figlio nei confronti del padre.

Merita a tale scopo un accenno al noto “complesso d’Edipo”. Esso interessa una fase particolare dello sviluppo in cui la connotazione della relazione del rapporto del bambino con entrambi i genitori sembra ricalcare le vicende del mito di Edipo: in altri termini il bambino che crescendo incontra la figura paterna di cui ha inevitabilmente timore, tende a costruire con essa un rapporto caratterizzato da sentimenti ambivalenti.

Edipo venne allontanato dal padre poiché, a seguito dell’oracolo divinatorio, aveva saputo che il figlio sarebbe stato cagione della propria morte. Il mito rappresenta sostanzialmente il ripetersi di una realtà biologica, perché quando il bambino nasce, assicura il proseguimento della vita dei genitori, ma contemporaneamente ne segna in qualche modo la fine, perché si è finalmente conclusa la fase della riproduzione in cui viene assolto un obbligo biologico fondamentale.

Allora ecco il nascere di una profonda conflittualità nella figura paterna in relazione al figlio, conflittualità della quale, nella maggior parte dei casi non si ha coscienza, ma che tuttavia non per questo non esiste. Il bambino, attraversando questa fase, comincia a sentire un’ostilità che è molto simile alla sfida che Edipo, una volta cresciuto, attuò nei confronti del proprio padre: incontrandolo per caso ad un passaggio stretto su di un ponte, egli contrappose a lui la propria autorità, confrontandosi con la potenza arcana del re e giungendo infine ad ucciderlo nell’inconsapevolezza di trovarsi davanti al proprio genitore.

Il mito sostanzialmente rappresenta la necessità che il bambino ha di crescere sfidando l’autorità paterna e affermando su di lui la propria potenza “in nuce”; questo percorso, che poi giungerà a significative evidenti materializzazioni negli anni dell’adolescenza, comincia proprio tra il primo e il secondo anno di vita, nel

momento in cui il bambino scopre la figura paterna e la confronta con la madre. Il piccolo percepisce che il padre è legato alla madre, vive con gelosia questo rapporto e tende ad aggredire la figura maschile, sempre che la figura stessa si lasci aggredire. Purtroppo molti personaggi patriarcali sono, in questo senso, poco sensibili e schiacciano il bambino in una posizione senza vie di uscita, non tenendo conto che questa contrapposizione è invece naturale. In un mix di sensazioni, percezioni e reazioni psicologiche istintuali il bambino, nel corso del tempo, riesce tuttavia anche a valutare la necessità di sottomettersi alla figura paterna, perché la percepisce troppo più forte rispetto alla sua persona ed è solo in questo senso che avviene la prima identificazione.

Il bambino che per la prima volta si rapporta con il padre, si identifica con lui assumendone gli atteggiamenti caratteristici, riconosce la somiglianza con la figura patriarcale ed accetta di sottomettersi alla sua autorità. Tutto questo è necessario per crescere e per poter diventare un giorno capace di ottenere il rispetto della figura stessa.

La femmina vive la fase edipica in maniera più complessa e piuttosto che identificarsi nella figura paterna tenderà ad identificarsi con quella materna per ottenere dal padre le attenzioni che egli dedica alla madre. In altri termini se il maschio si identifica con il padre, perché in questo modo potrà essere degno di amare la figura materna senza incorrere nella punizione patriarcale, la femmina si identifica nella figura materna per potere in qualche modo insieme ad essa ottenere le attenzioni paterne.

È un momento molto preciso, perché delinea il passaggio del bambino attraverso un percorso molto accidentato sotto il profilo psicologico, in cui le derivate alterazioni

ambientali e le modificazioni strutturali o le anomalie comportamentali dei genitori possono segnare il soggetto ed impedirgli il raggiungimento di questa prima identificazione.

Soltanto al superamento del complesso edipico è dovuto il raggiungimento di quella maturità che consente al bambino di potersi allontanare per la prima volta dalla madre, magari frequentando l'asilo nido o iniziando il suo contatto con il mondo della società e della scuola; in altri termini conoscendo altri bambini.

Questo è ciò che viene chiamato "socializzazione primaria" cui il bambino può aderire solo a patto di aver raggiunto la prima identificazione di base. Successivamente il percorso psicologico continua nel passaggio dalla fase orale a quella anale per poi arrivare alla fase genitale.

Il bambino comincia a conoscere il proprio corpo, a sentire le emozioni e i sintomi che esso produce anche in maniera simbolica. Questo avviene soprattutto nel momento in cui la madre lo educa al controllo degli sfinteri e la derivazione complessiva consiste nella tendenza a favorire gli organi, in particolare gli organi della defecazione, come strutture comunicative nei confronti della famiglia e dell'ambiente. Ne consegue che una madre apprensiva potrà produrre nel bambino una tendenza a trattenere le feci, mentre una figura capace di seguire il bambino in questo passaggio potrebbe tuttavia produrre un atteggiamento opposto, cioè una difficoltà del bambino a trattenere le feci ed un continuare a sporcarsi, un obbligare la madre ad occuparsi fisicamente di lui.

E' un momento in cui il bambino - a differenza di quanto ha fatto prima - si pone in modo dialettico nei confronti delle figure genitoriali, che gli servono come modelli, come specchi in cui riflettersi per crescere individualmente.

### *3.6.2 Identificazione familiare*

Si è detto che il bambino giunge all'asilo dopo aver raggiunto una prima identificazione che gli consente di staccarsi fisicamente e psicologicamente dalla figura materna e di conoscere nuove figure sia adulte, come la maestra, sia coetanee. È importante che abbia già una personalità parzialmente formata, perché nella sua mente il vecchio modo di pensare, prettamente di tipo simbolico, viene rivolto ad acquisire l'utilizzazione del linguaggio orale e scritto. Intorno ai tre anni il bambino è ormai in grado di poter parlare adeguatamente e quindi di poter cominciare ad utilizzare un linguaggio che non è più simbolico o che lo diventa solo parzialmente ed acquisisce un linguaggio di tipo convenzionale che consente primi livelli di astrazione.

Siamo così arrivati ai cinque anni ed il bambino è pronto per passare in quella fase che è stata denominata "di latenza", pronto ad essere inquadrato in un ambiente scolastico per dedicare quasi tutto il suo tempo all'apprendimento. Attraverso questo "indottrinamento" il bambino riesce a formare le strutture portanti principali della sua personalità; l'apprendimento avviene innanzitutto in famiglia, poi a scuola e nella strada.

È ovvio che si tratta di apprendimenti diversi ed il bambino che non può frequentare un istituto o che nasce in una situazione molto disagiata e quindi trascorre molto tempo in strada, avrà un apprendimento segnato da questa maestra di vita molto aggressiva e drastica che lo porterà ad acquisire meccanismi duri e violenti.

Un soggetto invece favorito da un ambiente affettivo valido e da relazioni in grado di fornire gratificazioni costruirà la sua personalità molto più tranquillamente ed

apprenderà comportamenti sociali che lo aiuteranno nella vita a non risultare inadeguato.

### *3.6.3 Identificazione secondaria*

Intorno agli otto anni l'individuo non ha ancora elaborato l'idea della morte e quindi possiede ancora un atteggiamento nei confronti della violenza e dell'aggressività assolutamente superficiale e privo di connotazioni profonde.

In seguito tuttavia, con il formarsi reale dell'idea della morte e soprattutto di quella del sacro e del trascendente, il soggetto diviene capace di pensare in termini di violenza finalizzata in un momento storico che è ancora caratterizzato dall'apprendimento. È proprio in questo periodo che egli deve poter conquistare anche i meccanismi di controllo della propria aggressività.

L'età a cavallo degli otto - nove anni è certamente significativa perché è il periodo di transito in cui il fanciullo, attraverso le sue fantasie, ripercorre il proprio vissuto psicologico ed emotivo. Tali fantasie per il soggetto sono di fondamentale importanza, per cui più tardi egli potrebbe non essere in grado di distinguere quanto ha operato nelle sue proiezioni e quanto effettivamente sia realmente accaduto. È in una fase in cui si vengono a formare conflittualità e idee negative che possono spingere il bambino a comportamenti con impulsi diversi rispetto a quelli degli altri.

Per esempio si può manifestare una particolare violenza e aggressività nei confronti degli animali e degli altri minori in obbedienza ad impulsi biologici che non vengono evidentemente resi inoffensivi in modo adeguato a causa di una mancanza dei meccanismi di controllo che non sono stati pienamente appresi.

È questa una situazione in cui il bambino comincia a vivere una sessualità completamente indifferenziata in cui non si è ancora verificata un'identificazione psicosessuale adulta e in cui maschio e femmina sono molto simili tra loro. Non si ha ancora la produzione di ormoni capaci di generare situazioni anche anatomicamente e fisiologicamente diverse.

Questi bambini, a quest'età, possono divenire facili prede di istinti pedofili da parte di adulti, ma certamente essi cominciano a vivere i primi giochi sessuali con fratelli, cugini, amici e amichette vari. Il bambino può vivere la sua sessualità in questa fase in maniera distorta e ciò dipende quasi totalmente dagli adulti, giacché egli non ha ancora gli strumenti per potersene rendere conto.

In questa fase il bambino di solito è attratto dalle curiosità sessuali, e comincia a rendersi conto che si tratta di cose di cui provare pudore. Spesso non è in grado di parlarne con i genitori e questo può portare al perpetuarsi di fantasie che possono avere una grande importanza sullo sviluppo successivo della sua sessualità.

È naturale che la maggior parte dei ragazzi segua un destino tracciato biologicamente e giunga, pur fra molte difficoltà, a costituirsi un'identità psicosessuale accettabile, identificandosi nel proprio sesso anatomico.

Per qualcuno questo percorso è più accidentato e questa identificazione non è così salda come dovrebbe essere, ma si tratta in ogni caso di persone che riescono a vivere più o meno adeguatamente e nel modo corretto la loro sessualità. Al contrario, per alcuni bambini, proprio in questo periodo si cominciano a verificare delle situazioni psicologiche che confermano le conflittualità vissute in precedenza a causa dell'inadeguatezza del rapporto con i genitori.



Si crea una sorta di fissazione istintuale non adeguata e si può assistere alla nascita delle cosiddette parafilie (anche dette genericamente: “perversioni”) in cui l’istinto sessuale viene ad essere canalizzato attraverso dei percorsi non naturali o attraverso dei meccanismi di soddisfazione non del tutto accettati dalla comunità.

L’età preadolescenziale fa sì che queste fissazioni, le quali possono aver agito sullo sviluppo infantile nei primi anni, acquistino un loro rilievo ed una loro sostanza ideativa. I traumi di origine sessuale, che possono essere molteplici, vanno da quelli molto semplici di aver visto il proprio genitore nudo, all’aver assistito a quella cosiddetta “scena capitale”, ovverosia ad un rapporto sessuale dei propri genitori, molte volte male interpretato dai fanciulli che ritengono di aver assistito ad un atto di violenza.

Questo tipo di fissazioni può verificarsi anche per una sorta di meccanismo associativo. Ad una certa età la visione o la partecipazione a situazioni ed esperienze violente può far sì che il bambino leghi la gratificazione provata nell’ambito sessuale ad un’altra sensazione prettamente di angoscia, e che quindi scelga poi la violenza come mezzo per poter ritornare ad una soddisfazione di tipo sessuale.

Tornando alla crescita della personalità e al periodo della progressiva autonomizzazione, si deve ricordare che quella adolescenziale è una fase sicuramente molto critica in cui il bambino ormai è in crescita e in uno stato di trasformazione biologica estremamente rapido. Il proprio corpo risponde alle sollecitazioni dell’adolescenza, entrando in una crisi di rapporto epocale con il proprio involucro che diventa altro e con la famiglia.

Il ragazzo tende a chiudersi in se stesso, a rifiutare il controllo e la gestione dei genitori, comincia spesso un comportamento masturbatorio che lo colpevolizza e lo

fa ritenere deviante o comunque potenzialmente in pericolo, con delle sensazioni angosciose che possono essere sedate solo dal rapporto di gruppo. Tutto quello che il gruppo fa viene ripetuto, ampliato, confermato quasi automaticamente.

Il gruppo, inteso come riferimento, può durare per tutta la fase dell'adolescenza, della post-adolescenza e perfino della maturità. All'interno del gruppo si vive e si coabita e si possono produrre, per influenza di meccanismi sociali, dei comportamenti abnormi o violenti che vengono a loro volta associati ad un altro impulso particolare di questo periodo.

Facciamo un passo indietro: il ragazzo, si è visto, ha acquisito l'idea della morte intorno agli otto anni e nel momento in cui si distacca dalla sua famiglia percepisce la preoccupazione, la paura e il panico della separazione. Vive angosciosamente questa paura come se essa dovesse poter significare la propria fine e, proprio nel momento più importante in cui si appresta da ragazzo a diventare uomo il soggetto può ricercare, come meccanismo di superamento della paura, il rischio, l'azzardo e il pericolo della vita.

Ecco che si cominciano a commettere atti spavaldi come il correre con la moto, andare contromano, sfidare la morte in tutti i modi. La sfida non riguarda soltanto la propria esistenza, ma anche la vita altrui: lentamente si formano gruppi e piccole bande di quartiere che a volte esercitano il terrore nei confronti di altri coetanei e questa deviazione particolare può portare all'esercizio di comportamenti terroristici nei confronti degli altri ed a veri e propri atti di ferocia assolutamente gratuiti.

I gruppi più conflittuali si lasciano andare ad azioni vandaliche, autodistruttive e sadiche. Assistiamo così agli atti di violenza durante le manifestazioni sportive o al lancio di sassi dai cavalcavia. Avvertiamo un impulso esplicito verso l'onnipotenza

che peraltro non esiste sul piano sociale e relativo perché parliamo di ragazzi privi di identificazione sul piano del lavoro e culturale.

#### *3.6.4 Identificazione razionale*

Quando si giunge all'età post-adolescenziale e si è passati attraverso un percorso che non è andato liscio come l'abbiamo tracciato idealmente, ci si infila inevitabilmente in un sentiero in cui eventualmente si sommano tra loro i problemi di rapporto con i propri genitori, quelli di relazione con la società già nei primi anni di vita ed infine le problematiche di interazione con la scuola.

E poi la povertà, il disagio, l'assenza di valori e così via dicendo in una scala di eventi ad andamento esponenziale. Si raggiunge l'età di diciassette, diciotto anni senza aver prodotto un'individualità propria, senza essersi identificati stabilmente nella figura genitoriale dello stesso sesso.

Quando ciò si verifica è possibile che il ragazzo, ormai reso adulto da meccanismi a lui sconosciuti, si possa identificare in eroi negativi che posseggono una capacità d'attrazione pari o forse superiore a quella degli eroi "buoni".

Per eroi negativi s'intendono proprio coloro che raggiungono il massimo di potenza nell'esercizio delle attività più socialmente dannose come la criminalità, l'omicidio, il terrorismo, la partecipazione a gruppi, a sette, a culti alimentati e basati sulla violenza.

In tutte queste situazioni il giovane non identificato può trovare un'identificazione vaga, negativa, ma apparentemente certa.

Questo spiega il motivo per cui i serial killer, riconosciuti e catturati, di solito ricevono in prigione migliaia di lettere di giovani che ritengono questi personaggi

degli eroi di cui vorrebbero imitare le gesta. Si può citare l'esempio del giovane Maso che uccise entrambi i genitori e che fu letteralmente sepolto in carcere da una valanga di lettere di adulazione e complimento, certamente accompagnate da cordiali auguri per il futuro.

Molti tossicodipendenti provengono spesso da famiglie disgregate, così come i criminali e la maggior parte dei soggetti che sviluppano una patologia mentale o comunque comportamenti devianti di vario tipo. Dobbiamo in sostanza riconoscere i molteplici fattori verso cui si può direzionare una vita e la prospettiva deviante non è certamente causata solo da quanto avviene nella nostra infanzia, ma anche da cofattori che intervengono e che provengono da input biologici commisti a fattori sociali.

Per capire come un bambino possa, crescendo, diventare un deviante o un delinquente non basta soltanto valutare cosa è successo nel suo sviluppo psicologico, ma bisogna valutarne anche gli aspetti biologici essenziali e le spine irritative che hanno influito fin dal passaggio dalla culla alla scolarizzazione in quella che potremmo definire "la messa in atto" dell'adolescenza.

La famiglia è dunque il primo fondamentale mezzo attraverso il quale l'essere umano attua la propria socializzazione: si può dire che l'ambiente familiare funziona da mediatore tra mondo interno e mondo esterno sia a livello intrapsichico che a livello sociale. La famiglia insegna le regole e le norme più elementari anche attraverso il rispetto delle gerarchie e dell'autorità.

L'armonioso sviluppo della personalità dei figli non può che essere garantito da corretti scambi di affetto tra i membri, da adeguate dosi di gratificazione e da sani processi di identificazione che avvengono all'interno della famiglia.

In questo senso si può sicuramente e sinteticamente affermare che la mancanza di gratificazione può condurre i figli a veri e propri disturbi mentali a carattere psicotico; l'eccessiva gratificazione può invece produrre disturbi d'ansia e disturbi a carattere nevrotico; la mancanza di modelli di identificazione sicuramente ha influenza sullo sviluppo di disturbi di personalità così come anche la disponibilità di modelli di identificazione negativi, parziali e inadeguati; in questo caso si possono facilmente produrre disturbi compulsivi, dell'identificazione sessuale e parafilie.

Il rapporto disarmonico e inadeguato tra genitori e figli può generare conflitti che interferiscono con la formazione della personalità e che si manifestano attraverso comportamenti devianti; al contrario una famiglia adeguata e ben costituita rappresenta un punto di riferimento stabile che favorisce comunicazioni ricche di valore e di senso. Ne consegue l'interiorizzazione di norme e di valori, armonici con le norme ed i valori accettati dalla società.

### ***3.7 L'identità, ultima tappa dell'autonomia***

Come anticipato, il soggetto di 9-10 anni che esce dalla famiglia per entrare nel gruppo dei pari è portatore di precedenti disposizioni genetiche e di un livello di maturità cerebrale che ne condizionano enormemente le capacità di linguaggio e di comunicazione. Tali capacità sono anche fortemente condizionate dai livelli di educazione e di conoscenza raggiunti che hanno determinato il formarsi di una prima identità più o meno forte e più o meno orientata verso un preciso ruolo sociale e sessuale.

Le molle che spingono il soggetto ad entrare nel gruppo dei pari sono fondamentalmente il bisogno di identificazione, quello di sicurezza, quello di attaccamento e quello di potere. Sarà proprio il gruppo dei pari a dover soddisfare questi bisogni e a portare l'individuo, attraverso le dinamiche interne del gruppo stesso, a raggiungere quel minimo di autonomia che gli consentirà di fare delle scelte, di uscire gradualmente dalla famiglia, di legarsi ad un gruppo razionale in cui si eserciterà fino al raggiungimento di quella sicurezza di sé minima che gli possa garantire il passaggio alla fase attiva della vita e alla formazione di gruppi finalizzati come quelli personali.

In questo processo c'è chi, appena entrato nel gruppo dei pari, ne esce e chi, talvolta prima ancora di entrarvi, si indirizza verso gruppi violenti, devianti e criminali. Le forze che spingono l'individuo a questa scelta sono rappresentate dall'esigenza di prendere una scorciatoia per garantirsi un successo immediato, dal bisogno di agire le proprie pulsioni, dalla propria incompetenza comunicazionale che non gli consente di seguire altri gruppi, dal proprio bisogno di dominio o di gregarismo, dall'intolleranza alla frustrazione e dalla ricerca del rischio.

Il gruppo dei pari in qualche modo dà forma alla personalità influenzando con l'informazione e la comunicazione sullo sviluppo stesso del cervello. Per Harris (1998) «*lo stato raggiunto da un ragazzo nel gruppo dei pari avrebbe degli effetti permanenti sulla sua futura personalità*»<sup>282</sup>. Il ruolo giocato nel gruppo dei pari, sia scelto, sia attribuito, sia forzato, rimane per tutta la vita.

La scorciatoia verso gruppi devianti può avvenire anche all'uscita del gruppo dei pari quando si fa il salto verso i gruppi razionali. In questo caso ci si può dirigere verso

---

<sup>282</sup> S. Scarcella Prandstraller, *La soggettività come tecnologia*, Franco Angeli, Milano, 2008

gruppi criminali ben strutturati come le bande armate, gruppi terroristici, gruppi mafiosi, etc.

In altri termini il gruppo dei pari può essere considerato come una sorta di catalizzatore che riceve input dall'esterno, dalla società e dalla cultura dominante, li seleziona e li traduce in modo accettabile per ragazzi che si trovano nella prima fase dell'adolescenza ed attraverso i suoi meccanismi interni continua a forgiare gli individui nel loro sviluppo neurobiologico e psichico fino a portarli ad una sufficiente identificazione e ad un sufficiente inserimento sociale nella realtà esterna alla famiglia.

Se questo è vero come riteniamo, il ruolo di questi gruppi nella formazione dei gruppi devianti e violenti e nel cammino dell'individuo verso un comportamento antisociale appare fondamentale.

È proprio a questo livello che si può agire per prevenire e per ridurre sempre di più il numero di persone che assumono culturalmente dei comportamenti violenti ed antisociali.

Una delle caratteristiche peculiari dell'adolescenza è quindi la separazione dalla famiglia di origine.

La famiglia che fa da sfondo al nostro discorso è quella nucleare ristretta, composta da una coppia adulta con pochi bambini e in cui il bambino normalmente trascorre la prima parte della sua vita in contatto quasi esclusivo con la madre.

Questo tipo di vita familiare va diffondendosi a partire dalla spinta industrializzatrice e si afferma con l'avvento del secolo attuale; è quindi modello recente e si sostituisce ad un tipo di famiglia allargata che vedeva la coabitazione di più nuclei e l'interazione tra più persone appartenenti a diverse fasce di età.

L'emergere dell'esclusivo legame madre-bambino che si sperimenta nella famiglia nucleare viene segnalato dallo stesso Freud come uno degli elementi più significativi che costituirà segno per l'intera esistenza della persona. L'epoca pre-industriale non conosceva l'adolescenza che noi osserviamo in quanto, a partire dalla fase puberale, il ragazzo doveva lasciare la famiglia per iniziare l'attività lavorativa e questo gli permetteva spazi e relazioni più ampi.

L'adolescente di oggi, molto al di là della pubertà, rimane dipendente a vari livelli dalla famiglia di origine, spesso non riuscendo a trovare occupazione, ma ancora di più perché impegnato in carriere di studio che possono protrarsi per oltre venti anni. In tal modo osserviamo come slitti il tempo della piena acquisizione dell'autonomia socio-economico-professionale e con essa il possibile termine di ciò che chiamiamo adolescenza.

Proprio a partire da questa constatazione emerge come uno dei compiti fondamentali dell'adolescente per potersi sperimentare pienamente sul piano sociale sia l'affrancarsi dalla famiglia e dalle sue "strutture- rifugio".

Con l'elevarsi della durata del periodo adolescenziale acquista sempre maggiore importanza il gruppo dei coetanei.

Già fin dalla scuola media inferiore il riferimento ai pari assume importanza proprio perché iniziano i primi tentativi di distacco dalla famiglia.

L'adesione ai gruppi varia da adolescente ad adolescente. Si può far parte di più gruppi contemporaneamente. Quelli che però maggiormente si sviluppano in età adolescenziale sono i piccoli gruppi più intimi in cui si condividono sentimenti, segreti, desideri, problemi ed in cui i legami sono prevalentemente di tipo affettivo.



Questi piccoli gruppi sembra vogliano ricreare il clima familiare forse proprio per riempire quel distacco che si sta operando dalla famiglia e che faciliterà perciò l'emancipazione.

I gruppi però non rimarranno stabili durante l'adolescenza.

Ausubel<sup>283</sup> fa un elenco delle tendenze nella formazione dei gruppi che sembra interessante:

- differenziazione crescente verso gruppi più ridotti;
- scelta più stabile degli amici;
- influsso minore delle pressioni del gruppo e maggiore tolleranza;
- maggiore identificazione con i valori degli adulti;
- comportamento più controllato;
- corteggiamento e formazione di coppie.

C'è da dire inoltre che i gruppi, nel periodo di cui stiamo trattando, assolvono a varie funzioni che sono poi quelle per cui il gruppo è ricercato.

Si è visto infatti attraverso vari studi che l'adolescente, nel gruppo, sperimenta il proprio status di autonomia e il gruppo gliela riconosce.

Oltre a questo il gruppo può servire per procurare una identità: il gruppo infatti fornisce modelli di comportamento, valori da perseguire. Inoltre il fatto di essere accettato dal gruppo fornisce all'adolescente sicurezza e stima di sé.

Procura poi un appoggio importante nel processo di emancipazione dalla famiglia e dagli adulti in genere, proprio quando un quadro di valori legati all'infanzia sta andando in frantumi.

---

<sup>283</sup> F. Bruno, in corso di stampa

Questo assicura al giovane sollievo e allenta l'ansia dell'incertezza.

Il gruppo assolve anche alla funzione di difesa dall'autorità dell'adulto e fa guadagnare sicurezza nei comportamenti poiché tutti si comportano allo stesso modo.

Fornisce anche un aiuto perché permette all'adolescente di affrontare con sufficiente sicurezza i suoi cambiamenti sia fisiologici che psicologici.

Altro aspetto importante è quello che vede il gruppo come ambito di apprendimento dei comportamenti e dei modi di relazione utili fuori dal contesto familiare.

Il gruppo fa infine assimilare i ruoli soprattutto sociali e sessuali e fa sperimentare la competizione e la collaborazione, i valori e le credenze.

Tutto questo naturalmente avviene quotidianamente nel gruppo in modo informale e inconsapevole preparando alla vita adulta.

Ausubel sottolinea acutamente: il gruppo dei coetanei è la maggiore istituzione formativa per gli adolescenti della nostra cultura.

Altro aspetto da non trascurare è poi il rafforzamento sociale delle differenze tra i sessi.

I gruppi misti infatti permettono ai giovani di interagire tra di loro e sono spesso momento per fare esperienza di innamoramento e di formazione di coppia: questo aspetto segna anch'esso l'inizio del comportamento autonomo.

L'identificazione personale caratterizza quindi la relazione di coppia che, per essere tale, deve garantire la vicinanza all'altro con il mantenimento del contatto e la rassicurazione, per cui l'altro assume un effetto rifugio sicuro; inoltre la coppia ha la duplice funzione da un lato di placare la solitudine che produce l'effetto ansia da separazione, effetto che compare ogni qualvolta si viene privati della presenza dell'altro e dall'altro di produrre, come antecedente e conseguente, l'effetto base

sicura, che compare ogni qualvolta ci si sente liberi di esplorare il mondo e di ritornare dall'altro sapendo di essere accolti.

### ***3.8 Identificazione, apprendimento per imitazione e neuroni specchio***

Il concetto di identificazione, come delineato finora, è quindi un concetto sociale, che può essere articolato su diversi livelli di complessità.

Alla base di tale concetto vi è la costruzione del senso di appartenenza di un individuo in una comunità (la prima è la famiglia).

Lo spazio intersoggettivo condiviso in cui viviamo fin dalla nascita qualifica e facilita la costruzione del senso di identità che normalmente condividiamo con gli altri.

L'identificazione sociale ingloba i comportamenti legati ad azioni, sensazioni, affetti ed emozioni ed è sostenuta dall'attivazione di circuiti neurali condivisi<sup>284</sup>.

Quando si osserva il comportamento altrui, insieme con la gamma completa di carica espressiva (modo di agire, emozioni e sensazioni), viene stabilito in maniera automatica un significativo legame interpersonale.

Diversi studi dimostrano che l'apprendimento può derivare dalla semplice osservazione di un'azione e degli effetti ottenuti da questa; da un punto di vista prettamente neuropsicologico l'osservazione di un'azione compiuta da un altro individuo attiva un meccanismo di rispecchiamento (neuroni specchio) che facilita

---

<sup>284</sup> V. Gallese *Mirror Neurons, Embodied Simulation, and the Neural Basis of Social Identification*, *Psychoanalytic Dialogues*, 19:519–536, 2009 Copyright © Taylor & Francis Group, LLC, ISSN: 1048-1885 print / 1940-9222 online, DOI: 10.1080/10481880903231910

un comportamento imitativo, sempre che le azioni appartengano alla gamma di azioni possedute dall'osservatore<sup>285</sup>.

La scoperta dei neuroni specchio e di altri meccanismi di rispecchiamento ha permesso di addivenire alla conclusione che quando gli atti espressivi sono eseguiti o anche semplicemente percepiti, nel cervello umano si attivano gli stessi substrati neurali.

Non è facile comprendere le azioni altrui, meno facile è capire le motivazioni che determinano specifiche azioni e le intenzioni che le sottendono.

In effetti, recenti studi sull'azione e sulla comprensione dell'intenzionalità sostengono che gli individui per comprendere i comportamenti di altri individui si basano sull'osservazione di un comportamento esplicito che dovrà poi essere rielaborato ed interpretato in significati costruiti.

Questo processo esplicativo che consiste nell'attribuzione ad altri di stati mentali interni, sono però mappati nella mente dell'osservatore e, quindi, sono mere rappresentazioni interne di un'intenzione non reale, ma immaginata.

Queste rappresentazioni svolgono presumibilmente un ruolo causale nel determinare la comprensione del comportamento osservato.

I neuroni specchio, secondo Gallese, hanno proprietà funzionali che sono il risultato dell'integrazione che essi operano sugli input ricevuti da altre aree del cervello.

Il sistema dei neuroni specchio negli individui è direttamente coinvolto nella imitazione di movimenti semplici, nell'apprendimento per imitazione di competenze complesse, nella percezione delle azioni comunicative e nel riconoscimento dell'azione d'intenti.

---

<sup>285</sup> C. Iani, et al, *Observational learning without a model is influenced by the observer's possibility to act: Evidence from the Simon task*, Elsevier, Cognition 128 (2013) 26–34

Quando un'azione viene eseguita o imitata, si attiva la via cortico-spinale, favorendo l'eccitazione dei muscoli e dei movimenti conseguenti<sup>286</sup>.

Quando un'azione si osserva o si immagina, la sua esecuzione reale è inibita, la rete corticale è attivata, anche se non in tutti i suoi componenti e, probabilmente, non con la stessa intensità, ma l'azione non è prodotta, è soltanto simulata.

Altri meccanismi di rispecchiamento sembrano essere coinvolti con la capacità dell'individuo di condividere emozioni e sensazioni con gli altri.

Quando si percepisce che gli altri esprimono una determinata emozione di base, come ad esempio il disgusto, si attivano le stesse aree del cervello come quando la stessa emozione viene esperita in prima persona.

L'associazione diretta di simili meccanismi è stata descritta anche per la percezione del dolore e del tatto.

Ciò suggerisce che la capacità di entrare in empatia con gli altri è mediata da meccanismi di simulazione simbolizzata, ossia, dall'attivazione degli stessi circuiti neurali alla base delle nostre esperienze emotive e sensoriali.

In tal senso l'empatia non è altro che un'anticipazione mentale della tendenza di un individuo a sperimentare le proprie relazioni interpersonali a livello implicito.

Anche per Gallese è l'esperienza di identità tra bambino e caregiver il punto di partenza per lo sviluppo della intelligenza sociale. Lo spazio intersoggettivo condiviso costruito dalla simulazione simbolizzata facilita il processo di avvio dello sviluppo sociale cognitivo ed affettivo, perché diviene un potente strumento per rilevare e integrare coerenza, regolarità e prevedibilità nel corso delle interazioni dell'individuo con gli altri, elementi caratteristici dell'identificazione sociale.

---

<sup>286</sup> Ibidem

La costruzione dello spazio intersoggettivo, dominato dall'imitazione degli altri, dipende, quindi, ai fini della costruzione di un Sé<sup>287</sup>, dal processo di condivisione tra neonato e caregiver.

I neuroni specchio rappresentano la base neurale della condivisione sociale delle esperienze dell'individuo dalla nascita fino alla tomba, per usare locuzioni di Bowlby.

### ***3.9. Identità professionale***

In linea con quanto finora affermato si sottolinea come «il legame tra esperienze interpersonali e crescita biologica e psichica viene rafforzato dalle recenti scoperte neuroscientifiche, le quali confermano il ruolo centrale dei caregivers nei possibili scenari della salute fisica e mentale e aprono la fondamentale questione di come le relazioni «rimodellino» il cervello durante tutta la vita. In ambito fenomenologico, alcuni autori parlano del senso comune come «sintonizzatore» sociale, cioè come la capacità di rispondere alle esigenze della vita sociale, sintonizzandoci con gli altri. Tale capacità è resa possibile attraverso l'«intuizione» ovvero l'attribuzione di stati mentali agli altri attori della scena sociale tramite una sorta di processo di immedesimazione»<sup>288</sup>.

È Moscovici<sup>289</sup> a rendere conto del senso comune utilizzando la metafora del “pensiero come ambiente” per evidenziare la costruzione sociale e l'illusione di oggettività del pensiero.

---

<sup>287</sup> Ibidem

<sup>288</sup> P. Damiani, *Teoria della mente e funzione riflessiva Individuazione di un campo di studio interdisciplinare e implicazioni per la formazione degli insegnanti* in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

<sup>289</sup> S. Moscovici, *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna, 1989

Tale processo deriva dalla mentalizzazione o teoria della mente, «cioè il sapere che sia noi che gli altri abbiamo stati mentali che sottendono le varie manifestazioni comportamentali osservabili»<sup>290</sup> e dalla consapevolezza di «un'intenzionalità sociale, cioè l'essere «direzionato verso» e interessato alle azioni altrui e alle relative motivazioni»<sup>291</sup>. Ciò permette di definire ed individuare una competenza sociale dell'individuo in quanto «funzione della capacità di sintonizzazione con, ovvero della capacità di intuire gli stati mentali degli interlocutori. Secondo Gergely e Unoka, la capacità di lettura mentale umana comporterebbe l'acquisizione di strategie di coping significativamente efficaci nell'ambito di interazioni e relazioni, sia competitive sia collaborative, consentendo al Sé di anticipare le proprie e le altrui azioni e reazioni, individuando, rappresentando e riflettendo introspettivamente sui propri stati affettivi intenzionali e anticipandone le probabili conseguenze sul piano dell'azione»<sup>292</sup>.

Per poter sviluppare adeguate competenze sociali e civiche come richiesto dalle indicazioni europee, gli insegnanti devono possedere, secondo Damiani, un'adeguata teoria della mente che permetta loro di distinguere sia la realtà interna dalla realtà esterna sia i processi mentali intrapersonali ed emozionali da quelli interpersonali.

È risaputo che la mentalizzazione e, di conseguenza, la sintonizzazione con (empatia nello specifico) è un processo che coinvolge le figure significative, quali possono essere, anche in contesti altamente strutturati come il carcere, gli insegnanti.

---

<sup>290</sup> P. Damiani, *op. cit.*

<sup>291</sup> *Ibidem*

<sup>292</sup> *Ibidem*

Ciò presuppone che l'insegnante assuma in maniera consapevole e intenzionale l'idea di avere tale ruolo e si confronti con specifiche competenze relazionali, spesso carenti a causa di forti elementi di stress e/o di *burnout*<sup>293</sup>.

Tale consapevolezza attiene alla capacità riflessiva carente nei percorsi formativi dei docenti, come ampiamente dimostrato nei paragrafi dedicati alla didattica universitaria; capacità implementata parzialmente attraverso l'attività di tirocinio, parzialmente, poiché non «*conduce necessariamente ad un autentico apprendimento trasformativo*»<sup>294</sup>.

Il processo riflessivo è di per sé formativo e, così come sostiene Dewey<sup>295</sup>, si attiva nel contesto in cui si va ad operare.

Contesto ed ambiente intensamente permeate non solo dalla razionalità, il cui valore è innegabile, ma anche dall'emotività, per cui, in quanto individui con «una solida identità, abbiamo bisogno di sentire ciò che pensiamo [...] I luoghi della formazione sono di primaria importanza per sviluppare nelle nuove generazioni un senso di solidarietà e partecipazione, ma ciò è possibile soltanto riuscendo a motivare in tale direzione, a sollecitare la passione, a promuovere il senso di appartenenza e di condivisione, cioè soltanto se riusciamo a costruire legami, purché essi siano autentici e significativi, dettati da una spinta interiore, che attraversi il cuore e che inneschi una motivazione profonda, dettata dall'etica e dall'amore per la vita»<sup>296</sup>.

---

<sup>293</sup> Ibidem

<sup>294</sup> Ibidem

<sup>295</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986

<sup>296</sup> L. Collacchioni, *Costruire una professionalità docente riflessiva e eticamente fondata Dalla didattica delle emozioni alla pedagogia della differenza* in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia



Ottenere un cambiamento del genere nella società può avvenire soltanto attraverso una riforma del pensiero prima e dell'insegnamento poi, usando locuzioni care a Morin<sup>297</sup>, riforma che permette alle civiltà di evolversi<sup>298</sup>.

Un cambiamento dell'insegnamento prevede una metacognizione sul ruolo professionale del docente quale portatore di cura, in senso pedagogico, poiché la cura «sta nell'azione umana: è prassi del sapere dell'uomo. Si rivolge alla crisi dell'uomo e al suo benessere»<sup>299</sup>.

Secondo Collacchioni «La cura e l'empatia sono dimensioni che possono/dovrebbero caratterizzare la professionalità docente; sono dimensioni che contraddistinguono una professionalità rispettosa e attenta. Sono dimensioni che non possono, per loro natura, essere imposte: l'insegnante può scegliere di seguire le vie della cura e dell'empatia oppure può orientarsi verso altre possibilità. Sicuramente quando la scelta si orienta verso l'ascolto, l'attenzione, il rispetto, l'empatia e la cura, la relazione educativa avrà maggiori esiti formativi, trasformativi e la qualità della vita scolastica sarà migliore. Solo prendendosi cura degli altri – alunni, famiglie, colleghi, a scuola – sarà possibile creare legami forti, gli unici capaci di motivare, di coinvolgere, di solidarizzare, di accogliere e di condurre verso un'alta qualità della vita, in termini relazionali, comunicativi, individuali e sociali»<sup>300</sup>.

È d'obbligo per l'insegnante, sempre secondo Morin, interessarsi dell'identità umana e promuovere una nuova idea di conoscenza «Secondo il Morin, la scuola si propone come un luogo educativo carico di sollecitazioni e capace di insegnare una

---

<sup>297</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.2000

<sup>298</sup> Secondo Morin la cultura è l'insieme delle credenze e dei valori caratteristici di una determinata comunità; mentre la civiltà è il processo attraverso il quale si trasmettono da una comunità all'altra: le tecniche, i saperi, le scienze.

<sup>299</sup> L. Collacchioni, *op. cit.*

<sup>300</sup> *Ibidem*

conoscenza pertinente, in grado di cogliere i problemi globali dell'uomo e del contesto sociale»<sup>301</sup>.

L'insegnante ha l'obbligo quindi, non solo di tramettere saperi, scienze e tecniche, ma anche di fornire «risposte ai bisogni evolutivi della persona, allo scopo di agevolare, con la sua azione, i percorsi generativi del Sé»<sup>302</sup>, mentre l'educazione deve sviluppare l'«attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi»<sup>303</sup>.

Secondo Rita Minello «Che gli insegnanti si comportino come professionisti, è fondamentale per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento in classe e l'insegnamento efficace è al centro di molte ricerche: «Un buon insegnamento non è solo una questione di efficienza, sviluppo delle competenze, padronanza tecnica, e possesso del giusto tipo conoscenza. Il buon insegnamento coinvolge anche il lavoro emotivo. È intriso di piacere, passione, creatività, sfida e gioia». È «vocazione appassionata»<sup>304</sup>.

Eraut<sup>305</sup> ritiene che essere professionista, per un insegnante, implichi:

1. Un impegno morale per servire gli interessi degli studenti, riflettendo sul loro benessere e sul loro progresso e decidendo il modo migliore affinché questi possano essere incoraggiati o promossi.

---

<sup>301</sup> E. Fiorentino, *La funzione educativa dell'insegnante nel processo di sviluppo identitario dell'allievo adolescente* in *Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

<sup>302</sup> *Ibidem*

<sup>303</sup> *Ibidem*

<sup>304</sup> R. Minello, *La ricerca internazionale sulla formazione degli insegnanti Un quadro evolutivo* in *Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

<sup>305</sup> M. E. Eraut, *Developing professional knowledge and competence* in T. R. Guskey, e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Columbia University: Teachers College Press. 1995

2. Un obbligo professionale a rivedere periodicamente la natura e l'efficacia della propria pratica al fine di migliorare la qualità dell'organizzazione, la pedagogia e il processo decisionale.
3. Un obbligo professionale a continuare a sviluppare la propria conoscenza pratica sia tramite la riflessione personale sia attraverso l'interazione con gli altri.

Il Ministère de la Communauté française<sup>306</sup> indica tredici competenze necessarie alla professionalità del docente:

1. Mobilitare la conoscenza nelle discipline umanistiche per una corretta interpretazione delle situazioni vissute in classe e attorno alla classe e per un migliore adattamento alla scuola pubblica.
2. Intrattenere efficaci rapporti di partenariato con istituzioni, colleghi e genitori.
3. Essere informati circa il proprio ruolo all'interno della scuola ed esercitare la professione insegnante, com'è definita nei riferimenti giuridici.
4. Padroneggiare i saperi disciplinari e interdisciplinari che giustificano l'azione formativa.
5. Padroneggiare la didattica disciplinare che guida l'azione formativa.
6. Dimostrare una conoscenza generale importante per risvegliare gli studenti al mondo della cultura.
7. Sviluppare le competenze interpersonali inerenti alle esigenze della professione.
8. Valutare le questioni etiche relative alla pratica quotidiana.

---

<sup>306</sup> Ministère de la Communauté française, *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi. 2 décrets*, Bruxelles, 2002

9. Attuare il lavoro in équipe all'interno della scuola.
10. Progettare dispositivi didattici, testarli, valutarli, regolarli.
11. Conservare un rapporto critico e autonomo con il sapere scientifico passato e futuro.
12. Pianificare, gestire e valutare situazioni di apprendimento.
13. Mantenere uno sguardo riflessivo sulla sua pratica e organizzare la propria formazione continua<sup>307</sup>.

Queste competenze attengono non solo il sapere fare, ma soprattutto il saper essere e contemplano la capacità di ogni docente di riflettere sul proprio operato, sul proprio ruolo e sulla propria identità.

Secondo Wiggins e McTighe<sup>308</sup> «Oltre al compito di prestazione, un'altra risorsa didattica che consente al docente di operare nella prospettiva dell'apprendimento significativo è rappresentata dai cosiddetti "filtri", ovvero criteri di analisi che l'insegnante deve considerare per individuare il diverso grado di significatività delle conoscenze»<sup>309</sup>. Tali criteri sono tradotti dagli autori in quattro filtri:

1. «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo rappresentano una "grande idea" dotata di valore durevole al di là della scuola?».
2. «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo appartengono al nucleo centrale della materia di studio?».
3. «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo richiedono di essere chiariti?».

---

<sup>307</sup> R. Minello, *op. cit.*

<sup>308</sup> G. Wiggins, J. McTighe, *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS, 2004

<sup>309</sup> E. Fiorentino, *op. cit.*

4. «Fino a che punto l'idea, il tema o il processo costituiscono un potenziale per coinvolgere gli studenti?»<sup>310</sup>.

L'apprendimento significativo che avviene seguendo questi filtri permette all'allievo di raggiungere una comprensione profonda ed una conoscenza pertinente.

Ciò facilita non solo una comprensione dei concetti, ma un'acquisizione di significati prima e di comprensione del sé poi, fondamentali per la formazione dell'identità di ogni individuo.

La professionalizzazione dell'insegnante per essere considerata adeguata al delicato ruolo pedagogico che le appartiene deve possedere un'idonea preparazione in merito all'identità individuale e sociale di coloro che intendono intraprenderne tale incarico.

---

<sup>310</sup> Ibidem

## CAPITOLO IV

### **Le competenze trasversali dei docenti di Borgo San Nicola di Lecce**

**Sommario:** 4.1 Il punto di partenza della ricerca sperimentale - 4.2 Obiettivi e ipotesi - 4.3 Metodo e campione - 4.4 Tempi - 4.5 Risultati attesi e modalità della loro valutazione - 4.6 Gli strumenti - 4.7 Analisi dei dati - 4.8 Discussione

#### ***4.1 Il punto di partenza della ricerca sperimentale***

Il progetto di ricerca cerca di effettuare una approfondita analisi della realtà penitenziaria dal punto di vista del docente.

La formazione accademica va specializzandosi in settori sempre più dettagliati per cui, tralasciando il generale, il sapere viene settorializzato in micro competenze.

Se le competenze di base dei docenti che operano in ogni ordine e grado sono individuate ed elencate dal MIUR nessuna richiesta è indirizzata ai docenti che per diversi motivi scelgono di prestare il loro lavoro tra i detenuti.

Nessuno studio è stato finora realizzato sulla popolazione carceraria formata dai docenti che giornalmente frequentano la struttura penitenziaria.

Il progetto di tesi, nato al fine di individuare, nella costruzione dell'identità, qual è il processo di identificazione dei docenti in formazione e dei docenti in ruolo, si è andato arricchito e modificando.

Rimane, alla base del processo di sviluppo identitario, l'idea secondo la quale ogni individuo vive processi di identificazione che lo indirizzano verso una determinata professione.

Oggi, la scuola del III millennio si pone l'obiettivo di un insegnamento che non consiste soltanto in un trasferimento di conoscenze e di tecniche, di un sapere e di un saper fare, ma ha il difficile compito di arricchire l'identità dell'individuo sviluppando il saper essere di ogni discente.

Saper essere che coincide, nell'adulto, con l'identificazione in un ruolo ed in una professione che nel personale percorso verso la maturità, come già visto, si sviluppa lungo un *continuum* in cui si riconoscono diverse funzioni:

- Identificazione attivatrice A (mente, vita intrauterina; 4-5 mesi – 18-24 mesi)
- Identificazione primaria B (madre, padre; 0 – 3½ anni)
- Identificazione familiare C (famiglia; 3½ – 8/9 anni)
- Identificazione secondaria D (gruppo dei pari, eroi, miti; 9 – 14/15 anni)
- Identificazione razionale E (religiosa, ideologica, militare, politica, lavorativa; 15 – 20 anni)
- Identificazione personale F (propria famiglia, proprio ambiente, produzione sociale, successo; oltre i 20 anni)

Ogni tappa di questo percorso può subire malfunzionamenti in grado di pregiudicare il funzionamento psico-sociale dell'individuo.

L'identificazione in una figura di riferimento è un processo emotivo che dall'imitazione dell'altro, giunge al riconoscimento di sé: il bambino imita, perché ama il soggetto da cui copia e vuole essere da questi riconosciuto. Imitare è una forma di apprendimento, è un processo cognitivo che agisce a livello conscio ed inconscio e che aiuta a modellare il modo di fare ed essere di bambini ed adulti.

Riconoscersi in figure e gruppi ed adottarne norme e valori è alla base del processo di differenziazione dell'individuo che, più si identifica in un gruppo, più mantiene intatto il senso di sé e la propria autostima. Il gruppo permette all'individuo di sperimentarsi in nuovi ruoli sociali attraverso la condivisione di valori e le credenze o la competizione e la collaborazione.

Partendo dal percorso di identificazione dei docenti ci si pone l'obiettivo di individuare similitudini e differenze personologiche nella scelta della professione.

Si possono presentare, si suppone, deficit nel processo di identificazione o imitazione di un modello disfunzionale, per cui l'identificazione avviene, ma secondo determinati principi in contrasto con quelli socialmente accettati.

Si supponeva, nel progetto iniziale, che vi fosse una correlazione tra la costruzione dell'identità dell'individuo attraverso l'identificazione durante il proprio processo maturativo e la possibilità di essere collaborativo ed utilizzare tecniche di apprendimento costruttivo per il raggiungimento degli obiettivi, come richiesto dal e nel mondo del lavoro, tale aspetto è stato comunque indagato.

Ciò che è sembrato più interessante analizzare non era una sola competenza, la Cooperative Learning, ma l'individuazione di quali potessero essere le competenze richieste da un docente, non competenze tecniche proposte ed apprese durante il percorso formativo e formalizzato attraverso i corsi accademici, ma le competenze trasversali possedute e richieste da un particolare docente, quello che opera in ambito penitenziario.

La domanda cui si cerca di dare una risposta con il presente lavoro è: ***le competenze trasversali dell'insegnante che lavora in carcere sono diverse rispetto a quelle del docente che lavora in contesti "liberi"?***



L'analisi bibliografica svolta nel primo anno di dottorato ha permesso di identificare diverse accezioni di competenza che ampliano e focalizzano l'obiettivo del lavoro di ricerca.

L'ipotesi iniziale di lavoro è che la scelta di accettare il lavoro in carcere oltre ad essere dettata da realtà contingenti quali la vicinanza geografica al luogo di residenza oppure l'acquisizione o il mantenimento di punteggio nel curriculum lavorativo oppure l'adattamento ad una remunerazione sicura, sia dettata da esigenze personologiche, individuali, per cui un docente penitenziario si identifica in un determinato ruolo.

Anche il target del progetto si è andato modificando, poiché dagli insegnanti in formazione ci si è concentrati sugli insegnanti di ruolo che lavorano nel sistema penitenziario.

Per tale motivo è stato predisposto un questionario utile al fine di riconoscere, oltre ai processi identificativi, le motivazioni, le strategie e la predisposizione a porsi, da parte del docente penitenziario, come modello da imitare per gli studenti detenuti.

Il lavoro di tesi si è andato completando attraverso la somministrazione di una batteria di test al fine di valutare le competenze trasversali richieste dallo specifico ruolo ricoperto dall'insegnante che opera in ambito carcerario e possedute dal gruppo di docenti oggetto di analisi.

La batteria testologica è composta dai seguenti strumenti:

- *Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-2)*
- *Questionario sull'autostima*
- *ACL (The Adjective Check List)*

La scelta di questi materiali permette di individuare le caratteristiche comuni dei soggetti oggetto di analisi al fine di identificare le competenze richieste ad ogni docente e nello specifico ai docenti penitenziari.

Sia il questionario sia la batteria sono somministrati a docenti in ruolo presso plessi pubblici al fine di:

- creare un gruppo di controllo omogeneo;
- comparare i dati ottenuti.

Le difficoltà riscontrate hanno riguardato principalmente la disponibilità da parte del CPIA nell'autorizzare i docenti agli incontri previsti.

Nessuna difficoltà, ma anzi predisposizione ed interesse da parte degli insegnanti della scuola professionalizzante in convenzione con la casa circondariale Borgo San Nicola di Lecce.

La prima parte del lavoro si sofferma, quindi, sul sistema legislativo italiano inerente la formazione del docente. Per poi individuare le specifiche competenze richieste dal docente e verificare, infine quali competenze trasversali siano possedute dai docenti penitenziari.

#### ***4.2 Obiettivi e ipotesi***

La ricerca si pone l'obiettivo di identificare nei docenti penitenziari alcuni tratti comuni che li predispongono a lavorare in ambito penitenziario.

Si suppone che il percorso verso la maturità vissuto da ognuno di loro sebbene diverso, abbia favorito, lo sviluppo di determinate caratteristiche che, in parte sono necessarie ad identificare le competenze trasversali richieste dal sistema scuola

dall'altro li renda idonei più di altri a scegliere ed a continuare l'esercizio della professione nel penitenziario.

Inoltre tra le competenze necessarie allo sviluppo ed alla ricerca di una professione vi è la capacità relazionale intesa come disponibilità al lavoro d'equipe.

Essendo la cooperatività una caratteristica richiesta nel mondo del lavoro oltre ad essere funzionale al mantenimento della specie e non essendo presente né nei percorsi didattici né nelle modalità educative (se non in casi sporadici) ci si pone l'obiettivo con questo progetto di analizzare quanti docenti l'adottino nel loro programma di formazione.

L'ambito educativo si presta all'analisi, perché la cooperatività è una delle competenze da acquisire nel processo di sviluppo dalla famiglia ai pari ed infine nei gruppi razionali.

Le ipotesi possono essere riassunte come segue:

1. esistono delle caratteristiche personologiche dei docenti penitenziari che li rendono adatti a lavorare in ambito penitenziario;
2. la scelta di utilizzare tecniche collaborative è influenzata dal percorso verso la maturità di ogni docente;
3. la scelta di insegnare in carcere è dettata da valutazioni emotive e non razionali.

Per confermare l'ipotesi occorre individuare alcuni passaggi, ossia:

- individuare le caratteristiche di personalità in linea con la professione;
- individuare le caratteristiche di personalità in linea con determinate competenze trasversali;

- individuare il percorso di identificazione di ogni docente considerando sia le difficoltà intrauterine sia le difficoltà relazionali nelle diverse tappe di tale percorso;
- individuare la presenza di modelli imitativi, ciò permette di riconoscersi in uno stile che potrebbe essere il risultato e la somma di più modelli integratisi nel tempo in base alle tappe del percorso di identificazione;
- individuare le motivazioni nella scelta professionale, ciò permette di comprendere se le scelte sono dettate da esigenze emozionali proprie di una determinata fase del percorso di identificazione.

È necessario inoltre riconoscere i valori che guidano le scelte personali e professionali considerando le influenze socio-ambientali vissute che hanno incorniciato il percorso di identificazione di ogni docente.

### ***4.3 Metodo e campione***

Il progetto di ricerca, si rivolge a docenti di ambo i sessi e per raggiungere gli obiettivi indicati nel paragrafo precedente è stato articolato in sei fasi, una preliminare, quattro intermedie di natura pratica ed una conclusiva:

- I. *La fase preliminare* è necessaria per vagliare la bibliografia scientifica nazionale e internazionale inerente all'educazione, alla costruzione dell'identità, alla formazione professionale ed al concetto di competenza utile a normalizzare il quadro di riferimento nazionale ed europeo in termini di acquisizione di competenza. Questa prima fase

permette di costruire il questionario con le informazioni necessarie ad identificare i passaggi presenti nel paragrafo precedente.

- II. *Fase ricerca sul campo*, prevede l'individuazione dei soggetti da coinvolgere nel progetto. Il campione, in funzione del numero effettivo di docenti che operano a Borgo San Nicola, è così composto:
  - 20 docenti che insegnano in carcere (donne e uomini);
  - 20 docenti che non insegnano in carcere (donne e uomini) e che andranno a formare il "gruppo di controllo" accomunati con i docenti per età e sesso.
- III. *Fase lavoro sul campo*, prevede la somministrazione del questionario creato nella fase preliminare alla popolazione oggetto di indagine. Oltre allo strumento del questionario, verranno utilizzati e somministrati al campione di riferimento una serie di test di personalità, in particolare:
  - *Culture-Free Self-Esteem Inventory, Form AD*;
  - *Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-2)*;
  - *The Adjective Check List (ACL)*.
- IV. *Fase analisi dei dati raccolti*, prevede lo studio del questionario somministrato ed riconoscimento degli elementi comuni tra i campioni e con il gruppo di controllo.
- V. *Fase elaborazione e trattamento statistico dei dati*, prevede l'analisi attraverso lo studio della correlazione utilizzando il programma SPSS.
- VI. *Fase analisi dei risultati*, permette di confermare o meno le ipotesi iniziali con l'elaborazione delle conclusioni.

#### 4.4 Tempi

I tempi del progetto si sono organizzati come evidenziato attraverso il seguente timing:

An	2014										2015										2016																		
Fasi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
I																																							
II																																							
III																																							
IV																																							
V																																							
VI																																							

Mentre il primo anno è stato dedicato principalmente alla ricerca bibliografica ed al recupero delle fonti, la fine dello stesso anno ha permesso di individuare il gruppo campione attraverso contatti diretti con le strutture deputate all'educazione in ambito penitenziario: direttore carcere, scuola professionalizzante, CPIA.

#### 4.5 Risultati attesi e modalità della loro valutazione

Il progetto con la realizzazione delle fasi programmate, si propone di raggiungere alcuni risultati fondamentali:

- l'acquisizione di consapevolezza da parte di docenti in formazione e docenti di ruolo che il percorso verso la maturità di ognuno ha avuto delle conseguenze sulle modalità educative adottate e nello specifico sulle competenze trasversali proprie di ognuno;

- l'individuazione di alcune caratteristiche di personalità nei soggetti destinatari dello studio in linea con le richieste normative di competenze;
- la valorizzazione delle scelte considerando se effettuate su base cognitiva e/o emotiva;

#### ***4.6 Gli strumenti***

È stato sottolineato ai partecipanti il lavoro di ricerca che le informazioni personali recuperate attraverso gli strumenti di lavoro scelti ai fini della presente tesi non sarebbero state prese in considerazione, pertanto i test di personalità ed il questionario risultano in forma anonima, per garantire da un lato la riservatezza dei dati sensibili dall'altro per facilitare una apertura relazionale con gli intervistati.

##### *4.6.1 Il questionario*

Il questionario, ha lo scopo di confermare l'ipotesi iniziale ossia che le competenze dell'insegnante che lavora in carcere sono diverse da quelle di un docente esterno e derivano dal processo identificativo avvenuto durante il processo evolutivo dell'individuo.

Si è scelto di costruire un questionario semistrutturato in cui a domande aperte a cui l'intervistato può rispondere liberamente si alternano domande chiuse vincolate principalmente da una scelta dicotomica (Sì-No).

Il questionario, in allegato, è anonimo ed oltre a fornire indicazioni generali su età, sesso, anni di insegnamento (in carcere e non) e laurea, si compone di 41 domande.

Le domande sono strutturate in modo da indagare:

- da 1 a 11 le competenze didattiche e la realtà di lavoro dei docenti;
- da 12 a 19 la capacità di percepirsi come modello e di adattare e modificare il proprio comportamento in base alle esigenze degli alunni e le motivazioni per la scelta della professione;
- da 20 a 32 il processo identificato per tappe salienti nel ciclo di vita di un individuo;
- da 33 a 36 l'emotività legata ad un ruolo fortemente a rischio di *burn out*;
- da 37 a 41 le motivazioni per la scelta di operare in carcere e le eventuali modifiche per migliorare la propria realtà lavorativa.

#### 4.6.2 Culture-Free Self-Esteem Inventory, Form AD

Il test fornisce una valida valutazione della percezione di autostima di un individuo. Proposto da J. Battle, Department of Psychology, University of Alberta, Canada nel 1981, l'adattamento in Italia è stato curato da P.E. Tressoldi.

Pensato per gli adolescenti (con 60 item), Battle ha sviluppato una forma per gli adulti che si compone di 40 item e misura quattro scale:

A = valutazione generale di se stesso

R = valutazione delle proprie relazioni interpersonali

S = valutazione del proprio stato emotivo

C = valutazione del proprio comportamento

Il test è stato scelto, poiché nella validazione di Battle si era evidenziata una correlazione inversamente proporzionale tra lo strumento e l'*Inventory of Depression*



di Beck; ciò permette di inferire che ad un'alta autostima non può corrispondere una depressione e viceversa.

#### *4.6.3 Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-2)*

Il Minnesota è un questionario autosomministrato, composto da 567 item a cui il soggetto deve rispondere Vero o Falso facendo riferimento a se stesso e alla propria vita.

Questi 567 item vengono raggruppati in scale, di queste, 10 sono dette di base e di dividono in otto cliniche:

- 3 nevrotiche: Hy, D, Hs, analizzano problemi emozionali;
- 3 psicotiche: Pa, Pt, Sc, analizzano la capacità di aderire alla realtà e di comunicare su un piano di realtà;
- 2 sociopatiche: Pd, Ma, analizzano la capacità di aderire alle regole sociali;

e due comportamentali:

- Mf: mascolinità-femminilità
- Si: introversione sociale

Gli item riguardano quindi molteplici ambiti ed evidenziano disturbi psicopatologici in atto quali l'isteria, l'ipocondria, la depressione, la psicopatia, l'orientamento sessuale, la paranoia, la psicoastenia, la schizofrenia e la capacità di relazione sociale e attraverso tre scale di validità (L, bugia cosciente; F, incomprendimento; K, simulazione inconscia) si è in grado di evidenziare se sia in atto un tentativo di simulazione.

Tra le scale cliniche sono state scelte quelle che valutano l'ipocondria (Hs), la depressione (D), l'isteria (Hy), la deviazione psicopatica (Pd), la paranoia (Pa), la

psicoastenia (Pt) e tra le scale comportamentali quella che valuta l'introversione sociale (Si).

L'MMPI-2 permette di individuare, attraverso le scale di contenuto, la percezione che un individuo ha di sé. Tra queste sono state scelte:

- ANX (ansia)
- FRS (paure)
- HEA (preoccupazioni per la salute)
- ANG (rabbia)
- CYN (cinismo)
- LSE (bassa autostima)
- SOD (disagio sociale)
- WRK (difficoltà sul lavoro)

Inoltre alcune scale supplementari come Pk (disturbo post traumatico da stress) e O-H (ostilità controllata) sono state scelte per il particolare contesto di lavoro e per la particolare professione (docenza) che, fornendo un servizio per il bene comune ed essendo a contatto diretto con altri soggetti, è fortemente a rischio di *burn out*.

#### 4.6.4 *The Adjective Check List (ACL)*

Il test di H.G. Gough, A.B. Heilbrun e M. Fioravanti è un reattivo psicodiagnostico autodescrittivo che consente di ottenere dati sulla percezione che i soggetti hanno di se stessi.

Basato sui modelli teorici dell'Analisi Transazionale di Berne e della Teoria dei Bisogni di Murray, l'ACL è un test fondato sul linguaggio e più particolarmente su

quella classe di vocaboli (aggettivi) che è stata sviluppata per la descrizione e la caratterizzazione.

Il test prevede una lista di 300 item che descrivono un'ampia gamma di comportamenti umani organizzati in cinque aree: il modus operandi della persona, i suoi bisogni, la sua originalità ed intelligenza, le sue peculiarità e gli aspetti legati all'analisi transazionale.

Ai fini del presente lavoro sono state scelte sei scale relative ai bisogni dell'individuo:

1. bisogno di comprendere gli altri (Int) ossia lo sforzarsi di comprendere il proprio comportamento o quello degli altri;
2. bisogno di proteggere e aiutare gli altri (Nur) ossia il comportarsi in modo da dare agli altri benefici materiali o affettivi;
3. bisogno di autonomia (Aut) ossia l'agire in modo indipendente dagli altri o dai valori sociali e dalle aspettative altrui;
4. bisogno di aggressione (Agg) ossia il lasciarsi coinvolgere in forme di comportamento che sono rivolte contro gli altri o che nuocciono agli altri;
5. l'autocontrollo (S-Cn) tipico di soggetti dediti a sobrietà, diligenza, rispetto dei doveri;
6. fiducia in se stesso (S-Cfd) tipico di soggetti intraprendenti, sicuri di se stessi nel perseguire i propri fini e nel condurre in porto le proprie iniziative;

e due scale di analisi transazionale: Genitore Critico (CP) e Genitore protettivo (NP).

Le scale di questo test sono state scelte perché rappresentative di ciò che ci si aspetta dalla professione docente, pertanto i punteggi in ogni scala correlati con quelli

ottenuti negli altri test dovrebbero fornire indicazioni sulle caratteristiche di personalità di un docente.

#### 4.7 Analisi dei dati

##### 4.7.1 Elaborazione ed analisi del questionario nel soggetto campione

Il gruppo campione è composto da 20 docenti di scuola primaria e scuola superiore, di entrambi i sessi e di età compresa tra i 40 ed i 60 anni.

Per effettuare una comparazione tra gruppo campione e gruppo di controllo è necessario distinguere le domande per tema.

Innanzitutto tutti i soggetti (campione e gruppo di controllo) sono laureati, in media hanno 50 anni e presentano una esperienza di insegnamento decennale.

In merito alle competenze didattiche e la realtà di lavoro dei docenti (domande da 1 ad 11) non vi è da notare alcuna correlazione significativa:

		Correlations				
		Anni Ins	Anni Carcere	Att Pratiche	Ore Att	Collaborazione
Anni Ins	Pearson Correlation	1	,095	-,591	-,252	-,240
	Sig. (2-tailed)		,840	,163	,585	,605
	N	20	20	20	20	20
Anni Carcere	Pearson Correlation	,095	1	,090	-,222	-,494
	Sig. (2-tailed)	,840		,847	,632	,260
	N	20	20	20	20	20
Att Pratiche	Pearson Correlation	-,591	,090	1	-,378	-,091
	Sig. (2-tailed)	,163	,847		,403	,846
	N	20	20	20	20	20
Ore Att	Pearson Correlation	-,252	-,222	-,378	1	-,060
	Sig. (2-tailed)	,585	,632	,403		,898
	N	20	20	20	20	20
Collaborazione	Pearson Correlation	-,240	-,494	-,091	-,060	1
	Sig. (2-tailed)	,605	,260	,846	,898	
	N	20	20	20	20	20

In riferimento alla capacità, da parte del docente penitenziario, di percepirsi come modello e di adattare e modificare il proprio comportamento in base alle esigenze degli alunni e le motivazioni per la scelta della professione (domande da 12 a 19) si evidenzia che:

- il 71% dei docenti penitenziari è consapevole di essere un modello rispetto ai propri alunni;
- l'86% ha avuto un docente da seguire come modello di apprendimento;
- il 43% ha "scelto" di lavorare come docente per necessità; il 21% è motivato da aspetti culturali dettati dalla scelta consapevole del corso di studi ed il 32% per una motivazione altruistica di trasmissione di saperi;
- il 57% ha pensato che le proprie modalità educative non fossero appropriate al contesto ed ha provato a modificarle adattandole al contesto.

Il percorso individuale verso la maturità con identificazione prevede (domande da 20 a 32):

- l'85% dei soggetti nato da parto naturale;
- la stessa percentuale descrive il rapporto con i fratelli in maniera positiva;
- il 29% dei soggetti ha frequentato contesti politici tra i 15 ed i 20 anni, mentre il 43% frequentava gruppi ideologici ed il 15% gruppi religiosi.

In merito all'emotività, indagata dalle domande da 33 a 36, consapevoli del fatto che la docenza, come tutte le professioni che erogano servizi alla comunità, è un lavoro fortemente a rischio di *burn out*, si nota che:

- nessuno dei docenti prova rabbia in aula con i detenuti;
- nessuno tranne uno dei docenti ha provato disprezzo;

- il 71% non prova rabbia con i detenuti né ha avuto paura di restare da solo in classe;
- il dolore, la tristezza e la gioia sono le emozioni maggiormente vissute dalla maggior parte dei docenti (83%).

Infine la motivazione a lavorare in carcere e a scegliere di continuare a lavorare in carcere (domande da 37 a 41) dipendono:

dal desiderio di lavorare con gli adulti piuttosto che con gli adolescenti per il 33% degli intervistati;

dalla costrizione dettata dalla posizione nella graduatoria per il 16% dei soggetti;

dal desiderio di vivere una nuova esperienza dal 27% dei soggetti;

dalla consapevolezza che sia una condizione provvisoria dal 15% dei soggetti.

Le proposte per migliorare le condizioni lavorative in ambito penitenziario consistono nel:

- proporre la scuola di pomeriggio in modo da poter incentivare la frequenza degli studenti, attualmente limitata dall'attività lavorativa svolta durante il giorno negli stessi orari delle lezioni;
- favorire la continuità del percorso di studio anche quando è iscritto un solo studente.

Con tali richieste in realtà i docenti dimostrano di non voler migliorare la propria qualità di insegnamento ad esempio tramite l'utilizzo di nuove tecnologie o l'acquisto di libri, ma in ottica altruistica, alimentano la motivazione dei detenuti frequentanti che, per tutti i docenti penitenziari è presente, ma passibile di modificazione.

#### 4.7.2 Elaborazione ed analisi dei test nel soggetto campione

Si è effettuata una preliminare analisi tra alcuni dati del questionario e i punteggi ottenuti nelle scale scelte dei test somministrati.

**Correlations**

		Età	Anni Ins	Anni Carcere	A	R	S	C	Hs	D	Hy
Età	Pearson Correlation	1	,850	,222	-,324	-,184	-,018	-,049	-,039	-,251	,501
	Sig. (2-tailed)		,015	,632	,478	,694	,970	,918	,934	,587	,252
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Anni Ins	Pearson Correlation	,850	1	,095	-,181	-,206	-,197	-,155	,191	,204	,509
	Sig. (2-tailed)	,015		,840	,697	,658	,672	,740	,682	,660	,243
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Anni Carcere	Pearson Correlation	,222	,095	1	,661	,420	,885	,648	-,199	-,615	,407
	Sig. (2-tailed)	,632	,840		,106	,349	,008	,115	,669	,142	,365
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
A	Pearson Correlation	-,324	-,181	,661	1	,611	,505	,667	,340	,038	,426
	Sig. (2-tailed)	,478	,697	,106		,145	,248	,102	,455	,935	,340
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
R	Pearson Correlation	-,184	-,206	,420	,611	1	,245	,734	,611	-,062	,656
	Sig. (2-tailed)	,694	,658	,349	,145		,597	,060	,145	,895	,110
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
S	Pearson Correlation	-,018	-,197	,885	,505	,245	1	,378	-,502	-,736	-,017
	Sig. (2-tailed)	,970	,672	,008	,248	,597		,403	,251	,059	,972
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
C	Pearson Correlation	-,049	-,155	,648	,667	,734	,378	1	,282	-,317	,612
	Sig. (2-tailed)	,918	,740	,115	,102	,060	,403		,541	,489	,144
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Hs	Pearson Correlation	-,039	,191	-,199	,340	,611	-,502	,282	1	,665	,698
	Sig. (2-tailed)	,934	,682	,669	,455	,145	,251	,541		,103	,081
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

D	Pearson Correlation	-,251	,204	-,615	,038	-,062	-,736	-,317	,665	1	,074
	Sig. (2-tailed)	,587	,660	,142	,935	,895	,059	,489	,103		,875
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Hy	Pearson Correlation	,501	,509	,407	,426	,656	-,017	,612	,698	,074	1
	Sig. (2-tailed)	,252	,243	,365	,340	,110	,972	,144	,081	,875	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Emerge chiaramente la presenza di una significativa correlazione tra gli anni di insegnamento in carcere e la valutazione che il soggetto ha del proprio stato emotivo (0.885) e tra lo stato emotivo e la depressione (-0,736); mentre il primo rapporto assume andamento direttamente proporzionale per cui all'aumentare degli anni di insegnamento aumenta anche la valutazione dello stato emotivo (S), il secondo rapporto è caratterizzato da un andamento inversamente proporzionale per cui se aumenta S, diminuisce D e viceversa.

**Correlations**

		Età	Anni Ins	Anni Carcere	Si	Pk	O-H
Età	Pearson Correlation	1	,850*	,222	-,247	,173	-,083
	Sig. (2-tailed)		,015	,632	,593	,711	,859
	N	20	20	20	20	20	20
Anni Ins	Pearson Correlation	,850*	1	,095	,134	,413	-,005
	Sig. (2-tailed)	,015		,840	,775	,357	,992
	N	20	20	20	20	20	20
Anni Carcere	Pearson Correlation	,222	,095	1	-,844*	-,777*	-,235
	Sig. (2-tailed)	,632	,840		,017	,040	,612
	N	20	20	20	20	20	20
Si	Pearson Correlation	-,247	,134	-,844*	1	,830*	,265
	Sig. (2-tailed)	,593	,775	,017		,021	,565
	N	20	20	20	20	20	20



Pk	Pearson Correlation	,173	,413	-,777*	,830*	1	-,103
	Sig. (2-tailed)	,711	,357	,040	,021		,826
	N	20	20	20	20	20	20
O-H	Pearson Correlation	-,083	-,005	-,235	,265	-,103	1
	Sig. (2-tailed)	,859	,992	,612	,565	,826	
	N	20	20	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Il rapporto tra anni di insegnamento in carcere ed introversione sociale è significativo (-0.844) così come lo è il rapporto tra gli anni di insegnamento in carcere e la presenza della scala supplementare Pk (disturbo post traumatico da stress) pari a -.0777. Ciò lascia supporre che all'aumentare degli anni lavoro in ambito penitenziario diminuiscano in maniera inversamente proporzionale i punteggi ottenuti nella scala Si e Pk.

I docenti penitenziari entrano in contatto con problemi e condizioni ambientali (cause della detenzione e privazione coatta della libertà personale) tali da, evidentemente, limitare nel tempo le difficoltà relazionali e funzionare da adattamento positivo in ambito sociale.

Ciò è convalidato dall'analisi della correlazione tra gli anni di insegnamento in carcere e le scale di contenuto del test MMPI2:

	Anni Carcere	ANX	FRS	HEA	ANG	CYN	LSE	SOD	WRK
Anni Carcere Pearson Correlation	1	-,766*	-,712	-,014	-,295	-,189	-,730	-,859*	-,798*
Sig. (2-tailed)		,045	,073	,977	,520	,685	,062	,013	,031
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ANX Pearson Correlation	-,766*	1	,836*	,497	,754	,625	,690	,761*	,914**
Sig. (2-tailed)	,045		,019	,257	,050	,134	,086	,047	,004
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20

FRS	Pearson Correlation	-,712	,836*	1	,538	,369	,769*	,787*	,855*	,813*
	Sig. (2-tailed)	,073	,019		,213	,415	,043	,036	,014	,026
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
HEA	Pearson Correlation	-,014	,497	,538	1	,596	,719	,022	,053	,322
	Sig. (2-tailed)	,977	,257	,213		,158	,069	,963	,910	,481
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ANG	Pearson Correlation	-,295	,754	,369	,596	1	,501	,235	,212	,652
	Sig. (2-tailed)	,520	,050	,415	,158		,252	,612	,649	,113
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
CYN	Pearson Correlation	-,189	,625	,769*	,719	,501	1	,601	,499	,650
	Sig. (2-tailed)	,685	,134	,043	,069	,252		,154	,254	,114
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
LSE	Pearson Correlation	-,730	,690	,787*	,022	,235	,601	1	,949**	,867*
	Sig. (2-tailed)	,062	,086	,036	,963	,612	,154		,001	,011
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
SOD	Pearson Correlation	-,859*	,761*	,855*	,053	,212	,499	,949**	1	,848*
	Sig. (2-tailed)	,013	,047	,014	,910	,649	,254	,001		,016
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
WRK	Pearson Correlation	-,798*	,914**	,813*	,322	,652	,650	,867*	,848*	1
	Sig. (2-tailed)	,031	,004	,026	,481	,113	,114	,011	,016	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Si evidenzia pertanto una significativa correlazione tra gli anni di insegnamento in carcere e ANX (-.0766), SOD (-0.859) e WRK (-0.798). Esiste un rapporto inversamente proporzionale tra gli anni di insegnamento in carcere e l'ansia generalizzata, il disagio sociale e le difficoltà sul lavoro.

Ciò lascia supporre, come già evidenziato, che l'esperienza penitenziaria dei docenti, li renda meno ansiosi e più adattabili al disagio sociale ed alle difficoltà lavorative.

L'analisi del coefficiente di correlazione tra gli anni di insegnamento in carcere e le scale dei bisogni dell'individuo del test ACL, permette di identificare

		Correlations								
		Anni Carcere	9 - Int	10 - Nur	14 - Aut	15 - Agg	21 - S- Cn	22 - S- Cfd	29 - CP	30 - NP
Anni Carcere	Pearson Correlation	1	,406	,607	-,309	-,427	,313	,020	-,312	,795*
	Sig. (2-tailed)		,366	,148	,500	,339	,494	,966	,495	,033
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
9 - Int	Pearson Correlation	,406	1	,397	-,489	-,486	,513	-,299	-,342	,801*
	Sig. (2-tailed)	,366		,378	,265	,269	,239	,514	,453	,030
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
10 - Nur	Pearson Correlation	,607	,397	1	-,258	-,098	,276	,066	,304	,663
	Sig. (2-tailed)	,148	,378		,577	,834	,549	,888	,508	,105
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
14 - Aut	Pearson Correlation	-,309	-,489	-,258	1	,868*	-,871*	,916**	,417	-,394
	Sig. (2-tailed)	,500	,265	,577		,011	,011	,004	,352	,382
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
15 - Agg	Pearson Correlation	-,427	-,486	-,098	,868*	1	-,723	,843*	,780*	-,355
	Sig. (2-tailed)	,339	,269	,834	,011		,066	,017	,038	,435
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
21 - S-Cn	Pearson Correlation	,313	,513	,276	-,871*	-,723	1	-,727	-,216	,523
	Sig. (2-tailed)	,494	,239	,549	,011	,066		,064	,642	,229
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
22 - S-Cfd	Pearson Correlation	,020	-,299	,066	,916**	,843*	-,727	1	,512	-,032
	Sig. (2-tailed)	,966	,514	,888	,004	,017	,064		,240	,947
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
29 - CP	Pearson Correlation	-,312	-,342	,304	,417	,780*	-,216	,512	1	-,122
	Sig. (2-tailed)	,495	,453	,508	,352	,038	,642	,240		,794
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20
30 - NP	Pearson Correlation	,795*	,801*	,663	-,394	-,355	,523	-,032	-,122	1
	Sig. (2-tailed)	,033	,030	,105	,382	,435	,229	,947	,794	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

L'esistenza di una correlazione lineare tra gli anni di insegnamento in carcere ed il Genitore Protettivo di derivazione transazionale (0.795) indica che gli anni di insegnamento nell'ambiente privativo del carcere rendono questi docenti più disponibili e preoccupati del benessere dei "loro studenti".

Tali correlazione non sono presenti in funzione degli anni di insegnamento.

Sono state evidenziate ulteriori correlazioni tra i test al fine di confermare la validità del metodo:

**Correlations**

	A	R	S	C	Pd	Pa	Pt	Si	Pk	O-H
A Pearson Correlation	1	,611	,505	,667	-,105	-,529	-,298	-,347	-,390	-,498
Sig. (2-tailed)		,145	,248	,102	,822	,222	,517	,445	,387	,255
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
R Pearson Correlation	,611	1	,245	,734	,042	-,548	-,239	-,227	-,270	-,090
Sig. (2-tailed)	,145		,597	,060	,929	,203	,606	,625	,558	,847
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
S Pearson Correlation	,505	,245	1	,378	-,727	-,856*	-,915**	-,837*	-,934**	-,104
Sig. (2-tailed)	,248	,597		,403	,064	,014	,004	,019	,002	,824
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
C Pearson Correlation	,667	,734	,378	1	-,134	-,420	-,431	-,553	-,466	-,159
Sig. (2-tailed)	,102	,060	,403		,775	,349	,334	,198	,292	,734
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Pd Pearson Correlation	-,105	,042	-,727	-,134	1	,725	,881**	,543	,876**	-,341
Sig. (2-tailed)	,822	,929	,064	,775		,065	,009	,208	,010	,454
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Pa Pearson Correlation	-,529	-,548	-,856*	-,420	,725	1	,851*	,572	,870*	-,154
Sig. (2-tailed)	,222	,203	,014	,349	,065		,015	,180	,011	,742
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Pt Pearson Correlation	-,298	-,239	-,915**	-,431	,881**	,851*	1	,826*	,994**	-,180
Sig. (2-tailed)	,517	,606	,004	,334	,009	,015		,022	,000	,700
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Si Pearson Correlation	-,347	-,227	-,837*	-,553	,543	,572	,826*	1	,830*	,265

Sig. (2-tailed)		,445	,625	,019	,198	,208	,180	,022		,021	,565
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Pk Pearson Correlation		-,390	-,270	-,934**	-,466	,876**	,870	,994**	,830	1	-,103
Sig. (2-tailed)		,387	,558	,002	,292	,010	,011	,000	,021		,826
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
O-H Pearson Correlation		-,498	-,090	-,104	-,159	-,341	-,154	-,180	,265	-,103	1
Sig. (2-tailed)		,255	,847	,824	,734	,454	,742	,700	,565	,826	
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Si evidenzia una correlazione inversamente proporzionale tra la valutazione del proprio stato emotivo e, rispettivamente, le scale Pa (-0.856), Pt (-0.915), Si (-0.837) e Pk (-0.934).

Ciò conferma che la positiva valutazione del proprio stato emotivo da parte dei docenti penitenziari, limita la presenza di paranoia, psicastenia, introversione sociale e disturbi legati allo stress.

È possibile effettuare, quindi un'inferenza per cui se gli anni di insegnamento in ambito penitenziario migliorano la percezione dello stato emotivo che i docenti hanno di se stessi e se al migliorare di tale percezione diminuiscono in maniera inversamente proporzionale patologie legate a paranoia, ossessività, disadattamento sociale e stress, allora il lavoro in ambito penitenziario rende più "sani" i docenti che vi lavorano.

**Correlations**

	A	R	S	C	9 - Int	10 - Nur	14 - Aut	15 - Agg	21 - S- Cn	22 - S- Cfd	29 - CP	30 - NP
A Pearson Correlation	1	,611	,505	,667	,507	,367	-,607	-,511	,825*	-,316	-,142	,783*
Sig. (2-tailed)		,145	,248	,102	,245	,418	,148	,241	,022	,490	,761	,037

	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
R	Pearson Correlation	,611	1	,245	,734	,147	,371	-,137	,190	,263	,174	,446	,544
	Sig. (2-tailed)	,145		,597	,060	,753	,413	,770	,682	,569	,708	,316	,207
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
S	Pearson Correlation	,505	,245	1	,378	,016	,306	-,228	-,439	,183	-,017	-,431	,445
	Sig. (2-tailed)	,248	,597		,403	,972	,504	,623	,325	,695	,970	,334	,317
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
C	Pearson Correlation	,667	,734	,378	1	,450	,444	,086	,142	,193	,441	,205	,818*
	Sig. (2-tailed)	,102	,060	,403		,311	,318	,855	,761	,678	,322	,659	,025
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
9 - Int	Pearson Correlation	,507	,147	,016	,450	1	,397	-,489	-,486	,513	-,299	-,342	,801*
	Sig. (2-tailed)	,245	,753	,972	,311		,378	,265	,269	,239	,514	,453	,030
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
10 - Nur	Pearson Correlation	,367	,371	,306	,444	,397	1	-,258	-,098	,276	,066	,304	,663
	Sig. (2-tailed)	,418	,413	,504	,318	,378		,577	,834	,549	,888	,508	,105
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
14 - Aut	Pearson Correlation	-,607	-,137	-,228	,086	-,489	-,258	1	,868*	-,871*	,916**	,417	-,394
	Sig. (2-tailed)	,148	,770	,623	,855	,265	,577		,011	,011	,004	,352	,382
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
15 - Agg	Pearson Correlation	-,511	,190	-,439	,142	-,486	-,098	,868*	1	-,723	,843*	,780*	-,355
	Sig. (2-tailed)	,241	,682	,325	,761	,269	,834	,011		,066	,017	,038	,435
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

21 - S-Cn	Pearson Correlation	,825*	,263	,183	,193	,513	,276	-,871*	-,723	1	-,727	-,216	,523
	Sig. (2-tailed)	,022	,569	,695	,678	,239	,549	,011	,066		,064	,642	,229
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
22 - S-Cfd	Pearson Correlation	-,316	,174	-,017	,441	-,299	,066	,916*	,843*	-,727	1	,512	-,032
	Sig. (2-tailed)	,490	,708	,970	,322	,514	,888	,004	,017	,064		,240	,947
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
29 - CP	Pearson Correlation	-,142	,446	-,431	,205	-,342	,304	,417	,780*	-,216	,512	1	-,122
	Sig. (2-tailed)	,761	,316	,334	,659	,453	,508	,352	,038	,642	,240		,794
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
30 - NP	Pearson Correlation	,783*	,544	,445	,818*	,801*	,663	-,394	-,355	,523	-,032	-,122	1
	Sig. (2-tailed)	,037	,207	,317	,025	,030	,105	,382	,435	,229	,947	,794	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Emerge infine una importante correlazione tra la valutazione generale di se stesso del docente penitenziario del questionario di Battle e le scale Autocontrollo (21. S-Cn) e Genitore Protettivo (30. NP) del test ACL.

Le correlazioni, rispettivamente 0.825 e 0.783, evidenziano come i fattori procedano parallelamente nella personalità dei docenti che operano in regime carcerario e, quindi, la positiva valutazione di sé influenza in maniera positiva sia l'autocontrollo sia l'essere un genitore protettivo.

#### 4.7.3 Elaborazione ed analisi del questionario nel gruppo di controllo

Il gruppo di controllo, composto da 20 docenti di scuola elementare e superiore e raggruppato per età e sesso in maniera omogenea con il campione, conferma quanto finora evidenziato attraverso l'analisi dell'indice di correlazione di Pearson.

**Correlations**

		Età	Anni Ins	Hs	D	Hy	Pd	Pa	Pt	Si	Pk	O-H
Età	Pearson Correlation	1	,850 <sup>*</sup>	-,178	-,251	,730	,424	,321	,113	-,001	,173	-,083
	Sig. (2-tailed)		,015	,702	,587	,063	,343	,482	,809	,998	,711	,859
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Anni Ins	Pearson Correlation	,850 <sup>*</sup>	1	,222	,204	,561	,605	,404	,375	,394	,413	-,005
	Sig. (2-tailed)	,015		,632	,660	,191	,150	,369	,408	,382	,357	,992
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Hs	Pearson Correlation	-,178	,222	1	,843 <sup>*</sup>	-,038	,673	,229	,647	,726	,611	-,027
	Sig. (2-tailed)	,702	,632		,017	,935	,097	,621	,116	,065	,145	,955
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
D	Pearson Correlation	-,251	,204	,843 <sup>*</sup>	1	-,338	,670	,531	,852 <sup>*</sup>	,890 <sup>**</sup>	,815 <sup>*</sup>	-,059
	Sig. (2-tailed)	,587	,660	,017		,459	,100	,220	,015	,007	,025	,900
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Hy	Pearson Correlation	,730	,561	-,038	-,338	1	,326	-,087	-,140	-,350	-,144	-,516
	Sig. (2-tailed)	,063	,191	,935	,459		,476	,853	,765	,441	,758	,236
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Pd	Pearson Correlation	,424	,605	,673	,670	,326	1	,725	,881 <sup>**</sup>	,676	,876 <sup>**</sup>	-,341
	Sig. (2-tailed)	,343	,150	,097	,100	,476		,065	,009	,096	,010	,454
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Pa	Pearson Correlation	,321	,404	,229	,531	-,087	,725	1	,851 <sup>*</sup>	,576	,870 <sup>*</sup>	-,154
	Sig. (2-tailed)	,482	,369	,621	,220	,853	,065		,015	,176	,011	,742
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Pt	Pearson Correlation	,113	,375	,647	,852 <sup>*</sup>	-,140	,881 <sup>**</sup>	,851 <sup>*</sup>	1	,851 <sup>*</sup>	,994 <sup>**</sup>	-,180
	Sig. (2-tailed)	,809	,408	,116	,015	,765	,009	,015		,015	,000	,700
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Si	Pearson Correlation	-,001	,394	,726	,890 <sup>**</sup>	-,350	,676	,576	,851 <sup>*</sup>	1	,864 <sup>*</sup>	,237
	Sig. (2-tailed)	,998	,382	,065	,007	,441	,096	,176	,015		,012	,609
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20



	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Pk	Pearson Correlation	,173	,413	,611	,815*	-,144	,876**	,870*	,994**	,864*	1	-,103
	Sig. (2-tailed)	,711	,357	,145	,025	,758	,010	,011	,000	,012		,826
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
O-H	Pearson Correlation	-,083	-,005	-,027	-,059	-,516	-,341	-,154	-,180	,237	-,103	1
	Sig. (2-tailed)	,859	,992	,955	,900	,236	,454	,742	,700	,609	,826	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Correlations

		Età	Anni Ins	9 - Int	10 - Nur	14 - Aut	15 - Agg	21 - S- Cn	22 - S- Cfd	29 - CP	30 - NP
Età	Pearson Correlation	1	,850*	,320	,674	,028	,024	-,263	,127	,067	,234
	Sig. (2-tailed)		,015	,484	,097	,953	,959	,568	,787	,886	,614
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Anni Ins	Pearson Correlation	,850*	1	,612	,484	-,330	-,282	,040	-,286	-,179	,292
	Sig. (2-tailed)	,015		,144	,271	,470	,540	,932	,534	,701	,526
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
9 - Int	Pearson Correlation	,320	,612	1	,397	-,489	-,486	,513	-,299	-,342	,801*
	Sig. (2-tailed)	,484	,144		,378	,265	,269	,239	,514	,453	,030
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
10 - Nur	Pearson Correlation	,674	,484	,397	1	-,258	-,098	,276	,066	,304	,663
	Sig. (2-tailed)	,097	,271	,378		,577	,834	,549	,888	,508	,105
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
14 - Aut	Pearson Correlation	,028	-,330	-,489	-,258	1	,868*	-,871*	,916**	,417	-,394
	Sig. (2-tailed)	,953	,470	,265	,577		,011	,011	,004	,352	,382
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

15 - Agg	Pearson Correlation	,024	-,282	-,486	-,098	,868*	1	-,723	,843*	,780*	-,355
	Sig. (2-tailed)	,959	,540	,269	,834	,011		,066	,017	,038	,435
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
21 - S-Cn	Pearson Correlation	-,263	,040	,513	,276	-,871*	-,723	1	-,727	-,216	,523
	Sig. (2-tailed)	,568	,932	,239	,549	,011	,066		,064	,642	,229
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
22 - S-Cfd	Pearson Correlation	,127	-,286	-,299	,066	,916**	,843*	-,727	1	,512	-,032
	Sig. (2-tailed)	,787	,534	,514	,888	,004	,017	,064		,240	,947
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
29 - CP	Pearson Correlation	,067	-,179	-,342	,304	,417	,780*	-,216	,512	1	-,122
	Sig. (2-tailed)	,886	,701	,453	,508	,352	,038	,642	,240		,794
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
30 - NP	Pearson Correlation	,234	,292	,801*	,663	-,394	-,355	,523	-,032	-,122	1
	Sig. (2-tailed)	,614	,526	,030	,105	,382	,435	,229	,947	,794	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### Correlations

	Att Pratiche	Ore Att	Sé Modello	Altro Modello	SOD	WRK	29 - CP	30 - NP
Att Pratiche	a	a	a	a	a	a	a	a
Pearson Correlation								
Sig. (2-tailed)								
N	20	20	20	20	20	20	20	20
Ore Att	a	1	,447	,289	,061	,273	,285	,367
Pearson Correlation								
Sig. (2-tailed)			,314	,530	,896	,553	,536	,418
N	20	20	20	20	20	20	20	20

Sé Modello	Pearson Correlation	. <sup>a</sup>	,447	1	,645	-,274	-,219	,212
	Sig. (2-tailed)	.	,314		,117	,291	,553	,637
	N	20	20	20	20	20	20	20
Altro Modello	Pearson Correlation	. <sup>a</sup>	,289	,645	1	-,530	,122	-,039
	Sig. (2-tailed)	.	,530	,117		,162	,221	,795
	N	7	7	7	7	7	7	7
SOD	Pearson Correlation	. <sup>a</sup>	,061	-,467	-,591	1	,833*	-,036
	Sig. (2-tailed)	.	,896	,291	,162		,020	,939
	N	20	20	20	20	20	20	20
WRK	Pearson Correlation	. <sup>a</sup>	,273	-,274	-,530	,833*	1	,317
	Sig. (2-tailed)	.	,553	,553	,221	,020		,489
	N	20	20	20	20	20	20	20
29 - CP	Pearson Correlation	. <sup>a</sup>	,285	-,219	,122	-,317	1	-,122
	Sig. (2-tailed)	.	,536	,637	,795	,939	,489	
	N	20	20	20	20	20	20	20
30 - NP	Pearson Correlation	. <sup>a</sup>	,367	,212	-,039	-,328	-,122	1
	Sig. (2-tailed)	.	,418	,649	,934	,247	,473	
	N	20	20	20	20	20	20	20

a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

La variabile presenza o meno di attività pratiche nell'organizzazione della didattica è una costante come emerge dall'analisi del questionario somministrato al gruppo di controllo, poiché a scuola, in contesti “meno costretti” il lavoro pratico è preferito rispetto alle lezioni frontali.

Non emergono particolari evidenze dall'analisi dei dati per cui gli anni di insegnamento non correlano in maniera significativa con gli altri indici prodotti dalle scale.

Ciò lascia inferire che la variabile anni di insegnamento in carcere sia maggiormente rappresentativa di quanto finora dimostrato.

In merito al questionario somministrato al gruppo di controllo emerge che:

- l'intero campione prevede durante il corso dell'anno attività pratiche da svolgere in gruppo;
- la modalità preminente di preparazione delle attività didattiche ruota intorno alle unità didattiche;
- sono preferite attività di collaborazione tra gli studenti tra cui tutoring (33%) e cooperative learning (58%);
- la curiosità degli studenti viene incentivata attraverso la formulazione delle domande;
- l'apprendimento degli studenti viene commisurato attraverso compiti ed interrogazioni;
- la modalità immediata di rimprovero consta nel segnalare i comportamenti scorretti attraverso le note (67%);
- il 54% degli intervistati non ha mai pensato che il proprio modo di insegnamento non fosse adatto e pertanto non lo ha modificato in alcun modo, il restante 46% ha operato un adattamento alle esigenze degli alunni;
- la motivazione al ruolo di insegnante nasce nel contesto universitario, come sbocco naturale del corso di studi;
- l'87% dei soggetti è nato da parto naturale;

- il 40% ha descritto in maniera positiva il rapporto con i fratelli;
- durante l'adolescenza il 43% ha frequentato gruppi ideologici, il 29% gruppi politici ed il 14% gruppi religiosi;
- tutti i soggetti sono sposati ed hanno una famiglia;
- nella realtà lavorativa non si evidenzia la presenza di emozioni negative per il 92% del gruppo campione, mentre l'8% ha provato sentimenti di rabbia, meglio specificati come frustrazione;
- il 35% dei soggetti potrebbe scegliere di lavorare in carcere.

#### ***4.8 Discussione***

Comparando i dati ottenuti dai gruppi campione e controllo si evidenzia che:

- mentre in carcere è difficile realizzare attività di gruppo e l'apprendimento è principalmente individualistico, la scuola "libera" facilita l'apprendimento cooperativo;
- mentre i docenti penitenziari trascorrono la maggior parte del tempo a preparare le lezioni attraverso l'organizzazione degli argomenti in fotocopie, la principale preoccupazione dei docenti liberi attiene all'organizzazione delle unità didattiche;
- mentre l'interesse degli studenti viene mantenuto attraverso il ricorso a frequenti domande nella scuola, in carcere viene privilegiata l'esperienza personale al fine di ottenere un interesse continuo;

- mentre in carcere l'apprendimento viene misurato attraverso l'interesse e la partecipazione, a scuola sono le valutazioni classiche (interrogazioni e compiti) a fornire un'indicazione dell'acquisizione di conoscenze;
- mentre i docenti della scuola hanno scelto il loro percorso professionale, la graduatoria ministeriale è il motivo per cui molti docenti sono finiti a lavorare in carcere; la scelta di rimanere a lavorare in tale ambito è dettata, a loro dire, dal preferire lavorare con gli adulti piuttosto che con bambini o adolescenti;
- tutti i soggetti del gruppo di controllo e del gruppo campione tranne due hanno avuto la possibilità, durante il loro percorso di sviluppo nella costruzione dell'identità di identificare dei modelli cui ispirarsi, docenti, cantanti, familiari.

## CONCLUSIONI

Come afferma De Vitis «Parlando di apprendimento all'interno dell'istituzione scolastica, è chiaro che il ruolo chiave nell'attivazione di un processo di cambiamento è affidato alla figura del docente che opera in carcere, il quale vive quotidianamente una condizione limite, che oscilla tra l'inutilità del tutto che il contesto in cui si opera induce, trincerandosi dietro pratiche didattiche routinarie e rassicuranti e la mistica fiducia del cambiamento radicale del soggetto. Ed allora anche in questo caso, verrebbe da chiedersi se l'insegnante che lavora in carcere, non dovrebbe possedere delle competenze ancora più tecniche e specialistiche»<sup>311</sup>.

L'analisi finora effettuata permette di compiere alcune riflessioni sulla professione dell'insegnante prima e del docente penitenziario poi.

Il percorso seguito nella stesura della ricerca ha permesso di affrontare il ruolo del docente su un doppio binario parallelo: quello personologico caratterizzato dallo sviluppo identitario che si snoda in una serie di apprendimenti acquisiti per imitazione durante i diversi contesti identificativi e quello professionale in riferimento all'acquisizione di competenze in base a quanto previsto dalle normative a livello europeo e nazionale.

La costruzione dell'identità, fine ultimo di ogni educazione, come abbiamo visto, segue un determinato percorso psichico e sociale in cui il ruolo dell'altro diviene fondamentale, in ogni fase del ciclo di vita di un individuo, per l'apprendimento non soltanto di conoscenze, ma anche e soprattutto di strategie, di *know how*; l'altro

---

<sup>311</sup> F. De Vitis, *Scuola e carcere. Work in progress* in *Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia, 2011

facilita una costruzione di sé ampliando le abilità e le possibilità di azione grazie all'intervento dei neuroni specchio.

L'apprendimento imitativo è quello proposto dal buon maestro, il maestro di vita come enucleato nel primo capitolo, il maestro che accompagna l'allunno avendo funzione di guida attraverso l'esperienza e la sensorialità.

Il maestro, la cui prima regola è: impara con gli occhi.

Il percorso evolutivo dell'individuo nella costruzione della propria identità incontra la scuola intorno ai 3 anni in quella fase che è stata definita identificazione familiare, scuola che, come sostiene Franca De Re «si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza. Consolidare l'identità significa vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile. Vuol dire sperimentare diversi ruoli e forme di identità: quelle di figlio, alunno, compagno, maschio o femmina, abitante di un territorio, membro di un gruppo, appartenente a una comunità sempre più ampia e plurale, caratterizzata da valori comuni, abitudini, linguaggi, riti, ruoli. Sviluppare l'autonomia significa avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; provare soddisfazione nel fare da sé e saper chiedere aiuto o poter esprimere insoddisfazione e frustrazione elaborando progressivamente risposte e strategie; esprimere sentimenti ed emozioni; partecipare alle decisioni esprimendo opinioni, imparando ad operare scelte e ad assumere comportamenti e atteggiamenti sempre più consapevoli. Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione,



l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, "ripetere", con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi. Vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura. Tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità»<sup>312</sup>.

Ed ecco che il doppio binario parallelo si interseca nei concetti di responsabilità ed autonomia, elementi basilari della competenza, come ricorda Pellerey<sup>313</sup>.

Concetti che il bambino deve apprendere, ma che il docente deve possedere e saper trasmettere.

È necessario che il docente sviluppi una pratica riflessiva, una metacompetenza sul ruolo professionale intrapreso, sulla professione docente che «da tecnico dell'insegnamento diventa professionista riflessivo in grado di governare la relazione

---

<sup>312</sup>

[http://www.francadare.it/wp/wp-content/uploads/2015/08/Curricolo\\_Infanzia\\_Indicazioni\\_2012.pdf](http://www.francadare.it/wp/wp-content/uploads/2015/08/Curricolo_Infanzia_Indicazioni_2012.pdf)

<sup>313</sup> M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia, 2004

educativa che si esplicita nella mediazione didattica»<sup>314</sup> e che necessariamente deve essere di qualità.

In quest'ottica la scelta di una professione dovrebbe essere dettata da una forte motivazione che insieme a particolari attitudini qualificano un insegnante competente.

Competenza arricchita non solo di *know how* pratici, ma di conoscenze personologiche inerenti il percorso identitario di ogni individuo.

Identità rafforzata da ogni esperienza di vita e da ogni attività professionalizzante come il tirocinio in ambito penitenziario.

Prioritario diviene il percorso universitario del docente, che come ampiamente documentato, non fornisce alcuna preparazione ai futuri docenti che vorrebbero/potrebbero operare in un ambiente così particolare quale quello restrittivo del carcere.

Per molti docenti della ricerca, l'insegnamento non è stato una logica conseguenza del percorso di laurea, ma un "ripiego" per necessità economiche, per carenze di lavoro o per esigenze familiari.

Soltanto una minima parte era consapevole delle conseguenze delle proprie scelte e del significato del lavoro che andava cucendosi addosso.

Nessuno degli insegnanti ha visto nella prospettiva insegnamento in carcere una valida possibilità di carriera.

Emerge però come i docenti penitenziari confermano la loro disponibilità all'insegnamento in carcere per diverse motivazioni riferibili unicamente alla

---

<sup>314</sup> G. Sandrone, *Come motivare all'apprendimento: una didattica dell'esperienza*, online su <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/709/27169.pdf>

gratificazione personale dettata dal rapporto con gli studenti; mentre tale motivazione non rappresenta il gruppo di controllo.

Ciò denota una buona capacità introspettiva e l'abitudine a mettersi in discussione del gruppo campione.

In effetti gli insegnanti penitenziari sono stati i più facili da raggiungere e da intervistare rispetto al gruppo di controllo e la loro disponibilità deriva, evidentemente, dalla attitudine al sociale.

Hanno sviluppato pazienza ed autocontrollo, flessibilità e coerenza in un ambiente in cui queste caratteristiche sono funzionali alla vita.

Riflettono in maniera adeguata sul loro operato, cercando di modificare il personale stile educativo in funzione della classe.

Ciò che valutano nel contesto detentivo non è tanto la preparazione curricolare, ma la partecipazione attiva e la responsabilità che i detenuti si assumono con i loro comportamenti tanto che la maggior parte dei docenti ha proposto, ad apposita domanda, lezioni pomeridiane per ovviare alle esigenze lavorative dei loro scolari.

Se si considera il tipo di approccio all'insegnamento distinguendolo in didattico-motivazionale (centrato sulla trasmissione di conoscenze e sugli aspetti emotivo-affettivi degli studenti), scientifico (pianificazione, progettazione, valutazione) o professionista (metacompetenze), i docenti penitenziari rientrano in quello didattico-motivante tipico del "buon Maestro" «figura non solo competente nella materia, ma anche educatore e portatore di valori positivi»<sup>315</sup>.

---

<sup>315</sup> L. Gianferrari, *Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2009

Ciò che viene richiesto con le nuove normative è un approccio professionista, lontano dal modo di pensare di molti docenti (sia del gruppo campione sia del gruppo di controllo).

Caratterizzano il profilo del docente, come già visto nel capitolo 2, tra le competenze trasversali, le competenze manageriali e nello specifico la capacità di gestire i conflitti che in ambito penitenziario sono all'ordine del giorno.

Tutti i docenti della ricerca che insegnano in carcere sono stati chiari sulla modalità di gestione del conflitto<sup>316</sup> con i detenuti che disturbano o che sono poco volenterosi in alcune giornate: è necessario rispettare i loro tempi e dialogare sulla loro esperienza traducendola in obiettivi didattici.

Ma tutto ciò avviene senza alcuna precedente preparazione.

Tale attitudine non è inoltre allenata dai docenti facenti parte il gruppo di controllo.

Secondo Day<sup>317</sup>, il percorso professionalizzante di ogni docente dovrebbe prevedere una serie di sfide che possono essere adattate all'ambiente carcerario ed all'insegnante che vi opera:

1. *limite dell'imparare da soli*. L'insegnante penitenziario nel gestire una classe difficoltosa non presta molta attenzione all'esame riflessivo della propria prassi, ma a gestire l'emergenza;
2. *la capacità di riflettere*. «Né i processi di riflessione, né i suoi esiti sono del tutto razionali. Le capacità di riflettere saranno interessate da vincoli situazionali (es. sovraccarico di lavoro, innovazione), da limiti personali (es. fase di sviluppo, conoscenze o abilità livello) e dalla condizione di benessere emotivo (ad esempio fiducia in se stessi, autostima, risposta alle critiche

---

<sup>316</sup> P. Parrenoud, *Dieci competenze per insegnare*, Roma, Anicia, 2002

<sup>317</sup> C. Day, *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London: Falmer Press, 1999

negative). Sembra particolarmente rilevante una ricerca volta a esplorare gli effetti di ansia, paura, solitudine, impotenza, senso e significato e l'incidenza di tali stati d'animo nei confronti dell'auto-riflessione. Penalizza, in particolare, la percezione di isolamento professionale: è una condizione spesso citata per spiegare le difficoltà degli insegnanti. Poiché è difficile controllarlo, l'isolamento rende il docente ancora più vulnerabile ai processi riflessivi. Studi empirici dimostrano che il sostegno sociale da parte di colleghi evita lo stress degli insegnanti e li pone in condizione di riflessività positiva, volta alla soluzione della maggior parte dei problemi»<sup>318</sup>;

3. *tecnico o professionista riflessivo?* La professionalità del docente passa attraverso la responsabilità attiva degli obiettivi da raggiungere nel contesto sociale in cui lavorano, mantenendo una valutazione critica dei fini e delle conseguenze della missione che hanno scelto;
4. *concilianti o conflittuali?* Gli aspetti legati a questa sfida attengono la possibilità di identificazione del docente penitenziario come promotore di cambiamento in una duplice veste: come ideologo professionale ossia «come un maestro che trasmettere un corpus rilevante di conoscenze cariche di valori per la vita»<sup>319</sup> oppure come educatore che facilita l'autonomia dei discenti detenuti;
5. *impegnarsi con possibilità di cambiamento.* Il cambiamento implica un'attività cognitiva ed emotiva per cui «gli insegnanti devono impegnarsi in processi di raccolta metacognitiva e sistematica, in descrizione, sintesi,

---

<sup>318</sup> Minello R., *La ricerca internazionale sulla formazione degli insegnanti Un quadro evolutivo in Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

<sup>319</sup> Ibidem

interpretazione e valutazione dei dati»<sup>320</sup>; più autentica sarà questa raccolta più il lavoro sarà qualitativamente adeguato per se stessi e per gli altri;

6. *esplorando il continuum*. Gli insegnanti tout court e quelli penitenziari nello specifico dovrebbero possedere una visione ampia «dei modi in cui ci si può formare attraverso la ricerca delle prassi e dei contesti che le influenzano»<sup>321</sup>;
7. *tempo*. Poiché la mente lavora a diverse velocità di pensiero (rapido, deliberativo e contemplativo), i tempi scolastici spesso non tengono conto delle reazioni temporali collegate a tali stili di pensiero. Ciò è ancor più evidente in carcere dove i tempi sono veloci e lenti nello stesso istante;
8. *supporto critico-amichevole*. Ogni insegnante penitenziario non ha la possibilità di confrontarsi con i colleghi nei tempi e nei modi conosciuti dai più nella scuola fuori le mura, ma la condivisione già basterebbe come supporto e confronto;
9. *voci degli insegnanti*. Nulla è stato fatto sul ruolo dell'insegnante penitenziario e questa ricerca ne è solo un primo esempio. Ogni ricerca effettuata in carcere ha tenuto in considerazione i detenuti, il trattamento e la realtà carceraria.
10. *costruire culture professionali di apprendimento: dare il tempo per riflettere*.  
La realtà carceraria non può tenere conto di questa sfida poiché i tempi sono dettati non da esigenze personologiche dell'individuo, ma da esigenze strutturali per cui i singoli docenti non hanno il tempo di riflettere sulla prassi educativa.

---

<sup>320</sup> Ibidem

<sup>321</sup> Ibidem

La differenza sostanziale nel progetto di ricerca è fornito dal contesto di apprendimento che, come evidenziato da Castoldi<sup>322</sup>, può essere collaborativo, quando «l'istruzione concepisce gli studenti come attori della comunità di apprendimento, le attività sono collaborative»<sup>323</sup>, costruisce sapere quando le «esperienze di apprendimento sono impostate per fornire una pluralità di punti di vista per la risoluzione dei problemi in modo che ogni punto di vista contribuisca a una comprensione condivisa da tutti»<sup>324</sup> o empatico quando «l'ambiente di apprendimento e le varie esperienze sono impostate in modo da valorizzare le diversità, la pluralità di punti di vista, i punti di forza di ognuno»<sup>325</sup>.

Il contesto penitenziario, rispetto ad altre realtà, è quello meno collaborativo o meglio, quello in cui la collaborazione è rischiosa, soprattutto tra detenuti.

I docenti penitenziari non adottano strategie collaborative o, se lo fanno, non prevedono attività pratiche di gruppo.

Sicuramente è un contesto in cui si costruisce sapere, poiché molti docenti nell'ottenere attenzione ed al fine di motivare la lezione, esplorano, su richiesta dei detenuti, questioni di carattere generale attinenti alle materie di insegnamento.

Ed è un contesto empatico in cui l'empatia è intesa come la capacità di identificarsi negli altri e nel riconoscimento della loro identità.

I docenti tutti hanno alle spalle un percorso di identificazione durante il quale si sono identificati in maniera consapevole o meno a persone del loro entourage.

---

<sup>322</sup> M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci editore, Roma, 2011

<sup>323</sup> Idem, pag 115

<sup>324</sup> Idem

<sup>325</sup> Idem

La ricerca ha permesso di evidenziare come il ruolo svolto ad esempio dai maestri, quali modelli cui ispirarsi e come fonte da cui attingere nella propria valigia personale e professionale, non sia una costante di tutti gli intervistati.

Due soggetti nello specifico non hanno seguito mai alcun docente come modello, gli stessi non si fidano dei propri colleghi e non hanno usato alcun aggettivo per descrivere il proprio miglior amico.

Ciò lascia presupporre quanto proposto in ipotesi, ossia che una deviazione o un malfunzionamento nel processo identificativo di un insegnante, potendo pregiudicare il funzionamento psico-sociale dell'individuo, riduca lo sviluppo di competenze trasversali in maniera tale da non renderli adatti al ruolo che ricoprono a livello pedagogico.

È anche probabile che non si sia mai prestato particolare attenzione a questi aspetti, che, sebbene fondamentali, risultano superficiali per chi non ha una buona introspezione.

Il progetto di ricerca individua tra le caratteristiche di personalità del docente penitenziario alcuni elementi comuni emersi dai test di personalità:

- un basso punteggio alla scala O-H, ostilità ipercontrollata, che valuta la capacità del soggetto di tollerare le frustrazioni (test MMPI-2);
- un basso punteggio alla scala LSE, bassa autostima, che valuta la percezione che un soggetto ha di sé (test MMPI-2);
- alti punteggi alla scala P-Adj, adattamento personale, tipico di chi possiede un atteggiamento positivo verso la vita (test ACL).

Il gruppo di controllo non presenta tratti comuni, ma la variabilità delle scale è determinata da aspetti soggettivi.



Si evidenzia dunque che tra le competenze trasversali di un docente che decide di insegnare in carcere, debbano essere presenti tali aspetti di personalità che caratterizzano un soggetto in grado di tollerare le frustrazioni, con una buona idea di sé e che affronti la vita in maniera positiva.

Questi aspetti si possono cogliere in coloro che insegnano in carcere da oltre 10 anni come in coloro che lo hanno fatto per periodi meno lunghi.

Ciò che incide sulla personalità del docente penitenziario è una modalità operativa che, frutto di un percorso personale in cui si riconosce negli altri e si sente riconosciuto dagli altri, come dimostra la coerenza interna nella qualificazione degli aggettivi riferiti a sé ed alle figure familiari, non è dettata soltanto da logiche curriculari propriamente dette, ma è orientata sull'apprendimento dello studente.

Il docente, in quanto promotore di cambiamento, che ha sviluppato una propria identità durante il proprio processo evolutivo, ha imitato ed è, consapevolmente o meno, imitato, divenendo foriero di nuove identità positive.

Si pone egli stesso come modello responsabilizzante per i detenuti che, consapevolmente o meno, ne assorbono le modalità comportamentali.

Diviene, quindi, di primaria importanza, nella formazione del docente, avere contezza sia della consapevole scelta della professione e del ruolo che si andrà a ricoprire sia dell'influenza del proprio percorso identificativo nella scelta di una professione.

Ciò è ancor più vero per i docenti penitenziari che sebbene siano "imprigionati" dalle regole dei sistemi scuola-carcere e dalla conseguente frustrazione per non riuscire a portare a compimento la programmazione didattica nei tempi e nei modi che avevano

pensato, sono “liberi” di esprimere il loro ruolo educativo incentrandosi sull’acquisizione delle competenze dell’alunno detenuto.

Si sottolinea come il presente lavoro non cerca di risolvere in maniera deterministica la soluzione alla domanda “*Chi sono io?*” identificando le personalità adatte a svolgere un mestiere piuttosto che un altro.

L’esigenza prioritaria nell’individuare alcuni tratti comuni nella personalità del docente penitenziario dovrebbe permettere di indirizzare in maniera diversa la preparazione accademica e pedagogica, considerando sia la flessibilità di esperienze e di percorsi formativi di ogni individuo sia che non è mai un caso l’aver scelto di svolgere una professione piuttosto che un’altra.

## **ALLEGATI**

Questionario competenze insegnante penitenziario

**Età** \_\_\_\_\_ **Anni di insegnamento** \_\_\_\_\_  
**Sesso** \_\_\_\_\_ **Anni di insegnamento in carcere** \_\_\_\_\_  
**Titolo di studio** \_\_\_\_\_

1.	In quante classi insegna quest'anno?		
2.	In media le classi in cui insegna di quanti studenti sono composte?		
3.	Sono presenti studenti stranieri?	Sì	No
4.	Prevede delle attività pratiche?	Sì	No
	4.1 Se sì, in gruppo oppure individuali?		
5.	Quante ore dedica in media in una settimana per la preparazione delle attività didattiche?		
6.	Come programma le attività?		
7.	Come coinvolge gli studenti nelle lezioni?		
8.	Adotta tecniche di collaborazione tra gli studenti?	Sì	No
	8.1 Se sì, quali?		
9.	Come stimola la curiosità degli studenti?		
10.	Quali criteri utilizza per valutare l'apprendimento dei suoi studenti?		

11.	Quali strategie utilizza per “rimproverare” i suoi studenti?			
12.	Ha mai notato se qualche studente l’ha “imitata” come sei lei fosse un modello?	Sì	No	
13.	Ha mai pensato che il suo metodo di insegnamento non fosse adatto?	Sì	No	
	13.1 Se sì, come lo ha modificato?			
14.	Si confronta con i colleghi sugli studenti?	Sì	No	
	14.1 Quante volte in una settimana?			
15.	Le è capitato di seguire un docente come modello?	Sì	No	
16.	Frequenta corsi di aggiornamento?	Sì	No	
	16.1 Se sì, i corsi chi li organizza (carcere o Istituto, altro)?			
17.	Lei ha partecipato, nell’A.S. 2016/2017, alla Commissione didattica secondo il comma 6 dell’art. 41 del D.P.R. n. 230/2000 per la programmazione scolastica annuale o pluriennale?	Sì	No	
	17.1 Se sì, con quale funzione?			
	17.2 Se no, ha mai partecipato?		Sì	No
18.	Quando ha pensato la prima volta di voler fare l’insegnante?			
19.	Per quale motivo ha scelto di diventare insegnante?			

20.	È nato da parto naturale?	Sì	No
21.	Descriva sua madre con tre aggettivi		
22.	Descriva suo padre con tre aggettivi		
23.	Se ha fratelli o sorelle, come descriverebbe il rapporto con loro durante l'infanzia?	Bello	Brutto
24.	Descriva suo fratello/sorella preferito con tre aggettivi		
25.	Descriva suo fratello/sorella meno preferito con tre aggettivi		
26.	Chi era il suo cantante preferito durante l'adolescenza?		
27.	Descriva il/la suo/a migliore amico/a con tre aggettivi		
28.	Nel periodo 15-20 anni, ha frequentato contesti e/o gruppi		
	28.1 Religiosi	Sì	No
	28.2 Politici	Sì	No
	28.3 Militari	Sì	No
	28.4 Ideologici	Sì	No
	28.5 Lavorativi	Sì	No
29.	È sposato/a?	Sì	No
	29.1 Se sì, a che età si è sposato?		
30.	Ha figli?	Sì	No
31.	È soddisfatto della propria situazione familiare (escluso aspetti economici)?	Sì	No
32.	È soddisfatto del suo lavoro?	Sì	No
	32.1 Se sì, da uno a 10 quanto è soddisfatto		
33.	Quali sentimenti prova per i suoi alunni?		
34.	Si è mai sentito solo in aula?	Sì	No

35.	Ha mai avuto paura?											Sì	No	
36.	Nell'ultima settimana lavorativa, ha provato i seguenti sentimenti? Da 1 a 10, con quale intensità?													
	36.1	Rabbia	Sì	No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	36.2	Paura	Sì	No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	36.3	Gioia	Sì	No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	36.4	Dolore	Sì	No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	36.5	Tristezza	Sì	No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	36.6	Disprezzo	Sì	No	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37.	Per quale motivo, se lavora in carcere, ha scelto di lavorare nel contesto penitenziario?													
38.	Per quale motivo rinnova la scelta di lavorare in carcere?													
39.	Se dovesse scegliere, le piacerebbe lavorare in carcere?											Sì	No	
40.	Si fida dei suoi colleghi?											Sì	No	
41.	Se dovesse avanzare delle proposte, quali sceglierebbe tra le seguenti?													
	41.1	Scuola di pomeriggio										Sì	No	
	41.2	Minor numero di studenti per classe										Sì	No	
	41.3	Maggior numero di studenti per classe										Sì	No	
	41.4	Altro												

## BIBLIOGRAFIA

AA. VV., *Conclusions And Recommendations, Bologna-seminar, 'Recognition of Prior Learning, Quality Assurance and Implementation of Procedures' in Higher Education*, 11-12 December 2008, <http://www.processodibologna.it/>

Acevedo, P. et al., *Soft skills and hard skills in youth training programs: Long-term experimental evidence from the Dominican Republic*, CEDLAS Working Paper Series, Universidad Nacional de La Plata, La Plata

Alberici A., Catarsi C., Colapietro V, Loiodice I., *Adulti e università: sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli. Milano 2007

Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci Editore, Roma, 2005

Allen, J. G., Fonagy, P. e Bateman, A. W., *La mentalizzazione nella pratica clinica*. Milano: Raffaello Cortina, 2010

Ambrosoli F., *Stato attuale della questione delle carceri del prof. Mittermaier*, «Monitore dei tribunali», 1862.

Antonelli L., *Carceri, carcerieri, carcerati. Dall'antico regime all'Ottocento*, Soveria Mannelli: Rubbettino, 2006.

Archer, M. S., *Riflessività umana e percorsi di vita*. Trento: Erickson, 2009

Archivio Centrale dello Stato, Ministero dell'Interno, Direzione Generale delle Carceri, Archivio Generale, Atti amministrativi, (1896-1905), b. 180.

Archivio Centrale dello Stato, Ministero dell'Interno, Direzione Generale delle Carceri, Archivio Generale, Atti amministrativi, (1896-1905), b. 78, f. 1A.

Archivio Centrale dello Stato, Ministero di Grazia e Giustizia, Direzione Generale delle Istituzioni di Pena, Archivio Generale, Atti amministrativi, (1906-1925), b. 190, f. 67.

Archivio Centrale dello Stato, Ministero di Grazia e Giustizia, Direzione Generale delle Istituzioni di Pena, Archivio Generale, Atti amministrativi, (1906-1925), b. 427, f. 63.



Atti parlamentari della Camera dei Deputati del Regno, legislatura XVI, sessione 1887-1888-1889.

Atti Parlamentari. Camera dei deputati. Discussioni , legisl. XXI, sess. 2a, 18 marzo 1904.

Atti Parlamentari. Camera dei deputati. Discussioni, legisl. XIX, sess. 1a, 4 giugno 1896.

Atti Parlamentari. Camera dei deputati. Discussioni, legisl. XX, sess. 1a, 16 giugno 1897.

Atti Parlamentari. Camera dei deputati. Discussioni, legisl. XXI, sess. 2a, 16 maggio 1903.

Atti Parlamentari. Camera dei deputati. Discussioni, legisl. XXI, sess. 2a, 18 maggio 1903.

Atti Parlamentari. Camera dei deputati. Discussioni, legisl. XXI, sess. 2a, pp.11821 ss, 18 marzo 1904.

Atti Parlamentari. Camera dei Deputati. Documenti, legisl. XXI, sess. 1a, n. 87.

Atti parlamentari. Camera. Discussioni, legisl. XIV, sess. 1<sup>a</sup>, 22 gennaio 1883.

Atti parlamentari. Camera. Documenti, legisl. XIII, sess. 1876-77, n. XXIII.

Attili G., *Attaccamento e amore*, Il Mulino, Bologna, 2004

Baviera I., *Diritto minorile*, Milano: Giuffrè, 1976.

Beccaria C., *Dei delitti e delle pene*, Milano: biblioteca universale Rizzoli, 2001.

Bellazzi F., *Prigioni e prigionieri nel regno d' Italia*, Firenze: Tip. Militare, 1866.

Beltrami Scalia M., *La riforma penitenziaria in Italia*, Roma: Tip. Artero e C., 1879.

Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011

Bertagna G., *Le competenze tra mondo del lavoro e mondo della formazione*, in C. Xodo, M. Benetton, *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici pedagogici e deontologici*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010

Bertagna G., *Saperi disciplinari e competenze*, Studium Educationis Vol. 3, n. 2, Edizioni Erickson, Trento, maggio 2010

Bertagna G., *Sviluppare competenze a scuola*, Seminario di Studio, Verso la Scuola delle Competenze, Centro Studi Scuola Cattolica, Roma, 14 Maggio 2009

Bertagna G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004

Bertagna G., Xodo C. (ed.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro), 2011

Bion, W. R., *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 2009

Blandino, G., *Le capacità relazionali*. Torino: UTET, 1997

Borzacchiello A., *La grande riforma. Breve storia dell'irrisolta questione carceraria*, in [http://www.museocriminologico.it/images/PDF/Carcere/storia\\_riforma\\_penitenziaria.pdf](http://www.museocriminologico.it/images/PDF/Carcere/storia_riforma_penitenziaria.pdf)

Bowlby J., *Attaccamento e perdita*. Vol. n. 1, *L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999

Bowlby J., *Attaccamento e perdita*. Vol. n. 3, *La perdita della madre*, Bollati Boringhieri, Torino, 1983

Brancucci M., *La 'formazione umana' in carcere: il ruolo chiave dell'educatore*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno VI, n. 17, Bergamo, 2016, pag. 38

Brena S., *Rappresentazioni e visioni sulla scuola in carcere: l'esperienza della Casa circondariale di Bergamo*, in *Formazione, Lavoro, Persona*, Anno VI, n. 17, Bergamo, 2016, pag. 192

Bruni E. M., Crivellari C., *La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza*, Aracne, Roma, 2008

Bruno F. e coll., *KEIRON. Comunità per minori affetti da malessere psichico e disagi comportamentali: Identificazione, selezione, formazione e valutazione degli educatori professionali*, in corso di stampa

Bruno F., *Dispense corso Progettazione e Valutazione dei Processi Formativi. Costruire progetti per la formazione. Dall'Ideazione al Report*, a.a. 2013-2014, redatte da M. Settimo e M. Sammarro

- Bruno F., *Educazione degli adulti. Informazione e democrazia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2009.
- Bruno F., *Famiglia, gruppo dei pari e devianza*, in corso di stampa
- Bruno F., Lanza di Scalea I., *Educazione degli Adulti. Informazione e democrazia*, PensaMultiMedia, Lecce, 2008
- Bruno F., *Pedagogia sociale. Epistemologia, campo e metodologia*, PensaMultimedia, Lecce, 2009
- Bruno F., *Pedagogia sociale. Storia, identità e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce, 2009, vol. I.
- Buracchi T., *Origini ed evoluzione del carcere moderno in* [http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/libri/origini\\_carcere.pdf](http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/libri/origini_carcere.pdf)  
C.M. 23 Maggio 2014, n. 39, MIUR
- Canestrari R., *Psicologia generale e dello sviluppo*, Clueb, Bologna, 1984
- Canosa R., Colonnello I., *Storia del carcere in Italia dalla fine del 500 all'unità*, Roma: Sapere 2000, 1984.
- Castagna M., *Progettare la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Castiglioni L., Mariotti S., *IL. Vocabolario della lingua latina*, Loescher Editore, Torino, 1996
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011
- Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carrocci, 2009.
- Cavalla F., *Pena e riparazione*, Padova: CEDAM, 2000.
- Cenerini A., Drago R., *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento, 2000
- Ciambrone R., *Le competenze degli insegnanti*, online [http://competenzedocenti.it/Documenti/le\\_competenze\\_degli\\_insegnanti\\_-\\_Rita\\_Ciambrone.pdf](http://competenzedocenti.it/Documenti/le_competenze_degli_insegnanti_-_Rita_Ciambrone.pdf)
- Coggi C., Notti A. M., *Docimologia*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2002
- Collacchioni L., *Costruire una professionalità docente riflessiva e eticamente fondata Dalla didattica delle emozioni alla pedagogia della differenza in*

Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2015. *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea

Comoglio M., Voce "conoscenza", in J.M. PELLEZZO, (coord), C. NANNI, G. MALIZIA, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LDC-LAS, Torino 1997

Coralli M., *L'istruzione in carcere. Aspetti giuridici e sociologici*, in L'altro diritto - Centro di documentazione su carcere, devianza e marginalità, Dipartimento di Teoria e Storia del Diritto dell'Università di Firenze, Firenze, ISSN 1827-0565

Corradini L., *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Editore, Roma, 2004

Costanzo S., *Psicofisiologia pedagogica e prevenzione della devianza. L'individuo tra famiglia e scuola*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012.

Costituzione della Repubblica Italiana, 1 gennaio 1948

D. 16 novembre 2012, n. 254

D. L. 16 gennaio 2013, n. 13

D.L. n. 19/2012 "*Valorizzazione dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività, a norma dell'articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 30 dicembre 2010, n. 240. (GU n.57 del 8-3-2012)*"

D.M. 29 dicembre 2014 n. 976, *Fondo per il sostegno dei giovani e favorire la mobilità degli studenti*, ai sensi dell'art. 1 del D.L. 9 maggio 2003 n. 105, convertito dalla legge 11 luglio 2003 n. 170

D.M. n. 153 del 26 maggio 1998 "*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*"

Da Re F., *La didattica per competenze*, Pearson, 2013

Damiani P., *Teoria della mente e funzione riflessiva Individuazione di un campo di studio interdisciplinare e implicazioni per la formazione degli insegnanti* in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

Day C., *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London: Falmer Press, 1999

De Beni R. et al., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2003

De Cataldo Neuburger L., *Analisi storico giuridica del sistema e del processo penale minorile*, in *Nel segno del minore*, a cura di L. De Cataldo Neuburger, Padova: Cedam, 1990.

De Leo G., *La giustizia dei minori. La delinquenza minorile e le sue istituzioni*, Torino: Einaudi, 1981.

De Rossi M., Restiglian E., Tabone S., *Didattica nel corso di Laurea per Educatore della prima infanzia*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011

De Vitis F., (2011), *Scuola e carcere. Work in progress* in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

Decreto 22 ottobre 2004, n.270, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999*, n. 509, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 12 novembre 2004 n.266

Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure private e limitative della libertà*. (GU Serie Generale n.195 del 22-8-2000 - Suppl. Ordinario n. 131)

Decreto Legge n. 19/2012 “*Valorizzazione dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività, a*

*norma dell'articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 30 dicembre 2010, n. 240. (GU n.57 del 8-3-2012)”*

Decreto legislativo del 16 aprile 1994 n. 297

Decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato, 17 dicembre 1947, n. 1599

Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n.270, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 12 novembre 2004 n.266*

Decreto Ministeriale 29 dicembre 2014 n. 976, Fondo per il sostegno dei giovani e favorire la mobilità degli studenti, ai sensi dell'art. 1 del D.L. 9 maggio 2003 n. 105, convertito dalla legge 11 luglio 2003 n. 170

Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n.509, Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000 n.2

Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n.509, Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000 n.2

Decreto Ministeriale n. 153 del 26 maggio 1998 “*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*”

Decreto Ministeriale n. 153 del 26 maggio 1998 “*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*”

Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503

Decreto Presidente Repubblica del 29 aprile 1976, n. 431

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1997

Dewey J., (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Milano, 2000.

Dewey, J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986

Dewey, J., *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1986

Di Bello G., *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*, Atti del convegno di studi, Firenze, 2004

Discorso del Sommo Pontefice Pio XII ai partecipanti al VI Convegno Nazionale di studio dell'Unione Giuristi Cattolici Italiani in “Rassegna di Studi Penitenziari”, Roma, 1955

Dispense corso Prof. Francesco Bruno, Progettazione e Valutazione dei Processi Formativi. Costruire progetti per la formazione. Dall’Ideazione al Report, a.a. 2013-2014, redatte da M. Settimo e M. Sammarro

Dordit L., *Verso l'insegnante professionista Standard di competenza, figure specialistiche e modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance. Un'analisi comparata a livello europeo*, in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

Ehrlich T., *Reinventing John Dewey's “pedagogy as a university discipline”*, *The Elementary School Journal*, 98(5), 489-509, 1998.

EPEA, *Vision 2025 – A 10-year vision adopted by the EPEA Steering Committee*, November 2015

Eraut M. E., *Developing professional knowledge and competence* in T. R. Guskey, e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Columbia University: Teachers College Press. 1995

Fabbri L., *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali* *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1 – 2008

Fabbri L., Rossi B., *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano, 2006

Fasanella A. (a cura di), *L'impatto della riforma universitaria del 3+2 sulla formazione sociologica*, Franco Angeli, Milano, 2007.

Fassone E., *La pena detentiva in Italia dall'800 alla riforma penitenziaria*, Bologna: Il Mulino, 1980.

Federici M., Picchio M. (a cura di), *Ad animum formandum: itinerari nell'universo formazione: teorie e problemi, offerta universitaria ed opportunità professionali*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2006

Ferri E., *Il progetto Zanardelli di Codice Penale*, in Studi sulla criminalità, Torino: U.T.E.T., 1926.

Ferri E., *Sociologia Criminale*, Torino: edizioni Bocca, 1892.

Fiorentino E., *La funzione educativa dell'insegnante nel processo di sviluppo identitario dell'allievo adolescente* in *Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

Fonagy P., Target M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, a cura di V. Lingiardi e M. Ammaniti, Raffaello Cortina, Milano, 2001

Fonagy, P., et al., *Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development* in S. Goldberg, R. Muir, e J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives* (pp. 233-278). New York: Analytic Press. 1995

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. e Target, M., *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*. Milano: Raffaello Cortina, 2005

Fornari U., *Irresistibile impulso e responsabilità penale: aspetti normativi*, «Rivista Sperimentale di Freniatria», vol. 112, 1988.

Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino: Giulio Einaudi editore, 1976.

Fozzi D., *Indisciplina, violenza e repressione nelle carceri italiane dopo l'Unità*, in ACTA HISTRIAE, 10, 2002, 1, Contributi dal convegno internazionale il linguaggio della violenza, Capodistria, 11-13 ottobre 2001

Galimberti U., *Psicologia*, Garzanti, Milano, 1999

Gallese V., *Le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività*, La Società degli Individui, 37/1: 48-53, 2010.

Gallese V., *Mirror Neurons, Embodied Simulation, and the Neural Basis of Social Identification*, *Psychoanalytic Dialogues*, 19:519–536, 2009 Copyright © Taylor & Francis Group, LLC, ISSN: 1048-1885 print / 1940-9222 online, DOI: 10.1080/10481880903231910



Galliani L. (a cura di), *Educazione versus formazione: processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2003

Galliani L. (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo I e II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011

Galliani L., *La Riforma Universitaria e la responsabilità dei docenti*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011

Giannandrea L., Magnoler P., Rossi P. G., *Didattica universitaria per il professionista. Uno studio di caso*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011

Giovannini M. L., Riccioni A., *Formazione dei docenti universitari e nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011

Greenacre P., *Studi psicoanalitici sullo sviluppo emozionale*, L'impostore, Martinelli ed., Firenze, 115-134, 1979

Hawley J., Murphy I., Souto-Otero M., *Prison Education And Training In Europe Current State-Of-Play And Challenges. A summary report authored for the European Commission by GHK Consulting*, 2013

Hénard F., Mitterle A., *Governance And Quality Guidelines In Higher Education. A review on governance arrangements and quality assurance guidelines*, <http://www.oecd.org/>

Hénard F., Mitterle A., *Governance And Quality Guidelines In Higher Education. A review on governance arrangements and quality assurance guidelines*, <http://www.oecd.org/>

[http://www.francadare.it/wp/wp-content/uploads/2015/08/Curricolo\\_Infanzia\\_Indicazioni\\_2012.pdf](http://www.francadare.it/wp/wp-content/uploads/2015/08/Curricolo_Infanzia_Indicazioni_2012.pdf)

[http://www.francadare.it/wp/wp-content/uploads/2015/08/Curricolo\\_Infanzia\\_Indicazioni\\_2012.pdf](http://www.francadare.it/wp/wp-content/uploads/2015/08/Curricolo_Infanzia_Indicazioni_2012.pdf)

<http://www.slideshare.net/raffaelebarone/la-teoria-dellattaccamento>

<https://www.giustizia.it/>

[https://www.ristretti.it/commenti/2009/agosto/pdf7/poli\\_universitari.pdf](https://www.ristretti.it/commenti/2009/agosto/pdf7/poli_universitari.pdf)

Iani C., et al, *Observational learning without a model is influenced by the observer's possibility to act: Evidence from the Simon task*, Elsevier, Cognition 128 (2013) 26–34

Kaneklin C. (a cura di),. *La formazione universitaria: pratiche possibili*, Carocci, Roma, 2006

La Marca A., *Un percorso formativo per lo sviluppo della competenza metacognitiva: analisi di pratiche didattiche all'Università*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011

Leavitt H.J., *Applied organizational change in industry: structural, technological and humanistic approaches*, in J. C. March (Ed.). *Handbook of organizations*, Rand McNally, Chicago, 1965 pp. 1144-1170

Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015)

Legge 26 luglio 1975, n. 354, Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà pubblicata sulla GU n.212 del 9-8-1975 - Suppl. Ordinario

Legge 3 aprile 1958, n. 535

Legge 3 febbraio 1963, n. 72

Legge 8 luglio 1904, N. 407, Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari

Lis A., Stella G.S., Zavattini C., *Manuale di psicologia dinamica*, Il Mulino, Bologna, 1999

Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano, 2006

Liverta Sempio, O., Marchetti, A., *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e Teorie della mente*. Milano: Raffaello Cortina, 1995

Lombroso C., *L'uomo delinquente in rapporto all'antropologia, alla giurisprudenza e alla psichiatria (cause e rimedi)*, Torino, Fratelli Bocca Editori, 1897.

Lombroso C., *La medicina legale delle alienazioni mentali studiata col metodo sperimentale*, «Gazzetta medica italiana- Province venete», ser. VIII, 1865.

Lombroso C., *La nuova proposta di legge sui manicomi criminali*, «Archivio di psichiatria», ser. II, 1881.

Malagoli Togliatti M., Angrisani P., Barone M., *La psicoterapia con la coppia*, Franco Angeli, Milano, 2000

Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A., *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Il Mulino, Bologna, 2002

Marotta G., *Teorie criminologiche. Da Beccaria al postmoderno*, Milano: LED, 2004.

Meeres SL, Grant PR, *Enhancing collective and personal self-esteem through differentiation: further exploration of Hinkle & Brown's taxonomy*, The British Journal of Social Psychology; Mar 1999; 38, pg. 21-34

Minazzi F., *Il sapere e i saperi tra ricerca, insegnamento universitario e apprendimento*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011

Minello R., *La ricerca internazionale sulla formazione degli insegnanti Un quadro evolutivo* in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, vol 9, n.3, Pensa MultiMedia

Ministère de la Communauté française, *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi. 2 décrets*, Bruxelles, 2002

Ministero dell'Interno. Direzione generale delle carceri e dei riformatori. Archivio

Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto 25 ottobre 2007, *Riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali*, in attuazione dell'articolo 1, comma 632, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. (GU Serie Generale n.3 del 4-1-2008)

Mohammad reza Sadeghi, *The effects of cooperative learning on critical thinking in an academic context*, Journal of Psychological and Educational Research, 2012, 20 (2), November, 15-30

Montesi B., *Questo figlio a chi lo do? Minori, famiglie, istituzioni (1865-1914)*, Franco Angeli, Milano, 2007

Morin, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.2000

Napoli S., *L'insegnante competente e le competenze dell'insegnante*, in Giornale Italiano della Ricerca Educativa • IV • 6 GIUGNO 2011

Nardone, G., *Cogito ergo soffro. Quando pensare troppo fa male*. Milano: Ponte alle Grazie, 2011

OECD 2015 Education Indicators in Focus – February 2015

OECD, “Indicator D4: How much time do teachers spend teaching?”, in Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, 2014, <http://dx.doi.org/10.1787/888933120005>

OECD, “Indicator D6: What does it take to become a teacher?”, in Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, 2014, <http://dx.doi.org/10.1787/888933120252>

OECD, “Indicator D7: How extensive are professional development activities for teachers?”, in Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, 2014, <http://dx.doi.org/10.1787/888933120461>

OECD, Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills, OECD, Skills Studies, OECD Publishing, 2015 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD, Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills, OECD, Skills Studies, OECD Publishing, 2015 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

Ordinanza Ministeriale n. 455, 29 luglio 1997, Educazione in età adulta - Istruzione e formazione

Orioles M., *La domanda di formazione universitaria nel Nord-Est: un caso di studio: l'Università degli Studi di Udine*, Edizioni dell'Orso, Udine, 2009

Orlandini A., *Facing Sexual Violence in a Rape Emergency Room: Identification, Projective Identification, and the Myth of Nemesis*, Journal of The American Academy of Psychoanalysis, 30(3), 401–413, 2002

- Paparella N., *L'agire didattico*, Università Telematica Pegaso, Napoli, 2012
- Paparella N., *L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*", Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011
- Parente A., *La Chiesa in carcere*, Ufficio Studi Dipartimento Amministrazione Penitenziaria, Ministero della Giustizia, Roma 2007
- Pedone F., *Uno strumento di autovalutazione della competenza iniziale in didattica universitaria*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*", Tomo II, Pensa Multimedia, Lecce, 2011
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, ETAS, Milano, 2004
- Perrenoud P., "Nuove competenze professionali per insegnare", in Dieci competenze per insegnare, Roma, Anicia, 2002
- Perucca A. (a cura di), *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*. Armando, Roma, 2005
- Rauhvargers A., Deane C., Pauwels W., *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009
- Regio Decreto 14 luglio 1907, n. 606
- Regio decreto 27 novembre 1862 n. 1018
- Regio Decreto 6 luglio 1890 n. 7010
- Regio Decreto del 4 aprile 1939 n. 721
- Regio Decreto del 6 maggio 1923 n. 1054, art. 53
- Regio Decreto n. 260 del 1 febbraio 1891
- Regio Decreto n. 260 del 1 febbraio 1891
- Regio Decreto n. 4190 (Serie 2) del 29 novembre 1877
- Regio decreto n. 787, 18 giugno 1931
- Riello G., *Il ruolo delle competenze nei sistemi di istruzione e formazione*, Formazione & Insegnamento, © Pensa MultiMedia, Lecce, 2012 (ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 10746-fei-X-02-12/10)
- Sartarelli G., *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Aracne, Roma, 2006

- Scarcella Prandstraller S., *La soggettività come tecnologia*, Franco Angeli, Milano, 2008
- Schön, D. A., *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli, 2006
- Schön, D. A., *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo, 1993
- Schonpflug W., *Istituzioni di psicologia generale*, Città Nuova, Roma, 1994
- Sciuti Russi G., Carmignani S., *La formazione in contesto penitenziario. Percorsi di lingua e insegnamento a detenuti stranieri adulti*, Pacini, Pisa 2015
- Semeraro R., *La didattica universitaria e la sua valutazione: concezioni e pratiche dei docenti*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*”, Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011
- Serbati A., *La terza missione dell’Università*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2014
- Serra C., *Psicologia penitenziaria*, Giuffrè, Milano, 1999
- Smogorzewska J., “*You can choose...or we would go to ‘turkeys’ or to houses*” – verbal interactions of five-year-old children during story creation, *Psychology of Language and Communication* 2013, Vol. 17, No. 2
- Spadafora G., *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma, 2003
- Standard e Linee Guida per l’Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore “*Parte 1: Standard e linee guida europei per l’assicurazione interna della qualità nelle istituzioni di istruzione superiore*”, Roma, marzo 2012
- Stanghellini, G., *Psicopatologia del senso comune*. Milano: Raffaello Cortina, 2008
- Super D. E., *A life-span, life-space, approach to career developmental counseling*, in *Journal of Counseling and Development*, 63, 1980
- Tessaro F., *Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione*, Formazione & Insegnamento, © Pensa MultiMedia, Lecce, 2012 (ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 10746-fei-X-01-12/10)
- Torlone F., Vryonides M., *Innovative Learning Models for Prisoners*, Firenze University Press 2016

Vagnoni E., Ruggiero V., *La formazione universitaria: il terzo ciclo e le scuole di dottorato*, UnifePress, Ferrara, 2009

Vygotskij L. S., *Scritti scelti di psicologia*, Mosca, 1936

Walker L., *Violence Prevention Through Cooperative Learning*, *Reclaiming Children and Youth*; Spring 2006; 15, 1; pg. 32

Weisser M. R., *Criminalità e repressione nell'Europa moderna*, Bologna: Il Mulino, 1989.

Wiggins, G., McTighe, J., *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS, 2004

Wiggins, G., McTighe, J., *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS. 2004

Xodo C., *Magistralità e rapporto formativo docenti studenti*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*", Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011

Xodo C., *Magistralità e rapporto formativo docenti studenti*, in Galliani L (a cura di), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*", Tomo I, Pensa Multimedia, Lecce, 2011