

Studies on Adult Learning and Education

– 3 –

Studies on Adult Learning and Education

Direzione

Paolo Federighi (Università di Firenze)
Vanna Boffo (Università di Firenze)

Consiglio scientifico

Gianfranco Bandini (Università di Firenze)
Paul Bélanger (Université du Québec, Montréal)
Pietro Causarano (Università di Firenze)
Giovanna del Gobbo (Università di Firenze)
Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilians Universität Würzburg)
Balázs Nemeth (Pécsi Tudományegyetem – University of Pécs)
Petr Novotny (Masarykova Univerzita, Brno)
Ekkehard Nuißl von Rein (Technische Universität Kaiserslautern)
Aleksandra Pejatovic (Univerzitet u Beogradu)
Simona Sava (Universitatea de Vest din Timișoara)
Maria Slowey (Dublin City University)
Francesca Torlone (Università di Firenze)

La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale

a cura di

PAOLO FEDERIGHI, FRANCESCA TORLONE

con contributi di

Stefania Basilisco, Paul Bélanger, Bruno Cherchi,
Foteini Kougioumoutzaki, Sofia Vidali

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2015

La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale / a cura di Paolo Federighi, Francesca Torlone ; con contributi di Stefania Basilisco, Paul Bélanger, Bruno Cherchi, Foteini Kougioumoutzaki, Sofia Vidali. – Firenze : Firenze University Press, 2015.

(Studies on Adult Learning and Education ; 3)

<http://digital.casalini.it/9788866558545>

ISBN 978-88-6655-853-8 (print)

ISBN 978-88-6655-854-5 (online)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra
Traduzione in italiano dei testi elaborati dal gruppo internazionale
di ricerca a cura di Francesca Torlone



Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea all'interno del programma *Fundamental Rights and Citizenship* – DG Justice, Freedom and Security. Questa pubblicazione riflette solo le opinioni dell'autore, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Grant Agreement: JUST/2010/FRAC/AG/1044 – 30 – CE – 0377138/00 – 68

FREE-Fundamental Rights Education in Europe

La ricerca FREE è stata promossa da Ergon Kek (Grecia) e realizzata in collaborazione con:
Università degli Studi di Firenze – Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia (Italia)
National and Kapodistrian University of Athens-Faculty of Political Sciences and Public Administration (Grecia)
European University of Cyprus (Cipro)
IREA-Institutul Român de Educație a Adulților (Romania)

Membri del gruppo internazionale di ricerca: Bultrini Antonio, Defingou Margarita, Dragomir Diana, Federighi Paolo, Gasparinatos Margarinos, Halatsis Xenofon, Kougioumoutzaki Foteini, Koulouris Nikos, Kouzelis Gerasimos, Konstantinou Alexandros, Lavorato Laura, Salemme Marianna, Tomita Mihaela, Torlone Francesca, Vidali Sofia, Vryonides Marios, Xylouri Ourania

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul sito-catalogo della casa editrice (<http://www.fupress.com>).

Consiglio editoriale Firenze University Press

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, A. Mariani, M. Marini, A. Novelli, M. Verga, A. Zorzi.

La presente opera è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).

CC 2015 Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

Firenze University Press

Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy

Printed in Italy

SOMMARIO

PRESENTAZIONE	IX
<i>Paul Bélanger</i>	
INTRODUZIONE	XIII
<i>Paolo Federighi, Francesca Torlone</i>	
CAPITOLO 1	
IL CONTESTO DEI DIRITTI UMANI	17
1.1 Premessa	17
<i>Francesca Torlone</i>	
1.2 I diritti umani: Breve excursus storico-normativo a livello internazionale	18
<i>Foteini Kougioumoutzaki, Francesca Torlone</i>	
1.3 Il ruolo della giurisprudenza comunitaria	20
<i>Francesca Torlone</i>	
1.4 I diritti umani nella Costituzione italiana	22
<i>Francesca Torlone</i>	
1.5 La dimensione integrata della tutela dei diritti umani	24
<i>Francesca Torlone</i>	
1.6 Il quadro teorico di riferimento	26
<i>Sofia Vidali</i>	
1.7 Educare e formare ai diritti umani	31
<i>Foteini Kougioumoutzaki</i>	
CAPITOLO 2	
LA FORMAZIONE AL RISPETTO DEI DIRITTI UMANI	33
<i>Francesca Torlone con il contributo di Bruno Cherchi</i>	
2.1 Premessa	33
<i>Francesca Torlone</i>	
2.2 L'ipotesi di ricerca	33
<i>Francesca Torlone</i>	

2.3	Metodologia della ricerca <i>Francesca Torlone</i>	35
2.4	I comportamenti rispetto alla formazione <i>Francesca Torlone</i>	37
2.5	La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema giudiziario italiano <i>Bruno Cherchi</i>	69
CAPITOLO 3		
	CURRICOLA PER LA FORMAZIONE INIZIALE AL RISPETTO DEI DIRITTI FONDAMENTALI <i>Gruppo di Ricerca internazionale</i>	73
3.1	Premessa	73
3.2	Il curriculum per la formazione iniziale al rispetto dei diritti umani – Principi generali	73
3.3	Il curriculum per la formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema giudiziario	82
3.4	Il curriculum per la formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema di pubblica sicurezza	90
3.5	Il curriculum per la formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penitenziario e di affidamento in prova	94
CAPITOLO 4		
	LA FORMAZIONE IN SERVIZIO <i>Paolo Federighi</i>	103
4.1	Le istituzioni della giustizia penale come sistema cognitivo	103
4.2	I fattori della crescita delle persone	108
4.3	Le opzioni della formazione	115
CAPITOLO 5		
	IMPOSTARE UN PERCORSO DI FORMAZIONE AI DIRITTI UMANI INCORPORATA NEL LAVORO <i>Paolo Federighi</i>	121
5.1	Il mentoring	121
5.2	Imparare dagli errori	122
5.3	Apprendere attraverso circoli di studio per la formazione al rispetto dei diritti umani	126
5.4	I risultati possibili dei circoli di studio	127
5.5	La progettazione del circolo per fasi	129

CAPITOLO 6	
LA FORMAZIONE AL RISPETTO DEI DIRITTI UMANI. LA SPERIMENTAZIONE NEL SISTEMA PENITENZIARIO	135
<i>Francesca Torlone</i>	
6.1 Premessa	135
6.2 Il cambiamento organizzativo nella Pubblica Amministrazione	136
6.3 Il processo del cambiamento organizzativo	138
6.4 L'apprendimento organizzativo in funzione del cambiamento	142
6.5 Le leve del cambiamento organizzativo in tema di rispetto dei diritti umani	145
6.6 Il progetto di attuazione	148
6.7 La definizione di crescita dell'organizzazione e degli individui	151
6.8 L'EVLP (Employee Value and Learning Proposition) in risposta alla domanda di formazione al rispetto dei diritti umani	154
6.9 Il processo seguito per la definizione del modello formativo	156
6.10 La formazione al rispetto dei diritti umani negli Istituti Penitenziari di Abruzzo e Molise – Il mentoring nel modello formativo proposto	157
6.11 L'implementazione del percorso di mentoring all'interno del Progetto Clown-Therapy: percorsi di sostegno alla genitorialità in carcere <i>Con il contributo di Stefania Basilisco</i>	164
BIBLIOGRAFIA	169
SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO	181
APPENDICE. LISTA DI ALCUNI DEI PRINCIPALI ORGANISMI MONDIALI ATTIVI SUL TEMA DEI DIRITTI UMANI	183
RINGRAZIAMENTI	185
NOTE SUGLI AUTORI	187
INDICE DELLE FIGURE	189
INDICE DELLE TABELLE	191

PRESENTAZIONE

*Paul Bélanger**

La formazione al rispetto dei diritti umani all'interno del sistema di giustizia penale ha acquisito cruciale importanza in una società, come quella attuale, in cui è forte e sempre crescente l'attenzione ai temi della sicurezza, tendente a sfociare verso 'approcci punitivi' adottati in molti Paesi da politiche e pratiche in ambito penale (Garland, 2001). In tale contesto, l'interazione e la reciproca contaminazione riscoperta tra i temi della sicurezza e del rispetto dei diritti umani rappresentano un ambito di rilievo, da esplorare ulteriormente. La pratica e la cultura della formazione al rispetto dei diritti umani chiedono ulteriori evidenze documentali sia per lo sviluppo della cultura della sicurezza sia per l'integrazione sostenibile degli ex detenuti in ambito socio-lavorativo. Questo è esattamente il contributo che la presente pubblicazione intende fornire attraverso il monitoraggio delle pratiche esistenti in ambito di formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale di quattro Paesi dell'Unione (Cipro, Grecia, Italia, Romania) e attraverso la descrizione delle diverse sfaccettature che tale tema assume in questi diversi contesti nazionali.

1. L'importanza della formazione al rispetto dei diritti umani nei sistemi di giustizia penale

La formazione al rispetto dei diritti umani nei sistemi di giustizia penale si pone l'obiettivo di promuovere lo sviluppo della consapevolezza e l'interesse in materia di diritti umani tra il personale, in servizio e in prospettiva di assunzione, in modo che esso possa acquisire consapevolmente conoscenze, valori e competenze legati all'applicazione dei diritti umani all'interno di tutto il sistema. Torneremo ad alcune dimensioni

* Paul Bélanger, Professore presso l'UQAM-Université du Québec à Montréal, Montreal, Ex Direttore dell'UNESCO-Istituto dell'Apprendimento Permanente, Presidente del Comitato Scientifico dell'UNESCO. Presiede e coordina i lavori scientifici in ambito di istruzione e formazione negli Istituti penitenziari all'interno dell'UNESCO.

educative da prendere in considerazione per rendere tale pratica rilevante ed efficiente.

Una prima questione fondamentale riguarda il riconoscimento della importanza che hanno pratica e cultura dei diritti umani nel sistema penale e nella società nel suo complesso. Rispettare la dignità di ciascun singolo individuo e di tutti i cittadini è un fine in sé ed uno standard che sono propri di ogni società democratica. Questo libro offre un interessante esempio dello sviluppo di democrazia e della formazione in questo ambito nei Paesi oggetto di indagine.

Proteggere e promuovere i diritti umani e sociali all'interno della pratica quotidiana nel sistema di giustizia penale può inoltre favorire la produzione di risultati concreti, da documentare e diffondere al fine di legittimare gli interventi formativi in tale ambito e riconoscerne la rilevanza.

La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema di giustizia penale può avere come impatto iniziale quello di sviluppare una 'sicurezza dinamica' all'interno dello stesso sistema. Il che, a sua volta, può condurre al miglioramento nella gestione degli istituti di pena. L'interazione positiva e professionale tra il personale di polizia penitenziaria e la popolazione carceraria, una comunicazione ispirata a principi di equità e rispetto reciproco – in sostituzione di un approccio duro che rischia di degenerare in subbuglio e disordine – giocano un ruolo importante nella costruzione di un ambiente sicuro e protetto, che permetta ai detenuti di ricostruire l'autostima ed al personale operante nel contesto penitenziario di gestire al meglio i rischi legati alla sicurezza dell'Istituto.

Tale relazione, improntata al rispetto reciproco della dignità umana, può costruirsi attraverso la comunicazione ed il relazionarsi con l'altro. Essa può, d'altro canto, essere ostacolata da tacite accettazioni del contesto di vita quotidiana all'interno degli istituti di pena. Ci riferiamo in particolare ai casi di 'sovraffollamento' delle celle carcerarie (considerati al pari di trattamenti 'inumani e degradanti' dalla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo) – anch'essi menzionati in questo volume –, che portano con sé il mancato riconoscimento di diritti fondamentali in capo a chi in esse si trova.

Riconoscere i diritti dei detenuti e rispettare la loro individualità non è solo una esigenza etica e un fattore di 'sicurezza dinamica'; esso porta con sé anche un messaggio positivo che accompagna l'individuo a 'virare' verso nuove prospettive di inclusione. Molti studi (ad esempio Cronin, 2011; Correctional Service Canada, 2015) hanno, infatti, dato evidenza dell'impatto positivo che hanno i programmi di istruzione e formazione cui partecipano gli autori di reati, sia sulla sicurezza pubblica sia sulla loro integrazione socio-culturale. La possibilità per i detenuti di accedere a tali programmi (di istruzione generale, formazione, professionaliz-

zanti ecc.) riduce i tassi di fallimento della ‘liberazione condizionale’¹ e migliora le opportunità occupazionali degli ex detenuti. Questo è tanto più importante se si considera che, a livello mondiale, la popolazione poco istruita è per la maggior parte rappresentata da quella carceraria.

Riconoscere e garantire l’esercizio effettivo del diritto allo studio e alla formazione ai detenuti ha quindi un impatto che produce, in termini di costi-benefici, anche ritorni sul budget pubblico del sistema penale. In linea generale e ferme restando le specificità dei contesti nazionali, chi partecipa a programmi di istruzione e formazione ha un tasso di recidiva molto più basso rispetto ai detenuti che a tali programmi non prendono parte, abbattendo in questo modo i costi legati al ritorno in carcere. L’esercizio di tale diritto non solo riduce in modo significativo la recidiva di reato e, quindi, il numero complessivo della popolazione carceraria, ma soprattutto trasforma i detenuti in cittadini attivi, contribuenti e forza lavoro produttiva. È proprio grazie al riconoscimento dei benefici che la partecipazione a programmi educativi e formativi da parte dei trasgressori porta con sé (Fabelo, 2002) che ha indotto di recente lo Stato del Texas ad investire nella formazione dei detenuti.

2. La prassi complessa della formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema di giustizia penale

La formazione al rispetto dei diritti umani rappresenta una stimolante esperienza di apprendimento per i partecipanti e occasione per attivare processi di cambiamento per il sistema penale. Allo stesso tempo essa deve andare oltre il mero *transfer* di conoscenze e il modello ‘bancario’ dell’educazione (Freire, 1990).

È invece necessaria una complementarietà di approcci tra *formazione iniziale* al rispetto dei diritti umani per il personale in entrata e *formazione continua* al rispetto dei diritti umani per il personale in servizio. La prima è infatti diversa dalla seconda, poichè diverse sono le condizioni, le esperienze, le caratterizzazioni del personale con esperienza sul campo rispetto a chi è nuovo nel ruolo e nel contesto. In entrambi i casi, l’interazione con i discenti e la possibilità di ‘dire la loro’ ed esprimersi in libertà con i ‘formatori’ rispetto a propri valori ed esperienze vissute dovrebbero essere parte integrante del processo di formazione, soprattutto in un campo così peculiare quale è quello dei diritti umani. Tale coinvolgimento e partecipazione attiva promuovono nei discenti da un lato la capacità di appropriarsi di conoscenze, valori e competenze discussi con i ‘formatori’ e, dall’altro, la possibilità di vivere esperienze di scambio e confronto

¹ Si vedano, ad esempio, per l’Italia gli artt.176-177 del codice penale.

alimentate dalla cultura del rispetto dei diritti umani. L'interazione che caratterizza il processo di insegnamento, apprendimento, crescita è particolarmente importante nella formazione continua con personale in servizio. Esso, infatti, nello svolgimento di mansioni e compiti lavorativi ha la possibilità di osservare criticamente, rileggere ed interpretare la propria esperienza professionale alla luce delle elaborazioni emerse nel processo di apprendimento (Tibbitts, 2002: 168-170). L'apprendimento informale, integrato ed assorbito nel 'silent curriculum' della esperienza professionale quotidiana e nelle sue possibili contraddizioni – legate, ad esempio, a casi di 'normalizzazione di violazioni dei diritti umani' – evidenziate anche in questo volume, meritano attenzione e considerazione nella progettazione di percorsi formativi dedicati al personale del sistema di giustizia penale.

Parte della formazione al rispetto dei diritti umani può inoltre avvenire attraverso forme di auto-apprendimento, finalizzato alla conoscenza, allo studio e all'analisi di questioni di rilievo ed interesse legate agli eventi lavorativi. Pertanto l'accesso a fonti e materiali – anche online – aggiornati e pertinenti in tema di diritti umani, all'interno di biblioteche e centri di documentazione, è importante elemento nella progettazione di percorsi di apprendimento formale.

3. Conclusioni

Il controllo della criminalità ed il riconoscimento ed attuazione dei diritti umani non possono considerarsi in contraddizione tra di loro, né rispondenti ad obiettivi contrastanti. Paradossalmente, è difficile pensare che il controllo sociale possa realizzarsi attraverso un approccio *top-down* (proveniente sia dalla comunità professionale della giustizia penale sia dalla società nel suo complesso), in cui manchi la cultura dei diritti umani ed un sistema di valori coerente con il rispetto di essa. Eliminare la violenza dell'uomo sull'uomo è questione assai complessa, per la quale è necessario predisporre risposte pertinenti ed articolate.

L'osservazione sul campo, in tema di rispetto dei diritti umani, degli operatori dei vari ambiti del sistema di giustizia penale, in quattro Paesi europei (Cipro, Grecia, Italia e Romania), testimoniata e descritta in questo volume, fornisce un nuovo spunto di riflessione, non solo in relazione alla definizione di politiche e delle rispettive azioni di attuazione, ma anche in ordine alla rilevanza del tema a livello sociale. Il quadro che emerge attraverso l'analisi contestualizzata dà evidenza delle contraddizioni e dei vincoli esistenti, nonché di pratiche e dispositivi innovativi emergenti. Un simile lavoro di osservazione ed analisi merita di essere allargato ad altri contesti europei ed extra europei, a supporto e promozione di pratiche innovative in un ambito di crescente importanza, non solo per chi opera nei sistemi di giustizia penale.

INTRODUZIONE

Paolo Federighi, Francesca Torlone

Il rispetto dei diritti umani da parte degli operatori della giustizia penale costituisce il risultato della cultura e dell'etica professionale di ciascuno degli operatori. Esso è anche la conseguenza degli ordinamenti giuridici e dei sistemi giudiziari nazionali. E, infine, esso è il risultato dei processi di apprendimento cui gli operatori della giustizia penale sono sottoposti ed esposti nella loro vita quotidiana in generale, ed in quella lavorativa in particolare. Quest'ultimo aspetto costituisce l'oggetto del nostro studio.

La comprensione di questa definizione del campo non è immediata in quanto facciamo un uso del termine apprendimento che non è legato alla sua accezione scolastica, ma soprattutto perché le politiche – o meglio – le pratiche della formazione degli operatori della giustizia penale sono fortemente influenzate da una concezione idealista e fordista. Come nelle vecchie fabbriche di automobili, la crescita professionale è affidata allo sviluppo di carriera accompagnato da corsi tecnici, aventi per oggetto le competenze giuridiche. Crescere grazie all'esercizio di nuovi ruoli ed alla conoscenza di norme e procedure sono condizioni necessarie ma non sufficienti per perseguire il miglioramento continuo di un operatore degli ordinamenti giuridici e dei sistemi giudiziari nazionali.

Il limite di questo approccio risiede nel fatto che il mancato rispetto dei diritti umani o, se preferiamo, gli errori nella loro applicazione non dipendono solamente dalla mancata conoscenza di norme, interpretazioni e sentenze, ma anche – e noi ipotizziamo soprattutto – dalla gestione dei processi di crescita delle persone, degli operatori della giustizia penale nei loro luoghi di lavoro. In altri termini, il mancato rispetto dei diritti umani dipende dal modo in cui le organizzazioni di appartenenza curano, gestiscono la crescita continua di questi professionisti, una particolare tipologia di *knowledge workers*. In altri termini, il miglioramento della qualità degli operatori degli ordinamenti giuridici e dei sistemi giudiziari nazionali dipende dai modi in cui si cura la crescita del capitale sociale delle istituzioni pubbliche.

Gestire la crescita del capitale sociale significa prendersi cura del benessere individuale e organizzativo, dello sviluppo delle carriere,

delle performance, della loro partecipazione alla anticipazione ed alla gestione dei cambiamenti. E, per quello che ci riguarda, significa prendersi cura di questi quattro fattori di crescita degli operatori dalla prospettiva del rispetto dei diritti umani dei detenuti e dell'utenza con cui i professionisti del settore interagiscono nello svolgimento delle mansioni lavorative.

Il benessere individuale dipende dal modo in cui individui e organizzazioni gestiscono i processi di creazione di senso, ovvero di interpretazione e attribuzione di significati alle azioni che gli operatori della giustizia penale quotidianamente svolgono nel loro lavoro. Da questi processi dipende la loro conformazione culturale, ma anche il loro benessere. Sappiamo che il *meanings making* dipende dalle proprietà individuali e la coerenza tra etica individuale e significati etici attribuiti alle azioni svolte è fonte di benessere individuale. Il problema, dunque, è di assicurare forti azioni di *empowerment* in modo da accrescere la consapevolezza e di orientarla verso la coerenza con il diritto e non con preassunzioni individuali.

La valutazione della coerenza dei comportamenti professionali costituisce un forte motore della crescita individuale e organizzativa in quanto, se praticata, obbliga alla definizione degli obiettivi, alla loro misurazione e analisi, alla definizione di strategie, anche formative, di allineamento ai risultati attesi. La valutazione dei comportamenti individuali e organizzativi nel campo del rispetto dei diritti umani rappresenta una opportunità per la crescita personale e professionale. È prassi diffusa limitarla alla gestione e valutazione degli errori, dei costi o delle situazioni di crisi. Essa, invece, costituisce una potente leva per la crescita delle persone ed è più efficace quanto più si cala nella valutazione di indicatori significativi e nella valutazione approfondita delle performance individuali. Ovviamente alla valutazione devono far seguito piani formativi individuali e azioni di cambiamento organizzativo che supportino l'operatore nel conseguimento dei propri obiettivi di miglioramento.

La gestione dei percorsi di carriera – di mobilità sia orizzontale che verticale – costituisce un altro elemento importante della crescita individuale. L'importanza deriva dal fatto che tutte le professioni richiedono la capacità di operare in contesti specifici e questo si acquisisce principalmente sul lavoro. Una buona gestione dei percorsi di carriera, ad esempio ai fini della formazione di operatori competenti nel rispetto dei diritti dell'uomo, richiede una gestione illuminata del modo in cui si programmano le esperienze lavorative degli operatori. La scelta della prima esperienza, del primo *job*, poi del secondo e così via deve rispondere ad una logica di composizione di 'moduli' che, attraverso la loro successione, consentono all'operatore di conoscere l'insieme del processo di cui lui è parte, di comprendere il senso e gli effetti positivi e negativi dei comportamenti di ogni singola fase. Mentoring e coaching sono un utile strumento di accompagnamento.

La sfida più significativa per tutti gli operatori impegnati nel campo del rispetto dei diritti dell'uomo è costituita dal partecipare alla preparazione ed alla gestione del cambiamento. Questo, a nostro parere, è rilevante per diverse ragioni che attengono sia alla formazione di una mente aperta, che al miglioramento costante della propria professionalità attraverso la partecipazione a reti di apprendimento dinamico, ad attività di *peer learning* e di trasferimento di innovazione. Inoltre, i fenomeni migratori e culturali, oltre che le dinamiche sociali in generale, con cui si confronta la materia dei diritti dell'uomo, richiedono una particolare attenzione anche al campo della ricerca in materia.

In conclusione, per affrontare il compito della formazione degli operatori della giustizia penale, tenendo conto di quello che sappiamo sulla formazione nelle organizzazioni, riteniamo di poter dire che ogni intervento è di scarsa efficacia se non si svolge sulle quattro dimensioni indicate: cura del benessere individuale e organizzativo, sviluppo delle carriere, valutazione delle performance, partecipazione alla anticipazione ed alla gestione dei cambiamenti. Infine, la cura della crescita continua degli operatori della giustizia richiede metodi più efficaci, economici e pervasivi; la loro caratteristica principale deve essere costituita dallo stretto legame con il *work-based learning*. Questa, probabilmente, è l'unica soluzione ad avere efficacia sui processi individuali di costruzione del senso e sul benessere degli operatori della giustizia.

CAPITOLO 1

IL CONTESTO DEI DIRITTI UMANI

1.1 Premessa

Francesca Torlone

Nella trattazione dei diritti umani da una prospettiva formativa, tutte le dimensioni e discipline coinvolte sono di pari rilievo ed interesse e sono da affrontare nel confronto con le numerose stratificazioni normative, giurisprudenziali e dottrinarie – in ambito interno ed internazionale – che danno a ciascuno dei diritti fondamentali una veste ricca di sfumature e declinazioni. Senza addentrarci nella questione tanto dibattuta della ricerca educativa e non del fondamento dei diritti umani – che esula dagli obiettivi del presente lavoro – in questo capitolo ci preme inquadrare brevemente il tema per capirne la rilevanza in ottica formativa, ovvero di crescita organizzativa, di gruppo, individuale, a supporto della loro tutela e protezione. In altri termini, al di là delle affermazioni dei diritti sul piano universale, la nostra riflessione si concentra sul tipo di contributo che possono fornire le scienze della formazione affinché tali affermazioni non restino mere proclamazioni di intenti circoscritte ad atti normativi. Da questa ottica riteniamo possibile portare un contributo specifico, centrato sulla valorizzazione delle capacità riflessive, fonti di ‘nuovi’ apprendimenti (Kolb, 1984) e comportamenti degli operatori degli ordinamenti giuridici e dei sistemi giudiziari nazionali.

Nell’introdurre il tema dei diritti umani, riteniamo utile partire – senza pretese di completezza ed esaustività –, da un breve excursus storico-normativo (§ 1.2) e da una loro sintetica contestualizzazione all’interno dell’ordinamento internazionale e nazionale (§§ 1.3, 1.4, 1.5). Il tema dei diritti fondamentali interessa infatti vari ambiti e varie dimensioni, non solo delle discipline giuridiche. Questa trasversalità riteniamo vada considerata anche da parte di chi riflette sulla costruzione di percorsi di crescita in detto ambito.

Nel § 1.6 si forniscono inoltre elementi di contestualizzazione del tema dei diritti umani in ottica sociale, cui segue l’inquadramento della educazione e formazione al rispetto dei diritti umani, come proclamate da alcuni organismi internazionali (§ 1.7).

1.2 I diritti umani: Breve excursus storico-normativo a livello internazionale

Foteini Kougioumoutzaki, Francesca Torlone

Alla domanda «Che cosa sono i diritti umani?» le risposte possono essere molteplici e diverse, per lo più fondate su conoscenze personali e generiche. Ma che cosa sono i diritti umani, in che cosa consistono e quali sono le implicazioni per ciascun individuo che ne è titolare¹?

Un diritto è una sorta di libertà. I diritti umani sono diritti di cui sono titolari gli individui in quanto persone singole ed esseri umani. Essi sono basati sul principio del rispetto dell'individuo e sono universali. Il loro presupposto fondamentale è che ogni persona è un essere morale e razionale, che merita di essere trattato con dignità.

In passato, i diritti umani non esistevano. Il termine ha iniziato ad essere comunemente utilizzato nel corso del XX secolo; per l'esattezza, prima del 1940 il termine è stato usato raramente. Anche se la convinzione della sacralità della vita umana ha precedenti antichi in molte religioni del mondo, l'idea dei diritti umani ha preso avvio durante l'epoca dell'umanesimo rinascimentale, nel periodo antecedente l'età moderna. Le guerre europee di religione e le guerre civili del XVII secolo in Inghilterra hanno dato origine alla filosofia del liberalismo ed il tema dei diritti umani è diventato un tema centrale della cultura europea intellettuale durante il XVIII secolo.

L'idea dei diritti dell'uomo era al centro delle rivoluzioni americana e francese, che hanno inaugurato l'era della rivoluzione democratica nel XIX secolo, spianando la strada per l'avvento del suffragio universale. Tuttavia, è attraverso le guerre mondiali del XX secolo che l'idea secondo cui agli individui devono essere riconosciute diverse libertà è emersa in maniera sempre più forte. Questa idea, sulla scia della seconda guerra mondiale, ha condotto alla redazione ed approvazione della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (DUDU), adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948², in cui sono dettagliati i 30 diritti riconosciuti a tutti gli individui in quanto tali.

Oggi, la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo è diritto vivente, accettato e concepito come un contratto, un accordo tra un governo e la sua gente, in tutto il mondo. Tuttavia, non si tratta di un documento vincolante, quanto di uno standard ideale che accomuna nazioni di tutto il mondo. Dal 1948 al 1966 i compiti principali della Commissione delle

¹ <http://www.humanrights.com/what-are-human-rights/brief-history/cyrus-cylinder.html> (11/14).

² Ritroviamo alcuni importanti documenti precursori delle dichiarazioni internazionali sui diritti umani nella Magna Carta (1215), nella Petizione dei Diritti (1628), nella Costituzione americana (1787), nella Dichiarazione francese dei diritti degli uomini e dei cittadini (1789), nella Convenzione americana dei diritti (1791).

Nazioni Unite per i diritti umani possono essere sintetizzati nei seguenti:

- creare un corpo di diritti umani riconosciuti a livello internazionale sulla base della Dichiarazione;
- stabilire meccanismi, procedure e dispositivi necessari per il rispetto della Dichiarazione nelle fasi di attuazione, uso ed applicazione.

In questo contesto, sono stati prodotti due importanti documenti:

- il *Patto internazionale sui diritti civili e politici* (adottato nel 1966 ed entrato in vigore il 23 marzo 1976);
- il *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*³ (adottato nel 1966 ed entrato in vigore il 3 gennaio 1976).

Entrambi sono diventati legge internazionale nel 1976. Insieme con la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, questi due Patti comprendono ciò che è noto come la *Carta Internazionale dei Diritti Umani*.

Alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo ha fatto seguito una serie di Convenzioni internazionali, Alleanze, Dichiarazioni ed altri Trattati che si sono succeduti nel corso del tempo. Molti di questi Atti sono di provenienza delle Nazioni Unite, ma anche di altri Enti e Organismi che si sono occupati di diritti umani e ne hanno definito specifici standard. Tra questi ricordiamo la *Convenzione Europea per la tutela dei Diritti dell'Uomo e delle libertà fondamentali* (CEDU), adottata nel 1953 dal Consiglio d'Europa⁴, ed entrata in vigore in Italia il 10 ottobre 1950⁵, con i *Protocolli aggiuntivi*. La Convenzione è stata redatta e adottata per rafforzare i diritti umani e promuovere la democrazia e lo Stato di diritto. Essa viene interpretata ed applicata dalla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo.

Oltre alle alleanze confluite nella Carta Internazionale dei Diritti Umani, le Nazioni Unite hanno adottato una serie di trattati importanti, sempre a garanzia e tutela dei diritti umani, al fine di:

- prevenire e impedire abusi specifici come la tortura e il genocidio;
- proteggere gruppi vulnerabili di popolazione, quali i rifugiati, le donne, i bambini.

³ Tutti i membri dell'ONU hanno sottoscritto e ratificato il Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali.

⁴ Al Consiglio d'Europa aderiscono molti Paesi estranei all'Unione Europea.

⁵ La Convenzione è stata firmata a Roma il 4 novembre 1950 dai 13 Stati membri del Consiglio d'Europa al tempo della firma (Belgio, Danimarca, Francia, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Paesi Bassi, Regno Unito, Svezia, Turchia) ed è entrata in vigore il 3 settembre 1953. Essa è stata poi integrata e modificata da 14 Protocolli aggiuntivi, che hanno aggiunto altri diritti (ad esempio diritto all'istruzione e a libere elezioni, abolizione della pena di morte in ogni circostanza). La Convenzione ha inoltre istituito la Corte europea dei diritti dell'uomo (Corte di Strasburgo).

Aggiungiamo infine la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2010)⁶, stilata per dare maggiore visibilità ai diritti fondamentali riconosciuti a livello di Unione. Con la Carta si è inaugurata una nuova dimensione istituzionale, che privilegia una visione unitaria e coerente dell'Europa, pur tenendo conto degli interessi dei singoli Stati membri.

La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo – a distanza di molti anni dalla sua adozione – e la Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo restano una realtà da realizzarsi ancora pienamente. Il rispetto pieno e totale dei diritti umani, il riconoscimento della 'persona' in tutto il suo patrimonio unico e irretrattabile rappresentano un terreno su cui lavorare ad ogni livello.

1.3 Il ruolo della giurisprudenza comunitaria

Francesca Torlone

La normativa internazionale sui diritti umani, sinteticamente accennata in alcuni degli atti principali, è vasta. Per comprendere appieno il quadro dei diritti umani è necessario fare riferimento anche ad organi di tutela sopranazionale, ovvero le Corti europee (Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, Corte di Giustizia dell'Unione Europea). In questo contesto si parla sempre più di 'spazio giuridico globale', di 'internazionalismo giudiziario' (Zolo, 2000: 130), di 'globalismo giuridico', ad indicare la vastità di oggetti e soggetti del diritto. Alla molteplicità delle fonti che riconoscono i diritti fondamentali corrispondono altrettanti ambiti e livelli di operatività degli organi giurisdizionali preposti alla loro tutela (Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, Corte di giustizia dell'Unione Europea⁷, organi giurisdizionali nazionali). La molteplicità dei livelli di tutela permette da un lato di garantire una protezione reale dei possibili diritti violati. D'altro canto vanno verificate le condizioni di integrazione e convivenza dei *multilevel systems* di protezione e salvaguardia dei diritti dell'uomo⁸, anche in ragione del principio di sussidiarietà (espressione di

⁶ Alla Carta, di emanazione dell'Unione Europea, è riconosciuto lo stesso effetto giuridico vincolante dei Trattati. La Carta riconosce sei categorie di diritti fondamentali: dignità (artt. 1-5); libertà (artt. 6-19); uguaglianza (artt. 20-26); solidarietà (artt. 27-38); cittadinanza (artt. 39-46); giustizia (artt. 47-50).

⁷ Con la Carta di Nizza il ruolo della Corte di giustizia in materia di diritti fondamentali è destinato a crescere.

⁸ Ad esempio, se in passato sono scarse le sentenze della Suprema Corte di Cassazione che fanno riferimento alla Convenzione europea sui diritti dell'uomo ed alle relative sentenze della Corte di Strasburgo, si registra una inversione di tendenza verso il riconoscimento dell'effetto giuridico diretto delle sentenze della Corte europea. In riferimento al diritto all'equa riparazione per l'irragionevole durata del processo (art.6 CEDU), ad esempio, la Cassazione afferma l'obbligo del giudice nazionale di «tenere conto dei

una regola di precedenza⁹) e della teoria del margine di apprezzamento statale (espressione di un *self restraint* della stessa Corte europea¹⁰). Se da un lato l'obiettivo è di uniformare la tutela dei diritti fondamentali nello spazio europeo attraverso l'applicazione uniforme della Convenzione europea, dall'altro resta l'esigenza di rispettare le diversità giuridiche, sociali e culturali degli Stati membri che, in alcune circostanze e a determinate condizioni, legittimano una tutela diversa.

La ricca giurisprudenza comunitaria sulle violazioni dei diritti umani, in particolare, pone il problema del recepimento delle pronunce all'interno degli ordinamenti che ad essa riferiscono: alcuni Paesi hanno risolto tale problema con l'adozione di leggi, altri con «strumenti giurisprudenziali stabilizzati e non occasionali» (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2009: 57).

Per quel che ai fini del nostro lavoro interessa rileviamo che il principio di sussidiarietà di cui si accennava consente al singolo individuo¹¹ di sottoporre alla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo una vicenda che il ricorrente ritiene mal conclusa in sede nazionale, ovvero conclusa dai giudici interni (in tutti i gradi di giudizio) senza la riparazione del diritto o libertà fondamentale pretesi violati. La Corte può intervenire qualificando o riquificando i fatti esposti e giudica (in Camera di consiglio) in riferimento ad essi. Questo tipo di giurisprudenza nasce in riferimento a fatti specifici sottoposti alla Corte e assume la qualità di precedente vincolante per la Corte (salvi i ricorsi – peraltro non frequenti – alla *Grande Chambre*). Il che equivale a dire che i giudici nazionali hanno l'obbligo di interpretare ed attuare le leggi interne alla luce delle disposizioni della Convenzione europea sui diritti dell'uomo «così come interpretate dalla Corte»¹², alla luce cioè di un orientamento consolidato su un diritto o libertà fondamentale, oppure di singole cause decise dalla Corte eu-

criteri di determinazione della riparazione applicati dalla Corte europea» (sent.1340/04 Cass.). L'inosservanza di tali criteri posti dalla Corte europea è configurata dai giudici di legittimità come violazione di legge.

⁹ Il principio di sussidiarietà regola i rapporti tra le giurisdizioni interne degli Stati membri e la Corte europea dei diritti dell'uomo: solo dopo l'esaurimento non soddisfacente di tutti i rimedi interni può intervenire l'autorità europea in virtù del recepimento della Convenzione – che limita la sovranità nazionale – e della violazione lamentata.

¹⁰ Il margine di apprezzamento nazionale (elaborato nella giurisprudenza della CEDU e transitato anche nella giurisprudenza della Corte di Giustizia dell'Unione Europea) consente di delimitare una 'zona franca' rispetto alla quale nell'applicazione delle norme della Convenzione europea sui diritti dell'uomo è riconosciuta allo Stato una discrezionalità di scelta non sindacabile, in virtù di una visione sistemica del diritto (preteso) violato in relazione al complesso degli altri diritti fondamentali con cui esso interagisce.

¹¹ La Corte europea giudica sulla base di ricorsi individuali (salvi i rarissimi casi di ricorso interstatale).

¹² Cfr. Sentenze nn. 348-349/2007 della Corte Costituzionale.

ropea, con riferimento ad una vicenda specifica, per assicurare la tutela concreta ed effettiva del diritto fondamentale lamentato da un singolo individuo¹³. Il riferimento è dunque alle sentenze della Corte europea di tutti i 47 Paesi del Consiglio d'Europa (non solo alle sentenze italiane) e ai processi interpretativi e decisionali che le caratterizzano nelle loro specificità. Tali processi trovano la loro sintesi nel provvedimento finale dell'organo giurisdizionale, ma si costruiscono all'interno di discussioni, scambi di opinioni esaminate, accettate e rifiutate – anche tacitamente –, rielaborazioni legate non solo alla sfera giuridica, che aiutano ad analizzare le molteplici dimensioni connesse alla soluzione del caso concreto.

Ai nostri fini riteniamo dunque utile che gli operatori chiamati a garantire la tutela ed il rispetto dei diritti umani – ovvero diritti essenziali della persona umana (di cui all'art.1 in relazione agli artt.2-12 arricchiti poi dai Protocolli aggiuntivi alla CEDU) –, oltre ad avere conoscenze su atti e provvedimenti, posseggano metodo nella loro interpretazione e analisi, anche in ottica interdisciplinare, che li orienti nei comportamenti e nelle relazioni con gli altri, titolari (tutti) di libertà e diritti garantiti in una società democratica.

1.4 I diritti umani nella Costituzione italiana

Francesca Torlone

La Costituzione italiana del 1948 – risalente, dunque, ad epoca precedente la Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo ed elaborata in sede di Assemblea Costituente dai rappresentanti di tutte le forze politiche – contiene la solenne previsione, dapprima nell'ambito dei principi fondamentali (artt. 1-12 Cost.), di poi nella Parte I sui diritti e doveri dei cittadini (artt. 13-54 Cost.), dei diritti inviolabili dell'uomo, «sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità» (art. 2 Cost.). Se i principi fondamentali dettati a livello costituzionale non fossero osservati né fatti oggetto di specifica tutela verrebbe meno la stessa identità del nostro ordinamento. L'organizzazione dei pubblici poteri e funzioni (artt. 55 ss. Cost.) è funzionale alla attuazione, al riconoscimento, alla tutela di detti principi.

¹³ La vincolatività della giurisprudenza della Corte europea dei diritti dell'uomo non può tuttavia condurre alla disapplicazione del diritto interno che non si presti ad una interpretazione conforme a detta giurisprudenza. In tal caso si impone al giudice di sollevare la questione di costituzionalità davanti alla Corte Costituzionale. Da una prospettiva puramente giuridica, il problema interpretativo derivante dalla giurisprudenza della Corte europea si sostanzia nella alternativa tra interpretazione conforme alla giurisprudenza di detta Corte e incidente di costituzionalità che risolva la questione preliminare.

In particolare, nell'art. 3 Cost. è consacrato il principio di uguaglianza, in senso formale (comma 1) ed in senso sostanziale (comma 2). Nell'art. 4 Cost. viene riconosciuto il diritto al lavoro, principio fondante della Repubblica (art. 1 Cost.) e negli artt. 13 ss. Cost. è contenuta la tutela dei diritti umani di natura civile, etico-sociale, economica e politica, che poi in gran parte coincidono con i diritti di cui alla CEDU.

I diritti umani da tenere in considerazione sono quelli posti a fondamento dei principi fondamentali della Carta Costituzionale italiana. Si pensi alla tutela del diritto di libertà in tutte le sue espressioni (libertà di pensiero, coscienza, religione, associazione, riunione ecc.), che abbraccia diverse forme di protezione dell'individuo (rispetto alla tortura, all'arresto arbitrario, alla discriminazione ecc.). Trovano altresì riconoscimento nella Costituzione e sono riconducibili al principio di eguaglianza sostanziale, tutti i diritti che toccano gli aspetti economici, sociali e culturali (ad esempio, il diritto al lavoro, alla sicurezza sociale, alla tutela sindacale, alle cure mediche, all'educazione – o più in generale alla formazione –, a un livello di vita decente, alla partecipazione alla vita culturale). Questi ultimi, insieme ai diritti di solidarietà (diritto alla pace, all'autodeterminazione, ad un ambiente sano ed equilibrato, all'aiuto umanitario in caso di catastrofi ecc.) non sempre riescono a tradursi in forme di tutela giudiziaria.

È dunque indiscutibile il riconoscimento dei diritti umani nel nostro ordinamento già nella Carta Costituzionale e la valenza immediatamente precettiva delle sue norme, passibili cioè di diretta applicazione ed efficacia. Invero, in conformità alla Costituzione, il nostro ordinamento si caratterizza per la presenza di leggi e/o altri atti aventi forza di legge (decreti-legge e decreti legislativi) che hanno riaffermato – e riaffermano – i diritti costituzionali con la previsione della disciplina di dettaglio in rapporto ai vari settori come, ad esempio, in merito al diritto al lavoro e ai diritti dei lavoratori e delle associazioni sindacali nei luoghi di lavoro, la l. 300 del 1970 (Statuto dei Lavoratori).

Si consideri inoltre che nei sistemi di *civil law* (o *statutory law*) – come quello italiano – il giudice è chiamato ad applicare la legge scritta, ossia precetti generali e astratti ai quali riconduce le fattispecie concrete, in contrapposizione ai sistemi di *common law* (o *case law*), in cui vige il principio del precedente giudiziario vincolante (*stare decisis* o *binding precedent*). Nella produzione normativa giurisprudenziale la norma è ricavata dal testo integrale della pronuncia attraverso un procedimento logico induttivo. Oggetto del vincolo è la *ratio decidendi* assunta, che ingloba tanto i fatti di causa qualificanti ed essenziali quanto l'argomentazione di diritto in merito a ciascuno di essi e ad essi nella loro totalità.

Il distinguo, ai fini della ricerca di cui si riporta nel presente volume, è importante poiché – come detto – il tema dei diritti umani è ricco di pronunce e sentenze di giudici nazionali ed internazionali, e vale la pena

avere chiaro il valore ad esse riconosciuto e riconoscibile a seconda del contesto giuridico di cui si tratta, il grado di vincolatività di esse, la evoluzione degli orientamenti, anche nella definizione di percorsi formativi.

1.5 La dimensione integrata della tutela dei diritti umani

Francesca Torlone

Gran parte dei diritti affermati all'interno della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo e della Carta di Nizza coincide con i diritti riconosciuti a livello costituzionale e la cui tutela è soggetta in Italia al controllo della Corte Costituzionale.

La diversa aggettivazione dei diritti della persona nella Convenzione europea da un lato e nella Carta Costituzionale e nella Carta di Nizza dall'altro ('umani' nella prima e 'fondamentali' nelle seconde) non è priva di rilievo. Nell'ordinamento interno e dell'Unione tali diritti rappresentano le fondamenta dell'intera organizzazione – statale ed europea –, dei valori su cui essa poggia, del modo in cui essa opera. Sono diritti che hanno il loro fondamento, contenuto e garanzie all'interno della fonte costituzionale (nazionale ed europea), godendo quindi di un particolare statuto, riconoscimento e tutela.

Nell'ottica della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU), l'umanità dei diritti fa riferimento al soggetto titolare di essi, che può farli valere di fronte agli organi giurisdizionali (interni ed europei, se ne ricorrono le condizioni).

La Corte Costituzionale, insieme alla Corte di Cassazione, alla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo ed alla Corte di giustizia dell'Unione Europea, svolge un ruolo centrale nella protezione dei diritti e delle libertà fondamentali (sistema multilivello sopra accennato). Su di essa la giurisprudenza delle Corti europee da tempo svolge una significativa influenza e sprigiona un'energia riformatrice in materia di tutela dei diritti fondamentali, producendo importanti effetti di dinamizzazione e riforma del sistema (soprattutto nel diritto processuale penale¹⁴). La Corte Costituzionale italiana, inoltre, chiamata a configurare le relazioni costituzionali tra Convenzioni, Carte e Corti dei diritti, è riuscita a definire, a seguito di una lunga fase di analisi, la cornice di principio entro

¹⁴ Di particolare rilievo è, ad esempio, l'incidenza della giurisprudenza europea sulle garanzie del diritto di difesa e del diritto al contraddittorio dell'imputato contumace. A titolo meramente esemplificativo segnaliamo come in questo ambito l'interazione tra le Corti ha dato luogo ad una più generale riforma del processo in contumacia, che ha avuto luogo con l. 28 aprile 2014, n. 67: il processo penale può essere celebrato in assenza dell'imputato solo a condizione che questi sia a conoscenza del processo e con maggiori presidi a garanzia dell'esercizio del diritto di difesa da parte sua.

cui muoversi nel rispetto delle fonti del diritto e delle architetture delle istituzioni coinvolte.

La tutela sovranazionale dei diritti umani e delle libertà fondamentali ha innescato un dinamismo giurisprudenziale a garanzia di una maggior tutela dei diritti umani. Da tale dinamismo è derivata, in alcuni casi, una rivisitazione di orientamenti pregressi, in altri una convergenza interpretativa tra i vari organi giurisdizionali, in altri ancora divergenze rimaste irrisolte. Quanto alla convergenza interpretativa, si pensi al caso emblematico dell'annullamento da parte della Corte di giustizia dell'intera direttiva 2006/24/CE¹⁵, su richiesta della Corte suprema irlandese e della Corte Costituzionale austriaca, per violazione dei diritti al rispetto della vita privata e alla protezione dei dati personali. L'interrelazione tra Corti ha, in questo caso, dato luogo ad una tutela con efficacia non più limitata ad atti dei singoli Stati membri ma all'intera Unione (avendo portato all'annullamento di un atto normativo dell'Unione nella sua interezza).

Tra le divergenze rimaste irrisolte citiamo, a titolo puramente esemplificativo, quella relativa all'interpretazione del principio di retroattività delle leggi penali più favorevoli al reo (*lex mitior*) per i processi già pendenti in appello e dinanzi alla Corte di Cassazione¹⁶. In tal caso la Corte Costituzionale ha valutato il principio generale della *lex mitior* come applicato dalla Corte di Strasburgo (caso Scoppola) circoscritto al solo caso concreto sottoposto alla stessa Corte, senza trarne un principio di valore generale.

Ancora in fase di assestamento sono invece i confini tra la Carta dei diritti dell'Unione Europea e le Costituzioni nazionali, questione che in questa sede può essere solo accennata. L'interrogativo riguarda la diretta applicabilità delle disposizioni della Carta UE (quali e a quali condizioni).

In definitiva, la tutela dei diritti umani e delle libertà fondamentali è ambito in cui le interazioni tra Corti costituzionali nazionali e Corti europee sono ormai solide e prendono diversa forma (promozione, resisten-

¹⁵ In risposta ai problemi urgenti di sicurezza, in seguito agli attentati terroristici di Madrid (2004) e di Londra (2005), la Direttiva sulla *Data Retention* aveva introdotto l'obbligo di conservazione dei dati di traffico da parte dei fornitori di un servizio pubblico di comunicazione e previsto le condizioni di accesso ad essi da parte dell'Autorità Giudiziaria. Tuttavia, una limitazione dei diritti fondamentali può giustificarsi dal perseguimento di interessi generali, quali – nel caso di specie – la lotta ed il contrasto al terrorismo o ad altri gravi reati, ma senza eccedere i limiti imposti dal principio di proporzionalità. Il che equivale a dire che la compressione dei diritti fondamentali è giustificata solo nella misura in cui essa sia strettamente necessaria per il raggiungimento dell'interesse generale e sia proporzionata rispetto a detto interesse. Il bilanciamento con altri interessi degni di pari tutela e protezione non è stato ravvisato nella direttiva in esame, poiché ad esempio, estendeva in modo indiscriminato, l'obbligo di conservazione a tutti i dati di traffico e persone interessate.

¹⁶ La norma di cui si invocava l'applicazione riduceva i termini di prescrizione del reato.

za, difesa, sfida, partecipazione: Cartabia, 2014: 21). Siamo ormai lontani dai tempi in cui le norme della CEDU, ancorché formalmente recepite all'interno dell'ordinamento giuridico italiano, venivano raramente applicate. «La dimensione europea è entrata definitivamente nell'orizzonte di azione e cognizione dei custodi delle costituzioni nazionali per essere protagonisti attivi di una costruzione comune» (Cartabia, 2014: 21). Questo vale ormai per tutti gli organi giurisdizionali.

1.6 Il quadro teorico di riferimento

Sofia Vidali

Il sistema di giustizia penale (in cui comprendiamo la magistratura, il sistema penitenziario e di affidamento in prova, il sistema di pubblica sicurezza) rappresenta un agglomerato di organismi, regole, poteri che, secondo la tradizione liberale, ha il compito di applicare e far rispettare la legge attraverso interventi di prevenzione e repressione di azioni criminali. Il sistema di giustizia penale riproduce inoltre modelli e norme di conformità sociale e promuove ordine e sicurezza sociale. Da questo punto di vista esso rappresenta un insieme di apparati per la riproduzione dell'idea di ordine, contribuendo ad affermare la conformità (consenso) ideologica e comportamentale allo Stato di diritto (Melossi, 2002). Risulta essere pertanto un meccanismo di controllo sociale 'formale' su un piano reale ed ideologico. Il concetto di controllo sociale ha acquisito un significato controverso (Cohen, 2005; Sumner, 1997) durante la tarda modernità. Da una iniziale identificazione del controllo sociale con l'integrazione fondata sul consenso (all'indomani del secondo conflitto mondiale) si è passati ad un significato legato sempre di più al controllo repressivo e coercitivo delle genti e, a seguire, alla predisposizione di misure di sicurezza. Ciononostante, il controllo sociale continua ad essere un utile paradigma teorico per l'elaborazione di politiche e programmi per promuovere processi di produzione di conformità sociale (Vidali, 2007), prevenzione e controllo di azioni criminali. Da questo punto di vista è il concetto cardine da cui partire per esplorare il tema della tutela e promozione dei diritti umani.

Nella tarda modernità il concetto di controllo sociale è cambiato. La globalizzazione e l'integrazione europea hanno contribuito alla sua trasformazione ed alla sua proiezione in ambito sopra-nazionale. Esso è ora legato all'ordine sociale in una dimensione non limitata all'ambito nazionale ma estesa a quello europeo. I cambiamenti verificatisi nel contesto europeo istituzionale, economico, sociale, in combinazione con lo sviluppo della dimensione europea della giurisdizione, dei diritti umani e delle politiche di sicurezza e libertà hanno determinato un nuovo assetto legale e sociale, con cui i professionisti del sistema di giustizia pe-

nale devono confrontarsi in termini di capacità di gestione e controllo (European Commission, 2006; Council of the European Union, 2008). Questi complessi cambiamenti si sono riversati anche sulla domanda di formazione e crescita professionale del personale di giustizia penale, mettendo in luce *gap* cognitivi esistenti e nuovi ambiti di sviluppo di conoscenze. L'importanza sempre crescente della protezione dei diritti umani e il consolidamento di politiche all'interno dell'Unione Europea (ad esempio artt. 2, 3, 6, 11 del Trattato dell'Unione, Carta di Nizza ecc.) e a livello del Consiglio d'Europa (giurisprudenza della Corte europea dei diritti umani) sono di vitale importanza. La proclamazione della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2010) ha contribuito a innovare i sistemi di giustizia penale: giudici, procuratori, operatori giudiziari sono chiamati a conoscere ed approfondire valori e cultura dei diritti fondamentali per meglio comprenderne la portata e garantirne tutela e protezione (Council of the European Union, 2008). A fronte del consolidamento della dimensione europea ed internazionale della tutela dei diritti umani e dell'impegno assunto dagli Stati membri continuano a registrarsi gravi evidenze di violazioni, soprattutto da parte degli Stati membri nei confronti dei loro cittadini.

Il rapporto tra il sistema delle autorità nazionali ed i cittadini è sempre più problematico. Rispetto alla storia passata il problema non è più legato a contesti statali autoritari o dittatoriali, ma a democrazie in transizione verso l'integrazione europea e l'espansione del libero mercato. Le diverse tradizioni storiche, sociali, politiche e giuridiche degli Stati membri sono dunque oggetto di analisi e riflessione in questa prospettiva. Le iniziative dell'Unione Europea in tema di formazione del personale del sistema di giustizia penale sono numerose e differenziate. Esse sono ispirate da principi di efficacia, cooperazione ed efficienza nello scambio di informazioni ed esperienze tra tutti gli operatori del diritto (magistrati, pubblici ministeri, polizia penitenziaria, pubblici ufficiali dell'ordine e della pubblica sicurezza ecc.; ad esempio, European Commission, 2006; European Parliament, 2010). L'Accordo di Schengen, il Trattato di Lisbona, i programmi dell'Aia e di Stoccolma hanno lanciato una nuova agenda in materia di libertà, sicurezza e giustizia, che proseguirà con i nuovi orientamenti strategici definiti nel Consiglio europeo di Ypres (2014). Ne è conseguito un nuovo sistema di sicurezza europea attraverso la creazione di Eurojust, Europol, Frontex, Cepol.

L'immigrazione, la sicurezza interna dell'Unione, la criminalità organizzata, la corruzione, la tratta degli esseri umani, le politiche d'asilo sono divenute priorità a livello europeo. Direttive, decisioni, convenzioni, disposizioni di recente approvazione e recepimento riguardano la garanzia dei diritti umani e delle libertà fondamentali, istituzionalizzando, in questo modo, le priorità strategiche e politiche legate alla loro protezione, a livello sia europeo sia nazionale. Tali evoluzioni portano con

sé nuove sfide per il sistema di giustizia penale (nelle sue articolazioni: sistema giudiziario, di pubblica sicurezza e penitenziario), molte legate al rafforzamento di strategie e politiche per la tutela dei diritti umani.

In questo contesto va considerato anche il tema dell'adeguamento degli Stati membri al rinnovato quadro europeo, soprattutto in considerazione dei cambiamenti legati al controllo del crimine e dell'ordine sociale. In questi ambiti è forte e particolarmente pregnante il tema della tutela dei diritti umani, a livello non solo istituzionale ma anche di operatività delle pratiche che sono chiamati a svolgere tutti gli operatori del sistema di giustizia penale nella quotidianità delle performance professionali. Il nesso è con l'uso discrezionale del potere, al di là di ogni equivoca o cattiva interpretazione del diritto, in ragione della tutela dell'ordine pubblico e del controllo del crimine.

La maggior parte dei cittadini ha in qualche modo rapporti con pubblici ufficiali addetti alla pubblica sicurezza (senza per questo essere autori di comportamenti penalmente rilevanti). Tale ambito risulta molto esposto a rischi di violazioni di diritti umani verso i fruitori del servizio pubblico. L'uso della violenza, a cui aggiungiamo le condizioni di detenzione, rivela elementi di 'disumanizzazione' (Cohen, 2000) delle politiche di giustizia penale e la trasformazione dei tutori della legge in manager della violenza.

Inoltre, le violazioni dei diritti umani sono particolarmente problematiche nei casi in cui gli abusi di potere e le violazioni del diritto non hanno evidenza reale oppure si perpetrano sulla base di non meglio giustificate esigenze di sicurezza o di adempimenti di atti di amministrazione ordinaria: la violazione eventualmente conseguente a dette circostanze è difficilmente inquadrata all'interno di infrazioni a disposizioni normative a tutela dei diritti fondamentali.

Le violazioni dei diritti umani da parte di magistrati e pubblica accusa nel contesto di indagini penali e amministrative oppure durante lo svolgimento dei processi e dibattimenti penali sono argomento più complesso. In questo caso i confini tra l'esercizio del potere discrezionale del giudice, adempimenti processuali, e violazioni dei diritti umani rischiano di essere offuscati dalla pratica giudiziaria, con un elevato rischio di errore.

La ricerca nel settore ed approfondite elaborazioni teoriche mostrano la complessità di tale ambito, che va oltre la teorizzazione di attitudini personali o ideologiche. Gli 'abusi' possono inserirsi all'interno di culture professionali e di pratiche di problem-solving: la natura di 'abuso' o di violenza collegata ad esse non è sempre riconosciuta in maniera ufficiale, dando luogo a fenomeni di impunità, indifferenza, silenzio. Secondo autorevole letteratura (Cohen, 2001; Shearing ed Ericson, 1991), gli abusi di potere possono essere 'insegnati'. In realtà le violazioni dei diritti umani conseguono anche ad un insieme di carenze e lacune che si registrano nei sistemi di istruzione, formazione e crescita degli operatori

del sistema di giustizia penale e nelle strutture organizzative in cui essi operano. La cultura personale, alimentata da pregiudizi e preassunzioni, che si formano ed alimentano nel contesto lavorativo, rischia molte volte di avere un ruolo più forte rispetto alla componente legata al rispetto della norma (Chan, 1997; Sykes e Matza, 2000). D'altra parte non può non riconoscersi l'influenza del contesto socio-politico sul processo di consolidamento dei valori liberal-democratici. Vanno dunque considerati ad ampio raggio tutti gli elementi – di varia natura – fondanti e condizionanti le violazioni dei diritti umani, a partire da quelli di carattere strutturale. La sfida riteniamo possa essere quella di stimolare la riflessione sulle nuove prospettive di controllo sociale all'interno dei momenti di formazione e crescita di quanti tale controllo sono chiamati a garantire e tutelare.

Per lungo tempo abusi e violenze perpetrati all'interno del sistema di giustizia penale sono stati raramente riconosciuti: è prevalso l'interesse al mantenimento dell'ordine, alla riabilitazione e rieducazione di soggetti criminali, all'applicazione di norme di diritto penale, senza ulteriori indagini sulle modalità in cui tali interessi venivano 'curati'. A partire dagli anni Cinquanta, sotto l'influenza della ricerca criminologica e dello sviluppo di approcci teorici (in particolare la teoria dell'etichettamento, la criminologia critica, le teorie del conflitto), si è rafforzata la concezione del ruolo dinamico del personale di giustizia penale all'interno dei processi di applicazione della legge e di attuazione dell'ordine sociale (Smith e Natalier, 2005). In questa prospettiva, al di là delle disposizioni normative, il modo in cui i compiti assegnati al personale di giustizia penale (sicurezza dei luoghi pubblici, arresti, gestione della vita carceraria, elaborazione di sentenze ecc.) vengono realizzati è da ritenersi collegato anche ad un sistema di relazioni e assunzioni di carattere informale, che 'decide' ciò che è legge, chi e perché deve essere criminalizzato nella vita di tutti i giorni. Negli anni Sessanta, l'istruzione, la formazione e lo sviluppo di attitudini personali degli operatori di giustizia penale sono posti al centro dell'interesse teorico e di ricerca. Nonostante le differenze tra sistemi ed approcci giuridici e la complessità delle variabili coinvolte nei processi di *decision-making* (Smith e Natalier, 2005) gli studi di criminologia e sociologia della devianza hanno messo in luce il legame tra stereotipi, attitudini conservative, morali personali, credenze individuali e decisioni prese nello svolgimento di mansioni in ambito del sistema penale (controlli, arresti ecc.) (Young, 1995). Al di là della gravità del reato, delle condizioni in cui lo stesso è stato commesso e del passato criminale del trasgressore, la ricerca ha messo in luce ulteriori elementi che prescindono dalla sfera legale (genere, razza, classe sociale di appartenenza, assunzioni stereotipali sulle categorie dell'innocenza e colpevolezza ecc.) e che influenzano il processo decisionale dei magistrati (Patrick e Marsh, 2011; Karydis, 2010) e del personale di po-

lizia – su arresti, detenzioni ecc. – (Young, 1995) e l'attività trattamentale penitenziaria.

Le considerazioni teoriche appena accennate ci aiutano a spiegare l'emergente paradosso della estesa istituzionalizzazione dei diritti umani e delle libertà fondamentali nei Paesi dell'Unione da un lato, e della loro 'neutralizzazione' dall'altro, a causa delle serie violazioni messe in atto dagli stessi attori che sono chiamati a garantirne tutela e protezione. Amnesty International, il Comitato europeo per la prevenzione della tortura e delle pene o trattamenti inumani e degradanti (CPT), la Corte europea dei diritti umani ed altri organismi e Agenzie di controllo e monitoraggio, istituiti a livello europeo e nazionale costantemente riportano abusi di potere, maltrattamenti e discriminazioni, e, più in generale, violazioni ai diritti umani ed alle libertà fondamentali all'interno dei sistemi di giustizia penale degli Stati membri. Il contributo di questi organismi è nel senso di denunciare i ripetuti abusi, sensibilizzare le istituzioni al rispetto delle politiche europee in temi di garanzie e tutele degli individui, diffondere la cultura dei diritti umani e la conoscenza delle norme che li tutelano.

Tuttavia, va riconosciuto il ruolo che il contesto culturale, sociale e strutturale gioca in maniera imponente, soprattutto nel sud-est dell'Europa (ad esempio, Grecia). I gravi attentati alla sicurezza, l'aumento del tasso di criminalità, l'espansione di fenomeni di criminalità organizzata hanno contribuito a potenziare politiche di controllo di azioni criminose. Un aspetto latente di tali politiche resta invero legato all'abuso di potere nell'applicazione della legge. In particolare, gli atti di recepimento della legislazione comunitaria negli Stati membri sulla cooperazione giudiziaria in materia penale hanno riservato scarsa attenzione ad elementi di natura extra-giuridica che determinano le politiche di controllo della criminalità. Le ripetute violazioni ad opera del personale di giustizia penale, documentate dalla giurisprudenza della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo e dai Rapporti degli organismi nazionali ed internazionali, danno evidenza di una radicata cultura professionale che spesso ostacola il consolidamento di valori che affermino il rispetto dei diritti umani all'interno del bagaglio di conoscenze, proprio di ogni profilo professionale operante nel settore della giustizia penale. Se da un lato è corretto ritenere che i sistemi di istruzione e formazione per il personale di giustizia penale rappresentano i meccanismi principali per la creazione e riproduzione dell'*Esprit du Corps* (comprensivo di valori ed etica professionale), è dall'altro altrettanto vero e corretto sostenere che gli stessi valori sono ri-definiti in una prospettiva di lungo termine dalle sub-culture dei singoli operatori (quasi fossero un sistema sotterraneo di valori), plasmate sotto l'influenza di pratiche e attitudini di vita quotidiana. Secondo la letteratura scientifica di settore, i valori della cultura 'sotterranea' degli operatori del sistema di giustizia penale – a certe condizioni – risulta-

no di impatto maggiore rispetto ad etica e valori, inseriti in percorsi ed azioni educative. In altre parole, si riscontra un sostanziale *gap* tra il diritto insegnato sulla carta ed il diritto praticato nella vita professionale.

1.7 *Educare e formare ai diritti umani*

Foteini Kougioumoutzaki

Le origini della nozione di *Educazione ai Diritti Umani* (EDU) – che di per sé rappresenta un diritto umano –, si possono far risalire al testo della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo*. Il *Preambolo* sottolinea l’importanza centrale di una nozione comune dei diritti umani e delle libertà fondamentali per la realizzazione «della libertà, della giustizia e della pace nel mondo». Proclama che una «comune concezione [di questi valori] da perseguire», a livello nazionale e globale, richiede, tra l’altro, che ogni individuo e membro della società, cerchi con l’insegnamento, l’educazione e la formazione di promuovere il rispetto dei diritti e delle libertà umane (1948). All’*art. 26.2 della Dichiarazione* si afferma il ruolo degli educatori nella realizzazione dell’ordine sociale auspicato dalla Dichiarazione, mentre l’*art. 29 della Convenzione sui Diritti del Fanciullo* impone agli Stati di garantire che i bambini siano in grado di sviluppare il rispetto per la propria identità culturale, per la propria lingua, per i propri valori e per la lingua, cultura e valori degli altri.

In questa prospettiva è dovere dei singoli e della collettività istruirsi e formarsi ai temi dei diritti umani, a livello nazionale, regionale e globale.

La domanda di istruzione e formazione ai temi dei diritti umani è stata per la prima volta formalizzata dall’UNESCO nella *Raccomandazione sull’educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull’educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali* (1974). La Raccomandazione mappa l’iter per la definizione di percorsi educativi e formativi in tema di diritti umani, che va al di là della Dichiarazione Universale ed estende il concetto di educazione fino a comprendervi «l’intero processo di vita sociale» attraverso cui persone e gruppi sociali imparano ad assicurare consapevolmente, all’interno della comunità nazionale ed internazionale in cui operano e a beneficio di esse, «l’insieme delle loro capacità personali, delle loro attitudini e del loro sapere» (art.1.a). L’Educazione ai Diritti Umani è contenuta nella Raccomandazione su istruzione e formazione internazionali e comporta, tra le varie implicazioni, lo sviluppo intellettuale ed emotivo, il senso di responsabilità e di solidarietà con i gruppi meno privilegiati, la comprensione interculturale, la cultura di inammissibilità del ricorso alla guerra, la comprensione della responsabilità di rafforzare la pace nel mondo ecc.

L’Educazione ai Diritti Umani è divenuta importante e seria preoccupazione a livello internazionale dopo la Conferenza mondiale sui di-

ritti umani (Vienna, 1993), dove è stata ribadita l'importanza dei diritti umani (*Dichiarazione e Programma d'Azione di Vienna*). La Conferenza ha sollevato la questione di porre nelle agende istituzionali e politiche dei Paesi la priorità relativa alla definizione di interventi ed azioni educative sui temi dei diritti umani. Due anni dopo l'ONU ha proclamato il *Decennio delle Nazioni Unite per l'educazione ai diritti umani* (1995-2004), il cui principale attore fu l'UNESCO. A seguito della proclamazione del Decennio delle Nazioni Unite, si è assistito alla incorporazione di curricula educativi sui diritti umani all'interno dei curricula scolastici istituzionali, anche grazie al supporto di organizzazioni non governative, organizzazioni intergovernative e individui, intenti a diffondere il tema dei diritti umani attraverso l'istruzione e la formazione formale. Nel 2011, l'Assemblea Generale ha adottato la *Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'Educazione e sulla Formazione ai Diritti Umani*, segnando l'adozione definitiva di questo nuovo strumento da parte delle Nazioni Unite.

In termini generali, l'Educazione ai Diritti Umani può essere definita come l'istruzione, la formazione e l'informazione volti a costruire una cultura universale dei diritti umani. Essa fornisce la conoscenza dei diritti umani e di meccanismi, procedure e dispositivi a loro tutela e protezione; supporta inoltre nell'acquisizione delle competenze necessarie per promuovere, difendere e praticare i diritti umani nella vita quotidiana. L'Educazione ai Diritti Umani favorisce gli atteggiamenti e i comportamenti necessari per difendere i diritti umani per tutti i membri della società. Gli interventi di educazione ai diritti umani supportano la trasmissione dei principi fondamentali dei diritti umani, come l'uguaglianza e la non discriminazione, pur affermando la propria interdipendenza, indivisibilità e universalità. Attraverso interventi di formazione sui temi dei diritti umani gli individui acquisiscono consapevolezza nella costruzione di una propria identità culturale, valoriale e professionale da promuovere, proteggere e tutelare in ogni contesto, senza timori né riserve.

CAPITOLO 2

LA FORMAZIONE AL RISPETTO DEI DIRITTI UMANI

Francesca Torlone
con il contributo di Bruno Cherchi

2.1 Premessa

Francesca Torlone

Nel presente capitolo ci proponiamo di illustrare i risultati dell'indagine empirica condotta¹, partendo da informazioni, dati, stimoli raccolti dai soggetti intervistati, appartenenti ai tre sistemi indagati (giudiziario, penitenziario, di sicurezza e ordine pubblico). Per queste ragioni, dopo la presentazione dell'ipotesi che ha ispirato il nostro lavoro di ricerca applicata, descriveremo il metodo di lavoro adottato ed il materiale empirico raccolto nelle diverse realtà oggetto dell'indagine.

2.2 L'ipotesi di ricerca

Francesca Torlone

La formazione al rispetto dei diritti umani – sia in ingresso sia in servizio –, svolta in modalità 'tradizionale' e strutturata in curricula predefiniti (contenuti, metodi, materiali didattici, durata) è inefficace ed inappropriata rispetto agli obiettivi per cui viene attivata. Essa, ove disponibile, parrebbe rispondere prevalentemente ad obiettivi di auto-difesa, aventi lo scopo di porre il personale delle strutture del sistema penale in condizione di conoscere l'apparato legislativo entro cui operare ed esercitare legittimamente il proprio ruolo, piuttosto che all'obiettivo di adottare comportamenti adeguati. La conoscenza della legge (cfr. esempi di moduli formativi curricolari elaborati dal gruppo internazionale di ricerca, cap. 3) è necessario si integri con una formazione finalizzata al cambiamento etico ed organizzativo (si veda oltre, cap. 6), che tenga conto anche dei condizionamenti – esterni ed interni – della professione esercitata.

¹ Le interviste e i focus group di cui si riportano le evidenze significative ai fini della ricerca sono stati condotti nell'anno 2012.

A tal fine, è necessario considerare la cultura della formazione al rispetto dei diritti umani all'interno dei sistemi penali oggetto di indagine e comprendere se esista – ed in che misura – la propensione al cambiamento all'interno delle pubbliche amministrazioni coinvolte e nei singoli individui che ne fanno parte (a tutti i livelli organizzativi). Come si dirà più avanti, l'organizzazione può infatti rispondere alle spinte – anche di tipo culturale – al cambiamento modificando assetti, dispositivi (anche formativi), oppure può percorrere la strada dell'inerzia organizzativa per il mantenimento e la continuità dei meccanismi consolidati di funzionamento. Questi ultimi atteggiamenti possono avere radici diverse: cognitive, organizzative, politiche, sistemiche (ad esempio, in presenza di un management pubblico incapace di portare a termine processi di cambiamento organizzativo, soprattutto se legati a fattori culturali ed ideologici). D'altra parte, l'avvio dei processi di cambiamento organizzativo, strettamente legato – come si dirà oltre (cap. 6, §§ 6.1, 6.2, 6.3) – al contributo dei diversi attori che vivono l'organizzazione ed al ruolo esercitato dal vertice strategico, è tanto più necessario in un contesto, come quello attuale, in continua evoluzione e divenuto particolarmente complesso in considerazione sia dei rapporti e dei vincoli internazionali (ad esempio, la Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo e la partecipazione dell'Italia all'Unione Europea, per citarne alcuni), sia del rapido sviluppo dell'apparato normativo interno, delle scelte politiche e culturali espresse dalla giurisprudenza (in cui comprendiamo atteggiamenti e stili argomentativi dei giudici). Legislazione e giurisprudenza – di merito e di legittimità – sono infatti in costante sviluppo e trasformazione, anche su spinta comunitaria, e foriere di un riconoscimento sempre più moderno, equilibrato ed allargato² dei diritti fondamentali, anche nella prospettiva di un diritto 'vivente' ed al passo con i tempi.

Il circuito della formazione dei professionisti ed operatori del diritto nel sistema penale, sempre nel rispetto dei principi di rango costituzionale, diventa il momento di costruzione di conoscenze e saperi, non solo tecnici e non solo in modalità trasmissiva: contenuti e metodi richiedono innovazione ed adattamento agli obiettivi formativi che, in tema di diritti fondamentali dell'uomo, vanno ben oltre la conoscenza e l'applicazione di una norma o del combinato disposto di più di esse. Non si tratta, in altri termini, di insegnare agli operatori del diritto come si interpreta e come si applica la legge, in chiave di trasmissione del sapere tecnico, né di avvicinare gli operatori del sistema penitenziario e di pubblica sicurezza alla conoscenza di norme e procedure dell'ordinamento giuridico nazionale, europeo ed internazionale. Si tratta piuttosto di ampliare la prospettiva formativa e di crescita anche a competenze, attitudini e

² Ad esempio, Normativa sulla tutela dell'ambiente, del consumatore e della privacy.

comportamenti non necessariamente vincolati a disposti normativi. La formazione in questi ambiti può pertanto strutturarsi in contenuti 'standard', legati essenzialmente a temi di diritto sostanziale e processuale, alle numerose novazioni legislative di importanti segmenti dell'ordinamento giuridico, alla pratica professionale degli operatori (ad esempio, prassi giurisprudenziali, tecniche di gestione dei processi, tecniche di indagine per tipologie di reati, tecniche di assunzione delle prove, problematiche del dibattimento, concezione della pena e compiti e funzioni dell'ordinamento penitenziario, gestione della flagranza di reati ecc.) – come accade già nei contesti nazionali coinvolti nella ricerca. In aggiunta, è utile pensare al rinnovamento di metodi e contenuti formativi, nel rispetto della architettura esistente (ad esempio, formazione centrale e decentrata per i magistrati e gli operatori del sistema penitenziario), attraverso una attività di progettazione formativa che combini diversi approcci (ad esempio, *benchmarking*, *peer learning*, *mentoring*, strutturazione di percorsi di *embedded learning*) con contenuti di varia natura, pertinenti con i ruoli agiti dai partecipanti (dimensioni sociologica, antropologica, psicologica, relazionale ecc. delle funzioni esercitate nei contesti giudiziario, penitenziario e di pubblica sicurezza). Questo diventa ancor più importante in considerazione di alcune peculiarità delle professioni oggetto di indagine (ad esempio, transizioni di magistrati dal settore civile al settore penale o ad altri ambiti disciplinari del diritto, tramutamento di funzioni di magistratura giudicante e requirente). L'obiettivo è di fare della formazione il luogo elettivo di riflessione anche su valori, etica, comportamenti che impattano sull'esercizio della funzione giurisdizionale, della funzione di ordine pubblico e sicurezza negli istituti penitenziari e per la società civile, oltre che di aggiornamento tecnico-specialistico nei vari rami disciplinari del diritto.

2.3 Metodologia della ricerca

Francesca Torlone

2.3.1 Il campione ristretto dei soggetti coinvolti nello studio

La fase empirica dell'indagine ha potuto contare sulla attiva partecipazione di un campione ristretto, rappresentativo di ciascuno dei tre settori di giustizia penale indagati, selezionato in considerazione dei ruoli ricoperti al tempo dello svolgimento dell'indagine e dell'esperienza professionale maturata nell'ambito del rispetto dei diritti umani. Un contributo rilevante è stato registrato dal settore penitenziario, dove il campione è risultato essere maggiormente rappresentativo.

I soggetti coinvolti sono stati:

- magistrati in servizio e referenti del Comitato Scientifico del Consiglio Superiore della Magistratura, in rappresentanza del sistema giudiziario;

- operatori del sistema penitenziario (personale dell'ISSP-Istituto Superiore Studi Penitenziari del Ministero di Giustizia³, dirigente penitenziario e dirigente responsabile presso il Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria-Abruzzo e Molise, funzionari giuridico-pedagogici, ispettori di polizia penitenziaria, agenti di polizia penitenziaria, referente dell'ufficio del lavoro per i detenuti e ufficio prevenzione, commissario e vice-comandante di istituti penitenziari territoriali, referente per la vigilanza e sicurezza, referente per l'integrazione dell'area sanitaria con l'area penitenziaria);
- rappresentanti del sistema di tutela dell'ordine pubblico (dirigente dell'Ufficio deputato alla formazione dirigenziale della SSAI-Scuola Superiore dell'Amministrazione dell'Interno, tenente colonnello/referente della Sezione Ufficio Addestramenti e Regolamenti del Comando Generale dell'Arma dei Carabinieri, rappresentanti della Scuola Superiore di Polizia).

2.3.2 *Tecniche e strumenti di rilevazione dei dati*

Il campo di indagine legato all'analisi dei processi di apprendimento cui sono esposti gli operatori del sistema di giustizia penale è stato esplorato attraverso tre macro-fasi di ricerca⁴.

- Macro-fase 1: somministrazione di un questionario semi-strutturato. In alcuni casi il questionario è stato compilato a distanza dai soggetti rispondenti, in altri casi sono state svolte interviste telefoniche ed in presenza.
- Macro-fase 2: realizzazione di focus group con alcuni referenti-chiave dei tre settori oggetto di indagine, finalizzati all'ulteriore approfondimento e discussione di alcune delle risultanze maggiormente rilevanti ai fini della ricerca. In particolare, attraverso i focus group è stato possibile confrontarsi su ipotesi di modelli formativi esplorabili nell'ambito dello sviluppo di competenze (non solo tecniche) legate al rispetto dei diritti umani dell'utenza gestita da operatori e professionisti dei tre sistemi di giustizia penale.
- Macro-fase 3: realizzazione di un convegno internazionale per la presentazione dei risultati della ricerca condotta.

Nei paragrafi che seguono diamo conto dei risultati emersi dall'analisi delle interviste e dei focus group realizzati e da alcuni spunti raccolti in occasione dell'evento internazionale, riportando in *Box* estratti delle interviste realizzate.

³ Direttore Servizio Studi ISSP, Dirigenti penitenziari, Funzionari dell'Ufficio Formazione del personale dei ruoli direttivi e dirigenziali del Corpo di Polizia Penitenziaria, Funzionari giuridico-pedagogici.

⁴ Le attività si sono svolte nell'anno 2012.

2.4 I comportamenti rispetto alla formazione

Francesca Torlone

Nel corso dell'indagine sulla formazione al rispetto dei diritti umani, condotta su un campione ristretto di rappresentanti dei tre sistemi di riferimento (giudiziario, penitenziario, di pubblica sicurezza), abbiamo rilevato opinioni diverse che possono essere riassunte nelle seguenti posizioni⁵:

- adeguatezza degli attuali interventi formativi (svolti per l'accesso alla professione e in itinere);
- propensione al cambiamento di contenuti e metodi formativi sul tema del rispetto dei diritti umani.

Passiamo ora a declinare ciascuna posizione all'interno del sistema penale di riferimento (giudiziario, penitenziario e di pubblica sicurezza).

2.4.1 Adeguatezza degli attuali interventi formativi (svolti per l'accesso alla professione e in servizio)

Le posizioni che considerano adeguati i curricula formativi esistenti, sia in ingresso sia in servizio, ritengono soddisfacenti interventi e azioni a contenuto principalmente giuridico. L'aggiornamento su norme di diritto nazionale e/o su orientamenti giurisprudenziali, nazionali ed internazionali è considerato alla base del profilo professionale e sufficiente a fornire gli strumenti tecnici per agire il proprio ruolo. Il giudizio di adeguatezza a volte si accompagna ad istanze migliorative dell'attuale offerta, ma limitatamente ad aspetti di tecniche didattiche ed organizzative.

Tale posizione utilizza argomenti propri di una cultura della formazione scolastica e trasmissiva, intesa come supporto agli operatori nello svolgimento del proprio ruolo nel rispetto delle prescrizioni legislative.

Sistema giudiziario

Nel sistema giudiziario si registra una importante novazione in materia di formazione. Dal 2012 infatti è operativa la SSM-Scuola Superiore della Magistratura che ha l'incarico e la responsabilità di organizzare gli interventi di formazione permanente per la popolazione giudiziaria

⁵ Segnaliamo la posizione di rifiuto di qualsivoglia formazione sul tema dei diritti umani che riteniamo si fondi sulla convinzione che l'ampia tematica dei diritti umani non possa essere oggetto di studio e analisi riflessiva, ma sia unicamente legata alla conoscenza di norme e dispositivi che li riconoscono, descrivono e ne puniscono le violazioni.

e, in collaborazione con il CSM-Consiglio Superiore della Magistratura, di formazione iniziale dei magistrati in tirocinio, formazione dei responsabili degli uffici giudiziari e dei magistrati onorari. Il Consiglio Superiore della Magistratura continua a predisporre le linee programmatiche annuali sulla cui base il Comitato Direttivo della Scuola elabora l'offerta formativa.

A partire dall'offerta formativa esistente (in ingresso ed in servizio), dagli intervistati emergono proposte di potenziamento – in una dimensione giuridica – della materia dei diritti umani all'interno degli attuali curricula.

Box 1

Credo sia indispensabile approfondire le implicazioni nel diritto interno dei principi in materia di libertà e sicurezza (art.5 CEDU) e del «fair trial» (art.6 CEDU). È inoltre importante puntare l'attenzione sull'interpretazione della normativa nazionale alla luce degli altri principi fondamentali introdotti dalla Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo, in relazione alla posizione gerarchica riconosciuta alla stessa in base all'art. 117 della Costituzione.

Intervistato n. 11

Si registra una crescente attenzione alla tematica e vengono organizzati incontri di studio e seminari di aggiornamento, sia a livello centrale che decentrato, sull'influenza della giurisprudenza CEDU nel diritto interno e sulle ultime pronunce della Corte di Strasburgo che interessano l'interprete nazionale.

La discussione della casistica giurisprudenziale è alla base di tutti gli interventi formativi.

Intervistati nn. 11-12

Tra gli operatori del diritto varrebbe la pena distinguere l'offerta formativa nell'ambito dei diritti umani su due livelli: un livello-base per la conoscenza generale del tema (ad esempio, la CEDU, le convenzioni internazionali, le sentenze della Corte europea ecc.) ed un livello più approfondito per l'analisi di singole categorie di diritti umani e singoli diritti umani.

Intervistato n. 13

La progettazione formativa di interventi realizzati in servizio segue una analisi delle competenze e conoscenze in ingresso e delle aspettative di crescita rispetto al profilo professionale coinvolto.

Box 2

L'offerta formativa esistente tiene conto del livello di approfondimento necessario: vengono organizzati corsi in considerazione da un lato della comune formazione giuridica e, dall'altro, delle prevalenti necessità di approfondimento nell'ambito dell'attività giurisdizionale svolta dai partecipanti (ad esempio, area penale, area civile). I promotori sono sia il Comitato Scientifico del Consiglio Superiore della Magistratura, sia i Referenti per la Formazione Decentrata.

Intervistato n. 11

La diversificazione dei metodi di apprendimento adottati viene ricondotta alla tipologia di temi trattati ed approcci seguiti, legati ai diritti umani (ad esempio, approcci teorici legati a esposizioni frontali nel corso di seminari tematici) ed all'autorità centralizzata (Consiglio Superiore della Magistratura e la Scuola Superiore della Magistratura) o decentralizzata (formatori decentrati di ciascuna Corte d'Appello) che ha in carico la formazione. I lavori di gruppo, ad esempio, sono frequenti negli interventi centrali, mentre i laboratori di prassi ricorrono nelle esperienze decentrate.

Negli interventi di formazione iniziale, ad esperienze di *peer learning* si sostituiscono modalità di discussione plenaria su casistica giurisprudenziale, questioni interpretative e procedurali.

Box 3

I metodi impiegati variano a seconda delle tematiche: si va dalle relazioni frontali per gli argomenti di maggiore respiro teorico, ai seminari tematici e relativi dibattiti, o anche al sistema dei workshops, per le questioni più eminentemente pratiche (con sostanziale applicazione dei criteri del *peer learning*).

Ad un certo livello, lo scambio di esperienze avviene anche a livello internazionale, ad esempio con la partecipazione di magistrati ad iniziative all'interno dell' *European Judicial Training Network*, aventi ad oggetto tematiche attinenti ai diritti umani (in qualche caso secondo criteri in parte riferibili a quelli del *benchmarking*).

Intervistati nn. 11-13

Nella formazione iniziale, i metodi impiegati variano a seconda delle tematiche: si va dalle relazioni frontali per gli argomenti di maggiore

respiro teorico, alle esercitazioni in gruppi di lavoro e discussioni allargate, per le questioni più eminentemente pratiche.

Intervistato n. 11

I laboratori di gruppi organizzati dal CSM, cui partecipano circa 80-90 magistrati, sono organizzati in sessioni, della durata di 2 gg. e 1/2: le sessioni iniziali riproducono il rapporto tradizionale tra docente e discenti attraverso lezioni frontali e sottoposizione di casi. Nelle sessioni formative finali i partecipanti vengono divisi in gruppi di lavoro. A ciascun gruppo viene assegnata una tematica da analizzare. Il coordinatore di ogni gruppo riporta in plenaria, davanti al magistrato, altamente specializzato sulla tematica in esame, i risultati del gruppo di lavoro di appartenenza.

Intervistato n. 12

La formazione in servizio registra varie forme: seminari, incontri di studio, rassegne di giurisprudenza tematica in rete, riferimenti a pubblicazioni e volumi scientifici, scambi nella rete DARC cui prendono parte i formatori decentrati nominati dal CSM. La rete DARC costituisce il luogo in cui ciascun formatore di Corte d'Appello condivide la pianificazione formativa decentrata. Eventuali esperienze formative possono replicarsi nei vari distretti di Corti d'Appello laddove ritenute di interesse per i formatori decentrati di altre Corti.

Diffusi nella formazione in servizio sono anche i laboratori di prassi: viene chiamato un magistrato esperto che discute alcuni casi 'eclatanti', ci si confronta su di essi nel corso di dibattito e discussione tra partecipanti e magistrato relatore, anche ampliando la discussione alla situazione locale dei partecipanti e ad altre vicende giudiziarie che gli stessi possono portare per analizzarne le componenti di rilievo e di interesse.

Intervistato n. 12

I temi affrontati in ambito di diritti umani variano nella offerta formativa a carattere decentrato, quanto a livello di approfondimento, argomenti e contenuti formativi, metodi e tecniche di discussione e confronto.

Le attività organizzate dalla Scuola Superiore della Magistratura restano tendenzialmente le stesse.

Box 4

Alcuni interventi formativi a livello decentrato (della durata di 2-3 ore), realizzati presso la Corte d'Appello cui appartengono i magistrati riguardano i diritti umani, l'immigrazione e la sicurezza; la tutela dei diritti dopo il Trattato di Lisbona-Nuove frontiere dell'ordinamento giuridico;

diritti umani alla luce delle misure alternative alla detenzione; il giudice comune e le fonti sovranazionali; questioni di fine vita; diritti umani nell'era della globalizzazione. In altri distretti di Corte d'Appello, ulteriori temi riguardano l'efficacia delle norme comunitarie nell'ordinamento interno; l'utilizzo delle banche-dati nel diritto europeo; la protezione di soggetti deboli e vulnerabili; l'ascolto del minore vittima della violenza domestica; la protezione dei migranti; il divieto di espulsioni collettive.

Intervistato n. 12

Tra gli incontri organizzati a livello centrale dal CSM e ora dalla Scuola almeno uno all'anno è dedicato al tema della tutela dei diritti umani. Si può partecipare su domanda. Anche la formazione decentrata nelle 26 Corti d'Appello dedica almeno un incontro all'anno al tema in esame. È essenziale per noi magistrati conoscere la CEDU, la giurisprudenza europea ed internazionale, perché molte pronunce sono richiamate dall'ordinamento interno.

Intervistato n. 13

Le opinioni sulla formazione permanente mettono in luce alcune lacune.

Box 5

Mancano aspetti legati alla dimensione relazionale, comunicativa, psicologica, sociologica che sono implicate nella gestione dei diritti umani. La trattazione di casistica giurisprudenziale potrebbe essere ulteriormente sviluppata.

Dovrebbero essere progettati interventi per incrementare la consapevolezza dell'importanza del tema dei diritti umani per la professione del magistrato, anche in una dimensione extragiuridica rilevante per la professione.

Intervistato n. 13

Gli interventi potrebbero essere integrati con temi, contenuti, professionalità diverse dall'ambito giuridico (ad esempio, funzionari della questura, organismi internazionali che si occupano di diritti umani, operatori che lavorano per il rispetto dei diritti umani). È importante l'apertura all'esterno in un tema così delicato e aumentare le occasioni di formazione e di scambi di esperienze. Approfondimenti dottrinari potrebbero aiutare in questa direzione.

Un'ulteriore frequenza degli interventi sarebbe utile.

Intervistato n. 13

I professionisti cui viene assegnata la gestione degli interventi formativi sono magistrati che si sono particolarmente distinti in determinate aree tematiche. Anche in questo caso possono verificarsi specificità negli interventi formativi decentrati.

Box 6

La formazione rivolta a magistrati deve essere affidata a profili altamente competenti nelle materie giuridiche, visto che il magistrato è di per sé un profilo professionale che ha una formazione e competenze molto elevate (in considerazione della procedura di accesso). Quindi serve avere qualcuno che ci insegni qualcosa in più rispetto a quello che da soli siamo già in grado di fare (leggere leggi e sentenze). Abbiamo bisogno di professionisti specializzati e magistrati che abbiano dedicato molta parte della loro vita professionale alla trattazione di un tema specifico di interesse, affrontandolo in dimensioni e prospettive diverse, anche in testi e volumi.

Il coinvolgimento di altri profili (ad esempio, psicologi) negli interventi formativi a noi magistrati interessa fino ad un certo punto.

Intervistato n. 12

Ho partecipato ad un corso sui diritti umani organizzato dalla Corte d'Appello di Roma cui partecipavano docenti non di sola estrazione giuridica. Ma un simile approccio non è consueto.

Intervistato n. 13

La frequenza e la durata dell'attuale offerta formativa in servizio sono vincolate al carattere decentrato o meno dell'intervento.

Box 7

Gli incontri di studio organizzati a livello centrale/decentrato vengono inseriti nella programmazione annuale e, in genere, sono previsti più corsi sul tema nell'arco di un anno, in modo da assicurare la più estesa partecipazione possibile dei magistrati ad almeno un corso.

In genere, mentre per la formazione decentrata si tratta di singole giornate o sessioni di studio, per la formazione centrale si tratta di moduli della durata di 3-5 giorni.

Intervistato n. 11

Il livello di gradimento e di efficacia è elevato e da ricondurre ai profili altamente qualificati dei relatori/docenti, provenienti dal mondo accademico e della pratica giudiziaria.

Box 8

Il livello di gradimento è elevato e va di pari passo con l'accresciuta sensibilità al problema. L'efficacia è assicurata anche grazie al livello dei relatori, selezionati tra i più qualificati esperti sia del mondo accademico che nell'ambito della stessa magistratura.

Intervistato n. 11

Il gradimento delle giornate di studio presso il CSM è tendenzialmente buono dato il livello molto elevato. Quanto all'efficacia e alla capacità di utilizzare saperi e conoscenze nelle procedure giudiziarie attinenti l'oggetto di studio, al momento non esistono test e strumenti per valutare l'efficacia degli interventi formativi realizzati in tema di diritti umani.

Intervistato n. 12

Il gradimento è molto buono, gradirei una maggiore frequenza data l'importanza del tema.

Intervistato n. 13

Sistema penitenziario

L'adeguatezza dell'attuale offerta formativa riguarda principalmente alcuni profili professionali del sistema penitenziario.

Box 9

L'Istituto Superiore di Studi Penitenziari si occupa della formazione dei ruoli direttivi della Polizia Penitenziaria e dei diversi profili professionali che afferiscono al Comparto Ministeri (Educatori, Assistenti Sociali, Amministrativi, Contabili, Informatici e altri profili residuali). Soprattutto con riferimento alle professionalità che operano a diretto contatto con gli utenti (i soggetti detenuti) viene proposta una formazione iniziale o di aggiornamento, che illustra i diritti dei detenuti e la loro possibile limitazione, nel rispetto dei principi di legalità.

Intervistati nn. 2-3-7-9

La trattazione delle tematiche relative ai diritti umani viene inclusa, anche con riferimento alle cornici definite dalle raccomandazioni e principi stabiliti dalle Organizzazioni Internazionali ed Europee. Questo approfondimento non viene inserito nei programmi formativi del personale amministrativo e di contabilità, per i quali la programmazione deve riservare spazio a temi di diritto amministrativo, contratti, contabilità pubblica e penitenziaria.

Intervistati nn. 6-7-9

La formazione in servizio è forte sulla parte normativa, generale e di settore, attinente nello specifico ai singoli diritti fondamentali, approfonditi nei contenuti e nelle modalità di esercizio garantite ai titolari, senza distinzione in riferimento allo stato di detenzione o meno.

BOX 10

Nella formazione di aggiornamento rivolta sia agli operatori del Comparto Ministeri sia a quelli del Comparto Sicurezza vengono proposte riletture delle norme dell'ordinamento penitenziario, alla luce dei principi costituzionali e della tutela dei diritti umani, articolando l'offerta formativa secondo diverse aree di interesse: l'area del diritto alla salute, dell'integrità psico-fisica, del diritto alla professione della religione, del diritto all'affettività e al rapporto con la propria famiglia, del diritto alla remunerazione della attività lavorativa in condizioni di parità rispetto ai soggetti liberi.

Intervistati nn. 2-9

Le attività formative, in ingresso e di aggiornamento, organizzate dall'Istituto Superiore di Studi Penitenziari e rivolte sia al personale del Comparto Sicurezza che a quello del Comparto Ministeri che opera a diretto contatto con la popolazione detenuta, riservano particolare attenzione alla persona detenuta e al rispetto della sua dignità, quale fulcro delle attività svolte all'interno degli istituti di pena ed hanno il proposito di sensibilizzare gli operatori verso la conoscenza dei propri doveri ed il riconoscimento dei diritti delle persone private della libertà personale, attesa la funzione costituzionale della pena, nonché di fornire metodi e strumenti operativi anche internazionali tesi al miglioramento delle condizioni di vita dei reclusi e dei processi organizzativi e gestionali. L'obiettivo è di offrire una preparazione adeguata al mandato istituzionale da svolgere, soprattutto in considerazione dei profili di responsabilità connessi all'esercizio delle attività di competenza, anche al fine di prevenire efficacemente la violazione dei diritti dei detenuti.

Intervistato n. 3

L'offerta formativa curata dall'ISSP-Istituto Superiore di Studi Penitenziari è progettata sulla base di una indagine preliminare dei bisogni formativi dei partecipanti – curata dallo stesso Istituto – ed in considerazione del loro profilo professionale.

BOX 11

L'offerta formativa viene diversamente declinata e approfondita in base alle caratteristiche dei destinatari, tenendo conto della rilevazione delle loro aspettative, delle nozioni e conoscenze già in loro possesso e del tipo di funzione esercitata. La rilevazione viene effettuata dall'ISSP mediante questionari diffusi prima dell'avvio delle attività formative o in concomitanza del loro inizio.

Intervistati nn. 2-3-7-9

I metodi di apprendimento utilizzati in occasione della formazione organizzata dall'ISSP sono tradizionali. La frequenza varia a seconda delle risorse impegnate.

BOX 12

Ad oggi le modalità più utilizzate sono quelle tradizionali: lezioni frontali, conferenze, tavole rotonde, lavori di gruppo, analisi e discussioni di casi pratici.

Volendo fare una media approssimativa, un operatore penitenziario può essere destinatario di un corso di aggiornamento che includa la tematica dei diritti umani almeno una volta ogni tre anni, con una offerta didattica che può variare dal seminario al modulo di tre giorni.

Intervistati nn. 2-3-4-7

Le attività di formazione iniziale vengono realizzate in prossimità dell'ingresso in servizio dei nuovi funzionari, esaurite le fasi concorsuali, e hanno una durata media complessiva di cinque settimane, di cui almeno 6 ore dedicate specificamente alla tematica del rispetto dei diritti umani.

Intervistato nn. 6-7

I profili professionali coinvolti nella progettazione ed erogazione degli interventi formativi aventi ad oggetto il tema dei diritti umani sono

professionisti con un solido bagaglio di conoscenze giuridiche, declinate anche nell'analisi di casi concreti.

BOX 13

I professionisti che curano le attività formative rivolte al personale degli istituti di pena sono professionisti del diritto, operatori penitenziari di provata esperienza, membri di associazioni che si occupano di diritti umani (ad esempio, Antigone), referenti universitari e di centri di ricerca.
Intervistati nn. 3-6-7-9

L'offerta formativa esistente rappresenta un valido strumento informativo in merito alla legalità e legittimità di situazioni e comportamenti assunti nella quotidianità dei rapporti con la popolazione carceraria, con alcuni margini di miglioramento quanto a metodi e contenuti a supporto della consapevolezza di ruolo degli operatori penitenziari.

BOX 14

L'operatore del sistema penitenziario può trovarsi spesso in situazioni conflittuali rispetto alla osservanza dei principi in materia di diritti umani e deve sempre più essere informato degli orientamenti internazionali in materia, passando da un ruolo di mero esecutore a un ruolo di segnalatore delle discrasie esistenti tra norma e prassi, quasi fosse un osservatore esperto direttamente coinvolto nel campo.
Intervistati nn. 2-7

La tematica dei diritti umani, oltre a produrre un immediato ed efficace feedback in aula, ha sortito particolare gradimento da parte dei corsisti, soprattutto per la parte relativa alle implicazioni professionali derivanti dall'inosservanza delle garanzie costituzionali poste a presidio dei diritti fondamentali della persona.
Intervistato n. 3

Gli attuali programmi formativi hanno tutti i contenuti necessari. Deve invece essere modificata la modalità di erogazione, da rendere più dinamica, in modo da stimolare il corsista nell'individuazione di soluzioni, formule per fare fronte all'impegno assunto nel ruolo. In tale contesto deve essere ampliata la trattazione dei temi legati all'etica del ruolo, alle cornici internazionali che fanno dello Stato di diritto, delle garanzie

giuridiche connesse ai provvedimenti restrittivi della libertà personale e dei diritti dei detenuti, l'ossatura centrale del profilo professionale dell'operatore penitenziario. A completamento del programma di formazione, discipline di matrice psicosociale e relazionale devono essere affrontate al fine di aiutare gli operatori penitenziari a strutturare il proprio profilo di ruolo così da rinforzare la capacità di gestire situazioni di stress operativo e quindi di essere promotori della realizzazione di un ambiente lavorativo in cui il rispetto dell'altro si coniuga con le regole dell'organizzazione e dei suoi principi ispiratori.

Intervistato n. 6

Alcune aree di miglioramento dell'attuale offerta formativa riguardano l'ambito del diritto e della sua interpretazione.

Box 15

I contenuti formativi da considerare per sviluppare la formazione del personale penitenziario attengono allo studio della normativa nazionale ed internazionale vigente in materia di diritti umani e all'analisi delle sentenze/pronunce relative all'Italia e agli Stati membri dell'UE, le giurisdizioni competenti in caso di violazione dei diritti, scambi culturali e raffronti operativi tra Stati per la ricerca degli strumenti di tutela più efficaci.

Si conferma l'opportunità di inserire all'interno dei programmi di formazione, sia iniziale che di aggiornamento, appositi moduli a contenuto specialistico dedicati all'approfondimento dei diritti umani, anche attraverso la comparazione delle esperienze internazionali in materia di gestione delle persone private della libertà.

Sarebbe utile mutuare le esperienze internazionali attraverso il confronto aperto con gli altri ordinamenti e di approfondire le problematiche del diritto pubblico comparato, prevedendo la partecipazione degli operatori a corsi internazionali, al fine di accrescerne la consapevolezza critica.

Intervistati nn. 3-7

Per arricchire il profilo professionale dell'operatore del sistema penitenziario sarebbe importante inserire le risultanze dei rapporti internazionali e le pronunce della giurisprudenza internazionale riguardanti l'Italia nelle procedure concorsuali, nei contratti collettivi nazionali di lavoro, prevedere la tematica come oggetto di formazione obbligatoria e prevederla come tematica nell'ambito di tutti i corsi di formazione iniziale. Oltre alla trattazione di casi concreti, la formazione deve arricchirsi

dell'approfondimento dei correttivi apportati dagli Stati alle violazioni denunciate.

Intervistato n. 4

A mio personale parere, il tema della tutela dei diritti umani necessita sempre più di un maggiore approfondimento e di una definizione più specifica all'interno dei curricula formativi. Non si tratta solo di illustrare e/o approfondire i contenuti normativi delle disposizioni vigenti (leggi – regolamenti – circolari). Occorre anche illustrare i contenuti delle Raccomandazioni e dei principi sanciti in tale materia dagli organismi internazionali (Nazioni Unite, Unione Europea, Consiglio d'Europa), anche attraverso un excursus storico delle ragioni che hanno suggerito a questi organismi sovranazionali di elaborare tali principi e di invitare tutti gli Stati Membri ad adottarli nelle loro rispettive legislazioni nazionali. Inoltre è importante illustrare il ruolo della Corte Penale Europea, insieme ai contenuti sanzionatori e le relative conseguenze dei suoi pronunciamenti (con riferimento ai casi in cui l'Italia è stata condannata). Altro contenuto importante è l'illustrazione del mandato e delle funzioni svolte dal Comitato Europeo per la Prevenzione della Tortura (CPT), quale organo non giudiziario con funzione preventiva, i cui interventi sono finalizzati alla tutela delle persone private della libertà personale, dalla tortura e da altre forme di maltrattamenti.

Intervistato n. 6

Il livello di gradimento dell'offerta formativa esistente varia al variare della tipologia di profili professionali coinvolti. Il livello di efficacia degli interventi realizzati resta scarsamente indagato.

Box 16

Il livello di gradimento risulta maggiore tra gli educatori, gli assistenti sociali, i direttori di istituto penitenziario e di UEPE (Uffici Esecuzione Penale Esterna), rispetto agli operatori del Comparto Sicurezza, per una maggiore preparazione teorica richiesta nell'accesso alla professione. Rispetto all'efficacia dei corsi non sono state effettuate rilevazioni estese a tutto il personale, ma si può ritenere che i corsi realizzati abbiano ampliato la sensibilità in materia e la percezione di quanto siano concrete le problematiche trattate, soprattutto in un settore delicato quale quello della privazione della libertà personale.

Intervistato n. 2

I questionari di valutazione dell'offerta formativa, distribuiti e compilati nell'immediatezza della conclusione dell'intervento dai corsisti, offrono risposte confortanti rispetto al livello di gradimento delle tematiche trattate, sia in termini di contenuti che di metodologia.

Rispetto all'efficacia, pur in assenza di uno strumento di valutazione consolidato in grado di consentire una valutazione dell'azione formativa nel tempo, si può affermare che, attraverso le relazioni di tirocinio e/o di fine corso, gli operatori commentano come rilevante la capacità acquisita di valutare e leggere il conflitto esistente tra la norma e la sua traduzione in prassi operativa e lo sforzo posto in essere per poter svolgere il proprio ruolo in conformità al dettato normativo.

Intervistato n. 6

2.4.2 La propensione al cambiamento, anche in termini di contenuti e metodi formativi sul tema del rispetto dei diritti umani

La propensione al cambiamento, registrata nel corso della ricerca, è legata alla complessità dei contesti organizzativi e delle relazioni e dinamiche in essi operanti. La gestione di tali complessità può essere affidata a processi di cambiamento messi in atto per dare seguito alle istanze di operatori e detenuti e conseguire obiettivi di adeguamento e adattamento all'evolversi di ogni istituzione.

Nel sistema penitenziario, ad esempio, la complessità risulta fortemente vincolata:

- alle diversità che convivono nell'istituzione (oltre alla persona detenuta, consideriamo l'eterogeneità degli operatori: direttori degli istituti di pena, personale responsabile della sicurezza, personale socio-pedagogico, consulenti, volontari, insegnanti dei corsi di istruzione e formazione professionale, operatori dei servizi sociali e sanitari territoriali, il privato sociale, rappresentanti di enti locali cointeressati alla gestione della esecuzione della pena);
- al diverso senso di appartenenza a valori e obiettivi istituzionali, che alimenta i vari segmenti della forza lavoro carceraria;
- all'organizzazione del lavoro (emergenza⁶, carenze croniche di organico e sovraccarico di funzioni, endemica situazione di disagio data dal sovraffollamento e dalla multietnicità dell'utenza);
- alla necessità di superare la dicotomia sicurezza-trattamento.

⁶ «Nell'emergenza spesso accade di dimenticare chi è il destinatario finale del servizio prestato» (intervistato n. 6 del sistema penitenziario).

Da una prospettiva formativa e di crescita delle persone, riconduciamo alla propensione al cambiamento la posizione di chi ritiene sia necessario adattare continuamente al mutamento del contesto, del quadro giuridico (pronunce della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, normativa europea e di recepimento ecc.), delle condizioni lavorative e del target di popolazione da gestire (ad esempio, multiculturalità dei detenuti), nuove modalità e contenuti, sistemi di collaborazione ed integrazione tra diverse figure professionali (ad esempio, giudice, esperti), di conoscenze, di attitudini e comportamenti (modello di cambiamento osmotico; Butera, 2007: 14), nuove modalità di interpretazione del proprio ruolo professionale.

Pur in mancanza di riforme complessive, il cambiamento può essere promosso e agevolato da soggetti-chiave (manager, professionisti, esperti ecc.). Ai fini della nostra ricerca gli elementi esposti a processi di cambiamento sono:

- il ruolo della formazione nei contesti in esame;
- il modo di fare formazione (metodi, strumenti, professionisti coinvolti nei processi formativi);
- i contenuti formativi (ad esempio, scienze comportamentali, relazioni interpersonali, oltre alle discipline giuridiche);
- i tempi della formazione.

Sistema giudiziario

Formarsi al rispetto dei diritti umani richiede necessariamente l'apertura a cambiamenti non solo di carattere giuridico (disposizioni legislative e provvedimenti giurisdizionali).

BOX 17

Il Consiglio, pure attento alle necessità operative dei magistrati, ha scelto un modello di formazione aperto, sensibile anche alle novità provenienti dalla società, dal mondo della cultura, della politica e dell'economia. In questo quadro uno spazio fondamentale continuerà ad essere dedicato ai diritti fondamentali e alla loro tutela giudiziaria, in un processo di armonizzazione europea nel quale convivono obiettivi solo apparentemente antitetici: l'integrazione e il pluralismo.

Intervento di un Membro del Comitato Scientifico del CSM al Convegno Internazionale conclusivo della ricerca

Il confronto sempre più frequente con culture e saperi diversi con cui il magistrato è costretto a confrontarsi, rispetto ai quali non sempre l'ausilio di tecnici (periti o consulenti) appare sufficiente a colmare i divari di

partenza, necessita di basi che siano in grado di agevolare e stimolare ulteriori approfondimenti, ma soprattutto che consentano una valutazione dei fatti sottoposti al giudizio senza che i fondamentali diritti dell'uomo possano essere messi in pericolo da una non completa padronanza delle diverse discipline. Si pensi all'influenza che nelle decisioni giudiziarie hanno la medicina legale con tutte le sue vaste implicazioni, i profili scientifici delle investigazioni, la valutazione dei minori, la psichiatria, i bilanci societari. In tutti questi settori (e in tanti altri ancora), vi è sempre stata molta cura da parte della formazione al confronto con professionalità diverse e con portatori di saperi, culture e metodologie diverse, che lascino sempre al magistrato il suo ruolo di protagonista della decisione.

Intervento di un Membro del Comitato Scientifico del CSM al Convegno Internazionale conclusivo della ricerca

L'istituzione della Scuola Superiore della Magistratura ha comportato una rivisitazione dell'offerta formativa in generale e di quella sui diritti umani in particolare. Alla Scuola resta il compito e la responsabilità della formazione centralizzata. Dall'esperienza della formazione decentrata dei magistrati la Scuola attinge in termini di temi di interesse e bisogni connessi alle situazioni territoriali in cui si svolge la funzione giudiziaria. I formatori dei distretti di Corte d'Appello rappresentano, in questa nuova architettura organizzativa per la formazione dei magistrati, la cerniera con la nuova Scuola per rappresentare le esigenze localistiche della magistratura e la possibilità di ulteriori progettazioni formative. Allo stesso tempo, le istanze territoriali dovranno trovare una sintesi di uniformità a livello centralizzato.

Box 18

Il Trattato sull'Unione Europea (TUE) prevede l'adesione dell'Unione alla Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo e implica la soggezione delle istituzioni comunitarie – e della stessa Corte di giustizia – al controllo esterno della Corte di Strasburgo (che è la massima autorità per l'interpretazione delle disposizioni convenzionali). La Corte non potrà più deviare dagli orientamenti decisi dalla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo. Ne consegue che la completa integrazione della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo nel sistema giuridico dell'Unione consente di dare alla prima la stessa forza che le decisioni della Corte europea hanno nei confronti delle leggi dei singoli Stati Membri. Questi aspetti già ora sottolineati nei corsi di formazione dovranno nel futuro ricevere più ampio riconoscimento dalla maggiore stabilità organizzativa su cui

la Scuola Superiore può contare. La Scuola potrà pure beneficiare della sinergia che deriverà dalle relazioni che si stanno instaurando con la Rete europea della formazione giudiziaria – della quale la formazione è entrata a far parte – finalizzate a favorire, anche attraverso gli scambi di esperienze e di partecipazione dei magistrati dei vari Paesi membri dell'Unione Europea, la completa acquisizione del nuovo ruolo che ai magistrati spetta nel contesto euro unitario.

Intervento di un Membro del Comitato Scientifico del CSM al Convegno Internazionale conclusivo della ricerca

Ai formatori decentrati resta il compito di rappresentare alla Presidenza delle Corti d'Appello (responsabili della formazione decentrata) le istanze formative da portare avanti sulla base di interessi rilevati, di sensibilità espresse, di approfondimenti richiesti a livello territoriale dai magistrati.

Intervistato n. 12

La stessa formazione dovrà essere offerta a tutti i magistrati, anche se l'attività dovesse realizzarsi in più sedi, evitando la ripartizione dei partecipanti ai corsi su base territoriale, dovendo al contrario salvaguardarsi, come valore irrinunciabile, quello di avere la stessa formazione e di consentire il confronto tra prassi formatesi in distretti ed in realtà territoriali tra loro differenti.

Intervento di un Membro del Comitato Scientifico del CSM al Convegno Internazionale conclusivo della ricerca

La dimensione da sviluppare ulteriormente nell'approfondimento dei diritti umani per la magistratura resta quella internazionale.

BOX 19

Servirebbe una maggiore esperienza di esperienze internazionali sia in termini di periodi svolti presso sedi di organi giudiziari internazionali ed europei sia in termini di confronto con magistrati e professionisti di realtà nazionali diverse da quella italiana.

Intervistato n. 13

Sistema penitenziario

La formazione, in risposta a processi di cambiamento organizzativo, deve proporsi come il momento di riflessione sul ruolo agito nel contesto

e soluzione di conflitti interni che emergono nell'operatore-uomo *while working* a contatto con alcune categorie di detenuti (ad esempio, categorie protette quali *sex offenders*).

Box 20

È importante arricchire di nuovi contenuti e metodologie gli interventi formativi. Essi devono essere sempre più mirati ad un apprendimento in grado di stimolare il desiderio del sapere da parte dell'operatore (*la porta dell'apprendimento si apre dall'interno*). La formazione deve offrire spunti del sapere che l'operatore può essere in grado di acquisire da solo, ed essere invece più focalizzata a promuovere la capacità di agire e di essere nel ruolo. Etica del ruolo, consapevolezza, comportamenti operativi, rapporto con i colleghi e supervisori, capacità relazionale, dovrebbero essere i temi sui quali muovere l'intervento formativo al fine di contenere trasversalmente tutti i principi normativi e di tutela internazionale dei diritti dell'uomo detenuto.

Intervistati nn. 6-9

Tutti gli operatori penitenziari devono essere formati ai temi dei diritti umani attraverso una modulazione del linguaggio e delle fonti di riferimento in ragione del livello culturale dei diversi beneficiari dell'intervento formativo. Gli operatori front-line devono ricevere inoltre una dedicata attenzione per quanto attiene le discipline psicosociali e relazionali, attesa la loro esposizione a rischio di burn-out.

Conclusa la formazione in ingresso, la formazione in servizio deve rimanere come parte integrante del percorso di crescita e sviluppo del profilo professionale.

Intervistati nn. 6-9-10

La gestione delle dinamiche interne all'operatore-uomo comporta la capacità di gestire tali dinamiche nel momento in cui si agisce il ruolo professionale: nel caso di arresto di una persona per un reato particolarmente efferato (ad esempio, violenza su minori e donne), all'operatore è richiesto sia di gestire l'io con proprie credenze, valori, principi, sia di riconoscere comunque al detenuto il diritto alla vita, all'integrità, ad essere riconosciuto colpevole solo a conclusione del terzo grado di giudizio. La prima dimensione personale non può compromettere la seconda professionale. L'operatore deve quindi combattere prima contro se stesso per poi esercitare al meglio il ruolo.

Intervistato n. 10

Nel sistema penitenziario la progettazione formativa non può prescindere dall'analisi del target destinatario degli interventi e dagli elementi

caratterizzanti il contesto lavorativo ed il profilo professionale: operatori del sistema carcerario, sviluppo di una identità professionale e gestione dei rapporti con i detenuti.

BOX 21

Deve essere prioritario il principio di fare formazione per profili professionali 'adulti' e sufficientemente 'logorati' da un lavoro assai peculiare, proprio per l'utenza gestita (persone con vissuto di disadattamento, devianza e delinquenza) e per il contesto di riferimento (carcere: struttura detentiva, istituzione totale).

Intervistato n. 1

Sarebbe opportuno tenere conto dei dati di esperienza (sovraffollamento, carenza di spazi e di personale) anche per evitare la sensazione, spesso diffusa tra gli appartenenti alla polizia penitenziaria, di essere additati come gli unici responsabili della grave situazione di vivibilità all'interno degli istituti penitenziari, senza tenere conto della loro stessa situazione di disagio, che determina la percezione della formazione come un qualcosa di estraneo ed imposto dall'alto.

Considerato che l'ambito dell'amministrazione penitenziaria è quello della attuazione della pena, principio informatore dovrebbe essere quello della costante necessità del rispetto della dignità dell'individuo, anche e soprattutto in riferimento alle condizioni dei soggetti privati della libertà personale.

Intervistati nn. 2-10

La formazione del personale deve restare al centro delle politiche penitenziarie, come uno strumento indispensabile per rinforzare le connotazioni proprie del ruolo quale espressione di garanzia dei diritti e della legalità delle funzioni da assolvere all'interno delle istituzioni penitenziarie.

È inoltre necessaria una riflessione più accurata ed una risposta formativa coerente e adeguata che consentano di superare concretamente la dicotomia sicurezza – trattamento: un carcere è sicuro se i detenuti hanno piena cognizione dei loro diritti e dei loro doveri, se sono consapevoli di poter contare sull'organizzazione penitenziaria che tutela con coerenza la loro condizione detentiva, sia come singoli individui sia come collettività. D'altra parte un carcere è sicuro anche a condizione che l'operatore penitenziario possa lavorare con serenità, senza timore di sbagliare e senza la paura di vedere la sua vita professionale e personale in pericolo. Questo comporta una maggiore integrazione tra le diverse figure professionali, nella gestione della popolazione detenuta, un maggiore scambio di informazioni e comunicazione tra i vari operatori in grado di accrescere la conoscenza individuale dei detenuti, dei loro bi-

sogni, delle loro istanze e delle loro attitudini. È necessario formulare e mettere in campo una gestione della sicurezza meno statica (ad esempio, posti fissi di controllo, mura, cancelli) e più dinamica, che sia cioè concentrata sulla promozione di un ambiente meno restrittivo e punitivo, in grado di promuovere il trattamento e la riabilitazione della popolazione carceraria. Programmi di formazione e di lavoro per i detenuti, incentivi, un costruttivo coinvolgimento degli operatori penitenziari: sono tutti strumenti che contribuiscono a ridurre le tensioni e lo stress che sono connessi all'esperienza di restrizione della libertà. Controllo e sicurezza possono e devono realizzarsi con modalità umane e nel rispetto pieno dei principi fondamentali tradotti in norme dall'ordinamento penitenziario. La sicurezza dinamica è quindi uno strumento di prevenzione e di trattamento riabilitativo, in grado anche di mitigare gli effetti prodotti dalle carenze di organico.

Intervistato n. 6

Partendo da una attenta ricognizione delle conoscenze e delle aspettative dei destinatari in materia e dalla lettura di contesto, gli enti di formazione di riferimento (ISSP per i funzionari direttivi e DAP-Ufficio IV per la formazione del restante personale) possono essere considerati gli enti deputati alla progettazione formativa per il target in esame.

Intervistati nn. 7-9

Quanto ai contenuti formativi, il tema dei diritti umani nel contesto carcerario ha dimensioni di varia natura, poiché esso deve necessariamente essere declinato rispetto alla dimensione individuale dell'operatore e del suo bagaglio esperienziale, a quella del detenuto, alle dimensioni della cultura individuale ed organizzativa, oltre alla dimensione legata al ruolo agito nella quotidianità degli accadimenti.

Box 22

In tema di formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penitenziario diventa prioritario considerare la tematica in una triplice dimensione: quella dei diritti umani della persona in quanto tale e, dunque, della persona operatore penitenziario; quella dei diritti umani della persona in stato detentivo; quella dei diritti umani nella cultura di riferimento delle singole persone. In altri termini, è utile adottare un approccio integrato tra diritti umani nelle varie culture e diritti umani delle singole persone chiamate a gestirli nella quotidianità delle loro funzioni.

Intervistato n. 1

I contenuti della formazione, troppo spesso focalizzati sui temi del *sapere* tradizionale (conoscenza delle procedure), devono essere necessariamente integrati da contenuti formativi che prestino la necessaria attenzione ai temi del *saper fare* (come tradurre le norme in azioni), ma anche e soprattutto del *saper essere* (come svolgere le proprie funzioni, il proprio lavoro) nel rispetto dei contenuti etici del ruolo e anche il *saper far fare* (la capacità di esercitare leadership e di delegare – ove e se richiesto dal ruolo di appartenenza).

Intervistati nn. 6-9

Per il personale dell'istituzione penitenziaria, il rispetto dei diritti umani non dovrebbe essere mai visto semplicemente sotto l'aspetto della conformità legale del proprio agire, ma innanzitutto sotto l'aspetto del come avere 'cura' e 'trattare' le persone sottoposte a misure restrittive della libertà. Tale assunto rappresenta una predisposizione assolutamente fondamentale per una corretta e buona gestione delle stesse e del servizio istituzionale. Prima ancora di addentrarsi nella complessità di procedure, di norme, disposizioni giudiziarie o amministrative, di pratiche operative e professionali, che di fatto regolano il cosiddetto 'trattamento penitenziario', ci si dovrebbe concentrare sulla creazione e sul mantenimento, anche in un contesto di istituzionalizzazione forzata, di una cultura dell'accoglienza e dell'ospitalità, in cui il soggetto delle misure restrittive si possa sempre sentire considerato, compreso e rispettato. È una strada non sempre facile da percorrere, ma è anche l'unica per promuovere ogni impegno e responsabilità personale: è la strada dell'instaurarsi del rapporto interpersonale tra operatore e detenuto.

Intervistato n. 8

Il disallineamento tra formazione iniziale (in cui il tema dei diritti umani è presente) e formazione continua (che risente della mancanza di cenni o elementi di informazione sui diritti dell'uomo) è avvertito come potenziale area di miglioramento per l'introduzione di moduli, contenuti, approcci efficaci da adottare nel sistema penitenziario con maggiore ricorrenza, in funzione di risultati ed obiettivi predefiniti a livello organizzativo, di gruppi di lavoro ed individuale.

Il tema dei diritti umani e le varie implicazioni (non solo di natura giuridica) cui esso è esposto meriterebbero trattazione ad hoc nel curriculum formativo del personale penitenziario (cosa che non avviene anche per motivi legati alla razionalizzazione delle risorse finanziarie a disposizione).

Box 23

Nel sistema penitenziario la formazione si svolge a due livelli: centrale (con il coinvolgimento del Ministero e dell'ISSP-Istituto Superiore di Studi Penitenziari) e periferico (con il coinvolgimento dei PRAP-Provveditorati Regionali dell'Amministrazione Penitenziaria). La formazione erogata a livello centrale risponde a criteri di omogeneità ed uniformità. La formazione decentrata, affidata ai Provveditori regionali, invece, è molto più variegata (es. nei contenuti e nei metodi), pur esistendo direttive generali, emanate a livello centrale, cui attenersi.

Il tema dei diritti umani è inserito nella formazione iniziale, ma non approfondito. Nella formazione continua è quasi del tutto omesso.

Intervistati nn. 1-8

L'offerta formativa in ingresso viene programmata in relazione ai fabbisogni del profilo professionale cui è diretta e presenta caratteristiche diverse, rispetto ai tempi e contenuti, a seconda della categoria dei destinatari, in quanto appartenenti al Comparto Sicurezza o al Comparto Ministeri. La tematica è inserita all'interno di un più vasto programma di formazione e prevede un impegno minimo di 10 ore complessive all'interno del modulo dedicato, visto che la materia dei diritti umani è trasversalmente richiamata anche nella trattazione di altre discipline. A differenza dell'aggiornamento essa, però, ha l'obiettivo di sviluppare nel personale neoassunto le competenze specifiche richieste dal mandato, per cui alla trattazione dei diritti umani viene riservato uno spazio limitato alle conoscenze di base, secondo una panoramica anche internazionale. La promozione di tali attività rientra nella competenza delle Agenzie formative dell'Amministrazione.

Intervistato n. 3

Nella formazione continua ci sono stati momenti formativi legati all'approfondimento dei diritti umani. L'offerta (rivolta al personale dirigenziale) si proponeva di fotografare la situazione italiana per elaborare soluzioni concrete ai problemi del sovraffollamento e dell'incremento di fenomeni di autolesionismo e suicidi, alla luce della tutela del diritto alla salute e più in generale dei diritti umani. L'analisi ha toccato altresì le misure adottate in altri Paesi europei per far fronte all'attuale situazione emergenziale.

Intervistati nn. 5-8

Politica e cultura del diritto e della tutela dei diritti umani devono essere parte, anzi *ossatura* centrale, dei programmi di formazione del personale; anche se le contingenze economiche hanno comportato e comporteranno tagli alle voci di bilancio dedicate alla formazione, soluzioni creative devono essere individuate in modo tale da garantire una costante attenzione alla qualità della performance dell'operatore penitenziario,

come ad esempio i corsi di formazione on the job, anche nella formula dell'*embedded learning*.

Intervistato n. 6

Il cambiamento individuale ed organizzativo in termini di comportamenti, cultura, attitudini è fortemente legato anche all'utilizzo di nuovi metodi di apprendimento (*situated learning* e *embedded learning*⁷).

Box 24

Quanto ai metodi formativi utilizzati nella formazione disponibile sui diritti umani, la norma è rappresentata dalla lezione frontale; di tanto in tanto si indulge a metodi fondati sulle simulazioni di ruoli, su lavori di gruppo, su esercitazioni pratiche. Si riscontrano eccezioni nelle singole esperienze dei Provveditorati regionali: ad esempio, la progettazione da me elaborata per il Provveditorato di Pescara è stata assai spesso condotta con metodo outdoor; briefing di inizio turno per la specifica delle mansioni da fare (cosa, come, con chi ecc.); conferenze di servizio ad inizio giornata lavorativa, con finalità formative, nel caso in cui vengano analizzate eventuali criticità professionali accadute.

Con metodologie formative incentrate sulla persona, sulla relazione e sul gruppo bisognerebbe affrontare le resistenze individuali e di sistema all'accoglienza della diversità sotto ogni suo profilo.

Intervistati nn. 1-9-10

Sarebbe opportuno dare maggiore spazio alla casistica in cui i diritti umani vengono limitati nella quotidianità della vita negli istituti penitenziari, anche per dimostrare come non si tratti di ipotesi 'teoriche', ma di casistiche e realtà molto concrete e molto vicine. Servirebbe anche per evidenziare come nelle situazioni di emergenza e di crisi sia più labile il confine tra legalità ed illegalità e, a maggior ragione, in queste situazioni bisogna essere preparati a garantire il rispetto della dignità dell'individuo. La formazione assistita sul lavoro darebbe, presumibilmente, i migliori risultati in termini di efficacia, poiché consente l'immediato confronto con la realtà operativa, la contestualizzazione degli apprendimenti, la conoscenza diretta delle dinamiche lavorative e la consapevolezza delle responsabilità connesse alle funzioni istituzionali.

Intervistato nn. 2-3

⁷ Per uno studio sulle modalità incorporate di apprendimento nei luoghi di lavoro, connesse ad alcuni esempi di buone pratiche europee, si veda Federighi e Boffo, 2009.

Formazione in ingresso e in servizio dovrebbero prevedere preferibilmente lezioni frontali, da integrate anche con lavori di gruppo, *peer learning*, *benchmarking*, formazione assistita sul lavoro.

Intervistato n. 5

Il programma formativo deve contenere anche una serie di casi di studio, in grado di fornire esempi pratici e atti a stimolare da parte dei corsisti l'individuazione di soluzioni operative adeguate al rispetto dei principi a tutela dei diritti umani. I casi di studio possono formare oggetto di discussione aperta anche in sottogruppi di lavoro e le soluzioni individuate devono essere confrontate e commentate nell'ottica di individuare più soluzioni in ragione dei diversi contesti (*peer learning*), ma tutte assolutamente coerenti e rispettose della tutela dei diritti dell'uomo detenuto.

Intervistato n. 6

L'incentivazione di atteggiamenti fattivi relativamente ai diritti umani si realizza, a mio parere, attraverso lo svolgimento di interventi formativi presso gli istituti penitenziari, sia nella formula *on the job*, guidata da un facilitatore che osservi e guidi il comportamento dell'operatore, sia nella forma dell'*embedded learning*, in cui vengano introdotte modalità operative che l'operatore penitenziario deve eseguire nel corso del suo orario di servizio (ad esempio, come effettuare il passaggio delle consegne tra un turno e l'altro e come trasferire le informazioni all'altro collega) e che possano formare oggetto successivamente di discussione tra pari (*peer learning process*), in modo da giungere ad una comprensione delle prassi più efficaci da adottare per assicurare la necessaria attenzione ai diritti dei detenuti, rispettando le norme.

Intervistati nn. 6-9

A ciò si accompagna l'iniziativa di stilare documenti operativi standard (SOP-*Standard Operating Procedure*, ereditata dall'esperienza clinica), per raggiungere una uniformità nello svolgimento di alcune funzioni specifiche dell'operatore penitenziario con la popolazione carceraria.

Box 25

Il processo di progressiva equiparazione scolastica tra gli operatori penitenziari impone alcune considerazioni diversificate all'atto della progettazione dell'intervento formativo. Esse devono avere riguardo al livello psicologico, culturale e del *job profile*. In tema di diritti umani, per gli operatori front-line, di qualunque livello e grado, è molto importan-

te elaborare modelli operativi (SOPs) in grado di fornire una guida su come svolgere le operazioni di servizio (ad esempio, come scrivere una relazione, come effettuare una perquisizione personale o degli ambienti detentivi ecc.), in modo da possedere delle cornici riconosciute ed in linea con i principi di tutela dei diritti dei detenuti, che supportino le azioni degli operatori nel quotidiano e che siano riconosciute e riconoscibili da tutti.

Intervistati nn. 6-9

La propensione al cambiamento degli approcci formativi adottati è legata anche alla opportunità di affidare a professionisti di vari ambiti disciplinari la progettazione, l'erogazione e la valutazione di interventi che affrontino il tema dei diritti umani da varie prospettive, che – combinate – supportino gli operatori nella gestione dei vari elementi professionali attinenti la propria job e nello sviluppo di maggiore consapevolezza di sé, del ruolo professionale ricoperto, del senso di ciascuno dei diritti fondamentali e delle implicazioni che essi hanno nelle relazioni con l'utenza del servizio carcerario. Le proposte relative all'inserimento di nuovi argomenti di diritto (ad esempio, trattazione del *Community Service Order* nell'ottica della *reparative justice*) contribuiscono ad accentuare la necessità di adottare un approccio olistico ad alcuni temi giuridici, a promozione della interdisciplinarietà della trattazione.

Cambiamenti su metodo e contenuti possono produrre risultati confortanti e di impatto, incentivando il rispetto dei diritti umani.

Box 26

Il mio parere circa il livello di gradimento è che la formazione risulta noiosa e dunque inefficace, se condotta con metodo frontale e sulle stesse materie che sono già oggetto di studio nei concorsi pubblici di ammissione al ruolo. È molto gradita, e produce ottime ricadute operative, la formazione erogata con metodo outdoor e che copra non solo competenze tecniche, ma anche e soprattutto ambiti extragiuridici, quali ad esempio gli aspetti psicologico-culturali nelle relazioni interpersonali, la comunicazione, la gestione delle relazionali, la gestione delle emozioni e dei conflitti, la modernizzazione dei metodi e dei processi di lavoro, la stimolazione ad un clima di rispetto dei diritti umani in genere. La 'materia' dei diritti umani nella formazione iniziale è spesso affidata a docenti di materie giuridiche.

Intervistati nn. 1-7

Occorrerebbe approfondire le tematiche in materia di comunicazione, di formazione interculturale e di mediazione dei conflitti.

Sarebbe opportuno approfondire le tematiche relative alla interazione corretta con soggetti in stato di privazione della libertà: uso del pronome impersonale 'lei', modalità di coniugare le esigenze di sicurezza in alcune operazioni necessarie ma oggettivamente 'invasive' (ad esempio: battitura delle inferriate, perquisizioni delle stanze detentive, ispezioni personali ecc.); necessità di fornire le informazioni necessarie e utili alla vita in ambiente ristretto con la necessaria tempestività e correttezza.

Intervistati nn. 2-3

La formazione dovrebbe anzitutto preoccuparsi di promuovere e stimolare negli operatori *atteggiamenti* conformi alla morale costituzionale, rendendo esplicite le basi etiche del lavoro penitenziario attraverso la trasmissione dei valori essenziali della professione.

Intervistato n. 3

Le competenze di natura giuridica sono fondamentali considerando la situazione di privazione di libertà che il personale penitenziario deve gestire. Ma, oltre alla conoscenza della normativa – che resta un fondamentale punto di partenza –, occorre una condivisione piena delle qualità morali e comportamentali inclini alla loro tutela. A livello di competenze culturali, formative, relazionali si dovrebbe integrare l'intervento formativo attraverso lo studio di discipline psicologiche e socio-pedagogiche.

Forse ciò che manca è una vera consapevolezza su temi relativi ai diritti umani e la necessità di incentivare maggiormente atteggiamenti fattivi in tal senso. Nel settore penitenziario, in particolare, sarebbe utile indirizzare la rieducazione e l'esecuzione penale su nuove misure alternative alla detenzione, come il Community Service Order, divenuta misura di riferimento per il sistema penitenziario di diversi Paesi europei. Quest'ultima sanzione, che impone al colpevole lo svolgimento nel tempo libero di un lavoro non retribuito a vantaggio della società, può avere interessanti risvolti sotto il profilo dei diritti dei detenuti e della loro considerazione da parte della società.

Intervistato n. 5

Il curriculum formativo dell'operatore penitenziario deve avere una strutturazione integrata nella presentazione delle materie e dei temi da trattare. Il mandato istituzionale riservato all'operatore penitenziario, a qualunque livello si collochi la sua prestazione, ha per contenuto la tutela dei diritti dell'uomo-detenuto, insieme con la garanzia del rispetto ed attuazione del provvedimento giudiziario restrittivo della libertà personale. Insieme alle cornici normative, i contenuti della formazione devono consentire di sviluppare negli operatori penitenziari una *consapevolezza responsabile*

del ruolo rivestito. In questo ambito è necessario ampliare il numero delle ore relative ai temi della comunicazione, dinamiche relazionali e psicologia sociale, che consentono di fornire strumenti di lettura e comprensione integrata del complesso sistema penitenziario. È importante approfondire i temi della diversità e della multiculturalità (presenti negli istituti), che purtroppo – a causa di limiti linguistici e assenza di conoscenza delle culture diverse – può formare oggetto di incomprendimento, lettura sbagliata dei comportamenti messi in atto dai detenuti e conseguentemente dare luogo a processi di stigmatizzazione e quindi di violazione dei diritti umani.

Intervistato n. 6

Alcune esperienze formative esistono e sono valorizzate per l'impatto che esse hanno nella gestione pratica ed operativa dei rapporti con i detenuti.

Box 27

Il progetto regionale Aurora sulla comunicazione (di 36 ore) – gestito e promosso dal Ministero e dal PRAP – sta riscuotendo molto successo. Credo perché tratta di argomenti diversi da quelli che siamo soliti trattare e studiare (legati all'ambito giuridico) ma sempre utili nella gestione del detenuto. È un'esperienza interessante e stimolante: noi operatori penitenziari siamo abituati a 'meccanizzare' tutti i momenti del nostro lavoro quotidiano, a prescindere dai destinatari delle nostre attività. Invece dobbiamo imparare a capire chi abbiamo di fronte e come gestirlo (tossicodipendente debole, straniero in isolamento, affiliato ad associazioni di criminalità organizzata ecc.).

Intervistato n. 10

Le trasformazioni multiethniche della società civile impattano anche sull'ambito oggetto del nostro studio: le etnie presenti nelle realtà carcerarie italiane sono diverse e pongono tutti gli operatori del sistema penitenziario di fronte alla necessità di essere adeguatamente equipaggiati per la gestione degli elementi culturali e relazionali che vengono in gioco in tutti i momenti della vita carceraria (ad esempio, distribuzione dei pasti o svolgimento delle perquisizioni nel rispetto delle abitudini culturali di un credo religioso ecc.).

Box 28

La materia dei diritti umani è fondamentale nel lavoro di un operatore penitenziario per almeno tre ordini di ragioni, tutte importanti:

1. il 'cliente interno' del lavoro penitenziario è la persona detenuta, ossia una persona che ha violato i diritti umani altrui o che, a sua volta, subisce o ha subito una violazione di diritti;
2. il panorama umano del sistema penitenziario è sempre più variegato sotto il profilo delle etnie presenti. Una competenza globale in materia di diritti umani e della loro universalità è oltremodo necessaria;
3. la diffusione di una cultura di tutela dei diritti è prioritaria anche per la gestione delle risorse umane operanti in un carcere, nonché per implementare la consapevolezza individuale e dei singoli ruoli circa il proprio 'valore umano intrinseco'.

Intervistato n. 1

In questo ambito sarebbe opportuno aumentare lo spazio dedicato alle corrette modalità relazionali con soggetti che, in una buona percentuale dei casi, provengono da culture e religioni diverse da quella maggioritaria in Italia, e approfondire il significato di gesti e usi quotidiani differenti dal nostro (ad esempio nelle scelte alimentari, nelle pratiche religiose, nel diverso uso del tono della voce e della gestualità).

Intervistato n. 2

La formazione culturale degli operatori deve essere mirata alla conoscenza e al rispetto delle diversità etniche presenti in carcere, in modo tale da promuovere il valore del rispetto del 'diverso', assicurandone tutela e riconoscimento dei bisogni specifici. Iniziative di conoscenza degli strumenti propri della mediazione culturale sono necessari ed urgenti.

Intervistato n. 6

Per gli operatori penitenziari i programmi di formazione in materia di diritti umani dovrebbero anzitutto coprire e aggiornare i deficit di conoscenze sulle profonde diversità che caratterizzano le differenti culture, etnie, religioni. Esse rappresentano le 'diversità' che la nostra istituzione ospita all'interno di un contesto già per sua natura fortemente variegato per difformità e 'diversità' dei comportamenti, individuali o di gruppo, rispetto alla norma.

Intervistato n. 8

Il cambiamento organizzativo rispetto agli approcci da adottare nella costruzione di una cultura al rispetto dei diritti umani è legato anche alla necessità di valorizzare il profilo professionale di tutti gli operatori del sistema penitenziario, anche in ottica internazionale.

Box 29

Il profilo dell'operatore penitenziario dovrebbe essere arricchito di nuove competenze e conoscenze, non solo teoriche, ma soprattutto relazionali ed intrapsichiche, funzionali al farlo diventare portatore e testimone nei fatti di una nuova cultura del lavoro, quella fondata sul riconoscimento e sul rispetto fattuale (non a parole) dei diritti della persona e della stessa dignità umana.
Intervistato n. 1

Dovrebbe essere arricchita la preparazione rivolta agli operatori con funzioni esecutive, dimostrando con chiarezza, semplicità e con un linguaggio idoneo, come il rispetto dei diritti umani non sia una tematica avulsa dalla realtà, ma concretamente calata nell'attività lavorativa di tutti gli operatori impegnati nel sistema penitenziario. Sarebbe inoltre utile offrire una comparazione di esperienze internazionali in materia (ad esempio: come possono essere affrontate analoghe situazioni di limitazione della libertà personale in altri Paesi europei con problemi di sovraffollamento e mancanza di personale, garantendo il rispetto della dignità umana).
Intervistati nn. 2-7

Sistema di pubblica sicurezza

A fronte di chi sottolinea la presenza di una formazione strutturata ai casi di compressione dei diritti umani, si oppongono le posizioni di quanti ritengono interessante attivare interventi – anche in forma sperimentale – per lo studio dei comportamenti ed atteggiamenti degli individui e dei gruppi che attuano o meno le regole del diritto, al momento lacunosi (ad esempio, profili prefettizi). Ciò conferma la necessità di una riflessione su modelli e curricula formativi nel sistema della pubblica sicurezza, che non può prescindere dall'analisi dei diversi contesti organizzativi e delle diverse esigenze esistenti all'interno di una stessa amministrazione (ad esempio commissari, dirigenti, agenti di polizia).

Box 30

Oltre al forte interesse nel nostro settore per le materie giuridiche (es. studio, analisi ed interpretazione della CEDU e/o delle sentenze nazionali – di merito e di legittimità – ed internazionali, diritto internazionale in generale, diritto penale sostanziale e processuale), siamo interessati anche alla sociologia del diritto. Essa studia il rapporto tra diritto, azioni e

comportamenti; le istituzioni giuridiche nei contesti sociali; la rilevanza del diritto come strumento di cambiamento delle società e di controllo di esse; l'opinione che le società hanno e hanno avuto del diritto, il consenso ed il dissenso rispetto alle norme e ai valori sottesi.

Intervistato n. 14

La policy della formazione – sia in ingresso sia in servizio, seppure con rilevanti differenziazioni – viene interamente concepita al comando generale. Tutti i momenti di aggiornamento vengono determinati dal comando generale che può chiedere l'ausilio di enti esterni (ad esempio, Scuola Superiore Sant'Anna di Studi Universitari e di Perfezionamento-Pisa). Moduli specifici sui diritti umani della durata di una settimana sono sempre inclusi nel ciclo di formazione iniziale. I moduli si articolano in un inquadramento generale sugli strumenti internazionali di riferimento ed una seconda parte eminentemente pratica.

Intervistato n. 15

Il tema della tutela dei diritti umani è sviluppato durante tutto il corso (durata 2 anni) sia con lezioni e conferenze specifiche, sia come tema di sfondo e trasversale a tutte le tematiche giuridiche e professionali (ad esempio diritto penale, immigrazione, polizia giudiziaria, ordine pubblico ecc.). I Piani degli Studi vengono aggiornati costantemente per adeguarli alle nuove esigenze professionali e giuridiche e anche in relazione al feedback dei tirocini operativi dei frequentatori di corso.

Trattandosi di un lavoro che implica piena consapevolezza dei diritti umani, il tema è trattato in maniera sufficientemente ampia.

Intervistato n. 16

La formazione è considerata necessaria per gli operatori della pubblica sicurezza per la loro salvaguardia e tutela preventiva.

Box 31

Parliamo spesso di 'sapere, saper fare e saper essere'. Il saper essere è per l'operatore l'elemento più importante e contestualmente anche l'obiettivo più difficile da raggiungere. La formazione al riguardo gioca un ruolo fondamentale: attraverso la discussione di casi pratici e concreti viene definito uno standard di riferimento. Se si prendono ad esempio le pronunce sui casi di tortura, si evidenzia che al momento del fermo l'operatore di polizia deve assicurarsi che lo stato di salute della persona soggetta a fermo all'uscita dalla caserma sia il medesimo stato di salute che la persona aveva al momento del suo ingresso in caserma. Lo standard che ne deri-

va in simili contesti spinge a documentare puntualmente tutti i passaggi. La forma di tutela da adottare in tal caso è documentare e relazionare scrupolosamente tutte le procedure, anche se impegnative da sostenere. In questo senso l'attenzione alla procedura diventa una forma di tutela.
Intervistato n. 15

La formazione in servizio appare maggiormente complessa e articolata.

Box 32

Quanto alla formazione di base, una volta nell'arma bisogna frequentare un corso (come carabiniere maresciallo, sottufficiale). In quell'alveo ci sono istanze trasversali e momenti specifici sui diritti umani.

Nella formazione continua la situazione è più complessa perché dobbiamo tenere in considerazione gli impieghi del personale. Ad esempio, uno dei momenti più importanti per la formazione sui diritti umani è il corso di certificazione di 6 settimane per operatori all'estero. Se si agisce sotto l'egida dell'ONU abbiamo pacchetti standard sul codice deontologico, sulla tutela delle persone, sullo sfruttamento sessuale etc.

Intervistato n. 15

In vista della formazione di un curriculum europeo per gli operatori giudiziari risulterebbe fondamentale porre l'accento sui seguenti temi, sempre nell'ottica di formare alla 'sensibilità' dell'operatore e ad ulteriori temi tecnico-operativi in relazione al *job profile*:

- law enforcement;
- inquadramento generale degli strumenti internazionali;
- monitoraggio;
- community policing;
- accountability e transparency;
- assistenza e prevenzione.

Intervistato n. 15

La tutela dei diritti umani è istanza trasversale a tutte le attività e funzioni del sistema di pubblica sicurezza: protezione, investigazione, prevenzione. La formazione in questo ambito impatta non solo sulla dimensione tecnico-giuridica del profilo degli addetti (di ogni ordine e grado), ma anche sulla dimensione etica e culturale di esso. La selezione di contenuti, programmi, metodi, formatori riteniamo vada effettuata in considerazione di tutti gli approcci e discipline coinvolti e ritenuti significativi

rispetto alla mission dell'istituzione (garante della sicurezza della collettività), oltre che a determinati ruoli e funzioni di ogni amministrazione.

Box 33

Le problematiche da affrontare sono da un lato di tipo etico, dall'altro eminentemente giuridiche in tutti i casi in cui gli standard normativi non siano assolutamente chiari. Queste in linea di massima sono le nostre priorità a livello di formazione e di volta in volta poniamo l'accento su uno dei due aspetti in base alle necessità specifiche.

Intervistato n. 15

Bisogna instillare l'idea che porsi come riferimento della comunità e di una rete territoriale di assistenza necessariamente comporta una serie di vantaggi, in primis il 'riconoscimento' da parte della comunità e di quanti si sentono tutelati. Una delle priorità è diminuire il più possibile il gap tra sicurezza reale e sicurezza percepita. L'operatore di polizia deve comprendere che la fiducia delle persone è fondamentale (anche per ricostruire fatti illeciti). Anche per questo serve la formazione, benché porti con sé la complessità legata all'influenza di cultura e mentalità degli individui. Conoscere le norme senza poterle leggere con la giusta sensibilità non consente di diventare un punto di riferimento per la comunità. La parte complicata è riuscire ad integrare ed omogeneizzare in un unico contenuto questi elementi (tecnico-giuridico e culturale). Più si riesce ad investire su questi aspetti più c'è ritorno in termini di efficacia della nostra azione, in fase di prevenzione e di repressione.

Intervistato n. 15

Gli obiettivi formativi, pur da declinare nella specificità di contesti e soggetti, volgono alla sensibilizzazione ai temi del rispetto della persona umana e delle sue articolazioni (integrità fisica, dignità, personalità ecc.) in persone che, per scelta dell'amministrazione per cui prestare servizio, hanno già una propria sensibilità a questi temi.

Box 34

Ogni intervento ha una storia differente, ma il nodo cruciale della formazione è cercare di instillare sensibilità sul tema. Una sensibilità che è congenita – dal momento che nasce con una vocazione alla proiezione verso la comunità – ma che va al tempo stesso alimentata.

Intervistato n. 15

I formatori in questo caso sono selezionati e appositamente preparati.

Box 35

I nostri insegnanti vengono destinati alla docenza dopo aver svolto corsi per formatori presso il nostro centro di psicologia applicata alla formazione. Chi viene destinato all'insegnamento deve avere in primo luogo un profilo idoneo. Dopo la prima selezione è necessario portare a termine un corso di due settimane che fornisce indicazioni comunicative e di metodo.

Non selezioniamo necessariamente pedagogisti, ma si parla in ogni caso di ufficiali o marescialli, dunque soggetti con un'esperienza umana particolare (gestione del personale). Per le materie giuridiche ci rivolgiamo invece ad istituti universitari.

Intervistato n. 15

È elevato l'interesse per la dimensione pratica della formazione al rispetto dei diritti umani, alimentata – nelle esperienze formative in atto – da discussioni, *peer learning* (per profili con elevata *seniority*), *role-play* e confronti su casistica reale e pronunce giurisprudenziali. In essi i partecipanti hanno modo di comprendere le situazioni che potenzialmente possono essere fonte di compressione e violazione dei diritti umani e riflettere sulle azioni da intraprendere per evitare abusi e violazioni in spregio alla normativa in vigore.

Box 36

La formazione pratica è l'aspetto fondamentale per l'operatore di polizia, essendo necessario che si cali nel ruolo che deve ricoprire. Il passaggio dalla teoria alla pratica avviene attraverso l'evidenziare casi specifici di compressione dei diritti umani (in situazioni quali arresto, detenzione ecc.), diversificati a seconda che si tratti di prevenzione, repressione, assistenza ecc. Durante la formazione abbiamo avuto ottimi risultati grazie all'uso dei *case law* della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo.

Il *peer learning* è utilizzato in determinati settori con personale che ha già specifiche competenze. A questo proposito, nel 2008 è stato costituito l'Istituto Superiore delle Tecniche Investigative: il *peer learning* è stato il metodo che ha ispirato l'istituzione della scuola, in quanto la stessa favorisce il confronto dei nostri migliori investigatori sulle pratiche investigative.

Intervistato n. 15

Nel sistema della pubblica sicurezza è presente l'adozione di misurazioni dell'efficacia della formazione (in servizio).

Box 37

Misurazioni (di primo e secondo livello) sono da sempre utilizzate. A formazione ultimata, viene sempre somministrato un questionario sulla docenza e sul corso. A distanza di tempo, si interessa formalmente l'ufficiale o il maresciallo che impiega il militare per monitorare se ha migliorato le sue funzioni relativamente all'aspetto della formazione oggetto del corso.

Intervistato n. 15

2.5 La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema giudiziario italiano Bruno Cherchi⁸

2.5.1 Quale formazione per quale magistratura

Il modello di formazione a cui ispirare le linee programmatiche per la formazione dei magistrati discende da una preesistente idea di magistrato che si intende promuovere e che deve essere temperata con una costante attenzione verso il pluralismo culturale dal quale ogni magistrato potrà trarre una sintesi originale.

Il Consiglio Superiore della Magistratura, pure attento alle necessità operative dei magistrati, ha quindi scelto un modello di formazione aperto, sensibile anche alle novità provenienti dalla società, dal mondo della cultura, della politica e dell'economia.

In questo quadro uno spazio fondamentale continuerà a dover essere dedicato ai diritti fondamentali e alla loro tutela giudiziaria, in un processo di armonizzazione europea nel quale convivono obiettivi solo apparentemente antitetici: l'integrazione e il pluralismo.

Se la costruzione europea evidenzia la fondamentale dialettica dell'unità e della diversità, la formazione dei magistrati dovrà approfondire questo processo che tende a realizzare un equilibrio difficile e delicato tra la sovranità nazionale e la tutela dei diritti fondamentali, visti come obiettivo e come limite dell'azione dello Stato.

In questo quadro per sua natura 'bipolare', nella crescita culturale dei magistrati, deve essere perseguito il principio che qualunque regola na-

⁸ Procuratore della Repubblica presso il Tribunale di Ferrara.

zionale non deve tradursi in un arretramento nella salvaguardia dei diritti fondamentali dell'uomo.

Il programma formativo deve quindi presentare un modello di magistrato che, accanto ad una completa preparazione tecnica e professionale, abbia piena consapevolezza del suo ruolo di mediatore dei conflitti sociali e sappia cogliere le linee evolutive dell'ambiente culturale circostante, interpretando i fenomeni sociali, politici ed economici da cui derivano le vicende su cui è chiamato a giudicare, quale preconditione per una corretta ed equilibrata applicazione delle norme giuridiche. La conoscenza del diritto, per il magistrato – diversamente che per altri operatori del diritto – non costituisce una semplice *techné*, con fini di sola 'utilità', ma una *scientia*, finalizzata alla conoscenza del 'vero' (nel significato 'non dogmatico' proprio di una società, come l'attuale, aperta e pluralista). Questo obiettivo vale tanto più oggi, ove le leggi mutano rapidamente e vi sono fonti normative di differente natura, e ove il compito del giudice non è solo quello di 'lettore' delle disposizioni che deve applicare, bensì di 'interprete', con il compito di individuare l'esatto contenuto della norma ma anche di valorizzare le peculiarità che la connotano.

Ciò dovrà riflettersi sui contenuti dei programmi, ma anche sulle strutture dei corsi, che dovranno continuare ad essere aperti alle diverse professionalità e alle diverse espressioni culturali provenienti dalla società in modo da arricchire la cultura dei magistrati.

In particolare, per evitare il rischio di una formazione 'autoreferenziale', la formazione dei magistrati – così come è accaduto negli ultimi anni – dovrà essere il frutto di un confronto tra i magistrati, ma anche di un dialogo con gli altri 'protagonisti' della realtà giuridica e giudiziaria.

2.5.2 Come predisporre le linee programmatiche

Le linee programmatiche per l'attività formativa con riferimento particolare ai diritti dell'uomo non possono prescindere dall'insegnamento che proviene dalla recente giurisprudenza della Corte Costituzionale italiana che definisce il criterio della massima espansione delle garanzie nel raffronto tra la tutela convenzionale e tutela costituzionale dei diritti fondamentali.

La Corte Costituzionale insegna che nel concetto di massima espansione delle tutele deve essere compreso il necessario bilanciamento dei diritti fondamentali la cui tutela «deve essere sistemica e non frazionata in una serie di norme non coordinate e in potenziale conflitto tra loro».

In Italia l'interpretazione data dalla Corte di Strasburgo viene recepita e generalizzata dalla Corte Costituzionale come metodo per accertare se sia più elevato il livello di protezione dei diritti fondamentali assicurato dalla nostra Carta fondamentale oppure quello riconosciuto a livello internazionale: si tratta di stabilire qual è il momento di sintesi più elevato per decidere il caso concreto.

Il punto di equilibrio stabilito dalla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo ha assunto un ruolo centrale nel processo di armonizzazione del diritto interno degli Stati che si raggiunge non solo per via normativa ma anche attraverso le decisioni dei giudici.

Il grado di avanzamento delle tutele per il cittadino nelle giurisdizioni nazionali stabilito nella Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo come fonte indiretta di ravvicinamento tra i diversi apparati legislativi potrà ricevere impulso ulteriore dal trattato di Lisbona.

Il Trattato sull'Unione Europea (TUE) prevede l'adesione dell'Unione alla Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo e implica la soggezione delle istituzioni comunitarie – e della stessa Corte di giustizia – al controllo esterno della Corte di Strasburgo che è la massima autorità per l'interpretazione delle disposizioni convenzionali. La Corte non potrà più deviare dagli orientamenti decisi dalla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo. Ne consegue logicamente che la completa integrazione della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo nel sistema giuridico dell'Unione consente di dare alla prima la stessa forza che le decisioni della Corte Europea ha nei confronti delle leggi dei singoli Stati membri.

Questi aspetti già ora sottolineati nei corsi di formazione dovranno nel futuro ricevere più ampio riconoscimento dalla maggiore stabilità organizzativa su cui la Scuola Superiore può contare.

La Scuola Superiore della Magistratura potrà pure beneficiare della sinergia che deriverà dalle relazioni che si stanno instaurando con la Rete europea della formazione giudiziaria – della quale la formazione è entrata a far parte – finalizzate a favorire, anche attraverso gli scambi di esperienze e di partecipazione dei magistrati dei vari Paesi membri dell'Unione Europea, la completa acquisizione del nuovo ruolo che ai magistrati spetta nel contesto euro unitario.

2.5.3 Le linee programmatiche

La programmazione dell'attività di formazione non potrà quindi che continuare quanto tracciato nel ventennio trascorso dal Consiglio Superiore della Magistratura, pur completando l'offerta formativa con gli apporti che giungeranno da altri soggetti istituzionali quali il Consiglio Nazionale Forense e il Consiglio Universitario Nazionale.

L'obiettivo prioritario della formazione di un magistrato europeo, dato dalla Commissione europea in vista di una sempre maggiore tutela dei diritti fondamentali e della loro effettività, dovrà quindi continuare ad essere il leit motiv nell'elaborazione dei singoli momenti di studio e di confronto tra gli operatori.

La stessa formazione dovrà essere offerta a tutti i magistrati, anche se l'attività dovesse realizzarsi in più sedi, evitando la ripartizione dei partecipanti ai corsi su base territoriale, dovendo al contrario salvaguardar-

si, come valore irrinunciabile, quello di avere la stessa formazione e di consentire il confronto tra prassi formatesi in distretti ed in realtà territoriali tra loro differenti.

L'analisi e l'approfondimento dei diritti fondamentali dell'uomo, nelle diverse materie oggetto della formazione, dovrà continuare a garantire il pluralismo culturale dell'intera attività formativa, attenta a dare voce alle diverse opzioni culturali, di cui ciascun magistrato dovrà essere messo in grado di realizzare una sintesi originale. Ciò potrà avvenire all'interno di ciascun corso o anche nell'alternarsi di corsi e momenti formativi differenti, ove la contrapposizione di idee e soluzioni diverse permettano, ai partecipanti, di avere un quadro quanto più ampio possibile degli orientamenti dottrinari e giurisprudenziali o, lato sensu, culturali che si fronteggiano.

Il confronto sempre più frequente con culture e saperi diversi con cui il magistrato è costretto a confrontarsi, rispetto ai quali non sempre l'ausilio di tecnici (periti o consulenti) appare sufficiente a colmare i divari di partenza, necessità però di basi che siano in grado di agevolare e stimolare ulteriori approfondimenti, ma soprattutto che consentano una valutazione dei fatti sottoposti al giudizio senza che i fondamentali diritti dell'uomo possano essere messi in pericolo da una non completa padronanza delle diverse discipline. Si pensi all'influenza che nelle decisioni giudiziarie hanno la medicina legale con tutte le sue vaste implicazioni, i profili scientifici delle investigazioni, la valutazione dei minori, la psichiatria, i bilanci societari. In tutti questi (e in tanti altri ancora) settori, vi è sempre stata molta cura da parte della formazione al confronto con professionalità diverse e con portatori di saperi, culture e metodologie diverse, che lascino sempre al magistrato il suo ruolo di protagonista della decisione.

Lo studio del processo, luogo fondamentale per la tutela dei diritti fondamentali, dovrà continuare con l'obiettivo di diffondere una costante attenzione ai valori del processo, non come luogo di tecnicismi esasperato, ma come momento di leale confronto dialettico tra le posizioni contrapposte delle parti.

È fondamentale, nel settore penale, continuare a privilegiare un sapere comune tra pubblico ministero e giudici. Anche prevedendo momenti di approfondimento di singoli argomenti propri delle singole materie, l'attività formativa penale dovrà ispirarsi al comune principio della giurisdizione e proponendo una base comune di valori per entrambe le professionalità nell'esercizio concreto delle varie professionalità.

CAPITOLO 3

CURRICOLA PER LA FORMAZIONE INIZIALE AL RISPETTO DEI DIRITTI FONDAMENTALI

Gruppo di Ricerca internazionale¹

3.1 Premessa

Nel presente capitolo riportiamo una proposta di strutturazione del curriculum di formazione iniziale, in tema di diritti umani, per gli operatori dei sistemi giudiziario, penitenziario e di pubblica sicurezza, come elaborato dal gruppo internazionale di ricerca e sperimentato in alcuni contesti nazionali.

3.2 Il curriculum per la formazione iniziale al rispetto dei diritti umani – Principi generali

Per migliorare le competenze e le attitudini del personale della giustizia penale nel settore dei diritti umani è utile porre attenzione alla formazione ad essi rivolta. In questo contesto è indispensabile pianificare un programma di studi ed un percorso di formazione efficace, che consentano al personale del sistema di giustizia penale di agire il proprio ruolo professionale in modo consapevole, genuino e rispondente a principi di umanità. Di seguito riportiamo alcuni principi di base da tenere in considerazione nella progettazione formativa, quanto alla definizione di obiettivi formativi, metodi e tecniche di apprendimento, valutazione della formazione.

A. Obiettivi fondamentali

- Costruire una *cultura universale* dei diritti umani per il personale del sistema di giustizia penale, promuovere atteggiamenti di tolleranza e

¹ I membri del gruppo internazionale di ricerca sono: Bultrini Antonio, Defingou Margarita, Dragomir Diana, Federighi Paolo, Gasparinatos Margarinos, Halatsis Xenofon, Kougioumoutzaki Foteini, Koulouris Nikos, Kouzelis Gerasimos, Konstantinou Alexandros, Lavorato Laura, Salemme Marianna, Tomita Mihaela, Torlone Francesca, Vidali Sofia, Vryonides Marios, Xylouri Ourania.

rispetto, fornire *conoscenze sui diritti umani*, sviluppare la *consapevolezza* dei partecipanti in merito alla necessità di tradurre i diritti umani nella realtà sociale e politica. In altre parole, il curriculum formativo deve introdurre il personale di giustizia penale ai valori ed alle culture giuridiche sui diritti fondamentali dell'uomo, con l'obiettivo di *promuovere una migliore comprensione e garantire il rispetto degli stessi diritti*.

- Approfondire i diritti umani ed i meccanismi per la loro protezione; acquisire e potenziare le competenze necessarie ad un utilizzo pratico ed operativo, nella quotidianità di vita professionale e personale, delle conoscenze in tema di diritti umani; sviluppare valori, attitudini e comportamenti di rispetto, difesa e promozione dei diritti umani.
- Promuovere un impatto legato alla formazione al rispetto dei diritti umani, che dalla dimensione individuale evolva verso una dimensione collettiva o di gruppo.

B. *Contenuti formativi*

Alcuni principi generali di base sono da considerarsi nella progettazione formativa sul rispetto e la tutela dei diritti umani.

- I contenuti devono essere selezionati ed organizzati in modo tale che i partecipanti siano messi in grado di acquisire *conoscenze, capacità* e soprattutto *attitudini e comportamenti* per il conseguimento degli obiettivi formativi.
- Alcuni contenuti formativi di rilievo comprendono i diritti, i doveri, gli obblighi e le responsabilità del personale del sistema di giustizia penale (tra i materiali da includere in un curriculum formativo di base annoveriamo la Dichiarazione delle Nazioni Unite sui diritti dell'uomo, la Carta sociale europea, e la Convenzione Europea sui Diritti Umani; inoltre, è utile fare uso anche di testimonianze).
- Il reale significato delle norme internazionali sulla tutela dei diritti umani dovrebbe riflettersi pienamente anche nei contenuti.
- Il contenuto da includere riguarda anche i metodi di apprendimento e le componenti del *capacity-building*.
- I contenuti formativi da includere nel curriculum devono essere *rilevanti* in considerazione delle aree di interesse e delle componenti di profilo professionale riguardanti il target di destinatari (personale del sistema di giustizia penale).
- Questioni e argomenti in discussione nel corso dell'intervento formativo devono abbinarsi ad un elevato *interesse* e a *problemi professionali* che caratterizzano la vita lavorativa del personale del sistema di giustizia penale.
- Il curriculum formativo deve inglobare sfide quotidiane ed esperienze di vita dei partecipanti, anche in una dimensione nazionale e regionale. I partecipanti sono attivamente coinvolti e fortemente motivati

nel caso in cui si tratti di situazioni, questioni, casi pratici legati ad esperienze di vita vissuta. La eterogeneità dei partecipanti rappresenta una fonte importante di apprendimento.

- I contenuti formativi devono presentare caratteri di accuratezza, aggiornamento, completezza e comprendere tutto ciò che è essenziale (escludendo ogni informazione superflua) ed appropriato per i partecipanti.

Di seguito riportiamo i contenuti formativi da includere nel curriculum.

- La storia dei diritti umani ed i documenti relativi: ad esempio, la storia legata al riconoscimento dei diritti umani, la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, le Convenzioni internazionali, il processo di creazione del diritto internazionale sui diritti dell'uomo e le responsabilità dei processi di ratifica, altri importanti trattati internazionali sui diritti umani (in riferimento a gruppi vulnerabili), i diritti umani e la tutela dei diritti umani nei trattati internazionali, le modalità con cui vengono applicati; atti e sistemi regionali sui diritti umani, i trattati internazionali sui diritti umani, ratificati dai Paesi dei partecipanti, sovranità dello Stato vs standards internazionali sui diritti umani, glossario e terminologia utilizzati in ambito dei diritti umani.
- Questioni legate ai diritti umani: ad esempio, la storia dei diritti umani, il contesto politico, economico e sociologico, alcuni diritti umani particolarmente rilevanti nel percorso formativo e loro analisi, i progressi compiuti e le prospettive per il futuro.
- Atteggiamenti, valori e competenze collegate al tema dei diritti umani.

C. Obiettivi formativi

Nella formazione per operatori del sistema di giustizia penale al rispetto dei diritti umani vanno comprese tematiche ed approcci connessi alle responsabilità professionali. L'obiettivo è di prevedere azioni per il diretto monitoraggio delle violazioni e per la garanzia di tutela e protezione dei diritti umani di persone poste sotto tutela del personale medesimo.

A questo proposito, l'obiettivo principale del curriculum formativo rivolto al personale del sistema di giustizia penale è di migliorare le conoscenze, le abilità e le attitudini al fine di contribuire al miglioramento di comportamenti professionali. In particolare, i partecipanti attraverso il programma:

- ricevono informazioni e conoscenze sul contenuto dei diritti umani e sul loro significato nel contesto del loro lavoro;
- acquisiscono e rafforzano le competenze per svolgere efficacemente le mansioni lavorative nel rispetto dei dispositivi normativi sui diritti umani e per migliorare il patrimonio conoscitivo in tale ambito;

- si sensibilizzano al tema delle violazioni dei diritti umani ed al potenziale di violazioni esistente sul luogo di lavoro in cui gli operatori prestano servizio. L'obiettivo è di prevenire gli abusi e promuovere il rispetto della dignità della persona.

L'obiettivo finale per il personale del sistema di giustizia penale è di promuovere, da un lato, cambiamenti e trasformazioni degli atteggiamenti negativi e rafforzare, dall'altro, gli atteggiamenti positivi, che si pongono – questi ultimi – come guida per la promozione e la tutela dei diritti umani sul luogo di lavoro. Poiché il cambiamento di comportamenti, atteggiamenti e valori è un processo complesso e di lunga durata, il processo formativo dovrà rivolgere particolare attenzione ai comportamenti dei partecipanti, analizzarli nelle singole componenti, identificarli e selezionare azioni formative che promuovano pratiche efficaci di auto-riflessività.

Atteggiamenti e valori

A conclusione del percorso formativo i partecipanti saranno in grado di:

- riconoscere pregiudizi e preassunzioni;
- praticare rispetto per gli altri sulla base del riconoscimento della dignità di tutte le persone e dei loro diritti umani;
- impegnarsi nella valorizzazione dei diritti umani;
- dimostrare cura ed empatia per quanti sono vittime di violazioni di diritti umani;
- accettare le differenze;
- essere pronti ad un ascolto attivo ed empatico;
- mediare e risolvere conflitti;
- essere disposti a collaborare al fine di promuovere la conoscenza e la tutela dei diritti umani in ogni ambiente;
- dimostrare l'impegno personale e professionale nella costruzione di una cultura dei diritti umani e della loro tutela.

Competenze e comportamenti

A conclusione del percorso formativo i partecipanti saranno in grado di:

- valutare criticamente il proprio contributo alla realizzazione dei diritti umani;
- descrivere e analizzare i processi storici, politici, giuridici, economici, culturali e sociali nella prospettiva dei diritti umani;
- analizzare problemi e situazioni legati al contesto lavorativo e al ruolo svolto all'interno dell'organizzazione di appartenenza, utilizzando la

- prospettiva dei valori e dei principi di diritto internazionale;
- applicare gli apprendimenti e le trasformazioni conseguenti all'interno della propria organizzazione e della società civile;
 - tradurre idee e concetti nella pratica lavorativa;
 - sviluppare e realizzare attività e pratiche di diritti umani in collegamento ai particolari contesti di lavoro;
 - concentrarsi sui problemi pratici della professione;
 - sviluppare strategie e tecniche di *policy-making* per obiettivi manageriali;
 - identificare le violazioni dei diritti umani, le origini e le conseguenze;
 - identificare i vantaggi sociali e personali legati ai diritti umani all'interno e all'esterno dell'ambito lavorativo;
 - identificare le variabili problematiche che rallentano e bloccano la promozione di una cultura al rispetto dei diritti fondamentali;
 - individuare le aree di miglioramento legate alla violazione dei diritti fondamentali e proporre soluzioni per evitare il perpetrarsi di tali violazioni nella pratica lavorativa;
 - determinare quale/i fonte/i del diritto regionale, nazionale ed internazionale si applichi/no a un caso specifico di violazione dei diritti umani;
 - analizzare i rapporti di potere ed i ruoli degli attori coinvolti;
 - riconoscere l'influenza della cultura professionale sulle violazioni dei diritti umani;
 - analizzare e discutere atteggiamenti e situazioni problematiche relative a questioni sensibili che tutelano i diritti fondamentali degli individui;
 - dimostrare fiducia, motivazione e leadership, nonché capacità di costruire e mantenere rapporti di collaborazione;
 - facilitare attività di networking e di collaborazione, essenziali per portare avanti la causa dei diritti umani;
 - indagare, documentare e raccogliere dati;
 - analizzare con atteggiamento critico le informazioni raccolte ed esaminate.

Al termine del percorso formativo, viene elaborato un piano d'azione per i partecipanti.

D. Metodi e tecniche

Nel trattare di metodi e tecniche da utilizzare nei percorsi di formazione rivolti al personale di giustizia penale è necessario considerare quanto riportiamo di seguito.

- Un approccio formativo, solido e adeguato, deve essere adattato alle specificità dei partecipanti e chiaramente condiviso ed illustrato con essi.
- Le metodologie di educazione per adulti sono essenziali per un'efficace formazione al rispetto dei diritti umani. In questo contesto, un

ruolo importante va riconosciuto all'utilizzo di metodi partecipativi ed al supporto di apprendimenti tra pari (*active learning*).

- Come detto, i partecipanti portano in condivisione con gli altri la propria esperienza professionale e la pratica lavorativa in cui essi vivono. Pertanto, l'approccio basato sulla letteratura scientifica e sulle teorie dell'apprendimento non sempre risulta essere il più appropriato. Al contrario, risulta utile e di valore promuovere lo scambio di competenze, conoscenze ed esperienza maturate dai singoli partecipanti.
- Lezioni teoriche e tecniche fondamentali da considerare nel curriculum formativo devono fare riferimento a temi quali il problem-solving, la selezione di studi di caso sulla base di scenari credibili e realistici. Gli studi di caso consentiranno l'analisi di due o tre questioni principali legate al rispetto dei diritti umani. Al riguardo, i partecipanti saranno in grado di esercitare le loro competenze professionali nella analisi dei casi studio cui applicheranno principi e standard sui diritti umani.
- I metodi adottati devono avere carattere auto-riflessivo ed evitare il ricorso a stereotipi o la riproduzione di altri tipi di discriminazione (si tratta di una esperienza 'trasformativa' di apprendimento, che autorizza i partecipanti ad attivare pratiche di scambio all'interno dei contesti di vita personale, familiare, sociale e nelle istituzioni).
- Studi di caso e attività formative devono essere appropriate e adeguate al target destinatario del percorso formativo (ad esempio agenti di polizia penitenziaria).

In definitiva, il metodo formativo da utilizzare deve avere i caratteri della interattività, flessibilità, rilevanza, varietà.

I principi metodologici sopra menzionati richiedono l'utilizzo delle seguenti tecniche:

- studi di caso;
- problem-solving/brainstorming;
- role-play/simulazione;
- auto-riflessione;
- presentazioni e discussione conseguente;
- discussioni in sessioni plenarie;
- gruppi di lavoro;
- tavole rotonde tematiche;
- visite di studio;
- elaborazione di progetti;
- attività pratiche ed esercitative;
- esercizi interattivi;
- uso di tecnologie;

- modelli per la risoluzione dei conflitti;
- utilizzo di dispositivi video educativi (ad esempio film, diapositive, lavagna a fogli mobili, disegni, fotografie, ritagli di giornali ecc.).

E. Valutazione

Uno degli elementi principali della formazione riguarda il tema della sua valutazione. La valutazione è il processo che riflette sullo sviluppo delle capacità e delle competenze e sull'acquisizione delle conoscenze da parte dei partecipanti. Per quanto riguarda la valutazione della formazione del personale del sistema di giustizia penale consideriamo i seguenti elementi:

- la valutazione ha il compito di riflettere sulla totalità di tutto ciò che viene fatto all'interno di un programma o percorso di formazione in tema di diritti umani;
- la valutazione deve essere effettuata in riferimento all'area delle conoscenze, dei valori e delle competenze acquisiti, nonché in riferimento al contributo fornito per attivare cambiamenti sociali;
- la valutazione deve porsi come attività a più fasi, condotte prima, durante e dopo lo svolgimento del percorso formativo. Essa infatti ha ad oggetto l'efficacia dell'intero processo formativo;
- il raffronto per la valutazione relativa al miglioramento di competenze esistenti o all'acquisizione di nuove. Il che richiede lo svolgimento ex ante, in itinere ed ex post di una serie di attività valutative.

Strumenti e dati di valutazione vanno riportati all'interno di un report strutturato e distribuiti tra formatori, docenti, partecipanti, partner coinvolti, committenti per facilitare la ripetibilità dell'esperienza formativa.

Attività di valutazione

- Valutazioni ex ante dei partecipanti: interviste aperte o strutturate mettono a disposizione una valida base di dati a fini valutativi e consentono una personalizzazione dell'intervento. I dati possono essere confrontati con le evidenze emerse a conclusione.
- Valutazione di medio periodo: sono esperibili modalità informale, formale, verbale, scritta per un utilizzo immediato.
- Valutazione al termine dell'azione formativa o valutazione sommativa: una combinazione di dati ed informazioni scritte e interviste realizzate in modalità orale con individui e gruppi di individui coinvolti nella formazione. Ove possibile, è consigliabile realizzare uno studio longitudinale che consenta modifiche e aggiustamenti critici, nonché miglioramenti ed ulteriori sviluppi della formazione definita.

Valutazione sommativa

Include i seguenti tipi di attività.

- Somministrazione di un questionario al termine della formazione, contenente domande chiuse e aperte in merito agli obiettivi della formazione e ad aspetti logistici.
- Osservazione dei discenti all'inizio e alla fine della formazione e confronto tra le osservazioni emerse.
- Raccolta di note e commenti dalle persone coinvolte, dai formatori, da altre persone che hanno partecipato alla formazione.
- Conduzione di interviste per approfondire particolari note e commenti emersi.
- Analisi dei materiali prodotti dai partecipanti nel corso dell'attività formative, da cui si evincano conoscenze e/o competenze acquisite.

Inoltre, le valutazioni si fondano anche su:

- il livello reattivo, legato alla soddisfazione ed al gradimento (oggetto di valutazione è la soddisfazione delle aspettative iniziali, l'utilità di essa ecc.);
- il livello legato all'apprendimento, in termini di auto-valutazione di quanto appreso (oggetto di valutazione è la prova soggettiva delle competenze/conoscenze acquisite, fattori impattanti sul processo di apprendimento, qualità di docenti e facilitatori, materiali didattici utilizzati ecc.);
- il livello del *transfer* e di impatto, per valutare se vi siano stati cambiamenti individuali e/o organizzativi, di medio e lungo termine. Tale valutazione – ove sostenibile – fa ricorso a strumenti da somministrare ad intervalli di tempo (ad esempio tra il 3° ed il 6° mese nel corso dell'intervento formativo; a seguire, di nuovo, tra il 12° ed il 14° mese; a conclusione dell'intervento). Tale livello di valutazione potrebbe anche far parte del piano di follow-up (a distanza di tempo dalla conclusione della formazione).

F. Elementi aggiuntivi

Analisi del contesto e dei partecipanti: prima fase per la progettazione di un intervento formativo

Una descrizione del contesto e del profilo del personale del sistema di giustizia penale è di assoluto rilievo per definire i fabbisogni formativi individuali (declinati in considerazione degli obiettivi di crescita dell'organizzazione) e gli obiettivi formativi riferiti alla singola persona. A partire da queste informazioni si possono definire i contenuti formativi più adeguati e pertinenti.

- **Conoscenza del contesto:** è importante realizzare l'esame del contesto organizzativo e della rete di colleghi, superiori che collaborano con i partecipanti, l'analisi del profilo professionale e delle mansioni assegnate. Su questa base è possibile definire la domanda di conoscenze in tema di diritti umani, competenze, abilità, attitudini di cui sono portatori i partecipanti. Per avere una solida conoscenza e comprensione di compiti e mansioni reali e di infrastrutture necessarie per agirle al meglio, è indispensabile tradurre gli standard sui diritti umani in comportamenti e competenze gestionali.
- **Profilo dei partecipanti:** dati demografici (età, sesso, lingua, cultura, posizione ricoperta – ad esempio nelle forze di polizia –, livello di istruzione), nonché precedenti esperienze maturate in tema di diritti umani. Queste informazioni sono di particolare importanza, in quanto impattano sulla progettazione formativa, sulle modalità di strutturazione ed erogazione, sulla durata degli interventi, sulla sequenza dei moduli formativi, sul linguaggio e sui metodi di apprendimento da utilizzare per la trattazione e la gestione di questioni particolarmente sensibili e delicate.

Assunzione del personale del sistema di giustizia penale

Il reclutamento del personale del sistema di giustizia penale deve avvenire in collaborazione con le istituzioni ed organizzazioni di settore (ad esempio, polizia, organi giurisdizionali, istituti penitenziari ecc.).

Gli obiettivi formativi ed i metodi di apprendimento dovranno essere comunicati ai professionisti, candidati per la partecipazione al programma formativo.

Attuazione del programma

- **Sede della formazione:** la formazione è auspicabile abbia luogo lontano dal posto di lavoro dei partecipanti. Sede e attrezzature didattiche devono contribuire alla qualità della formazione mediante l'utilizzo di spazi adeguati per metodi interattivi, per eliminare o ridurre distrazioni, per creare spazi per attività di *peer learning*. Tra le attrezzature da rendere disponibili comprendiamo arredo mobile, accesso a linea internet, eventualmente linea telefonica – se necessaria –, stanze ulteriori.
- **Programmazione:** il programma è auspicabile includa pause a supporto di momenti informali di *peer learning* e *networking*, oltre a brevi pause intermedie ristoratorie. Agli organizzatori è inoltre richiesta flessibilità e disponibilità a cambiamenti, anche dell'ultimo minuto, su richiesta dei partecipanti, in merito a contenuti, approfondimenti ecc.

Formatori

I formatori devono avere conoscenza dei diritti umani nei contenuti, ma anche dei metodi di apprendimento per adulti. Sono richieste anche credibilità, reputazione professionale, *seniority* maturata.

I formatori andranno selezionati tra professionisti esperti nell'ambito dei diritti umani e di pratiche di apprendimento per l'utenza specifica (ad esempio agenti di polizia di Stato, agenti di polizia penitenziaria ecc.).

Follow-up

- **Responsabilità:** il programma di formazione richiede una adeguata realizzazione; deve inoltre essere di ispirazione per i partecipanti in modo da metterli in condizione di praticare e mettere in uso risorse e conoscenze acquisite a fronte dell'investimento (non solo economico) fatto. A ciascun partecipante dovrà essere richiesta conferma della intenzione di utilizzare conoscenze e competenze sviluppate a seguito del programma di formazione seguito: una sorta di 'contratto' da stipulare con ciascun partecipante, per verificare – anche a distanza di tempo dalla conclusione – l'efficacia dell'intervento.
- **Supporto:** la formazione pianificata deve essere considerata in ottica di processo continuativo, che non si completa con la fine dell'intervento. Il personale del sistema di giustizia penale deve essere incoraggiato e motivato alla partecipazione ad iniziative formative per lo sviluppo di competenze in ambito di diritti umani. A tal fine è utile pianificare azioni di follow-up e valutazione, fornendo – ad esempio – materiali didattici in autoconsultazione, una rete di *alumni* con cui restare in contatto, incontri di follow-up a cadenze regolari ecc.
- È consigliabile rimanere in contatto con i partecipanti, a intervalli di tempo regolari, per monitorare progressi e utilità degli apprendimenti acquisiti, condividere cambiamenti promossi o cui gli stessi hanno preso parte, attinenti l'ambito dei diritti umani e le modalità di gestione rispetto all'utenza gestita.

3.3 Il curriculum per la formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema giudiziario

Parte I: Conoscenze principali legate al tema dei diritti umani – Livello base

Modulo formativo 1 – Il contesto internazionale (4h)

Contenuti formativi

- Origine storica e obiettivi della tutela dei diritti umani.
- Concetti-chiave da considerare.

- La protezione dei diritti umani nel contesto internazionale: i Trattati delle Nazioni Unite.
- I sistemi regionali (Convenzione Americana dei Diritti Umani).

Obiettivi formativi

- Acquisire consapevolezza delle origini e della natura della normativa internazionale sui diritti dell'uomo.
- Analizzare l'importanza dei diritti umani in generale e gli obiettivi della tutela di essi.
- Acquisire un approccio olistico in una dimensione internazionale.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi.
- Interazione con i partecipanti, incoraggiamento al loro attivo coinvolgimento (raccolta delle posizioni e prospettive di ciascuno dei partecipanti, di informazioni su loro pregresse esperienze e conoscenze, su loro aspettative rispetto all'intervento formativo).
- Utilizzo di materiali didattici quali presentazioni, letture, video.
- Esposizione di approcci teorici e categorie concettuali.
- Promozione di discussioni, interazioni e condivisione nel corso dell'intero intervento formativo.
- Ricorso ad approcci comparativi.

Modulo formativo 2 – Il contesto europeo (6h)

Contenuti formativi

- La Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU) e la macchina giudiziaria (Corte Europea dei Diritti dell'Uomo).
- Il principio della sussidiarietà della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (Stati membri come organi primari a tutela e protezione dei diritti dell'uomo).
- Il diritto di ricorso individuale alla Corte Europea dei Diritti dell'Uomo e la regola dell'esaurimento delle vie di ricorso interno.
- La posizione della CEDU rispetto all'ordinamento interno.
- L'applicabilità e l'efficacia delle disposizioni della CEDU.
- La Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea e la posizione di essa rispetto all'ordinamento interno.
- Le competenze della Corte di Giustizia dell'Unione Europea.
- Il Comitato europeo per la prevenzione della tortura e delle pene o trattamenti inumani o degradanti (CPT).
- I rapporti tra la normativa europea e la normativa delle Nazioni Unite.

Obiettivi formativi

- Conoscere la distribuzione di competenze tra corti nazionali e sovranazionali.

- Acquisire consapevolezza in merito alle implicazioni che hanno le scelte fatte in merito al recepimento delle norme di diritto europeo all'interno dell'ordinamento nazionale (approccio comparativo anche in riferimento alla Costituzione della Repubblica).
- Analizzare l'applicazione della normativa europea sui diritti umani nell'ordinamento nazionale.
- Comprendere il ruolo degli organi giurisdizionali nazionali in relazione all'esecuzione dei provvedimenti della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo.
- Comprendere la procedura consultiva davanti alla Corte di Giustizia dell'Unione Europea e le implicazioni per la normativa sui diritti umani.
- Discutere l'impatto della normativa delle Nazioni Unite nel contesto europeo.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi.
- Interazione con i partecipanti, incoraggiamento al loro attivo coinvolgimento (raccolta delle posizioni e prospettive di ciascuno dei partecipanti, di informazioni su loro pregresse esperienze e conoscenze, su loro aspettative rispetto all'intervento formativo).
- Utilizzo di materiali didattici quali presentazioni, letture, video.
- Esposizione di approcci teorici e categorie concettuali.
- Promozione di discussioni, interazioni e condivisione nel corso dell'intero intervento formativo.
- Ricorso ad approcci comparativi.

Modulo formativo 3 – I diritti sostanziali della CEDU (4h)

Contenuti formativi

- I contenuti della Convenzione europea dei diritti primari dell'uomo (CEDU) e i limiti al loro esercizio:
 - art. 1 – Obbligo di rispettare i diritti dell'uomo;
 - art. 2 – Diritto alla vita;
 - art. 3 – Proibizione della tortura;
 - art. 4 – Proibizione della schiavitù e del lavoro forzato;
 - art. 5 – Diritto alla libertà e alla sicurezza;
 - art. 6 – Diritto a un equo processo;
 - art. 7 – Nulla poena sine lege;
 - art. 8 – Diritto al rispetto della vita privata e familiare;
 - art. 9 – Libertà di pensiero, di coscienza e di religione;
 - art. 10 – Libertà di espressione;
 - art. 11 – Libertà di riunione e di associazione;
 - art. 12 – Diritto al matrimonio;

- art. 13 – Diritto a un ricorso effettivo;
- art. 14 – Divieto di discriminazione;
- art. 15 – Deroga in caso di stato d’urgenza;
- art. 16 – Restrizioni all’attività politica degli stranieri;
- art. 17 – Divieto dell’abuso di diritto;
- art. 18 – Limite all’applicazione delle restrizioni ai diritti;
- Protocolli Addizionali: protocolli 1, 4, 6, 7, 12, 13, 14.

Obiettivi formativi

- Conoscere l’ambito di applicazione e gli aspetti principali dei diritti e delle libertà fondamentali garantite dalla CEDU, nonché il rapporto con le norme della Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea.
- Comprendere l’ambito di applicazione delle clausole limitative ed il significato della dottrina del margine di apprezzamento.
- Acquisire familiarità con le modalità argomentative delle due Corti europee.
- Acquisire autonomia nella identificazione di ‘casi nazionali’, fonti di questioni legate alla normativa europea sui diritti umani.
- Acquisire capacità interpretative della CEDU, anche in relazione alla normativa nazionale ed europea.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Utilizzo di metodi e tecniche esposti all’interno dei moduli formativi 1-2.
- Analisi critica dei contenuti sostanziali di ciascuno dei diritti fondamentali della CEDU contenuti negli articoli e nei protocolli.
- Analisi del contenuto e dell’ambito di applicazione di ogni articolo della CEDU in riferimento a contesti e casi pratici, anche alla luce dell’indagine sulla giurisprudenza di rilievo.
- Utilizzo di testi estratti da provvedimenti giurisdizionali e materiali didattici (ad esempio fonti dottrinali, commenti a sentenza o a testi normativi).

Modulo formativo 4 – La giurisprudenza sui diritti umani (2h)

Contenuti formativi

- Gli sviluppi e le evoluzioni della giurisprudenza a livello europeo.

Obiettivi formativi

- Acquisire la capacità di descrivere e di valutare le modalità di funzionamento della Corte Europea dei Diritti dell’Uomo.
- Comprendere l’importanza della giurisprudenza della Corte europea e l’ambito di applicabilità delle norme sui diritti umani, di emanazione europea.

- Comprendere come meccanismi e procedure internazionali si influenzano vicendevolmente, con particolare riferimento alle Nazioni Unite e a standard europei su normative e giurisprudenza in tema di diritti umani.
- Comprendere le sinergie esistenti tra legislazione nazionale, la giurisprudenza di riferimento, le evoluzioni degli orientamenti della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo.
- Acquisire capacità di essere costantemente informato sulla giurisprudenza della Corte europea.
- Acquisire capacità di reperimento delle fonti necessarie.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Utilizzo di metodi e tecniche esposti all'interno dei moduli formativi 1-2.
- Discussioni su contenuti e ambito di applicazione della giurisprudenza delle Corti europee per valutarne il rilievo rispetto al tema dei diritti umani e gli sviluppi negli orientamenti dei giudici.

Nota: Da considerare che la magistratura inquirente e requirente nazionale svolgono mansioni simili a quelle svolte dalla magistratura europea. La magistratura nazionale svolge inoltre un compito importante in termini di protezione dei diritti umani secondo il principio di sussidiarietà. Gli argomenti andranno pertanto trattati in maniera tecnica evitando semplificazioni.

Modulo formativo 5 – Aree tematiche di interesse per la magistratura inquirente e requirente (8h)

Contenuti formativi

- Diritto alla libertà personale.
- Diritto ad un equo processo.

Obiettivi formativi

- Comprendere come la carcerazione o situazioni limitative dei diritti umani possano essere lette e risolte alla luce e nel rispetto della legislazione europea sui diritti dell'uomo.
- Discutere come norme e procedure nazionali possano essere interpretate ed implementate per conseguire un risultato conforme alla normativa e agli standard internazionali ed europei.
- Discutere sulle azioni che un giudice o un pubblico ministero può legittimamente intraprendere, in considerazione delle specifiche caratteristiche dell'ordinamento giuridico di appartenenza, nei casi in cui le norme e le procedure nazionali non lascino spazi di interpretazione per risolvere la questione sottoposta.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Utilizzo di metodi e tecniche esposti all'interno dei moduli formativi 1-2.
- Uso consistente di studi di caso.
- Gruppi di lavoro.
- Discussioni interattive su casi/questioni pratici e possibili soluzioni.

Nota: Da considerare che la magistratura inquirente e requirente nazionale svolgono mansioni simili a quelle svolte dalla magistratura europea. La magistratura nazionale svolge inoltre un compito importante in termini di protezione dei diritti umani secondo il principio di sussidiarietà. Gli argomenti andranno pertanto trattati in maniera tecnica evitando semplificazioni.

*Modulo formativo 6 – Il ruolo degli organi giurisdizionali in riferimento alla protezione e tutela dei diritti umani ed alla loro violazione (10h)**Contenuti formativi*

- Il profilo professionale e l'etica.
- Articolo 1 – Le Alte Parti contraenti riconoscono a ogni persona sottoposta alla loro giurisdizione i diritti e le libertà enunciati nel Titolo primo della CEDU.

Argomenti specifici

- Regole e principi professionali che condizionano il lavoro degli organi giurisdizionali.
- Problemi e difficoltà che affrontano nei Paesi di appartenenza gli organi giurisdizionali per la protezione dei diritti umani.
- Violazioni dei diritti umani durante l'esercizio delle funzioni giurisdizionali.
- Il rapporto con i mass-media.
- L'indipendenza dei giudici ed il loro rapporto con le autorità di governo e politiche.
- Monitoraggio del rispetto degli standard sui diritti umani da parte di giudici e pubblici ministeri.
- L'eccessiva durata dei procedimenti.
- I diritti umani in relazione a compiti e mansioni del personale amministrativo degli uffici giudiziari (ad esempio pubblicazione di informazioni che violano il diritto al rispetto della vita privata).
- Supervisione del personale amministrativo degli uffici giudiziari.
- Le violazioni della Pubblica Amministrazione.

Obiettivi formativi

- Riconoscere il ruolo degli organi giurisdizionali come promotori e garanti di tutela e protezione dei diritti umani nell'esercizio delle loro funzioni.

- Approfondire il particolare ruolo che giudici e pubblici ministeri svolgono come controparti naturali, a livello nazionale, delle Corti europee.
- Identificare casi pratici di rilievo per lo studio dei diritti umani e ipotizzare percorsi di azione.
- Analizzare in che modo e misura la cultura professionale e i bisogni amministrativi influenzano le violazioni dei diritti umani.
- Analizzare e discutere situazioni e casi pratici gestiti all'interno delle organizzazioni di appartenenza, mediante l'utilizzo di valori e principi sui diritti umani internazionalmente riconosciuti e validati.
- Confermare l'*engagement* in merito al riconoscimento ed alla tutela dei diritti umani.
- Confrontarsi sulla utilità ed efficacia di percorsi formativi *on the job* per acquisire consapevolezza e competenze (non solo giuridiche) sul tema dei diritti umani.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi.
- Raccolta dai partecipanti di informazioni su difficoltà, problemi e casi pratici – legati all'esercizio della funzione giurisdizionale – in merito a violazioni dei diritti umani.
- Studi di caso sui diritti umani violati più di frequente nei contesti nazionali di appartenenza.
- Studi di caso su pronunce nazionali che hanno contribuito alla tutela dei diritti umani.
- Discussione in merito al modo in cui la giurisprudenza ha contribuito alla tutela dei diritti umani e alla punizione delle loro violazioni.

Nota: Da considerare che la magistratura inquirente e requirente nazionale svolgono mansioni simili a quelle svolte dalla magistratura europea. La magistratura nazionale svolge inoltre un compito importante in termini di protezione dei diritti umani secondo il principio di sussidiarietà. Gli argomenti andranno pertanto trattati in maniera tecnica evitando semplificazioni.

Modulo formativo 7 – La formazione professionale (2h)

Contenuti formativi

- La formazione del personale degli uffici giurisdizionali e amministrativi.
- La professionalizzazione dei profili.
- Argomenti specifici:
 - la struttura di programmi e percorsi formativi sui diritti umani;
 - il ruolo delle Scuole di Formazione per la magistratura;
 - il profilo dei formatori;
 - prospettive di carriera e frustrazioni professionali;
 - neutralità e condizioni di lavoro.

Obiettivi formativi

- Promuovere la consapevolezza del ruolo del magistrato nella tutela dei diritti umani nell'esercizio delle funzioni giurisdizionali.
- Approfondire il particolare ruolo che giudici e pubblici ministeri svolgono come controparti naturali, a livello nazionale, delle Corti europee.
- Identificare casi pratici di rilievo per lo studio dei diritti umani e ipotizzare percorsi di azione.
- Analizzare in che modo e misura la cultura professionale e i bisogni amministrativi influenzano le violazioni dei diritti umani.
- Analizzare e discutere situazioni e casi pratici gestiti all'interno delle organizzazioni di appartenenza, mediante l'utilizzo di valori e principi sui diritti umani internazionalmente riconosciuti e validati.
- Confermare l'*engagement* in merito al riconoscimento ed alla tutela dei diritti umani.
- Confrontarsi sulla utilità ed efficacia di percorsi formativi *on the job* per acquisire consapevolezza e competenze (non solo giuridiche) sul tema dei diritti umani.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi.
- Raccolta dai partecipanti di informazioni su difficoltà, problemi e casi pratici – legati all'esercizio della funzione giurisdizionale – in merito a violazioni dei diritti umani.
- Studi di caso sui diritti umani violati più di frequente nei contesti nazionali di appartenenza.
- Studi di caso su pronunce nazionali che hanno contribuito alla tutela dei diritti umani.
- Discussione in merito al modo in cui la giurisprudenza ha contribuito alla tutela dei diritti umani e alla punizione delle loro violazioni.

Nota: Da considerare che la magistratura inquirente e requirente nazionale svolgono mansioni simili a quelle svolte dalla magistratura europea. La magistratura nazionale svolge inoltre un compito importante in termini di protezione dei diritti umani secondo il principio di sussidiarietà. Gli argomenti andranno pertanto trattati in maniera tecnica evitando semplificazioni.

Modulo formativo 8 – Ulteriori aree di interesse (8h)

Argomenti specifici

Gli interessi tematici per la magistratura inquirente e requirente coprono un ampio spettro legato ai temi dei diritti umani, oltre a quelli sulla libertà personale e sull'equo processo. La formazione su ambiti diversi da questi

ultimi deve pertanto essere progettata in aderenza e risposta ai fabbisogni formativi dei partecipanti, allo specifico del ruolo ricoperto, alle evoluzioni giurisprudenziali e legislative dei singoli contesti nazionali, e in considerazione del momento storico in cui la domanda di formazione viene espressa.

Segnaliamo come priorità tematiche da considerare:

- la normativa anti-terrorismo;
- la sicurezza nazionale;
- lo studio delle questioni di rilievo ad essa collegate.

Obiettivi formativi

- Imparare come integrare la dimensione dei diritti umani all'interno della dimensione formativo-educativa del profilo del magistrato, in considerazione di argomenti specifici di interesse e rilievo per il profilo, nonché di rilievo per il dato momento storico in cui il fabbisogno formativo emerge.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi.
- Discussione sugli aspetti di rilievo per i diritti umani nella normativa europea e nazionale, dedicata a particolari target di utenza, quali immigrati, richiedenti asilo, gruppi genericamente vulnerabili, terroristi.

Nota: Da considerare che la magistratura inquirente e requirente nazionale svolgono mansioni simili a quelle svolte dalla magistratura europea. La magistratura nazionale svolge inoltre un compito importante in termini di protezione dei diritti umani secondo il principio di sussidiarietà. Gli argomenti andranno pertanto trattati in maniera tecnica evitando semplificazioni.

3.4 Il curriculum per la formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema di pubblica sicurezza

Parte I: Conoscenze di base sui diritti umani

Modulo formativo 1 – I diritti umani: il contesto internazionale (2h)

Contenuti formativi

- Nozioni introduttive e di contesto sui movimenti dei diritti umani internazionali.
- La normativa internazionale sui diritti umani e le organizzazioni attive; la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (DUDU), il Trattato internazionale sui diritti civili e politici, il Trattato internazionale sui diritti economici, sociali e culturali, la Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione razziale, le Nazioni Unite e la loro struttura organizzativa.

- Il fondamento normativo dei diritti umani internazionali, dei diritti civili e politici (articoli da 3 a 21 della DUDU, del Trattato internazionale sui diritti civili e politici, del Trattato internazionale sui diritti economici, sociali e culturali).

Obiettivi formativi

- Conoscere le origini e la natura dei diritti in generale, oltre alla legislazione internazionale sui diritti umani.
- Analizzare l'importanza dei diritti umani in generale e gli standard universali per combattere la discriminazione razziale.
- Acquisire una prospettiva internazionale olistica.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi e delle loro aspettative.
- Raccolta da parte di ciascun partecipante di informazioni su attuali conoscenze, aspettative di crescita di competenze e conoscenze rispetto all'intervento formativo.
- Utilizzo di materiali di supporto (ad esempio power point, materiali audio-video ecc.).
- Discutere approcci teorici e predisporre rappresentazioni schematiche, modelli o definizioni teoriche astratte.
- Arricchire la presentazione della letteratura teorica con discussioni pratiche, interazioni, scambi tra partecipanti.
- Utilizzo di un solido approccio comparativo.

Modulo formativo 2 – I diritti umani: il contesto europeo (2h)

Contenuti formativi

- La Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU).
- La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.
- Il Comitato europeo per la prevenzione della tortura e delle pene o trattamenti inumani o degradanti (CPT).
- La Commissione europea dei diritti umani.
- La Corte europea dei diritti umani.

Obiettivi formativi

- Conoscere la legislazione processuale dei diritti umani in ottica europea con attenzione particolare alle questioni legate ai rapporti con i Paesi dell'Europa del Sud.
- Comprendere i dispositivi legali e l'evoluzione del sistema della Corte di Strasburgo.
- Apprendere le modalità di funzionamento della Corte di Strasburgo (il maggiore organo a salvaguardia della protezione dei diritti umani)

in Europa), l'obbligo di monitorare la realizzazione della tutela dei diritti umani nel rispetto della Convenzione europea dei diritti umani.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi e delle loro aspettative.
- Raccolta da parte di ciascun partecipante di informazioni su attuali conoscenze, aspettative di crescita di competenze e conoscenze rispetto all'intervento formativo.
- Utilizzo di materiali di supporto (es. power point, materiali audio-video ecc.).
- Discutere approcci teorici e predisporre rappresentazioni schematiche, modelli o definizioni teoriche astratte.
- Arricchire la presentazione della letteratura teorica con discussioni pratiche, interazioni, scambi tra partecipanti.
- Utilizzo di un solido approccio comparativo.

Modulo formativo 3 – Il diritto sostanziale della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (4h)

Contenuti formativi

- Il contenuto dei diritti umani ed i limiti per il loro esercizio:
 - art. 1 – Obbligo di rispettare i diritti dell'uomo;
 - art. 2 – Diritto alla vita;
 - art. 3 – Proibizione della tortura;
 - art. 4 – Proibizione della schiavitù e del lavoro forzato;
 - art. 5 – Diritto alla libertà e alla sicurezza;
 - art. 6 – Diritto a un equo processo;
 - art. 7 – Nulla poena sine lege;
 - art. 8 – Diritto al rispetto della vita privata e familiare;
 - art. 9 – Libertà di pensiero, di coscienza e di religione;
 - art. 10 – Libertà di espressione;
 - art. 11 – Libertà di riunione e di associazione;
 - art. 12 – Diritto al matrimonio;
 - art. 17 – Divieto dell'abuso di diritto;
 - art. 18 – Limite all'applicazione delle restrizioni ai diritti;
 - Protocolli Addizionali: protocolli 1, 4, 6, 7, 11, 13, 14.

Obiettivi formativi

- Discutere nel dettaglio il contesto internazionale della Convenzione.
- Acquisire capacità interpretative della Convenzione e capacità analitiche anche in riferimento al rapporto con la legislazione nazionale ed europea.
 - Acquisire capacità di analisi della implementazione a livello nazionale della legislazione europea sui diritti umani.

- Descrivere il contesto all'interno del quale la legislazione sui diritti umani è applicata a livello nazionale.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Analisi critica dei contenuti sostanziali di ciascun diritto umano inserito nella CEDU, articoli e protocolli.
- Analisi critica di ciascun articolo della Convenzione coinvolto e analisi rispetto alla loro applicazione pratica e a sentenze di rilievo.
- Utilizzo di ampi estratti da provvedimenti giurisdizionali e materiali di studio.

Modulo formativo 4 – I diritti umani: il contesto nazionale (2h)

Contenuti formativi

- Gli effetti della CEDU sulla legislazione nazionale.
- Le Autorità Nazionali a tutela dei diritti umani.

Obiettivi formativi

- Discutere nel dettaglio il contesto internazionale della Convenzione.
- Acquisire capacità interpretative della Convenzione e capacità analitiche anche in riferimento al rapporto con la legislazione nazionale ed europea.
- Acquisire capacità di analisi della implementazione a livello nazionale della legislazione europea sui diritti umani.
- Descrivere il contesto all'interno del quale la legislazione sui diritti umani è applicata a livello nazionale.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Analisi critica dei contenuti sostanziali di ciascun diritto umano inserito nella CEDU, articoli e protocolli.
- Analisi critica di ciascun articolo della Convenzione coinvolto e analisi rispetto alla loro applicazione pratica e a sentenze di rilievo.
- Utilizzo di ampi estratti da provvedimenti giurisdizionali e materiali di studio.

Modulo formativo 5 – L'evoluzione ed i cambiamenti nella legislazione sui diritti umani (2h)

Contenuti formativi

- Recenti modifiche di carattere sostanziale nelle fonti e nei processi della legislazione internazionale.

Obiettivi formativi

- Essere costantemente aggiornati sulle modifiche relative alle legislazioni sui diritti umani.

- Interpretare ed analizzare le cause e le implicazioni di tali modifiche. Spiegare i processi di consultazione di tali informazioni.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Discussione dei contenuti e degli ambiti di ‘aggiustamenti’/modifiche in riferimento a casi pratici e materiali giurisprudenziali.

Modulo formativo 6 – Questioni particolari (ad esempio minoranze, immigrati, gruppi vulnerabili, legislazione anti-terrorismo) (3h)*

* La scelta delle questioni da approfondire dipende dai contesti nazionali e dalla domanda di formazione specifica dei professionisti

Contenuti formativi

- I diritti delle minoranze e di gruppi vulnerabili (rom, immigrati, donne, bambini ecc.).
- La Convenzione dei diritti delle donne migranti e delle loro famiglie.
- La legislazione anti-terrorismo ed i diritti umani; i diritti umani in relazione alle disposizioni sul terrorismo e sulla sicurezza nazionale.

Obiettivi formativi

- Riconoscere ed accettare le differenze.
- Confrontarsi sulle questioni più rilevanti e delicate nell’ambito dei diritti umani.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Discussione della legislazione europea e nazionale su particolari target in riferimento alla tutela dei diritti umani (ad esempio richiedenti asilo, immigrati, gruppi vulnerabili ecc.).

3.5 Il curriculum per la formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penitenziario e di affidamento in prova

Parte II: Le violazioni dei diritti umani. Il personale degli Istituti Penitenziari e dei Servizi di affidamento in prova

Modulo formativo 7 – Il ruolo del personale degli Istituti Penitenziari e dei Servizi di affidamento in prova nel contesto dei diritti umani (4h)

Contenuti formativi

- Il profilo professionale e l’etica professionale. Art. 1: le Alte Parti contraenti riconoscono a ogni persona sottoposta alla loro giurisdizione i diritti e le libertà enunciati nel Titolo primo della CEDU.

Argomenti specifici di approfondimento

- Principi e disposizioni professionali che regolano il profilo professionale degli operatori del sistema penitenziario e dei servizi di affidamento in prova.
- Problemi specifici e particolari legati alla tutela dei diritti umani nel Paese di appartenenza.
- Alcune contraddizioni: A chi rivolgere la protezione dei diritti umani, diritti per chi e in che termini?
- Le violazioni dei diritti umani nell'esercizio di ruolo e funzione.

Obiettivi e risultati formativi

- Analizzare il ruolo importante assegnato alla figura professionale di riferimento all'interno del contesto sociale, politico ed economico dei Paesi di provenienza.
- Riconoscere l'influenza della cultura professionale e delle esigenze di carattere amministrativo sulle violazioni dei diritti umani.
- Riconoscere l'importanza del ruolo ricoperto in funzione della promozione e tutela dei diritti umani nell'esercizio dei doveri professionali.
- Analizzare i rapporti di potere ed i ruoli degli attori.
- Analizzare e discutere questioni e situazioni reali verificatesi all'interno delle istituzioni di appartenenza mediante l'utilizzo di un quadro interpretativo di valori e principi dei diritti umani, validato a livello internazionale.
- Analizzare e valutare l'azione dell'amministrazione penitenziaria.
- Delineare le questioni di rilievo legate alla formazione del profilo professionale.
- Acquisire consapevolezza dell'importanza della formazione in servizio.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi e delle loro aspettative.
- Condivisione, in apertura, delle prospettive dei partecipanti in riferimento alle attuali conoscenze e alle loro preassunzioni.
- Attenzione a regole e principi che condizionano il lavoro dei partecipanti, di cui gli stessi hanno scarsa conoscenza.
- Raccolta di quali sono le percezioni che i partecipanti hanno delle violazioni dei diritti umani che si verificano sul luogo di lavoro.
- Gruppi di lavoro (di 3-4 persone ciascuno) per l'analisi delle violazioni identificate e la classificazione di esse in termini di frequenza, severità, vittime e personale coinvolto, livello di difficoltà nella trattazione e soluzione ecc.
- Discussioni di gruppo.
- Costruzione di cluster di violazioni di diritti umani.

- Analisi dei rapporti tra le azioni di carattere amministrativo e la promozione e violazioni dei diritti umani sul luogo di lavoro.
- Valutazione della formazione iniziale dei partecipanti.

Modulo formativo 8 – Amministrazione e Formazione professionale (4h)

Contenuti formativi

- Amministrazione penitenziaria.
- Personale (reclutamento, sistema educativo e formativo, avanzamento di carriera).

Argomenti specifici di approfondimento

- Preparazione del personale in tema di amministrazione e controllo di un ambiente penitenziario multiculturale.
- Adeguatezza delle indagini amministrative e giudiziarie.
- Analisi dell'attuale situazione dell'amministrazione penitenziaria a livello nazionale.
- Misure adottate dall'amministrazione penitenziaria per combattere il fenomeno del sovraffollamento.
- Condizioni di accesso alla professione in ambito carcerario.
- Scuole/Istituti speciali per la formazione del personale penitenziario.
- Qualifiche del personale penitenziario.
- Struttura dei programmi formativi, durata ed esigenze del contesto penitenziario.
- Inserimento del tema dei diritti umani e della sicurezza all'interno dei programmi di studio e formazione per il personale del sistema penitenziario.
- Mission del personale del sistema penitenziario.
- Prospettive di sviluppo di carriera.
- Neutralità e distanza nello svolgimento dei doveri professionali.
- I pesanti carichi di lavoro e le condizioni reali in cui svolgere le mansioni lavorative.
- Mancanza di specializzazione e scarsità di personale dotato di preparazione specialistica a carattere scientifico.

Obiettivi e risultati formativi

- Analizzare il ruolo importante assegnato alla figura professionale di riferimento all'interno dei contesti sociale, politico ed economico dei Paesi di provenienza.
- Riconoscere l'influenza della cultura professionale e delle esigenze di carattere amministrativo sulle violazioni dei diritti umani.
- Riconoscere l'importanza del ruolo ricoperto in funzione della promozione e tutela dei diritti umani nell'esercizio dei doveri professionali.
- Analizzare i rapporti di potere ed i ruoli degli attori.

- Analizzare e discutere questioni e situazioni reali verificatesi all'interno delle istituzioni di appartenenza mediante l'utilizzo di un quadro interpretativo di valori e principi dei diritti umani validato a livello internazionale.
- Analizzare e valutare l'azione dell'amministrazione penitenziaria.
- Delineare le questioni di rilievo legate alla formazione del profilo professionale.
- Acquisire consapevolezza dell'importanza della formazione in servizio.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi e delle loro aspettative.
- Condivisione, in apertura, delle prospettive dei partecipanti in riferimento alle attuali conoscenze e alle loro preassunzioni.
- Attenzione a regole e principi che condizionano il lavoro dei partecipanti, di cui gli stessi hanno scarsa conoscenza.
- Raccolta di quali sono le percezioni che i partecipanti hanno delle violazioni dei diritti umani che si verificano sul luogo di lavoro.
- Gruppi di lavoro (di 3-4 persone ciascuno) per l'analisi delle violazioni identificate e la classificazione di esse in termini di frequenza, severità, vittime e personale coinvolto, livello di difficoltà nella trattazione e soluzione ecc.
- Discussioni di gruppo.
- Costruzione di cluster di violazioni di diritti umani.
- Analisi dei rapporti tra le azioni di carattere amministrativo e la promozione e violazioni dei diritti umani sul luogo di lavoro.
- Valutazione della formazione iniziale dei partecipanti.

Modulo formativo 9 – Violazione dell'articolo 2 (Diritto alla vita) (4h)

Contenuti formativi

- Articolo 2: il diritto alla vita di ogni persona è protetto dalla legge [...].
- Le violazioni dell'articolo 2.

Argomenti specifici di approfondimento

- Rapporti sui decessi verificatisi negli istituti di pena in circostanze controverse.

Obiettivi e risultati formativi

- Discutere ed illustrare nel dettaglio i contenuti dell'articolo 2.
- Analisi delle violazioni dell'articolo 2, identificandone cause e conseguenze.
- Discutere l'impegno personale e professionale nella costruzione di un *professional commitment* per la tutela e la salvaguardia della vita umana.

- Analizzare le specifiche del diritto alla vita.
- Identificare le violazioni dei diritti umani in termini di discriminazioni.
- Acquisire consapevolezza del proprio impegno professionale nella promozione di azioni per la prevenzione delle violazioni dei diritti umani.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti degli obiettivi formativi e delle loro aspettative.
- Condivisione, in apertura, delle prospettive dei partecipanti in riferimento alle azioni verificatesi sul luogo di lavoro, che gli stessi considerano come violazioni dell'articolo 2 e alle loro preassunzioni.
- Utilizzo di studi di caso per l'analisi di situazioni che possono sfociare nel decesso.
- Utilizzo del role-play e di altre tecniche di auto-riflessione.
- Utilizzo di gruppi di lavoro (di 3-4 persone ciascuno).
- Preparazione ed utilizzo di video, giornali, filmati ecc.
- Coinvolgimento di vittime delle violazioni discusse.

Modulo formativo 10 – Violazione dell'articolo 3 (Trattamenti inumani e degradanti) (4h)

Contenuti formativi

- L'analisi dell'articolo 3 della CEDU: «Nessuno può essere sottoposto a tortura né a pene o trattamenti inumani o degradanti».
- Le violazioni dell'articolo 3 della CEDU.

Argomenti specifici di approfondimento

- Controlli ed intimidazioni nella popolazione carceraria.
- Esame dell'integrità personale degli individui ammessi all'istituto penitenziario.
- Controlli abusivi verso i detenuti e violazione delle condizioni previste per lo svolgimento di tali controlli sulla base della valutazione di rischio effettuata dal personale penitenziario.
- Violazione dei diritti fondamentali dei detenuti sulla base della valutazione di rischio effettuata dal personale penitenziario.
- Separazione tra detenuti condannati e detenuti in attesa di giudizio.
- Cura verso detenuti con particolari problemi di salute.
- Servizi sanitari negli istituti di pena con personale qualificato.
- Garanzia di accesso reale ed efficace ai servizi sanitari nel periodo notturno negli istituti di pena con servizi sanitari di qualità.

Obiettivi e risultati formativi

- Discutere ed approfondire nel dettaglio i contenuti dell'articolo 3 della CEDU.

- Identificare le violazioni dell'articolo 3 della CEDU e discuterne le cause e conseguenze.
- Discutere le reali mancanze nell'applicazione dell'articolo 3 della CEDU.
- Comprendere il senso del rispetto degli altri sulla base della dignità e dei diritti umani di cui tutti gli individui sono titolari.
- Identificare ed analizzare azioni appropriate ed efficaci per il rispetto dei diritti umani dei detenuti.
- Acquisire consapevolezza in merito alla necessità di garantire il diritto alla salute e all'assistenza sanitaria dei detenuti.
- Analizzare questioni strettamente connesse ai diritti fondamentali dei detenuti.
- Promuovere occasioni di networking e confronto per indagare le cause delle violazioni dei diritti fondamentali.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti dei risultati della formazione.
- Adozione della prospettiva dei partecipanti mediante la condivisione delle azioni che gli stessi considerano come violazioni dell'articolo 3 della CEDU.
- Utilizzo di casi reali di abuso di potere in violazione dell'articolo 3 della CEDU.
- Utilizzo di role-play e altre tecniche a supporto dell'auto-riflessività.
- Utilizzo di gruppi di lavoro (di 3-4 persone ciascuno).
- Preparazione ed utilizzo di video, giornali, filmati ecc.
- Coinvolgimento di vittime delle violazioni discusse.

Modulo formativo 11 – Violazione dell'articolo 14 (Divieto di discriminazione) (3h)

Contenuti formativi

- L'analisi dell'articolo 14 della CEDU: «Il godimento dei diritti e delle libertà riconosciuti nella Convenzione deve essere assicurato senza nessuna discriminazione, in particolare quelle fondate sul sesso, la razza, il colore, la lingua, la religione, le opinioni politiche o quelle di altro genere, l'origine nazionale o sociale, l'appartenenza a una minoranza nazionale, la ricchezza, la nascita od ogni altra condizione».
- Le violazioni dell'articolo 14 della CEDU.

Argomenti specifici di approfondimento

- Trattamenti discriminatori verso le donne.
- Trattamenti discriminatori verso detenuti di nazionalità straniera (ad esempio, restrizioni al diritto di visita rispetto agli altri detenuti, assegnazione di lavori pesanti ecc.).

- Trattamenti discriminatori dei detenuti omosessuali.
- Trattamenti discriminatori riservati a minoranze etniche e gruppi vulnerabili.

Obiettivi e risultati formativi

- Discutere ed approfondire nel dettaglio i contenuti dell'articolo 14 della CEDU.
- Identificare le violazioni dell'articolo 14 della CEDU e discuterne cause e conseguenze.
- Discutere le reali mancanze nell'applicazione dell'articolo 14 della CEDU.
- Identificare le violazioni dei diritti umani che causano atti discriminatori e analizzare le azioni a supporto della prevenzione.
- Comprendere il senso del rispetto degli altri sulla base della dignità e dei diritti umani di cui tutti gli individui sono titolari.
- Gestire le relazioni interculturali e le diversità.
- Analizzare questioni strettamente connesse ai diritti fondamentali dei detenuti.
- Identificare ed analizzare azioni appropriate ed efficaci per il rispetto dei diritti umani dei detenuti.
- Identificare ambiti in cui forte è la violazione dei diritti fondamentali e analizzare soluzioni da applicare nella quotidianità della vita carceraria.
- Promuovere occasioni di networking e confronto per indagare le cause delle violazioni dei diritti fondamentali.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti dei risultati della formazione.
- Adozione della prospettiva e delle preassunzioni dei partecipanti mediante la condivisione delle azioni che gli stessi considerano come violazioni dell'articolo 14 della CEDU.
- Utilizzo di casi reali di abuso di potere in violazione dell'articolo 14 della CEDU.
- Utilizzo di role-play e altre tecniche a supporto dell'auto-riflessività.
- Utilizzo di gruppi di lavoro (di 3-4 persone ciascuno).
- Preparazione ed utilizzo di video, giornali, filmati ecc.
- Coinvolgimento di vittime delle violazioni discusse.

Modulo formativo 12 – Assenza di vigilanza e controllo sul rispetto dei diritti umani dei detenuti/Parte I (3h)

Contenuti formativi

- Il sovraffollamento carcerario.
- I detenuti in attesa di giudizio.
- Carenza di personale penitenziario.

Argomenti specifici di approfondimento

- Il grave fenomeno del sovraffollamento della popolazione carceraria rispetto agli spazi disponibili.
- La separazione tra i detenuti in attesa di giudizio ed i detenuti condannati.
- La mancanza di condizioni sanitarie ed igieniche.
- La carenza del personale addetto alla custodia degli istituti di pena e di custodia.

Obiettivi e risultati formativi

- Promuovere la cultura del rispetto dei diritti umani della popolazione carceraria.
- Sensibilizzare ai problemi causati dal sovraffollamento e dalla scarsità dei servizi sanitari per promuovere azioni di miglioramento.
- Promuovere azioni di collaborazione per la tutela dei diritti umani.
- Discutere dei benefici – sociali e personali – legati al rispetto dei diritti umani all'interno e al di fuori della realtà carceraria.
- Supportare la promozione di ulteriori interventi formativi finalizzati a sensibilizzare al rispetto dei diritti umani.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti dei risultati della formazione.
- Adozione della prospettiva e delle preassunzioni dei partecipanti.
- Utilizzo di casi reali.
- Utilizzo di role-play e altre tecniche a supporto dell'auto-riflessività.
- Utilizzo di gruppi di lavoro (di 3-4 persone ciascuno).
- Preparazione ed utilizzo di video, giornali, filmati ecc.
- Coinvolgimento di vittime delle violazioni discusse.

*Modulo formativo 13 – Assenza di vigilanza e controllo sul rispetto dei diritti umani dei detenuti/Parte II (3h)**Contenuti formativi*

- I permessi-premio.
- Il regime carcerario.

Argomenti specifici di approfondimento

- Azioni discriminatorie nel rilascio dei permessi-premio.
- Il diritto dei detenuti di accesso ai servizi di interpretariato e traduzione.
- Il diritto dei detenuti al libero sviluppo della personalità.

Obiettivi e risultati formativi

- Acquisire consapevolezza e sensibilità in merito alla natura delle violazioni dei diritti umani discusse.

- Discutere la tipologia di attività su cui impegnare i detenuti negli istituti di pena.
- Analizzare i contatti e le interazioni da mantenere con i detenuti per comprendere i loro comportamenti in ottica di rispetto dei diritti umani.
- Identificare le situazioni trattamentali sanitarie da condividere con le autorità penitenziarie.
- Discutere dei benefici – sociali e personali – legati al rispetto dei diritti umani all'interno e al di fuori della realtà carceraria.

Tecniche e metodi di apprendimento

- Condivisione con i partecipanti dei risultati della formazione.
- Adozione della prospettiva e delle preassunzioni dei partecipanti.
- Condivisione delle esperienze vissute dai partecipanti.
- Utilizzo di casi reali.
- Utilizzo di role-play e altre tecniche a supporto dell'auto-riflessività.
- Utilizzo di gruppi di lavoro (di 3-4 persone ciascuno).
- Preparazione ed utilizzo di video, giornali, filmati ecc.
- Coinvolgimento di vittime delle violazioni discusse.

CAPITOLO 4

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Paolo Federighi

4.1 Le istituzioni della giustizia penale come sistema cognitivo

4.1.1 Organizzazioni e conoscenza

Per meglio contestualizzare la nostra riflessione, cerchiamo di riassumere i punti salienti che caratterizzano la formazione nel quadro di una istituzione e le dinamiche che si sviluppano nell'esercizio della sua attività ai fini della crescita delle persone che vi operano. Ci limiteremo, necessariamente, agli elementi essenziali che servono ad individuare vincoli e possibilità dell'azione formativa in tali organizzazioni.

È superfluo dire che se ritenessimo che la risposta alla domanda di crescita delle persone nelle istituzioni della giustizia penale fosse costituita dal semplice incremento delle azioni di trasferimento di conoscenze e della loro qualità orienteremmo la nostra riflessione verso la metodologia e la didattica del fare formazione.

La soluzione dell'aumento dei 'corsi' non è del tutto priva di fondamento. Essa è stata l'unica gestita in modo consapevole e, probabilmente, anche efficace in contesti organizzativi in cui vi è semplicemente da diffondere informazioni codificate ed in cui i fattori produttivi all'origine della crescita erano e sono costituiti principalmente dagli strumenti finanziari e produttivi, dove il fattore umano ha un rilievo marginale. È questa realtà che ha legittimato fino alla seconda metà del secolo XX un ricorso alla formazione principalmente quale strumento di trasferimento di conoscenze predefinite. Essa era ed è utilizzata per assolvere a funzioni essenzialmente di adattamento e di compensazione dei *gap* di conoscenze. Si tratta di una visione e di un tipo di utilizzo in sintonia con le teorie esogene della crescita delle organizzazioni, dove la crescita è frutto di conoscenze e trasferimenti tecnologici provenienti dall'esterno.

Le istituzioni della giustizia penale possono essere considerate come organizzazioni di persone e beni rivolte alla produzione di servizi ed alla creazione di valore. La conoscenza nelle istituzioni della giustizia penale ha questa funzione: essa permette di sapere quale servizio produrre, come produrlo, a chi erogarlo e come erogarlo. Questo è quanto consente

alle organizzazioni di funzionare ed è possibile perché esse «non sono altro che un sistema cognitivo capace di dare un valore alla conoscenza di cui dispon(gono), capace cioè di trasformare in valore la conoscenza tramite la propria azione» (Vicari, 2008: 49 e 53). La prosperità di una organizzazione si fonda sulla sua capacità di utilizzare le conoscenze che creano valore (Vicari, 2008: 44), sia che queste siano generate al suo interno o che debbano essere assorbite da attori esterni.

4.1.2 La cultura dei diritti umani è il frutto dello stock di conoscenze presente nelle istituzioni della giustizia penale

Il patrimonio di conoscenze proprio di una istituzione della giustizia penale non corrisponde alla somma dei patrimoni di ogni singolo individuo che la compone. Non tutte le conoscenze che possiedono gli individui hanno un valore d'uso per una istituzione della giustizia penale e, quindi, non tutte entrano né entreranno mai a far parte del suo sistema cognitivo. Una organizzazione può essere considerata come «un soggetto che ha una propria conoscenza diversa dagli individui che la compongono» (Vicari, 2008: 51-52). Essa è generata dal contributo degli individui che la compongono ed è depositata, ovvero si manifesta e si rigenera, attraverso il contenuto di conoscenze presente nei 'contenitori di conoscenze' propri di un'organizzazione: «il capitale fisico, le strutture organizzative, le routine, gli individui, e, per quanto concerne la fiducia, il tipo di relazioni di cui essa dispone» (Vicari, 2008: 57). Il patrimonio di conoscenza di un'organizzazione, oltre che negli individui e nei gruppi che la compongono, è incorporato nei diversi tipi di strumenti che ne garantiscono il funzionamento (Horvath, 2007).

L'individuazione dei contenitori di conoscenza fornisce una indicazione relativa ai fattori che generano conoscenza all'interno delle organizzazioni, che costituiscono la base di sviluppo di dati, di informazioni, di nuovi apprendimenti e quindi di conoscenza per gli individui che ne fanno parte.

Ciò significa che ciascuno degli elementi richiamati in questo schema genera azioni formative non in quanto oggetto di insegnamento, ma perché contiene conoscenza e perché il solo fatto di entrare in rapporto con esso genera processi di apprendimento attraverso azioni educative di diversa natura e forma (si tenga però presente che i contenitori di conoscenza mettono in luce la dimensione istituzionale della cultura organizzativa, mentre sui processi non canonici e di costruzione di senso torneremo nei paragrafi successivi).

Il vecchio modello di formazione era correlato ad un tipo di attività economica caratterizzata dalla difficoltà di accesso alle informazioni. Di conseguenza, esso limitava la funzione della formazione alla trasmissione di nozioni che consentono l'accesso ai diversi contenuti di conoscen-

za necessari per operare con strumenti, organizzazione, per acquisire le routine, sviluppare le proprie abilità e le relazioni. In una società caratterizzata dalla facilità dell'accesso e del trasferimento dell'informazione è necessario un nuovo modello di formazione che supporti le dinamiche endogene di creazione della conoscenza. Il modello trasmissivo non risponde alla nuova esigenza di far partecipare gli individui ai processi di accrescimento delle conoscenze presenti nell'organizzazione. A questo deve rispondere un nuovo modello di azione formativa che non si limita a funzioni di adeguamento del personale alle innovazioni introdotte. L'istituzione della giustizia penale, per ottenere questo risultato, deve trasformarsi in un ambiente che favorisce la comprensione dei problemi e la creazione di nuova conoscenza attraverso l'insieme dei fattori che generano apprendimento. In questo modo anche la curiosità e la volontà di sperimentare possono essere costruite e non delegate alla misteriosa sfera dell'innato.

Tabella 1 – I contenitori della conoscenza.

Capitale fisico	Strutture organizzative	Routine	Individui	Relazioni
Macchine	Architettura organizzativa	Metodi di management	Abilità individuali	Orizzontali, all'interno dell'organizzazione
Attrezzature	Organizzazione del lavoro	Modalità decisionali	Esperienze personali	Verticali, con i clienti, i fornitori, i finanziatori
Materiali	Sistemi di incen- tivi e valutazione	Pratiche manageriali	Conoscenze manageriali	Laterali, con partner e concorrenti
Sistemi Informativi	Sistemi di controllo e reporting	Procedure operative	Conoscenze specifiche tecnologiche	Estese, con la comunità locale, nazionale e internazionale
Software	Sistemi di qualità	Prassi operative	Conoscenze specifiche di mercato	
Brevetti	Cultura, norme e valori codificati		Conoscenze personali generali	

Fonte: Vicari, 2008

In sintesi, l'azione formativa si colloca ad un livello più complesso di quello della trasmissione di saperi già definiti, in quanto accompagna l'intero processo di utilizzazione delle risorse di conoscenza a disposizione e del loro accrescimento. Per poter operare in modo conseguente, essa deve allinearsi con tre fenomeni fondamentali:

- tutti i contenitori di conoscenze costituiscono la base e la fonte di sviluppo di nuovi apprendimenti e quindi di creazione di nuove conoscenze, essi costituiscono un campo inevitabile di azione formativa nella misura in cui fanno parte dell'ambiente in cui gli individui operano;
- non c'è separazione tra ricerca, tecnologia, produzione, gestione, al contrario l'azione formativa lavora sulle loro sinergie e sui processi che fanno evolvere le conoscenze in merito ai servizi da produrre ed erogare;
- l'azione formativa non avviene necessariamente a valle di qualche altra azione; ciò può essere necessario nei casi di assorbimento dall'esterno di conoscenze. Di norma, essa si sviluppa nella quotidianità ed accompagna l'insieme dei processi produttivi.

4.1.3 La dimensione soggettiva: la costruzione di significati nelle istituzioni della giustizia penale

Le scelte, le decisioni, i comportamenti in materia di diritti umani assunte dagli individui non sono determinati da una razionalità perfetta che consente loro di trasformare le informazioni in decisioni assolutamente conseguenti. Questa possibilità non è data poiché la razionalità che guida le decisioni è necessariamente limitata in ragione delle limitate informazioni disponibili, dei vincoli cognitivi dei soggetti, del tempo disponibile per la formulazione delle decisioni (*bounded rationality*).

Le scelte che caratterizzano la vita di una organizzazione sono assunte attraverso il concorso di processi non canonici alimentati da una razionalità limitata. Questo significa che all'interno delle organizzazioni opera un processo organizzativo (*organizing*) coesistente con il modello formale, istituzionale. Esso è il risultato dei processi individuali e collettivi di costruzione di senso (*sensemaking*) attraverso cui ciascuno degli individui agisce e attribuisce un senso a quello che fa (Weick, 1995). In questo modello interpretativo, «organizzare corrisponde a dar senso ai flussi di esperienza» (Bertezzaghi, 2010: 1). Sulla base delle relazioni di causa/effetto attese e fondate sulle esperienze già vissute, gli individui predispongono il loro comportamento. L'azione stessa è originata dal senso che gli individui attribuiscono a quello che fanno, dal modo in cui interpretano la realtà e gli aspetti da loro considerati (*enacted*). Quindi, per l'individuo gli elementi della realtà che esistono corrispondono a quelli che lui stesso ha attivato attraverso la sua costruzione di senso. Di conseguenza l'ambiente stesso è costruito in ragione delle azioni che si svolgono e che sono frutto della attribuzione di spiegazioni accettabili, credibili, desiderabili rispetto a quello che si fa e che legittimano gli obiettivi perseguiti. Ma, dopo che è stato costruito, è l'ambiente stesso che influenza e vincola le azioni del soggetto (Weick, 1995). In questo senso l'organizzazione non è un vincolo esterno, una entità sovraordi-

nata che risponde ad una razionalità pura da cui derivano le azioni degli agenti. Essa è costituita dall'insieme delle interrelazioni tra le interpretazioni e le azioni dei suoi membri ed evolve come risultato della dinamica continua tra individuo e contesto. L'organizzazione non è altro che un «sistema di significati e processi sociali di *sensemaking*, durante i quali i significati sono assegnati alle cose ed agli eventi» (Ericson, 2001: 113).

Se questi sono i processi reali attraverso cui gli individui agiscono nelle organizzazioni, sul piano dell'azione formativa rimangono da individuare i fattori attraverso cui l'organizzazione supporta ed orienta il processo di *sensemaking*. In questo modo andiamo ad evidenziare un secondo campo di azione educativa: al supporto individuale ai processi di creazione di senso potremo aggiungere azioni che utilizzano per lo stesso scopo gli elementi del contesto organizzativo.

4.1.4 Le azioni di orientamento della costruzione di senso

La costruzione di senso ai fini del rispetto di una cultura dei diritti umani non avviene nel vuoto, non è un processo che si sviluppa liberamente all'interno di una rete di relazioni indeterminate. La cultura dei diritti umani di una persona può essere considerata come il risultato dei significati che essa costruisce utilizzando i materiali (comportamenti, condizioni di vita, norme scritte e non scritte, usanze, culture) che incontra all'interno dell'istituzione.

Le organizzazioni costruiscono i contesti che forniscono il materiale di cui si alimenta il *sensemaking* ed impongono agli attori vincoli cognitivi (o contenitori di conoscenza) impregnati di contenuti culturali e di valori (Weber e Glynn, 2006: 1642). L'organizzazione fornisce il materiale grezzo, il contenuto per la costruzione di senso attraverso la definizione dell'identità professionale di chi opera determinando il ruolo di ciascuno degli attori, del tipo di situazioni in cui gli attori operano, comprese le sfide da affrontare, delle azioni da svolgere. Tale risultato è ottenuto attraverso la definizione delle identità istituzionali (i ruoli interni al luogo di lavoro), attraverso la determinazione di specifici tipi di azione cui corrispondono precise aspettative istituzionali (negoiazione, obbedienza, lealtà ecc.), e, infine, attraverso la definizione di specifici tipi di situazioni (il lavoro, la formazione, gli accordi ecc.). L'insieme di questi tre fattori e le diverse combinazioni possibili determinano la base di partenza dei processi di *sensemaking* ed i loro margini di autonomia. Attraverso questi elementi le organizzazioni tendono a rendere automatiche le azioni che evitano comportamenti devianti. Questo però non significa che l'organizzazione possa ottenere tale risultato attraverso la preventiva trasmissione di nozioni da interiorizzare da parte degli individui. Il *sensemaking* non è sopprimibile con interventi mirati, realizzati nel momento in cui esso avviene, né è anticipabile attraverso la interiorizza-

zione di norme da adottare o la messa in atto di meccanismi pienamente controllati capaci di assicurare un risultato inequivocabile. Il *sensemaking* non è anticipabile poiché è un processo che non inizia mai perché non finisce mai. (Weick, 1995: 43). Le persone sono costantemente immerse in situazioni che richiedono un continuo impegno di interpretazione e gli equilibri raggiunti necessitano di essere costantemente confermati. Questo si verifica a maggior ragione all'interno di situazioni lavorative ad alta complessità quali le istituzioni della giustizia penale.

4.2 I fattori della crescita delle persone

4.2.1. Premessa

Il concetto di formazione nel luogo di lavoro comprende senza dubbio sia la formazione sul lavoro (*on the job*) – quanto si apprende mentre si lavora –, sia la formazione 'formale' che si svolge in appositi momenti ad essa dedicati (*out-of-the-job*). Le modalità formali di formazione sono significative per le funzioni di messa a livello delle capacità individuali di operare in una organizzazione o anche per portare al suo interno conoscenze che essa non possiede. Tuttavia, in entrambi i casi, la loro legittimazione è data dalla possibilità che esse vadano a innestarsi sul patrimonio di conoscenze dell'organizzazione, ovvero divenire parte dei processi di produzione di conoscenza in atto e che hanno luogo quotidianamente durante le normali attività produttive.

4.2.2 Azione formativa e apprendimento

È attraverso l'agire produttivo che nel lavoro si sviluppa l'apprendimento inteso come un insieme di «attività mentali implicite od esplicite e processi che portano al cambiamento della conoscenza, delle skills o delle attitudini o della capacità di apprendere da parte degli individui, dei gruppi e delle organizzazioni» (Simons e Ruijters, 2004: 210, in Bauer, 2008: 21). Questa definizione mette in luce tre aspetti dell'apprendere nelle organizzazioni, ovvero:

- il carattere esplicito o implicito delle attività mentali, facendo così riferimento all'esistenza di processi di apprendimento consapevoli e non, intenzionali e non. L'osservazione è di rilievo sia a livello individuale che organizzativo, poiché gli apprendimenti non intenzionali e non consapevoli possono essere fonte di processi non attesi se non, addirittura, di danni o impedimenti ai processi di crescita;
- la capacità di produrre sia nuove strutture cognitive nel soggetto – le forme di categorizzazione e/o di concettualizzazione dell'esperienza –, che nuovi comportamenti e performance;

- la possibilità che l'apprendimento riguardi individui, gruppi, l'organizzazione in quanto tale.

Altre definizioni – l'apprendimento inteso come processo attraverso cui si crea conoscenza mediante la trasformazione dell'esperienza (Kolb, 1984) – pongono in evidenza come idee e concetti si formano, trasformano e riproducono costantemente attraverso l'esperienza ed evolvono in ragione delle situazioni. Due pensieri non sono mai uguali perché interviene sempre l'esperienza a modificarne aspetti, contenuti, dettagli. Apprendere implica una continua rielaborazione di conoscenze pregresse – se esistenti – oppure la creazione di nuova conoscenza e coinvolge varie funzioni e attitudini dell'organismo (il pensiero, i sentimenti, la percezione, il comportamento).

Apprendere dall'esperienza comporta collocare l'apprendimento all'interno della relazione tra individuo e contesto (l'insieme dei fattori di cui si compone l'azione). Affermare che si apprende mentre si lavora non significa che piazzare una persona in un posto è sufficiente per metterla in condizione di lavorare e crescere. Errate selezioni, errori, anomalie, conflitti ecc. stanno a dimostrare che il processo non ha carattere naturale, ma è costruito consapevolmente (ed anche inconsapevolmente, come riproduzione di modelli culturali).

Il risultato è il frutto dell'incontro tra il potenziale formativo dei contesti e la propensione degli individui ad apprendere.

Il potenziale formativo (Jørgensen e Warring, 2002: 9) di un'azione varia a seconda delle sue caratteristiche. Ai nostri fini, ci pare utile riferirci alla classificazione basata sul livello di regolazioni cognitive (Rasmussen, 1987) per cui la distinzione è effettuata a seconda che nell'azione prevalgano processi:

- basati sul possesso di *skill* che consentono un elevato livello di comportamenti automatici non necessariamente fondati sulla piena consapevolezza delle azioni svolte. Questo tipo di azioni sono prevalentemente fondate su conoscenze tacite, non formalizzate che guidano l'azione, ma che non possono essere facilmente ricostruite dal soggetto (Ellström, 2006);
- che implicano la capacità di applicare regole e procedure routinarie a situazioni familiari, ma che richiedono di essere interpretate e implementate in modo flessibile, adattivo ad ogni specifica situazione;
- che comportano il possesso di una base di conoscenze che consente di affrontare situazioni nuove rispetto alle quali non è sufficiente il rispetto delle norme esistenti, in cui è necessario saper impostare piani e progetti che richiedono la capacità di prevedere, sperimentare, valutare, prendere decisioni.

Si tratta di tipi di azioni che possono coesistere all'interno dello stesso ruolo professionale, ma che possono anche essere presenti in diversi

momenti dell'attività di uno stesso ruolo. Potremmo concludere che il potenziale di apprendimento di un tipo di azione varia in ragione del tipo di processi cognitivi che esse comportano.

4.2.3 *La costruzione delle azioni formative nel lavoro*

Le azioni che si svolgono all'interno di una attività produttiva sono altamente strutturate in ragione del fine che perseguono. Anche ai fini formativi è difficile dire che siano meno strutturate di un corso. Una *job description*, un processo, una procedura prevedono nel dettaglio azioni e operazioni che debbono essere svolte ed il modo di realizzarle.

Costruire una azione formativa è un processo che si completa durante il suo svolgimento, nelle interazioni/transazioni che si attivano tra gli elementi in gioco.

La costruzione dell'azione lavorativa può o meno prevedere processi che stimolano o inibiscono la riflessione, ovvero che consentono o meno alla persona innanzitutto di impegnarsi, partecipare alla azione e, quindi, di svolgerla potendo sviluppare – laddove necessario – un proprio *learning cycle* (Kolb, 1984) fatto di:

- partecipazione piena all'esperienza concreta;
- osservazione riflessiva dell'esperienza svolta, analizzata da diverse prospettive;
- concettualizzazione e sistematizzazione a livello teorico e metodologico dell'esperienza compiuta in modo da rendere valide le conclusioni, anche per future esperienze;
- sperimentazione dei risultati conoscitivi raggiunti.

4.2.4 *La partecipazione individuale*

La mancata attivazione del potenziale formativo del contesto dipende dalla capacità del soggetto e dalle interazioni tra il soggetto e la situazione in cui è chiamato ad operare. Tali interazioni hanno tre caratteristiche di fondo:

- le decisioni dell'individuo di impegnarsi in processi di apprendimento sono orientate dal contesto, ma sono formulate a partire dalle caratteristiche individuali, dai valori, dalle storie di vita personali, dagli stili di apprendimento frutto delle precedenti esperienze di vita e di lavoro. Questo spiega la diversità di risultati, a seconda delle persone interessate;
- la partecipazione degli individui è attiva e comporta dinamici processi di negoziazione anche in situazioni ad alto potenziale formativo. Sono la ricerca di senso, la valutazione della rilevanza e coerenza con i propri valori, interessi e progetti di vita a produrre il livello di impegno di ciascun individuo. L'assenza può portare ad una profonda

perdita di identità rispetto ai valori ed alle pratiche lavorative dell'organizzazione di appartenenza, al rifiuto dell'azione proposta. Questo significa che anche nelle azioni formative a più alto potenziale è necessaria la cura dei processi individuali di negoziazione che determinano la qualità della partecipazione;

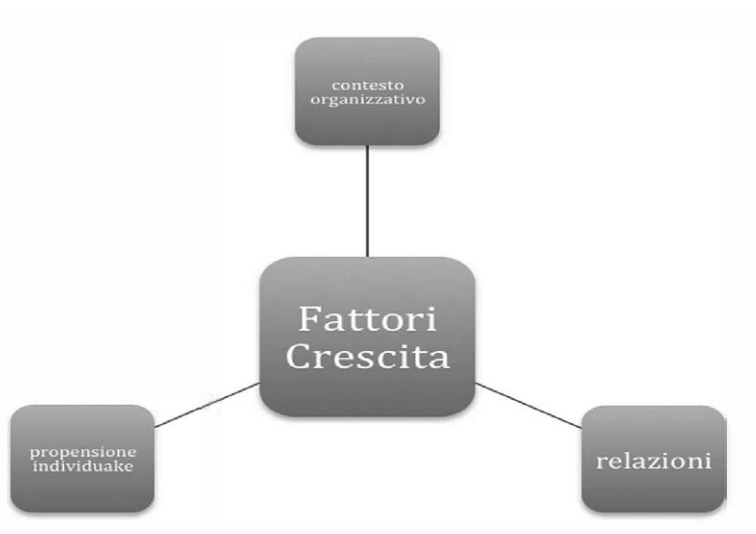
- la qualità dei risultati in termini di crescita dell'individuo è però fortemente influenzata dalla qualità di *affordance* e regole presenti nel luogo di lavoro e nell'azione in cui gli individui sono chiamati ad operare (Billet, 2001: 213).

L'ipotesi che l'apprendimento sia almeno in parte *self-directed* e che questo costituisca un attributo o una caratteristica di ogni individuo spiega meglio le dinamiche di negoziazione dell'impegno e degli esiti dell'azione formativa.

4.2.5 I fattori che producono la crescita formativa

A questo punto, possiamo provare ad identificare i fattori, le condizioni organizzative che fanno formazione nelle imprese. Eraut e Hirsch (2007: 30-34) propongono una sintesi che tiene conto dell'insieme dei fattori sin qui analizzati e dei risultati di ricerche empiriche pluriennali condotte in luoghi di lavoro. Gli elementi di fondo da prendere in considerazione sono tre: la propensione individuale, le relazioni esistenti con gli altri attori presenti sulla scena del luogo di lavoro, il contesto organizzativo (fig.1).

Figura 1 – I fattori che producono la crescita.



Per quanto riguarda la propensione individuale ad apprendere nel luogo di lavoro, già abbiamo sottolineato come questa si fondi sulla partecipazione e sul coinvolgimento individuale, sull'impegno, sulla fiducia delle persone nelle proprie capacità di affrontare i compiti, sulla motivazione e sulle dinamiche di costruzione di senso connesse alle attività svolte. Anche a livello individuale incide la propensione ad essere proattivo, ad individuare in ciascuna delle attività svolte le opportunità formative in esse contenute (Eraut e Hirsch, 2007: 30). Incide altresì il livello di *self-efficacy* posseduto (Bandura, 1995). Questo si manifesta anche nella capacità di dedicare tempo alla propria formazione attraverso i colloqui con i colleghi sul luogo di lavoro.

Per quanto riguarda le relazioni tra attori – inclusi clienti e fornitori –, ciò che conta sono i *feedback* sulle performance ottenute nel lavoro, il supporto, la fiducia che si riceve da colleghi e superiori (Eraut, 2004: 269). Qui vanno distinti almeno due livelli relativi alle dinamiche all'interno del team ed alle relazioni con il Capo diretto (oltre a questi, andrebbero anche prese in considerazione le relazioni con fornitori e clienti). Il livello del team riguarda dinamiche, quali l'esistenza di relazione di mutuo apprendimento tra i membri, fondato sul rispetto reciproco, la frequenza di discussioni informali con i colleghi su questioni lavorative, i processi formali della vita dei team (meetings, project reviews ecc.) che comportano la messa in discussione delle capacità individuali (Eraut e Hirsch, 2007: 87). Il livello manageriale mette in luce il doppio ruolo del Capo. In una organizzazione, per apprendere ci vogliono i maestri (Vaughan, O'Neil, Cameron, 2011: 28), ovvero persone che sanno gestire i processi formativi che stanno all'origine delle performance dei loro collaboratori. Tali capacità si manifestano nell'attenzione prestata alle conseguenze formative di azioni, quali la distribuzione dei ruoli, la definizione dei processi lavorativi, la protezione delle dinamiche di apprendimento sia *on-* che *out-off-the-job*, la tolleranza alla diversità di opinioni e la capacità di prendere in considerazione suggerimenti alternativi, il possesso di capacità di coaching, di delega, di negoziazione, di gestione del dialogo e degli aspetti emozionali del lavoro (Eraut e Hirsch, 2007: 33).

Per quanto concerne il contesto organizzativo, la componente essenziale è costituita dalla natura del lavoro svolto e dalle sue caratteristiche espansive o restrittive (Ellström, 2001), oltre che dalla cultura della formazione presente e dalle politiche di crescita e sviluppo delle risorse umane. Questo dipende dalle caratteristiche di azioni quali: i sistemi di valutazione delle performance, oltre che dai *reward systems* e dalla misura in cui questi incentivano la cultura della formazione, la presenza di valori che insistono sulla partecipazione personale al lavoro, la costruzione di un clima collaborativo, l'incoraggiamento alla crescita del capitale sociale attraverso lo sviluppo delle reti di relazioni interne ed esterne all'organizzazione.

4.2.6 La Employee Value Proposition

L'insieme di questi fattori può essere individuato e misurato (e, quindi, gestito). Essi ci interessano perché determinano, dal punto di vista organizzativo, la costruzione di senso del soggetto e contribuiscono a creare il potenziale formativo dell'organizzazione. La tesi di partenza è che il miglior equilibrio possibile tra aspettative delle persone e valore percepito da ciascuno delle condizioni organizzative in cui esse operano determina i migliori esiti in termini di motivazione, crescita, permanenza nel lavoro e, in ultima analisi, di qualità delle performance individuali. La *Employee Value Proposition* (EVP) è un approccio che tende ad allineare – in funzione di ogni singolo individuo – l'insieme delle politiche e delle misure adottabili da una organizzazione per i propri dipendenti. Essa si traduce poi in uno strumento che consente di conoscere in che misura il livello di equilibrio esistente tra stipendi e benefit, politiche e pratiche, è considerato adeguato rispetto a quanto l'organizzazione gli richiede in termini di prestazioni (Hill & Tande, 2006).

Assumere un'ottica di EVP serve a comprendere, dalla prospettiva individuale, il livello di allineamento, di coerenza dei diversi fattori che creano crescita delle persone; essa aiuta a comprendere dove esistano dinamiche contraddittorie che vanificano gli sforzi fatti, ad esempio, sul terreno dell'innovazione o degli stessi incentivi monetari.

Il modello della EVP (fig. 2) si basa, di norma, sui seguenti elementi.

- *Compensation*: l'ammontare dello stipendio riconosciuto ad un dipendente.
- *Benefits*: il salario indiretto che include l'erogazione di benefici aventi per oggetto le prestazioni sanitarie, i permessi lavorativi, le condizioni previdenziali, i permessi ecc.
- *Contenuti del lavoro*: la soddisfazione che il lavoratore può ricavare dal lavoro svolto, legata alla «intrinsic nature of the work undertaken, including the level of autonomy and responsibility of the job – that is, the degree of control over the employee has over their working life» (Towers, 2008). Qui conta il potenziale formativo del lavoro svolto, la sua qualità intellettuale. Su questo incidono anche le relazioni con i fornitori e con i clienti interni ed esterni, le capacità dei dirigenti di costruire costanti occasioni di impegno motivato, l'etica.
- *Sviluppo di carriera*: le opportunità di mobilità orizzontale e verticale a medio/lungo termine offerte ad una persona per il suo avanzamento e sviluppo professionale. Questo va visto anche in relazione all'avanzamento dell'età delle persone ed alle conseguenze sul piano della gestione delle diversità in ragione dell'età.
- *Appartenenza*: il senso di identità e appartenenza che un soggetto ha rispetto alla propria organizzazione. Qui vanno prese in considerazione la qualità delle relazioni con l'azienda e con i diversi attori in-

terni, la reputazione dei colleghi più anziani, i *feedback* ricevuti dai supervisori, il rispetto, le valutazioni. Hanno rilievo inoltre le relazioni tra pari all'interno dei team di appartenenza e, sul piano civico, la percezione della responsabilità sociale dell'organizzazione, il senso ed il rilievo attribuito al suo ruolo nella società.

Figura 2 – La Employee Value Proposition.



Fonte: SiBM-Symbiosis Institute of Business Management Pune, 2012:32

Non abbiamo collocato la ‘formazione’ all’interno di nessuno degli elementi della *Employee Value Proposition* poiché essa è trasversale a tutto. Sono i processi di apprendimento generati dalla formazione che accompagnano e rendono possibili i percorsi di carriera, che sono necessari al lavoro affinché questo utilizzi e generi le conoscenze necessarie al suo svolgimento, che generano il senso di appartenenza, in quanto stanno alla base della costruzione di interpretazioni – da parte del soggetto – della mission e dei valori dell’organizzazione e della decisione di filtrarli e condividerli. Allo stesso tempo la formazione informale è generata da ciascuno degli elementi considerati nel modello di *Employee Value Proposition*.

Meno sostanziale è la relazione con i rimanenti due elementi: *compensation* e *benefits*. Questi costituiscono piuttosto elementi di contesto che incentivano o disincentivano il potenziale formativo del contesto,

accregono o riducono la motivazione ad apprendere, ma non incidono sui risultati della formazione, sui contenuti dell'apprendimento, come invece accade a seguito, ad esempio, dello sviluppo di carriera verso una o l'altra delle opportunità professionali disponibili. *Compensation e benefits* costituiscono tuttavia due leve a disposizione dei dirigenti; modalità e criteri di erogazione costituiscono un importante fattore che influenza la crescita delle persone.

4.3 Le opzioni della formazione

4.3.1 Le azioni per la crescita formativa

Abbiamo visto come attraverso la gestione dei fattori di contesto si possano creare condizioni per creare situazioni espansive, favorevoli alla crescita delle persone. Ora si tratta di comprendere come le azioni formative possano creare le condizioni favorevoli all'apprendimento ed alla produzione di conoscenze. A questo fine, è necessario comprendere le caratteristiche che distinguono i diversi tipi di azione formativa ed i dispositivi che le caratterizzano.

La prima distinzione da considerare è quella tra le azioni formative decise autonomamente dal soggetto e quelle frutto delle scelte dell'organizzazione.

Le azioni proprie del soggetto, che abbiamo compreso nella sfera del *self-directed learning*, hanno una funzione fondamentale nei processi di costruzione di senso e di produzione della conoscenza. Tali azioni dipendono però dalle caratteristiche individuali (percezione, emozioni, attitudine, abilità, motivazione, memoria), oltre che dalla possibilità di vivere esperienze formative in cui liberare le proprie potenzialità. Una organizzazione non può intervenire direttamente sulle caratteristiche personali di un individuo, sui suoi stili di apprendimento, ma può creare le azioni formative che generano i processi di *self-directed learning* e di produzione di conoscenze.

Questo risultato si può ottenere attraverso azioni che mirano a far *partecipare* il soggetto a situazioni in cui si creano nuove conoscenze, non ancora codificate, che ancora non esistono nell'organizzazione, ma ottenute attraverso l'attività dei suoi membri. In questo tipo di azioni sono comprese sia le situazioni in cui una persona è chiamata a far parte di un progetto di ricerca, che quelle meno complesse e più ricorrenti di analisi di errori compiuti nello svolgimento dell'attività lavorativa, volte, appunto, ad apprendere dagli errori compiuti.

In alternativa, quando invece le conoscenze già esistono all'interno o all'esterno dell'organizzazione, le azioni messe in atto mirano a far *acquire* al soggetto conoscenze – sia codificate che non – attraverso appo-

site azioni di trasferimento. In questo tipo di azioni sono comprese sia le usuali occasioni di formazione (sulla sicurezza nei luoghi di lavoro, ad esempio), sia la formazione per affiancamento.

Partecipare alla creazione di nuove conoscenze o acquisire conoscenze esistenti sono i due tipi fondamentali di azioni educative attraverso cui una organizzazione gestisce la crescita dei propri membri.

4.3.2 *La formazione attraverso la partecipazione*

La formazione attraverso la partecipazione ai processi di produzione di nuova conoscenza si realizza attraverso azioni che presuppongono l'esistenza di team ad alto potenziale formativo che praticano la cooperazione tra pari, l'analisi dei problemi potenziali, osservano i processi produttivi nella loro complessità. Si tratta di team che creano nuove conoscenze collettive, abilità, relazioni che poi potranno essere utilizzati anche da altri team e trasformati in routine.

Non tutti i team hanno queste caratteristiche e, quindi, non tutti i lavori hanno lo stesso livello di potenzialità formative. Queste dipendono, in primo luogo, dalle ragioni per cui un team esiste, ovvero dalle caratteristiche dei compiti che ad esso sono affidati: maggiore è il contenuto di innovazione, maggiore è l'impegno richiesto di produzione di nuovi apprendimenti e conoscenze. In secondo luogo, vanno presi in considerazione i criteri di composizione del team e la ricchezza e varietà di contenuti professionali presenti al suo interno. Un *cross-functional team* ha un potenziale formativo maggiore.

L'intensità formativa propria di un team dipende dalla quantità e qualità delle risorse di conoscenza che l'organizzazione pone a sua disposizione e che costituiscono la base di conoscenze su cui se ne possono accumulare di nuove. Il capitale fisico (macchine, attrezzature, sistemi informativi ecc.), le strutture organizzative, i metodi di gestione e le prassi operative costituiscono gli elementi attraverso cui il team può valorizzare le competenze dei suoi componenti e produrre risultati.

L'insieme di queste risorse viene attivato ai fini della produzione attraverso diversi tipi di azione che Eraut (2007: 20) classifica in ragione del tipo di processo e delle modalità cognitive che le caratterizzano, distinguendole, a loro volta, in ragione del tempo che può essere loro dedicato.

All'interno di un team ad alto potenziale formativo esistono tutti questi tipi di azioni e tutti i membri sono impegnati nel valutare le situazioni, nell'assumere decisioni, nel realizzare azioni e nella elaborazione di conoscenze. Ciò che caratterizza questo tipo di team è l'impegno in attività che comportano azioni di tipo analitico e processi metacognitivi, svolti entrambi all'interno di rapporti di cooperazione.

In sintesi, sono due le condizioni che accompagnano la crescita all'interno di questo tipo di team: la riflessività e la condivisione.

Tabella 2 – Interazioni tra tempo, modalità cognitive e processi di apprendimento in atto.

Type of process	Mode of Cognition		
	Instant/Reflex	Rapid/Intuitive	Deliberative/Analytic
Assessment of the situation	Pattern recognition	Rapid interpretation Communication on the spot	Prolonged diagnosis Review, discussion and analysis
Decision making	Instant response	Recognition primed or intuitive	Deliberative analysis or discussion
Overt actions	Routinised actions	Routines punctuated by rapid decisions	Planned actions with periodic progress reviews
Metacognitive engagement	Situational awareness	Implicit monitoring Short, reactive Reflections	Monitoring of thought and activity, reflective learning Group evaluation

Il carattere riflessivo deriva dal fatto che i compiti di questi team comportano lo svolgimento di concrete esperienze di lavoro, la riflessione su quanto realizzato, la loro concettualizzazione e la loro concreta attuazione (Kolb, 1984), tutto questo nel confronto interno ed esterno al team (Revans, 1982). Ciò che esalta la componente riflessiva di questo tipo di attività lavorative è la possibilità di *reframing* (Argyris e Schön, 1974, 1978), ovvero di trasformazione delle preassunzioni, delle ipotesi iniziali che avevano ispirato l'avvio delle attività (Mezirow, 2003).

La condivisione è legata all'insieme di interrelazioni che scandiscono lo svolgimento di una attività all'interno di un team. Queste sono innumerevoli ed hanno carattere sia formale che informale, ovvero possono essere previste e strutturate, oppure possono svolgersi all'interno delle normali dinamiche relazionali tra persone dello stesso team o comunque appartenenti alla rete di relazioni che accompagna lo svolgimento della attività. Se consideriamo, ad esempio, il percorso in cui è inserito un team con compiti di sviluppo di un prodotto, vediamo che esso è contrassegnato da numerose occasioni di condivisione e verifica che si susseguono sia con cadenza settimanale o mensile, sia in relazione alle diverse fasi di avanzamento dell'attività. Le occasioni formali e non formali di condivisione costituiscono i momenti in cui si esprime la *reflection in action* del team attraverso la assunzione di decisioni e l'impegno metacognitivo.

Tuttavia, la ricerca in materia è concorde nel sottolineare alcuni limiti di questo tipo di azione formativa.

Il primo limite è costituito dal carattere delle comunicazioni tra membri di un team. La ricerca mostra come queste siano sempre ricche di ambiguità: gli argomenti sostanziali di natura lavorativa sono sempre intrisi di contenuti dettati dalla dimensione emozionale della relazione. Quest'ultima finisce per avere un peso determinante e consente una comunica-

zione focalizzata sui contenuti professionali, a patto che siano rispettate diverse condizioni quali: la fiducia reciproca, la salvaguardia della propria autonomia, la percezione di non essere in condizioni di vulnerabilità.

Inoltre, alcune ricerche evidenziano un ulteriore limite, dovuto alla difficoltà di esprimere allo stesso tempo conoscenze codificate e conoscenze non codificate o tacite. Di fatto la creazione di nuove conoscenze, per lo stesso fatto che avviene all'interno di una organizzazione, è intrisa di conoscenze tacite, viene elaborata tenendo conto della situazione ed il suo successivo assorbimento sarà possibile a condizione che si tenga conto dei modi su cui questa fonda la propria esistenza. Tutto questo ostacola l'approfondimento degli argomenti, in quanto la validazione delle conclusioni cui si giunge, delle conoscenze che si creano si può ottenere solo a condizione che si tenga conto delle conoscenze tacite di una organizzazione. In altri termini, ciò che è vero per una organizzazione non lo è per un'altra.

Infine, nella attività produttiva il fattore tempo è un fattore cogente. I modi di cognizione analitici richiedono tempo per passare dalla diagnosi, alla definizione, alla sperimentazione e quindi alla valutazione e sistematizzazione dei risultati. La mancanza di tempo, unita agli altri limiti appena citati, ha come conseguenza la limitazione dei contenuti oggetto della riflessione del team. Il focus si orienta verso le decisioni da assumere, mentre si dirada l'attenzione verso il perché delle scelte compiute e verso le ragioni metodologiche che hanno portato a tali scelte.

Tali limiti, per essere superati, richiedono un diverso modello di azione formativa che rafforzi le componenti riflessive dell'attività di creazione di conoscenze nel lavoro attraverso l'inserimento di interventi formativi di supporto, ovvero attraverso forme di *embedded learning*.

4.3.3 La formazione attraverso la partecipazione supportata

L'*embedded learning* consiste nell'incorporazione nell'attività lavorativa di componenti costruite appositamente per favorire la crescita delle persone mentre lavorano e per accelerarne il raggiungimento di livelli di eccellenza nelle rispettive posizioni lavorative. Esso mira a rafforzare le capacità di previsione, analisi, valutazione e sistematizzazione delle conoscenze tecniche e metodologiche del lavoro svolto o da svolgere. Esso accompagna l'attività lavorativa ed è strettamente connesso alle potenzialità formative dei compiti in cui un soggetto è impegnato e lo aiuta a prepararsi per affrontarli, a monitorare e valutare successi e insuccessi del lavoro svolto. Esso è rivolto sia agli individui che ai gruppi, in momenti comunque distinti dalla normale attività lavorativa, seppur strettamente intrecciati.

L'*embedded learning* si traduce in specifiche azioni di supporto ai processi cognitivi già presenti nell'attività lavorativa nelle sue diverse fasi di ideazione delle soluzioni da adottare, di gestione dei processi, di valu-

tazione dei risultati conseguiti sia sul piano lavorativo che della crescita personale, di trasferimento delle conoscenze acquisite verso i collaboratori, di ulteriore crescita delle competenze personali attraverso l'inserimento in nuovi team.

4.3.4 Supporto all'ideazione

Le azioni di supporto all'ideazione mirano a fornire all'individuo ed al team l'opportunità di formarsi le conoscenze utili per l'attività lavorativa e per la propria crescita personale.

Tutte le organizzazioni hanno proprie strategie di gestione delle conoscenze e adottano regole per la distribuzione dei saperi già acquisiti e dell'accesso all'impensabile, alle conoscenze non ancora possedute (Bernstein, 1990). Le azioni di supporto all'ideazione intervengono, in particolare, di fronte a sfide innovative, quando un team o un individuo sono chiamati a creare nuovi prodotti, nuove componenti, nuovi processi.

Le ricerche condotte in materia hanno mostrato come tutta una serie di metodi influisca positivamente su tale risultato. In particolare, è stato verificato l'apporto di strumenti quali:

- gli eventi informali;
- i workshop di analisi delle esperienze svolte;
- i report sulle esperienze svolte;
- i data base;
- i servizi di ricerca;
- i briefing di progetto;
- le interviste ad esperti;
- le comunità di pratiche;
- lo studio delle best practice;
- i forum di discussione in rete tra specialisti, con i fornitori, con i consumatori (Sawhney, Prandelli, Verona, 2003);
- i servizi di indicizzazione;
- le story telling;
- le mappe di conoscenza;
- i knowledge broker (Hoegl, Schulze, 2005: 264 ss.).

Non tutti questi metodi hanno la stessa efficacia, che varia, probabilmente, a seconda delle organizzazioni e delle persone. Alcuni di questi metodi poi fanno parte della normale routine, ovvero delle risorse di conoscenza messe a disposizione da parte dell'organizzazione: i data base, ad esempio, così come gli altri metodi che possono essere incorporati nei modelli organizzativi (le comunità di pratiche) o nei processi lavorativi (i briefing di progetto, ad esempio). Gli altri, proprio in quanto più raramente incorporati tra le risorse di conoscenza di cui dispone l'organizzazione, costituiscono il terreno per significativi interventi di supporto.

Il campo principalmente interessato a possibilità di potenziamento è quello del rapporto con i soggetti ed i centri di ricerca, di produzione di idee per l'innovazione e che può essere coperto attraverso le azioni di *knowledge brokering*.

Il *knowledge brokerage* è un dispositivo creato per rispondere all'esigenza di connettere coloro che sono portatori di una domanda potenziale o reale di nuove conoscenze in un particolare ambito alle fonti che le possiedono o le possono creare, sia in modo autonomo che in collaborazione.

CAPITOLO 5

IMPOSTARE UN PERCORSO DI FORMAZIONE AI DIRITTI UMANI INCORPORATA NEL LAVORO

Paolo Federighi

5.1 Il mentoring

La formazione sul lavoro ai diritti umani si fonda su un mix di percorsi di crescita, a partire dalla gestione riflessiva ed appropriata dei compiti connessi al ruolo di ciascuno nei diversi momenti di attuazione dei propri compiti.

Il processo di crescita è un percorso da progettare e gestire sia nella dimensione individuale che in quella collettiva. In entrambi i casi è centrale la figura del formatore, cui spetta il compito di portare a coerenza il percorso di *embedded learning* costruito attorno a ciascun individuo.

Il mentoring si svolge in connessione diretta con le concrete esperienze di vita e di lavoro del mentee e, in particolare, con quanto esso può direttamente sperimentare nella sua attività personale.

A livello individuale, le funzioni del mentoring possono essere indicate nelle seguenti.

1. Definire il periodo di durata dell'offerta di mentoring in modo tale che possa coprire le possibili criticità che si presentano nel corso dell'anno e che possono essere all'origine del mancato rispetto dei diritti umani (dalle festività religiose, alle visite dei parenti, alle malattie ecc.).
2. Prevedere le possibili situazioni critiche. Tale capacità è dovuta alla sua particolare capacità di percezione dei rischi di comportamento anomalo da parte del mentee.
3. Determinare gli obiettivi di apprendimento di ciascun individuo, che possono essere connessi alla gestione delle criticità. Gli obiettivi che ciascun mentee adotta saranno pertanto declinati in ragione:
 - della *criticità* che la persona incontrerà nel prossimo futuro;
 - della definizione di *cosa* potrà essere appreso in termini metodologici;
 - delle *indicazioni* gestionali e degli *obiettivi* di osservazione che il mentor è in grado di suggerire al mentee.

Tutto deve essere documentato sulla scheda di definizione degli obiettivi personali.

4. Supportare nella gestione delle situazioni di criticità. Tale supporto deve essere garantito su domanda. A questo fine il mentor deve:

- prevedere e svolgere *incontri intermedi* di supporto;
 - prevedere e svolgere *incontri individuali e periodici*;
 - partire ogni volta dalla *ricostruzione* dell’esperienza svolta, dall’analisi dei comportamenti e delle ragioni che li hanno ispirati, dai risultati ottenuti;
 - concludere con la *valutazione* e le *indicazioni* di metodo su come affrontare le prossime criticità prevedibili.
5. Monitorare il processo formativo attraverso la documentazione di ogni incontro e delle criticità affrontate.
 6. Valutare il percorso ed i progressi di ciascun partecipante da parte del mentee, del mentor ed anche dei dirigenti. A questo fine è necessario:
 - assicurare costanti *feedback*;
 - valutare periodicamente i progressi *anche con i superiori*;
 - non considerare gli *errori* nella gestione delle criticità come motivo di biasimo, ma come occasione di crescita;
 - *documentare* gli errori.
 7. Condividere gli apprendimenti con altri soggetti interni interessati: la condivisione è una componente essenziale del modello di percorso formativo alla formazione al rispetto dei diritti umani. Gli apprendimenti individuali debbono divenire una acquisizione dell’insieme dei soggetti direttamente interessati (o perché coinvolti nel programma formativo o perché interessati per ragioni organizzative). La trasformazione dei comportamenti individuali e organizzativi può verificarsi solo se i contesti organizzativi evolvono e se le reti di relazioni interne accrescono la consapevolezza collettiva rispetto ai diritti umani. Nel modello formativo qui proposto ciò avviene attraverso i processi di analisi e condivisione che si creano attorno alla gestione e riflessione sulle criticità e gli errori riscontrati all’interno dell’istituzione del sistema penale e attraverso le attività di *peer learning*, ovvero i circoli di studio attivati (pur trattandosi di metodi diversi, in questa sede trattiamo i circoli di studio ed i *peer learning* come sinonimi, in quanto appartenenti comunque alla categoria delle comunità di pratiche. Il circolo di studio, tuttavia, è un modello storico, con oltre un secolo di sperimentazioni, apparso e praticato ben prima delle comunità di pratiche).

5.2 Imparare dagli errori

5.2.1 L'errore come parte della vita quotidiana dell'istituzione

Nella gestione delle attività degli istituti del sistema penale, le persone devono affrontare inevitabilmente situazioni esposte ad errori.

Invece di considerare gli errori come delle situazioni da esorcizzare o negare, essi devono essere considerati come un’occasione di crescita delle

persone e delle istituzioni. Commettere un errore nel campo dei diritti umani costituisce senza dubbio un momento critico. Esso però può anche essere considerato come una opportunità che scatena la produzione di nuovi saperi e di nuove consapevolezze, l'occasione che produce nuovi saperi esperienziali.

Questo è possibile se, attorno agli errori, si attivano – sul lavoro – processi di crescita del personale del sistema penale interessato.

Errori, incidenti, criticità e anomalie sono elementi che fanno parte della vita quotidiana di una istituzione. Gli errori possono essere definiti come 'azioni inadeguate in relazione ad un obiettivo'. Per quanto concerne la formazione al rispetto dei diritti dell'uomo questo è il primo problema: assicurare che l'istituzione consideri il rispetto dei diritti dell'uomo tra i suoi obiettivi. 'Imparare dagli errori' è una frase incoraggiante, che apre stimolanti piste di riflessione per tutti i professionisti che si occupano di formazione e di apprendimento nello svolgimento di mansioni lavorative.

A livello individuale, la ricerca sullo sviluppo di competenze tecniche e professionali e sui processi di apprendimento nei contesti organizzativi indica che l'esperienza legata alla commissione di errori gioca un ruolo fondamentale per l'acquisizione e la differenziazione delle conoscenze professionali legate a ruoli a mansioni svolte (Bauer, 2008; Eraut, Alderton, Cole & Senker, 1998; Ericsson, 2006; Gruber, 1999). Questo tuttavia non risulta essere un risultato facile da conseguire.

La ricerca ha affrontato spesso la questione. Oggi siamo in grado di fare riferimento alla ricerca di base, come quella che afferisce alle neuroscienze.

La ricerca di A. Tilmann Klein, Jane Neumann, Martin Reuter, Jürgen Hennig, D. Yves von Cramon e Markus Ullsperger (2007) mostra che «imparare dagli errori richiede una segnalazione dopaminergica. La riduzione dei recettori dopaminergici D2 sembra diminuire la sensibilità alle conseguenze dell'azione negativa, che potrebbe spiegare l'aumento del rischio di sviluppo di comportamenti di dipendenza in A1, in tutte le posizioni organizzative». Secondo questa impostazione, tra le fasce di lavoratori non ci sarebbero differenze imposte dalla genetica, difficili da trattare e considerare per i professionisti di formazione.

5.2.2 Prevenire gli errori

La ricerca ha affrontato i fattori che incidono sull'affidabilità di un sistema e sulla valutazione dei danni potenziali di specifici errori, oltre a fattori che consentono di analizzare le cause degli errori e le modalità di prevenzione (Glendon, Clarke e McKenna, 2006; Rasmussen, 1987; Zimolong, 1990).

La sfida è importante per le organizzazioni che lavorano in questo ambito per migliorare le proprie prestazioni, ma si presume che gli er-

rori non possano essere del tutto evitati e che una forte attenzione alla prevenzione degli errori possa sortire effetti negativi (Van Dyck *et al.*, 2005; Kohn, Corrigan, Donaldson, 1999; Perrow, 1984; Rybowskiak, Garst, Frese, Batinic, 1999; Volpert, 1992; Wehner e Mehl, 2003; Zapf *et al.*, 1999).

La ricerca sull'apprendimento esperienziale (il *workplace learning*), sugli studi di caso e sull'apprendimento sul luogo di lavoro ha messo in evidenza che gli errori sono importanti fonti di apprendimento professionale (Bauer, 2008; Cseh, Watkins e Marsick, 2000; Ellström, 2001; Eraut *et al.*, 1998; Ericsson, 2006; Gruber, 1999; Kolodner, 1983).

Apprendere dall'esperienza è un processo orientato all'azione, nel senso che l'apprendimento è il risultato del coinvolgimento e dell'impegno degli individui in attività professionali, i cui risultati contribuiscono – in vario modo e a vari livelli – a migliorare la capacità di agire in un dato contesto organizzativo. La riflessione è una delle principali attività.

Il processo di apprendimento può realizzarsi in modo implicito, prendendo avvio dalla risposta immediata, istantanea al verificarsi di una situazione inaspettata, oppure da un'azione deliberata dell'individuo che intraprende un'azione con l'intento di apprendere.

5.2.3 Prevenire gli errori attraverso processi di apprendimento deliberativi

Gli errori si producono nelle diverse fasi relative alla erogazione dei servizi nell'ambito del sistema di giustizia penale. Tali errori possono essere gestiti e tenuti sotto controllo. La prevenzione di essi può essere migliorata attraverso processi di apprendimento deliberativi, a fondamento della formazione intenzionale.

La formazione volta ad accelerare i processi di crescita dei lavoratori (nel nostro caso si tratta dei lavoratori che gestiscono servizi nel sistema penale) si realizza attraverso la gestione di una pluralità di processi di formazione che si svolgono nel contesto lavorativo. La gestione degli errori e delle criticità ne rappresenta una componente.

Lo sviluppo degli individui, compresa la loro capacità di prevenire e gestire gli errori, è il risultato della qualità formativa del lavoro quotidiano, prodotta da:

- benessere (*sensemaking*);
- livello prestazionale;
- sviluppo di carriera;
- partecipazione ai processi di innovazione.

Pertanto, lo sviluppo professionale è il risultato di processi di apprendimento incorporati nel lavoro, ovvero è strettamente legato al contenuto delle conoscenze incorporate nei compiti e nelle mansioni lavorative ed

alle opportunità di riflessione cui sono esposti i lavoratori nello svolgimento dei compiti professionali.

5.2.4 La formazione complementare per la crescita individuale: obiettivi legati al dispositivo formativo

Crescere attraverso la gestione degli errori è possibile a condizione che si ponga in essere un dispositivo formativo che agisca in contemporanea su quattro obiettivi:

- accrescere la consapevolezza del rischio personale di errore in relazione a ciascuno specifico momento o a ciascuna fase di gestione dei processi di cui è responsabile ogni singola persona;
- ampliare la conoscenza delle varie ‘funzioni’ che sono coinvolte nella gestione dei processi in cui ciascuno si trova direttamente o indirettamente;
- ampliare la rete di scambio di saperi e di esperienze di cui ciascuno può avvalersi;
- migliorare la gestione dei processi attraverso l’apprendimento tra pari, a partire dalla gestione degli errori e delle soluzioni.

5.2.5 Le fasi del processo di gestione degli errori

Le fasi essenziali attraverso cui si sviluppa il processo di gestione degli errori possono essere sintetizzate nelle seguenti.

Fase I – Scelta degli errori

Gli errori vengono scelti in virtù delle loro potenzialità educative, sulla base dei seguenti indicatori:

- livello di criticità (blocco del processo di produzione);
- livello di gestione in questione (la funzione più alta possibile, squadra, direzione);
- condizioni di contesto, come *downsizing*, riduzione dei costi.

Fase II – Analisi

L’obiettivo è quello di descrivere lo scopo fondamentale dello studio del processo che lo ha prodotto, le sue manifestazioni.

Si tratta di un esercizio individuale di scrittura, sulla base alla documentazione disponibile. Esso si conclude con la redazione di un rapporto in cui confluiscono contributi di diversi colleghi che hanno partecipato alla gestione dell’errore.

Fase III – Soluzioni adottate

In questa fase si tratta di procedere alla descrizione della soluzione provvisoria adottata per la risoluzione nell’immediato del problema e

della criticità emersi (la soluzione-tampone).

Fase IV – Prevenzione proposta

In questo momento si procede alla definizione dei comportamenti individuali e organizzativi (a livello metodologico) da adottare e assumere per evitare il ripetersi di categorie di errori.

Fase V – Peer learning

In questa fase i risultati del lavoro precedente vengono condivisi tra colleghi che si impegnano nella discussione e nel perfezionamento dell'analisi, delle soluzioni e delle azioni preventive proposte.

Fase VI – Convalida e adozione

La formazione sul luogo di lavoro ha carattere trasformativo e deve avere immediati riscontri a livello organizzativo. Per questo è necessario procedere alla convalida delle conclusioni raggiunte con i livelli sovraordinati dell'istituzione ed alla eventuale adozione delle norme preventive individuate.

5.3 Apprendere attraverso circoli di studio per la formazione al rispetto dei diritti umani

5.3.1 Il circolo di studio. Una definizione¹

Con il termine 'circolo di studio' si intende una attività autoformativa fondata sull'espressione della domanda di apprendimento dei partecipanti, riuniti in piccoli gruppi, che si avvalgono di un mentor o di esperti, per una durata breve ed allo scopo di formarsi rispetto ad un tema scelto dai partecipanti stessi.

Tale definizione è valida anche rispetto ai circoli di studio per la formazione al rispetto dei diritti umani negli istituti del sistema penale, dove la caratteristica specifica è costituita dal fatto che essi offrono ai partecipanti la possibilità di formarsi attraverso la creazione di una rete di apprendimento (la rete di scambio di saperi che si attiva tra i partecipanti ad un circolo).

La particolarità – rispetto ad altri metodi – sta nel fatto che con il circolo di studio non si offrono lezioni più o meno buone, più o meno accattivanti, affidate a metodi più o meno comunicativi e partecipativi. Il

¹ Il sito ufficiale dei circoli di studio in Toscana è quello gestito dall'unica struttura di supporto esistente in Italia: <http://www.ideeinrete.info>. Nel sito si trovano i link a tutti i principali siti creati a supporto dei circoli di studio, oltre a siti internazionali di alcune strutture di supporto simili ad Idee in Rete, in cui si ritrovano materiali utili per la formazione dei tutor.

circolo di studio è altro. Nel campo della formazione al rispetto dei diritti umani negli istituti del sistema penale, esso serve prioritariamente a promuovere il networking tra persone che hanno dei problemi da risolvere e che hanno delle esperienze da scambiare e dei progetti da realizzare (miglioramento delle condizioni di lavoro). Esso serve, inoltre, a porre queste persone in contatto con altri soggetti (professionisti, funzionari o dirigenti di istituzioni pubbliche), portatori di esperienze e conoscenze utili per la soluzione dei problemi da affrontare e per stabilire eventuali rapporti di collaborazione. Un circolo di studio sulla formazione al rispetto dei diritti umani nei luoghi di lavoro muove da questo presupposto: i partecipanti sanno di cosa hanno bisogno e sanno cosa fare delle conoscenze di cui potrebbero entrare in possesso. Per questo, necessitano solo di essere messi in condizione di utilizzare esperienze e conoscenze di altri. Si tratta di persone che conoscono il contesto in cui debbono operare e sanno valutare e valorizzare l'utilità delle esperienze e delle conoscenze degli altri. Per questo il circolo di studio ha bisogno di mentor ed esperti capaci di assumere una funzione di supporto.

Gli standard di base di un circolo di studio sono di norma i seguenti:

- non più di 8 partecipanti;
- il tema di studio è, di norma, scelto liberamente dai partecipanti assieme al mentor. Nel caso in questione, il tema non è costituito dai 'diritti umani', ma dalla infinita miriade di temi specifici in cui questo problema si articola e che si sono presentati nella gestione delle attività e degli errori compiuti;
- la durata media di ogni incontro non supera le due ore;
- disponibilità di un mentor cui spettano le funzioni di membro, leader, facilitatore, segretario del circolo di studio;
- possibile coinvolgimento di uno o più esperti disciplinari. Tale figura non è centrale, di norma il suo utilizzo è preceduto da alcune riunioni preparatorie. A tale figura possono essere associati anche le 'persone risorsa', operatori appartenenti ad organizzazioni o istituzioni (Asl, colleghi di altri servizi del sistema penale, imprenditori ecc.) che possono estendere la rete di relazioni ed il patrimonio di conoscenze del circolo.

5.4 I risultati possibili dei circoli di studio

Cerchiamo ora di definire a cosa possono essere utili i circoli di studio, cosa possono apportare². Innanzitutto il circolo di studio per la for-

² Per ulteriori spunti di approfondimento sui circoli di studio, segnaliamo Federighi e Boffo, 2009; Del Gobbo, 2010.

mazione al rispetto dei diritti umani non è concepito quale risposta ad una domanda di certificazione connessa a particolari adempimenti. Si tratta di una eventualità da non escludere, ma i materiali empirici a disposizione non si riferiscono a questo tipo di situazioni. Da questo si può dedurre che il circolo di studio è considerato come un'opportunità che assicura la risposta ad una specifica domanda di formazione, fortemente contestualizzata e personalizzata.

La verifica di tale assunto può essere confermata dall'analisi dei risultati conseguiti dai partecipanti ad attività sperimentali, che elenchiamo di seguito per punti.

- *Sviluppo delle capacità di apprendere in rete, attraverso il confronto e lo scambio di esperienze*: i partecipanti mostrano un particolare apprezzamento di quanto viene appreso attraverso lo scambio ed il confronto di esperienze. Nonostante l'utilità dell'incontro con esperti, è questo l'aspetto che viene maggiormente valorizzato. Ciò è connesso al fatto che si tratta di partecipanti che si sono uniti principalmente perché condividono un interesse per un tema o un problema legato alla loro vita sociale e lavorativa ed appartenenti ad uno stesso tipo di ambiente di lavoro, con interessi professionali e sociali comuni.
- *Sviluppo della percezione del rischio di errore e delle capacità di analisi*: si tratta di un risultato confermato da tutti i partecipanti e fondato oltre che sull'acquisizione di informazioni, anche sullo scambio di esperienze, sul confronto di concrete situazioni sperimentate da colleghi, arricchite dall'apporto di esperti.
- *Problematizzazione delle strategie personali di gestione del rischio di mancato rispetto dei diritti umani e apertura a nuovi comportamenti*: le strategie personali di gestione del rischio risultano essere esposte ad una verifica più profonda, che produce dubbi sui comportamenti personali proprio per il modo diretto in cui il soggetto ha possibilità di confrontarsi con altri e per la possibilità di porre al centro la propria esperienza.
- *Sviluppo della consapevolezza del proprio ruolo e dei diritti umani, rafforzamento dell'identità collettiva*: la percezione più specifica del problema, la percezione della comunanza, della sua dimensione sociale, la conoscenza delle norme sono elementi che supportano l'acquisizione di una identità collettiva.
- *Sviluppo delle relazioni sociali e dell'apprendimento in un clima di relazioni affettive*: qui facciamo riferimento alla possibilità di disporre di una occasione di incontro legato all'espressione ed all'approfondimento dei problemi personali – seppur connessi al proprio ruolo professionale – costituisce un risultato rilevante per soggetti che non dispongono di opportunità dedicate.
- *Sviluppo di una nuova domanda di formazione*: il fatto che la partecipazione ad attività formative produca una ulteriore domanda di formazione costituisce una tendenza comprovata. Essa è tuttavia confermata

- sia da una domanda di approfondimenti più specifici, relativi ad aspetti particolari dei diritti umani, sia rispetto ad altri tipi di bisogni correlati (ad esempio lo studio della cultura degli immigrati o della criminalità).
- *Sviluppo di una domanda di allargamento della rete di relazioni e di apprendimento dinamico*: il valore dell'apprendimento attraverso la costruzione di una rete di relazioni è confermato come un risultato rilevante per ogni tipo di partecipante. La consapevolezza e l'utilità sono sottolineate dall'espressione di una domanda di estensione della rete di relazioni in diverse direzioni (ordini professionali, medici, psicologi, funzionari di istituti pubblici).

Infine, i circoli di studio garantiscono lo sviluppo delle capacità dei partecipanti di autogestione e di autodirezione dei processi formativi personali.

L'autogestione e l'autodirezione dei processi formativi si fondano sull'esercizio dei poteri di base nell'educazione da parte dei diretti interessati.

Ciò si verifica quando i partecipanti sono titolari dei poteri di decisione rispetto ai diversi momenti chiave dell'attività formativa.

In questo senso il circolo di studio si qualifica come metodo base per la pratica della democrazia nella formazione e, per questo, esso è fonte di comportamenti democratici anche rispetto ad altri soggetti.

5.5 La progettazione del circolo per fasi

Ai fini della progettazione di un circolo di studio, le fasi più rilevanti possono essere individuate nelle seguenti.

5.5.1 Espressione della domanda di partecipazione

L'espressione della domanda di partecipazione è la fase dedicata a porre in condizione i potenziali partecipanti di riconoscersi come parte della rete interna di scambio di saperi, composta di persone che hanno interesse a impegnarsi in attività di *peer learning*.

In proposito, è possibile riassumere alcune linee guida nel modo seguente.

- Le modalità scelte per questa fase determinano il tipo di partecipazione che si otterrà nei circoli. Ciò dipende dalle scelte compiute in merito ai metodi ed agli strumenti di informazione e orientamento: i luoghi, le ore, le persone, il tipo di comunicazione in cui viene svolto l'intervento di promozione.
- L'azione di pianificazione delle attività di espressione della domanda deve partire dalla individuazione dei soggetti di cui si intende promuovere la partecipazione. Nel caso in cui si agisca a partire da un

obiettivo particolare e si intenda promuovere circoli di studio correlati ad aree tematiche o criticità predefinite (la salute, la cultura, l'alimentazione ecc.), le modalità di espressione della domanda variano negli strumenti e nel tipo di comunicazione, ma richiedono comunque di compiere scelte in merito al target su cui concentrare l'attività.

- Anche quando si parta dalla promozione di circoli su temi predefiniti, è necessario evitare la proposta di programmi predefiniti, ed operare invece per l'identificazione a grandi linee di un campo di studi, rinviando la sua definizione alle criticità che saranno proposte dai futuri partecipanti.

Conclusa questa fase si tratta di passare all'incontro di domanda e offerta di circoli di studio attraverso:

- la organizzazione della domanda, ovvero la strutturazione di gruppi di studio;
- la precisazione e individuazione di argomenti di interesse comune ai partecipanti.

5.5.2 L'avvio delle attività

L'avvio delle attività di un circolo di studio richiede da parte dei promotori lo svolgimento di alcune funzioni quali: la preparazione dell'incontro, l'introduzione, il rafforzamento della rete di relazioni tra i partecipanti, la adozione di decisioni sul futuro del circolo.

La preparazione dell'incontro prevede la predisposizione di una Agenda e la predisposizione e verifica delle condizioni di svolgimento dell'attività (sede e attrezzature).

L'Agenda del circolo è lo strumento scritto che presenta gli obiettivi e le procedure di ogni incontro del circolo e gli obiettivi che si possono raggiungere al termine delle sessioni. Essa non ha le funzioni del Programma didattico, ovvero non ha valore vincolante e non rimane immutabile. L'Agenda ha la funzione di definire in modo trasparente quanto si può ipotizzare rispetto all'andamento dei lavori del circolo di studio ed è uno strumento costantemente aggiornato sulla base dei lavori dei partecipanti e delle decisioni assunte. Un circolo con una Agenda sa cosa attendersi quando partecipa ad un incontro e sa come la comune volontà dei partecipanti intende avanzare verso la realizzazione degli obiettivi comuni.

La predisposizione del documento, nella fase preparatoria, spetta al mentor. In seguito, il mentor provvederà a mantenerla aggiornata, a far sì che essa contribuisca ad accrescere la produttività dei lavori e ad assicurare che il potere di definizione dell'Agenda sia di pertinenza dei partecipanti.

Nella predisposizione dell'incontro è compresa anche la preparazione di un intervento introduttivo che il mentor deve tenere in apertura del primo incontro. Si tratterà di un intervento breve (meno di 8 minuti) in

cui spiegare la specificità dei circoli di studio e presentare l'Agenda, oltre agli aspetti organizzativi. Tale intervento deve essere particolarmente curato. Una buona apertura, semplice, pertinente ed efficace influenza e facilita la positiva prosecuzione dei lavori. Essa è centrata sugli obiettivi del circolo, sui suoi modi di lavorare e non necessariamente sui contenuti, che debbono essere ancora definiti.

Il rafforzamento della comunicazione tra partecipanti è un compito a carico del mentor, specialmente nella fase di avvio delle attività. A questo proposito si sottolineano almeno tre punti di attenzione:

- creare ambienti di incontro che favoriscano le relazioni tra partecipanti; la predisposizione a circolo delle sedie è fondamentale e non può essere evitata per nessuna ragione;
- favorire la creazione di rapporti di cooperazione tra i membri del gruppo, incoraggiando lo svolgimento di attività comuni anche al di fuori delle attività del circolo;
- a questo fine ha una particolare importanza la gestione dei tempi, ponendo attenzione ad evitare tempi non pertinenti; il limite di tolleranza deve essere contenuto nei 5-10 minuti iniziali.

L'adozione di decisioni sul futuro del circolo è un compito che il gruppo deve assumere fin dal primo incontro e che il mentor deve saper supportare. Ciò deve portare alla elaborazione di un progetto esecutivo.

Nel primo incontro è importante che si inizino ad adottare, seppur non in modo formale, alcune regole di conduzione delle discussioni interne al gruppo e questo prima di giungere alle scelte finali del gruppo in merito al programma di incontri, ai metodi, agli esperti e quindi alla progettazione esecutiva.

5.5.3 Svolgimento e utilizzo delle risorse, il monitoraggio e la valutazione del processo

Nel modello in questione, le risorse educative di base a disposizione di un circolo di studio consistono principalmente nella possibilità di disporre dei risultati dell'analisi delle criticità analizzate e descritte da uno dei partecipanti.

Il ricorso ad un esperto non è escluso, ma ciò avviene di norma dopo che i partecipanti ne hanno rilevato la necessità ed hanno precisato il tipo di contributo che si attendono da questa figura. La scelta dell'esperto può essere indicata dagli stessi partecipanti, oppure può essere a carico del mentor o dell'organizzazione cui fa riferimento. Tale scelta si basa, comunque, sulle caratteristiche definite dal gruppo. Prima dell'incontro dell'esperto con il gruppo, il mentor gli comunica le richieste predisposte in merito ai contenuti su cui è consultato. Nel circolo di studio l'esperto assume gli stessi metodi e regole di relazioni, di discussione e comunicazione definite dal gruppo stesso. Nel caso in cui l'esperto non

abbia dimestichezza con i metodi di lavoro del gruppo, è opportuno che la conduzione degli incontri con l'esperto sia affidata al mentor.

L'attività di un circolo si fonda sul ricorso alla documentazione degli errori e criticità, quale materiale didattico di base. Materiale di studio ed esperienze di vita dei partecipanti costituiscono le due principali fonti di apprendimento del gruppo. La particolarità dell'utilizzo di prodotti culturali nei circoli di studio è costituita dalla adozione di un approccio metodologico centrato sulla risposta dei partecipanti e non sulla trasmissione dei contenuti presenti nei materiali adottati. Tali materiali costituiscono la base per compiere un'esperienza dei significati di quello specifico gruppo di persone. Non si tratta di spiegare un libro, un film ai partecipanti, ma di organizzare la loro esperienza dei significati e di favorire l'espressione di una loro risposta elaborata collettivamente attraverso un percorso di osservazione, l'emergenza di ipotesi, la verifica e la definizione dei significati connessi alle criticità sperimentate in materia di rispetto dei diritti umani.

Il diario di bordo assicura la documentazione di ogni incontro. Esso ha la funzione di garantire la memoria del gruppo ed anche di aiutare ad essere consapevoli del percorso che si sta seguendo, al fine di facilitare le scelte relative alla prosecuzione di esso.

La valutazione costituisce un compito che il gruppo deve svolgere al termine di ciascun incontro. Le modalità di svolgimento possono essere più o meno formali. Il mentor può decidere di aprire una specifica fase, breve, dedicata a questo obiettivo e può richiedere a ciascuno dei partecipanti di esprimere il loro giudizio sul lavoro svolto (ad esempio, indicando gli aspetti più apprezzati e le aree di miglioramento).

La valutazione complessiva riguarda l'intero andamento del circolo. Essa prende in esame il percorso compiuto ed i risultati raggiunti. Per questo è necessaria la predisposizione da parte del mentor degli elementi di valutazione. La valutazione può essere svolta ricorrendo ai diversi metodi possibili: discussione, analisi del processo, analisi dei risultati e loro rispondenza agli obiettivi iniziali ecc.

L'ultima fase di un circolo è costituita dal follow up, ovvero dalla utilizzazione dei risultati del lavoro svolto. Si tratta di una fase che prende vita dopo la conclusione del circolo, ma che è preparata e predisposta prima che esso si concluda. Ciò può avvenire sia tenendo in considerazione le aspettative dei singoli partecipanti (l'impatto che l'esperienza può avere sui percorsi di vita individuali, l'estensione della rete di relazioni), oppure rispetto alla comunità (l'elaborazione di proposte di innovazione o di intervento nella stessa istituzione ecc.).

5.5.4 La figura dell'esperto e del mentor

L'esperto – e in questa categoria includiamo anche il Superiore – prende parte solamente ad alcuni momenti della vita del circolo di studio,

esso pertanto ha un ruolo che esclude funzioni manageriali o di elaborazione del progetto di studio. La figura dell'esperto non è assimilabile a quella del docente. Esso è più una risorsa di conoscenze per il gruppo e, inoltre, esso può divenire un soggetto cui estendere la rete di relazioni a disposizione dei partecipanti. Tale rete può includere direttamente l'esperto o l'organizzazione cui esso appartiene. Diverso è il caso in cui il Superiore prende parte alle sedute conclusive dedicate alla presa di decisione in merito alle eventuali innovazioni proposte.

Le funzioni di base dell'esperto consistono nel fornire le proprie risposte agli interrogativi elaborati dai partecipanti ed alla contestualizzazione delle proprie risposte rispetto alla natura dei problemi che motivano l'interesse del gruppo. Per questo l'esperto è colui che prima di tutto deve apprendere quali sono le ragioni che motivano l'interesse dei partecipanti e quindi il senso che le proprie conoscenze possono assumere rispetto a tali ragioni.

Il mentor del circolo di studio ricopre quattro ruoli fondamentali. Esso è un membro, un manager, un facilitatore, il segretario del circolo di studio. Il mentor di un circolo di studio deve possedere le informazioni di base in modo da seguire e facilitare le scelte del gruppo in merito alla gestione del processo di crescita nel campo dei diritti dell'uomo e del piano di lavoro, compresa la scelta degli esperti.

I circoli di studio sono reti di apprendimento dinamico, di scambio dei saperi tra partecipanti. I partecipanti vi aderiscono in ragione di una scelta volontaria e perché hanno qualche cosa da porre in comune (talento, tolleranza, tecnologie). Inoltre, ogni partecipante è lì per una specifica ragione ed è portatore di uno specifico interesse rispetto ai risultati del lavoro del circolo. Tale interesse è la ragione per cui i membri del circolo attribuiscono importanza al buon andamento del gruppo. È il benessere del gruppo che accompagna la volontà di condividere idee e saperi, di partecipare alle decisioni e di impegnarsi nella determinazione degli sviluppi del lavoro comune.

Il mentor deve condividere con gli altri membri il ruolo di membro e allo stesso tempo deve apportare il proprio specifico contributo basato sul possesso delle tecnologie dell'educazione degli adulti che favoriscono l'assunzione di un alto livello di responsabilità da parte degli altri partecipanti.

In conclusione, il tutor lavora con il gruppo e non per il gruppo (Blid, 2000: 74).

Il tutor ha anche il ruolo di manager del gruppo, in particolare nei momenti di avvio e nella fase di sviluppo delle attività del circolo. Le funzioni proprie di un manager di circolo di studio consistono nella convocazione degli incontri, nella loro direzione metodologica, nel supporto nei momenti di presa delle decisioni, nella scelta delle persone che assumeranno particolari ruoli nella conduzione delle attività, nell'assicurare che il lavoro avanzi.

Il ruolo di facilitatore viene esercitato nel corso della conduzione delle riunioni del circolo di studio. Il compito che il mentor deve assolvere consiste nell'assicurare che le dinamiche ed i processi di apprendimento all'interno del gruppo si sviluppino in modo corretto. Da queste funzioni dipendono il benessere del gruppo, la capacità di cooperare e di gestire i conflitti. Il facilitatore ha il compito di garantire che il lavoro di gruppo segua una metodologia tendenzialmente scientifica e verificabile. In questo senso esso non è responsabile della correttezza dei contenuti, ma principalmente del metodo con cui il gruppo lavora per costruire le proprie conoscenze rispetto ad un oggetto e dell'equilibrio dei poteri all'interno del gruppo stesso, salvaguardando ogni membro dalle prevaricazioni di altri.

Assolvere alla funzione di segretario di ogni singolo incontro e della vita del circolo di studio risponde all'esigenza di avere chi prende cura di costruire la memoria del gruppo per avere la comprensione dei processi e delle decisioni assunte. Questa funzione si assolve attraverso:

- la compilazione e la raccolta del verbale di ogni incontro da cui risultino sia le discussioni che le decisioni assunte;
- la compilazione, durante gli incontri, di sintesi della discussione in corso e la ricostruzione delle diverse posizioni o decisioni prese al fine di una loro definitiva conferma.

CAPITOLO 6

LA FORMAZIONE AL RISPETTO DEI DIRITTI UMANI. LA SPERIMENTAZIONE NEL SISTEMA PENITENZIARIO

Francesca Torlone

6.1 Premessa

In questo capitolo ci proponiamo di analizzare il progetto di attuazione e l'impostazione metodologica sottesa. Nei §§ 6.9, 6.10, 6.11 illustriamo inoltre l'esperienza attuativa del progetto di ricerca all'interno della Casa Circondariale di Chieti.

Il paradigma considerato è quello del *cambiamento organizzativo* che impone alle organizzazioni (pubbliche e private) di innovarsi e adattarsi ai mutamenti, anche culturali, oltre che di anticiparli. Il cambiamento che prendiamo in esame ai fini della ricerca ha ad oggetto l'elemento culturale. Esula pertanto dal presente lavoro l'analisi del cambiamento organizzativo afferente a processi, tecnologia, prodotti e servizi, strategia e struttura, se non nei limiti in cui influenzino il cambiamento culturale di una Pubblica Amministrazione.

Come anticipato (cfr. cap. 2, § 2.2), l'ipotesi di ricerca da cui muoviamo è che la formazione di carattere 'formale' realizzata secondo metodi tradizionali (lezioni frontali aventi ad oggetto norme, interpretazioni giurisprudenziali, discussioni di casi reali) risulti insufficiente per il personale operante nei sistemi di giustizia penale, laddove essa sia chiamata ad intervenire su processi di cambiamento complessi, in quanto aventi ad oggetto valori, modi di pensare, credo e convinzioni culturali dei singoli operatori. Nello svolgimento delle loro funzioni, agli operatori del sistema penale è richiesta, tra l'altro, la conoscenza di norme ed interpretazioni delle stesse, ma anche di un solido apparato cognitivo-comportamentale relativo ai diritti umani (cosa sono, in cosa si sostanziano, le ripercussioni su propri credo e assetti ideologici e culturali). La dimensione giuridica (diritto sostanziale, processuale ed interpretazione e applicazione di esso) del bagaglio di conoscenze sui diritti umani, richieste agli operatori del sistema penale, indubbiamente rappresenta l'elemento caratterizzante del profilo di quanti nel sistema stesso prestano la propria opera ed il proprio servizio. Tuttavia, riteniamo che il profilo di tutti gli operatori del sistema giudiziario, penitenziario e di pubblica sicurezza vada integrato anche con competenze e conoscenze che esu-

lano dagli assetti normativi e dagli approcci adottati in pronunce giurisprudenziali. Con l'attività svolta ci siamo proposti di comprendere quali siano gli approcci metodologici più adatti a 'formare' detti operatori anche su competenze extra-giuridiche.

6.2 Il cambiamento organizzativo nella Pubblica Amministrazione

Il paradigma che abbiamo utilizzato per la costruzione di un modello di formazione al rispetto dei diritti umani è quello del cambiamento organizzativo. Definiamo cambiamento organizzativo un processo teso a superare una situazione critica attraverso l'attivazione di uno o più interventi (ad esempio formativi) volti al conseguimento di una situazione migliore desiderata, o comunque diversa e ad un nuovo status quo che aumenti l'efficacia e l'efficienza dell'organizzazione promotrice. Ai fini della nostra ricerca consideriamo il cambiamento strumentale al miglioramento di una situazione critica legata, ad esempio, ad abituali procedimenti interni all'organizzazione (in cui possono essere coinvolti l'ente nel suo complesso, singole persone, gruppi di individui), al funzionamento della struttura, all'impiego ed alla valorizzazione del personale, allo svolgimento delle mansioni rispetto ad un target particolare di utenza (ad esempio detenuti, indagati, soggetti colti in flagranza di reato).

Nell'ambito della Pubblica Amministrazione questa definizione ci porta ad una considerazione preliminare, banale quanto significativa: cambiare una norma è assai più semplice e facile rispetto al cambiamento dei processi reali di un'organizzazione, dei comportamenti e delle convinzioni culturali degli individui che in essa prestano la propria opera. I cambiamenti organizzativi, le riforme difficilmente risultano di successo, se basati sulla modifica della sola norma di diritto che pure disciplina enti ed istituti di diritto pubblico (approccio coercitivo al cambiamento organizzativo). In particolare, guardando in ottica evolutiva il diritto amministrativo ed il conseguente rafforzamento dell'autonomia delle amministrazioni pubbliche cui abbiamo assistito negli ultimi anni, ci sembra che la gestione delle norme (di diritto pubblico) possa essere collegata alla gestione dell'organizzazione, ovvero alla gestione dei processi di cambiamento organizzativo. La stessa attività di produzione e attuazione delle regole di diritto si trasforma in strumento al servizio del cambiamento (Dipartimento della Funzione Pubblica per l'efficienza delle amministrazioni-Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2003: 22). La gestione della norma all'interno di una Pubblica Amministrazione in modalità dinamica (e non più statica né isolata) da parte del management pubblico, forte e consapevole, può accompagnare i singoli individui nel consolidamento formale di comportamenti e processi di organizzazione del lavoro. Diversamente, la 'norma' – fonte del cam-

biamento – di per sé non è sufficiente a garantire che i risultati legati ad esso vengano perseguiti. Essa rischia invece di rappresentare un freno all'innovazione, alla modernizzazione ed all'efficienza organizzativa e gestionale. Questo è tanto più vero se consideriamo l'organizzazione reale (Butera, 1983) come l'insieme dei paradigmi sia dell'organizzazione formale (di matrice giuridico-istituzionale) sia dell'organizzazione di fatto (la struttura 'vivente', fatta – tra l'altro – di persone che, nello svolgimento di compiti e mansioni lavorative, portano con sé un solido bagaglio di culture, convinzioni, esperienze, storie, emozioni) (fig. 1). Entrambi convivono, ma possono anche finire per proporsi come modelli divergenti e/o opposti, soprattutto nelle fasi di intenso cambiamento ed evoluzione e nella fase di resistenza al cambiamento (*vedi* oltre). L'efficacia dei processi di cambiamento è dunque condizionata dalla attiva partecipazione dei membri di un'organizzazione ai processi (sempre nel rispetto dei vincoli giuridico-formali) all'interno di un quadro istituzionale in cui il singolo abbandona la sua individualità in funzione di una costruzione consapevole di relazioni e in virtù dei propri interessi e capacità cognitive.

Figura 1 – Le componenti dell'organizzazione reale che influenzano i processi di cambiamento organizzativo.



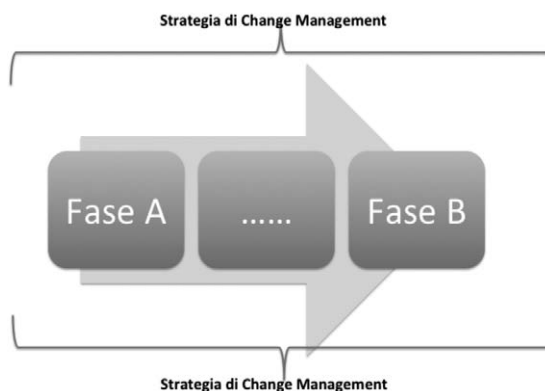
Inoltre, le Pubbliche Amministrazioni sono *embedded* (Butera, 2006: 6) ovvero immerse in architetture istituzionali più ampie e per certi versi uniche: ciò che funziona in un contesto (organizzativo, geografico) funziona ed è implementabile in altre organizzazioni solo a seguito di processi di trasferimento per adattamento (sui processi di *institutional learning* finalizzati al *transfer* si veda, ad esempio, Federighi e Torlone, 2007; Dolowitz e Marsh, 1996; Rose, 1993). In alcuni casi è addirittura esclusa ogni possibilità di riproduzione per mancanza di requisiti di riproducibilità. Preliminari al processo di trasferimento e del conseguente cambiamento organizzativo sono:

- selezione dell'oggetto del cambiamento. Il cambiamento investe i campi delle conoscenze e degli atteggiamenti e campi più complessi da gestire, quali comportamenti individuali e comportamenti di gruppi di individui;
- verifica delle condizioni di trasferimento (tra cui annoveriamo il tempo e le procedure);
- attuazione dei processi di trasferimento e di cambiamento organizzativo.

6.3 Il processo del cambiamento organizzativo

Nel presente lavoro studiamo il cambiamento organizzativo all'interno della Pubblica Amministrazione secondo un'ottica di processo. Per questo analizziamo il modo in cui le organizzazioni possono essere supportate nel passaggio dalla Fase A (condizione iniziale da modificare) alla Fase B (condizione in ottica di cambiamento) (fig. 2) attraverso un processo di trasformazione (Tanese, 2007), che chiama in causa i processi di apprendimento (individuali e collettivi) generati e i processi lavorativi svolti al suo interno. Il che ci porta a studiare, analizzare e scomporre nelle varie componenti e variabili tutto quanto intercorra tra le due fasi, ovvero la dinamica di processi, relazioni, trasformazioni che intervengono nel mezzo delle fasi. È bene inoltre chiarire che il processo di cambiamento non può prescindere da una strategia che definisca principi e metodi di azione sulla struttura e sulle relazioni sottese ad una specifica organizzazione.

Figura 2 – Il change management.



Il cambiamento organizzativo può realizzarsi secondo diverse tipologie di approccio (Tanese, 2007): giuridico-formale, razionale-strumentale,

culturale, strategico. La scelta dell'approccio da adottare va ricondotta agli obiettivi del cambiamento fissati ex ante ed al livello di coinvolgimento degli attori e destinatari del cambiamento.

Tabella 1 – Quadro sinottico degli approcci al cambiamento organizzativo (Tanese, 2007: 12).

Approccio	1. Giuridico- formale	2. Razionale- strumentale	3. Culturale	4. Strategico
Visione dell'or- ganizzazione	Insieme di regole	Sistema so- cio-tecnico che si adatta all'ambiente	Sistema di sim- boli, valori, as- sunti di base	Sistema di re- lazione che si autodetermina
Visione del cambiamento	A priori Universale	Sistemico Contingente Pianificato	Processuale Dall'interno Guidato	Processuale Dell'interno Auto-prodotto
Variabili rilevanti	Norme	Strutture Progettazione	Cultura organizzativa Motivazione Leadership	Strategia Attori-chiave Conoscenza
Ruoli critici	Legislatore	Pianificatore	Leader	Stratega
Limiti	Cambiamento come adempi- mento formale	Incapacità di leggere l'or- ganizzazione dall'interno	Voler cambiare la cultura 'a tutti i costi' (rischio potenziale)	Cambiamento come concerta- zione di tutto (rischio potenziale)

Ai fini della nostra ricerca riteniamo valida la combinazione degli approcci culturale e strategico: da un lato, infatti, il cambiamento deve potersi basare su un approccio strategico (Approccio n. 4) «che sappia stimolare le capacità di apprendimento e di innovazione di un'organizzazione non dall'esterno, bensì facendo leva sul suo passato, sulle sue risorse intrinseche, sul proprio potenziale» (Tanese, 2007: 12) e sui processi di apprendimento cui sono esposti tutti gli attori del sistema organizzativo. D'altra parte, il rispetto dei diritti umani degli utenti dei servizi di giustizia penale impone il confronto con cultura, idee, valori, convinzioni, schemi mentali dei singoli operatori e delle organizzazioni di appartenenza e con le modalità di interazione all'interno dell'ente (Approccio n. 3).

Se leggiamo il cambiamento organizzativo in ottica di *learning organisation* l'elemento collaborativo di singoli e team risulta determinante: esso non può prescindere dalle persone, chiamate a gestire cambiamenti legati a relazioni, valori, etica, principi, convinzioni radicati nel patrimonio culturale dei singoli. Interrogarsi sul significato del rispetto dei diritti umani legato allo svolgimento di una mansione lavorativa (ad esempio esecuzione di arresto, realizzazione di un interrogatorio o

di una perquisizione ecc.) ed all'interazione con persone di culture diverse vuol dire interrogarsi sugli aspetti umani e sociali dell'organizzazione di appartenenza e dei singoli individui che la compongono. Si tratta in definitiva di coniugare in ottica giuridica e sociale la validità di norme e regole, fonti del cambiamento. La questione diventa ancor più complessa nel caso di norme che impattano sui comportamenti di chi è chiamato ad attuarle. Vi sono infatti situazioni in cui la validità sociale della norma di comportamento entra in conflitto con la validità giuridica. È necessario che entrambe le dimensioni, in ottica di cambiamento organizzativo, vengano considerate poiché, se combinate, possono influenzare il successo del processo. Alla produzione di norme e regole o al rigido rispetto di esse deve quindi accompagnarsi l'ideazione di una strategia che guardi la dimensione sociale del processo di cambiamento organizzativo ed i risvolti che esso ha sui comportamenti dei singoli nel contesto lavorativo.

L'ambito è complesso e induce a riflettere su come intervenire sui cambiamenti nella cultura organizzativa, negli atteggiamenti individuali e nelle relazioni interpersonali. Tutte queste dimensioni del cambiamento, se adeguatamente combinate, modificano il modo in cui viene svolto il lavoro nell'organizzazione e conduce ad un impegno e ad una responsabilizzazione da parte dei lavoratori, oltre a rafforzare il legame tra organizzazione, lavoratori e utenti finali.

Consideriamo il cambiamento organizzativo avente ad oggetto comportamenti e culture come un processo strutturato in fasi (che abbiamo in parte seguito anche nella sperimentazione della ricerca) (Tanese, 2007).

- *Fase di percezione di un'esigenza di cambiamento*, cui segue la definizione degli obiettivi del cambiamento. Il management pubblico percepisce l'esigenza, la valuta ed analizza nella sua configurazione rispetto al contesto organizzativo ed agli individui che ivi lavorano.
- *Fase di analisi organizzativa, identificazione del problema e di possibili soluzioni*: il management, insieme ad esperti esterni, si impegna a delimitare il problema per meglio definire l'ambito di intervento delle possibili soluzioni (su chi agire, con quali obiettivi, come, per quanto tempo, quali i risultati attesi ecc.).
- *Fase di progettazione organizzativa*: per definire gli ambiti su cui intervenire (ad esempio formazione del personale) ed il percorso di attuazione del cambiamento.
- *Fase di sperimentazione del cambiamento* sulla popolazione identificata.
- *Fase di valutazione del cambiamento realizzato*.

Il processo, a seconda del cambiamento di cui si tratta e delle sue dimensioni, richiede tempi lunghi e modalità di attuazione complesse, in particolare in merito alle fasi 4-5. In tutto il processo è necessario avere referenti interni che sappiano governare il processo di cambiamento:

servono dunque «strateghi del cambiamento organizzativo», «manager trasformativazionali» (Foglio, 2011: 371) in grado di percepire i necessari cambiamenti, predisporre gli interventi – anche formativi – necessari e portarli al successo ispirando condivisione tra gli attori e alimentando il loro impegno e la loro attiva partecipazione (fig. 3).

Figura 3 – Interventi del Management nei processi di Change Management (rielaborazione di Foglio, 2011: 371).



Tutto il processo è caratterizzato da variabili interne (ad esempio assetto organizzativo pre-esistente, potere organizzativo, comportamento degli attori, tempo, cultura organizzativa ovvero l'insieme di valori, convinzioni, conoscenze, il patrimonio condiviso e sedimentato all'interno di una realtà organizzativa ecc.) ed esterne (ad esempio vincoli normativi, contesto locale, modelli di riferimento, reti inter-istituzionali, innovazione tecnologica ecc.), che condizionano l'evoluzione di ogni singola fase e l'interazione con le altre. Nella ricerca da noi condotta l'elemento fondante il processo di cambiamento organizzativo è legato ai comportamenti del personale operativo nelle strutture dei sistemi di giustizia penale (magistrati, agenti di polizia penitenziaria, personale di pubblica sicurezza dell'arma dei Carabinieri e della Polizia di Stato ecc.), finalizzati a garantire il rispetto dei diritti umani dell'utenza dei servizi in funzione dell'efficienza organizzativa delle strutture che dei servizi di giustizia penale si fanno garanti e promotori. Ci riferiamo a variabili che caratterizzano i comportamenti dei pubblici dipendenti, quali cultura dell'organizzazione di appartenenza, management organizzativo e valori trasmessi, senso di appartenenza, modalità di svolgimento di mansioni ed incarichi, relazioni con pari, superiori, utenza

finale, modalità lavorative, organizzazione del lavoro, soddisfazione e motivazione, conflitti, valorizzazione, gratificazione, per citarne alcuni. I cambiamenti attesi potranno dunque riguardare trasformazioni in termini di modalità di svolgimento di mansioni professionali, riorganizzazione del team di lavoro, migliori relazioni interfunzionali, migliori capacità comunicative intra ed interfunzionali, maggiore comprensione della diversità culturale degli utenti finali dei servizi di giustizia penale, adattamento delle modalità lavorative alla tipologia di utenti, miglioramento della professionalità. Tale cambiamento potrà essere accompagnato da interventi formativi mirati, vincendo una eventuale resistenza iniziale – di cui il management deve farsi carico – e convertendola in forza propulsiva al cambiamento.

6.4 L'apprendimento organizzativo in funzione del cambiamento

L'apprendimento organizzativo – da tempo oggetto di studio della letteratura scientifica internazionale su teorie manageriali e dell'organizzazione – rappresenta uno degli strumenti per fronteggiare i processi di cambiamento, sempre più frequenti nei contesti lavorativi complessi. Attraverso l'apprendimento organizzativo, le organizzazioni, pubbliche e private (imprese, pubbliche amministrazioni, sistema territoriale locale) sono chiamate a reagire e, ove in grado, anticipare continui cambiamenti, turbolenti e dinamici, che mettono a repentaglio la competitività dell'organizzazione medesima, la sua permanenza sul mercato e nella società civile e la convivenza con altre istituzioni, in primis quelle comunitarie. È necessario ragionare sul cambiamento organizzativo nella Pubblica Amministrazione, chiedersi il senso che acquisisce rispetto ad essa, come garante sia di diritti sia dell'erogazione di servizi, e gli apprendimenti che è in grado di generare.

Quando la Pubblica Amministrazione si fa garante della tutela di diritti (a partire da quelli costituzionalmente garantiti), individuiamo in fattori di ordine politico, normativo, sociale e culturale la necessità di cambiamenti organizzativi da attivare (con spinte innovative) all'interno di organi e strutture istituzionali. Da un lato, infatti, abbiamo visto come, in virtù dei *multilevel systems* (cap. 1, §§ 1.3, 1.4, 1.5) le istituzioni nazionali siano chiamate ad adeguarsi, in diverso modo e secondo 'regole' diverse, ai dettami provenienti dagli organi giurisdizionali di livello comunitario (ad esempio provvedimenti della Corte di Giustizia dell'Unione Europea). A ciò si accompagna, dall'altro, l'obbligo di conformarsi al diritto comunitario ed internazionale, anche in questo caso secondo previsioni di imperatività che differiscono a seconda del tipo di atti di cui si tratta. Sul fronte dei cambiamenti sociali, poi, il cittadino diventa sempre più consapevole dei propri diritti nei confronti

della Pubblica Amministrazione (nel duplice ruolo di garante di servizi e di tutela di diritti)¹.

Nel caso della erogazione di pubblici servizi, ci limitiamo ad osservare che oggi più che mai anche la Pubblica Amministrazione, come le organizzazioni private, subisce i condizionamenti della concorrenza. Anch'essa è quindi costretta ad innalzare il livello qualitativo di prodotti e prestazioni e a gestire la produzione secondo schemi e modelli competitivi, sempre in funzione di servizi efficaci ed efficienti.

Prendiamo quindi in esame il senso dei processi di apprendimento organizzativo e produzione di saperi e conoscenze in funzione del cambiamento nelle Pubbliche Amministrazioni, chiamate a garantire e presidiare il rispetto dei diritti umani degli utenti finali (illustrati nei capitoli precedenti, es. diritto alla vita, diritto a non subire trattamenti inumani o degradanti, diritto a non subire discriminazioni, diritto ad un equo processo ecc.).

Nell'ottica dei processi di cambiamento organizzativo, le organizzazioni ad essi attente, alla pianificazione a lungo termine preferiscono strategie volte a gestire l'innovazione permanente, la messa in discussione di routine e di soluzioni (di prodotto, processo, comportamenti) già sperimentate in passato. In contesti organizzativi avanzati è consolidato l'interesse per gli studi del futuro², in grado di fornire capacità e conoscenze per fronteggiare l'incertezza di ciò che – presumibilmente – avverrà. In altre parole, il cambiamento organizzativo rappresenta una dimensione strutturale del divenire delle organizzazioni e richiede la dotazione di azioni, approcci, schemi nuovi, utili per interpretare e superare il presente che appare una realtà sempre più complessa e fluida. I cambiamenti non sono più né accidentali, né occasionali, ma diventano parte integrante delle strategie organizzative, manageriali e di crescita dell'ente.

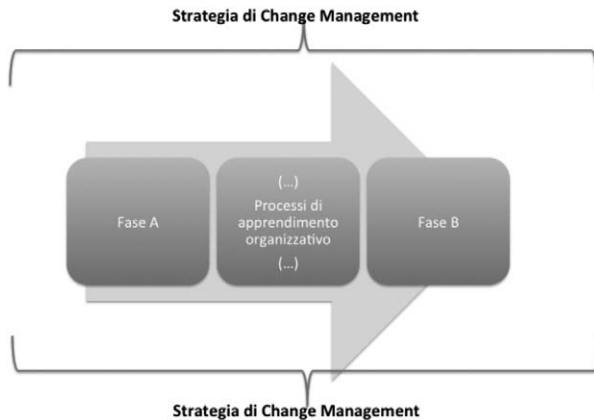
Nell'ambito delle pubbliche amministrazioni del sistema penale consideriamo i processi di cambiamento organizzativo – aventi ad oggetto cultura, opinioni, credo ecc. – che sono alla base di processi di apprendimento collettivo: i cambiamenti cui gli operatori sono esposti si realizzano non tanto quando tutti i soggetti che compongono la struttura pubblica cambiano, ma quando essi sono capaci di strutturare le proprie relazioni (verso collaboratori, superiori, utenti del servizio, esterni/fornitori, all'interno di dinamiche di processo organizzativo ecc.) in modo diverso rispetto a quello in cui operavano prima del cambiamento. Con-

¹ A ciò corrisponde il potere di giudizio e di controllo – riconosciuto al cliente-cittadino – sulla qualità dei servizi ricevuti ed il diritto di ottenere il risarcimento del danno a fronte di una qualità del servizio pubblico erogato, inferiore allo standard promesso o del mancato rispetto di norme di diritto internazionale, comunitario, costituzionale.

² Gli studi del futuro in Italia non rappresentano ancora un ambito di ricerca particolarmente studiato. Esiste però una vasta produzione bibliografica internazionale.

ta inoltre il modo in cui viene gestito – in maniera più o meno consapevole – il potenziale educativo dell'amministrazione in cui si opera e si gestiscono relazioni. Riprendendo la figura 2, collochiamo i processi di apprendimento organizzativo all'interno dei processi di trasformazione che accompagnano il cambiamento (fig. 4).

Figura 4 – I processi di apprendimento organizzativo all'interno dei processi di change management.



Ne deriva che – come detto nel cap. 4, § 4.1.2 – gli apprendimenti conseguenti non sono la somma dei cambiamenti ed apprendimenti individuali dei singoli operatori, ma danno luogo a nuove relazioni, a nuove interdipendenze (tra individui, gruppi, informazioni, tecnologie, strutture), a nuovi saperi collettivi da cui trae vantaggio l'organizzazione in termini di apprendimento, crescita, sviluppo. È la qualità di questa cooperazione e del patrimonio di capacità collettive a porre le basi per un apprendimento organizzativo di successo.

Gli apprendimenti organizzativi così generati – più o meno intenzionalmente – devono fare i conti con diverse componenti, quali ad esempio la complessità dei comportamenti individuali, i processi decisionali da attivare, la resistenza al cambiamento di persone ed istituzioni, l'allocazione e strutturazione del lavoro, le attese connesse al ruolo di ciascuna persona, ma anche l'esperienza concreta. A ciò si aggiungano i vincoli posti da precetti, procedure, la normativa di diritto internazionale, comunitario, nazionale e le pronunce e gli orientamenti giurisprudenziali. Tuttavia, i criteri di regolamentazione dei rapporti e dei comportamenti non sempre fanno riferimento unicamente a norme generali, astratte e universali, quanto alla loro sperimentazione in azione concreta (Kolb, 1984). La *learning organisation* di natura pubblica è dunque chiamata a costruire percorsi di apprendimento ricondotti anche all'esperienza, propria

e di altre istituzioni, e ad interpretarli alla luce dei suoi meccanismi legittimi di funzionamento. In particolare, gli elementi che condizionano il cambiamento organizzativo e gli apprendimenti da esso generati e che nel nostro studio sono apparsi impattanti sono costituiti da:

- *ambiente* in cui un ente della Pubblica Amministrazione opera;
- *cultura politica* vivente: quanto più modelli comportamentali e cultura politica assumono caratteri conservatori tanto più il cambiamento è ostacolato e dilatati risultano i tempi necessari ad implementarlo;
- *storia e l'eredità* (anche culturale) dell'ente;
- *persone* che nella Pubblica Amministrazione prestano servizio. I processi di cambiamento organizzativo, al riguardo, sono spesso accompagnati dai modelli di comportamento del management. In questa componente comprendiamo i contenuti del lavoro, il livello di autonomia della persona, il ruolo ricoperto, la varietà di competenze sviluppate in occasione del lavoro svolto nella Pubblica Amministrazione ecc.;
- *modalità di funzionamento dell'ente*;
- *complessità del circuito tra potere, risorse e apprendimento*.

A fronte di questi elementi, il cambiamento organizzativo da noi indagato non può essere adeguatamente gestito né con leggi né con provvedimenti (*approccio coercitivo*). «È invece necessario “gestire il cambiamento”, che richiede una progettazione congiunta di tecnologia, persone, organizzazione e ambienti di lavoro e un'azione per cambiare prassi lavorative, culture, mentalità, competenze» (Davis, 1982).

6.5 Le leve del cambiamento organizzativo in tema di rispetto dei diritti umani

Una delle leve principali per intraprendere ed implementare un processo di cambiamento organizzativo è la gestione delle risorse umane, all'interno della quale comprendiamo le politiche di crescita e formazione di quanti svolgono funzioni nell'ente di appartenenza. Tralasciando le politiche di selezione, sviluppo, valutazione ed incentivazione, in questa sede cerchiamo di porre attenzione ad azioni ed interventi finalizzati all'acquisizione ed allo sviluppo di un *set* di capacità e competenze per lo svolgimento delle funzioni professionali collegate al tema del rispetto dei diritti umani degli utenti dei servizi pubblici di giustizia penale. Il tema è complesso se letto anche in ottica di integrazione delle risorse umane all'interno della storia, della cultura e dei valori dell'organizzazione di appartenenza. In chiave di apprendimento organizzativo, la crescita delle persone impostata in modo coerente con la crescita dell'organizzazione rafforza l'obiettivo comune e genera conoscenza implicita e tacita (Reed e De Filippi, 1990; Wright e Mc Mahan, 1992).

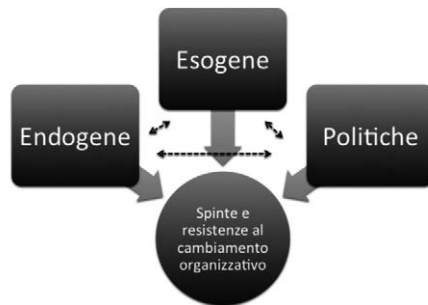
In linea generale, le leve del cambiamento organizzativo intervengono sugli obiettivi della organizzazione e sulle resistenze (individuali o di gruppo) che solitamente emergono nel processo di cambiamento.

6.5.1 La resistenza al cambiamento

Se facciamo riferimento a cambiamenti complessi, quali quelli in esame, legati a cultura, opinioni, credenze personali e collettive, la prospettiva di cambiamento si scontra con resistenze di diversa ampiezza e complessità, a seconda dei singoli individui e dei gruppi che compongono l'organizzazione in cui il cambiamento deve avere luogo. Le spinte e le resistenze al cambiamento possono essere di varia natura:

- esogena (pressioni e vincoli dell'ambiente esterno);
- endogena (spinte e resistenze al cambiamento all'interno dell'entità organizzativa oggetto di analisi);
- politica (processi di cambiamento attivati quando gli attori scorgono l'opportunità o necessità di ampliare e difendere la propria sfera di potere).

Figura 5 – Natura delle spinte e delle resistenze al cambiamento organizzativo.

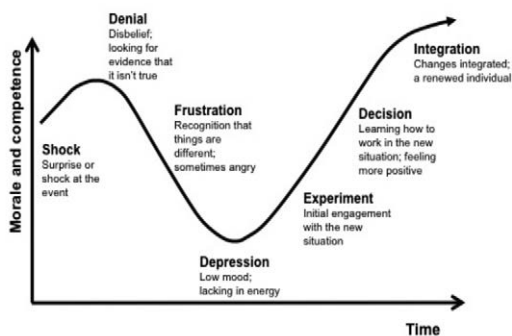


La presenza di *professionals* in ruoli manageriali responsabili della progettazione di percorsi ed interventi formativi in ingresso ed in servizio di figure professionali operanti nell'ambito del rispetto dei diritti umani (ad esempio magistrati nel Ministero di Grazia e Giustizia, nel Consiglio Superiore della Magistratura e nella Scuola Superiore della Magistratura, che hanno in carico la formazione in entrata e permanente dei magistrati) riteniamo possa influenzare la promozione di processi di cambiamento di carattere olistico e trasversale (resistenze di natura esogena). È necessario integrare l'approccio tecnico con un approccio più ampio al tema, che consenta l'approfondimento di ambiti, approcci, discipline e contenuti (extra-giuridici) che completano il profilo degli operatori del sistema penale (ad esempio capacità di motivare collaboratori e sottoposti al rispetto dei

diritti umani, capacità di delegare agli stessi compiti e responsabilità legati al rispetto dei diritti umani in vista del cambiamento, conoscenza di strumenti di valutazione e di monitoraggio del processo e dei soggetti coinvolti nell'espletamento di compiti connessi al rispetto dei diritti umani del target di utenza gestita, educazione all'interculturalità ecc.). Se l'organizzazione dispone di personale preparato, motivato, convinto, responsabilizzato e aperto a cambiare approcci nello svolgimento di proprie mansioni impattanti sul rispetto dei diritti umani degli utenti del servizio (detenuti, familiari dei detenuti, indagati ecc.) può dirsi pronta ad attuare trasformazioni. Il successo di tali trasformazioni dipende da come il personale degli istituti del sistema penale sarà capace di interiorizzare i cambiamenti necessari, attuarli, assumersi la responsabilità di nuovi modi di coprire la propria *job*, eliminando pregiudizi, superficialità, diffidenze, preassunzioni.

Per l'analisi dei fattori endogeni, ci sembrano utili gli studi della psicologa svizzera Elisabeth Kübler-Ross³ che ci consentono di analizzare la reazione emotiva che gli individui possono avere a fronte di forti cambiamenti che impattano sulla sfera comportamentale e sulla rappresentazione che gli individui coinvolti nel cambiamento hanno della realtà circostante e del modo di relazionarsi con gli altri (superiori, collaboratori, utenti dei servizi di giustizia penale) (fig. 6).

Figura 6 – La curva del cambiamento (Kübler-Ross, 1990).



Il processo di cambiamento, nell'ottica dell'individuo, richiede volontà, consapevolezza delle energie necessarie, impegno per portare a compimento, nel tempo, il processo di cambiamento. La Fase dell'*Integration* (fig. 6) rappresenta la conclusione di tale processo, in cui l'individuo incorpora i nuovi comportamenti e le nuove attitudini maturate, anche attraverso riflessività (Dewey, 1933; Eraut, 2004 e 2007) ed esperienza concreta (l'*experiment* di Kolb), all'interno della quotidianità di relazioni con utenti

³ Famosi i suoi studi sulla psicologia del lutto.

e collaboratori. La costruzione dell'*Integration* è accompagnata da processi di apprendimento, interazioni (soggetto-oggetto) e relazioni (soggetto-soggetto) che potenziano lo sviluppo prossimale (Vygotskij, 1978).

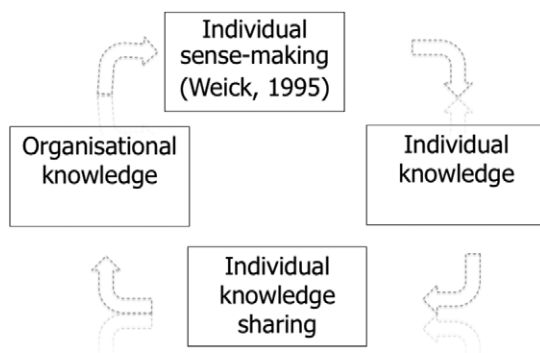
La spinta all'attivazione di processi di cambiamento e al superamento di resistenze ad esso non può essere data che dal management pubblico, che ne assume la responsabilità, oltre a compiti di costante monitoraggio e controllo e di valutazione finale (cfr. fig. 3).

6.6 Il progetto di attuazione

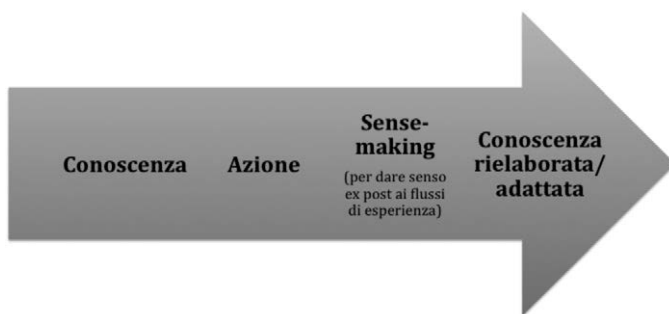
La sperimentazione condotta ha consentito di progettare un percorso di apprendimento rivolto ad un gruppo di operatori del sistema penitenziario (ufficiali, agenti di polizia penitenziaria, funzionari giuridico-pedagogici ecc.) avente ad oggetto diversi approcci alla gestione del tema dei diritti umani della popolazione carceraria, in risposta a sfide di cambiamento organizzativo poste a livello strategico ed in parte mediatico (cfr. § 6.11)⁴. Come rilevato, un tema complesso come questo richiede una forte leadership del management organizzativo nella guida del processo di apprendimento organizzativo e cambiamento dei lavoratori coinvolti (come singoli e come team di lavoro).

L'impianto metodologico adottato si fonda sul presupposto generale che i processi di cambiamento e di innovazione delle istituzioni pubbliche debbano essere promossi dal management ed efficacemente guidati nel loro sviluppo e nella loro evoluzione, coerentemente con le risorse – anche umane – a disposizione, senza essere avvertiti come conseguenza semplice e meccanica di un presupposto o novazione giuridica o giurisprudenziale (pur necessari). Al mutare di un dispositivo normativo e/o di un orientamento di pronunce, o in preparazione al verificarsi di tali mutamenti, è opportuno attivarsi per conformare l'organizzazione al dettame giuridico-giurisprudenziale e al livello di performance conseguente: non si tratta di un automatismo ma di processi di auto-riflessività e costruzione e condivisione di saperi e conoscenze, finalizzati al cambiamento (individuale-organizzativo). In ottica formativa, ciò comporta – come detto – approntare modelli e percorsi per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze che mettano in grado individui e pubbliche istituzioni di far fronte ai cambiamenti in cui sono coinvolti e di attivare processi di *sense-making* (fig. 7) che li supportino nel dare senso alle situazioni in cui si trovano o che essi stessi hanno creato (cfr. cap. 4, §4.1) (Weick, 1995: 15).

⁴ Si pensi all'eco mediatica provocata dalle pronunce della Corte europea dei diritti dell'uomo di Strasburgo sulle violazioni dell'ordinamento italiano in tema di sovraffollamento degli istituti penitenziari e sui tempi eccessivi dei procedimenti giudiziari (in violazione degli articoli 3 e 6 della CEDU).

Figura 7 – I processi di *sensemaking* nelle organizzazioni.

Attraverso il *sensemaking* si attiva un processo di esplorazione per organizzare – in maniera logica, adeguata e ogni volta diversa – tracce, indizi, elementi di conoscenza, informazioni (quelle che Weick chiama ‘mappe causali’ o ‘mappe cognitivo-normative’) di cui si è già in possesso. Attraverso la costruzione di senso (ogni volta unica ed irripetibile) individui ed organizzazioni interpretano ex post l’esperienza e l’azione, dando ad esse senso e ordine logico e assumendo di conseguenza i comportamenti più appropriati rispetto al contingente che genera il *sensemaking* (fig. 8). Attraverso di esso la concettualizzazione astratta della spirale di Kolb, alimentata dall’osservazione riflessiva, si fa sperimentazione concreta.

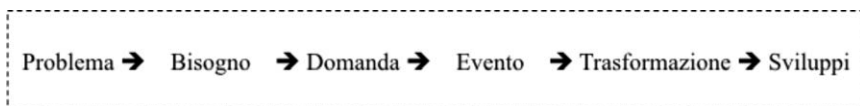
Figura 8 – La costruzione di conoscenza attraverso il *sensemaking*.

La conoscenza di norme, regole, procedure, comportamenti che organizzazioni e attori organizzativi già possiedono non è di per sé sufficiente ad orientare l’azione, perché ogni situazione in cui essi si trovano è unica e diversa da altre. Tale conoscenza serve piuttosto come stimolo, spunto, occasione per avviare l’azione, cui conseguono nuove mappe, adeguate ed efficaci rispetto all’azione che le ha generate. Nella nostra prospettiva consideriamo dunque competente ed in grado di attivare ef-

ficaci processi di costruzione di senso l'operatore del sistema di giustizia penale – a tutti i livelli – che, non solo conosce l'impianto normativo all'interno del quale è chiamato a svolgere le mansioni assegnate e utilizza tali conoscenze per agire al meglio il proprio ruolo, ma è anche in grado di comprendere la situazione in cui si trova proiettato, della quale – oltre lui stesso – sono protagonisti anche cittadini, colleghi, superiori, istituzioni, tecnologie, procedure, norme, cultura. Egli dovrà valutare la problematicità contingente per l'attuazione dei diritti umani dei cittadini inseriti nei procedimenti di giustizia penale (in senso ampio, vi comprendiamo tutti i momenti procedurali, dai preliminari al momento di espiazione della pena e di rieducazione del detenuto) e dare ad essa un significato in termini di come tale problematicità possa essere risolta attraverso l'indagine su quali comportamenti e saperi di carattere tecnico e pratico mettere in atto, in quali situazioni, con quali tipologie di utenza, con quali modalità ecc. L'attribuzione di significato può avvenire attraverso processi di trasformazione riflessiva e consapevole delle conoscenze – non solo di carattere tecnico – di cui l'organizzazione e gli attori che la compongono sono in possesso. L'attivazione e la gestione di questi processi di apprendimento, se inseriti all'interno di processi più ampi di cambiamento organizzativo, confluiscono nella progettazione ed attivazione di nuove pratiche lavorative e nuovi approcci formativi. Si tratta però di mettere al centro dell'attenzione sia una situazione avvertita come problematica dall'organizzazione, sia questioni rilevanti sul piano del funzionamento organizzativo, per analizzarne le caratteristiche, definire ipotesi di soluzione anche mediante percorsi di apprendimento, avviare processi di trasformazione e cambiamento reale, valutarne gli esiti e la riproducibilità, insieme agli attori organizzativi coinvolti.

Consideriamo quindi i processi di apprendimento organizzativo ed individuale che prendono avvio da una contingenza problematica. In questa prospettiva inquadrriamo la formazione come bene di consumo (Federighi, 2006) con la funzione di attivare processi trasformativi nel soggetto (organizzazione/individuo) che l'ha attivata. In questo modello (fig. 9), il bisogno formativo di un'organizzazione, di un individuo o di gruppi di individui, legato ad un suo/loro problema, consegue ad un'attività riflessiva ed alla volontà di apportare trasformazioni all'interno dell'organizzazione di appartenenza (organizzazione nel suo complesso oppure singole unità produttive/dipartimenti) e alle proprie condizioni personali e lavorative.

Figura 9 – Componenti del processo di consumo educativo (Federighi, 2006: 55).



In tema di rispetto dei diritti umani abbiamo sperimentato la rilevanza della formazione in funzione sia della riflessione su nuovi comportamenti e preassunzioni legati all'agito professionale, sia della produzione di cambiamenti organizzativi efficaci e duraturi, se accettati e condivisi dal personale coinvolto.

Alla dimensione riflessiva dell'apprendimento deve in aggiunta accompagnarsi un processo che incida in qualche misura anche sugli assetti istituzionali.

6.7 La definizione di crescita dell'organizzazione e degli individui

L'attivazione dei processi di apprendimento – come rilevato – richiede la definizione delle aree di miglioramento, di crescita e di sviluppo di competenze – anche comportamentali e culturali – a livello organizzativo ed individuale, strettamente connesse al cambiamento richiesto. È dunque necessario indagare sulla domanda di sviluppo e crescita organizzativa (ODNA-*Organisational development needs analysis*) e declinarla sulla domanda dei singoli individui (o team) su cui intervenire e sui comportamenti da essi assunti nello svolgimento delle proprie mansioni (TNA-*Training needs analysis*) (fig. 10).

Figura 10 – *Organisational Development Needs Analysis* alla base della *Individual/Group Training Needs Analysis*.

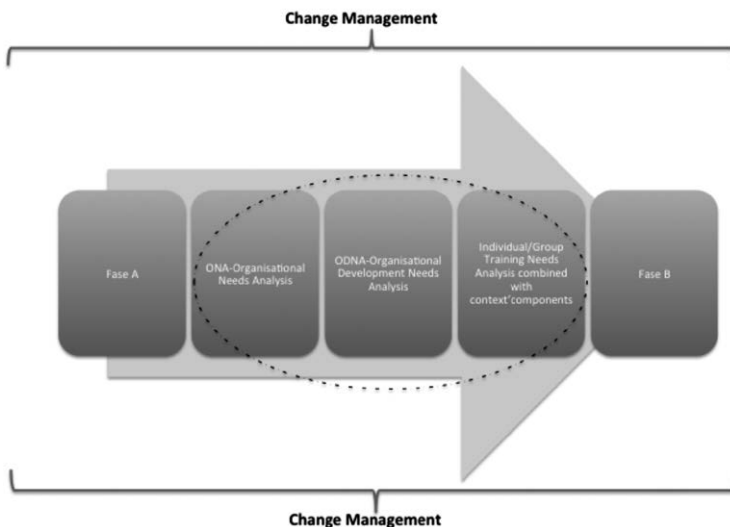


Quanto alla dimensione organizzativa, l'analisi della domanda organizzativa legata alla tutela dei diritti umani fa riferimento a processi di cambiamento in corso o da attivare in risposta a spinte innovative (di

varia origine), soprattutto di carattere culturale. In questo, è imprescindibile il coinvolgimento di un management pubblico motivato e consapevole, oltre che desideroso di contribuire ad innovazioni istituzionali. La lettura dell'organizzazione e delle sue esigenze di crescita e adeguamento in chiave formativa – fornita dal management – consente di contestualizzare la domanda di formazione di gruppi e singoli individui, e misurarne l'efficacia rispetto al livello macro.

In questo approccio è l'organizzazione il motore per la promozione di azioni educative coerenti con obiettivi strategici e di cambiamento della struttura – a breve, medio e lungo periodo. L'analisi della domanda di crescita e sviluppo di fabbisogno formativo, espresso nel contesto delle istituzioni di giustizia penale, viene messa in stretta correlazione con le priorità politiche, la mission, i valori, la vision dell'organizzazione che supporta il processo di apprendimento dei pubblici lavoratori (ad esempio attuare politiche di ordine e sicurezza negli istituti e servizi penitenziari, assicurare il trattamento di detenuti ed internati e quanti sono ammessi alla fruizione delle misure alternative alla detenzione in funzione della risocializzazione e rispetto della dignità della popolazione carceraria, garantire il rispetto delle norme costituzionali, internazionali e nazionali in materia di istituti penitenziari e diritti umani, rassicurare la classe politica e l'opinione pubblica sui temi della sicurezza). In questa dimensione macro, le azioni educative vengono quindi pianificate attraverso un processo sistematizzato che giustifica ogni intervento 'micro' in quanto pertinente e coerente con cambiamenti organizzativi e con una dimensione di sistema e di livello di performance (fig. 11).

Figura 11 – I processi di rilevazione della domanda di formazione individuale.

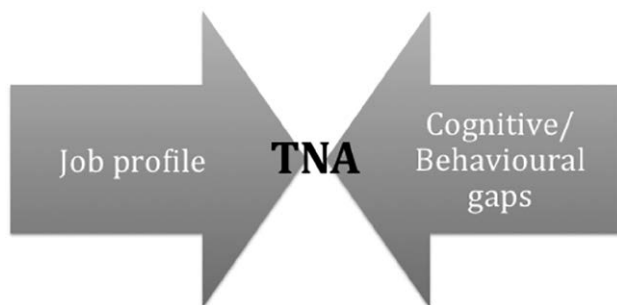


L'analisi del fabbisogno formativo all'interno delle istituzioni di giustizia penale viene a configurarsi come lettura ed interpretazione del funzionamento dell'organizzazione, delle interazioni tra individui, gruppi, ruoli e culture, delle connessioni tra parti dell'organizzazione e del loro coordinamento. Una formazione non necessaria per i singoli o gruppi né contestualizzata rispetto agli obiettivi dell'istituzione rischia di rivelarsi priva di ritorni e risultati, anche in termini di trasferimento dei learning outcomes e di ROI (Torlone, in fase di pubblicazione).

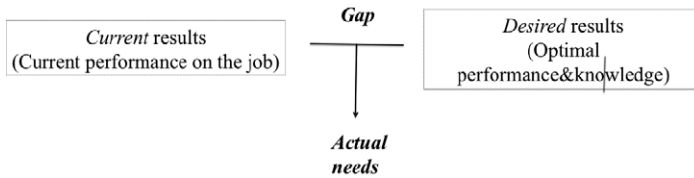
Dal livello macro (organizzazione) al livello micro (singoli individui/gruppi di individui) l'attenzione volge verso due dimensioni, entrambe utili per la progettazione formativa (fig. 12):

- le componenti che caratterizzano la *job* esercitata dal personale in formazione, in termini di competenze, attitudini, comportamenti, conoscenze;
- i *cognitive e behavioural gaps* legati a *gap in results* da superare attraverso percorsi ed interventi di crescita e sviluppo di saperi tecnici e trasversali.

Figura 12 – Le dimensioni impattanti sulla *Training needs analysis*.



L'approccio per *cognitive e behavioural gaps* conduce alla necessità di considerare competenze, attitudini, abilità, conoscenze, attualmente possedute e performance attualmente realizzate dal singolo (o dal gruppo di lavoro) e quelle che occorre che l'individuo idealmente posseda, per migliorare attuali prestazioni o per correggere professionalità deficitarie (fig. 13). Alla dimensione cognitiva del gap aggiungiamo la dimensione etico-comportamentale, di particolare rilievo in ambito di formazione al rispetto dei diritti umani: la mancata o non corretta gestione di essa potrebbe avere conseguenze importantissime sul piano organizzativo e su quello manageriale.

Figura 13 – Estremi fondanti il *gap* cognitivo-comportamentale.

In termini matematici, rappresentiamo quanto appena illustrato con la seguente formula (Rossett, 1987: 16) che evidenzia il ‘gap’, il ‘vuoto’ da colmare con percorsi ed interventi formativi (fig. 14).

Figura 14 – *Training Needs Equation* (Wright e Geroy, 1992 in Jamil e Md Som, 2006: 18).

$$\begin{array}{c}
 \text{Optimal/Expected performance / Knowledge} \\
 - \\
 \text{Current performance / Knowledge} \\
 = \\
 \text{Performance need}
 \end{array}$$

I processi di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi individuali hanno pertanto le funzioni di:

- allineamento della formazione rispetto alle strategie dell’istituzione pubblica;
- fondamento della scelta di azioni strategiche e modelli formativi adatti a colmare il ‘gap’ (cognitivo e comportamentale) rilevato, supportare il miglioramento continuo, contribuire a soddisfare il problema di performance (individuale ed organizzativa, nella sua duplice dimensione riferita all’istituzione nel suo complesso e a singole unità organizzative);
- supporto alla creazione o all’aggiornamento di piani di crescita individuali, ove esistenti, da valutare in combinazione con i livelli di performance individuali.

6.8 LEVLP (*Employee Value and Learning Proposition*) in risposta alla domanda di formazione al rispetto dei diritti umani

In questa sede riprendiamo l’approccio dell’EVP, già descritto nel cap. 4, § 4.2.6, al fine di meglio comprendere la valenza del concetto di ‘valore’ che l’organizzazione mette a disposizione degli individui in essa impiegati, ancora più significativo e pregnante se proiettato alla capacità dell’istituzione di svilupparsi e adeguarsi al divenire della società e delle disposizioni normative: «valore, per un sistema economico, significa infatti potenzialità di esistenza, di sviluppo e di evoluzione» (Costa, 2002:

19) attraverso la creazione e produzione di valore cognitivo, produttivo, sociale e culturale. La complessità di tale valore è legata al vissuto organizzativo ed alla varietà di dispositivi in esso compresi, legati tutti all'esperienza lavorativa all'interno di una data organizzazione: mission, intenti, principi, valori, ruoli organizzativi, cultura organizzativa, ambiente di lavoro, politiche meritocratiche, di performance management, di crescita e sviluppo, soddisfazione intrinseca per il lavoro, colleghi, leadership, ambiente, sviluppi di carriera, servizi destinati ai collaboratori, ecc. In particolare, la componente dell'«appartenenza» si rivela di importanza strategica ai fini del nostro studio, perché attraverso di essa l'organizzazione costruisce, definisce e vive la propria mission e la propria filosofia. Per evitare deleterie dissonanze, la filosofia di fondo dell'organizzazione, ovvero l'insieme di «artefatti, valori espliciti e assunti di base» su cui essa si basa (Schein, 1984) vanno condivisi con i soggetti interni che dovranno tradurli in azioni concrete (attività lavorativa, linguaggi utilizzati, racconti condivisi sul luogo di lavoro, simbolismi, artefatti ricorrenti ecc.) e valori vissuti. La coerenza tra cultura organizzativa ed il vissuto individuale di essa impatta profondamente sul modo di lavorare, di comunicare fuori e dentro l'organizzazione, di comportarsi e rapportarsi con i clienti interni ed esterni. In altri termini tale coerenza influenza i livelli di performance individuali e di gruppo, ovvero la capacità dell'istituzione di rendere efficacemente il servizio cui è deputata. In caso di disallineamento tra cultura organizzativa e vissuto individuale, l'organizzazione si pone come fonte di apprendimenti (strutturati e non) aventi ad oggetto la cultura al rispetto dei diritti umani, anche attraverso la combinazione dei fattori dell'EVP (*EVLP-Employee Value and Learning Proposition*). L'obiettivo è di allineare l'agire professionale alla cultura organizzativa e rafforzare il senso di appartenenza ed identità degli individui rispetto all'istituzione in cui sono inseriti (*work content, career, affiliation* dell'EVP).

Un EVP condiviso ed efficace, ovvero valido, distintivo, credibile ed effettivo, assicura dunque all'organizzazione significativi benefici, connessi ad un aumento del commitment, della produttività, della soddisfazione delle risorse che vi collaborano. L'azione combinata su tutte le componenti dell'EVP (cfr. cap. 4, par. 4.2.6, fig. 2) supporta politiche di attrazione, *retention, engagement* della popolazione organizzativa. Il modo in cui le componenti della *value proposition* si combinano ed integrano reciprocamente, nonché gli effetti che tale combinazione produce rispetto alle diverse condizioni individuali contribuiscono a rafforzare il potenziale educativo dei luoghi di lavoro (fig. 15). In altri termini, nella proposta di valore l'istituzione si impegna, tra l'altro, ad essere fonte di apprendimenti e di esperienze e a promuovere il potenziale formativo al suo interno attraverso la previsione di azioni educative – con vari livelli di strutturazione – per la crescita del personale che vi lavora, anche mediante l'attivazione di processi di cambiamento organizzativo.

Figura 15 – Gli apprendimenti generati dal potenziale formativo dei luoghi di lavoro.



L'EVLP declinata in ottica di qualità – quest'ultima attenta alla 'soddisfazione' dell'utente dei servizi di giustizia penale (oltre ai cittadini vi comprendiamo anche le istituzioni comunitarie e nazionali ai cui dettami è necessario adeguarsi, come detto nei §§ iniziali del presente volume) – garantisce il *continuous improvement* di istituzioni e di quanti in esse prestano servizio.

6.9 Il processo seguito per la definizione del modello formativo

Nella ricerca condotta abbiamo preso in esame alcuni diritti umani riconosciuti all'interno della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo⁵ e analizzato gli stessi in relazione ai compiti ed alle funzioni espletate da alcuni operatori del sistema penale (ad esempio agenti di polizia penitenziaria, funzionario giuridico-pedagogico ecc.). L'impianto metodologico adottato pone la *job description* del profilo considerato alla base del modello (cfr. fase 3 in tab. 2). In essa abbiamo cercato di identificare alcune delle funzioni che maggiormente sono implicate nel rispetto dei diritti umani (ad esempio rispetto al diritto alla riservatezza nell'espletamento delle perquisizioni) e di analizzare quali errori gli operatori pongono in essere (causando disallineamenti con i criteri di azione e di scelta normati dal diritto e definiti dall'organizzazione di appartenenza).

⁵ Diritto alla vita, art. 2 CEDU; Divieto di tortura, art. 3 CEDU; Diritto alla libertà e alla sicurezza, art. 5 CEDU; Diritto ad un equo processo, art. 6 CEDU; Nulla poena sine lege, art. 7 CEDU; Libertà di riunione e associazione, art. 11 CEDU; Divieto di discriminazione, art. 14 CEDU.

Tabella 2 – Processo per la definizione del modello formativo adottato nella ricerca FREE.

-
1. Commitment del management dell'Ente PRAP (Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria e Amministrazione Penitenziaria).
 2. Selezione dei profili di interesse (agente di polizia penitenziaria, funzionario giuridico-pedagogico, referente dell'ufficio del lavoro per i detenuti e ufficio prevenzione, commissario e vice-comandante di istituti penitenziari territoriali, referente per la vigilanza e sicurezza, psicologo e psicoterapeuta).
 3. Analisi della *job description* in collaborazione con il personale del PRAP e della casa circondariale. Nella *job description* abbiamo evidenziato compiti, mansioni e responsabilità rilevanti nell'ottica del rispetto dei diritti umani della popolazione carceraria.
 4. Lettura del contesto organizzativo nella realizzazione della *job*.
 5. Analisi del tipo di cambiamento organizzativo necessario in relazione all'apprendimento organizzativo e individuale.
 6. Definizione e pianificazione di un modello di *embedded learning*.
 7. Validazione del modello formativo da parte del PRAP Regionale.
 8. Condivisione del modello formativo (*embedded*) con un gruppo pilota di agenti di polizia penitenziaria, funzionari giuridico-pedagogici e Direttori di Istituti Penitenziari (Regioni Abruzzo e Molise).
 9. Ipotesi di implementazione del modello formativo.
 10. Valutazione del modello formativo proposto.
-

6.10 La formazione al rispetto dei diritti umani negli Istituti Penitenziari di Abruzzo e Molise – Il mentoring nel modello formativo proposto

In considerazione del quadro delineato riteniamo che, in un campo così delicato quale quello della formazione al riconoscimento, al rispetto e alla tutela dei diritti umani per gli operatori del sistema giudiziario, penitenziario e di pubblica sicurezza, vadano ridefiniti e rinnovati gli obiettivi della formazione e dello sviluppo, promuovendo processi di autoanalisi, apertura mentale e riflessioni individuali in combinazione con una attenzione maniacale al contesto di cui essi stessi sono parte e con cui interagiscono. Di qui la necessità di un nuovo approccio che consenta, per usare le parole di Edgar Morin, di 'progettare la Complessità' e di generare nuovi percorsi di senso, partendo da un continuo lavoro di definizione di codici interpretativi, esperienziali, emotivi. La complessità che rileva ai fini del presente lavoro è quella legata alla capacità di declinare pre-esistenti assunzioni alla luce del ruolo ricoperto, alla possibilità di rivendicare il diritto alla propria diversità e differenza, agli scambi intensi di dati, persone, informazioni, beni, all'aumento dell'esigenza di comunicare ed inter-relazionarsi con un target variegato di utenza (collaboratori, utenti finali, superiori ecc.), all'esistenza di una varietà immensa di orientamenti culturali. Prima di pensare a progettazioni di interventi formativi in senso classico (con cui confrontarsi

e rispetto ai quali integrarsi), abbiamo dunque scelto di adottare nuovi percorsi per stimolare il management pubblico e gli attori organizzativi a non trascurare il continuo scorrere e divenire (il Πάντα ρεῖ eracleo) del 'fiume' delle componenti emotive e della vita organizzativa, che si sottraggono a rigidi contenimenti e definizioni curricolari. Si tratta di formare *sense-makers*, produttori di senso, soggetti mutevoli, in divenire, in grado di gestire il mondo circostante composto di norme, procedure, comportamenti, valori, credo e fedi differenziate e di riflettere su comportamenti da assumere su base razionale e non emotiva, in funzione della missione dell'istituzione, del ruolo ricoperto all'interno di essa e della generazione di valore per essa. La formazione diviene un investimento, tanto più importante in periodi di scarsità di risorse economiche, finalizzato alla generazione di saperi capaci di presidiare e governare il processo di creazione di valore (Costa, 2004: 24).

Nella ricerca di cui si riporta nel presente volume abbiamo dunque sperimentato un modello formativo *embedded*, incorporato nelle dinamiche lavorative fatte di relazioni, errori, procedure, esperienze, scambi ec., che comprende tutto ciò che dà senso ad azioni volte alla creazione di valore e di senso creativo e generativo di conoscenza.

In quest'ottica il lavoro di ricerca da noi condotto si è posto l'obiettivo di supportare l'acquisizione e lo sviluppo di competenze degli operatori del sistema penitenziario in tema di rispetto dei diritti umani attraverso un modello che:

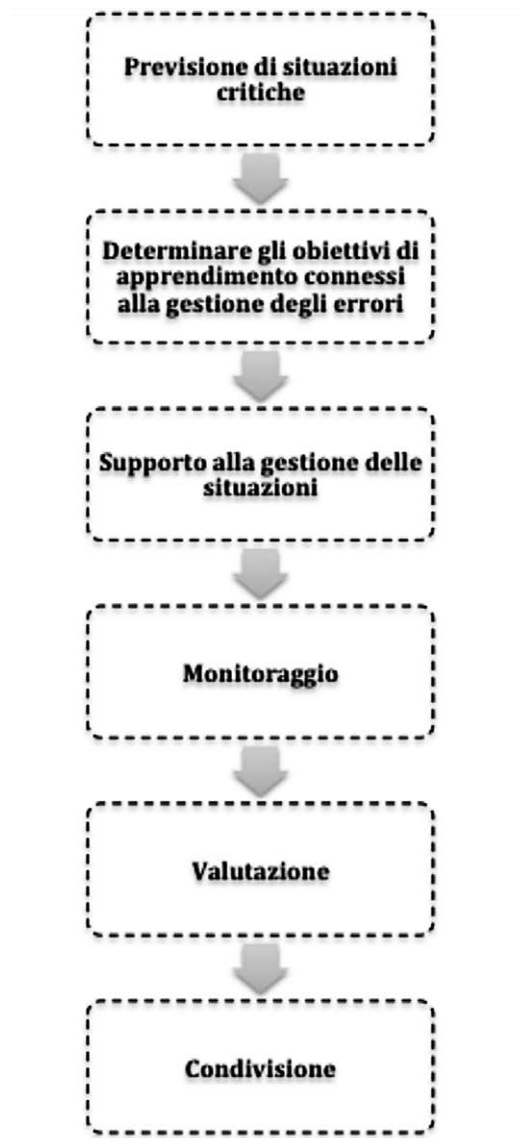
- integri la gestione dei contenuti professionali legati allo svolgimento di compiti e funzioni del lavoro quotidiano con un percorso di sistematizzazione, condivisione e capitalizzazione delle acquisizioni (*embedded learning*);
- preveda una formazione continuativa e legata allo svolgimento di mansioni quotidiane;
- si basi su un progetto personalizzato, a partire dalle aree di miglioramento individuate per un profilo professionale.

Abbiamo dunque fatto riferimento al mentoring per la progettazione e la realizzazione di un intervento aderente alle esigenze esposte (cfr. cap. 5, § 5.1).

L'individuazione di tali aree di miglioramento è supportata dalla presenza di un mentor interno, ovvero una persona dotata di un livello di competenza adeguato e superiore all'attuale livello di sviluppo dei mentee. Il mentor aiuta il mentee nella zona di sviluppo prossimale e nelle abilità di riflessione; elabora e propone consigli e supporto, facilita e sostiene il cambiamento, accompagna i mentee nel loro percorso di definizione delle soluzioni più adeguate ai problemi che riscontrano nella pratica lavorativa quotidiana, afferenti il riconoscimento e la tutela dei diritti umani dell'utenza da gestire, li supporta nel trasformare

i comportamenti lavorativi *while working*. Il mentor si ritira progressivamente in ragione dei progressi compiuti e dell'autonomia riflessiva sviluppata dal mentee.

Figura 16 – Le fasi del mentoring proposto.



Per ciascuna fase (fig. 16) sono stati definiti e condivisi obiettivi ed attività (tab. 3).

Tabella 3 – Sintesi delle attività di mentoring proposto.

N.	Fasi del mentoring proposto	Attività previste
1	Previsione di situazioni critiche	<ul style="list-style-type: none"> • Riferimento alla pratica lavorativa del mentee (ad esempio perquisizioni dei detenuti, cura ed assistenza medica, supporto al detenuto per l'esercizio di diritti – visita, istruzione e formazione ecc.).
2	Definizione degli obiettivi di apprendimento connessi alla loro gestione	<ul style="list-style-type: none"> • Connettere gli obiettivi di apprendimento alle criticità che il mentee incontrerà nell'immediato/prossimo futuro. • Definire cosa potrà essere appreso in termini metodologici, di gestione della criticità. • Fornire indicazioni gestionali e obiettivi di osservazione. • Documentare le evidenze del processo di mentoring (progressi nella gestione degli errori collegata allo svolgimento di ruolo, aree di miglioramento ecc.).
3	Supporto alla gestione delle situazioni e monitoraggio	<ul style="list-style-type: none"> • Incontri intermedi di supporto. • Incontri individuali e periodici di monitoraggio. • Ricostruzione dell'esperienza svolta, analisi dei comportamenti, delle ragioni che li hanno ispirati, dei risultati conseguiti. • Valutazione ed indicazioni di metodo per la gestione delle prossime criticità.
4	Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Assicurare costanti feedback. • Valutare periodicamente i progressi anche con i Superiori del mentee. • Non considerare gli errori nella gestione degli errori come motivo di rimprovero ma come opportunità di crescita e di miglioramento. • Documentare gli errori.
5	Condivisione	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivere ed analizzare un errore in termini di analisi, soluzioni temporanee per l'immediato, prevenzione per il futuro. • Creare reti di <i>peer learning</i> (all'interno e all'esterno dell'Istituto Penitenziario). • Pianificare incontri periodici per l'analisi degli errori e delle buone pratiche.

La fase 1 di previsione delle situazioni critiche legate alla tutela dei diritti umani della popolazione carceraria e l'analisi delle cause che le hanno generate (*chi sbaglia negli Istituti Penitenziari perché sbaglia?*) ha richiesto uno studio attento e arricchito di materiali di supporto (sentenze di merito, di legittimità, di organi giurisdizionali nazionali ed internazionali, orientamenti dottrinali ecc.). Da qui si è giunti alla selezione di alcuni diritti umani presi in esame perché di rilievo rispetto alla *job* dell'operatore penitenziario e all'analisi della gestione di ciascuno di essi in riferimento a compiti e funzioni che gli operatori sono chiamati a svolgere (tab. 4).

Tabella 4 – Alcuni diritti umani e materiali di supporto presi in esame nel corso della progettazione del mentoring.

Diritto umano oggetto di analisi	Connessione con il ruolo agito dall'operatore penitenziario
Diritto alla vita	Riconosciuto a tutti gli esseri umani senza distinzione alcuna ¹ .
Diritto (assoluto, indisponibile e inalienabile) alla rieducazione	La pena come strumento per rieducare e supportare il detenuto nel reinserimento sociale.
Diritto alla libertà personale (di regola inviolabile) – Il detenuto ne conserva un residuo tanto più importante perché costituisce l'estremo ambito in cui si svolge la sua personalità (Corte Cost.). Diritto all'integrità fisica	Detenzione, ispezione o perquisizione personale e qualsiasi altra restrizione della libertà personale sono ammessi solo per atto motivato dell'autorità giudiziaria e nei casi e modi previsti dalla legge. Deve essere punita ogni violenza fisica e morale sulle persone comunque sottoposte a restrizioni di libertà.
Diritto alla salute e all'integrità fisica. Diritto a vivere in adeguate condizioni igienico-sanitarie	Esigenza di tutela del diritto di salute del detenuto malato (vd. Caso Scoppola/Italia 2008), degli altri detenuti e del personale penitenziario (ad esempio detenuti affetti da infezione HIV). Divieto di tortura (vd. Sent. Trib. Asti, 30.01.2012).
Diritto al lavoro, alla retribuzione, al riposo settimanale e alle ferie retribuite	Organizzazione e metodi del lavoro carcerario devono riflettere quelli del lavoro nella società libera per favorirne una adeguata preparazione professionale e agevolarne il reinserimento sociale (<i>rischio di reiterazione del reato dal 65% all'85%</i>).
Diritto (assoluto, inviolabile, universale) alla tutela giurisdizionale durante l'esecuzione della pena	Tutela giurisdizionale riconosciuta a tutti i diritti del detenuto, compresi quelli lesi da atti dell'amministrazione penitenziaria. Diritto ad essere giudicato per tempo sui ricorsi presentati al Tribunale di sorveglianza.
Diritto al colloquio con il difensore (strumentale al diritto di difesa), con coniuge/convivente, figli, genitori, fratelli	Vd. caso Cucchi.
Diritto alla corrispondenza con parenti, coniuge ecc.	Vd. Causa Argenti c. Italia – sentenza 10 novembre 2005 (violazione art. 8 CEDU in riferimento al pre-l. 375 in cui mancava autorizzazione del magistrato al controllo).
Diritto alla famiglia	Per costruirselo o per conservare quella esistente, con rapporti e contatti stabiliti mediante visite e corrispondenza – anche telefonica (al varo della Corte Cost. la dichiarazione dell'illegittimità dell'art. 18 l. 375 che limita il diritto alla costruzione di una vita sessuale dei detenuti – ad esempio istituendo le c.d. 'stanze dell'affettività').
Diritto all'informazione	Diritto a tenere quotidiani, i periodici, libri in libera vendita all'esterno e ad avvalersi di altri mezzi di informazione.

¹ L'ordinamento giuridico di riferimento è quello italiano.

Per ciascuno di essi abbiamo cercato, insieme al gruppo di potenziali mentor, di identificare alcune criticità ricorrenti (tab. 5) e intrapreso un percorso di riflessione su possibili soluzioni da adottare in considerazione delle realtà degli Istituti Penitenziari di appartenenza, dei ruoli ricoperti e delle barriere cognitive, comportamentali, ecc. dei mentee (quali sono, come gestirli, quali le cause ecc.) (fase 2).

Tabella 5 – Ipotesi di criticità emergenti nella *job* del personale di polizia penitenziaria.

Compiti degli agenti di polizia penitenziaria (<i>lista indicativa</i>)	Criticità emergenti (<i>lista indicativa</i>)
Garantire ordine, sicurezza e disciplina negli istituti di pena.	Sovraffollamento e condizioni anti-igieniche degli istituti.
Garantire assoluta imparzialità nel trattamento dei detenuti in carcere, senza discriminazioni quanto a nazionalità, razza e condizioni economiche e sociali, a opinioni politiche e a credenze religiose. Identificare i detenuti con il loro nome (ad esempio non con appellativi umilianti).	Restrizione della libertà personale considerata come disconoscimento delle posizioni soggettive (diritti) del detenuto e riconoscimento di un generalizzato assoggettamento all'organizzazione penitenziaria.
Gestione di detenuti donne, omosessuali, transessuali ecc.	Garantire la partecipazione del detenuto ad attività culturali, educative, ricreative sportive ecc.
Rispetto delle pratiche di culto e delle opinioni dei detenuti.	Perquisire i detenuti per evitare siano introdotti oggetti/sostanze pericolosi o la cui detenzione sia vietata dal Regolamento interno.
Rispetto delle abitudini alimentari e interessi dei detenuti.	

A tal fine abbiamo predisposto una Griglia di Analisi (tab. 6) per identificare ed analizzare possibili cause alla base della violazione dei diritti umani connessa allo svolgimento di ruolo dell'operatore penitenziario: ad esempio, mancata conoscenza della norma di diritto sottesa, incapacità di gestire le relazioni interpersonali con l'utenza target, incapacità di gestire il diverso (per lo stato di restrizione della libertà in cui si trova, per fede religiosa, per valori personali, per nazionalità di provenienza, per status sociale, per esperienze personali vissute), incapacità di attribuire il significato reale a gesti e comportamenti che implicano il contatto e confronto con il detenuto, incapacità – anche culturale – di vedere nel detenuto una persona da rispettare, promuovere, aiutare, educare, tendenza ad assumere atteggiamenti sfidanti nei confronti dell'organizzazione e/o del target che ha in custodia ecc.

Tabella 6 – Griglia di analisi delle criticità nel riconoscimento dei diritti umani della popolazione carceraria.

Ipotesi sull'origine/causa degli errori nella gestione/svolgimento della propria job da parte degli operatori penitenziari						
Tipologia errori / Target	Errori legati a cultura e formazione ricevuta	Errori legati a insoddisfazione/frustrazione personale	Errori legati all'identità professionale (gioco di potere)	Errori legati a scarsa conoscenza di propri compiti/funzioni	Errori legati a comportamenti ed elementi caratteriali	Errori legati a vuoti normativi e di sistema (es. mancato reato di tortura ecc.) Ecc.
Donne						
Minori						
Omosessuali/ Transessuali						
Giovani						
Stranieri						
Detenuti di lunga durata						
Detenuti in stato speciale di detenzione (es. 41bis l. 354/75)						
Neo detenuti						
Detenuti condannati con sent. passata in giudicato						
Detenuti in attesa di condanna						
Tossicodipendenti						
Ecc.						

6.11 L'implementazione del percorso di mentoring all'interno del Progetto Clown-Therapy⁶: percorsi di sostegno alla genitorialità in carcere

Con il contributo di Stefania Basilisco⁷

L'attività di mentoring proposta ha trovato applicazione su due attività di servizio all'interno della Casa Circondariale di Chieti:

- il colloquio con i familiari e con altre persone autorizzate;
- le attività trattamentali dei detenuti.

Il modello formativo proposto è stato sperimentato all'interno del progetto di Clown-Therapy, promosso a sostegno della genitorialità per la popolazione detenuta e per i bambini di età compresa tra i 0 ed i 12 anni, che accedono in Istituto per visitare i loro familiari.

Il percorso di mentoring pertanto ha riguardato un'attività di servizio (il servizio colloqui con i familiari ed altre persone autorizzate), compresa tra quelle normalmente svolte dal personale dell'istituto penitenziario, ma 'intrecciata' con un'attività trattamentale di sostegno alla genitorialità (Clown-Terapia).

Pertanto, i diritti umani presi in esame riguardano il diritto del detenuto a ricevere visite nei limiti e secondo le modalità previste dall'Ordinamento Penitenziario; il diritto alla relazione genitoriale, il diritto all'affettività, il rispetto del familiare e della dignità della persona detenuta.

Correlato al servizio dei colloqui con i familiari, il mentor (funzionario giuridico-pedagogico⁸, sotto la guida del Direttore dell'Istituto, Giuseppina Ruggero, ha attivato un percorso di 'formazione' integrato con il Progetto di Clown-Therapy, realizzato in istituto con la collaborazione di un'Agenzia del terzo Settore (Clowndoc Onlus).

Gli obiettivi del progetto trattamentale di sostegno alla genitorialità, che riguarda pertanto direttamente la popolazione detenuta ed i familiari, sono stati individuati in: ripristino, miglioramento, supporto delle relazioni familiari e genitoriali all'interno delle istituzioni carcerarie.

L'obiettivo formativo del percorso di mentoring attivato si è focalizzato sulla creazione e promozione di momenti di riflessione condivisa, tra gli operatori dell'istituto, sull'andamento del servizio e su come tale servizio incida sul rispetto dei diritti umani direttamente correlati con l'attività di servizio esaminata.

⁶ Il Progetto FREE (*Fundamental Rights Education in Europe*): *Miglioramento della performance lavorativa per il rispetto dei diritti umani delle persone detenute*, a cura della Casa Circondariale di Chieti, è stato segnalato come Eccellenza per la sezione dei Progetti Formativi all'interno del Premio Filippo Basile per la Formazione nella Pubblica Amministrazione-2013.

⁷ Funzionario giuridico-pedagogico Dipartimento Amministrazione Penitenziaria e della Casa Circondariale di Chieti (Direttore, D.ssa Giuseppina Ruggero).

⁸ D.ssa Stefania Basilisco.

In riferimento al momento della gestione dei colloqui con familiari e con le altre persone autorizzate, è stato preliminarmente definito il profilo professionale di coloro che, per ragioni di servizio, sono direttamente incaricati dell'attività. Sono stati quindi identificati i 'compiti' e le responsabilità direttamente collegate con il servizio dei colloqui.

I compiti identificati sono:

- riconoscimento dei familiari che accedono all'istituto per l'effettuazione dei colloqui, tramite controllo del documento;
- controllo del 'pacco' che i familiari portano ai congiunti detenuti;
- accompagnamento dei familiari nel luogo dove si effettuano i colloqui;
- controllo visivo del colloquio per monitorare il suo andamento rispetto al mantenimento di adeguato comportamento;
- ri-accompagnamento dei familiari all'uscita;
- controllo del detenuto che accede al colloquio nel momento dell'uscita dalla sezione, prima dell'inizio del colloquio, successivamente al colloquio, prima del rientro in sezione.

In considerazione del modello di mentoring proposto, riportiamo nella tabella 7 il percorso strutturato e realizzato dal personale della Casa Circondariale di Chieti (2012-2013).

Tabella 7 – Percorso di mentoring realizzato nella Casa Circondariale di Chieti.

Fasi del mentoring implementato all'interno del Progetto di Clown-Therapy	Descrizione di fase
Commitment del management dell'Istituzione Penitenziaria	L'implementazione del modello di mentoring è stata promossa e voluta dal Direttore della Casa Circondariale di Chieti, D.ssa Giuseppina Ruggero, attento a sviluppare i collaboratori con le qualità adatte, a riconoscere loro autonomia di movimento e la possibilità di attivare sperimentazioni nell'ambito di condizioni condivise al fine di promuovere crescita e sviluppo sia dei singoli individui sia dell'Istituzione Penitenziaria.
Assegnazione dell'incarico al mentor	Si è optato per la scelta di un profilo professionale con funzioni di supporto agli agenti di polizia penitenziaria (funzionario giuridico-pedagogico), che li guidasse in processi di cambiamento individuale e collettivo attraverso un percorso di riflessività su alcune componenti della propria <i>job</i> rispetto alla gestione del servizio colloqui.
Selezione dei mentee da coinvolgere	Il mentor, in accordo con la direzione dell'Istituto, ha deciso di coinvolgere gli Agenti di polizia penitenziaria che si occupano stabilmente del servizio dei colloqui (il coordinatore del servizio è un agente di polizia penitenziaria del grado di Assistente Capo). Non si è ritenuto pertanto necessario coinvolgere preliminarmente gli Ispettori.

Fasi del mentoring implementato all'interno del Progetto di Clown-Therapy	Descrizione di fase
Previsione di situazioni critiche da gestire	<ul style="list-style-type: none"> • Prolungati tempi di attesa da parte dei familiari e degli altri autorizzati, prima dell'ingresso in Istituto per effettuare il colloquio. • Scarsa empatia in termini di accoglienza e di attenzione alla persona. • Insoddisfazione dell'utenza finale (ad esempio familiari) rispetto allo svolgimento dei colloqui (dalle attività preparatorie a quelle conclusive del colloquio). • Interruzione del colloquio: quali le condizioni che non configurano la fattispecie come violazione del diritto di visita. • Scarse informazioni rispetto al servizio colloqui, sia verso i detenuti sia verso i familiari ed altre persone ammesse.
Definizione degli obiettivi formativi dei mentee connessi alla gestione delle criticità	<ul style="list-style-type: none"> • Predisporre un nuovo progetto di lavoro per strutturare il servizio dei colloqui dei detenuti con familiari e persone autorizzate che eviti le criticità ricorrenti segnalate.
Supporto da parte del mentor alla gestione delle criticità	<ul style="list-style-type: none"> • Percezione della <i>job</i> da parte degli agenti di polizia penitenziaria preposti al servizio dei colloqui. • Riflessione con gli agenti sull'andamento del servizio offerto alla popolazione detenuta ed ai familiari. • Valutazione del servizio alla luce dei diritti umani connessi allo svolgimento del ruolo. • Rilettura dei significati delle azioni poste in essere. • Condivisione dell'impatto delle azioni poste in essere su chi 'le subisce'. • Implementazione della disponibilità a 'rivedere alcune prassi operative', relativamente alle fasi del colloquio. • Valutazione dei possibili cambiamenti da proporre ed introdurre in merito alle modalità di svolgimento del servizio. • Sviluppo della capacità di relazionarsi con figure professionali diverse. • Miglioramento della percezione del servizio e della propria prestazione lavorativa. • Aumento della motivazione a svolgere il servizio.
Monitoraggio	<p data-bbox="467 1188 968 1215">Il mentor, attraverso incontri e feedback in itinere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • si accerta di quali sensazioni e/o pensieri gli Ispettori hanno rispetto alla loro <i>job</i>; • annota tali sensazioni; • effettua il mentoring sui diritti dei detenuti correlati alla corretta esecuzione della <i>job</i>; • annota pensieri/sensazioni/riflessioni degli agenti-Ispettori; • insieme agli Ispettori, sviluppa eventualmente una proposta di lavoro per la gestione dei colloqui-familiari, tenendo conto delle criticità emerse nella gestione del servizio e degli obiettivi a cui tendere; • acquisisce la disponibilità degli Ispettori a cooperare per il miglioramento del servizio; • insieme ai responsabili dell'Istituto, monitora l'andamento del servizio dei colloqui.

Fasi del mentoring implementato all'interno del Progetto di Clown-Therapy	Descrizione di fase
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Valutazione dell'andamento del servizio colloqui rispetto alle criticità iniziali¹. • Aumento della capacità relazionale tra operatori e professionalità differenti. • Sviluppo di una dinamica lavorativa integrata o d'équipe. • Attenzione costante alla performance lavorativa degli agenti: sviluppo di capacità di auto-gestione, di riflessività su stimoli ricevuti e analisi di trasferimento degli stimoli sul piano operativo del servizio colloqui². • Sviluppo di capacità riflessive ed abitudine a confrontarsi sul servizio offerto. • Promozione di auto-valutazione della performance lavorativa³. • Sviluppo di flessibilità rispetto alle modalità di svolgimento del servizio. • Previsione di ulteriori sviluppi del progetto di mentoring relativamente ad altri servizi penitenziari connessi al rispetto dei diritti umani dei detenuti (ad esempio trasferimenti presso altri Istituti, informazione dei detenuti sul regolamento interno ecc.). • Estensione del progetto di mentoring ad altri Istituti Penitenziari.
Condivisone	<ul style="list-style-type: none"> • Condivisione dei risultati conseguiti dalla Casa Circondariale di Chieti con il personale in servizio e con altri Istituti Penitenziari.

¹ Gli agenti di polizia penitenziaria coinvolti hanno rilevato (segnalandolo durante le riunioni ed i focus group condotti dal mentor) nel corso del mentoring un miglioramento del servizio relativamente ad alcuni aspetti. In ordine al percorso di sostegno alla genitorialità, ad esempio, gli agenti hanno rilevato (in test di valutazione) un miglioramento del clima durante i colloqui, verificatosi grazie all'intervento dei Clown durante alcune fasi del controllo delle persone, prima dell'ingresso in Istituto.

² L'occasione di miglioramento è stata offerta dalla richiesta da parte di un Clown-Doc di 'restare' con i bambini anche durante la fase del 'controllo' – gestita dagli agenti di polizia penitenziaria – che precede l'ingresso in Istituto. Gli agenti preposti al servizio, su autorizzazione del Commissario, hanno permesso al Clown-Doc di restare con il bambino anche durante la fase di controllo, garantendo in tal modo l'ottimizzazione del servizio offerto e dimostrando di aver acquisito consapevolezza rispetto ad alcune componenti del proprio ruolo, migliorabili per il miglioramento non solo del proprio livello di performance ma nella performance della stessa struttura di appartenenza.

³ Gli agenti del servizio colloqui hanno ritenuto il livello *Soddisfacente* (media del 6-7 in una scala 1:10), sostenendo anche che tutto è migliorabile.

Tale modello si considera ripetibile anche sulla popolazione degli Ispettori-mentor verso gli Agenti da loro supervisionati-mentee.

In ultima analisi, grazie al percorso sviluppato, si può ritenere che l'attività di mentoring è stata utile, poiché realizzata per iniziativa del mentor in correlazione con il percorso trattamentale di sostegno alla genitorialità, Clown-Terapia, già attivo in favore dei detenuti e dei familiari. Ha

inoltre permesso di far risaltare alcuni aspetti legati alla tutela dei diritti umani insiti nel 'Servizio' colloqui e legati alle modalità di sviluppo della propria mansione lavorativa all'interno dell'Istituto.

Il percorso di mentoring (attraverso riunioni e focus group), per le modalità in cui è stato realizzato e condotto, è servito a creare le condizioni utili per sviluppare un momento di riflessione sull'attività di servizio posta in essere e sulle modalità con le quali si garantisce tale servizio, offrendo spunti per ragionare insieme sugli effetti del proprio servizio in termini di tutela dei diritti umani. In particolare, le riunioni ed i focus sono stati attivati con il personale di polizia penitenziaria, condotti dal mentor e guidati dal Direttore dell'Istituto Penitenziario, che ha analizzato sotto il profilo giuridico e deontologico i vari aspetti del servizio realizzato, connessi alla tutela dei diritti umani, affinché fossero condivisi con il personale durante i momenti di mentoring.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson J. (1984), *Human Rights and the Police*, Council of Europe, Strasburgo.
- Argyris C., Schön D. (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris C., Schön D. (1978), *Organisational learning: A theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading, Mass.
- Bandura A. (a cura di) (1995), *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, New York.
- Barry E. (2005), *NCSALL Study Circle Guide: Adult Development*, NCSALL, Boston.
- Bauer J. (2008), *Learning from Errors at Work. Studies on Nurses'Engagement in Error-Related Learning Activities*, Tesi dottorale in Psicologia, Pedagogia e Scienze dello Sport, Regensburg.
- Benelli C. (2008), *Promuovere formazione in carcere. Itinerari di educazione formale e non formale nei "luoghi di confine"*, Del Cerro-Tirrenia, Pisa.
- Benelli C. (2009), *Dall'incuria alla cura. Premesse per introdurre l'autobiografia nel carcere*, in *Attraversare la cura*, a cura di L. Formenti, Erickson, Trento, pp. 201-219.
- Benelli C. (2010), *Il carcere e l'inclusione sociale*, in *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, a cura di M. Striano, FrancoAngeli, Milano, pp. 112-133.
- Benelli C. (2012), *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Liguori, Napoli.
- Benjamin W. (2011), *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino.
- Bernstein B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London-New York.
- Bertezzaghi E. (2010), *L'organizzazione dell'impresa*, Etas.
- Billett S. (2001), *Learning through work: workplace affordances and individual engagement*, «Journal of Workplace Learning», 13, pp. 209-214.
- Billett S. (2004), *Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments*, «Journal of Workplace Learning», 16(6), pp. 312-324.
- Bishop D., Felstead A., Fuller A., Jewson N., Lee T., Unwin L. (2006), *Continuity, Change and Conflict: the role of learning and knowing in different productive systems*, Learning as work research Paper, n. 5, July.
- Blid H. (2000), *Learning and act with Study Circles*, Stockholm.
- Boffo V. (a cura di) (2012), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus, Milano.

- Bourdieu P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, trans R. Nice, Cambridge University Press, Cambridge (ed. orig. in Francia, 1973.)
- Brockett R.G., Hiemstra R. (1991), *Self-direction in adult learning*, Routledge, New York.
- Brown J.S., Duguid P. (1991), *Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation*, «Organization Science», 2(1), *Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March*, pp. 40-57.
- Butera F. (1983), *L'orologio e l'organismo: Il cambiamento organizzativo nella grande impresa in Italia: cultura industriale, conflitto, adattamento e nuove tecnologie*, FrancoAngeli, Milano.
- Butera F. (2007), *Il change management strutturale nella Pubblica Amministrazione*, Relazione introduttiva svolta al Workshop *Il Change management che innova* organizzato da Studi Organizzativi-Liuc-Assocchange, Castellanza, 5-4 giugno 2006.
- Campbell S. (1998), *A Guide for Training Study Circle Facilitators*, Study Circle Resource Centre, Pomfret (USA).
- Cartabia M. (2014), *La tutela multilivello dei diritti fondamentali-Il cammino della giurisprudenza costituzionale italiana dopo l'entrata in vigore del Trattato di Lisbona*, Incontro trilaterale tra le Corti costituzionali italiana, portoghese e spagnola, Santiago del Compostela, 16-18 ottobre 2014.
- Chan J. (1997), *Changing Police Culture, Policing in a multicultural Society*, UK/USA, University Press, Cambridge.
- Cohen S. (2000), *Human Rights and the Crimes of the State: The Culture of Denial*, «Australia and New Zealand-Journal of Criminal Justice», 26, 1993, pp. 9-15.
- Cohen S. (2001), *States of Denial. Knowing about Atrocities and Suffering*, Malden, Polity Press, Cambridge.
- Cohen S. (2005), *Visions of Social Control*, Polity Press & Blackwell, Cambridge.
- Confindustria (2010), *Manifesto della cultura di impresa*, Roma.
- Consiglio europeo di 26-27 Giugno 2014 (2014), *Conclusioni*, EUCO 79/14, Bruxelles, 27 giugno 2014 (OR. en), <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/it/ec/143494.pdf> (11/14).
- Correctional Service Canada (2015), *Evaluation Report: Offender Education Programs and Services* (Document no 394-2-78). Ottawa: Evaluation Division Policy Sector. The Correctional Service of Canada.
- Cortright J. (2001), *New Growth Theory. Technology and learning: A practitioner guide*, US Economic Development Administration, Review of Economic Development Literature and Practice, n. 4.
- Costa M. (2002), *L'economia della formazione. La bussola del valore*, Quaderni SSIS, 1, aprile 2002, Venezia.
- Costa M. (2008), *Il valore della formazione continua tra complessità e opportunità*, Mondadori, Milano.
- Council of Europe-Directorate General of Human Rights and Legal Affairs, Directorate of Cooperation, Technical Cooperation Department, Legal and Human Rights Capacity Building Division (2010), *Training Manual*

- on the European Convention on Human Rights, UniDem Campus “Training the Trainers”.
- Council of the European Union (1999), *Human rights and police: seminar proceedings*. Strasbourg Council of Europe Pub., Seminar on Human Rights and the Police, Strasbourg, 6–8 December 1997.
- Council of the European Union (2003), *Appropriate initial and in-service training for judges at national and European levels, Consultative*, <http://www.coe.int/t/dghl/cooperation/lisbonnetwork/meetings/bureau/20062909GT_en.pdf> (11/04).
- Council of the European Union (2006), *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on the training of judges, prosecutors and judicial staff in the European Union*, 2008/C 299/01, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:299:0001:0004:EN:PDF>> (11/14).
- Coyle A. (2009), *A Human Rights Approach to Prison Management*, International Centre for Prison Studies, II ed., <http://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/human_rights_prison_management.pdf> (10/15).
- Cronin J. (2011), *The Path to Successful Reentry: The Relationship between Correctional Education, Employment and Recidivism*, Institute of Public Policy, Report 15–2011, pp. 1–6.
- Cseh M., Watkins K.E., Marsick J.V. (2000), *Informal and incidental learning in the workplace*, in *Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptual considerations*, a cura di G. Straka, Waxmann, Munster, pp. 59–74.
- Davis L.E. (1982), Organization design, G. Salvendy, *Handbook of industrial engineering*, Wiley, New Your.
- Del Gobbo G. (2007), *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi*, Firenze University press, Firenze.
- Del Gobbo G. (2010), *Il Circolo di Studio*, in *L'intervento formativo complesso. Modelli, sistemi, qualità, buone pratiche*, a cura di P. Orefice, G. Del Gobbo, CD&V, Firenze, pp. 289–301.
- Dewey J. (1933), *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), D.C. Heath, Boston.
- Dipartimento della Funzione Pubblica per l'efficienza delle amministrazioni-Presidenza del Consiglio dei Ministri (2003), *Regole e regolamenti di organizzazione nelle amministrazioni pubbliche-Analisi e Strumenti per l'innovazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- Dolowitz D., Marsh D. (1996), *Who Learns What From Whom: A Review of the Policy Transfer Literature*, «Political Studies», 44, pp. 343–357.
- Elbers F. (a cura di) (2000), *Human Rights Education Resourcebook*, Human Rights Education Associates, Cambridge, MA.
- Ellinger A.D. (2004), *The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development*, «Advances in Developing Human Resources», 6, p. 158.
- Ellström P.E. (2001), *Integrating learning and work: problems and prospects*, «Human Resource Development Quarterly», 12, pp. 421–435.

- Ellström P.E. (2006), *The meaning and role of reflection in informal learning at work*, in *Productive reflection at work*, a cura di D. Boud, P. Cressey, P. Docherty, Routledge, Londra, pp. 43-53.
- Equitas-International Center for Human Rights Education and the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights Evaluating Human Rights Training Activities (2012), *A Handbook for Human Rights Educators*, «Professional Training», 18, Montreal, <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/EvaluationHandbookPT18.pdf>> (11/14).
- Eraut M. (2004), *Informal learning in the workplace*, «Studies in Continuing Education», 26(2), pp. 247-273.
- Eraut M., Alderton J., Cole G., Senker P. (1998), *Learning from Other People at Work*, in *Learning at Work*, a cura di F. Coffield, Policy Press, Bristol (ristampa in *Supporting lifelong learning*, a cura di R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson, Clarke, vol. 1, *Perspectives on Learning*, Open University with Routledge, Londra, pp. 127-145).
- Eraut M., Hirsh W. (2007), *The Significance of Workplace Learning for Individuals, Groups and Organisations*, SKOPE Monograph 9, Oxford.
- Ericsson K.A. (2006), *Reproducibly superior professional performance in a changing world: How it is maintained and improved by deliberate practice*, Presentation at the EARLI SIG Professional Learning and Development Conference, Heerlen (The Netherlands).
- Ericson T. (2001), *Sensemaking in organizations – towards a conceptual framework for understanding strategic change*, «Scandinavian Journal of Management», 17, pp. 109-131.
- European Commission (2006), *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council on judicial training in the European Union*, Brussels, 29.06.2006 COM(2006) 356 final, <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52006DC0356&from=EN>> (11/14).
- European Parliament (2010), *European Parliament resolution of 25 February 2010 on the Green Paper on the reform of the Common Fisheries Policy (2009/2106(INI))*, <http://ec.europa.eu/fisheries/reform/docs/european-parliament_250210_en.pdf> (11/14).
- Fabelo T. (2002), *The Impact of Prison Education on Community Reintegration of Inmates: The Texas Case*, «Journal of Correctional Education», 53(3), pp. 106-110.
- Fantacchiotti M., Fiandanese F. (2008), *Il nuovo ordinamento giudiziario*, Cedam, Padova.
- Faye Jacobsen A.F., Bang D. (1999), *Human Rights and the Police – A training manual*, The Danish Centre for Human Rights, <http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=297&category_id=386&category_type=2&group=>> (11/04).
- Federighi P. (1996), *Strategie per la gestione dei processi formativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli.
- Federighi P. (2006), *Liberare la domanda di formazione*, Politiche pubbliche di economia della formazione, Edup, Paideia.

- Federighi P., Boffo V. (a cura di) (2009), *Innovation Transfer and Study Circles*, ETS, Pisa.
- Federighi P., Boffo V., Darjan I. (a cura di) (2009), *Content Embedded Literacy in the Workplace*, Firenze University Press, Firenze.
- Federighi P., Torlone F. (2007), *Tools for Policy Learning and Policy Transfer-Supporting Regional Lifelong Learning Policies*, W. Bertelsmann Verlag, Bonn.
- Flowers N., Bernbaum M., Rudelius-Palmer K., Tolman J. (2000), *The Human Rights Education Handbook. Effective Practices for Learning, Action, and Change*, The Human Rights Resource Center and the Stanley Foundation, University of Minnesota, <http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=220&category_id=2&category_type=3&group=> (11/04).
- Foglio A. (2011), *Change management come strategia di impresa*, FrancoAngeli, Milano.
- Freire P. (1990), *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
- Frese M., Zapf D. (1994), *Action as the core of work psychology: a German approach*, in *Handbook of industrial and organizational psychology*, a cura di H.C. Triandis, M.D. Dunette, L.M. Hough, II ed., vol. 4, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA, pp. 271-340.
- Fuller A., Unwin L., Bishop D., Felstead A., Jewson N., Kokavelakis K., Lee T. (2006), *Continuity, Change and Conflict: the role of learning and knowing in different productive systems*, «Learning as work research Paper», 7, July, pp. 1-28.
- Garland D. (2001), *The Culture of Crime and Social Order in Contemporary Society*, Oxford University Press, Oxford.
- Gibson J.J. (1979), *The ecological approach to visual perception*, Houghton Mifflin, Boston.
- Glendon A.I., Clarke S.G., McKenna E.F. (2006), *Human Safety and Risk Management*, CRC/Taylor Francis, Boca Raton, FL.
- Global Education Week Network in coordination with the North-South Centre of the Council of Europe (2008), *Global Education Guidelines, A Handbook for Educators to understand and implement global education, Concepts and Methodologies on global education for educators and policy makers*, Lisbona, <<http://doku.cac.at/globaleducationguidelines.pdf>> (11/14).
- Gosselin A., Werner J., Hall N. (1997), *Ratee preferences concerning performance management and appraisal*, «Human Resource Development Quarterly», 8(4), pp. 315-333.
- Gruber H. (1999), *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns (Experience as basis of competent action)*, Huber, Bern.
- Guglielmino L.M. (1977), *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*, Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Atene.
- Guetta S., Del Gobbo G. (2005), *I Saperi dei Circoli di Studio*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- High Commissioner for Human Rights, Centre for Human Rights-United Nations Human Rights Training (2000), *A manual on Human Rights Training Methodology*, «Professional Training Series», 6, New York and

- Geneva, <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training6en.pdf>> (11/04).
- Hill B., Tande C. (2006), *Total Rewards: the Employee Value Proposition*, Workspan, October, viewed 17 December 2010, <http://www.blackcircle.com.au/media/files/documents/Black_Circle_-_Employee_Value_Proposition_-_A_Briefing_.pdf> (11/14).
- Hoegl M., Schulze A. (2005), *How to Support Knowledge Creation*, in *New Product Development: An Investigation of Knowledge Management Methods*, «European Management Journal», 23(3), pp. 263-273.
- Horvath J.A. (2007), *Working with Tacit Knowledge*, IBM Institute For Knowledge Management.
- Irpert (2005), *L'esperienza dei Circoli di Studio in Toscana*, Edizioni Plus, Pisa, <http://www.edapistoia.it/doc/regionali/edu_26.pdf> (10/15).
- Jamil R., Md. Som H. (2006), *Training Needs Analysis (TNA) Practices: A Survey of the top 1000 Companies in Malaysia*, in *3rd International Business Research Conference*, Australia.
- Jørgensen C.H., Warring N. (2002), *Learning in the workplace – The interplay between learning environments and biographical learning trajectories*, in Jørgensen C.H., Warring N. (a cura di), *Adult education and the labour market VII*, vol. B, Roskilde University Press, Roskilde, pp. 9-33.
- Karydis V. (2010), *Visions of Social Control in Greece. Moral Panics, Criminal Justice*, Komotini-A.N. Sakkoulas, Atene.
- Kelly M. (2002), *An Evaluation of Human Rights Training for Student Police Officers in the Police Service of Northern Ireland*, Belfast.
- Kerber K.W., Buono A.F. (2005), *Rethinking organizational change: Reframing the challenge of change management*, «Organization Development Journal», 23(3), pp. 23-38.
- Knowles M.S. (1975), *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Association Press, New York.
- Kohn L.T., Corrigan, J.M., Donaldson M.S. (a cura di) (1999), *To err is human. Building a safer health system*, National Academy Press, Washington, DC.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kolodner J. (1983), *Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert*, «International Journal of Man-Machine Studies», 19, pp. 497-518.
- Kübler Ross E. (1990), *La morte e il morire*, Cittadella Editore, Assisi.
- Landreville P. (2007), *Grandeurs et misères de la politique pénale au Canada: du réformisme au populisme*, «Criminologie», 40(2), automne, pp. 19-51.
- Lave J., Wenger E. (1990), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, IRL report 90-0013, Institute for Research on Learning, Palo Alto, CA. (also forthcoming (1990) in a revised version, from Cambridge University Press).
- Legal and Human Rights Center-Swedish International Development Agency, Tanzania (2001), *Report of Human Rights Training to the Ward Executive Officers of Bunda*, <<http://www.africa4womensrights.org/public/pdf/>

- Tanzania_human_rights_report_2008_-_women_s_rights.pdf> (11/04).
- Leontiev A. (1978), *Activity, consciousness, and personality*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, CA.
- Lizza P. (2009), *La cultura aziendale. Profili di analisi e management*, Giuffrè, Milano.
- Mannucci M. (2004), *Punti per Circonferenze Improbabili di Circoli di studio*, «Fare Form@zione», 2, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- Marzio V., Tagliaferro F. (2004), *Idee in circolo*, Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- Melossi D. (2002), *Stato, controllo sociale, devianza*, Mondadori, Milano.
- Merriam, S.B., Caffarella R.S. (1999), *Learning in adulthood*, II ed., Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e Trasformazione. Il Significato dell'Esperienza e il Valore della Riflessione nell'Apprendimento degli Adulti*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E.M., Savoie A., Beaudin G. (1994), *L'Efficacité de l'Organisation – Théories Représentations et Mesures*, Gaëtan Morin Editeur.
- Northern Ireland Human Rights Commission (2008), *Inspiring practice. Resources, tools and activities for human rights education*, Belfast, <http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=5022&category_id=18&category_type=3> (11/04).
- Office of the high commissioner for Human Rights and the International Bar Association Human Rights in the Administration of Justice (2003), *A Manual on Human Rights for Judges, Prosecutors and Lawyers*, United Nations, New York and Geneva, <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training9Titleen.pdf>> (11/04).
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (1996), *International Human Rights Standards for Law Enforcement: A Pocket-book on Human Rights for the Police*, United Nations, Geneva, <http://csr-dar.org/sites/default/files/235_e.pdf> (01/04).
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2002), *Human Rights and Law Enforcement - A Trainer's Guide on Human Rights for the Police*, Professional Training Series No.5/Add.2, United Nations New York and Geneva, <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training5Add2en.pdf>> (11/04).
- Orr J. (1990 e 1996), *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*, Cornell University, Ithaca.
- Osler A., Starkey H., Kerry V. (30 April 2002), *An Evaluation of UNESCO Publications on Human Rights Education*, Unesco.
- Osse A. (2006), *Understanding Policing – A resource for human rights activists*, Amnesty International Nederland, <http://www.hrea.org/index.php?doc_id=223&erc_doc_id=4263&category_id=21&category_type=3> (11/04).
- Panuzio S.P. (2005), *I diritti fondamentali e le Corti in Europa*, Jovene, Napoli.
- Patrick S., Marsh R. (2011), *Sentencing outcomes of convicted child sex offenders*, «Journal of Child Sexual Abuse», 20(1), pp. 94-108 (doi:10.1080/10538712.2011.541356).

- Penal Reform International (2001), *Making standards work – An international handbook on good prison practice*, II ed., <<http://www.penalreform.org/publications/making-standards-work-international-handbook-good-prison-practice>> (11/04).
- Perrow C. (1984), *Normal accidents: living with high risk technologies*, Princeton University Press, Princeton.
- Pierre Claude R.P. (2000), *Popular Education for Human Rights: 24 Participatory Exercises for Facilitators and Teachers*, Human, Rights Education Associates, Amsterdam/Cambridge, MA, <http://archive.hrea.org/pubs/Popular_Education/PopEd2.pdf> (10/15).
- Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento Affari Giuridici e Legislativi (2009), *I diritti umani nella prospettiva transnazionale. Le giurisdizioni a contatto con la giurisprudenza della Corte europea dei diritti dell'uomo*, Dipartimento per gli affari giuridici e legislativi, Roma.
- Rayner M. (2005), *History of Universal Human Rights-Up to WW2*, Upendra Baxi, Human Rights Education: The Promise of the Third Millennium?
- Rasmussen J. (1987), *Cognitive control and human error mechanisms*, in *New technology and human error*, a cura di J. Rasmussen, K. Duncan, J. Leplat, Chichester, Wiley, pp. 53-60.
- Reed R., DeFillippi R. (1990), *Causal ambiguity, barriers to imitation, and sustainable competitive advantage*, «Academy of Management Review», 15, pp. 88-102.
- Reilly J., Niens U. (2005), *Review of Human Rights Education and Training*, Northern Ireland Human Rights Commission, University of Ulster.
- Revans R.W. (1982), *The Origins and Growth of Action Learning*, Chartwell Bratt, Bromley.
- Roberts & Kay, Inc. (1998), *The RKI Facilitator's Working Guide*, RKI.
- Romer P.M. (1990), *Endogenous Technological Change*, «The Journal of Political Economy», 98(5), Part 2: *The Problem of Development: A Conference of the Institute for the Study of Free Enterprise Systems*, October, S71-S102.
- Romer P.M. (1993), *Ideas and things: The concept of production is being retooled*, «The Economist», 150(suppl.), 11 September, pp. 64-68.
- Romer P.M. (1994), *The origins of endogenous growth*, «The Journal of Economic Perspectives», 8(1), pp. 3-22.
- Rose R. (1993), *Lesson Drawing in Public Policy; A Guide to Learning Across Time and Space*. Chatham House, Chatham, NJ.
- Rossett A. (1987), *Training Needs Assessment*, in *Educational Technology Publications*, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Rybowiak V., Garst H., Frese M., Batinic B. (1999), *Error orientation questionnaire (EOQ): reliability, validity, and diereent language equivalence*, «Journal of Organizational Behavior», 20, pp. 527-547.
- Saks A., Haccoun R.R. (2010), *Managing Performance throuh training and development*, Nelson Education, Toronto.
- Sarly R.M. (1999), *Dialogue Circles: a Guide for Facilitators*, UUA General Assembly Office, Boston.

- Sawhney M., Prandelli E. Verona G. (2003), *The Power of Innomediation*, «MIT Sloan Management Review», Winter, 44(2), pp. 77-82.
- Schein E.H. (1984), *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, «Sloan Management Review», 25 (trad. it. *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in *Le imprese come cultura*, a cura di P. Gagliardi, Isedi, Torino, pp. 395-415).
- Schein E. H. (1985), *Organisational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, Londra.
- Shearing C.D., Ericson R.V. (1991), *Culture as figurative action*, «The British Journal of Sociology», 42(4), pp. 481-506.
- SiBM-Sympbiosis Institute of Business Management Pune (2012), *Beacon Management Review*, <<http://www.sibm.edu/assets/pdf/beacon3.pdf>> (10/15).
- Simon H.A.(1978), *Rational decision-making in buisness organizations*, «Economic science», pp-343-371.
- Simons P.R.-J., Ruijters M.C.P. (2004), *Learning professionals: Towards an integrated model*, in *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*, a cura di H.P.A. Boshuizen, R. Bromme, H. Gruber, Kluwer, Dordrecht, pp. 207-229.
- Smith Ph., Natalier K. (2005), *Understanding Criminal Justice, Sociological Perspectives*, Thousand Oaks/New Delhi, Sage, London.
- Spear G., Mocker D. (1984), *The Organizing Circumstance: environmental detrimnants in self-directed learning*, «Adult Education Quarterly», 35(1), pp. 1-10.
- Sumner C. (1997), *Social Control: The History and Politics of a Central Concept in Anglo-American Sociology*, in *Social Control and Political Order: European perspectives at the end of the century*, a cura di Bergalli R., Sumner C., Sage, London, pp. 1-33.
- Sykes M.G., Matza D. (2000), *Techniques of neutralization*, in *Criminological Perspectives. A Reader*, a cura di Muncie J., McLaughlin E., Langan M., Sage, London, pp. 206-213.
- Tanese A. (2007), *Il cambiamento organizzativo nelle amministrazioni pubbliche: un approccio strategico*, in *Managerialità innovazione e governance nella pubblica amministrazione*, a cura di M. Meneguzzo, D. Cepiku, E. Di Filippo (a cura di), Aracne, Roma, pp. 179-219.
- Teleki K. (August 2007), *Human Rights Training for Adults: What Twenty-Six Evaluation Studies Say About Design, Implementation and Follow-Up*, Research in Human Rights Education Papers, Series, No. 1, Human Rights Education Associates, Inc. (HREA).
- Tibbitts F. (1997), *Evaluation in the Human Rights Education Field: Getting started*, HREA, <http://archive.hrea.org/erc/Library/research_evaluation/evaluation-guide.pdf> (10/15).
- Tibbitts F. (2002), *Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education*, «International Review of Education», 48(3-4), pp. 159-171.
- Tilmann A.K., Neumann J., Reuter M., Hennig J., von Cramon D.Y., Ullsperger M. (2007), *Genetically Determined Differences in Learning from Errors*, «Science», December 7, 318(5856), pp. 1642-1645.

- Towers W. 2008. 'Closing the Engagement Gap: A Road Map for Driving Superior Business Performance', *Towers Perrin Global Workforce Study 2007-2008*, <http://www.towersperrin.com/tp/getwebcachedoc?webc=HRS/USA/2008/200803/GWS_Global_Report20072008_31208.pdf> (11/04).
- Torlone F. (in fase di pubblicazione), *Domanda e Offerta di formazione nei luoghi di lavoro*, Firenze University Press, Firenze.
- Tsanga A.S., Olatokunbo I. (1994), *A Paralegal Trainer's Manual for Africa*, International Commission of Jurists, Geneva.
- United Nations (2005), *Human Rights and Prisons – A Compilation of International Human Rights Instruments concerning the Administration of Justice*, New York and Geneva, <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training11Add1en.pdf>> (11/04).
- Van Dyck C., Frese M., Baer M., Sonnentag S. (2005), *Organizational error management culture and its impact on performance: a two-study replication*, «Journal of Applied Psychology», 90, pp. 1228-1240.
- Vaughan K., O'Neil P., Cameron M. (2011), *Successful workplace learning: How learning happens at work*, Industry Training Federation, Wellington, New Zealand.
- Vicari S. (2008), *Conoscenza e impresa*, «Sinergie», 76, 2008, pp. 43-66.
- Vidali S. (2007), *Crime control and State Police*, vol. I-I, Komotini, Atene.
- Vino A. (2000), *Sapere pratico e apprendimento organizzativo*, «Sviluppo & Organizzazione», 156, pp. 1-23.
- Volpert W. (1992), *Wie wir handeln – was wir können* [How we act – what we can do], Asanger, Heidelberg.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Weber K., Glynn M.A. (2006), *Making Sense with Institutions: Context, Thought and Action in Karl Weick's Theory*, «Organization Studies» 27(11), pp. 1639-1660.
- Wehner T., Mehl K. (2003), *Über die Vitalität fehlerhaften Handelns und den vermeintlichen Gegensatz zur Unfall- und Sicherheitsforschung* [On the vitality of erroneous actions and the seeming contradiction to accident and safety research], in *Panne, Irrtum, Missgeschick. Die Psychopathologie des Alltagslebens aus interdisziplinärer Perspektive*, a cura di B. Boothe, W. Marx, Huber, Bern, pp. 107-126.
- Weick K.E. (1995), *Sensemaking in organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Weick K.E., Sutcliffe K.M., Obstfeld D. (2008), *Organizing for High Reliability: Prozesse of Collective Mindfulness*, in *Crisis Management*, a cura di A. Boin, Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, pp. 31-65.
- Wright P., Geroy G. (1992), *Needs Analysis Theory and the Effectiveness of Largescale Government Sponsored Training Programmes: A Case Study*, «Journal of Management Development», pp. 11-16.
- Wright P.M., McMahan G.C. (1992), *Theoretical perspectives for strategic human resource management*, «Journal of Management», 18, pp. 295-320.
- Young J. (1995), *Incessant Chatter: Recent Paradigms in Criminology*, in *The Oxford Handbook of Criminology*, a cura di Maguire M., Morgan R., Reiner R., Oxford University Press, Oxford, pp. 69-124.

- Zapf D., Frese M., Brodbeck F.C. (1999), *Fehler und Fehlermanagement* [Errors and error management], in *Organisationspsychologie*, a cura di C.G. Hoyos, D. Frey, Beltz PVU, Weinheim, pp. 398-411.
- Zimolong B. (1990), *Fehler und Zuverlässigkeit* [Errors and reliability], in *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 2*, a cura di B. Zimolong, C.G. Hoyos, Ingenieurspsychologie, Hogrefe, Göttingen, pp. 313-345.
- Zolo D. (2000), *Chi dice umanità. Guerra, diritto, e ordine globale*, Einaudi, Torino.

SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- European Union Law-Charter of Fundamental Rights: http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/combating_discrimination/l33501_en.htm (11/14)
- UNESCO-Plan of Action. World Programme for Human Rights Education (First Phase, 2006): <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf> (11/14)
- Council of Europe-Human Rights Education for Legal Professions: http://help.ppa.coe.int/file.php/1/Front%20page/The%20Justice%20and%20Legal%20Co-operation%20Department_web.pdf (11/14)
- United Nations Human Rights-Office of the High Commissioner for Human Rights: <http://hre.ohchr.org/hret/Intro.aspx?Lng=en> (11/14)
- European Judicial Training Network: www.ejtn.net (11/14)
- Workers' Educational Association (Svezia): www.abf.se (11/14)
- Amnesty International-Sezione Italiana. Rapporto Annuale 2010: www.amnesty.it/Rapporto-Annuale-2010 (11/14)
- Consiglio Superiore della Magistratura: www.csm.it (11/14)
- European Rights-Sent.14569/05 (05/04/2011) Corte europea dei diritti umani: www.europeanrights.eu/index.php?funzione=S&op=2&id=2046 (11/14)
- United For Human Rights: www.humanrights.com/what-are-human-rights/brief-history/cyruscylinder.html (11/14)
- Idee in Rete-Rete Regionale a Servizio dei Circoli di Studio (Regione Toscana): www.ideeinrete.info (11/14)
- Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF): www.nald.ca (11/14)
- National Center for the Study of Adult Learning and Literacy: www.ncsall.net (11/14)
- United Nations Human Rights-Office of the High Commissioner, World Programme for Human Rights Education (Second Phase, 2012): www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_en.pdf (11/14)
- Everyday Democracy-Ideas and Tools for Community Change: www.studyircles.org (11/14)
- U.S. Department of State-Diplomacy in Action: www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2006/78819.htm (11/14)

APPENDICE

LISTA DI ALCUNI DEI PRINCIPALI ORGANISMI MONDIALI ATTIVI SUL TEMA DEI DIRITTI UMANI

- African Centre on Democracy and Human Rights Studies, <<http://www.acdhrs.org>> (11/14).
- African Commission on Human and Peoples' Rights, <<http://www.achpr.org>> (11/14).
- Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Diritti Umani, <<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC>> (11/14).
- Amnesty International, www.dipity.com, <<http://www.amnesty.it>> (11/14).
- Australian Council for Human Rights Education, <<http://www.citizenofhumanity.org/about.php>> (11/14).
- Australian Human Rights Commission – Education, <<http://humanrights.gov.au>> (11/14).
- Children's Defense Fund, <<http://www.childrensdefense.org>> (11/04).
- Commissione Europea-Direzione Generale, Giustizia, <ec.europa.eu/justice> (11/14).
- Consiglio d'Europa-Commissario per i Diritti Umani, <<http://www.coe.int/t/commissioner>> (11/14).
- Consiglio d'Europa-Programma HELP-Human Rights Education for Legal Professionals, <<http://help.ppa.coe.int/>> (11/14).
- Consiglio d'Europa – La Rete Lisbona, <http://www.coe.int/t/dghl/cooperation/lisbonnetwork/default_en.asp> (11/14).
- DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe, <<http://www.dare-network.eu>> (11/14).
- Equitas-International Centre for Human Rights Education, <<http://www.equitas.org>> (11/14).
- European Union Ombudsman, <<http://www.ombudsman.europa.eu/en/home.faces;jsessionid=DC044734762A482057E66C05D9EF3DF6>> (11/14).
- Facing History and Ourselves, <<http://www.facinghistory.org/>> (11/14).
- HREA – Human Rights Education Associates, <<http://www.hrea.org>> (11/14).
- HRWF – Human Rights Without Frontiers, <<http://www.hrwf.net>> (11/14).
- Human Rights Action Center, <<http://www.humanrightsactioncenter.org/dyr/>> (11/14).
- Human Rights Center – University of Minnesota, <<http://www.law.umn.edu/humanrightscenter/index.html>> (11/14).

- Human Rights Watch, <<http://www.hrw.org>> (11/14).
- National Association for the Advancement of Color People, <<http://www.naacp.org/>> (11/14).
- OECD, Development Co-operation Directorate (DCD-DAC), Governance and development, Human Rights and Development, <http://www.oecd.org> (11/14).
- OSCE – Office of Democratic Institutions and Human Rights of the Organization for Security and Co-Operation in Europe, <<http://www.osce.org/>> (11/14).
- Partners in Human Rights Education, <<http://www.umn.edu/humanrts/index.html>> (11/14).
- Penal Reform International, <<http://www.penalreform.org>> (11/14).
- People in Need, <<http://www.peopleinneed.cz>> (11/14).
- Peoples Decade for Human Rights Education, <<http://www.pdhre.org>> (11/14).
- The Asian Human Rights Commission, <<http://www.humanrights.asia>> (11/14).
- The Chapel Hill and Carrboro Human Rights Center, <<http://www.humanrightscities.org/>> (11/14).
- The Indian Institute of Human Rights, <<http://www.rightsedu.net>> (11/14).
- Unesco, <<http://www.unesco.org>> (11/14).
- United Nation Practitioners' portal on Human Rights, <<http://hrbaportal.org>> (11/14).

RINGRAZIAMENTI

Un particolare ringraziamento è rivolto a quanti, tra operatori e professionisti del sistema italiano giudiziario, penitenziario e di pubblica sicurezza hanno contribuito, con grande impegno, alle fasi di raccolta dei dati empirici, di analisi dei dati e di implementazione del modello formativo proposto. Un grazie al personale del PRAP-Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria di Pescara e alla D.ssa Maria Lucia Avantaggiato che hanno reso possibile sperimentare sul campo le ipotesi di lavoro emerse dalle interviste e dai Focus Group, e che tutt'ora sono in fase di sviluppo con tutti i referenti degli istituti penitenziari di Abruzzo e Molise, e all'Ispettore Pellegrino Gaeta.

Si ringrazia, infine, l'ISSP-Istituto Superiore di Studi Penitenziari del Ministero della Giustizia, in persona della D.ssa Alessandra Bormioli e della D.ssa Carla Ciavarella, per il prezioso supporto fornito nel corso di tutta l'indagine internazionale.

Per il sistema giudiziario e di pubblica sicurezza si ringraziano i magistrati e i professionisti degli istituti di formazione superiore che hanno fornito un contributo pregnante nella fase empirica della ricerca, condividendo con generosità l'impegno nello studio di un tema delicato quanto attuale. Un grazie particolare ai referenti della Scuola Superiore dell'Amministrazione dell'Interno, della Scuola Superiore di Polizia, del Comando Generale dell'Arma dei Carabinieri. Per la magistratura, un ringraziamento particolare alla d.ssa Mirella Agliastro, al dr. Bruno Cherchi e al dr. Francesco Menditto.

NOTE SUGLI AUTORI

Paolo Federighi, è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Firenze, dove è direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia. Si occupa di educazione degli adulti e di politiche per l'educazione e la formazione in età adulta. Fra le sue ultime pubblicazioni: *Adult and Continuing Education in Europe. Pathways for a Skill Growth Governance* (2013).

Francesca Torlone, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze e progettista senior. Gli ambiti di ricerca seguiti riguardano i processi di rilevazione ed analisi della domanda di formazione, individuale e organizzativa, processi di institutional learning. Fra le sue ultime pubblicazioni: *A Guarantee System for Youth Policies. One Step Ahead Towards Employment and Autonomy* (2013).

Stefania Basilisco, è funzionario giuridico-pedagogico della Casa Circondariale di Chieti, referente ed ideatrice del Progetto Clowndoc per l'Istituto Penitenziario.

Paul Bélanger, professore presso l'UQAM-Université du Québec à Montréal, Montreal, Ex Direttore dell'UNESCO-Istituto dell'Apprendimento Permanente, Presidente del Comitato Scientifico dell'UNESCO. Presiede e coordina i lavori scientifici in ambito di istruzione e formazione negli istituti penitenziari all'interno dell'UNESCO.

Bruno Cherchi, è procuratore della Repubblica presso il Tribunale di Ferrara.

Foteini Kougioumoutzaki, docente in Sociologia dell'Educazione, Teoria dell'educazione, Storia e Scienze Politiche presso l'Università di Creta fino al 2010. Attualmente insegna presso l'Università Aristotele di Salonicco Sociologia dell'Educazione.

Sofia Vidali, è professore associato di Criminologia presso l'Università Democrito di Tracia. Ha maturato una lunga esperienza in ricerca accademica e didattica sui temi di sociologia giuridica e del diritto penale. Autrice di numerosi volumi ed articoli di criminologia, legati anche all'ambito dei diritti umani.

INDICE DELLE FIGURE

CAPITOLO 4

- Figura 1 – I fattori che producono la crescita. 111
Figura 2 – La Employee Value Proposition. 114

CAPITOLO 6

- Figura 1 – Le componenti dell'organizzazione reale che influenzano i processi di cambiamento organizzativo. 137
Figura 2 – Il change management. 138
Figura 3 – Interventi del Management nei processi di Change Management (rielaborazione di Foglio, 2011: 371). 141
Figura 4 – I processi di apprendimento organizzativo all'interno dei processi di change management. 144
Figura 5 – Natura delle spinte e delle resistenze al cambiamento organizzativo. 146
Figura 6 – La curva del cambiamento (Kübler-Ross, 1990). 147
Figura 7 – I processi di *sensemaking* nelle organizzazioni. 149
Figura 8 – La costruzione di conoscenza attraverso il *sensemaking*. 149
Figura 9 – Componenti del processo di consumo educativo (Federighi, 2006: 55). 150
Figura 10 – *Organisational Development Needs Analysis* alla base della *Individual/Group Training Needs Analysis*. 151
Figura 11 – I processi di rilevazione della domanda di formazione individuale. 152
Figura 12 – Le dimensioni impattanti sulla *Training needs analysis*. 153
Figura 13 – Estremi fondanti il *gap* cognitivo-comportamentale. 154
Figura 14 – *Training Needs Equation* (Wright e Geroy, 1992 in Jamil e Md Som, 2006: 18). 154
Figura 15 – Gli apprendimenti generati dal potenziale formativo dei luoghi di lavoro. 156
Figura 16 – Le fasi del mentoring proposto. 159

INDICE DELLE TABELLE

CAPITOLO 4

Tabella 1 – I contenitori della conoscenza.	105
Tabella 2 – Interazioni tra tempo, modalità cognitive e processi di apprendimento in atto.	117

CAPITOLO 6

Tabella 1 – Quadro sinottico degli approcci al cambiamento organizzativo (Tanese, 2007: 12).	139
Tabella 2 – Processo per la definizione del modello formativo adottato nella ricerca FREE.	157
Tabella 3 – Sintesi delle attività di mentoring proposto.	160
Tabella 4 – Alcuni diritti umani e materiali di supporto presi in esame nel corso della progettazione del mentoring.	161
Tabella 5 – Ipotesi di criticità emergenti nella <i>job</i> del personale di polizia penitenziaria.	162
Tabella 6 – Griglia di analisi delle criticità nel riconoscimento dei diritti umani della popolazione carceraria.	163
Tabella 7 – Percorso di mentoring realizzato nella Casa Circondariale di Chieti.	165

Studies on Adult Learning and Education

- Federighi P., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*
- Boffo V., Federighi P., Torlone F., *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*
- Federighi P., Torlone F. (a cura di), *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*

