

## La formazione in carcere come spazio di riflessività sulla genitorialità: quando il detenuto è anche padre...

### The education in prison as a reflexive space on parenting: when the detainee is also a father...

ROSY NARDONE

*The education in prisons is an extremely contentious issue, which reflects the ambivalence and the contradictions of this institution in contemporary society. The Pedagogy, therefore, is called to reflect on this challenge, to propose possibilities for change and proposals different models of rehabilitation of the prisoner. In this direction, the contribution aims to explain the purposes and results of the research-action project based on the cooperation between the University of Chieti-Pescara and the Chieti Prison, and on the essential features of the Charter of children and their parents in prison.*

#### Educare e punire: una questione antinomica

La società si assume il diritto di infliggere all'individuo castighi spaventosi, ma ha il vizio supremo della superficialità e non arriva a comprendere ciò che ha fatto. Quando il castigo è giunto al termine essa lascia l'individuo a se stesso cioè lo abbandona nel momento in cui hanno principio nei riguardi di lui i suoi doveri più alti. Essa in realtà si vergogna di ciò del suo operato ed evita coloro che ha punito, come la gente evita un creditore a cui non può pagare il debito o a cui abbia inflitto un irrimediabile, irreparabile danno. Per me, dichiaro che mi rendo contro di ciò che ho sofferto; la società dovrebbe rendersi conto di ciò che mi ha inflitto, e che né dalla mia parte né dalla sua deve rimanere odio o amarezza."

Oscar Wilde, *De profundis*

Riflettere e occuparsi di formazione all'interno di un'istituzione totalitaria qual è il carcere significa, innanzitutto, muoversi in un territorio strutturalmente antinomico: controllo/autonomia, normalità/devianza,

obbedienza/disobbedienza, inclusione/esclusione legalità/illegalità, prevenzione/riparazione, sono solo alcune delle zone d'ombra che rappresentano una sfida alla riflessione pedagogica. Come possono i significati profondi dell'educazione convivere con i principi della punizione?

La formazione, l'educazione dentro al carcere può considerarsi tale o per esserlo dovrebbe portare alla negazione stessa del principio detentivo, ovvero, come afferma Gherardo Colombo,

non si può insegnare a non privare gli altri della libertà togliendola<sup>1</sup>?

Il carcere come pena o "riscatto" sociale richiama fortemente il sistema fiscale, ma in primis l'idea di persona, di cittadino a cui sottende.

Mettendo al centro il concetto di "pena" come funzione riparativa e poi rieducativa, impone una riflessione sulla sua funzione "formativa" e sulle sue modalità di esecuzione. Come afferma Gonnella,

la pena carceraria in una società democratica ha dei limiti insuperabili, imposti dall'ordinamento giuridico e dal senso etico. Limiti che sono riconducibili alla protezione della dignità umana intesa nel suo significato kantiano di umanità e di non riducibilità dell'uomo a mezzo<sup>2</sup>.

La caratteristica principale di tutte le pratiche punitive è il danno. La punizione, infatti, danneggia il soggetto cui è diretta perché gli viene inflitto qualcosa di negativo o tolto qualcosa di positivo. E si riscontra questo anche in una modalità di intendere l'educazione in contesti formativi, formali e non formali, quali la famiglia, la scuola, l'ambito religioso, e così via.

L'idea di castigo e quella di sanzione sono da sempre associate ad un comportamento scorretto e la loro esistenza appare come qualcosa di ovvio, di imprescindibile, di necessario per mantenere l'ordine sociale. Ma la punizione in quanto tale elimina dall'orizzonte educativo la comprensione di quali fattori, concause, motivazioni, mancanze, fragilità hanno portato l'individuo a "deviare".

Da un punto di vista pedagogico, infatti, nella formazione della persona, a lungo termine risultano fallimentari modelli che utilizzano il castigo come strumento per dissuadere e per "plasmare" comportamenti: si accetta la pena per obbedienza ad un potere che impone una regola, una norma a cui aderire, ma questo avviene in maniera acritica, per accontentare l'adulto, senza sviluppare una reale comprensione, un *pensiero critico* su perché, come e sul contenuto dell'azione. Alimenta atteggiamenti di passività e di conformismo verso modelli suggeriti, ma non compresi in maniera autentica e personale: è un modello educativo basato sul controllo, che incoraggia la minore o maggiore capacità di adeguamento al contesto, ad una norma "convergente".

Parafrasando Bertin, il cambiamento deve essere considerato obiettivo del processo educativo,

rivolto a "trasformare", la personalità dell'uomo nelle sue radici profonde [...] contro l'avvento di una civiltà redenta dalla "volontà di potenza"<sup>3</sup>.

Indubbiamente, pensando alla storia dell'«economia del castigo»<sup>4</sup> sono cambiate diverse condizioni da quando la

pena era intesa come feroce supplizio del corpo, reso ancor più atroce e sadico dal suo carattere pubblico, e della tortura del corpo stesso come mezzo istruttorio (ovvero come strumento per stabilire la verità). La spettacolarizzazione della sofferenza del reo che, come ben ha illustrato Foucault, in epoca premoderna prevedeva la partecipazione del popolo onde esprimere al meglio la propria efficacia, aveva come principale obiettivo non tanto quello di ripristinare e ristabilire la giustizia violata a seguito del comportamento trasgressivo della norma, quanto quello di riattivare il potere del sovrano, messo in discussione e ferito dal gesto criminale. Ma l'idea di danno non si concretizza solo con l'idea di dolore fisico

bensì si estende a tutte quelle situazioni immaginabili di frustrazione di desideri personali di qualche tipo. Piuttosto che di dolore, dovremmo parlare di male in quanto privazione di un bene come riscontrabile chiaramente nell'evoluzione delle pene dall'Antichità sino alle società moderne: dalla pena di morte quale pena massima, si è passati alla pena della privazione di libertà, e da questa alle pene pecuniarie, quali privazioni dei beni basilari della vita, della libertà, della proprietà<sup>5</sup>.

Se si sono modificate le modalità, fatica a modificarsi il significato che la pena carceraria assume all'interno della società. È ancora un fatto scontato, nonché desiderato nell'opinione pubblica, che si debba punire qualcuno per un'azione illecita e che questo debba avvenire attraverso la privazione della libertà. Anzi si invocano spesso espressioni quali "aumento della severità della pena", "tolleranza zero", e così via.

Come sostiene Colombo, con altri studiosi<sup>6</sup> dell'istituzione carceraria, c'è una forte resistenza ad abbandonare un sistema retributivo, che vede il concetto di giustizia e di persona come "merce" da valutare a secondo delle azioni che ha compiuto e può compiere per la comunità: in questa direzione teorica si punisce in base al concetto *quia peccatum est*, ovvero in quanto è stato commesso un peccato.

In questo caso, dunque, la pena è giusta in sé e, indipendentemente dalle conseguenze che da questa possono scaturire; si punisce in risposta ad un male commesso secondo l'assunto generale che il bene vada

ricompensato con il bene, il male con il male. È, dunque, una teoria che guarda al passato, a ciò che è stato, fissando il detenuto nella cornice del reato che ha commesso, anzi rivolgendo lo sguardo sulla “azione” e non sulla “persona”.

Speculare a tale teoria è la teoria utilitaristica della pena, che giustifica questa in base alle conseguenze attese, che volge, dunque, lo sguardo al futuro, a ciò che sarà. Un trattamento punitivo è motivato qualora sia in grado di prevenire un male peggiore della sofferenza che la punizione stessa arreca al soggetto punito. Questo vuole avere, implicitamente, anche una funzione di scoraggiamento per il resto della comunità.

Per entrambi questi approcci emergono problematiche, criticità e incoerenze evidenti, sia su un piano morale che di funzionalità: il carcere, per come è strutturato, rappresenta ancora un insuccesso rispetto agli obiettivi per cui nasce, ovvero sia la “trasformazione” del detenuto in un “buon cittadino” sia di essere da esempio per la società stessa, in quanto luogo chiuso e separato da essa, di cui non si conosce nulla o ben poco.

### **Lo sguardo educativo come possibilità**

Il riconoscimento dell’individuo come portatore di diritti, di dignità, sia da parte della Dichiarazione Universale dei Diritti umani che della Costituzione Italiana, pone l’attenzione non tanto sulla carcerazione in sé, quanto sulla persona che la vive, spingendo a scoprire le cause che l’hanno determinata, per poter così pervenire ad una loro rimozione, in funzione di un futuro rientro della persona nella società, rieducandola. Nell’affermare che «le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità», l’art. 27, comma 3 riporta in primo piano la tutela della persona da atti o pratiche offensive e lesive della sua dignità, sia a livello fisico che psichico; aggiungendo, inoltre, che le pene «devono tendere alla rieducazione del condannato» reintroduce il concetto, di matrice positivista, di riabilitazione del reo al vivere civile, da conseguirsi in questo caso attraverso l’opera di rieducazione. Ha posto, dunque, le basi per un cambiamento di visione, la cui valenza innovativa più profonda e di ribaltamento del paradigma culturale da

escludente a inclusivo deve essere ancora percepito dall’intera società.

Come ostacolo a questa ricezione contribuisce anche il significato attribuito alla parola rieducazione e presente nel testo costituzionale: esso afferisce a concezioni mutate dall’ambito religioso, medico, psicologico, richiamando processi di purificazione del peccato commesso, oppure interventi atti a curare, guarire la delinquenza intesa, dunque, come “malattia”. I rischi, dunque, sono quelli di considerare nuovamente il detenuto come un oggetto su cui attuare un intervento piuttosto che di considerarlo soggetto portatore di una complessità, unicità e con la cui dignità e rispetto è necessario confrontarsi.

Questa concezione eziologica rimane anche nella Legge n. 345 del luglio 1975, in cui si parla di «osservazione scientifica» e di «trattamento individualizzato», linguaggio che riprende le scienze cliniche a cui fa riferimento, parlando anche di osservazione, diagnosi e prognosi. Mancano, invece, riferimenti espliciti afferenti all’ambito educativo-pedagogico, in termini di progettazione di azioni educative, sia in senso formativo che di possibilità di cambiamento, di riconoscimento di sé in relazione alla comunità di appartenenza, di acquisizioni di strumenti, attitudini, conoscenze, valori che possano contribuire al suo miglior sviluppo.

Nel suo modello educativo [il carcere] – anche quando quest’ultimo non degrada a modello disciplinare – tende a seguire uno schema pedagogico gerarchizzato tra custodi (buoni) e i custoditi (cattivi), tenendo fuori proprio la prospettiva della responsabilizzazione<sup>7</sup>: ecco, dunque, che l’attuale sfida per un modello di carcere *umanocentrico* è quella di porre al centro del processo detentivo i concetti di responsabilità, fiducia e rispetto dei diritti. Come sottolinea Gonnella, «l’etica della responsabilità [...] è quella che consente al detenuto di connettere in modo razionale le proprie convinzioni agli eventi che ne possono conseguire. La finalità della pena dovrebbe essere quella di favorire un percorso che vada dalla devianza criminale alla responsabilità sociale<sup>8</sup>.

Questa è la faticosa e complessa sfida intrapresa dal diritto e dalla pedagogia rispetto al contesto carcerario, ovvero una presa di distanza da pratiche esclusivamente coercitive e retributive, per promuovere percorsi educativi e formativi, ribadendo l’impossibilità di rieducare alla

legalità un soggetto illecitamente umiliato nella sua dignità di essere umano.

«La necessità di ri-educare soggetti che hanno violato norme di comportamento sociale è legata al verificarsi di un “danno educativo” dagli stessi subito prima dell’incarcerazione»<sup>9</sup> afferma Francesca Torlone, sottolineando, da un punto di vista pedagogico, come

alla base della frattura con la società civile, e accentuato nel periodo di detenzione il danno educativo viene associato allo sviluppo di disturbi dell’apprendimento, che accentuano nell’individuo la propensione a commettere atti antisociali e delittuosi, scarsa autonomia di azione e di pensiero, deficit linguistico e matematico, difficoltà comunicative<sup>10</sup>.

Interpretando il quadro giuridico in una dimensione pedagogica, la categoria del risarcimento può essere rivista in ottica educativa, ovvero il diritto al risarcimento sorge e va riconosciuto alla persona ristretta in virtù di uno stretto nesso tra due importanti elementi:

da un lato le carenze (scolastiche, formative, familiari, etc.) della società nei suoi confronti, colpevole di non aver contribuito a creare, attraverso adeguate azioni educative e con diligenza, prudenza e perizia, cittadini onesti e virtuosi, dall’altro l’essere stato reo, violatore di norme di convivenza civile a causa della mancanza e/o inadatta educazione alla vita nella *polis* – senza con questo negare l’intenzionalità di certe scelte d’azione, mal guidate o orientate<sup>11</sup>.

Il danno, inoltre, continua ad essere accentuato nell’istituzione penitenziaria nella misura in cui non si pongano in essere tutte le condizioni per la riabilitazione e la rieducazione del soggetto danneggiato, facendo leva su componenti, dispositivi e risorse disponibili.

L’ambito pedagogico, della formazione, dunque, si deve far garante per trasformare il momento della punizione in occasione di riqualificazione umana, di dignità, di crescita culturale, senza ridurlo a mero tempo di neutralizzazione di sé, della vita di cittadino. Perché la dimensione di segregazione, di annientamento della relazionale sociale, di parcheggio ozioso e “incapacitante” è sempre sottesa, in agguato, pervasiva, intrinseca all’esclusione dalla comunità di vita. In un luogo ristretto sono più che mai necessari e centrali – se non vitali – l’istruzione, la

formazione, la cultura, la pratica lavorativa per la costruzione consapevole della propria individualità, della possibilità di costruzione di un’autonomia e di un’autostima positiva, che possa sostenere il cittadino quando ritornerà nella vita sociale. E

in un contesto antinomico alla speranza, quale è il carcere, tale direzione assume significati di sfida fondamentali, determinanti nel riportare al centro la possibilità di libertà che deriva dall’educazione, dalla riflessione. Libertà dalle proprie gabbie interne, che ci si costruisce a partire dai pregiudizi, dalle interpretazioni della società sulla base di etichette quali “detenuto”, “delinquente”, “colpevole”, dalle aspettative o dalla mancanza di esse rispetto a se stessi, alle capacità di cambiare e di sentirsi, comunque, persona<sup>12</sup>.

Il punto di arrivo del processo di apprendimento, in un’ottica trasformativa, è proprio la ricostruzione da parte del detenuto di un rapporto con la società, che rappresenta il contesto e la causa del suo delinquere. Indubbiamente tale processo sarebbe facilitato e verosimilmente con esiti maggiormente positivi se si superasse l’idea del carcere come luogo di riscatto, e si andasse verso la direzione che anche il Consiglio d’Europa ha raccomandato nel 1999, affermando nella n.(99) 19 sulla mediazione penale come

qualsiasi procedura per la quale vittima e colpevole sono messi in condizione, se vi consentono liberamente, di partecipare attivamente alla soluzione delle difficoltà derivanti dal reato con l’aiuto di una terza parte imparziale (il mediatore)<sup>13</sup>.

L’attenzione della comunità internazionale alla mediazione come soluzione alternativa al punire ha come *focus* il principio del confronto, della ricerca di dialogo, reciprocità, assunzione di responsabilità da parte del detenuto, in una ricerca comune di una riparazione che permetta alla vittima, o al suo contesto familiare, di essere riconosciuta nella sua sofferenza e anche risolleata dallo stesso responsabile, e a quest’ultimo di prendere consapevolezza del disvalore del suo agire, assumendosi la responsabilità di riavvicinarsi alla comunità con un’azione costruttiva, alternativa che restituisca alla collettiva lo “strappo” che aveva causato<sup>14</sup>.

In Italia non esiste ancora una disciplina legislativa di giustizia riparativa e di mediazione, ma ciò non impedisce l'attivazione di percorsi sperimentali, che hanno soprattutto la funzione di attenuare gli aspetti retributivi insiti nell'idea tradizionale della pena. Questo può passare anche dal riconoscere le istituzioni penitenziarie come "sistemi cognitivi"<sup>15</sup> in grado di trasformare, in funzione educativa, le conoscenze, le pratiche lì disponibili, per mettere il detenuto in una condizione di riscatto consapevole. Trasformare il carcere da luogo di mera custodia a istituzione che ha in sé componenti e compiti educativi, per la promozione della persona, nella dimensione individuale e sociale. Come affermano le voci dei detenuti delle Vallette di Torino sulla rivista "Letter@21", riflettendo sulle opportunità nell'aver partecipato ad un progetto lavorativo all'esterno del carcere :

La prima (riflessione) è che la possibilità di impegnare il tempo costruendo al contempo passaggi per un futuro diverso dal presente è di fondamentale importanza sia per la persona detenuta che per la collettività tutta.

La seconda riflessione è di ordine generale: se le persone si incontrano, e hanno modo di conoscersi svolgendo delle attività, i pregiudizi cadono<sup>16</sup>.

### **3. Genitori e figli senza sbarre: un progetto di ricerca-azione per ripensarsi padri**

"Ciascuno cresce solo se sognato"  
*Daniilo Dolci*

Per quanto affermato fino ad ora, emerge quanto la centralità della dimensione relazionale-affettiva del detenuto sia fondamentale in un'ottica educativa di riprogettazione di sé come persona, come possibilità di reciprocità con gli altri, dell'essere pensato e desiderato da qualcun altro.

Il potersi riconoscere, comunque e nonostante tutto, in relazione con le persone fuori dal carcere, con la comunità di appartenenza e con l'intera cittadinanza fa parte di quel processo di riconoscimento della dignità e di una dimensione umanizzante.

Questo aspetto ha ancora più rilevanza se lo si considera in relazione alla genitorialità in carcere, tematica assai

controversa, ambigua, su cui si giocano pregiudizi e contraddizioni politiche e sociali, in quanto "genitore" e "detenuto" risultano essere più che mai antinomici nel pensiero sociale e culturale. Colpevole di aver violato la legge e sconvolto l'ordine sociale, arrecando sofferenze, disordine, risulta difficile attribuire al genitore, per di più padre, un ruolo che richiede, invece, per sua definizione, responsabilità, testimonianza con l'esempio, trasmissione dei valori<sup>17</sup>.

Non solo, ma nell'ideologia sottesa al carcere e anche nel pensiero comune si è portati a credere che questo evento provochi conseguenze gravi, punitive solamente sul detenuto.

Non prendendo, invece, in considerazione le dolorose conseguenze sulla sua famiglia, sul suo contesto sociale:

il carcere [...] aggiunge troppo spesso alla solitudine del detenuto la distruzione dei suoi legami familiari. L'impatto della detenzione è aggravato dalla privazione dei rapporti che il padre o la madre ha con i figli<sup>18</sup>.

Tale allontanamento fisico e affettivo produce sofferenza sia nel genitore, che nei figli, a cui si aggiunge la negazione di un rapporto essenziale per il loro sviluppo.

Dal 7° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza 2013-2014 emerge infatti che: «il 74% delle carceri non prevede uno spazio d'attesa per i bambini ai colloqui; il 64% delle carceri non è provvisto di un locale destinato solo ai colloqui dei bambini; l'84% delle carceri non prevede orari per favorire l'ingresso dei bambini; il 51% delle carceri non consente mai che il genitore detenuto possa consumare un pasto in compagnia del figlio; il 90% delle carceri non consente i colloqui della domenica per i parenti che svolgono attività lavorativa tutti i giorni feriali; l'86% delle carceri non consente che i genitori detenuti possano ricevere telefonate dai figli»<sup>19</sup>.

La ricerca-azione "Genitori e figli senza sbarre", scaturita dalla collaborazione tra Casa Circondariale di Chieti e Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università di Chieti-Pescara, si inserisce, dunque, nel quadro di emergenza denunciato dalla *Carta dei figli dei genitori detenuti*, protocollo d'intesa, firmato nel 2014, tra il Ministero della Giustizia,

l'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza e l'Associazione "Bambini senza sbarre onlus" che difende i diritti di circa 100.000 bambini che ogni anno entrano nelle carceri italiane, per riconoscere formalmente il diritto di questi minorenni alla continuità al proprio legame affettivo con il proprio genitore detenuto e, al contempo, per ribadire il diritto/dovere alla genitorialità.

È infatti, necessario, in un'ottica di possibilità (ri)educativa del carcere, come si è intesa poc'anzi, permettere al genitore/padre di assumersi la responsabilità del proprio ruolo, anche nei casi in cui l'arresto evidenzia una situazione di precarietà e fragilità nelle relazioni familiari. Anche nel rispetto dei principi della Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia quanto più tali relazioni risultano problematiche, tanto più diventa fondamentale sostenere processi di prevenzione in grado di ostacolare la cancellazione della genitorialità, quasi una "sparizione", molto simile a quella che sono indotti a simulare i figli rispetto alla loro rete sociale di riferimento, quando per la vergogna di una condizione socialmente penalizzante nascondono la propria storia familiare<sup>20</sup>. Di fondamentale importanza è anche la necessità di assicurare alla persona detenuta la possibilità di coltivare in modo adeguato e intenso le relazioni con i figli, anche per aumentare le probabilità di diminuzione di una recidiva, di una costruzione maggiore di senso di responsabilità sociale. Si è proposto, perciò, un progetto caratterizzato da un approccio interdisciplinare<sup>21</sup> e di ricerca-azione, al fine non solo di riflettere e indagare la relazione padri-figli durante la detenzione, ma anche di sostenere, ricostruire e trasformare il ruolo genitoriale in un processo fortemente centrato sull'auto-riflessività, il confronto di gruppo, per perseguire un possibile personale cambiamento nella pratica dell'essere padre oltre le sbarre, nonostante le sbarre.

Come si trasforma tale relazione? Quali nuovi significati produce rispetto al concetto di autorità? E di rispetto delle regole? Come può tentare di ricostruire una credibilità di ruolo genitoriale un padre in carcere rispetto ai propri figli? Come continuare ad esercitare le diverse sfaccettature del ruolo genitoriale, rispetto anche alle pratiche educative quotidiane? Queste e molte altre sono state le domande su cui è stato necessario riflettere per pensare alla relazione figlio-genitore durante la

detenzione, affinché il diritto alla genitorialità venga garantito, culturalmente assimilato e reso parte del sistema valoriale.

Il progetto, iniziato nel febbraio del 2014 e terminato nel giugno del 2015, ha coinvolto 15 detenuti tra i 27 e i 50 anni, attraverso una metodologia che rappresentasse ricerca ma al tempo stesso occasione formativa, di auto-formazione per i padri coinvolti: sono stati, infatti, loro i protagonisti attivi – e non "oggetti" – della ricerca fin dalle premesse, dalle loro richieste e dalle loro narrazioni. Il tutto svolgendosi in una logica di *empowerment*<sup>22</sup> inteso come processo e anche come obiettivo personale e di gruppo, in quanto aderente anche ai principi della ricerca-azione, ovvero di cambiamento da parte dei soggetti partecipanti, nonché di una presa di coscienza di sé, delle proprie potenzialità e limiti. Nello specifico la presa di consapevolezza da parte dei detenuti della loro dimensione di padre e di individuo, che ha la possibilità di poter essere anche altro rispetto a ciò che è ora, o che è stato in precedenza, ovvero di essere un padre *oltre e nonostante* le sbarre.

La possibilità, invece, di percorrere un proprio percorso di responsabilità, superando gli ostacoli imposti dall'istituzione carceraria, permette al padre recluso di non focalizzarsi sull'aspetto esterno che mina il rapporto, ma sull'assunzione consapevole di un ruolo centrato sui punti di forza della relazione genitoriale, in grado di compensare le difficoltà materiali del carcere<sup>23</sup>.

Come afferma Armando Punzo, drammaturgo e direttore artistico della Compagnia della Fortezza (esperienza unica nel suo genere di teatro stabile nel carcere di Volterra),

alla base c'è una grande fiducia nelle possibilità dell'uomo di sottrarsi dalle prigioni in cui proprio per sua natura tende a chiudersi. Il carcere, nella mia esperienza, diventa anche punto di partenza e metafora d'altri luoghi da poter trasformare. Il carcere è metafora di un carcere più ampio che si estende ben oltre le mura di una prigione<sup>24</sup>.

A partire da strumenti di indagine qualitativa, quali la somministrazione di un questionario di rilevazione di dati sensibili, un *focus group* per raccogliere le rappresentazioni e i significati dell'essere genitori e dell'essere padri nella particolare condizione di vita qual è

la detenzione, si è proposto, all'interno della ricerca, un percorso laboratoriale centrato sull'approccio alla lettura/narrazione come strumento di mediazione educativa, nel rispetto dei diversi livelli di alfabetizzazione dei detenuti, nonché della loro provenienza linguistica e culturale.

Di grande significatività per il processo di ricerca-azione è stata anche la presenza dello scrittore Antonio Ferrara che ha condotto con i detenuti due laboratori lavorando sull'espressività, sull'importanza di riattivare, sulla scorta dei modelli proposti dalla letteratura per l'infanzia e per i ragazzi, anche in contesti difficili di separazione, assenza e disagio, il nesso tra parole ed emozioni, nella ricerca di un'efficacia espressiva al riconoscimento e alla nominazione delle proprie emozioni e di quelle altrui, in un clima di reciproca comprensione e di autentica cooperazione. Il processo educativo diventa sinonimo di "creare", "promuovere", "liberare", così come lo intendeva Danilo Dolci quando affermava che «seminare domande in ognuno matura e germina risposte»<sup>25</sup>. Ed è stata la dimensione maieutica ad accompagnare le fasi della ricerca: un ragionare e discutere in gruppo, interrogandosi e riflettendo reciprocamente per suscitare le rappresentazioni di ciascuno, per far emergere idee e possibilità inesplorate, a volte desiderate, ma mai confessate nel timore di non essere adeguati. Il grande valore formativo che questa modalità ha innescato è stato quello della fiducia, nella duplice direzione di affidarsi agli altri e anche nel fidarsi di sé, nel poter essere in maniera autentica, disvelandosi. Come affermato, infatti, dai partecipanti durante una discussione di gruppo: «non era mai successo prima di passare almeno due ore a parlare così tanto di noi tra di noi, non vedendo l'ora che arrivi questo appuntamento del mercoledì. Perché qui non parliamo e basta, qui forse per la prima volta riusciamo a dialogare tra di noi, ascoltando anche opinioni diverse che a volte ci fanno rivedere anche le nostre idee. E soprattutto parliamo di una parte di noi che forse non avremmo mai condiviso così tra di noi. E ci sentiamo meno soli, perché non ci sentiamo mai giudicati, ma ci sentiamo trattati come persone vere...».

Alla relazione genitoriale vengono sottratte in carcere possibilità di reciproca conoscenza, strumenti per esplorare

assieme temi e aspetti della vita dei propri figli, spazi e tempi di autentica condivisione:

leggere ad alta voce e raccontare storie attivano sin dalla primissima infanzia una dimensione intersoggettiva in grado di valorizzare uno degli aspetti più importanti della cura, l'empatia, che rende possibile la condivisione di contenuti emotivi, pur nella differenza di vissuti ed esperienze tra narratore e narratario, e la co-costruzione di orizzonti di senso rispetto agli elementi simbolici e alle risorse culturali che entrano in gioco nella relazione educativa<sup>26</sup>.

A conferma di quanto la letteratura afferma, anche i padri incontrati in questa ricerca hanno più volte sottolineato come il carcere sia stato un elemento traumatico rispetto a sé ma anche nel sistema familiare, un elemento di rottura dei loro legami: «ognuno di noi, ogni volta che viene arrestato, perde un pochino di quella che è "la sua forza" in casa».

Si mescolano insieme sentimenti di sofferenza per la distanza, l'assenza dai momenti della vita quotidiana dei figli – «non mi riconoscerà come padre, quando esco. Ora è un piccirillo, nemmeno capisce, è troppo piccolo e quando sarò fuori sarò come un estraneo» – con sentimenti di colpa e di vergogna, rimandando per questo motivo l'incontro con i figli, negandosi attraverso bugie, maschere, nell'illusione di tutelare i figli da una realtà drammatica.

Da qui, specularmente, anche gli stessi figli, le stesse famiglie hanno costruito false verità per raccontare al contesto sociale dove è il padre, perché, come afferma uno di loro «ho divorziato per proteggere mia figlia: in effetti il divorzio con mia moglie è stato solo per quello. Così non sono più a casa con loro e questo per farle stare tranquille e serene, per non farle vergognare di un padre in prigione». Oppure, con sofferenza, un altro padre ha affermato: «quando l'insegnante gli ha chiesto "tu padre dov'è?" credo si sia sentito in imbarazzo e ha detto che sono morto e poi l'ha detto a mia moglie; piuttosto che sentirsi in difetto per un padre delinquente, ha preferito dire è morto...».

Padri truffatori, ladri, assassini, con problemi di dipendenze sono padri invisibili, le cui storie non hanno spazi, occasioni per essere ascoltate e soprattutto narrate;

spazi che le possano contenere o politiche familiari che possano farsene carico.

È stato importante far emergere, dal loro confrontarsi, anche le rappresentazioni di sé come figli, per uscire dalle stereotipie emerse sui ruoli genitoriali, “su un passato che è meglio del presente”: «io ho tanti ricordi brutti nella mia vita, di quelli belli ne sono pochi, e quei pochi a volte per ricordarmeli cerco un posto, dove cerco di essere tranquillo per mettermi a pensare...», mentre un altro replica che ricorda la sua infanzia a sprazzi, «la ricordo a sprazzi belli e brutti, non mi mancava nulla in senso materiale, mi è mancato tutto in senso affettivo, ricordo i miei perché dopo le botte di mio padre. Ho scritto i miei giorni nel buio di una stanza dove mi chiudevo a sognare un bacio, anche rapido e silenzioso, mai arrivato e ottenuto». Molti dei padri detenuti hanno vissuto situazioni in cui lo stesso padre era in detenzione o assente, e si trovano quindi a esercitare il ruolo di padre senza avere avuto un'educazione dal proprio. Mancano di esperienze cui riferirsi, o, se le hanno, spesso sono negative.

Ha avuto una grande importanza, nella dinamica di cambiamento e ripensamento di sé, questo rispecchiarsi nelle storie degli altri. Se, infatti, il primo dibattito del *focus group* ha evidenziato una certa difficoltà rispetto al tema della autorevolezza genitoriale, dall'ambiguità di opinioni stereotipate nel retaggio di una visione paternalistica, autoritaria, al trovarsi spaesati rispetto alla capacità di re-inventare un ruolo paterno capace di orientare al futuro e di indicare responsabilmente direzioni di senso, via via che si alimentavano le discussioni di gruppo, i laboratori di scrittura a partire da parole chiave sulla propria condizione di padri-detenuti, piuttosto che di brevi racconti da accompagnare alle lettere dell'alfabeto, sulla scia delle proposte dello scrittore Antonio Ferrara, le persone hanno cominciato a "cercare le parole" per dirsi, comunicare la propria condizione emotiva e di vita, a scoprire un possibile canale espressivo da attivare e coltivare per migliorare la relazione con i propri figli. A cambiare visione e anche significati di come poter essere padri, del ruolo delle regole, della cura, della responsabilità reciproca... Uno dei tanti problemi che affrontano i padri detenuti è quello di non sapere se assumere o meno un ruolo autoritario. «Per un detenuto

dimostrare autorità, dare al proprio figlio delle regole, delle leggi da rispettare è complicato, teme di non essere credibile»<sup>27</sup>. Come afferma uno dei padri, «non posso affermare al 100% che io amo mia figlia, perché se uno amasse veramente i figli, la moglie, il cane, il vicino, tutto quanto, non si comporterebbe in questo modo, che ci fa essere qui. Scappare la borsa o fare una rapina non è un bell'esempio, io quindi non posso dire di amare mia figlia, quindi a me qualche dubbio mi viene. Forse ognuno di noi dovrebbe pensarci su questo. Forse dovremmo pensare tutti a un modo nuovo di essere...». Al tema dell'inconsistenza del modello tradizionale e del necessario ripensamento della ruolo paterno si lega quello dell'importanza dell'autenticità dei genitori, della necessità della verità e dell'esposizione al figlio con la propria storia e le proprie fragilità, perché solo un genitore autentico non perde autorevolezza, mentre il silenzio e le menzogna inducono a rimuovere interrogativi che possono alimentare fantasmi persecutori.

Ecco, dunque, che la scelta condividere la visione del *Pinocchio nero*, lo spettacolo teatrale realizzato di Marco Baliani nel 2004 a Nairobi, con i ragazzi di strada, e che riprende il testo di Collodi, focalizzandosi in modo specifico sul significato della metamorfosi, del cambiamento per giungere ad una nuova dignità umana, ha permesso di entrare nel vivo di quelle fragilità emerse dalle voci dei padri all'interno del *focus group*. Il riconoscimento delle loro storie in quella storia, fatta a sua volta di storie di trasformazione identitaria di ragazzi considerati come "pezzi di legno" senza valore, esseri fangosi che si aggirano negli slum del paese africano, ha creato, con immediatezza, un contesto di riscatto, di possibilità, di *empowerment*: partire da sé, da come si è, senza inganni, per poter arrivare a come si vuole essere. E questo concetto di cambiamento è stato collegato, inevitabilmente, al concetto di identità: si può cambiare restando sé stessi? Quale rappresentazione di identità coltivano questi padri?

L'identità come un processo di costante negoziazione tra parti diverse del sé è diventato sempre più un nucleo essenziale sul quale lavorare, nella sua inevitabile



pluridimensionalità, non intesa come minaccia all'individualità o della perdita di sé, ma come ricchezza interiore, ricerca delle parti di sé ancora inedite e inesprese, delle molteplici identità dalle quali ognuno è abitato. «Spero di avere un futuro diverso, non avere più paura del passato, e sentire gioia dentro di me, non sentirmi più in colpa dei miei errori, trasmettere con un sorriso e un abbraccio alla persona che amo di più al mondo, mia figlia, e essere un bravo genitore presente» scrive uno dei padri, e, per concretizzare questa speranza, questa possibilità diventata più reale nel processo della ricerca-azione, i padri hanno proposto, come chiusura del progetto, la progettazione di un mazzo di carte.

Un mazzo di carte che hanno intitolato *Padri di carta* per raccontarsi ai propri figli e figlie, ma soprattutto per dare espressione concreta a tutto il processo di relazione, di reciprocità e riflessività attivato dai laboratori, scrivendo ai propri figli e allo stesso tempo trasformando quella scrittura in scrittura per un destinatario universale, per potersi raccontare autenticamente, nonostante le sbarre, e permettere a qualsiasi genitore di identificarsi in quei pensieri in libertà.

È stata scelta come carta di copertina, a rappresentare tutti, la carta scritta da A., padre di una ragazza di 16 anni e che lui non vede da più di 5 anni:

Rilegato come in un libro,  
aspettando di essere letto,  
aspettando l'ultima pagina,  
aspettando la chiusura di questo dannato capitolo.  
Aspettando di essere giudicato, forse capito.  
Aspettando nel cuore del lettore forse un'assoluzione  
che chiunque legga non concede.  
Rilegato ancora una volta,  
buttato dentro un cassetto di una scrivania,  
desiderando di respirare aria pura,  
cercando di scrivere di nuovo un vecchio capitolo,  
riponendo una speranza in un lettore che non esiste.  
Aspettando qualcuno che legga hai finito di scontare,  
ma nessun lettore, nemmeno il più assiduo, finirà mai  
di leggere, né io di scontare.

ROSY NARDONE  
*University of Chieti - Pescara*

- <sup>1</sup> G. Colombo, *Il perdono responsabile. Perché il carcere non serve a nulla*, Ponte alle Grazie, Milano, ed. digitale 2013, cap. 9.
- <sup>2</sup> P. Gonnella, *Carceri. I confini della dignità*, Jaca Book, Milano 2014, p. 8.
- <sup>3</sup> G.M. Bertin, *Educare al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 2.
- <sup>4</sup> M. Foucault, *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976, p. 9.
- <sup>5</sup> M. J. Falcón Ytella, F. Falcón Ytella, *Fondamento e finalità della sanzione: diritto di punire?*, Giuffrè, Milano 2008 pp. 8-9.
- <sup>6</sup> Cfr. E. Wiesnet, *Pena e retribuzione: la riconciliazione tradita*, Giuffrè, Milano 1987; L. Manconi, S. Anastasia, V. Calderone, F. Resta, *Abolire il carcere. Una ragionevole proposta per la sicurezza dei cittadini*, Chiarelettere, Milano 2015; L. Ferrari, *No prison. Ovvero il fallimento del carcere*, Rubettino, Catanzaro 2015.
- <sup>7</sup> P. Gonnella, *cit.*, p. 41.
- <sup>8</sup> *Ivi*, p. 44.
- <sup>9</sup> F. Torlone, (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, FUP-Florence University Press, Firenze, in corso di stampa, p. 8.
- <sup>10</sup> *Ibidem*.
- <sup>11</sup> *Ivi*, p. 9.
- <sup>12</sup> R. Nardone, "Genitori e figli senza sbarre: un progetto di ricerca-azione con i padri detenuti", in F. Torlone, (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, *cit.*, p. 65.
- <sup>13</sup> Citato e tradotto in G. Colombo, *cit.*, cap. 16.
- <sup>14</sup> Per approfondire in quali modalità e quali Paesi europei stanno applicando tale raccomandazione si veda anche il sito di Ristretti, alla pagina <http://www.ristretti.it/areestudio/alternative/mediare/raccom.htm> (consultata il 9/05/2016).

<sup>15</sup> Cfr. P. Federighi, F. Torlone *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*, FUP-Florence University Press, Firenze 2015.

<sup>16</sup> “Dalle Vallette oltre il muro” in *Letter@21*, n. 00 marzo 2016, disponibile al link <http://www.lettera21.org/cosa-proponiamo/online-il-nuovo-numero-della-rivista.html> (consultato il 9/05/2016).

<sup>17</sup> Cfr. A. Bouregba, *Figli di genitori detenuti. Prospettive europee di buone pratiche*, Bambinisenzasbarre, Milano 2007.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>19</sup> A. Saulini, V. Pugliese (a cura di), *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 7° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza 2013-2014*, Gruppo CRC Save the Children, Milano 2014, disponibile al link <http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/VIIrapportoCRC.pdf> (consultata il 10/05/2016).

<sup>20</sup> Sulle modalità di intervento cfr. AA.VV. *Figli di genitori detenuti - prospettive europee di buone pratiche*, Milano, Edizioni Bambinisenzasbarre, 2007; sulle conseguenze emotive della detenzione nel bambino cfr. A. Bouregba, *Quando il genitore è in carcere, l'impatto sul bambino*, Quaderno 1, Edizioni Bambinisenzasbarre, Milano 2011.

<sup>21</sup> Le responsabili scientifiche del progetto sono Ilaria Filograsso, ricercatrice in M/PED-02 (Storia della Pedagogia) e Rosy Nardone, ricercatrice in M/PED-03 (Didattica e Pedagogia speciale).

<sup>22</sup> Per approfondire tale concetto in ambito educativo cfr. C. Piccardo, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina editore, Milano, 1995; M. A. Zimmerman, *Empowerment e partecipazione della comunità. Un'analisi per il prossimo millennio*, in «Animazione Sociale» n. 2, 1999, Torino, pp. 10-24.

<sup>23</sup> Cfr. V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi, *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*, FrancoAngeli, Milano 2012.

<sup>24</sup> A. Punzo, “Tra senso della realtà e senso della possibilità: dialogo con Armando Punzo”, in L. Gobbi, F. Zanetti (a cura di), *Teatri re-esistenti. Confronto su teatro e cittadinanze*, Titivillus, Pisa 2011, p. 124.

<sup>25</sup> D. Dolci, *La legge come germe musicale*, Laicata, Manduria 1993, p. 83.

<sup>26</sup> I. Filograsso, “Genitori e figli senza sbarre. La letteratura per l'infanzia nei contesti di marginalità”, in Tomarchio M., Olivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa 2015, p. 763.

<sup>27</sup> A. Bouregba, *I legami familiari alla prova del carcere*, Bambinisenzasbarre, Milano 2005, p. 102.