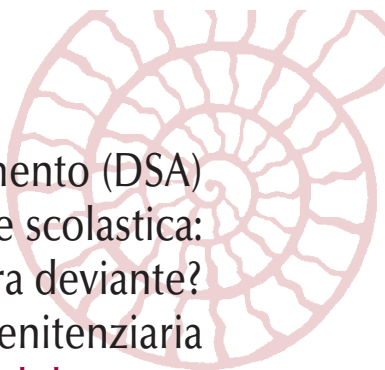


TEACHING:
La professionalità magistrale nel XXI secolo
alla ricerca di nuove prospettive

TEACHING:
Teachers' professionalism in the 21st century:
looking for new perspectives





Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria

Specific learning disorder and drop out: a risk factor in the deviant career? The results of the investigation in a prison

Cristiana Cardinali

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

cristiana.cardinali@unicusano.it

Rodolfo Craia

Ministero della Giustizia D.A.P. / C.C. di Latina

rodolfo.craia@giustizia.itt

ABSTRACT

La bassa scolarizzazione, il precoce abbandono degli studi, l'analfabetismo, la difficoltà a sopportare l'aula, sono segnali riscontrabili nella popolazione detenuta, che inevitabilmente suggeriscono una drammatica correlazione tra le carenze sociali, le difficoltà di apprendimento e il percorso deviante. Gran parte dei detenuti che frequenta i corsi scolastici, mostrano problemi di scrittura, lettura, comprensione del testo, calcolo, con una sintomatologia che rientra nei parametri definiti dai DSA, ma con una diagnostica pressoché nulla, sia nei più giovani, tantomeno negli adulti. La deontologia professionale, l'etica e il senso civico ci sollecitano la massima attenzione ad un problema che non può essere banalizzato bensì ci richiede un assoluto impegno per intervenire, oltre che a livello normativo, in termini sostanziali sulla persona adulta. Perché se è vero che una persona con DSA non è e non diventerà necessariamente un deviante, è però probabile che in una condizione sociale deprivata, in comorbidità, in assenza di trattamenti, misure compensative e dispensative, verosimilmente avrà una vita difficile e frustrata dai fallimenti. Riconoscere e diagnosticare il disturbo può così offrire una nuova, diversa chiave di lettura del soggetto e di sviluppo delle sue potenzialità, sia in termini eterodiretti ma, auspicabilmente, soprattutto autodiretti all'interno di una situazione di benessere soggettivo.

The low schooling, the early drop out, illiteracy, the difficulty to endure the classroom, that we find between prisoners, inevitably suggest a dramatic correlation between social deficiencies, learning disorder and the deviant career. Most of the prisoners attending school show problems of writing, reading, comprehension of the text, calculus, with a symptomatology that falls within the parameters defined by the DSA, but with a diagnosis almost nothing, whether in the youngest, nor in adults. Professional deontology, ethics and civic sense urge us the utmost attention to a problem that cannot be trivialized but requires an absolute commitment to intervene, as well as at the normative level, in substantive terms on the adult person. Because if it is true that a person with DSA is not and will not necessarily become a deviant, however, it is probable that in a deprived social condition, in comorbidity, in the absence of treatments, compensatory and dispersive measures, it will likely have a life difficult and frustrated by failures. Recognizing and diagnosing the disorder can thus offer a new, different key to the subject's reading and development of its potential, both in terms somehow but, hopefully, especially self-directed within a situation of subjective well-being.

KEYWORDS

Specific Learning Disorder, Drop-Out, Deviance, Prison.

Disturbo Specifico dell'Apprendimento, Dispersione Scolastica, Devianza, Carcere.

* La ricerca è stata condotta congiuntamente dagli Autori, seppur, per ragioni di attribuzione, si indichino le seguenti ripartizioni: Introduzione, paragrafo 1 di Cristiana Cardinali; paragrafo 2 di Rodolfo Craia; paragrafo 3 e conclusioni di Cristiana Cardinali e Rodolfo Craia.

Introduzione

Nonostante non si possa stabilire un rapporto causa-effetto tra devianza e precedenti esperienze scolastiche fallimentari non possiamo negare che il disagio scolastico e la dispersione che ne consegue, non sia uno dei possibili fattori che spingono verso situazioni che, seppur pericolose, offrono maggiori sicurezze sul piano psicologico-relazionale. Matilde Callari Galli (1998), colloca il fenomeno circoscritto e specifico dell'abbandono scolastico nella frammentazione culturale causata dalla conflittualità collettiva alla quale siamo sottoposti. Non si tratta di soli conflitti bellici, ma di atti delinquenziali di varia origine, riguardanti la vita quotidiana o l'immaginario sociale, che producono una continua e veloce frammentazione che «se non viene consapevolmente gestita, nell'infanzia e nell'adolescenza [...] toglie ogni centralità alle conoscenze tradizionalmente trasmesse dalle istituzioni scolastiche, rompe l'unicità del percorso identitario, espone i diversi soggetti sociali alla possibilità che la flessibilità e la libertà si traducano in precarietà e indeterminatezza» (Callari Galli, 1998, p. 90). Dall'analisi dei dati sulla scolarizzazione rileviamo quanto influisca lo studio sul percorso deviante; analfabeti, analfabeti di ritorno compongono la popolazione carceraria, in maggioranza connotata dal basso grado culturale e di scolarizzazione, spesso appartenente a insiemi subculturali specifici rappresentati dalle organizzazioni criminali, e non solo. Il bisogno di scuola è innegabile e l'istruzione appare perciò come uno degli elementi fondamentali del trattamento penitenziario, oltre a rappresentare uno degli strumenti indispensabili per sostenere quel percorso di crescita e maturazione personale in grado di sostenere l'abbandono dei disvalori devianti per un positivo reinserimento sociale (Cardinali, Craia, 2016, p. 130).

Allo stesso modo, l'attenzione crescente per i disturbi specifici dell'apprendimento, DSA¹, grazie anche alla promulgazione della legge 170 del 2010, evidenzia come questi rientrano tra i fattori individuali di rischio che determinano il disagio scolastico, creano demotivazione e sfiducia nelle proprie capacità e inducono frequentemente gli studenti a scegliere un percorso scolastico meno impegnativo o all'abbandono scolastico. Ancora oggi molti bambini e ragazzi con dislessia non vengono diagnosticati in modo sufficientemente tempestivo e subiscono per queste conseguenze talora pesanti sul loro percorso accademico ed esistenziale, con ripercussioni personali e sociali spesso molto gravi. Le frustrazioni conseguenti alle difficoltà di apprendimento possono ridurre il livello di autostima nell'alunno e aumentare il rischio di disturbi emotivi e psicologici. Se lo studente non viene capito nelle proprie difficoltà può: percepirsi inadeguato, soprattutto a scuola, costruendo di sé una visione negativa, demotivarsi ed essere portato a disinvestire energie nelle attività scolastiche, sperimentare nuovi insuccessi che andranno a confermare il proprio senso di inadeguatezza (Listorto, 2008).

Ma il carcere non si serve degli strumenti indicati dalla legge 104/1992 e dalla legge 170/2010 e nessuno dei detenuti produce documentazione attestante una disabilità o la presenza di uno dei DSA. Nelle carceri per minorenni non si riscontrano diagnosi nei ragazzi ospiti e tantomeno negli adulti nei quali l'identificazione è decisamente più complessa, soprattutto se non alfabetizzati e poiché la normativa sui BES e DSA non si applica ai maggiorenni.

Nonostante l'origine neurobiologica dei DSA non consenta di parlare di pre-

1 Con l'acronimo DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) si intende una categoria diagnostica, relativa ai Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento che appartengono ai disturbi del neurosviluppo (DSM 5, 2014), che riguarda i disturbi delle abilità scolastiche, ossia Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia.

venzione, un'individuazione precoce del disturbo, consente di intervenire tempestivamente per prevenire rischi psicopatologici secondari e gli effetti del disturbo sulle variabili psicologiche (emotive, motivazionali), riducendo il rischio di drop-out scolastico e lo sviluppo di comportamenti devianti ad esso conseguenti (Cappa, Giulivi, Muzio, 2012, p. 29).

1. Devianza, DSA, dispersione scolastica: una lettura interazionista

L'approccio interazionista e costruttivista, superamento dei modelli deterministici e unicasuali, consente di affrontare la devianza, i disturbi dell'apprendimento e la dispersione scolastica, oggetto della presente ricerca, come la risultante della reciproca influenza di molteplici fattori, biologici, ambientali, relazionali e culturali, oltre la semplice ipotesi sommativa.

Ma procediamo con ordine. Nel campo della devianza, storicamente abbiamo assistito al passaggio di tre modelli nella spiegazione del rapporto di causalità tra fattori di rischio e comportamenti di rischio: da quella *diretta*, con una causa univoca e rivolta in senso unidirezionale, a quella *multifattoriale*, che evidenzia la pluricausalità del fenomeno sino a quella *processuale*, secondo la quale non esiste un insieme stabile e costante di fattori che possono essere individuati e combinati in base a procedure statistiche. Ciò significa che i fattori e i rischi che generano la devianza non sono né lineari né unidirezionali, ma hanno un carattere interattivo e agiscono attraverso forme di reciprocità circolari che si modificano non solo in relazione ai diversi contesti di azione e ai sistemi di appartenenza, ma anche in relazione al tempo, ossia si costruiscono processualmente (De Leo, Patrizi, De Gregori, 2004, p. 145).

Sul fronte delle difficoltà nell'apprendimento, tema largamente presente in letteratura, le evidenze scientifiche derivanti dalla ricerca hanno modificato le precedenti convinzioni sul funzionamento della mente e in particolare sui processi implicati nell'apprendimento stesso, obbligandoci a riconsiderare il peso delle interazioni tra caratteristiche neurobiologiche, genetica e fattori ambientali capaci di influenzare il DNA. I DSA hanno pertanto un'origine biologica che è alla base delle anomalie a livello cognitivo che sono associate a sintomi comportamentali del disturbo e che comprende un'interazione di fattori genetici, epigenetici e ambientali che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o processare informazioni verbali o non verbali in modo efficiente e preciso (DSM-5, 2014). Il DSM-5 (Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi Mentali) introduce quindi l'influenza dei fattori ambientali, coglie gli aspetti di comorbidità, demolisce confini e segna il passaggio da un sistema categoriale, caratterizzato da una rigida classificazione dei disturbi, ad un approccio dimensionale che prevede fattori trasversali alle categorie. Non solo, tra questi, il fattore culturale, è considerato un elemento rilevante per la classificazione diagnostica e la valutazione poiché la cultura di appartenenza, trasmessa e ricreata all'interno della famiglia e degli altri sistemi sociali e istituzioni, fornisce dei contesti interpretativi che modellano l'esperienza e la manifestazione dei sintomi, segni e comportamenti che costituiscono i criteri per la diagnosi. Nella sezione III, il capitolo "Inquadramento culturale" contiene così gli strumenti necessari per un'approfondita valutazione culturale. Tutto ciò consente di ripensare i confini tra normalità e patologia che variano da una cultura all'altra per specifiche tipologie di comportamento e per soglie di tolleranza, sollecitando così l'utilizzo di modalità culturali per comprendere e descrivere le esperienze di malattia e di sofferenza.

Infine, la dispersione scolastica, fenomeno complesso che più di ogni altro non può essere analizzato seguendo un modello deterministico *causa-effetto* isolando le cause dal contesto in cui sono inserite, l'interazione tra la pluralità dei sistemi

coinvolti, individuo, famiglia, scuola, territorio (Civita, 2003). Allo stesso modo, si tratta di un problema con una forte connotazione e dimensione storica, che prende forma secondo i modi di pensare e di sentire la scuola, l'alfabetizzazione, la partecipazione sociale, praticata in una determinata società e in un preciso momento della storia. Un intreccio di senso a livello individuale e sociale generano perciò una configurazione che «[...] non è mai definita perché i significati nel tempo si evolvono, a volte scomparendo, trasformandosi, perdendo consistenza, o, al contrario acquistandola o, anche, stabilendo tra loro complessi legami» (Civita, 2003, p. 8). Ne è testimonianza l'esistenza di nuove forme di abbandono scolastico un tempo sconosciute e la stessa definizione di dispersione si è fatta sempre più complessa e dinamica includendo, accanto a quelle tradizionali, nuove manifestazioni, visibili e invisibili, i micro e macro fenomeni oggi coimplicati. Si tratta di un «[...] cammino evolutivo non solo terminologico-lessicale ma anche contenutistico e procedurale, che dalla dispersione come riscontro oggettivo *statico* di cui prendere atto, giunge a quello di successo formativo come obiettivo *dinamico* da perseguire» (Macrì, 2015, p. 9). Negli anni Sessanta una visione "strutturale", individua nella deprivazione socioculturale e nella marginalità economica degli strati sociali svantaggiati, la causa del basso rendimento scolastico e della conseguente dispersione. A partire dagli anni Settanta si apre una nuova stagione nell'affrontare e contrastare la dispersione, non più attribuibile ad un unico fattore causale, ma ad un intreccio di cause da studiare con modelli sistemici inclusivi dei fattori socioculturali, socio-economici, scolastici, personali. Prende così il via una visione allargata del fenomeno che comprende non solo i soggetti con scarso rendimento scolastico o svantaggiati dal punto di vista economico, ma anche l'area del disagio giovanile, dentro e fuori la scuola. È la preoccupazione per la devianza ad alimentare tale concezione definita appunto, "emergenziale", che impone indicatori assai più complessi per rilevare i fenomeni dispersivi e sposta l'attenzione dagli attributi soggettivi di che si disperde alle caratteristiche degli ambienti nei quali si fa esperienza di apprendimento. L'obiettivo del successo formativo (non solo scolastico), indicatore di qualità dell'educazione, modifica da questo momento in poi, la rappresentazione e le strategie di intervento alla dispersione «[...] passando da una concezione di tipo emergenziale ad una che la proietta nella quotidiana "ordinarietà" e "trasversalità" dei processi formativi» e l'approccio sistemico interazionista chiama in causa l'azione congiunta di tutti i responsabili del processo formativo, con l'obiettivo di «mantenimento, sviluppo, riconversione permanente di capitale umano» (Macrì, 2015, p. 11). I quattro pilastri sui quali basare l'azione educativa prospettati da Delors nel rapporto UNESCO, *Learning: the treasure within* (1996), presuppongono che la tematica educativa assuma un posto centrale nella vita e nelle scelte degli individui. In questo senso deve porsi la riflessione sulla dispersione scolastica come condizione di svantaggio a fronte della necessità per ogni individuo di disporre degli strumenti fondamentali per vivere in autonomia nel villaggio globale e come spreco di un immenso capitale umano (Macrì, 2015, p. 8).

2. L'adulto detenuto affetto da DSA

Se riteniamo il carcere il riverbero del nostro sistema sociale, con raccolte ed amplificate le problematiche e le contraddizioni che lo caratterizzano, per chi studia il sistema penitenziario è logico il tentativo di comprendere l'influenza dei fenomeni sociali, delle decifrazioni psicologiche, degli studi antropologici, delle soluzioni pedagogiche, per raggiungere l'obiettivo del contenimento della devianza e della recidiva delle persone sottoposte ad una sanzione penale.

Uno degli elementi che appare immediatamente di fronte all'insegnante che per la prima volta si appropria alle persone detenute è la bassa scolarizzazione,

il precoce abbandono degli studi, l'analfabetismo, la difficoltà a sopportare l'aula, tutti segnali che inevitabilmente suggeriscono una drammatica correlazione tra le carenze sociali, le difficoltà di apprendimento e il percorso deviante. È tutto così evidente da divenire invisibile perché ormai dato per scontato. L'esperienza degli operatori penitenziari e degli insegnanti che operano nelle carceri ci dimostra che gran parte della popolazione detenuta adulta di ogni fascia d'età, uomini o donne, che frequentano i corsi scolastici, mostra problemi di scrittura, lettura, comprensione del testo, calcolo, con una sintomatologia che rientra nei parametri definiti dai DSA, ma con una diagnostica pressoché nulla, sia nei più giovani, tantomeno negli adulti.

Al pari, la questione è rilevata anche al di fuori delle aule scolastiche, nei vari laboratori di scrittura, teatro, arte, ma anche nella vita quotidiana intramuraria. Nelle carceri è ancora presente la figura dello "scrivano", che a volte coincide con quella del bibliotecario, normalmente deputata alla compilazione d'istanze, ma anche alla scrittura di lettere, non solo per gli stranieri o gli analfabeti ma anche per coloro che trovano particolari difficoltà a trascrivere i pensieri. Il problema della lettura, scrittura, comprensione emerge in maniera ancor più macroscopica se pensiamo che per i detenuti scrivere con la penna è l'unica modalità di comunicazione con l'esterno, fatta eccezione per le poche telefonate e i colloqui con i familiari, non è permesso l'uso diretto della posta elettronica tantomeno di messengerie o "social".

Tra l'altro in molti detenuti emerge l'esigenza della lettura come diversivo, per tanti l'unica soglia varcata di una biblioteca nella propria vita è quella carceraria, ma è forte anche l'urgenza di leggere e comprendere gli atti giudiziari che li riguardano, scrivere memorie difensive, istanze di ogni natura. Situazioni, pertanto, che nella persona detenuta sollecitano il bisogno di leggere, comprendere, scrivere quindi riprendere gli studi interrotti, affrontare di nuovo l'aula e rimettersi in gioco. Ma è proprio in questa fase che emergono i problemi non diagnosticati; nei più giovani a causa delle inefficienze del sistema scolastico e sociale, per i più anziani, invece, vittime della scuola dell'obbligo che non si poneva minimamente il problema, marginalizzando coloro che non erano in grado di stare al passo con gli altri.

La deontologia professionale, l'etica e il senso civico ci sollecitano la massima attenzione ad un problema che non può essere banalizzato considerando semplicemente la popolazione media dei detenuti come di bassa scolarizzazione, quindi liquidando l'argomento come minimale o secondo una logica determinista, bensì ci richiede un assoluto impegno per intervenire, oltre che a livello normativo, in termini sostanziali sulla persona adulta. Perché se è vero che una persona con DSA non è e non diventerà necessariamente un deviante, è però probabile che in una condizione sociale deprivata, in comorbilità, in assenza di trattamenti, misure compensative e dispensative, verosimilmente avrà una vita difficile e frustrata dai fallimenti. Ciò è dimostrato dall'attenta analisi di numerose biografie di persone in esecuzione di pena, dalle quali emerge oltre all'elevato tasso di abbandono scolastico, la difficoltà ad affrontare qualunque percorso di studio o formativo, con una serie di fallimenti spesso alla base di un percorso deviante già da giovani adulti.

In effetti, tutto ciò è tale da presumere una ipotesi normativa e un intervento pubblico, ma la questione è ben diversa per chiunque, ancor di più per una persona sottoposta ad esecuzione di pena. Basti pensare che se per un adulto in condizioni normali è difficile accedere alle misure di supporto previste dalla legge 170, oltre alla difficoltà di ottenere dal SSN la valutazione e la diagnosi del disturbo, per un detenuto è ancor più complicato per la sua marginalità e la scarsità di mezzi a disposizione di chi lo ha in carico.

Ma in un percorso di trattamento penitenziario, con ambizioni rieducative e

inclusive, per la persona detenuta la consapevolezza del problema può essere vissuta come un importante momento per chiarire il perché delle difficoltà scolastiche, attribuendo un diverso significato al futuro che gli si propone dopo il carcere, innalzando la sua autostima e superando la frequente convinzione di essere poco intelligente e quindi adatto solo ai lavori più umili di scarsa remunerazione e valore sociale.

Riconoscere e diagnosticare il disturbo può così offrire una nuova, diversa chiave di lettura del soggetto e di sviluppo delle sue potenzialità, sia in termini eterodiretti ma, auspicabilmente, soprattutto autodiretti all'interno di una situazione di benessere soggettivo.

3. La ricerca nella Casa Circondariale di Latina

Gli obiettivi dello studio, per quanto integrabili con l'osservazione della persona detenuta qualora in posizione giuridica "definitivo", si sono scostati dagli interventi che normalmente sono programmati dall'equipe di osservazione e trattamento che, specificamente, si pongono l'obiettivo di aiutare la persona a costruire un nuovo progetto di vita dopo l'esperienza detentiva. In questo caso gli operatori penitenziari (educatore, psicologo, assistente sociale), secondo le peculiarità della specifica professione possono utilizzare gli strumenti ritenuti opportuni per supportare la persona nel suo percorso e rilevare l'effettività del processo di revisione critica, soprattutto se finalizzato alla concessione di misure alternative al carcere.

Le attuali normative e prassi operative non prevedono l'obbligatorietà di una valutazione cognitiva del soggetto o la diagnosi di disturbi di personalità, ma è permesso l'inserimento di eventuali valutazioni cliniche qualora siano utili all'elaborazione del programma di trattamento; tipica è l'integrazione dei programmi terapeutici in caso di diagnosi di dipendenza da parte dei SERD, oppure in caso di problematiche psichiatriche.

Riguardo i DSA, se consideriamo le premesse alla base del presente studio, altrettanto non si trova alcuna obbligatorietà d'intervento per l'Amministrazione Penitenziaria o per il Servizio Sanitario. Invece, per la scuola tramite i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti – CPIA, le attuali previsioni normative permettono di sollecitare l'identificazione del disturbo e, in minima misura, d'intervenire all'interno delle previsioni dei Bisogni Educativi Speciali, una situazione nella quale comunque già si trova la persona detenuta che frequenta un corso scolastico. Infatti, anche agli adulti in carcere deve essere garantita una pari opportunità di apprendimento e di successo formativo, adottando gli strumenti compensativi-dispensativi e delle modalità valutative personalizzate (L.170/2010).

Partendo da questo presupposto, grazie alla disponibilità nel corpo docente di un insegnante con formazione e competenze specifiche, si è deciso in sede di programmazione didattica congiunta tra l'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina e il CPIA (Commissione Didattica ex art.41 c.6 DPR 230/2000), di avviare un programma di lavoro per l'individuazione delle situazioni di maggiore difficoltà di apprendimento da parte dell'utenza.

Il primo passo ha visto la definizione di alcuni indicatori, coerenti con le istruzioni dell'Associazione Italiana Dislessia, utili all'individuazione da parte dei docenti dei segnali premonitori di alcune problematiche assimilabili ai disturbi specifici di apprendimento, quali:

- Difficoltà nella lettura;
- Errori ortografici con la sostituzione di lettere;
- Calligrafia illeggibile o difficile da interpretare;

- Intelligenza percepibile ma non coerente con le capacità di lettura e scrittura;
- Basso livello di autostima nell'affrontare lo studio;
- Problemi di memorizzazione;
- Lentezza nella ripetizione di sequenze;
- Confusione nello scrivere lettere e numeri (p/b-g/q-u/n- 31/13);
- Confusione nell'ascolto e nella verbalizzazione (t/d – v/f – p/b – m/n);
- Confusione con la destra e la sinistra;
- Difficoltà di calcolo e di recupero delle tabelline.

L'evidenza della diffusione del problema ha suggerito di passare rapidamente all'indagine più approfondita attraverso la somministrazione di prove MT adeguate alla media dell'utenza scolastica. Lo studio, eseguito in giornate diverse dal mese di marzo a maggio 2016, ha riguardato la totalità dei detenuti iscritti alle attività scolastiche presso la sede carceraria del CPIA di Latina, i quali hanno aderito volontariamente al progetto una volta chiarite le finalità e le possibili ricadute da parte degli insegnanti e dallo staff di progetto.

Per l'indagine sono state adottate le prove MT di lettura e comprensione della Giunti OS, nello specifico per la lettura la prova "Hiroshima", per la comprensione "I ragazzi della prima media", rispettando rigorosamente gli specifici protocolli di somministrazione.

Campione

32 persone detenute, di cui 9 stranieri (totalità degli iscritti ai corsi scolastici 2015/16)

- 17 reparto maschile media sicurezza (reati comuni) di cui 4 della sezione "precauzionali protetti" per reati di riprovazione sociale.
- 15 reparto femminile sezione Alta Sicurezza 3 per reati connessi alla criminalità organizzata.
- 19 detenuti/e hanno terminato le prove, gli stessi 19 che hanno completato l'intero percorso scolastico.

La fascia d'età del campione è racchiusa in una forbice molto ampia dai 24 ai 60 anni; vista la natura dell'indagine si è ritenuto di non inserirla nell'analisi.

NOME (CLASSIFICATO) M maschile sezione "comuni" F femminile sezione Alta Sicurezza 3 MP maschile sezione "precauzionali"	COMPrensione	LETTURA VELOCITA'	LETTURA ERRORI
1 M	PS		
2 M	PS		
*3 M	CR	RII	RII
4 M	CR		
5 M	RA		
*6 M	RA	PS	PS
7 M		RA	RII
8 M		RA	CR
9 M	RA		
*10 M	RA	RA	RII
*11 M	RA	RII	RII
12 M		RII	RII
13 M		RII	RII
*1 F	RA	PS	PS
*2 F	RII	RA	PS
*3 F	RA	PS	PS
*4 F	RII	PS	RA
*5 F	RII	PS	RII
6 F	RA		
*7 F	RA	PS	PS
*8 F	PS	PS	RA
*9 F	PS	PS	RII
*10 F	RA	CR	CR
*11 F	RA	PS	CR
12 F	NV		
13 F		RA	RII
*14 F	RII	PS	PS
*15 F	RA	PS	CR
1 MP	RA		
*2 MP	RII	RA	RA
*3 MP	RA	CR	PS
*4 MP	RA	CR	PS

LEGENDA: CR = CRITERIO RAGGIUNTO
 PS = PRESTAZIONE SUFFICIENTE
 RA = RICHIESTA DI ATTENZIONE
 RII = RICHIESTA DI INTERVENTO IMMEDIATO
 NV = NON VALUTABILE
 * = PROVA COMPLETATA

Precisazioni

Le cause della mancata conclusione delle prove è riconducibile al trasferimento in altra sede carceraria durante il periodo in esame. La Casa Circondariale di Latina, per le sue caratteristiche e limiti dimensionali è soggetta a continui trasferimenti dei detenuti della sezione maschile in altre sedi del territorio regionale.

Dei 19 soggetti che hanno terminato le prove MT, tutti presentano criticità in una o in entrambi le prove di lettura e di comprensione del testo.

Riguardo la nazionalità non italiana, lo staff di progetto e gli insegnanti hanno ritenuto che solo in un caso si l'esito può essere attribuito all'origine straniera, in quanto i non italiani inseriti nello specifico percorso didattico risiedono in Italia da oltre due anni e usano abitualmente la lingua italiana.

È da notare che una detenuta è risultata non valutabile per apparente disabilità intellettiva, una problematica non diagnosticata che, come emerge dai colloqui con gli operatori del trattamento, sembra derivare da un trauma occorso in età giovanile.

NOME (CLASSIFICATO) M maschile sezione "comuni" F femminile sezione Alta Sicurezza 3 MP maschile sezione "precauzionali"	COMPRENSIONE	LETTURA VELOCITA'
1 M	PS	
2 M	PS	

Conclusioni

Non era sicuramente l'obiettivo di questo lavoro stabilire una relazione diretta tra devianza e DSA, bensì dimostrare la necessità di adottare come prassi nelle sedi carcerarie dei CPIA, una modalità per individuare i soggetti con particolari necessità scolastiche, nonché sollecitare una maggiore attenzione, da parte degli operatori penitenziari, nell'elaborazione di percorsi trattamentali adeguati alle specifiche problematiche di apprendimento dell'individuo, in particolare quando è gravato da una biografia particolarmente complessa. Infatti, è certa la difficoltà di adattamento sociale nell'individuo che non è mai stato trattato, specie quando il problema si manifesta in comorbidità con disturbi psichiatrici o abuso di sostanze.

Ciò non per giustificare un comportamento antiggiuridico di qualsivoglia natura a causa di un disturbo, bensì per individuare alcune potenziali conseguenze del mancato intervento istituzionale sul bambino problematico e sulla necessità di prevedere l'adozione di strumenti diagnostici e di trattamento anche in soggetti adulti, specie in condizioni di marginalità, disagio o detenzione. È indubbio che le anomalie e il malfunzionamento di quelle aree del cervello responsabili dei deficit, possono essere influenzate dall'ambiente, familiare e non, in cui il soggetto vive, agendo, in termini positivi o negativi, sulla sua vita.

Ricaduta e sviluppi

A seguito di una successiva valutazione da parte della Commissione Didattica degli esiti della ricerca, ma anche dell'impossibilità di ottenere delle diagnosi, si è ritenuto di strutturare in modo permanente un protocollo per l'individuazione dei potenziali soggetti problematici, sia con le modalità già adottate, sia inserendo un test di valutazione della dislessia negli adulti (ADCL) Adult Dyslexia Check List già validato da diversi studi internazionali (Pinelli, Cursi, 2010). Il questionario permette, anche attraverso l'immediato coinvolgimento del detenuto, di accelerare i tempi rispetto alle prove MT, permettendo anche nei casi di trasferimento del detenuto in altra sede carceraria di segnalare immediatamente ai suoi nuovi insegnanti, tramite gli educatori dell'istituto che lo accoglierà, della necessità di particolari attenzioni o, eventualmente, di una diagnosi qualora se ne creino le condizioni.

Test di valutazione della dislessia negli adulti (ADCL) Adult Dyslexia Check List (M. Vinegrad, 1994)

1. Hai difficoltà a distinguere la destra dalla sinistra?
2. Ti confonde la lettura di una mappa o l'orientarti in un posto nuovo?
3. Detesti leggere a voce alta?
4. Ci metti più tempo del dovuto a leggere una pagina di un libro?
5. Trovi difficile ricordare il significato di ciò che hai letto?
6. Detesti leggere libri lunghi?
7. La tua ortografia è scadente?
8. La tua calligrafia è difficile da leggere?
9. Ti confondi se devi parlare in pubblico?
10. Hai difficoltà a prendere un messaggio telefonico e trasmetterlo correttamente?
11. Quando pronunci una parola lunga, ti capita di avere difficoltà a ordinare i vari suoni nell'ordine corretto?
12. Hai difficoltà a sommare mentalmente, senza usare le dita o un pezzo di carta?
13. Quando usi il telefono, ti capita di confondere le diverse cifre mentre marchi il numero?
14. Hai difficoltà a ripetere i mesi dell'anno uno dopo l'altro in modo scorrevole?
15. Hai difficoltà a ripetere i mesi dell'anno a ritroso?
16. Confondi date e orari e dimentichi appuntamenti?
17. Quando scrivi degli assegni ti capita spesso di fare degli errori?
18. Trovi che i formulari siano difficili e confondano?
19. Confondi i numeri dell'autobus come 95 e il 59?
20. Hai avuto difficoltà a imparare le tabelline a scuola?

Domande più attendibili in ordine d'importanza: 17-13-7-16-18-10-19-14-20-4-1-11.
Nove o più risposte positive sono indice di forte difficoltà.

La decisione di adottare il Test di Vinegrad è motivata dalla semplicità di uno strumento non diagnostico, ma di valutazione della problematica legata alla dislessia, attraverso il quale è possibile misurare, con dati sufficientemente attendibili, una eventuale difficoltà nella lettura negli adulti. Sono ritenuti indice di difficoltà o di disagio almeno nove risposte affermative sui venti item proposti, con il vantaggio di essere poco invasivo e di fornire agli insegnanti una prima valutazione facilmente spendibile nella classe, permettendo una prima selezione per poi procedere a un'indagine specifica.

Il percorso di accoglienza e supporto al detenuto con "potenziali" DSA pre-

vedrà inoltre l'intervento di un tutor con competenze specifiche, possibilmente nell'organico del CPIA di riferimento, oppure, in alternativa, da individuare attraverso il contributo volontariato di persone qualificate coordinate dal personale didattico, in applicazione di quanto previsto dal DPR 230/2000 Regolamento d'esecuzione dell'Ordinamento Penitenziario al comma 5 dell'art. 41. Il tutor valuterà gli apprendimenti di base e accertará il livello di gravità del problema e lo guiderà nell'organizzazione dello studio; informerà i docenti delle sue difficoltà, suggerendo loro alcune facilitazioni che possono permettere allo studente di mostrare la propria competenza. Infine, si relazionerà con il personale dell'area educativa dell'istituto fornendo il proprio contributo al Gruppo di Osservazione e Trattamento, in caso di detenuto con sentenza definitiva, oppure, per i soggetti in attesa di giudizio, informerà l'educatore di riferimento che aggiornerà il fascicolo personale in caso di trasferimento in altra sede.

Conclusioni

Partendo dal presupposto che la persona che ha problemi specifici di apprendimento non richiede una differenziazione degli obiettivi ma di una metodologia appropriata che necessariamente si integri con gli obiettivi istituzionali del sistema penitenziario, si è ritenuto, come primo passo, di dotare le aule scolastiche di strumenti informatici. L'installazione delle L.I.M. nelle due principali aule, ottenute attraverso un'opera di fundraising a causa dell'indisponibilità di fondi diretti, unita all'adozione da parte dei docenti di metodologie innovative adeguate al contesto, ha permesso di realizzare degli interventi sperimentali basati sul digital storytelling e sulla scrittura autobiografica.

In questo secondo caso, l'integrazione con i laboratori già attivi in carcere di teatro, poesia, arte ha permesso di dotarsi di un modello operativo integrato di Espressione Autobiografica alla base del progetto pedagogico dell'istituto penale di Latina (Cardinali, Craia, 2016). Infatti, l'adozione del metodo autobiografico (Demetrio, 2008) anche nella scuola con una specifica attenzione ai soggetti deficitari, si integra con l'intervento ri-educativo, puntando al potenziamento dei processi cognitivi in ambito didattico in un'ottica di prevenzione e contenimento dei disturbi in comorbidità. Anche in questi casi la narrazione di sé stessi attiva il processo mnestico, estrinsecando l'esperienza negativa e positiva, generando quelle resilienze alla base di ogni percorso costruttivo di revisione critica. Appunto perché, in ogni caso, le pratiche autobiografiche sono intimamente unite allo status della persona, quindi narrarsi permette di incontrare il proprio sé con tutti i vissuti emotivi, in un processo di autoanalisi che rilegge per riscrivere la propria storia personale, contribuendo ad una visione diversa della realtà per riconoscere il proprio disagio e, probabilmente, anche le cause che ne sono all'origine.

Pertanto, l'integrazione degli interventi che tenga conto di tutti i fattori alla base della biografia del deviante è il presupposto utile a supportare la persona in un percorso rieducativo inclusivo virtuoso, quindi, la consapevolezza da parte di tutti gli attori del processo delle problematiche potenzialmente afferenti ai DSA, è il un passaggio chiave per ottenere una adeguata valorizzazione del capitale umano del soggetto deviante (Cardinali, Craia, 2017). Il supporto degli studi sul capability approach di Sen (2000) e della Nussbaum (2010) ci suggerisce che la condizione indispensabile per ottenere una vita dignitosa è possedere delle capacità irrinunciabili e insostituibili, che di conseguenza occorre far sì che queste risorse vengano messe a disposizione della collettività, rimuovendo quegli ostacoli che possono impedire la piena realizzazione dell'individuo, guidandolo a comprendere le sue capacità di fare, di essere, di autodeterminarsi.

Ed è proprio in quest'ultimo passaggio il cardine per comprendere le motivazioni e le responsabilità istituzionali alla base della progettualità sinora descritta: la necessità di integrare il paradigma rieducativo della pena con la capacitazione, quindi ottenere il pieno sviluppo delle facoltà, delle capacità interne di ogni individuo al termine del periodo detentivo, superando le cause alla base del percorso deviante qualunque esse siano, quindi valorizzando la sua unicità e l'intrinseco talento.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Callari Galli, M. (1998). Dispersione scolastica e antropologia. In Morgagni, E. (a cura di) (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero* (pp. 83-91). Roma: Carocci.
- Cappa, C., Giulivi, S., Muzio, C. (2012). *La dislessia e i DSA*. Pisa: CNR.
- Cardinali, C., Craia, R. (2016). Istruzione e ri-educazione: quale ruolo per la scuola in carcere? *Formazione & Insegnamento*, 1, 158-169.
- Cardinali, C., Craia, R. (2017). Il capitale umano del soggetto deviante: pericolo sociale o risorsa? I programmi europei per la rieducazione e l'inclusione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 101-111.
- Civita, A. (2003). *Analfabetismo e devianza*. Bari: Puglia grafica Sud.
- De Leo, G., Patrizi, P., De Gregori, E. (2004). *L'analisi dell'azione deviante. Contributi teorici e proposte di metodo*. Bologna: Il Mulino.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Listorto, S. (2008). Prevenzione dell'insuccesso scolastico come prevenzione dei comportamenti a rischio. In Rapporti ISTISAN 08/1. *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni* (pp. 121-139).
- Macrì, F. (2015). Dalla dispersione scolastica al successo formativo. In Macrì F. (a cura di) (2015). *QPA. Nuove metodologie contro l'abbandono scolastico* (pp. 7-24). Andorra: Universitat Oberta La Salle.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pinnelli, S., Cursi, R. (2010). Dislessia in età adulta: il questionario di Vinegrad in una ricerca esplorativa con studenti universitari. In Genovese, E. (a cura di) (2010). *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto* (pp. 91-133). Trento: Erickson.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Vinegrad, M. (1994). A revised Dyslexia Checklist. *Educare*, 48, 21-23.