


As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

**BOLLETTINO
ASSOCIAZIONE
PEDAGOGICA
ITALIANA**
170-173

 Gennaio-Dicembre 2015
n. 1-4 TRIMESTRALE

Educare è crescere insieme

art. 1 comma 1 – DCB – Roma – Aut. Trib. Bologna n. 4253 del 20-12-1972

REDAZIONE: Armando editore, Piazza della Radio 14 – 00146 Roma

SOMMARIO

1. Le professioni educative e formative
2. Recensione
3. Vita delle Sezioni

COMITATO DI DIREZIONE
S.S. Macchietti

Direttore responsabile

Emilio Lastrucci
Gabriella Aleandri
COMITATO SCIENTIFICO
A. La Marca, C. Sirna, B. Grasselli,
G. Zago
REDAZIONE

Armando editore, A. Carapella,

M. Rossi, A. Vecchio Ruggiero

LE PROFESSIONI EDUCATIVE E FORMATIVE
Le proposte dell'As.Pe.I – sezione di Catania

Note ai margini del Disegno di Legge n. 1260/2014 (Sen. Dott.ssa Francesca Puglisi et al.) e della Proposta di Legge n. 2656/2014 (On. Prof.ssa Vanna Iori et al.)

FRANCESCA PULVIRENTI

Presidente As.Pe.I – sezione di Catania

*Ci serve un nuovo modo di pensare
per risolvere i problemi causati
dal vecchio modo di pensare*

A. Einstein

La presentazione del disegno di legge 1260/2014 in materia di *sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a 6 anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento* e la proposta di legge 2656/2014 relativa alla *disciplina delle professioni di educatore e di pedagogo* rispondono a due istanze strettamente interconnesse e non più procrastinabili, quali: assicurare, da una parte, l'effettiva attuazione dei diritti di ogni cittadino ad essere educato e formato fin dalla nascita e, dall'altra, disciplinare tutte le professioni di educatore e di pedagogo, al fine di garantire interventi educativi di qualità, adeguati alle diverse fasi della vita. Sono istanze che, mettendo al centro le epistemologie personali, richiedono agli educatori e ai pedagogisti nuove logiche di azioni formative, per poter lavorare intorno a quel "tronco comune" che è il processo formativo personale di ogni soggetto.

In particolare, per ciò che riguarda il disegno di legge in materia di *sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a 6 anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento*, ci preme evidenziare che suddetto disegno apre, senza dubbio, come direbbe Berthoz, fisiologo della percezione, spazi semplici all'infanzia. Riconosce, suddetto disegno, che l'infanzia è parte di questo mondo, è una categoria sociale che ha il diritto, come evidenzia Kohan, di poter dar vita all'infanzia del mondo, di poter, parafrasando Bruner, emulare mondi possibili. Di contro a quella che la Miller definisce "Pedagogia nera", la scelta dell'ottica "zero-sei", ridisegnando il sistema dei servizi integrati dell'infanzia e la scelta del nido quale servizio educativo, non più a domanda individuale, respinge l'interpretazione di un bambino o di una bambina per lo più fruitore della conoscenza e ipotizza una mente ben riconoscibile a livello comunicativo. Una mente che, dotata d'intenzionalità già nella prima infanzia, necessita di particolare attenzione e sostegno da parte di tutte le agenzie, formali ed informali, che intendono occuparsi della formazione. È un disegno di legge, questo, che, concependo l'asilo nido, nelle due dimensioni profondamente integrate di *luogo di cura* e di *contesto di apprendimento* e mirando a garantire a tutti i bambini e a tutte le bambine, l'accesso ai servizi educativi di qualità – piuttosto che rispondere ai bisogni di determinate categorie di genitori o bambini/e – porta non solo ad un radicale processo di ridefinizione epistemologica dell'età infantile – non più considerata, come avverte tra gli altri Lipman, un periodo di "errore epistemologico" – ma porta, altresì, ad un radicale processo di ridefinizione epistemologica di una professionalità educativa, che perde ogni identità trasmissiva, per assumere la ben più complessa e problematica identità legata alla sua specifica funzione formativa, al suo essere-per-agire-per-la-libertà-dell'-altro. Una professionalità prismatica, oseremo dire, dotata di competenze culturali e psicopedagogiche, tecnico professionali, metodologiche e didattiche, relazionali e riflessive, una professionalità attiva, riflessiva e responsabile, in grado di strutturare e ristrutturare, mediante la riflessione, il proprio agire educativo.

Da qui, a nostro avviso, la stretta interconnessione tra il Disegno di legge in materia di *sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a 6 anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento* e la proposta di legge relativa alla *disciplina delle professioni di educatore e di pedagogo*, proposta che segue all'approvazione della Legge del dicembre del 2013 sul riconoscimento delle professioni non regolamentate, legge che apre nel nostro Paese la possibilità e l'opportunità della regolamentazione nazionale ed europea.

Come è noto, infatti, in questi ultimi decenni, Parlamento, Ministeri, Regioni, nell'intento di regolamentare una realtà, quale è quella delle professioni educative, di per sé complessa perché costituita da "mondi" variamente articolati e in taluni casi sviluppati entro "cornici" ordinamentali anomali, si sono posti il problema di definire il *profilo* delle figure chiamate ad operare nei vari ambiti (educativo, socio assistenziale, socio-culturale, promozione delle risorse umane, ecc.), stabilendo le competenze di cui debbono disporre, i percorsi formativi da seguire, i criteri da adottare per l'aggiornamento periodico delle conoscenze professionali. E, se in alcuni versanti i progressi compiuti appaiono soddisfacenti, in altri permangono difficoltà e disfunzioni. A ciò bisogna aggiungere le logoranti dispute su ordini e albi professionali, codici deontologici e carte etiche, ecc., che hanno portato al costituirsi di tante "repubbliche", più o meno "indipendenti", impegnate a difendere gli "interessi", spesso corporativi, di questa o quella categoria di figure del variegato comparto delle professioni educative (soprattutto di quelle presenti in contesti extrascolastici). Si spiega così il prevalere ad oggi di un interesse sempre più forte a porre l'accento più sulle specificità professionali delle diverse figure che non sugli elementi che accomunano i professionisti dell'educazione. In questo panorama

articolato e complesso, in cui com'è intuibile non mancano spinte centrifughe, particolarismi, contrasti, gelosie, zavorre, che in molti casi impediscono di "volare alto", la proposta di legge, presentata il 7 ottobre 2014 risponde alla forte esigenza di ridurre ad unitarietà quello che per molteplici ragioni tende a sfilacciarsi in varie direzioni, riducendo e dequalificando così l'importanza e la forza dell'"educativo". Senza dubbio, la società complessa richiede alla Pedagogia, che per sua natura è una scienza poietica e trasformativa, una nuova epistemologia per nuove professionalità educative. Non più il modello lineare di formazione della società tradizionale, ma modelli narrativi-riflessivi per processi formativi indirizzati non tanto e non solo a far acquisire ai professionisti specifiche conoscenze e competenze in senso tecnico-strumentale, ma a sviluppare una professionalità creativa, critica ed emancipativa, una professionalità che assuma la "riflessione in azione" come struttura portante del proprio agire.

Il professionista che assume la "riflessione in azione" come struttura portante del proprio agire:

- riflette sulla propria mente al lavoro;
- rompe con la rappresentazione della formazione come successione cumulativa di sequenze;
- accoglie in tutta la sua potenzialità nuova il primato del soggettuale nella sua apertura ecologica;
- riconosce come struttura portante dell'agire educativo una razionalità riflessiva euristica (Dewey, Schön) e critico-emancipativa (Habermas);
- mette al centro dell'agire educativo la "relazione d'aiuto";
- coglie nello specifico dell'azione educativa il "focus" dell'attività formativa.

L'uso di pratiche riflessive nei diversi momenti del processo educativo, a partire dalla primissima età infantile, rappresenta indubbiamente una notevole risorsa di crescita per i sistemi educativi nella loro interezza e ne costituisce una garanzia di qualità, non tanto e non solo in termini di "efficienza" secondo un paradigma di razionalità tecnica, ma, piuttosto, in termini di apertura, flessibilità, possibilità di trasformazione e cambiamento, in risposta ai bisogni sociali e culturali di un mondo in continua evoluzione.

Non a caso, le ricerche degli ultimi decenni, hanno evidenziato che il principale vettore per la creazione di valore all'interno di un'organizzazione complessa è "l'immateriale", il che significa che bisogna spostare l'attenzione sulla gestione delle modalità di apprendimento di "*nuove pratiche*" rivolte alla comprensione sia della dimensione "immateriale" su cui si agisce, sia dei modi di concepire, produrre e trasferire conoscenza, per potere accompagnare i "professionisti dell'educazione" nei processi di costruzione di nuovo valore. Proprio questa risulta essere l'irrinunciabile funzione strategica di una scienza pedagogica, prospettica e progettuale che "qualifica" l'educativo interrogandosi sugli elementi che devono accomunare i professionisti dell'educazione:

- come conciliare il "prendersi cura" delle persone con l'"educare";
- come integrare la dimensione "formale" dell'esperienza formativa con quella "non formale" e con quella "informale";
- come assicurare legittimità alle azioni educative/formative che vengono promosse;
- di quali metodologie avvalersi per poterne valutare oggettivamente gli esiti, ecc.;
- Su questo terreno, su questa comune "base" pedagogica, che, a nostro avviso, costituisce lo sfondo della proposta di legge e del disegno di legge, le professioni educative possono e debbono costruire la loro credibilità, la loro specificità, che deve essere sempre strettamente interconnessa alla volontà di promuovere una sempre più avvertita coscienza pedagogica.

Una coscienza pedagogica in grado di raccordare mondo accademico e mondo dell'educativo – scolastico ed extrascolastico –, in un confronto critico tra posizioni di diversa matrice ideologica e in un proficuo scambio tra esperienze e problematiche educative.

In tale ottica si inseriscono le proposte dell'As.Pe.I., sezione di Catania. Certamente il contributo che l'associazione pedagogica intende mettere in campo sul territorio, non può prescindere né dalla sua precipua configurazione e caratterizzazione, né da un dialogo proficuo con le altre associazioni professionali – ciascuno secondo la propria specificità. L'As.Pe.I – Associazione Pedagogica Italiana – come è noto, si è costituita nel 1960 come associazione culturale non *profit*. Fin dalle sue origini ha annoverato tra i soci: docenti universitari, insegnanti di ogni ordine e grado, studenti, genitori. L'eterogeneità di ruoli e di funzioni che i componenti ricoprivano nella sfera dell'educativo ha fin dall'inizio sollecitato il confronto e il dialogo con altre associazioni del settore:

- da quella degli insegnanti a quelle di matrice accademica impegnate sul terreno della ricerca pedagogica;
- da quelle delle professioni educative emergenti a quelle che, a livello nazionale, rappresentano l'identità e le istanze di particolari categorie di educatori;
- la costituzione autonoma di un gruppo di accademici nell'associazione SIPED non ha impedito all'As.Pe.I, pur tra mille difficoltà, grazie alla dedizione e allo spirito di servizio dei Presidenti nazionali e sezionali che si sono via via succeduti, di mantenere viva l'esperienza associativa, nella condivisione di un progetto comune, quello di *educare per crescere insieme*, come ci ricorda il logo della associazione;
- il riconoscimento di Ente di formazione dato all'As.Pe.I dal Ministero dell'istruzione se, da un lato, premia l'associazione per l'intensa attività convegnistica, formativa e di ricerca svolta nel corso degli anni, dall'altro la sollecita a continuare a riflettere:
 - sui cambiamenti in atto;
 - sulla costante tensione innovativa degli assetti della professione pedagogica e dei relativi sistemi epistemologici;
 - sulla politica, avviata negli ultimi anni, di riconoscimento delle professioni, attraverso certificazione delle competenze e di qualità, da parte delle associazioni accreditate in regime pluralistico.

In tale direzione la sezione di Catania, pur continuando l'attività convegnistica, da alcuni anni promuove, per studenti, tirocinanti, laureati, insegnanti, educatori, genitori, sia attività laboratoriali che attività di ricerca sull'identità del Sé professionale, con l'obiettivo di dare risposte appropriate e coerenti alle esigenze educative emergenti nel territorio, facendo maturare nei partecipanti il senso di appartenenza alla “famiglia” delle professioni pedagogiche.

In particolare, attraverso le attività laboratoriali si intraprendono percorsi di formazione di pratiche autobiografiche per una riflessione mirata sulla nuova identità che si richiede oggi alle professionalità educative; una identità complessa e problematica – tra riflessività ed autocoscienza – che si lega alla specifica funzione formativa, all'essere-per-agire-per-la-libertà-dell'-altro.

L'attività di ricerca con le scuole, su varie problematiche relative alle varie riforme via via succedutesi, è stata sempre una caratteristica costante della sezione catanese. Con l'attività di ricerca, condotta nell'ultimo triennio (2011-2013), abbiamo voluto rivolgere in particolare la nostra attenzione al Sé professionale degli insegnanti. Ci siamo posti l'obiettivo di analizzare i significati che gli insegnanti attribuiscono alla pratica lavorativa e all'organizzazione entro

cui sono inseriti, per poi condividere, attraverso la progettazione di alcuni laboratori didattici, simboli e saperi che definiscono alcune direttrici del dibattito sullo sviluppo della didattica professionale dei docenti. La ricerca *Metafore in movimento. Pratiche di ricerca e didattica professionale* (FrancoAngeli, Milano 2014), fornisce una chiave di lettura, semplice ed enattiva, dello sviluppo professionale dei docenti inteso come campo articolato di *metafore in movimento* intessute di significati, credenze, conoscenze e azioni in continua *conversazione* evolutiva e trasformativa con gli altri e con i contesti. Suddetta ricerca è il risultato di un lavoro di costruzione di reti di incontro e di ricerca tra Università, alcune scuole primarie di Catania, Piazza Armerina (Enna) e Lentini (Siracusa) e il gruppo SIPED “Pratiche lavorative e formazione”, gruppo che si occupa di sostenere e incrementare il dibattito scientifico e le ricerche che hanno come oggetto di interesse le pratiche lavorative e formative all’interno dei contesti sociali e organizzativi. Per tale ricerca ci siamo confrontati, altresì, con i risultati emersi dalla prima indagine europea Talis (2006-2009) e con una vasta produzione che si inserisce in quel filone di ricerca, nazionale e internazionale, che indaga i processi di sviluppo personale e professionale degli insegnanti, interpretandoli come fenomeni sociali e situati dentro i contesti lavorativi, luoghi in cui si sviluppano traiettorie di formazione e di apprendimento continui e di costruzione della conoscenza. In questi ambiti si sottolinea l’esigenza di progettare percorsi di ricerca durante i quali i docenti possano acquisire un *habitus* professionale riflessivo connesso alla progettazione del Sé personale e professionale, aperto al cambiamento e alla rottura dei modelli prescrittivi dell’insegnamento (*teachers’ professional development*). Un *habitus* professionale che permetta ad educatori e pedagogisti di entrare in campo non soltanto come “professionisti della conoscenza”, ma anche come “professionisti dell’azione sociale”.

“Finalmente farfalla”

ARTURO CARAPPELLA

Dare vita a una nuova storia porta lo scrittore a vivere la storia, a entrare nella storia, a sentirsi protagonista della storia per poter vivere o meglio rivivere le gioie, le sofferenze, le vicissitudini dei personaggi.

Ogni opera è perciò una creatura dell'autore, cui egli dà voce, canto, silenzi, facendo riferimento al sentire della sua anima.

“Finalmente farfalla”, frutto di una gestazione lunghissima e dolorosissima, si fonda sul concetto di identità della persona unica e irripetibile e sul concetto della presunta differenza di genere che vorrebbe attribuire al maschio quella superiorità libertina, che, nella realtà, lo allontana dal suo essere egli stesso creatura fra le creature, in armonia con le creature, relegandolo invece al ruolo di mostro, nel baratro della solitudine, della condanna, del disprezzo....

Nello specifico della realtà narrativa di “Finalmente farfalla”, si ribadisce che la differenza di genere è, segna, definisce, sancisce l'armonia...

Il maschio non può e non deve esercitare l'abuso per mascherare le sue fragilità, le sue frustrazioni, le sue debolezze.

Ma come può annullare il rispetto dell'altro senza uccidere i sogni, le speranze, il desiderio di futuro?

L'autore è fortemente convinto che i maschi saranno veri uomini quando sapranno cogliere il vero senso della vita, il vero senso del rispetto, il vero senso della dignità, il vero senso della sacralità della Persona.

Dov'è il diritto delle donne a vivere liberamente la propria esistenza?

Perché vietare ad una donna la libertà di agire, di esprimersi, di dichiarare le proprie idee?

Perché i maschi continuino ad alimentare quest'idea di possesso, di dominio, di sudditanza?

È ora di dire basta all'assegnazione di ruoli sociali, fondandoli sulla differenza dei sessi e dell'indimostrabile, infondata e presuntuosa differenza del pensiero; essa fonda nella sottomissione e nella condanna, la diversità, cancellando l'armonia della differenza...

La famiglia stessa, molto spesso, diviene un'entità senza porte né finestre, luogo di inconfessabili misfatti, di cruente violenze domestiche. E le donne, in famiglia, assumono quotidianamente, goccia a goccia, dosi di morte ...

Come può il maschio ancora oggi negare o violare il rispetto delle donne?

Il perché della violenza nei confronti della donna nella storia contemporanea non trova risposta, piuttosto richiede una riflessione su un piano etico-sociale.

Ma quando una creatura subisce il più vile degli abusi, si spegne la speranza e la coscienza della violenza subita porta con sé il senso della morte.

In questo smarrimento molte volte non c'è una mano tesa, ma si susseguono solo formule assordanti, sguardi taglienti, sorrisi ironici che spesso trasformano l'abuso subito in colpa.

Tante, troppe, insopportabili sono le violenze subite dalle donne....

Le donne si trovano ancora a dover lottare per essere riconosciute nel loro essere persone libere, autonome di pensare, di fare le loro scelte, di agire.

La valenza educativa dell'affidamento in prova al servizio sociale

VALERIA NAPOLI

Tra le misure alternative alla detenzione previste e disciplinate nel capo VI del Titolo I della legge 354/75, una posizione di primo piano assume l'affidamento in prova al servizio sociale. All'affidamento in prova è attribuito un ruolo centrale nell'espiazione della pena con modalità diverse dall'esecuzione in un istituto penitenziario.

Nel nostro paese l'istituto dell'affidamento in prova trova nel sistema della giustizia minorile una spinta per la sua diffusione (Breda R., Coppola C., Sabattini A., 1999).

È con la legge 25 luglio 1956, n. 888, che compare per la prima volta la previsione di strutture proprie del Servizio Sociale per i Minorenni. Tra i compiti che impegnano il servizio compare lo svolgimento di un trattamento in ambiente esterno dei minorenni affidati al servizio sociale. Tale previsione ha una notevole importanza, poiché costituisce il primo passo verso la definizione di un sistema di misure alternative a quelle istituzionali.

In Italia il dibattito sul trattamento dei detenuti fu oggetto di numerose dispute, finché, dopo un lungo iter legislativo durato quasi venticinque anni, nel 1975 si arrivò alla promulgazione della legge riforma dell'Ordinamento Penitenziario e con essa all'introduzione della misura dell'affidamento in prova ai servizi sociali, regolato dall'art. 47.

Con tale legge, viene affermata l'esigenza di attuare un'esecuzione penale che sappia guardare all'uomo e alla sua vicenda esistenziale in tutta la sua complessità. Il modello, infatti, che viene introdotto è quello riabilitativo-inclusivo con cui si cerca di comprendere le cause dell'atto criminoso in funzione del reinserimento sociale e della rieducazione del soggetto che comporta l'individualizzazione del trattamento (Ciappi S., Coluccia A., 1997).

È interessante constatare che lo strumento dell'affidamento diviene fondamentale per il trattamento dei minori "irregolari per condotta o per carattere", in quanto, per essi è considerata la misura più idonea a rispondere alle loro specifiche esigenze educative rispetto alla collocazione in istituto. Già il Regio Decreto Legge del 20 luglio 1934, n. 1404 all'art. 25 sottolineava l'importanza di questo istituto.

Il provvedimento applicativo dell'affidamento, quindi, da un lato, fa venir meno ogni rapporto del condannato con l'istituzione carceraria e dall'altro comporta l'instaurazione di una relazione cooperativa con il servizio sociale che deve, attraverso la sua équipe, aiutarlo a superare le difficoltà di adattamento alla vita sociale e controllarne la condotta, al fine di assicurare la rieducazione ed impedire la commissione di nuovi reati (Di Gennaro G., Breda R., La Greca G., 1997).

A tal proposito i Servizi Sociali della Giustizia vengono chiamati ad intervenire fin dal primo momento, non appena il minore viene condotto al Centro di Prima Accoglienza, che lo ospitano fino all'udienza di convalida, svolgendo nei suoi confronti attività di sostegno e di chiarificazione; cercano inoltre di attivare risorse familiari e ambientali, coinvolgendo gli altri servizi dell'Amministrazione della Giustizia Minorile e quelli del territorio (Daher L., 2003). I Servizi Sociali, in special modo l'Ufficio di Servizio Sociale per i Minorenni (USSM), prendono in carico e in *cura* il ragazzo e lo seguono lungo tutto l'iter processuale.

L'affidamento in prova al servizio sociale, assieme alle altre misure alternative, rappresenta l'espressione giuridica di un nuovo modo di concepire l'esecuzione della pena, orientata alla rieducazione del soggetto e alla sua inclusione sociale.

L'istituto dell'affidamento in prova, per la prima volta, mette in primo piano il soggetto che commette il reato e non il reato in sé.

Questo cambio di prospettiva sottolinea l'immensa valenza educativa dell'affidamento in prova al servizio sociale, che concede al soggetto l'opportunità di cambiare direzione e progettare la propria vita futura in senso positivo.

Per quanto riguarda il contenuto della misura dell'affidamento in prova al servizio sociale, questo è costituito dalle prescrizioni che il Tribunale di Sorveglianza impone al condannato e che si sostanziano in regole di condotta che il condannato deve rispettare attraverso la sottoscrizione del verbale di accettazione delle stesse. Le prescrizioni, quindi, si identificano con le regole di condotta che costituiscono il contenuto del trattamento alternativo a quello carcerario e determinano l'essenza stessa della pena.

La novità dell'istituto, lo ribadiamo, è data dal fatto che il soggetto viene, appunto, impegnato nella realizzazione di un programma socialmente costruttivo e inclusivo e che, di fronte alle prescrizioni e agli obblighi fissati dal Tribunale di Sorveglianza come condizione di libertà, non è lasciato solo, ma gli viene affiancato un operatore qualificato, capace di svolgere un'azione compiuta di "controllo e aiuto", che da un lato dà al giudice sufficienti garanzie sul regolare svolgimento della prova, e dall'altro sostiene l'affidato nelle eventuali difficoltà emergenti nel corso della prova stessa, aumentando la possibilità di giungere a una conclusione positiva della misura (Breda R., Coppola C., Sabattini A., 1999).

Il paradigma della cura si declina attraverso tre dispositivi fondamentali: la cura di sé e degli altri, l'interpretazione, l'impegno relativo all'io che si fa sé e all'assunzione di quel sé come nuova ottica e nuovo percorso dell'io. Rita Fadda, a tal proposito, afferma che "la cura precede, fonda e regola ogni progetto educativo, presuppone coinvolgimento, investimento affettivo, messa in discussione di se stessi, delle proprie certezze, dei propri schemi e prospettive, della stessa identità" (in Contini M., Manini M., 2007).

A conclusione di questa trattazione si può affermare che la portata fondamentale dell'istituto dell'affidamento in prova al servizio sociale consiste non soltanto nell'alleggerimento del sistema sanzionatorio ma soprattutto nella creazione di un percorso con finalità rieducativo-inclusive.

Riferimenti bibliografici

- Breda R., Coppola C., Sabattini A., *Il servizio sociale nel sistema penitenziario*, Giappichelli, Torino, 1999.
- Ciappi S., Coluccia A., *Giustizia criminale, Retribuzione Riabilitazione e Riparazione*, in *Collana crimine e devianza*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Contini M., Manini M., *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*, Carocci, Roma, 2007.
- Daher L., *La devianza in Secondo rapporto sulla Provincia di Catania*, Eurispes, Roma, 2003.
- Di Gennaro G., Breda R., La Greca G., *Ordinamento penitenziario e misure alternative alla detenzione*, Giuffrè, Milano, 1997.
- Di Nuovo S., Grasso G., *Diritto e procedura penale minorile: profili giudici, psicologici e sociali*, Giuffrè, Milano, 1999.
- Legge n. 354 del 26 luglio 1975, "Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà".