

## **Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami**

### **To make lessons, to make justice. School in prison: to rediscover people, to build relationships**

IVO LIZZOLA

*A project of investigation, research and training has followed a complete school year (2014-2015) in the courses held in the prison in Bergamo. We have listened to the life stories of the prisoners (men and women), to their thoughts and reflections, and we have observed the teaching practices, we have discussed and investigated with the teachers, we have worked along with the other professional workers in the prison. This essay, reflecting on what came out, outlines first of all the features of “an experience on the threshold” of education which is required to cross the troubled grounds of human condition, of truth, of shadow, of guilt and of punishment and grief, of redemption and of restoration; of suffering and conflict; of violence and reconciliation. It takes up the features of the delicate and possible founding of a living place, the school, where people can be welcomed and can gather experiences of a time of school which can give sense to the time of punishment. It shows how the prison “changes” the school: the school rediscover itself as centred on the students and on their stories, as a place where to promote a personal reflection and the intentionality of every person, the building of relationships, responsibilities and acknowledgements, as a way of knowledge, subjects, competences discovered as human experiences, of encounter, of sense, of commitment. In the last part it copes with the delicate and current question of how the “redeeming” education and making justice cross themselves and refer reciprocally in a demanding way; to go to school and to build up demanding ways of restorative justice in which building relationships and reviving future and common life*

#### **Un anno di ricerca: le persone e le pratiche**

“In carcere non possiamo non chiederci chi incontriamo”. E in quale momento incontriamo le donne e gli uomini che entrano in un percorso scolastico, nei suoi luoghi o in un suo tratto. Non nel senso che dobbiamo conoscere la loro posizione giuridica, gli elementi delle *Relazioni di sintesi*, oppure elementi delle biografie personali. Piuttosto nel senso di “serbare le consapevolezza che quel lui è una storia unica e diversa, e profondamente segnata dal reato e dalla pena, in modo unico e diverso”<sup>1</sup>. Sono uomini e donne del reato e uomini e donne della pena.

A volte si tratta di uomini, e di donne, con un profilo personale ed uno spazio interiore definito attorno alla forza attrattiva e ordinatrice del reato e della sentenza. Alcuni sono del tutto presi dalla logica del “ricambio”, della restituzione: pagano il “prezzo” del malfatto, a fine pena avranno “saldato il debito”. Si tratta di una logica subita o accolta; una logica che rende ogni gesto e ogni relazione funzionale, portatrice di “benefici” o di “sospensioni”, o di punizioni. Logica che pervade gli istituti di pena. A volte si tratta di uomini, e donne, che trovano anche l’avvio di un cammino, che maturano motivazioni e destinazioni, o dedizioni: in relazione ad altri, in incontri

che sono come aperture, in relazione a parti di sé nascoste e incontrate, o perdute e ritrovate. Che sentono aperture di credito e fiducia.

Da dove partono questi uomini, queste donne del reato e della pena? Dove vanno questi uomini e donne della pena? Di quali sostegni, e orientamenti, e conoscenza necessita il loro avviarsi e sostenersi nel viaggio?

Iniziando l'impegnativo percorso di ricerca e formazione nella Casa circondariale di Bergamo, condiviso con gli insegnanti del CPIA e con la Direzione e l'Area educativa trattamentale, l'équipe dell'Università degli Studi di Bergamo<sup>2</sup> aveva steso un documento nel quale erano sintetizzati alcuni orientamenti per il cammino che qui vengono ripresi.

La scuola in carcere accoglie persone che portano percorsi di vita e di formazione, vissuti e intenzionalità, motivazioni, culture e bagagli di competenze, molto differenziati e non facilmente componibili. Il quadro di senso ed i percorsi di sviluppo dell'attività scolastica vengono continuamente composti e scomposti, e di nuovo ricercati, in gruppi classe che cambiano e le cui dinamiche vanno attentamente lette e gestite. E nel contesto dei rapporti che ogni corsista detenuto costruisce con l'altro, con il tempo, con le proprie reti di vita e d'affetto, con il reato e con la pena. È dentro tali dinamiche e tale contesto che si attivano le attese ma anche le resistenze specifiche (come è sempre nella formazione degli adulti) verso le proposte didattiche e di contenuto, verso gli insegnanti e la relazione con i compagni di corso.

D'altro canto, insegnanti e formatori, persone che assumono uno sguardo pedagogico, e fanno uso degli strumenti delle scienze dell'educazione, non possono non confrontarsi con le realtà del reato e della colpa, del fallimento e del riscatto, della violenza e della riparazione. Come non possono evitare di fare i conti con le distorsioni e gli esiti devianti dei contesti educativi e sociali deprivati, violenti e criminogeni di provenienza.

La prospettiva nella quale si è collocato questo lavoro è quella di una giustizia non solo riabilitativa ma anche riparativa e riconciliativa<sup>3</sup>. Tale da richiedere e permettere esigenti percorsi di ripensamento, riorientamento personale, responsabilizzazione e

assunzione delle conseguenze dei propri gesti da parte degli autori di reato, e tesi a ricostruire il legame di convivenza leso e a avviarsi verso percorsi riparativi e riconciliativi verso le vittime. Questa prospettiva non può non prevedere movimenti di ripensamento e attivazione anche nel contesto sociale perché esprima responsabilità e ospiti nuove attenzioni verso gli autori di reato e le vittime.

Erano tre le direzioni di ricerca individuate:

1. La scuola in carcere viene con forza sollecitata ad assumere significati e finalità particolari, ad essere esperienza importante nei piani trattamentali, nella rideclinazione dei progetti di vita, nella strutturazione di momenti di confronto ed incontro, di ricerca ed elaborazione tra diversità culturali, tra storie e generazioni diverse. La stessa discontinuità o parzialità delle presenze nei cicli scolastici chiede alla scuola di esprimere significatività nelle sue singole proposte, nelle unità didattiche, nelle particolari esperienze di apprendimento che propone ed attiva.

Indagare questi movimenti può dare interessanti indicazioni circa il rapporto tra l'offerta scolastica e la vita delle persone, l'attenzione alle motivazioni e l'orientamento, la valutazione (di sé) e il progetto di vita.

La scuola accoglie, ospita e incontra le particolari storie di vita delle persone ristrette? Con quale configurazione dei setting formativi, con quali scelte didattiche e pedagogiche e con quali offerte formative? Come si configura e viene attivata l'attività di studio personale e di gruppo; quale è il rapporto tra la scuola e altre attività formative (i corsi di alfabetizzazione, i corsi di scrittura, le attività espressive, i gruppi di riflessione tematici); il rapporto tra i tempi e gli spazi scolastici e quelli delle sezioni a sorveglianza dinamica integrata (e delle sezioni "chiuse"), e l'attività dei volontari?

2. Il tema dell'inclusione in un'esperienza scolastica vissuta in carcere si rivela centrale non solo per la questione delle differenze culturali (nazionali, religiose), pure rilevante. Le persone che frequentano i corsi portano fratture biografiche, vivono differenti transizioni, spesso hanno

sedimentato svantaggi, difficoltà, rigidità cognitive nei processi di apprendimento. Non di rado queste sono legate ad ambienti socioculturali difficili o deprivati, ad esperienze scolastiche segnate da esclusione, da fallimenti, interruzioni, frustrazioni.

Quale nuova capacità di inclusione viene colta e coltivata dagli iscritti ai corsi di scuola secondaria in carcere, quando sono portatori di tali “precedenti” scolastici? Cosa viene cercato e trovato dai corsisti nel lavoro sulle competenze, sui linguaggi, sulle capacità proposte a scuola?

Cosa trovano di significativo nella scuola gli studenti in condizione di restrizione per il lavoro su di sé, sulle proprie capacità, ma anche per la rielaborazione della propria avventura personale?

Quale funzione assume la scuola? Quale “appropriazione” originale di ciò che avviene a scuola è realizzata dalle persone che vi entrano in carcere? Quale “uso” ne viene fatto? Quali indicazioni vengono offerte nel lavoro scolastico per sostenere ed interpretare ciò che avviene (o può avvenire) nei percorsi più complessi, difficili, marginali o faticosi che attraversano la scuola italiana?

3. La scuola in carcere viene offerta a uomini e donne chiamati a fare i conti con la colpa e con la pena, con la loro elaborazione faticosa e non scontata. La scuola è esercizio di libertà e di responsabilità, di cooperazione e di confronto (conflitto) non distruttivo, di riconoscimento dell’altro e della propria possibilità. Le dimensioni di riscatto e di perdono, il processo di pentimento e di ricostruzione/restaurazione (del legame, della verità, della norma), nel lavoro scolastico non sono necessariamente assunti direttamente. Ma restano comunque presenti, neppure troppo sotto traccia.

Come e quando emergono nelle attività? In riferimento a quali contenuti, a quali esperienze disciplinari, in quali contesti di lavoro scolastico (di apprendimento servizio, di tutorato, di apprendimento cooperativo, di laboratorio, ...)?

La scuola fa incontrare la realtà sociale esterna, i suoi problemi ed i suoi soggetti, aiutando a smuovere uno sfondo incrostato di pregiudizi e di

giustificazioni di gesti e scelte, di esclusioni e separazioni, aprendo spazi di riflessività, di responsabilità, di dialogo riparativo, di riscatto e di riconciliazione?<sup>4</sup>

Le pagine che seguono presentano riflessioni ed interpretazioni su quanto emerso dal lavoro di ricerca con gli insegnanti e con le persone detenute coinvolte nella attività scolastica.

### 1. Un incrocio e una zona franca

#### Nel contesto dell’esecuzione penale

L’attività scolastica, così dice la norma, deve collocarsi all’interno della strategia rieducativa, sviluppata attraverso una attività trattamentale che dovrebbe vedere coinvolte tutte le diverse aree dell’organizzazione penitenziaria con il coordinamento delle figure degli educatori (ora operatori giuridici pedagogici) cui spetta l’elaborazione della *Sintesi di osservazione della personalità* e delle relazioni richieste dal Magistrato di Sorveglianza<sup>5</sup>.

La carenza di risorse economiche e l’orientamento delle scelte politiche e amministrative hanno portato ad una composizione del personale penitenziario decisamente orientato ad una caratterizzazione custodialista del carcere<sup>6</sup>.

Molte ricerche, anche recenti rilevano come sia forte la spinta dell’organizzazione carceraria all’adeguamento alla passivizzazione, all’infantilizzazione della persona detenuta. Ad essa si chiede regolarità nella condotta, atteggiamento collaborativo, adesione alle attività trattamentali, omologazione e conformazione a regolamenti e a pratiche.<sup>7</sup> Sovraffollamento, rigidi rapporti di potere, deprivazione affettiva, relazionale e sessuale, scarsità di esperienze possibili, a volte scarso rispetto della dignità umana fanno sì che “l’obiettivo rieducativo resti isolato in un contesto fortemente oppositivo” che presenta caratteri molto distanti da quelli di “una situazione aperta, in divenire, dagli esiti inaspettati e inattesi com’è quella propriamente educativa”<sup>8</sup>.

L’attività scolastica è una delle attività che può offrire indicazioni preziose all’“osservazione della personalità” che l’articolo 27 dell’Ordinamento Penitenziario descrive in questi termini: “l’osservazione scientifica della

personalità è diretta all'osservazione dei bisogni di ciascun soggetto, connessi alle eventuali carenze fisico-psichiche, affettive, educative e sociali, che sono state di pregiudizio ad una normale vita di relazione”, aggiungendo che “ai fini dell'osservazione si provvede all'acquisizione di dati giudiziari e penitenziari, clinici, psicologici e sociali e alla loro valutazione con riferimento al modo in cui il soggetto ha vissuto le sue esperienze”.<sup>9</sup> Questa attenzione alla centralità del soggetto apre ad una prospettiva propriamente pedagogica: “la valorizzazione del soggetto inteso come luogo di significazione della realtà e di riformulazione o superamento delle definizioni condivise della realtà, acquista una particolare centralità all'interno dell'approccio pedagogico”.<sup>10</sup>

Lo specifico oggetto della riflessione dell'area pedagogia è “il contributo del soggetto alla costruzione del proprio modello di interpretazione del mondo e di azione nel mondo”. In un contesto di esecuzione penale, e incontrando percorsi biografici segnati da devianza, attitudini criminali, distorti o carenti capacità intenzionali, oltre che polidipendenze e problemi psichiatrici, l'obiettivo è quello di mutare i modi disadattativi di percepire sé, gli altri, il mondo e di ristrutturare una capacità intenzionale. Oltre che di mettere a fuoco orientamenti di valore e di senso che appoggino nuovi esercizi di libertà e responsabilità. Un detenuto incontrato ed ascoltato, ritenuto degno di attenzione, capace di parole e pensiero, può essere accompagnato a cogliere una responsabilità esistenziale, una dignità personale, che è possibile riconquistare progressivamente<sup>11</sup>.

In questo contesto la scuola in carcere è, insieme, una zona franca ed un incrocio: lì si trovano adulti che provano a incontrarsi in responsabilità definita, cercando di tessere e di tenere tra loro relazioni “giuste”, corrette, buone.

La figura dell'insegnante in un istituto di pena si colloca nel contesto dell'esecuzione penale, in una rete di relazioni organizzative molto particolari. Sviluppa il suo lavoro all'interno di strategie trattamentali che vedono protagonisti diverse figure: gli educatori, il magistrato di sorveglianza, gli operatori di sanitari, gli ispettori della Polizia Penitenziaria, gli assistenti sociali all'UEPE. Il contesto è molto diverso da quello dei corsi di Educazione per adulti offerti sul territorio o dei corsi di scuola secondaria di primo e secondo grado.

L'insegnante garantisce il diritto all'istruzione e alla formazione di persone adulte che intendono riprendere un percorso scolastico: questo però si disegna, da un lato, in una situazione di forte restrizione delle libertà, che determina e di frattura biografica, dall'altro nello sviluppo di un'esecuzione penale legata ad una rottura del patto sociale e ad un comportamento offensivo verso altri.

Il suo lavoro è, inoltre, legato alle decisioni prese dall'Amministrazione penitenziaria e dalla Direzione circa i tempi e le condizioni del suo lavoro. Queste decisioni incidono anche sulla scelta di strumenti didattici, sui caratteri delle esperienze attivabili, sulle stesse presenze dei corsisti e sulla loro continuità.

Da diversi anni si è sviluppato in Italia un pensiero critico sul carcere ed una seria riflessione sul senso della pena che, però, non sono riusciti ancora ad attraversare il senso comune. È convinzione diffusissima tra chi si occupa di pena, di giustizia, di carcere che il tempo del carcere debba servire a “mettere alla prova la persona per cercare di farla tornare equamente nella società”<sup>12</sup>. Eppure la “cultura del controllo” di una società impaurita spinge sempre verso una carcerizzazione di massa, all'uso del carcere ai fini di contenimento di fenomeni sociali (si pensi anche solo al fatto che vi sono più tossicodipendenti in carcere che in comunità)<sup>13</sup>.

Se il carcere non è il luogo delle prospettive, e vi declina la funzione riabilitativa lasciando spazio a molti percorsi di incapacitazione, la vita si ripiega sulla contingenza. Diventa difficilissimo “gestire derive esistenziali” trovandosi “all'ultima stanza”, come scrive Pietro Buffa.<sup>14</sup> Le persone non sono inviabili da nessun altro: occorre guardarle in faccia.

Il tempo di cui si fa esperienza a scuola incrocia il tempo della pena. Da un lato lo reinterroga in modo esigente, dall'altro lo “svela” nella sua durezza. Interrogarsi sul senso ed i significati, aprire la lettura della realtà nei suoi problemi presenti e nelle sue direzioni storiche, controllare linguaggi e strumenti, riflettere sulle responsabilità e sulle dimensioni morali che richiamano, può riaprire il confronto con il reato e con la pena, con le vittime e con la convivenza. Apre, può aprire, a un ripensamento serio, anche doloroso; chiede un processo di chiarificazione nel quale possono emergere dimensioni pregiudicate e offese, o malintendimenti e distorsioni.

Il tempo della pena fa i conti con un tempo perduto o distorto. Questo “dà pena”, ma insieme può permettere una diversa lettura di ciò che nel tempo (di pena e di futuro) può essere recuperato, colto, rigenerato. Si può passare da un tempo di pena chiuso e vuoto a un tempo nel quale può valere la pena? Forse, per qualcuno certamente, il percorso penale potrebbe sviluppare – anche grazie alla scuola - queste direzioni se aprisse a condizioni diverse di “prova di sé”, e di partecipazione a momenti e impegni formativi e riparativi diversificati. Al momento presente in carcere, vivendo la scuola, se ne può cogliere la importanza, la necessità, e prepararne le condizioni.

La scuola, luogo di maggiore respiro del pensiero, e di relazioni più aperte ed umane, è anche luogo nel quale la sofferenza può emergere con più evidenza, trovando sue parole e immagini, trovando modo di prendere figura e rappresentazione nelle figure e nelle rappresentazioni della cultura, della scienza, dell’arte.

La sofferenza non può che emergere nel “gioco di verità e di domanda” che si coltiva a scuola. Qui la sofferenza non è obbligata a sfogarsi, o a reprimersi, come in sezione: in un dolore senza racconto e dicibilità, che a volte diviene rabbia, altre macerazione in depressioni e abulie. Che porta a fughe continue in farmaci, relazioni malate, cattive immaginazioni<sup>15</sup>.

Riuscire ad “appoggiare” la sofferenza nelle parole e nelle narrazioni, nelle riflessioni che nel tempo donne e uomini, in culture diverse, e nella pressione della vita, hanno raccolto, sperimentato, attraversato, è importante. È riconoscimento d’umanità. Come sapere e saper attraversare con riflessione e strumenti culturali, il conflitto, la violenza, l’offesa. Come cogliere le radici della riconciliazione, conoscerne storie ed esempi, e immaginare la ricostruzione in nuovi inizi grazie a ciò che si studia, si indaga, si esamina e si incontra grazie alla scuola. Anche questo è riconoscimento d’una umanità perduta e ritrovata.

Il tempo della scuola si pone come tempo di disvelamento progressivo e delicato. Dove possono chiarirsi motivazioni diverse e ambivalenze che abitano le persone: dove progressivamente portare e sostenere maturazioni ed evidenze di necessarie fratture, di profondi riconoscimenti, di confessioni. Senza forzare o tematizzare, o lasciare

ostentare tutto questo. A scuola lo si può maturare o lo si tiene per lo più serbato.

La classe rappresenta un poco una zona franca dove pesano, ma non dominano, le dinamiche e le relazioni legate alla condizione giudiziaria. Dove gli incontri sono fuori dai giochi di assicurazione reciproca o connivenza, dove le parole possono essere utilizzate con più libertà. Permette qualche distanza del passato che pesa dove può dischiudersi qualche lineamento d’un volto promettente della vita a-venire: in un diverso ritmo del tempo si può andare a riprendere il passato, per ridirne qualche pagina, risignificarla, provare a girarla.

Una zona franca del raccoglimento (per raccogliersi occorre sentirsi accolti, dicevamo): incontro con la verità propria, nella quale vedere l’altro e lasciarmi guardare. “Intessuti nel tempo” le donne e gli uomini hanno la capacità di “ricapitolarlo”<sup>16</sup>. Raccogliamo il nostro essere in identità personale. Se viviamo nella scissione, senza raccoglimento sperimentiamo una dispersione e una falsificazione.

Certo le traiettorie personali possono non incrociarsi, possono evitarsi, possono continuare a definirsi in giustificazioni chiuse, a volersi riconfermare. Allora, però, in una zona franca non si riesce molto a stare, non se ne regge l’accoglienza che domanda, che chiede di affacciarsi su soglie di scoperta e di, tollerabile, esposizione. Dopo un poco, provato il gioco della sola ricerca di conferme e di “utilità”, ci si ritrae. Come alcuni allievi detenuti hanno fatto durante il percorso e fanno ogni anno.

### **Da dove vengono i corsisti? accogliere a scuola uomini e donne del reato e della pena**

Certamente l’esperienza scolastica apre (può aprire) feconde contraddizioni in un contesto come quello detentivo, può contribuire a perseguire l’obiettivo della umanizzazione del carcere<sup>17</sup>.

Accogliere la condizione detentiva, e la necessità di declinare, di cercare nuove declinazioni della propria vicenda personale, è entrare nella frattura del sentire che “non ci si appartiene più come prima”. E camminare nella frattura per provare a riemergere all’aperto.

Certamente si può non reggere l’esposizione cui la scuola ti chiama, almeno un poco, a stare; si può evitare la parola,

l'esperienza del pensare per restare in una sorta di nascondimento, di ottundimento, di fuga della responsabilità. Ma se lo si regge, la scuola diventa un'esperienza di attesa: in essa si attende a se stessi, certo, ma si attende anche nel senso che si accetta di ritrovarsi là dove non ci si aspettava di trovarsi: in un incontro con se stessi (le proprie ombre, i sensi di colpa, le sofferenze) e con altri, anche faticosi; con le possibilità e con il non conosciuto. In essa non si finisce di incontrare, di interpretare, di rischiare. Approdando a qualche più acuta angoscia e anche al tratteggio di speranze. Aprendosi, a volte, ad una sorta di disciplina nuova, ad una tenuta nel tempo.

La scuola in carcere riconsegna la questione del progetto di vita alle persone, lavorando sulla costruzione delle capacità di scelta, delle competenze per vivere. Provando a contrastare la 'fuga dalla libertà' – e da un vivere consapevole, responsabile, generativo – esercitata con il reato. Provando a contrastare sfiducia, rinuncia, rappresentazione del dopo "fine pena" come destinazione alla reiterazione. La scuola pare come una prova, una pur limitata messa alla prova per vedere se si è capaci di vivere le dimensioni della mancanza, del distacco (da situazioni e persone, sì, da prospettive, forme di vita, relazioni malate, da distorsioni dell'intenzionalità...) e quelle dell'attesa, della novità.

Imparare cose, sentire più in profondità, soffrire e provare a riaprire il tempo: questo si coltiva (si può coltivare) a scuola, togliendo spazio al fragore, alle ripetitività chiuse e soffocanti, alla distrazione e alla fuga. C'è, anche frequentemente, l'incontro con la fatica e con la capacità di leggere le proprie condizioni di debolezza, di ambivalenza, di sofferenza; a coglierne le loro implicazioni relazionali, sociali, personali; a far proprie prospettive nuove, nuove responsabilità, possibilità di riparazione e riconciliazione.

La scuola può aprire (e per alcuni apre) una stagione diversa della pena che cerca un nuovo apprendimento della vita: l'apprendimento dalla frattura e dal fallimento, dallo stare nelle limitazioni e nelle impossibilità, e pure del tornare a pensarsi liberi, a corrispondere, a generare. Ciò chiede di maturare una riscoperta (che in molti casi è una scoperta) del valore simbolico dei gesti e delle scelte quotidiane, un sapere cogliere ed esprimere il senso di

riparazione, di riconciliazione, di consegna e di dedizione. Oltre la ricerca di utilità, di convenienza, di risarcimento, di superamento.

Apprendere dalla frattura e dalla colpa, vuol dire imparare a lasciare, a fare scelte; e a concentrarsi, a cambiare e intensificare sguardi, azioni, impegni. Il momento che si vive è prezioso, non è da "perdere" in attesa d'altro, di occasioni illusorie, o aspettando che passi. La frattura del reato e della pena resta nella vita quotidiana, sempre pesante, nella sua materialità. Costringendo una faticosissima fedeltà a ciò che si vive.

Portare responsabilmente la propria storia ferita nel tempo personale e nella rete vitale, come nel tempo sociale, può avvenire a condizione di tornare a trovare radicamenti e narrazioni in conoscenze, parole e pensieri. Dove cercare altre possibilità d'essere è provare il rapporto, difficile e fragile, con un'altra fioritura, come scrive Martha Nussbaum. Fioritura altra che passa dall'esperienza d'una consapevolezza avvertita dalla propria fragilità e dalle ambivalenze dell'ombra che si porta.

Portare responsabilmente la propria storia ferita (e di ferita arrecata) è possibile in un quadro di relazioni che non facciano spazio a infantilizzazioni, a vittimizzazioni, a nascondimenti, a neutralizzazioni emotive.

Declinare la vita altrimenti, in altri modi, in un tempo nuovo, chiede di declinare altrimenti pensieri e immagini, le capacità e il sentire. Chiede di far declinare, di indebolire e vincere il rapporto con il tempo, con le cose e le persone di prima, rapporto segnato da moventi acquisitivi, o dalla tendenza a disporre e utilizzare, dall'anestesia del sentire l'altro, dal gregarismo che non fa sentire neppure la propria dignità personale.<sup>18</sup>

Si può costruire, insieme ad altri, una storia "prospettica" di vivibilità per il tempo prossimo futuro. In una condizione detentiva, che propone così rare esperienze di prova di sé e di ampliamento di spazi di esperienza, quella scolastica di presenta come una delle poche che accompagnano alla costruzione di un rapporto rinnovato con il tempo. Nuova esperienza del sentire, del pensare, delle competenze per la vita. La scuola può permettere di dire di sé a sé nella prova, di narrare e di pensare, per vivere con la frattura e con la prospettiva, ridisegnate.

Ci vuole un serio e delicato lavoro ermeneutico, da sviluppare insieme alle donne e agli uomini che la vivono,

insieme agli uomini e alle donne che la condividono e la accompagnano. Ascoltando lo smarrimento, il cammino, i passaggi difficili, le fratture instauratrici, i movimenti interiori delle persone detenute. Ascoltandone la lamentazione, il silenzio sospeso. Un approfondimento delle simboliche della pena e della colpa. Nei giorni che si sono fatti ampi, vuoti ed aperti, carichi di sospensione, anche di confronto prolungato con il nulla. Giorni di attesa, a volte vuota a volte corrisposta. Negli spazi concreti dove quei giorni si vivono, si possono aprire luoghi da rendere abitabili (perché ci si può raccogliere, accolti<sup>19</sup>), nei quali curare di nuovo il compito della propria formazione. Spazi della vita quotidiana ristretta (le celle) e luoghi “sociali” (le aule scolastiche, i laboratori, i luoghi formativi ed espressivi) nei quali toccare scelte, libertà e vita buona.

### **Da dove partono gli insegnanti? La questione di una giustizia da rendere**

Ci chiedevamo: da dove vengono gli uomini, e le donne, del reato e della pena che entrano nei corsi scolastici? E gli insegnanti (ma anche gli educatori, gli operatori della cura e sociali) da dove partono incontrandoli?

Possono partire da una posizione certa e forte, messi in sicurezza da un mandato e da un profilo professionale. Così costruiscono un incontro nel quale viene garantito il diritto che è proprio dell’utente, del fruitore di un servizio, di un cittadino sottoposto a misure restrittive per il quale non si fan differenze, cui si offre parità di trattamento, perché, queste vigenti, non vada comunque pregiudicato un trattamento a garanzia della salute ed della formazione personale.

In questo caso l’incontro a scuola, e la sua forma, viene definito dall’organizzazione scolastica, dal gioco di ruoli istituiti e definiti (insegnante e studente), dalle scelte didattiche e dal lavoro di insegnamento-apprendimento nelle diverse discipline, dalla valutazione corretta. Le soggettività, le scelte, le emozioni sono neutralizzate il più possibile; poco considerati, se non per gli aspetti funzionali, sono i tempi, gli spazi, le relazioni della vita non scolastica.

La giustizia faccia il suo corso, la pena venga scontata, si rispetti la norma (l’art. 27 dell’Ordinamento Penitenziario)

e si proponga l’attività scolastica. Ad ognuno, poi, di usare dell’opportunità di questo servizio garantito, di questa opportunità nel tempo di detenzione, e di operare connessioni e mediazioni tra questa esperienza e il vissuto della colpa e della responsabilità, delle memorie, e delle relazioni.

Ma gli insegnanti (e gli educatori, i sanitari, gli assistenti sociali) possono partire anche dalla convinzione, che la giustizia, quella assicurata dall’apparato e dalla logica giudiziari, sia necessaria ma non basti. Perché non esaurisce le responsabilità di una convivenza sociale, specie democratica, verso un autore di reato e verso la vittima, ad esempio.

Resta da “rendere giustizia”<sup>20</sup> partendo dal periodo di esecuzione penale. Rendere giustizia a chi non è stato difeso da se stesso, come spesso è un autore di reato negli anni di quella che molti ormai chiamano “detenzione sociale”,<sup>21</sup> che trattiene in carcere persone portatrici di percorsi di deprivazione culturale e sociale, percorsi di svantaggio, marginalità e dipendenza. Anche la scuola ha avuto le sue responsabilità.

Resta da “rendere giustizia” a persone che hanno giocato irresponsabilmente della loro libertà, che sono condannati in quanto responsabili di qualcosa, o per qualcosa, ma che vanno accompagnati ad essere responsabili verso qualcuno, verso altri: gli offesi, i danneggiati, i feriti, i resi insicuri. Verso le vittime e il contesto di convivenza. Bisogna riportare la giustizia nelle relazioni: anche qui c’è da rendere, ripensare e rifare la giustizia: compito educativo, formativo, sociale.

Resta da “rendere giustizia” ai rei, alle vittime, alla convivenza. Questa tessitura di relazioni e significati, questo lavoro che interessa biografie, storie e reti di relazioni uniche di ogni persona detenuta, non si può ridurre alla, pur indispensabile, fornitura di una “occasione formativa” dai tratti addestrativi e funzionali. Muovendo da questo non si evita di incontrare il disorientamento esistenziale, etico, culturale di autori di reato; si considera e si legge con attenzione e consapevolezza (costruita dialogando con i colleghi) l’impatto di contenuti e scelte didattiche su forme di pensiero, strutture di personalità, esperienze interiorizzate, modi del sentire delle persone incontrate in classe.

Incontrare le persone detenute, autrici di reato, considerandole soggetti responsabili vuol dire pensare una proposta scolastica, didattica, e pedagogica nella quale chiamarli a giocare: nella possibilità e negli obblighi nei quali ogni sapere si costruisce e si impiega; nel riconoscimento e nella cura di sé, della propria mente, dei propri moventi.

Infine gli insegnanti possono partire da una collocazione “laterale”, dall’attenzione, si potrebbe forse dire da una posizione di veglia: sulle possibilità e sulle direzioni nelle quali fare reincontrare altro di sé, le capacità di conoscere e di reinterpretare (contenuti, saperi, conoscenze, competenze, ma anche scelte, condizioni di vita, contesti, dinamiche sociali del tempo). Cercando di fare cogliere responsabilità, di uscire da rappresentazioni chiuse.

Veglia sull’altro che mi è stato affidato: fragile, segnato, in cerca di nuova affidabilità, incerto circa il suo valore, il suo futuro. Veglia sulle possibilità e sulle direzioni sulle quali pensare a come può riparare i legami rotti, le offese arretrate. Aprire conoscenze e saperi, dilatare campi di esperienza ed esercizi di competenze, maturare dimensioni di coscienza ed immagini dell’umano e della realtà sociale più complesse ed aperte: in questo si esercita una veglia che può permettere di mettersi in contatto con sé in modo nuovo. Grazie al lavoro di chi serba e invita a entrare in una attesa, lavorando su un *setting* pedagogico e su contenuti ed esperienze che aiutino l’emersione del nuovo<sup>22</sup>.

### **Le rappresentazioni del ruolo degli insegnanti, il bisogno di riflettere e ricercare**

Lavorando con gli insegnati delle scuole in carcere sulle rappresentazioni del loro lavoro è emerso un quadro molto interessante di tendenze e vissuti abbastanza differenziati.

Un primo gruppo di rappresentazioni si raccoglie attorno ad una interpretazione molto tecnica dell’esercizio professionale, connessa al mandato di supporto alla azione trattamentale. Questa interpretazione “stretta” dell’indicazione dell’Ordinamento Penitenziario, e successivi documenti applicativi, adegua e un poco assoggetta l’azione didattica e formativa alle indicazioni dei paradigmi “forti”: quello giuridico e quello medico-sanitario. L’azione risulta tesa ad offrire occasioni di

costruzione di competenze, di sostegno e recupero degli svantaggi culturali e delle disabilità, di correzione dei comportamenti e degli stili di relazione trasgressivi e di adeguamento alle norme. L’istituzione chiede questo, almeno questo è il vissuto di alcuni docenti, e questo chiedono anche molti studenti-adulti in formazione, nella pratica di un loro diritto. I docenti devono addestrare a competenze aggiornate, devono far controllare linguaggi e strumenti. Queste condizioni pratiche permetteranno giochi di libertà più ampi e responsabili: una riabilitazione. Un secondo gruppo di insegnanti concepisce la sua funzione come facilitazione e regia di esercizi dialogali grazie ai quali sia possibile fare emergere conoscenze e potenzialità delle persone (“dobbiamo partire da quella che esperti di didattica chiamano conversazione diagnostica”), che sono poi da verificare e fondare scientificamente, oltre che da ampliare. D’altro canto i dialoghi porteranno i corsisti ad una presa di coscienza della propria condizione, in una più ricca e piena capacità di lettura e relazione con la realtà, il contesto, gli altri.

A questo si affianca un terzo gruppo di insegnanti che fa riferimento soprattutto alla promozione di capacità critiche, d’analisi, ipotesi, verifica (“avere una testa sopra il cuore, e le viscere, e usarla bene”). Ciò chiede molto lavoro di “disincrostazione”, lavoro su pregiudizi e abitudini mentali chiuse e scorrette. E la proposta di conoscenze più ampie; di possibilità di confronto, di contestualizzazione, di rinforzo di saperi specialistici.

Pare ancora molto presente in alcuni insegnanti, anche di diverse età e con diverse storie di formazione professionale, un approccio proprio della pedagogia speciale, che ha caratterizzato una stagione passata della pedagogia penitenziaria<sup>23</sup>.

Un gruppo numeroso di docenti ha come riferimento l’educazione degli adulti ed la pedagogia della marginalità e della devianza<sup>24</sup>. Questi insegnanti mantengono una interrogazione continua attorno alle questioni della continuità formativa, della trasformazione, della inattuabilità delle interiorità e delle storie dei corsisti.

Almeno sei percorsi di riflessione e ricerca sono emersi fin dall’inizio, non eludibili, per un gruppo di docenti che lavora in una scuola in carcere o nei contesti di esecuzione penale. Docenti interessati ad una continua investigazione

del “sapere pratico”, del “sapere del fare scuola che viene agito”<sup>25</sup>.

Anzitutto, la questione dell’incontro con le storie di detenzione, e con le storie di reato. Come “entrano” nell’incontro con la scuola, con le discipline, la ricerca e lo studio? Come si “ridisegna” la pena, la responsabilità, il significato della legge, il pensiero alle vittime? Come si sviluppano le relazioni con gli altri operatori? Con i saperi della psicologia, dell’antropologia, e con quelli degli autori di reato?

In secondo luogo, la questione dell’intenzionalità educativa, legata ad un mandato sociale complesso, a volte contraddittorio, e, insieme, ad una coscienza morale e civile, ad elementi deontologici, ad una consapevolezza culturale profonda. Educare e formare, “fare scuola e fare giustizia nell’esperienza della scuola in carcere si legano e si interrogano” continuamente, reciprocamente. Sono attività obbligate a ritrovare le loro radici e i loro fondamenti nel confronto con il male e con il legame rotto, con l’inizialità e la riconciliazione, con il diritto di punire<sup>26</sup> e l’obbligazione a riconoscere, con la dignità e con la riparazione, con il pentimento e con il riscatto.

In terzo luogo, la domanda di senso rivolta alle materie, ai saperi, ai contenuti, ai linguaggi. La necessità di riscoprire le materie come avventure dell’umano, di riprenderle nel loro statuto epistemologico, di cogliere i linguaggi come luoghi di nuova esperienza di sé e del mondo. Di vivere, al loro interno e grazie a loro, “il dovere del sapere”, il richiamo alla responsabilità, ma anche un senso di gratitudine e capacità di contemplazione.

In quarto luogo, la questione, delicatissima e difficile, dell’incontro con il dolore e la sofferenza. Riuscire a maturare una “giusta distanza” non esaurisce la questione: inevitabilmente la scuola è “compromessa” nella significazione del dolore. Gli insegnanti sono chiamati a “sapere lasciare andare il dolore”, non evitandolo e non trattenendolo. Non volendolo guarire, né pensandolo solo in termini espiativi.

In quinto luogo, la questione della motivazione e della rimotivazione, che interessa sia i detenuti-studenti che gli insegnanti. È una questione delicata della relazione tra adulti che si incontrano in co-educazione e co-formazione e che devono affrontare il rapporto con male, violenza,

fiducia, giudizio. Con l’ombra dell’umano, si potrebbe dire.

In sesto luogo, infine, la questione del *lavoro con altri* (colleghi, altri operatori; detenuti e detenute), del bisogno di cooperare e sostenersi a vicenda, di provare a star bene con sé e con gli altri, in un contesto di durezza, non certo segnato da forti correnti di fiducia e speranza. Il sospetto, il controllo, il trattamento, la sorveglianza tolgono non poco respiro a queste dimensioni, decisive per l’incontro e per i processi educativi e formativi.

## 2. Cammini di umanizzazione

### L’esperienza della soglia

L’esperienza della scuola in carcere si configura come esperienza di soglia, come una di quelle esperienze nelle quali non si può che tornare a ciò che origina l’umano. Al cuore della sua vulnerabilità. Esperienza di incontro, di scelta, di patto; confronto con la paura e attraversamento dell’ombra, resistenza all’incontro con la propria ombra, movimento della propria intenzionalità.

Un’esperienza di soglia, è esperienza di riposizionamento: dal disprezzo e dal misconoscimento al riconoscimento e dall’apprezzamento del valore proprio dell’altro. E del mondo, delle cose, del tempo. Del suo “prendere figura” in una nuova cura: di una storia, del mio venire *reengendrado*, riconcepito<sup>27</sup>.

Nelle esperienze di soglia noi troviamo, insieme, uomo vecchio e uomo nuovo: cammino dentro di sé e conflitto. L’uomo “porta sempre un altro dentro di sé. Colui dal quale fugge, l’io in ombra quello che vive nel disprezzo, colui del quale ci vergogniamo, quello che ironicamente riconosciamo come controparte ostinata del nostro progetto, e l’altro dei nostri sogni, con il quale arriviamo a confonderci nei momenti fortunati, in quei rari momenti in cui ci sembra che viviamo e siamo davvero”<sup>28</sup>.

Nelle esperienze della soglia l’incontro è un “da costruire”, non è scontato: può darsi, ma può anche non realizzarsi. In un luogo di formazione ci si incontra a partire da una domanda di formazione. Nella scuola in carcere – in carcere e nella esecuzione penale - tale domanda di trasformazione non è un già dato, una premessa: può essere una domanda da costruire, da sviluppare. Un passaggio incerto, dove le conquiste faticano a

consolidarsi e si registrano regressioni, dove i moventi sono contraddittori, le motivazioni ambivalenti. Entrare nella relazione, vivere l'incontro con una certa presenza sincera, cercando ed esponendosi, non è scontato.

Come fare entrare, come entrare nel dialogo? È un problema di accoglienza, una questione di invito e proposta. C'è una tutela da garantire, una protezione ed una veglia da tessere. E c'è sempre una resistenza da tenere in conto, come di fronte ad un'irruzione: non è semplice vivere un'esperienza che può condurre all'incontro con paure, con nuovi legami, con parti di sé non conosciute. Le cristallizzazioni delle visioni della realtà e dei paesaggi interiori vengono difese, fanno restare "in riserva".

"Non possiamo trasformare noi stessi, possiamo soltanto essere trasformati, ma lo possiamo soltanto quando lo vogliamo con tutte le nostre forze"<sup>29</sup>. Vittime e autori di reato, offrendosi, si trovano in questa realtà, quella di una impossibile trasformazione e in una fissazione nel passato e nel ruolo: quella dove si trovano "ridislocati", "trascinati via", a forza, dalla loro biografia. Vittimizzati e fissati nella colpa e nel reato.

Sulla soglia motivazioni, incontri, dialogo si danno nel tempo, per chiarificazioni progressive, e incerte, si acquisiscono e si giocano nel "fuoco" dell'esperienza; cercando parole, ascoltano domande, attenzioni. Vivendo la possibilità di uscita da ristagni, ripiegamenti, tornanti. Occorre lasciare possibilità e tempo perché si sia resi diversi dall'esperienza che si va facendo. Lasciar essere e tenere, e tessere, la relazione. Usando parole incarnate e garantendo riserbo.

L'esperienza scolastica in carcere è soglia delicata: non è terapia, né correzione, né risarcimento, né liberazione, e neppure trattamento. Di certo non solo né tanto. L'esperienza della scuola rappresenta, almeno in parte, un nuovo apprendimento della vita. E per la vita. Dopo e dentro la frattura e lo sfiguramento. Sperimentando che "non ci si appartiene più", che non ci si apparterrà più. L'incontro educativo in carcere non riporta ad un'appartenenza forte, può riportare ad una attesa; non riporta subito ad una appartenenza a sé, forse ad uno spazio comune, ad un luogo di riconoscimento reciproco. Partendo da storie uniche e ferite, spezzate, storie di prostrazione e fallimento, o di abbandono, quello che si dà

sulla soglia è "un incontro tra soli" per dirla con Julia Kristeva. La grande pensatrice bulgaro-francese così definisce l'incontro tra persone segnate da una debolezza irriducibile, da radicale distanza. Jean Vanier le propone, nel dialogo, di parlare di "incontro tra poveri"<sup>30</sup>.

A volte avvengono impreviste e sorprendenti "solidarietà nella pena": reciprocità, cure, veglie, correzioni reciproche tra uomini e tra donne detenuti. C'è un dolore da sciogliere, un male cui non dare troppo spazio. "Io riesco a guardarla perché lei mi guarda" si può sentir dire un insegnante in carcere. La scuola non si disegna come ingranaggio dell'apparato della pena con funzioni correttive e di rieducazione forzata; piuttosto si offre durante l'esecuzione penale e nella restrizione occasione per riconquistare pratiche di libertà, e di responsabilità, come forme di cura di sé (a partire dalla "cura della mente" direbbe Luigina Mortari) dal carcere e dalla pena; dal malefatto e dal male subito.

Anche a scuola si manifestano le fragilità che interessano una parte consistente della popolazione carceraria: quelle psicologiche-psichiatriche, quelle sociali, quelle culturali, quelle legate alle dipendenze. Tali fragilità incontrano in classe uno sguardo diverso da quello sanitario, e vengono assunte in una dinamica e in una prospettiva non contenitiva e di controllo. In una prospettiva pedagogica ci si propone per un accompagnamento all'incontro con le proprie fragilità ed i propri limiti, e con la possibilità di rielaborarli, di sviluppare parti di sé positive, di evitare paralisi o distorsioni dell'intenzionalità.

Si incontrano tratti esistenze personali che han bisogno di "venire riconcepiti"<sup>31</sup>. Julia Kristeva annota in pagine lucidissime di come la presenza di fragilità radicate, inaggrabili, porti all'"insularizzazione" e a un senso di abbandono. Occorre annota "aiutare le persone a sentire con te", a formare e scambiare parole, a reinventare il quotidiano, a giocare insieme la singolarità di ognuno. "Fare conoscere (...) la possibilità di essere soli insieme"<sup>32</sup>. Disinsularizzare, rendere le estraneità, le differenze, le fragilità condivisibili, al di là della sofferenza. Se la scuola accoglie, accompagna, risveglia, "tu puoi sapere di te". Contro "la tirannia della normalità", la normalizzazione, emerge la possibile bellezza di ogni presenza, anche nella scoperta dei propri blocchi, delle

paure, delle incapacità. Le debolezze, le dipendenze, la malattia mentale, le deprivazioni anche i reati non incasellano uomini e donne in categorie ma accentuano, piuttosto, le loro singolarità. Ma, si può “pensare a due”, i soli possono stare insieme. Questo anche in un carcere dove si può toccare l’esperienza dura che “non ci si appartiene più”, che non ci si apparterrà più. E dove alcuni sentono che “non si è più di nessuno”, “Io non esisto più per nessuno?”.

### **La sofferenza, il vuoto: non ci si appartiene più**

Come spesso ricordano gli insegnanti, come non di rado si è osservato nello sviluppo delle attività scolastiche e nei momenti vissuti nei gruppi classe, il confronto con il dolore e la sofferenza è ricorrente. A volte trova manifestazioni evidenti, cui occorre rispondere, sempre è presente come sotto traccia. Certamente in primo piano sono le storie di separazione familiare, di lontananza forzata dagli affetti, l’interruzione dei progetti di vita. Un poco più nascosta, diversamente maturata, vi è la ferita arrecata ad altri e a sé con il reato. E vi sono anche i riverberi del dolore delle vittime, quelle dirette e quelle indirette, offese dagli atti o dalle scelte personali.

In carcere si corre un grande rischio: quello di “sprecare” sofferenza o, forse, sarebbe meglio dire, di “disperderla”, di assistere alla sua cristallizzazione, di lasciare che si ramifichi e che soffochi le relazioni ed il tempo. Tempo che, così, non riesce più a darsi come respiro, pur se affannato, di speranza<sup>33</sup>.

Il dolore di chi viene condannato a subire la pena può cercare risposte nella fuga nei meccanismi del “disimpegno morale”, nella vittimizzazione che lascia spazio al rancore, al risentimento. O alla depressione, alla autodistruttività. È importante non lasciar ristagnare la sofferenza perché non entri nel tessuto dei giorni, della coscienza, degli atteggiamenti, delle relazioni e del tempo. Perché non ristagni dentro le “catene del male”, le “catene della colpa”, o le “catene del risentimento”<sup>34</sup> difficilissime da spezzare. È importante pure non lasciarla disperdere, la sofferenza, nei rivoli prodotti dalle strategie di anestetizzazione, di desensibilizzazione, che svuotano attese e responsabilità verso l’altro, che impediscono gli accessi alle memorie ed al loro ripensamento, che

permettono di stare nel presente e nel futuro solo nel nascondimento e in una certa superficialità. Accesso fragile, sempre a rischio.

In carcere non troviamo solo l’evidenza di una “questione sociale”. Troviamo, certo, i riflessi delle nuove forme di diseguaglianza, della profonda crisi del legame sociale, dei diversificati percorsi di vulnerabilità, dei fenomeni di marginalizzazione, troviamo l’incertezza, la povertà. Ma vi incontriamo anche storie e situazioni nelle quali è rimessa in gioco la stessa condizione umana, investita da difficoltà e fatiche, piegata in spazi soffocanti, presa dal ristagno di violenze subite, di rancori irrisolti, di intenzionalità distorte, di mancanza di risonanze con la bontà, la bellezza, la cura. Qui sono in gioco l’idea e le forme dell’umano<sup>35</sup>.

A volte ci troviamo di fronte a uomini e donne che non riescono ad abitare la loro vulnerabilità, né a sostenere dubbi e interrogazioni sulle loro capacità e sulle loro possibilità, che non vogliono sentire sé e gli altri in profondità.

La propria vulnerabilità la si avverte come intollerabile, perché non si è mai imparato ad incontrarla e dirla. La si può temere, e si può essere sopraffatti da un’ansia che si trasforma a volte in angoscia. Oppure si può reagire alla sensazione di essere esposti, di restare in balia di altri e degli avvenimenti, irrigidendo ogni relazione costruendo cittadelle chiuse, aggredendo<sup>36</sup>.

Si può segnare anche una via diversa pure lenta e non scontata: quando l’esperienza di essere “consegnati in mani d’altri” fa incontrare affidabilità e presenze attente, allora possono venire generati tessuti di relazione fraterna e responsabile, apertura al nuovo, mutualità, riconoscimento e reciproca assicurazione<sup>37</sup>.

Chi si incontra viene da “territori di vita” lontani e diversi. Anche (e chiaramente) stranieri tra loro. Gli studenti-detenuiti sono portatori di diversi strumenti e diverse disposizioni nell’entrare in rapporto con gli altri, con i contesti di vita, con i patrimoni culturali ed i linguaggi, con le possibilità e con la memoria. Non si tratta di calare dall’alto risposte, forme organizzative, progetti di formazione standardizzati, quanto di alimentare con continuità attività di ricerca, processi, relazioni, riflessioni che facciano crescere, come stalagmiti, le stesse forme organizzate del lavoro scolastico, le comunicazioni, le

esperienze di accompagnamento reciproco. Come stalagmiti: frutto di “miriadi di micro decisionalità quotidiane” e di sapienza responsabile, di passione per la vita e per il mondo, di fiducia e di speranza<sup>38</sup>.

È possibile un incontro tra sradicati? Certo oggi lo sradicamento è un’esperienza che ha tonalità ancor più dure di quelle colte da Simone Weil prima della metà del secolo scorso<sup>39</sup>, esprime una radicalità molto accentuata e specifica nelle strutture di coscienza e nei cammini dell’identità dei figli e delle figlie dell’Occidente e dell’Oriente. La crisi delle radici, il loro sfilacciamento – a volte il loro smarrimento, la loro dissoluzione – è ben visibile nell’affermarsi dell’indifferenza, nella deriva delle libertà individualistiche. Come nel diffondersi della “violenza senza fine” dei fondamentalismi. Nella diffusione del disprezzo, della trascuratezza verso l’altro. Si vive sradicati dalla domanda su di sé e sradicati dalla relazione con l’altro. Lo si osserva bene anche in carcere negli ultimi dieci anni.

“Non ci si interroga più, ci si adatta semplicemente alla logica di causa ed effetto” – annota Julia Kristeva – “nessuno più sa cosa siano il bene e il male”.<sup>40</sup> Ma da sradicati in un luogo-non luogo come in carcere, in un tempo che si prova o ci si rassegna ad abitare, la presenza all’altro può svelare e disegnare per me e per lui - entrambi ospiti - il luogo e il tempo nel quale una domanda si apre e può condurre al “prendere forma” della vita, anche della vita comune. *Mai senza l’altro* titola un prezioso scritto di Michel de Certeau<sup>41</sup>.

Dare tempo all’altro è nel respiro dell’incontro: fare scuola è ritrovarsi in un tempo dato, dove ci si aspetta, si coltiva futuro, si riflette e riprende memoria, ci si esercita al nuovo. Un patto, un’alleanza, un incontro responsabile, un desiderio comune può lentamente, o per strappi ed anticipi, farsi tensione verso un orizzonte di umanità e di giustizia: questo può aprire il tempo tra noi, aprirlo come crescita e germinazione. Servono eventi, cammini, processi. Serve giorno dopo giorno apprendere e vivere a occhi aperti, ad essere visti, a sentire uno sguardo su di noi non come minaccia, come “inferno”, ma come presenza preziosa e vulnerabile. Scrive Roberta De Monticelli in *L’allegria della mente* che “Il tempo nasce dall’amore”, ma dall’amore, nel tempo condiviso, sono le persone e le comunità umane a nascere.<sup>42</sup>

Tornare a pensare, a pensare bene, come atto di responsabilità e di riconoscimento; tornare a sentire la realtà fuori da circuiti cristallizzati della mente intrisi di disprezzo e di funzionalità, questo può essere aiutato dalla scuola. Riportare alla realtà è anche percorrere i sentieri della cultura, della letteratura, dell’arte, quelli della scienza e della tecnica, è incontrare i linguaggi per la lettura, la rappresentazione e la comunicazione. Incontrando persone competenti, e incontrando la bellezza, la prova, la domanda, le questioni complesse; ed il mistero, il conflitto, la prossimità, l’alleanza, la sofferenza. Per non diventare ciechi, costi anche la sofferenza che questo chiede: “mediante il patimento la conoscenza” canta il coro di Agamennone. Uscire dalla palude grigia e ritrovare il bisogno di verità, il gusto della verità del pensare e del sentire. E tornare a vedere l’azione e l’intenzione propria: questo può chiedere un esercizio non semplice, una esperienza, specie “quando anche l’ultima frontiera è superata”.

Qui la scuola può toccare il suo limite, e il lavoro dei docenti un’esitazione. Quella che prova chi si sente vicino al vuoto possibile di cui parla Hannah Arendt in *Vita della mente*<sup>43</sup>, alla assenza di pensiero, sconcertante, di criminali che non sentono alcuna colpa, che si rifugiano in cliché, in frasi fatte, di fronte a qualsiasi prova, accusa, ragione. Sconcertante per chi è abituato a considerare il pensiero connesso alla percezione del bene e del male. A volte sembra non esserci coscienza né del bene né del male: una “coscienza vuota”, una “perdita di ogni contatto con la realtà”<sup>44</sup>.

Non sentire nulla, non scegliere tra bene e male. Eppure scegliere: stare nell’impietramento. Quello che permette di disporre d’ogni cosa, o persona resa cosa. “Perché l’ho fatto? Perché potevo” risponde Biljana Pavlic, braccio destro di Karadzic davanti alla Corte per i delitti contro l’umanità del Tribunale de L’Aja che la giudica per i massacri in Bosnia.

Certo, qui si è di fronte all’estremo, ma la tentazione di queste dinamiche interiori, o il rifugio in esse, non sono estranei a un uomo, allignano al fondo di reattività, giustificazioni, istintività irriflesse<sup>45</sup>. Qui ci si arresta. La relazione educativa, l’azione formativa toccano il loro limite. Qui vengono chiamati in gioco altri sguardi e saperi, quello della psicologia giuridica e clinica, quello

della psichiatria, ad esempio. Se cristallizzata la sofferenza può trovare esiti anche nella depressione, nell'abulia, nell'autodistruttività. Il dolore che cerca verità, nuova vita; il dolore che cerca riscatto passa nel riconoscimento della colpa, della responsabilità.

### Il senso della colpa e la narrazione

Il rapporto con la colpa, con il senso di colpa va ben gestito. Non può essere evitato o eluso. Non si può venire risucchiati nella colpa dell'altro, eppure questa va sentita ed assunta: non quella specifica ma la "condizione" di colpa. Lavorare sul possibile e sul "riscatto" espone a rischi di una colpevolizzazione vischiosa, dall'altro può indebolire i meccanismi dell'auto assoluzione o della giustificazione.

Anche se - lo abbiamo sottolineato altrove – "il senso di colpa va coltivato", va letto e impiegato in attraversamenti e narrazioni. Può "sia distruggere che divenire fonte di vita rinnovata"<sup>46</sup>.

Il confine è incerto, la sfida assunta: trasformare l'"angoscia essenziale" in "desiderio esistenziale", in desiderio di superamento attraverso una "confessione etica"<sup>47</sup>. In un passaggio delicato, camminando in crescita e reggendo la vertigine.

Non possiamo affidarci al solo senso di colpa come criterio di salvezza e di liberazione: cosciente e inconscio fanno del senso di colpa un inconoscibile. Dobbiamo maturare una certa lucidità, e una certa pietà per noi (e per gli altri), e cogliere cosa è messo in discussione del nostro valore, radicalmente<sup>48</sup>. Riportare il senso di colpa nella propria storia personale e nella propria vulnerabilità, nel gioco tra i limiti e le capacità personali, è utilizzare e canalizzare la sua forza e la sua capacità di orientamento. È farne premessa per nuovi inizi, per impedirne il dilagare, e impedirne la rimozione. Questo vale per ognuno: può valere anche per chi, a causa dell'attribuzione di colpa, si ritrova segregato.

Si resiste, ed è questa resistenza che impedisce la conquista di una complessità e di una apertura, la lettura di un tempo altro per sé. Non è semplice restare nell'esitazione, nel ripensamento, non è semplice rendersi conto di ciò che vivono gli altri, le vittime. I costi morali,

identitari sono alti: trasformare il "così è stato" in "così ho voluto" è un passaggio necessario e duro, per nulla immediato e semplice. Può essere duramente distruttivo un senso di colpa che diviene "un verme roditore", come scrive Françoise Dolto, che fa cercare nell'autoaccusa quel che resta di un esercizio di potere. E poi fa pensare di aver pagato abbastanza, d'esser purificati.

A volte si contrappone senso di colpa e senso di responsabilità. Una contrapposizione netta tra il senso di colpa e il senso di responsabilità come quella proposta ad esempio da Giovanni Jervis (che riconduce il primo a dipendenza e irrazionalità, il secondo a autonomia e razionalità; il primo a indegnità, il secondo a dignità personale) fa riferimento a una concezione della responsabilità disegnata nel circuito chiuso del "rispondere dei propri gesti", del "portare le conseguenze delle proprie azioni", del "costruire se stessi in libertà e autonomia", "nello scambio e nella competizione". Responsabilità che lascia l'io autoreferenziale solo, e la convivenza senza legami, senza consegne e cura del futuro. Non spiega la forza della convivenza, della fraternità e del legame tra le generazioni. Questa forza, questo legame hanno a fondamento l'intreccio tra senso di colpa e senso di debito, tra senso di responsabilità e attenzione alla cura e alla dedizione.

Il rapporto tra le generazioni, l'amore, il debito e la gratitudine, come pure la sofferenza avvertita empaticamente, sono tutte dimensioni che mettono al centro l'esperienza dell'altro, dell'alterità. Anzi, che riconducono alla dimensione originaria, per il costituirsi del nostro rapporto col tempo e col mondo, del *sentire l'altro*. Offrire e orientare scelte e impegni di vita, in modo anche inedito, è un movimento che può permettere, come bene annota Jervis, di "inglobare l'insieme delle nostre contraddizioni in qualche cosa che per noi ha un senso: la nostra vita e la nostra identità"<sup>49</sup>. Ma "inglobare" è un frutto dell'incontro con l'altro, che è sempre sia ferita che benedizione. Ed è frutto di ciò che l'incontro svela di noi stessi, dei nostri moti profondi; e delle nostre potenzialità di intelligenza e di sollecitudine, di significazione e di cura, non ancora colte<sup>50</sup>.

La colpa si può attraversare, dalla colpa ci si può lasciare lavorare, lasciandosi educare da dentro, ma questo avviene grazie ad una riflessione che non può che essere condivisa.

Incontro e riserbo sono necessari, insieme: questo può avvenire anche a scuola grazie al velo di protezione di materie, scelte didattiche, rispetto di ruoli e cura reciproca<sup>51</sup>.

Quanto dicevano molti insegnanti impegnati nella scuola in carcere mostra come sia vera quella riflessione attorno alla relazione educativa che ne sottolinea la dimensione sempre anche “drammatica”<sup>52</sup>, di tensione, di confronto tra resistenze. L’incontro con l’altro è sempre in qualche misura una ferita. È una ferita anche perché vi si gioca un esercizio di forza. Ma lì ritroviamo anche le nostre capacità e le possibilità di cura. Non a caso alcuni pedagogisti parlano dell’educazione come dello sforzo per rompere insieme delle resistenze, per poi insieme costruire. Tutti e due i movimenti la costituiscono.

### **Il coraggio della verità**

La conoscenza in carcere si dà come esperienza di rottura, che ci chiama in presenza, che chiama in responsabilità. Che alimenta la produzione simbolica e culturale, che chiama in gioco le tradizioni religiose, che chiama a rendere giustizia.

Ci si deve perdere, ci si deve sentire un poco persi, in queste rotture, per ritrovarsi. Il processo di apprendimento in carcere non è un fatto di costruzione, è decostruzione e ricostruzione; è erosione delle resistenze, riscatto e ritrovamento, nuovo inizio e cominciamento. Il lavoro scolastico, qualunque argomento o disciplina venga proposta, attiva spesso (e sempre, in alcuni) un lavoro ermeneutico, di indagine, di ripensamento, di riposizionamento. Sfugge agli sforzi di neutralizzazione, di tecnicizzazione. Ed una “buona ermeneutica mette in discussione gli interpreti stessi, i loro orientamenti esistenziali, la loro stessa esperienza di vita”<sup>53</sup>.

Si può recuperare un ascolto silente, ed una certa serenità, anche dalla tensione comunicativa e da un dialogo dialogale.<sup>54</sup> Ci vuole silenzio per tornare ad immergersi nella propria esperienza di vita, e questo chiede di sperimentare quello che Fulvio Manara chiama un “ascolto silente”, una capacità di raccoglimento e ripiegamento sul mistero della realtà: in carcere la scuola (e l’esperienza educativa, il gruppo di riflessione) può essere luogo per

trovare, o ritrovare, un pensare aperto e ascoltante, un sentire consapevole.

Le esperienze che vi si conducono devono essere solo quelle di chimici e commentatori, tesi all’analisi ed alla scomposizione, tutte interne a ragioni regionali, ma anche quelle di alchimisti-critici che si espongono al vivo ed alla sua verità. Annota sempre Fulvio Manara in dialogo con Walter Benjamin che “lo studio non è solo l’analisi che decostruisce il suo oggetto e illumina i frammenti scomposti generati dalla sua stessa opera, e, ahimè, non più ‘ricomponibili’. Lo studio può essere inteso anche come un pensare aperto e ascoltante, che raccoglie e mira ad un sentire consapevole; può essere l’attività dell’immergersi nella vita e nell’esperienza con una cura volta a cogliere qual è la forza, qual è l’amore che spinge ciascuna cosa a cercare il proprio posto nella realtà. Abbiamo bisogno oltre che dell’opera del chimico/commentatore che analizza e scompone, soprattutto dell’esperienza alchemica del critico che accoglie la fiamma vivente e la sua verità come un tutto pensato-vissuto”<sup>55</sup>.

La vita vissuta è anche disordine e plurivocità, incontro con quello che Hillesum chiama “l’inedito esperire” è prezioso movimento di reincontro nell’esperienza della vita. Quella esperienza che si è disegnata o segnata, con gesti e parole, di cui porto peso e responsabilità; quella esperienza che ha scritto e continua a scrivere in me vita, di cui ho in parte coscienza ed in parte no. Le donne e gli uomini sono sempre soggetti di esperienza e soggetti *all’esperienza*.

Il rapporto con la verità è importante, e complesso. Il reo durante il processo ha diritto alla non verità, al nascondimento: alla mistificazione. Per altro deve lasciare che il proprio mondo venga esplorato, indagato. La scuola, la conoscenza, la relazione educativa chiedono invece verità, seria ricerca, attenzione alla correttezza e disponibilità all’esposizione e all’esposizione trasparente di sé, nel gioco con altri. La verità ha a che fare con la scuola, e con la vita. Ci sono dimensioni che nella condizione di frattura, di colpa, di vulnerabilità vengono messe alla prova, indebolite; eppure sono proprio (tra) quelle necessarie per tracciare percorsi di umanizzazione, di conoscenza, di costruzione di una vita comune. Da dentro l’ombra da cui molti vogliono fuggire, che altri non

vogliono assumere, che alcuni vorrebbero vincere. Si tratta delle dimensioni della disposizione, della decisione, del dramma (o differenza)<sup>56</sup>.

Tracciare percorsi di umanizzazione implica anzitutto disposizione, cioè apertura, non autosufficienza, desiderio di incontrare. È una dimensione esistenziale, non intellettuale, un movimento di gioco di sé, di offerta (di energie, intelligenza, tempo). Di spazi e mettersi a disposizione. Per comprendere qualcosa è utile entrare nel mondo cui quel qualcosa appartiene; per comprendere qualcuno questo è necessario. La disposizione si dà da dentro la vita concreta e i problemi reali, come coglimento di un senso spostato, di una messa in nuova prospettiva<sup>57</sup>, come rottura del vincolo esclusivo ai propri interessi, alle proprie paure.

La ricerca di cammini di umanizzazione rimanda, poi, alla decisione. Che è azione e, prima ancora, presa di posizione. Presa di distanza da riti e modi di pensare cui ci si era abituati, uscita concreta da stili di vita superficiali e scontati. Scelta: scegliere è sempre scegliere una relazione, scegliere qualcuno, o per qualcuno. Impegna il soggetto: scegliere è legare, definire un patto, un'alleanza: credere nella possibilità di vivere insieme, di ritrovarsi. Cogliere una promessa, un'attesa tra noi, decidere per essa.

Conoscere in verità è saper essere portatori di una differenza, di una specificità. Chiede coraggio, in un tempo in cui si soffre una certa solitudine del senso. E ci si chiude in appartenenze chiuse, in ragioni senza ricerca e senza riflessione. Ci vuole fierezza e ci vuole umiltà: non si basta a se stessi. Interiore qualità di disposizione e capacità di una scelta esistenziale, chiedono e attivano la forza di essere differenti, unici: di vivere vita e relazioni nel loro essere dramma, confronto, e ricerca, e dialogo, e testimonianza. E domanda, e attestazione di quel che si è colto come essenziale.

Possono queste dimensioni “veritative” venire riprese e riattivate, o reincontrate, nella dura esperienza della esecuzione penale? Può la densità di un “qui ed ora”, di incontri e ascolti veri e capaci di inizio, con tutto il limite e la fragilità di quel che avviene in una classe, riuscire a indirizzare in questa direzione? Può essere possibile garantire questo in un luogo che sia “eccedente” il sistema di controllo e pena pur senza essere estraneo ad esso?

Non si sa (troppo) dove si andrà in questo cammino, né quanto avanti, e in quale direzione. Come modulare la prossimità, l'incontro, l'esercizio di ruolo professionale accanto al cammino di adulti disorientati e ambivalenti nel rapporto con la verità? In alcuni detenuti che soffrono quello che vivono come un esilio l'appartenenza è avvertita come ritorno ad un'identità rifugio. In carcere la chiusura in gruppi di nazionalità può rinforzarlo. Qualche volta a scuola possono avvenire movimenti di maturazione che conducono a non cogliere la propria verità solo legata a un'origine “ma nella capacità di esiliarsi”, come suggerisce Julia Kristeva: “di prendere una certa distanza rispetto all'origine. L'origine è una madre, una lingua e una biologia, tuttavia, pur riconoscendola, diveniamo noi stessi nel momento in cui ce ne liberiamo: (...) aprendoci all'altro ci si obbliga a ricominciare la nostra vita con esplorazioni ogni volta nuove”<sup>58</sup>.

L'insegnante non diventa così un terapeuta, e neanche un “mediatore penale”, ma colui che accompagna ognuno dei corsisti e l'intero suo gruppo di studenti su cammini sui quali promuove e accetta disegni di verità provvisoria, sempre a venire, e tuttavia chiara.

### **3. Il tempo della scuola, il luogo della scuola Un luogo che accoglie, un luogo dove raccogliersi**

Ci ricorda Eugenio Borgna che “un essere umano comincia sempre con il ricevere”. Anche nei passaggi sofferti nei quali ci si sente nel ristagno del tempo”<sup>59</sup>.

Il contesto scolastico non può, certo, “neutralizzare” le storie ed i vissuti personali. Questi restano con la loro forza, con i faticosi assestamenti nel profondo, come dopo un terremoto, o come per la pressione di forze contrapposte che ne preparano uno. Non si può sapere, lo si coglierà nel corso del tempo in alcuni casi, cosa muove e cosa provoca il ritrovarsi in una situazione di studio, di ricerca e di riflessione. In una inedita relazione con adulti che condividono la condizione carceraria, e con insegnanti, che vengono da “fuori”.

Accogliere persone e storie nel lavoro scolastico non vuol dire affatto forzare esposizioni, intrattenersi con intenzioni “salvifiche”, chiarificatrici, o indagatrici nelle vite degli altri. Accogliere è lasciare che moventi, storie, domande, tensioni, zone grigie, sofferenze e scomposizioni

“incontrino” i contenuti, i linguaggi, i saperi, le costruzioni delle conoscenze. Che al loro riparo o per loro sollecitazione si muovano, trovino immagini e parola, ricreino rappresentazioni e moventi. Nella protezione garantita dal “velo” del lavoro scolastico attorno a oggetti culturali.

Accogliere persone e storie è anche accettare che a volte scompaginino proposte e didattiche, ne facciano uso “improprio” per l’urgenza di messe a fuoco di nuove acquisizioni (su di sé, sul mondo, sul proprio percorso). O accettare che chiedano di sospendere una trattazione, uno studio, o un “esercizio” perché insostenibile per ciò che evoca, richiama o esige. Accogliere le persone e le loro storie nella scuola in carcere è sapere che una parola, un testo letterario, un argomento di scienze, una traduzione, una misurazione o una formalizzazione non sono mai (solo) quello che sono ma sono, possono essere, anche altro. Non sono mai (solo) una sfida cognitiva o d’apprendimento. Sono sempre, anche, segno d’altro, o accesso ad altro; entrano in mondi di significato, in storie d’esperienza, in memorie di corpi ed immagini, in nostalgie profonde. Mettono a rischio meccanismi di giustificazione, ricostruzioni di memorie, significati.

La scuola richiama alla libertà, ed al suo esercizio, alla riconciliazione e all’incontro. È un luogo di contraddizione per le logiche della violenza e della sudditanza, dell’automatismo e del non sentire l’altro. È liberazione contro costrizione, è rispetto e riconoscimento dell’altro e vincolo, contestazione di una libertà irresponsabile e cieca. Nella scuola in carcere “la convivenza ti viene a cercare, ti guarda, ti riguarda” come dice una insegnante. Esprime una veglia su di te e ti chiede di assumerla. La scuola è luogo di domanda sul senso e sul sapere del mondo e della vita nel quale ti ritrovi avvolto. Con la scuola la società prova, anche, a riconsegnare risorse e possibilità delle quali molti detenuti, molti giovani-adulti non hanno potuto disporre o godere nella loro crescita, nella loro vita, nei contesti familiari e sociali di provenienza.

La domanda di formazione a volte è incerta, fragile, contraddittoria: va fatta evolvere e sviluppare, va chiarita. Le biografie delle persone detenute non le aiutano a cogliere ad assumere il loro compito di sviluppo. Neppure aiuta un contesto detentivo che preme verso acquiescenza, sottomissione, ripetizione e passivizzazione. La scuola è

importante non solo come luogo di apprendimento, ma anche luogo sociale, relazionale e di una partecipazione responsabile alla convivenza.

Gli studenti detenuti nel percorso scolastico devono superare la rappresentazione che li vede destinatari di una iniziativa di altri per cogliersi titolari di domande, di opzioni di soggettivazione: per essere progressivamente artefici delle proprie domande di sviluppo, in rinnovato rapporto con le relazioni, le regole e il progetto di vita.

Aprire il tempo è qualcosa che può riguardare la vita quotidiana, che non chiede eccezionalità: è coltivare una nuova desiderabilità del giorno di domani, nel quale può accadere del nuovo e dell’altro, o in cui si può vedere anticipato altro. Rispondere a scuola a bisogni (di conoscenza, di formazione, di istruzione, di strumenti e linguaggi) è certo molto importante, ma alimentare e dare buoni profili a desideri può essere ancora più importante. Per desiderare quello che si svela possibile in classe: relazioni pacificate e cooperative, riconoscimento di parti buone; di capacità di pensare e di sentire.

Nello spazio detentivo la scuola può diventare un luogo, un luogo abitabile nel quale il mondo appare, in cui le cose assumono un volto<sup>60</sup>. Un luogo costituisce “un universo di riconoscimento” nel quale ci si incontra, ci si identifica, si vive un’appartenenza. Persone detenute nei gruppi-classe ritrovano con le loro fatiche, i loro desideri, complessi e anche ambivalenti, in un universo di riconoscimento.

In un Istituto di pena si vive spesso un legame forte e duro, obbligato e passivizzante (si è sotto gli occhi d’altri, sempre, “tenuti d’occhio”); oppure provvisorio, funzionale, spesso senza riconoscimento. C’è qualcosa del “non luogo” di Marc Augé<sup>61</sup>, ma proprio il grande antropologo ci ricorda che c’è un non luogo in tutti i luoghi, in tutti i non luoghi si può ricomporre un luogo.<sup>62</sup> Il carcere è spesso un luogo disumano, ma non è “non umano”, è comunque “infestato di senso”, come direbbe Derrida: l’umano vi si mette in scena.

Certamente per molti uomini ristretti lo sperdimento, il senso di abbandono, il peso della frattura biografica e la paura prendono la gola e i giorni. Non ci si raccoglie, non ci si ritrova, ci si chiude in sé. Ci sono cedimenti che scuotono la vita interiore delle persone: vittimizzazioni,

autoflagellazioni, menzogne e falsificazioni, autoinganni, sensi di colpa dilaganti, disimpegni.

Per un uomo che vive su questa faglia servono luoghi, per tornare a raccogliersi e incontrare quel che si è, “luoghi in cui essere accolti” (al di là di quanto si sia capaci di accogliersi)<sup>63</sup>. Un uomo, una donna non può raccogliersi se non là dove è accolto, al di là della paura e del giudizio. In una sua “nudità”, in una verità che egli tende a coprire e nascondere. In una intimità salvaguardata del riserbo.

L’esperienza di una persona ristretta viene “destrutturata” dall’altro in vicinanza forzate, in promiscuità non scelte, in prossimità che urgono e costringono, che inquietano e provocano. Egli può sentire davvero che “l’inferno sono gli altri”, cui si è continuamente esposti.

Ma si può dare un’esposizione, ed un incontro, di segno diverso. Con l’altro si può fare l’esperienza della coltivazione e della custodia, si possono coltivare, cogliere e proteggere frutti, colti insieme ci si può prendere cura di qualcosa che è buono, generato insieme, che permette di ritrovare sé, parti buone di sé. La scuola è attività dove costruire o edificare qualcosa di utile e diverso, è soprattutto abitare un luogo e l’alterità, riscoprire le dinamiche di vivere, con-essere, custodire. Anche a scuola non ci si sceglie, non ci si può evitare, eppure non c’è sono scambio, funzionalità, forza, riscatto. C’è dell’altro. Ci può essere riconoscimento, responsabilità, cura condivisa.

C’è l’altro e c’è dell’altro, dunque, come un incontro, una costruzione comune, un rispetto. Lo si può riconoscere, riconoscendo o provando, per la prima volta, “la preziosità di un rispetto che non nasce da sudditanza o da minaccia”, ma da un rapporto di libertà senza legame, dalla custodia. Segnando una differenza da quanto incontrato e maturato nella carriera criminale.

L’esperienza scolastica, se non è connotata solo dal trasmettere e dall’istruire, è esperienza di un luogo abitabile, nel quale c’è l’altro e c’è dell’altro. Addestrare, trasmettere può essere fine a se stesso, o riportato a logiche individualistiche e di confronto non generativo. Ci vuole la dimensione del custodire, del serbare il legame e il valore del luogo e dell’esperienza di vita comune, di pensiero e di ricerca. “E farsi responsabili di questo cammino di costruzione” nella relazione ad altri.

Chi costruisce il *setting* pedagogico, chi propone e guida la ricerca ed il processo di insegnamento-apprendimento,

deve ben esercitare una regia attenta. Perché c’è sempre la possibilità di un capovolgimento. L’esperienza dell’abitare degli uomini “non è mai pura ma sempre contaminata (ma forse il termine più adeguato sarebbe semplicemente: abitata) anche da eccessi, fantasmi, illusioni, sensi di colpa e di rivalsa, sentimenti di odio e di vendetta, autocensura e paura”.<sup>64</sup> Che macerano, a volte si manifestano. Occorre guardare e pensare bene, anzi ripensare continuamente.

### **Il tempo della scuola: provare a pulire il futuro**

“Il passato sempre davanti, il presente lontano non incontrato”, così uno dei detenuti esprimeva la dolorosa fatica di creare un rapporto con il tempo, con la propria storia in un luogo come il carcere che, nella sua fisicità, nella sua organizzazione concreta, continuamente svuota il presente e lo lascia insensato e irraggiungibile – a volte palude, a volte labirinto – e reimpone il passato con il suo peso ed il suo vincolo.

A scuola, in carcere non ci si illude di determinare il futuro, di prenderlo sotto controllo, ma ci si impegna, come dire? a provare a pulire il futuro.

Un futuro che, pulito, non sia minaccia, insopportabile groviglio di problemi, svantaggi e situazioni complesse, non resti gravido di rancori e sofferenze. Un futuro che, pur con le durezze e fatiche con le quali si annuncia, si presenti come aperto, come un esodo nel quale avviarsi dotati di nuove capacità di lettura della realtà, dei contesti, delle proprie volontà e delle emozioni. Con qualche resistenza, lucidità e fiducia. Pulire il futuro è liberarsi da rappresentazioni improprie, dai meccanismi del disprezzo e del misconoscimento, dai pregiudizi. E curare un pensare attento, competente, ricco. È anche conoscere e saper controllare le fonti, prendere bene le misure e immaginare responsabilmente. Pulire il futuro è uscire da determinismi e da vittimismo, da posizionamenti personali e sociali chiusi e duri, segnati da rivalsa o da rinuncia.

In esodo è importante chiedersi sempre “chi stiamo diventando?”, “che cammini teniamo aperti?”, “cosa evochiamo in altri? positività e cura, o difensività reattiva?”. La scuola, in un certo senso, un poco costituisce come un attendamento per la traversata, un cammino di apprendimento, offre dei “segnavia”, degli appigli e dei disegni d’orizzonte per il cammino.

In classe si entra nelle storie e nelle vite gli uni degli altri, ma non sotto il segno dell'indagine o della sorveglianza, della prova di forza e del confronto duro o del sospetto. Piuttosto nel segno dell'ospitalità, dell'apprezzamento, del riconoscimento delle specificità; della buona interazione e della cura di quello che fa emergere i possibili. Si può vivere in prossimità non temute e non subite, nelle quali sperimentare che non tutto è controllabile e dominabile, o è da subire passivamente, o è ricerca di pura convenienza utilitaristica. Ci può essere anche riconoscimento, attesa fiduciosa, reciprocità, fraternità, responsabilità condivisa. Pensare con altri può essere un ritrovarsi sulla soglia (oggi siamo diventati molto poveri di esperienze sulla soglia) reciprocamente ospiti e capaci di inizio, di avvio<sup>65</sup>.

Senza grandi illusioni: certamente si resta nella durezza della prova propria degli uomini della pena, e nella spaccatura, nell'ambivalenza provata dagli uomini del reato. Quella soglia si dà provando la realizzazione di interstizi tra mondi diversi nei quali "fare muovere" attitudini, moventi, pensieri e riposizionamenti di senso. Nei quali si può osare e provare a uscire, anche un poco temendolo. Magari sulla soglia si può anche provare la "tenuta" resistente dei propri meccanismi di "disimpegno morale", delle proprie giustificazioni, o delle cristallizzazioni interiori delle culture criminali e mafiose. Negli interstizi, però, si possono anche delineare confini tra mondi sui quali fare l'esperienza di "un incontro tra soli", tra singolarità uniche; nelle costruzione condivisa di conoscenze, nei progetti di ricerca, nel lavoro attorno a "prodotti" culturali. Dagli interstizi ai confini: su questi la scuola può accompagnare, come fanno i passatori. E lasciare, poi, alle libertà ed alle scelte dei singoli il proseguire. Alla fine, dopo aver creato un luogo, promosso un cammino condiviso, costruito indicazioni e tratti d'orizzonte, la scuola lascia. Incontra le persone che entrano nel suo luogo nel loro "momento", non le piega al suo "modello", costruisce con e tra loro un impegnativo percorso di vita comune su chiari principi, poi consegna e lascia.

Riconsegna le persone al loro compito d'inizio. Per questo sta attenta al limite ed alla rischiosità di una prospettiva solo correttiva, terapeutica, di sostegno e recupero, come pure alla debolezza di una prospettiva risarcitoria o consolatoria. Una strategia di bonifica non permette

ridislocazioni, risimbolizzazioni affettive, vere capacitazioni, non scava nelle forze residue nascoste.

Lo scambio in una classe di adulti in un contesto detentivo vede da un lato l'attivazione di strutture di resistenza molto forti, quasi cristallizzate: resistenze al dolore, forme di edulcorazione della realtà, d'anestesia del sentire, di elusione della responsabilità. Che potrebbero lasciare spazio, ad esempio, ad un gusto solo formalistico della pratica dei linguaggi e dei saperi raccolti nelle discipline. La conoscenza potrebbe, costruita fine a se stessa, rappresentare anche una via di fuga, l'evasione in un luogo "altro", non reale, dove l'esercizio di sé può assumere tratti narcisistici, di un certo cinismo a-morale. Un sapere senza destinazione, senza corrispondenza<sup>66</sup>. Un incontro educativo in carcere può, però, anche permettere di sperimentare la verità del dire di Simone Weil per la quale il futuro entra in noi prima che avvenga. La possibilità che una persona cambi è legata anche al vedere maturare in sé possibilità e rappresentazioni e forme del pensiero nuove provocate da "salti di piano", da confronti con conoscenze e saperi, da dialoghi e riflessioni. L'incontro apre a movimenti del pensiero e della coscienza, che fanno cogliere quello che ho fatto, quello di cui non avevo ancora colto dimensioni e carattere. Nel suo sentire, nel suo racconto (che può essere anche quello delle narrazioni letterarie, delle opere d'arte, delle testimonianze e delle memorie storiche) può prendere figura interiore, ad esempio, la dimensione di evento relazionale proprio del reato: non solo trasgressione di norme ma offesa arrecata a persone, a legami reali, a beni della vita comune. Dimensione da "riprendere" dentro possibilità, attive e responsabili, di riparazione delle conseguenze e di rigenerazioni del legame.

Certamente questo chiede che nel contesto scolastico si stabiliscano nel tempo relazioni di presenza, di autenticità, di affidamento reciproco, tra cercatori di verità e dialogo. E che, quindi, si accetti il costo della sincerità. Il riconoscimento è anche questione pedagogica: re incontrare sé nelle condizioni di frattura, tornare a conoscere cosa si è diventati e cosa non si è ancora giocato o colto di sé, è prezioso. Ed è operazione delicata, occorre cogliersi nella figura propria e nella (propria) ombra.<sup>67</sup>

Occorre lasciare tempo perché l'esperienza che si va facendo riavvii la possibilità di "tornare a partire da sé",

dalle proprie risorse per provare a giocare in progetti e relazioni nuove o rigenerate. Uscire dalle ombre, da chiusure soffocanti, staccare da modi di pensare ed essere, da relazioni non generative; ritrovarsi in luoghi e confronti riconciliati, starci e muoversi; vedere le cose in altra luce: questa lotta contro un certo sfinimento, contro il rattrappirsi e ritirarsi nella sfiducia, nella colpa, si conduce in carcere anche nella scuola.

### Una cultura della scuola

Dovrebbe essere convinzione diffusa che la scuola esiste in funzione dei suoi studenti, dei quali deve cercare benessere, sviluppo, felicità e che, pensata in altro modo, perde la sua ragion d'essere. Nel caso di persone ristrette ciò si può dare se la cultura della scuola è orientata a costruire un nuovo e più pieno senso di sé, una nuova capacità di autodeterminazione. Se è luogo nel quale “formare il carattere”, come scrive Samuel Casey Carter, perseguire una “formazione morale” attraverso l'orientamento a obiettivi virtuosi, costruttivi, generativi, pro-sociali.<sup>68</sup> È la cultura della scuola che determina i risultati di crescita e maturazione personale degli studenti, oltre la ricchezza degli apprendimenti. Una cultura che miri al successo di ognuno e del gruppo. Una cultura fatta di persone, principi, intenzionalità. Creare il clima ed individuare orientamenti chiari per una storia del gruppo, rende interessante incontrarsi, apprendere, cercare insieme, “fare sempre del proprio meglio”<sup>69</sup>.

Ciò che si vive come “successo” scolastico si lega ad una cultura della scuola che è sempre “locale”, propria di quelle persone, del loro patto, dei valori e delle relazioni che vivono.

Nelle modalità di lavoro, guidate da principi chiari e ribaditi, specie in carcere, si possono creare opportunità perché ognuno sia valorizzato, segua un suo cammino di miglioramento con intensità e determinatezza. Toccando con mano l'importanza dei valori proposti, apprezzando verità, bontà e bellezza.

La cultura della scuola prende forma dalla risposta a bisogni, ma intende creare valore aggiunto per la vita di studenti detenuti. Vanno definiti presto nel gruppo classe principi-base adeguati, chiari, discussi e condivisi; van cercati risultati nella vita e nel lavoro del gruppo, van

costruiti comportamenti, rinforzate convinzioni e stili di vita positivi e costruttivi. Va curato un circolo virtuoso di abitudini e consuetudini perché attecchiscano e facciano avvertire un clima, un modo di abitare il tempo della scuola.

La scuola, allora, più che uno spazio pubblico, diviene un luogo di vita comune dove i valori, apprezzati e condivisi, vanno resi pubblici e ricordati. Qui si dà forma a tratti di carattere che reggano, nel tempo, il confronto e il contrasto con gli altri momenti e le altre attività della vita di detenzione. Qui non è questione di benefici, di utilità, di punizioni, ma di cosa desiderare di buono per sé, e nel lavoro con altri. Le pratiche e le attività sono intenzionali, si dà ragione al lavorare sodo, ognuno e insieme all'interno del gruppo. E si tengono le fila di una storia di formazione unica e condivisa, tra adulti. Ci si espone e si riceve apprezzamento, si rischia e si resiste, ci si richiama ai valori e ci si offre come appoggio, si cerca con originalità e non si teme il confronto, si fatica e si prova continuità.

“Lavorare per dar forma alla cultura della propria scuola”, responsabilizzandosi tra i docenti e i corsisti, è tenere attiva una lettura dei comportamenti, del linguaggio, delle comunicazioni. Questo per cogliere moventi espliciti e inconsapevoli, metterli a fuoco, e per ridire e rinforzare il legame e gli obiettivi comuni da perseguire. La classe deve essere capace di chiarezza e di controllo circa le sue dinamiche. Anche nei momenti di “caos creativo”, di discussione o di apprendimento cooperativo. “L'importante non è solo ciò che impariamo, ciò che conta è chi diventiamo”: si sente risuonare in queste parole quanto raccolto nel testo di Casey Carter sulla esperienza di dodici scuole americane. Il legame tra la importanza morale del lavoro e le abilità pratiche insegnate durante le lezioni è strettissimo<sup>70</sup>.

“Non serve sostenere doveri senza norme”, che non sono altro che forme disciplinanti, esito di pratiche di assoggettamento formativo come insegna anche Michel Foucault.<sup>71</sup> Serve, piuttosto, una esperienza che appoggi la costituzione dell'esercizio della libertà<sup>72</sup> o, quanto meno, della partecipazione alla costruzione della propria esistenza, della propria personalità. Al di fuori di un paradigma deterministico, ed al di fuori di un paradigma

soggettivistico/psicologico che “pretende di identificare le conoscenze nella sola attività del soggetto”.<sup>73</sup>

Il richiamo all'autonomia, “aspetto più concreto ed esistenzialmente più significativo della libertà”, è il richiamo alla capacità di organizzare i propri comportamenti e le proprie scelte con riferimento alla cura di sé, ed anche in relazione ai vincoli e alle limitazioni nelle quali ci si è costretti con le proprie scelte devianti. Sul piano pedagogico ciò significa non orientare verso un “non dobbiamo fare così” ma verso un “sforziamoci di fare così”, positivo e in responsabilità. Come indica Elena Madrussan, riprendendo Merleu-Ponty, “se la scelta della propria modalità di essere nel mondo – che corrisponde alla propria forma, a ciò che l'educazione ha fatto e fa di noi – implica l'assunzione critica della libertà, essa ha a che fare proprio con la capacità di *decostruire* la propria esperienza del mondo, e quindi, in primis, la propria percezione del mondo”<sup>74</sup>.

Prendere in esame “che cosa vedo veramente”, con atteggiamento critico, decostruendo la precedente esperienza del mondo e la precedente percezione del mondo è acquisire una “qualità dell'intelligenza” nuova, riflessiva. Le attitudini percettive consolidate, dentro le quali si sono date ed esercitate le libertà, le scelte, le possibilità, vanno decostruite, reinterrogate. Come le esperienze vissute. Va conquistata di un'attitudine critica per la promozione della matrice etica delle scelte: questo va perseguito da una chiara strategia co-educativa in carcere. Dall'apertura di nuovi orizzonti del possibile/fruibile occorre passare alla messa a fuoco e all'esercizio di una intenzionalità dell'agire. Reimparando a vedere e sentire, e agendo sul possibile<sup>75</sup>.

La ricerca nel campo delle scienze dell'apprendimento ha da tempo dimostrato che l'apprendimento avviene sempre a partire da uno sfondo di conoscenze esistenti, e che è importantissimo cogliere e mettersi in rapporto con pensieri e strutture della conoscenza portate con sé in classe degli studenti<sup>76</sup>. Questo è tanto più importante quando ci si trova in un ambiente così profondamente differenziato in storie, culture, percorsi di crescita, riferimento ad ambienti sociali, diversificatissimi. Nel quale le persone portano non solo le loro radici in tradizioni, immaginari, appartenenze, lontane tra loro, ma

anche il modo particolare della loro reinterpretazione dentro scelte e vissuti personali trasgressivi e di illegalità. (Oltre che le contaminazioni tra i modi di interpretare la vita ed il mondo propri della formazione ricevuta e incontrati nei percorsi di migrazione, o in quelli di devianza).

Prestare attenzione alle strutture cognitive preesistenti nelle studentesse e negli studenti, e allo sfondo di conoscenza ed esperienza che le persone portano (che le differenzia continuamente), colloca il lavoro dei docenti nella prospettiva della proposta di percorsi di apprendimento “più indipendenti e negoziali” per soggetti “intrinsecamente motivati, in grado di assumere le responsabilità del loro costante apprendimento proiettato sull'arco di tutta la vita”<sup>77</sup>. L'incontro a scuola può rappresentare una offerta di strumenti e di percorsi che rendono possibili nuove articolazioni (più ampie, corrette ed approfondite) delle comprensioni. L'apprendimento può muoversi, così, nelle progressive acquisizioni di impalcature (*scaffolding*) più solide e complesse.

Per formare ogni studente come soggetto autonomamente responsabile e intrinsecamente motivato occorre considerarlo tale: aspettandosi che lo sia e chiedendogli d'essere tale o di crescere in tale direzione. Stabilendo con lui un patto vincolante e serio.

Fino agli anni '80 le scienze dell'apprendimento hanno posto l'accento sulla conoscenza individuale e sui processi individuali di apprendimento. Con acquisizioni importanti circa le singolarità e le unicità. Dal 1990 in poi lo sguardo dei ricercatori si è spostato sulle comunità che apprendono (Brown e Compere), sulle comunità di pratica (Lave e Wenger), sulle comunità che costruiscono conoscenza (Bereiter e Scardamalia)<sup>78</sup>.

Attribuire importanza al processo di scambio e produzione di un apprendimento in una comunità di ricerca ricca di differenza (e problematicità, e livelli differenziati di competenze) nella quale promuovere conoscenze ed idee futuro di attività di collaborazione non è semplice. La centratura sulla comunità di apprendimento si è sviluppata sulla spinta della ricerca di contesti di conoscenza e d'esercizio di competenze e abilità che consolidassero le nuove modalità di apprendimento. Spingendo ad impiegarle oltre l'interazione con i compagni e con

l'insegnante. A dare una forte spinta al cambiamento in questa direzione è stato il riconoscimento del fatto che, sebbene l'insegnamento di strategie cognitive dia spesso buoni risultati a breve termine, le condizioni presenti dentro e fuori l'aula scolastica offrono pochi incentivi agli studenti per esercitare lo sforzo supplementare che tali strategie di insegnamento richiedono: lo sforzo di maturazione in profondità di nuovi atteggiamenti di pensiero, di esercizio d'indagine critica e riflessiva nei contesti, e nelle scelte di vita. Ben presto si torna a usare quelle strategie "efficienti", ma improduttive da un punto della crescita personale e in apprendimento, a cui si era abituati in precedenza.

Un apprendimento all'interno della comunità è capace di valorizzare, ma anche di verificare e correggere, le conoscenze preesistenti nelle persone. Un insegnamento che si riduce al paradigma trasmissione-riproduzione, all'esercizio formale, al proporre il controllo di conoscenze trasmesse, alla richiesta di adeguamento, all'addestramento, all'assimilazione di linguaggi, non incide anche quando fa presa sulle persone<sup>79</sup>.

Abbiamo già notato come nella scuola troppe volte si utilizza un pensiero (e si formi all'uso di un pensiero) che è imposizione di griglie; queste, alla fine del cammino, non permettono alla ragione che di incontrare un "mondo anticipato", definito dalle reti di categorie, dai costrutti linguistici, o dalle convinzioni già radicate e diffuse nel senso comune del proprio ambiente socio-culturale, e dagli interessi pratici. Le competenze cognitive non si acquisiscono per adeguamento a richieste, il bisogno di comprendere lo si abita insieme.

Assumere questa prospettiva chiede agli insegnanti movimenti importanti. Chiede, ad esempio, una profonda competenza pedagogica delle materie, e la capacità di proporle come esperienze umane di ricerca, di relazione e di responsabilità. Chiede loro di essere in grado di evocare domande e dare risposte, di riaprire questioni e di "improvvisare" attentamente, di fronte alla dinamica che emerge nella classe. Chiede un lavoro sui curricoli che tenga conto delle "teorie implicite" degli allievi e delle loro idee preesistenti. Chiede contesti e proposte che aiutino esperienze di apprendimento personalizzato e, insieme, momenti di "conoscenza distribuita". Chiede di essere capaci di raccogliere e fare interagire (correggendo,

insegnandone il buon uso, valorizzando) diverse fonti di informazione e conoscenza.

Nei patrimoni culturali si sono dati, si esprimono e prendono forma significati, orientamenti di valore, desideri. Insieme a creatività, responsabilità, cura. L'esperienza del confronto continuo con il plurale rischia di sostenere una cultura che riduce le conoscenze, le competenze, i linguaggi a meri beni disponibili, acquisibili e intercambiabili, utilizzabili al bisogno e secondo utilità.

I cammini di identità che si sviluppano tra le diverse appartenenze tenute dentro sono a volte faticosi, a volte arricchenti, comunque decisivi nel camminare. La scuola può essere uno dei luoghi più significativi nei quali si sviluppano, si chiariscono, e si elaborano.

Creare un'esperienza nella quale richiamare tratti d'un carattere morale, segnato da altruismo e responsabilità, è questione di una proposta culturale ed è questione di uno stile di lavoro, di modi dell'interazione e della ricerca, di clima relazionale.

Lavorare su testi ben scelti, su argomenti seri ed esigenti, e provare desideri e cammini, coltivare l'interiorità e relazioni nuove e riconciliate. Riconquistare così anche il senso della sofferenza e lo sforzo di creare una società più giusta<sup>80</sup>.

A scuola, in carcere, si cerca di perseguire un'"eccellenza" radicata in una sensibilità culturale lontana da quella diffusa nel contesto detentivo di convivenza. Il lavoro sulla parola è importante: "se si impara a ragionare in modo critico e ad usare valide argomentazioni, si può arrivare a discernere la verità (..), andando in profondità si comprende come libertà e dovere vadano di pari passo."<sup>81</sup>

A questo va indirizzata la conoscenza delle esperienze della condizione umana e dei diversi patrimoni culturali. Cura, attenzione, gusto per un certo rigore, e per la domanda tesa a comprendere l'essenza vera e profonda di ciò che si studia, sono importanti per crescere l'attenzione a "dare forma", progressivamente, a un comportamento solido, eticamente corretto, ed efficace e rispettoso..

Una cultura della scuola perseguita intenzionalmente, una cultura della comunità scolastica, emerge se è curata da un gruppo di docenti forte e motivato, viene costruita con una attenzione riflessiva alle relazioni. Non evita il confronto con impegnativi e complessi interrogativi esistenziali e per sostenerli sceglie contenuti e modalità didattiche adeguate.

## L'esperienza dello studio

Studiare è una delle attività per avvicinarsi al mondo con forza e profondità, per farsi contemporanei a tanti uomini e tante donne, di tanti tempi diversi e lontani. Può essere potere sterile quel che viene dallo studiare, ma può essere anche un cammino prezioso di costruzione, di legame, di libertà responsabile, di riconoscimento, di dedizione. Studiare può farci ri-trovare e sentire la bellezza di “iniziare”, l'essere nascente del mondo e della vita; e di noi stessi in nuovi giorni del sentire e del fare, dell'immaginare e dell'interrogare. Sapremo tornare a vedere la realtà per quel che è, cioè una possibilità, un'attesa, quando i tempi si fan confusi e premono le angosce?

Come si vive il tempo nella scuola in carcere? E ancora quale è il tempo che la scuola qui riesce a “istituire”? Nelle scuole si riesce a dare tempo all'esperienza della conoscenza?

È un tempo particolare quello che si deve offrire alla tessitura del rapporto tra il tempo biografico di chi vive la pena, (e va delineando diversi cammini di identità e di appartenenza al mondo nella fratture), e il tempo storico, il tempo sociale, l'universo simbolico portati dalle culture, dalle tradizioni, dai saperi consolidati, nelle narrazioni dell'avventura umana.

Occorre rendere l'incontro significativo perché utile a orientare nel rapporto con la propria cultura, quella trasmessa dalla famiglia, e nel rapporto con gli altri, con la propria storia; utile a riorientare a costituirsi come soggetti morali<sup>82</sup>.

Occorre rendere l'incontro significativo perché evidenza del percorso possibile di impegni comuni per entrare nel proprio tempo, letto con attenzione e competenza, assunto nell'esercizio di parti e ruoli per operarvi. Prefigurando un orizzonte abitabile e desiderabile per un tempo di umanità e giustizia. Saperi e conoscenza a scuola possono essere un luogo del contatto con il passato e con il futuro, una esperienza di ricomposizione e di riflessione, di studio utile a trovare la propria “posizione” e la giusta “postura” nel tempo e nella realtà.

La conoscenza è un'esperienza, una costruzione, una relazione profonda e impegnativa con altri, vicini e

lontani, in presenza e in assenza<sup>83</sup>. Proporre un'indagine tra patrimoni culturali e simboli diversi con attenti momenti di scambio, di confronto e dialogo, è anche fare prove ed esercizi di cittadinanza, esaminando le documentazioni sulle ferite delle memorie e del presente, e dando valore ai gesti giusti e alle tracce simboliche.

Se il tempo è dato forse si saprà resistere alla fascinazione delle “possibilità senza tempo”, quelle una volta colte di volta in volta, cercate e lasciate, colte perché non impegnative. Forse l'altro non verrà neutralizzato e il sentire non sarà imperativo con la sua intensità cieca che fa agire immediatamente le tensioni provocando una sorta di “corto circuito del pensiero”. Come è stato nelle esperienze delle bande; come è in alcune dinamiche nelle sezioni. Lì si vedono movimenti e gesti che non significano qualcosa ma sono la cosa stessa: il calore del mondo interno del sentire è riversato all'esterno e contagia chiunque sia nel campo della relazione<sup>84</sup>.

La scuola in carcere non può essere troppo satura. Una scuola porosa è capace di “agire di rimessa”, di lasciare spazi nei quali ricomporre e riconoscere. Sa che il senso di quel che vive al suo interno, e nel rapporto vitale con la convivenza e il contesto della pena va “conquistato”, e detto in modo nuovo: va restituito. Alberto Melucci parlava anni fa dell'importanza di accompagnare anche nella esperienza scolastica a crescere come “testimoni del proprio cambiamento”<sup>85</sup>, di vedersi e di poter dire su di sé. Due movimenti vanno però promossi: quello della “ri-dislocazione”, del percepire e dire del proprio sé che cambia in relazione al contesto di vita che cambia; quello che nasce strutturando nel cammino esperienziale un asse verso l'altro, verso il futuro, uno spazio per l'inedito, l'attesa.

Educare nel rischio e nell'incertezza del futuro, nel dolore per la colpa e per le separazioni, chiede di educare ad acquisire libertà e senso della corresponsabilità, capacità di riflessione profonda prima e dentro le scelte che richiamano l'assunzione d'un rischio. La cultura sociale è segnata dalla espansione delle “promesse del rischio”<sup>86</sup>, per molti, giovani e adulti detenuti, il pericolo è elemento che non dissuade ma spinge all'azione. Le sensazioni di invulnerabilità, l'ottimismo irrealistico che registriamo in alcuni di loro devono essere ricondotti alla assunzione del limite, ad un compimento costruttivo del desiderio.

La scuola può davvero presentarsi come controdispositivo nei confronti dei dispositivi dell'educazione alle mafie o di quelli costruiti, e incrostati nel tempo, dal "disimpegno morale". L'esperienza di formazione può proporsi come rilettura di cose, di realtà, di scelte, di posture impropriamente e a lungo sperimentate e consolidate (i cui segni forti sono ripresi nelle sentenze e nelle osservazioni) solo a certe condizioni. In assenza delle quali la proposta scolastica può essere utilizzata come palestra di esercizio e di prova di solidità dei dispositivi acquisiti.

Si può dare come esperienza, progressiva, non di costruzione o ricostruzione di un mosaico di pezzi e tessere separate, ma come nuova scrittura, nuova composizione. Dentro la sperimentazione d'una possibile nuova relazione, una nuova narrazione che si dà un po' improvvisamente fuori da calcoli, convenienze e ricambi, in una certa gratuità. Tornare a guardare ed ascoltare altri permette incontri di storie (incontri "protetti" tra storie) realizzati anche attraverso il "velo" degli oggetti e delle esperienze culturali, dei linguaggi e delle questioni proposte ed assunte. Parlando d'altro si reinventano parti della propria storia, e storie d'altri, e storie possibili.

Questo anche per umanità "sfibrate", scomposte, a volte attraversate dalla costruzione dell'odio e del disprezzo, o della indifferenza. Sfibramento che segnala il costo pagato in termini di distruzione della propria umanità, nello spazio dato all'inimicizia. Attraversata la negazione di una comune umanità si può non finire nel suo vortice e nel suo risucchio: la cultura, le storie, le esperienze dei saperi, un nuovo gusto del pensare, una cura di sé, possano offrirsi ad una rigenerazione anche lenta, parziale, un poco fragile. Con la leggerezza di incontri con altre storie, con la profondità degli incontri, con lo spazio che il futuro ed il riconoscimento prendono posto dentro di sé "prima di avvenire".

A volte a scuola si articola una didattica che prova "la presa" sugli allievi, al fine di operare in loro trasformazioni che sono adattamenti, trasmissioni di conoscenza in vista di restituzioni. A questa azione che chiede disponibilità e che in verità prova a disporre delle persone incontrate, attraverso l'utilizzo di una razionalità strumentale, resistono soprattutto le biografie e le strutture di personalità segnate da fragilità, svantaggi, diversità, irrimediabilità. Quelle che restano trattenute dentro le

esperienze negative. Resistono rifiutando, resistono nascondendosi nell'adeguamento puro alla richiesta.

Non se ne può disporre, "occorre provare a ritrovarsi all'aperto", provare l'incontro facendo convergere cammini che portano lontano. Nei quali restano le vischiosità non solo degli esercizi di ruolo ma anche delle fatiche ad uscire dalle immagini di sé cristallizzate dalla condanna e dalla pena, e dalle giustificazioni "scambiate" nel contesto detentivo, nel rapporto con il sistema giudiziario e nella relazione con il proprio mondo familiare e di vita. A volte qui si danno rifugi, a volte irrisolte espiazioni, a volte il percorso verso l'accettazione di sé chiede impegno ed esperienza di cambiamento: "cerco qualcosa che mi renda accettabile a me stesso", confidava un giovane uomo detenuto.

### **La scuola nell'aula**

L'aula è un luogo che organizza disposizioni, che contiene, ordina movimenti; ma è anche uno strumento di socializzazione perché regola e richiama responsabilità, riconosce, individua e promuove cooperazioni. Inoltre è anche esperienza che richiama valori (cooperazione, competizione, valorizzazione di ognuno, subalternità, simmetria, asimmetria). Essa collega e distanzia dalla realtà: apre a un movimento di analisi, di formalizzazione, di riflessione, di osservazione, di distinzione in approcci specifici, e invita al ritorno presso la vita complessa, il reale, i corpi e le relazioni<sup>87</sup>.

In aula si portano i propri corpi, carichi di esperienza, di storia, carichi dei segni profondi del "fuori", ma in aula si vive anche una presa di distanza da memorie, pensieri, sensazioni e relazioni. Presa di distanza riflessiva nella quale si fa pratica di un pensare inedito: di nuove immaginazioni, di ricerca e confronto. La realtà (la società, la storia, l'esperienza personale o sociale) non porta con sé tutto il suo significato: se ne possono analizzare i segni, si può attraversarla con sguardi disciplinari, trascenderla, condurne un'ermeneutica. Oltre l'esperienza diretta e immediata si possono dare diverse esperienze di apprendimento "mediate", concettuali, simboliche, epistemiche, estetiche. La classe è il luogo "altro", nel quale condurle.

In classe le cose divengono oggetto di studio (si osservano, classificano, scompongono, descrivono, selezionano, ordinano, misurano, interpretano) e si ripropongono nelle domande di senso, nei legami e nelle destinazioni, nel loro mistero. Richiamano a responsabilità, domanda, raccoglimento, esposizione. In classe si deve imparare ad adattarsi e disadattarsi.

C'è, certo, un mandato istituzionale che muove la pratica scolastica, i gesti educativi, la didattica. Ma nel "tessuto fine" delle relazioni quotidiane, nello sviluppo delle esperienze del gruppo-classe, nel confronto con contenuti e con strumenti si danno eventi relazionali, con "il mandato relazionale che ne discende"<sup>88</sup>.

Ogni gesto didattico, formativo, istruttivo ha luogo, prende vita e forma in un incontro, anzi nel contesto di una "danza relazionale" intensa, cui partecipano più attori, anche imprevisi. "La relazione precede, accompagna, eccede sempre la prestazione"<sup>89</sup>. Vanno costruiti e conservati in un contesto formativo, in ogni contesto di cura, saperi relazionali. Manghi bene ci informa: "I saperi relazionali non investono uno specifico 'bisogno' o 'problema' su cui intervenire, ovvero i contenuti della 'danza' in atto. Investono le sue forme: i modi, i ritmi, le tonalità. Il gusto stesso, oppure l'impaccio, del danzare. Il cangiante intrecciarsi delle aperture e delle chiusure, delle vicinanze e delle distanze, delle simmetrie e delle gerarchie, dei conflitti e delle alleanze. E ancora: delle pazienze e delle impazienze, delle complicità e delle neutralità, delle disperazioni e delle speranze. (...) Va da sé che per chi pratica mestieri e servizi di cura, legittimati a intrecciarsi con l'intera trama delle nostre vicende anche più intime e problematiche, questo compito non è, per così dire, un'opzione soggettiva. È una precisa responsabilità. Un mandato, come si diceva. Che non può essere aggirato, ma solo interpretato e praticato, in un modo o nell'altro"<sup>90</sup>.

Ci vuole intelligenza e responsabilità per costruirli, nelle *équipes* dei docenti ed anche nelle *équipes* multidisciplinari che si collocano sugli snodi organizzativi e vitali del sistema carcere.

Una comunità di apprendimento così differenziata chiede una buona regia, obiettivi e percorsi differenziati che sappiano entrare in risonanze generative dentro le pratiche discorsive ed operative proposte al gruppo di studenti-detentivi. Un'esperienza scolastica con persone detenute, in

condizione di restrizione, è un'esperienza della diversità e dell'alterità di particolare forza. Un certo rigore, una non casualità sono conquiste importanti per alcuni; per altri è importante cogliere la simbolicità di cose e gesti oltre l'emotività; per altri ancora è possibile raggiungere capacità metacognitive.

L'aula è un luogo in cui stare "in sicurezza", protetti circa acquisizioni, e adattamenti, e riorientamenti. In cui mettersi alla prova accettando la possibilità di cercare e sbagliare, ed anche un poco trasgredire. Si conosce in vista dell'azione, ma anche a seguito dell'azione. Si fa esperienza di un "sapere vivo" che viene da esperienze pratiche e performative, da immaginazioni e lavori su ipotesi, dalla sollecitazione di conoscenze sinestetiche, dalla messa a fuoco di saperi relazionali, emozionalmente aperti.<sup>91</sup>

Quotidianamente si è stimolati, o costretti, a guardare le questioni dalla (e della) differenza. Cogliendo la specificità e i caratteri del proprio e degli altri punti di vista: occasione per esercitarsi a decentrare il proprio. Sentendo e vedendo il sentire ed il vedere dell'altro: maturando un poco l'empatico sentire in sé il sentire dell'altro come occasione di conoscenza di impegno morale. Accettando di essere visti, considerati e vissuti da altri: giocando franchezza e trasparenza, accettando interrogazioni e messa in discussione; percependo i cammini su cui avviarmi.

Un'aula è questo se non vive in una scuola delle neutralizzazioni, della conformazione, dell'autoritarismo. Sostenere un'idea, una convinzione, nella forma del giudizio, e volere prevalere; o distanziarsi, separarsi, distinguersi da altri: questo è il gioco comunicativo più diffuso nella vita di sezione. La prova di forza è sentita come ciò che fa consistere. Il rispetto nasce più da questo che dal riconoscimento.

In classe si trova una nuova forma di relazione, non violenta, e questo spesso dà più distensione, a volte dà sperdimento. E altre volte ancora riemerge il vissuto reattivo della vita detentiva e promiscua. Una diversa relazione è possibile, non fondata sulla violenza e la difesa; fondata sull'ascolto reciproco, lo scambio aperto e pensoso, la condivisione di idee e ricerche.

Morineau sostiene che “la mediazione è essenzialmente educazione” specie quando, attraverso il mondo della scuola, incontra l’origine del conflitto che si colloca là dove “le ferite, le umiliazioni, il non rispetto delle persone, l’impossibilità di esprimersi, generano sofferenza, l’odio, la violenza. Queste tre emozioni sono intimamente legate(...) la mediazione può dare ed essere uno spazio di parola.”<sup>92</sup> Ritrovarsi nella propria totalità di pensiero ed emozioni, ritrovare la libertà di dire e, insieme, la responsabilità e l’apertura nel confronto, nel gioco della differenza, nel portare più a fondo e più al largo le domande e le conoscenze aiuta il percorso di conoscenza. E indirettamente fa toccare zone d’esperienza, di difficoltà, di sofferenza che normalmente vengono nascoste o non indagate. Possono venire chiarificate e trasformate nelle pratiche quotidiane e relazionali della scuola. Senza ostentazione e senza processi, dentro un “processo” in senso pedagogico: un cammino, un incontro, un accompagnamento<sup>93</sup>.

“La qualità del lavoro compiuto da ogni partecipante crea la qualità del gruppo. Gli scambi sono talmente profondi da permettere a ognuno di incontrare gli altri dietro le loro maschere”.<sup>94</sup> E non ci si nasconde più nella propria terra, pronti solo a proteggersi, o a aggredire chi minaccia.<sup>95</sup> È una questione di giustizia, “virtù completa” per Aristotele perché è rivolta agli altri.

Il gruppo di lavoro e di studio spesso è presentato come garanzia di equilibri relazionali, come luogo di composizione e contenimento dei conflitti, ma lo è solo se in esso si riesce a leggere e gestire non solo l’esplicito razionale ma anche l’implicito affettivo ed irrazionale. Un altro stereotipo corrente presenta il gruppo come una realtà che garantirebbe una produzione più efficace, per il cumulo di energie e potenzialità che permetterebbe. Nei fatti non è di per sé forza produttiva, né ordinata, o efficace: lo è a volte, a condizione che vi sia passione per un progetto, per un “oggetto” di cura e per un percorso ad un tempo particolari<sup>96</sup>.

I gruppi, come scrive Franca Olivetti Manoukian<sup>97</sup> “non si formano, ci sono” a partire dalle presenze reali, dalle persone, dalle relazioni immaginate e reali, fluide e discontinue. Le storie, l’evoluzione, la chiarificazione degli stili e la condivisione degli obiettivi, la stabilità ed i vincoli possono, certo, far crescere il carattere di

“protezione” del gruppo (di “forza antipanico” diceva la Klein) e la sua realtà di esperienza che permette l’esposizione delle persone.

Un gruppo di apprendimento chiede la promozione di un’interdipendenza positiva, di leadership condivisa, di competenze sociali direttamente indicate e praticate, di un controllo delle interazioni e dell’efficacia durante il lavoro. In esso tutti sono responsabili di tutti e si richiamano compiti, qualità, valorizzazione dei contributi. In essi le parole sono impegnative ed importanti, vincolanti: non sono giochi di parole, rassicuranti e non impegnativi. In essi non si danno apprendimenti di retoriche senza riverberi sul pensare e per la vita. In essi occorre reggere lo scambio di sguardi, allenarsi a lasciarsi guardare: il contrario di quanto a volte sperimentato: “per delinquere non deve fregartene niente dell’altro, devi neutralizzarlo, o disprezzarlo”<sup>98</sup>.

Sia l’esperienza del gruppo di apprendimento che il confronto con contenuti culturali, letture della memoria, della realtà sociale, delle scienze e delle tecniche, portano a leggersi in storie collettive, in biografie di altri, in esperienze diverse più vicine e più lontane. In riferimento a questioni e scelte legate a poteri e tecnologia, o in riferimento a codici, regole e principi. La parola ed il gesto a volte impongono e costruiscono situazioni, significati e logiche che possono essere irresponsabili, prepotenti e menzognere. Scoprire il processo che dà forma a parole e gesti è importante, permette di coglierli nella loro verità generativa. Processo, nel campo della pedagogia sociale, rinvia a cammino, a legami in evoluzione: ad apertura al possibile, ad esigente stare vicino o di fronte alla prova, alla germinazione. In un processo si esercita fiducia, si dà la parola, si attesta ciò in cui si crede; si depone o si diffonde potere a favore di altri; si esprime, o si coglie, una visione, una promessa. Si fanno i conti con le strategie, cognitive e sociali, per svincolarsi dalle responsabilità<sup>99</sup>.

### **Vissuti stranieri e nuove competenze per la vita**

Il peso della storia, delle “mentalità”, delle esperienze di vita e di formazione (di marginalità, di dipendenza: di migrazione e di fuga; di devianza e di criminalità; di formazione e di fallimento) conducono verso un rapporto

complesso con il proprio sapere, con ciò che si conosce, che si sa fare, che si sente e si coglie, con ciò che si sa creare. E con ciò che è impossibile, o vietato; cui rinunciare.

Scoprire i caratteri, i contenuti e le forme del proprio sapere e potere, le possibilità della vita della propria mente<sup>100</sup>, come delle proprie capacità operative e relazionali (e le loro possibili reclinazioni e riproposizioni inedite), è quanto un'esperienza scolastica e formativa con adulti, diversi e difficili, può permettere di conseguire. Se orientata intenzionalmente in questa direzione. “Non sapevo di sapere... di potere conoscere” “non credevo di poter fare” o “di sapere stare con loro” ... queste sono scoperte possibili, via via.

Nella scuola in carcere in certo modo emerge in una certa evidenza la direzione di cammino indicata da un grande europeo, Ugo da san Vittore, nel XII secolo, e ricordata da Tzvetan Todorov: “L'uomo che trova dolce la sua patria non è che un dolce principiante; colui per il quale ogni terra è come la propria è già un uomo forte; ma solo è perfetto colui per il quale tutto il mondo non è che un paese straniero (io che sono un bulgaro che abita in Francia, prendo a prestito questa citazione da Edward Saïd, palestinese che vive negli Stati Uniti, il quale l'aveva trovata a sua volta, in Erich Auerbach, tedesco esule in Turchia”<sup>101</sup>.

Educare a pensare è iniziare a riconoscere quel che si porta dentro, i propri percorsi di pensiero, i loro limiti e le loro preziosità, le loro possibilità. E farne inizio di altre pagine, di nuovo orientamento, attendendo a sé e provandosi in nuove prospettive: sulle quali rendere giustizia, coltivare il desiderio di “esistere pienamente” e “assumere la responsabilità della cura di sé” e della “disponibilità all'altro”<sup>102</sup>. “Andare presso di sé” è il cammino umile e difficile che può essere proposto ad adulti ristretti che entrano nella proposta di corsi scolastici.

Vivere, per tempi più o meno lunghi, la restrizione della libertà, la frattura e la separazione dai mondi della vita, oltre ad un richiamo alla trasparenza ed alla parola, chiede la maturazione di competenze per la vita particolari che si disegnano intrecciate ed oltre le attività trattamentali. Competenze per portare e traversare soglie delicate e molto dure.

La prima è la competenza del “trafficare” con la propria vulnerabilità, incontrata ed accolta. Questa competenza permette di riorganizzare le condizioni di vincolo e di possibilità nella vita personale e sociale, coltivando l'equilibrio affettivo e la tenuta psicologica che sono necessarie, e praticando un pensiero strategico.

Questa competenza ne richiama altre: ad esempio quella della cura della dimensione simbolica, e non solo progettuale, dei gesti di cui si curano visione e consegna, indicazione e testimonianza. Vivere nel segno del diminuire e del declinare chiede, e può sostenere, inoltre la capacità di non oscillare tra libertà immaginaria e abbassamento dell'orizzonte delle attese: può abilitare a tenere il sogno dentro la realtà.

L'aver una storia segnata da fragilità, colpa, reato, declino, dipendenza, può sostenere una capacità ‘narrativa’: farsi testimoni del proprio cambiamento dà, anche a sé stessi, il segno delle svolte e dei momenti nascenti, delle perdite e delle rese; delle fioriture, dei legami, della libertà e dei lasciati. Ci sono, poi, competenze per la vita che sono acquisizioni dalle relazioni, che si danno se condivise, nate tra noi ed altri. Come la competenza della veglia: in responsabilità e affidabilità, nel gioco di sguardi accolti e promessi come buoni. Come cura sollecita e non come presa sull'altro (anche se piena di volontà di fare il bene) o come controllo.

Dove persone fragilissime rischiano l'annullamento di ogni possibilità narrativa, proprio lì si possono tessere trame di veglia e ricerche concrete che possono portare a sapere che farsene della proprio impotenza a dire: “credo di potere, posso provare a potere”; anzi, ”devo provare a potere perché tu ci sei”. Uomini del reato e della pena possono esprimere della cura delle relazioni, delle alleanze, dell'organizzarsi, la competenza di stare nel viaggio. Per camminare con e tra altri, per non perdere ancora l'orientamento. E possono trovare le competenze per vivere “salti di piano”, ridislocandosi nello spazio e nel tempo, acquisendo percezione del sé che cambia in relazione ad un contesto di vita, che a sua volta si trasforma e viene trasformato. Contesto che i corsi scolastici permettono di mettere a fuoco, con attenzione alle sedimentazioni culturali, ai linguaggi. Per leggerlo ed interpretarlo fuori da riduzionismi e semplificazioni, sfida di futuro.

Tutto questo può affinare il sentire, il sentirsi lì presso dove si prova a vivere, dove si resiste, dove si inizia di nuovo. Preziosa indicazione e consegna ad altri del lavoro riflessivo su di sé, sui propri vissuti, sulle emozioni e sui sentimenti. Per capire, per sapere cosa farne, per dare buona destinazione ai moventi interiori, per farne energia generativa nell'incontro e nell'azione.

Pensare differenti direzioni del sentire è dare nome e riconoscere il proprio, diverso, sentire; e fare esperienza del saper accettare<sup>103</sup>, del ringraziare<sup>104</sup>, del coltivare la fiducia<sup>105</sup>, dello sperare<sup>106</sup>.

#### **4. Lavoro scolastico, lavoro sull'ombra e sul limite Insegnare e comunicare**

La comunicazione di un'insegnante in un'aula dentro una struttura detentiva si stabilisce su più livelli, comunque. Certamente deve essere comunicazione "competente" e "corretta", solida nell'esercizio professionale e di ruolo. Questa garantisce la tenuta dello scenario, dei vincoli e della forma dell'incontro (le regole, le finalità, i ritmi, lo scambio, il patto educativo, ...).

Ma la comunicazione stabilisce subito il grado dell'ospitalità offerta. Comunicare modula quanto e come ospitare a scuola i percorsi frammentati di ricerca e di pensiero, le motivazioni incerte e confuse, oppure molto particolari, lo smarrimento circa le scelte, le possibilità, il senso e le prefigurazioni di futuro. I contenuti scolastici, le relazioni nel gruppo, le parole ed i pensieri, i linguaggi per dire le cose (la realtà e le memorie), tutto può essere preparato e vissuto come esperienza di ospitalità, come qualcosa dentro cui depositare le proprie domande e lo smarrimento, come un'esperienza dove lasciar decantare e lasciar spazio ad una difficile ricerca di senso.

Alla comunicazione come ospitalità (che preserva rispetto e riserbo e, insieme, lascia abitare spazi di ripresa sulla propria domanda di vita) si può accompagnare una comunicazione come offerta.

Offerta di strumenti, di linguaggi, di un campo di esperienza più ampio: offerta di una presenza competente e sollecita per lo sviluppo di capacità, e sollecitante il perseguimento di obiettivi, attraverso la costruzione di programmi e scadenze. Comunicare offrendo è chiamare ad assumere, a cogliere (se si vuole), ad impegnarsi.

Comunicare offrendo non è cercare uno scambio, né vincolare ed obbligare: è, piuttosto, invitare ad aprire un cammino libero, ad entrare in un gioco impegnativo, dove è la relazione che regge lo sforzo e permette di raggiungere obiettivi.

Infine la comunicazione che si può stabilire in una scuola in carcere non rifugge la dimensione dell'indicazione. Indicazione di percorso, indicazione di valori in gioco nelle scelte, nella costruzione dei pensieri e della storia, nell'utilizzo delle tecniche e dei poteri. Insegnare è sempre anche indicare percorsi di umanizzazione, di responsabilità, di nonviolenza, di generatività, di riscatto. Di buona cura delle cose e delle persone, della convivenza. Si può (si deve?) insegnare, comunicare indicando cosa è meravigliosamente possibile tra uomini e donne, tra generazioni: anche dopo il fallimento, la guerra, la frattura. Acquisire il senso del tempo specie per le vite giovani significa, certo, incoraggiare a leggere quelle dimensioni e quelle direzioni del conflitto delle possibilità che il tempo sociale e storico porta dentro di sé. E che pure apre per l'esercizio delle libertà e delle responsabilità individuali e dei soggetti sociali. Significa, poi, acquisire la "parte", il posizionamento, lo sguardo e il senso del cammino all'interno di quelle direzioni del conflitto in atto o latente nel tempo nel quale si può ricominciare.

Comunicare tra donne e uomini non è scontato, non è solo passaggio di informazioni o messaggi; comunicare fa l'incontro, e lo può "fare" sotto il segno della sottomissione e dell'inganno oppure sotto il segno dell'attesa e della speranza. Nella comunicazione ci sta l'omicidio simbolico rappresentato dal disprezzo, la neutralizzazione cinica della convivenza, la generazione e la nuova nascita<sup>107</sup>. In una classe di "ristretti" la comunicazione deve essere competente, ma solo se ospita, se offre, se indica con trasparenza, mitezza e forza può fare i conti con le resistenze che incontra e permettere l'incontro.

La ricostruzione di un personale, singolare vissuto del tempo è decisiva per la tessitura delle relazioni, e per la condivisione del mondo, per fare patti e per vivere attese reciproche, per avvertire promesse ed esercitare libertà attente. Se "bruciano" i caratteri del tempo personale, che si colgono anzitutto nella relazione educativa, in relazioni che insegnino la cura di sé, diventa molto difficile mettersi

nel tempo dell'altro per sentire come percepisce la vita, e per muoversi in relazione e in risposta.

A volte sono la frustrazione e l'inquietudine che tengono dentro uno sforzo di comprensione che libera dall'ovvio e dalla ripetizione, che avvia al nuovo e, insieme, alla percezione della propria "intima diversità"<sup>108</sup>. Lasciare andare e invitare al cammino, coltivare una appartenenza al gruppo e dare spazio all'autonomia sono polarità che tengono viva la storia di un anno scolastico, o di un suo tratto.

La scuola in carcere pare chiamata a tenere in sé, ed in tensione, due dimensioni spesso contrapposte. La prima è quella dell'efficacia formativa, finalizzata ad una effettiva spendibilità della formazione nel complesso e difficile cammino di reinserimento nel mercato del lavoro e nella vita sociale. Ma la carcerazione "porta lontano" come una cesura biografica. Con una "quasi impossibile" definizione di passaggi, nuovi paesaggi, transizioni (interiori, familiari, professionali). La seconda dimensione è, allora, quella della fase educativa: reincontrare sé in dignità, pensare il tempo a venire come desiderabile (offerto, donato). E questo non è scontato.

L'azione educativa, la relazione educativa (tra adulti!) si colloca, così, in un frattempo, in un tempo del vivere tutto esposto e da ridefinire. Dove indisponibilità agli altri, e irriducibilità a quanto di sé manifestato nel reato possono, se incontrate e accompagnate, essere dimensioni (antropologiche e psicologiche, anche spirituali) da cui partire per chiedere e dare rispetto, per lasciarsi essere. Per offrirsi e per accettare il dono che viene da altri, l'obbligazione a riparare, il chiedere riconciliazione. Anche se pesa.

La distanza radicale che si vive a scuola, nelle relazioni tra insegnanti e corsisti, tra i corsisti, chiede un lavoro particolare, per creare uno spazio di risonanza, uno spazio di risonanza, di incontro nella comune umanità. Anche le azioni formative possono farsi sobrie, cercando un'efficacia che non si trova solo nelle realizzazioni.

### **Esperienze, riletture, discipline**

L'obbiettivo formativo condiviso da molti insegnanti è quello di abilitare le persone ad essere portatrici di una loro domanda di autonomia<sup>109</sup> di una loro attivazione di

energie e capacità di costruzione. La scuola si vive, allora, come chiamata a responsabilizzare (in un contesto di incapacitazione!), a costruire con ogni persona del gruppo-classe percorsi di attivazione e di crescente autonomia, nuove capacità di riconoscimento, di interazione e interdipendenza.

La riappropriazione della propria domanda di riabilitazione, (e più avanti la promozione di una dimensione di cittadinanza responsabile), chiedono di promuovere e di sostenere riposizionamenti progressivi, con una certa continuità, con attenzioni alla reciprocità, con assunzioni di ruolo. Arrivati ad un certo punto dello sviluppo del suo lavoro la scuola in carcere si scontra con la fatica di aprire spazi di relazione e di corresponsabilità tra carcere e territorio, tra percorsi di esecuzione penale e contesti di convivenza. Questo per sostenere e riconoscere i riposizionamenti personali e sociali, per sostenere passaggi ulteriori.

La scuola in carcere è una risposta allo 'scandalo' della disumanizzazione possibile in ogni uomo e in ogni donna. Un luogo di resistenza e di contrasto al male, di coltivazione e di ricostruzione contro la distruzione e l'inaridimento.

La competenze del docente, a questo punto, non riguardano solo il controllo dei contenuti disciplinari, riguardano piuttosto anche la sua abilità di proporre un'operazione di mediazione tra le discipline e il "momento", e i vissuti degli studenti detenuti. Occasione formativa, anche di rottura, si potrebbe dire di "rottura instauratrice". Le discipline devono sprigionare il loro essere portatrici di storie di umanità, di scelte di prospettiva, di avvicinamento rispettoso alla realtà, di immaginazione di mondi possibili, di interrogazione sul potere che generano. Ciò vale anche per le attività espressive. L'esercitare sé dentro espressività fino a quel momento poco coltivate, nelle quali ritrovare incertezza e gusto, piacere e disciplina in un contesto relazionale, del quale si accetta l'imprevedibilità e la fatica, la cooperazione e il servizio può essere molto positivo.

Il rapporto con il tempo si costituisce come comprensione e come partecipazione: la via stretta è ripensare la propria biografia riconoscendo e reinterpretando il mondo e la vita comune. Questo si dà quando l'incontro educativo è pratica dell'attenzione, esperienza di generosità "nella sua

forma più pura e rara”<sup>110</sup>. Chi è nella relazione educativa costruisce autonomia, approfondisce il sentire, sperimenta il vivere insieme nell’obbligazione.

Se per Simone Weil l’istruzione è “insegnare cos’è conoscere (in senso scientifico)”, il ruolo principale dell’educazione “consiste nel dare origine a moventi”, ed il fine della cultura è “la formazione dell’attenzione”. Per questo, scrive sempre Simone giovane insegnante, “il primo dovere della scuola” è quello di sviluppare negli allievi “la facoltà di attenzione”, ricordando loro “incessantemente che devono essere attenti per poter essere più tardi giusti”<sup>111</sup>. L’educazione come attenzione e generosità è la via per “la conoscenza della propria vita che si costruisce nel tempo, e negli spazi delle vite particolari”. Nella attenzione e nelle relazioni educative si può “cogliere la direzione dei venti”. E l’attesa su di sé (perché il presente è anche l’attesa che lo abita, ciò di cui è gravido): il possibile e, insieme, “ciò che resta”, provato dalla necessità.

La scuola in carcere – dove il purale e la differenza sono estenuati e premono nelle prossimità, dove il “relativo” e l’indistinto dei sensi e dei valori riconducono quotidianamente le relazioni all’adattamento, all’utilità strumentale, al disimpegno morale – prova, per molte storie personali a riprendere qualche filo del costituirsi dell’uomo come soggetto morale.<sup>112</sup> La relazione educativa tra adulti non può tradire questo riducendosi a “situazione” per la trasmissione di pensieri e di parole cristallizzate e morte. È ben attuale Weil quando sostiene che occorre ripensare profondamente un mito della modernità e della sua scuola. Il mito di una “certezza scientifica”<sup>113</sup> costruita a partire dalla descrizione analitica dei meccanismi e dei sistemi, delle relazioni sociali, del dominio della natura, delle funzionalità. Mito che espone a rapporti strumentali con il mondo e gli altri. La “scienza di cause” ha rotto la connessione intima della scienza greca con l’attitudine poetica, attitudine che la portava a contemplare nelle apparenze sensibili l’immagine del bene: occorre andare oltre la “scienza di cause” per andare oltre “le vite secondo funzione”<sup>114</sup>.

L’azione umana più propria è l’azione etica, quella in cui assumiamo responsabilità: esperienza del futuro, che “ricerca, rinnova, riconferma la realtà come buona”<sup>115</sup>: un’azione che resiste al tempo, alla sua corrosione e alla

conformazione che chiede. La libertà qui trova se stessa, non come arbitrio.

Occorre cercare la realtà “con uno sforzo guidato”<sup>116</sup>, con un metodo del conoscere<sup>117</sup>. La scuola può rendere capaci di cogliere il modo in cui la realtà si dà a conoscere, liberi dalle conoscenze già disponibili e dalle nostre strumentazioni epistemiche<sup>118</sup>.

Il metodo razionalizzato dalla scienza moderna cerca la chiarezza, evita ciò che è oscuro: l’emozione, le ambivalenze delle relazioni, le dimensioni del mistero. Ma come può aiutare a vivere “una chiarezza che respinge le tenebre, senza penetrare in esse, senza disfarle in penombra, senza aprire squarci di luce”<sup>119</sup>? Occorre “ricadere (...) sul nascere dell’esperienza”, che è costitutivamente apertura<sup>120</sup>. Occorre salvare una codipendenza evolutiva tra metodo ed esperienza, per costruire un pensiero contestuale e legato all’evento, all’esperienza”: che “salva le circostanze” e le illumina. Salva i fenomeni: è il fatto concreto singolare da pensare, il pulsare originale d’ogni evento; solo dopo andrà assimilato nel concetto generale<sup>121</sup>.

Ma quando l’educazione passa per discipline e per didattiche presentate come reti fitte, dai nodi sicuri, per “raccolgere” la realtà in categorie, misurazioni, proiezioni di possibilità attendibili, allora ci presentiamo (e chiediamo di essere) posseduti dagli schemi del proprio pensare, imprigionati nei sentieri già tracciati. Al più proponiamo una (sterile) invenzione di ipotesi da verificare come fosse un gioco di potere (a questo pare ridotto il “sapere è potere”). Imparare l’uso di un pensiero che non misura e classifica, non prefigura trasformazioni appropriate, è frutto di un lavoro educativo nel quale apprendere un uso di tecniche, linguaggi, approcci che si approssima con rispetto alle cose, che sa girare intorno all’oggetto di conoscenza<sup>122</sup>.

A volte la scuola forma all’uso di un pensiero che è imposizione di griglie epistemiche: queste, alla fine del cammino, non permettono alla nostra ragione che di incontrare se stessa.

### **L’ombra, l’errore, il conflitto**

#### **L’ombra**

C'è una ambiguità intrinseca dell'atto educativo (o rieducativo): quella di poter essere strumento di crescita o di annullamento, di emancipazione o di soggiogamento, di promozione della dignità umana o di diminuzione.<sup>123</sup> I percorsi educativi vanno osservati e vegliati, specie quando si sviluppano in contesti segnati da restrizione e controllo, da sofferenza, da punizione.

Riappropriarsi dell'altro come parte di sé, e riappropriarsi dell'ombra, vi abbiamo insistito in più passaggi, sono compiti formativi che vanno di pari passo. Ciò che siamo diventati e ciò che non siamo diventati, ciò che siamo e non vorremmo essere, e ciò che non siamo e vorremmo essere (questa è l'ombra secondo Mario Trevi)<sup>124</sup>, va reincontrato in incontri e momenti riflessivi al fine di ridefinire il nostro limite e la nostra possibilità. Ci sono non detti e non dicibili, ci sono censure e rimozioni, c'è quel che si teme e non si comprende<sup>125</sup>. Occorre riabilitare e riscattare gli impliciti e ridare voce ai silenzi delle persone, e decostruire le ambiguità e le contraddizioni. Quando si trova poco "allenata ad attivare processi di elaborazione, la vita interiore si esternalizza nella reificazione spettacolare di emozioni e sentimenti; così come la ragione rischia di atrofizzarsi appoggiandosi mollemente su pensieri già pensati. (...) L'altro, la differenza, la ricerca di nuovi modelli di espressi e relazione vengono negati, ricacciati nell'ombra. Nessuna inquietudine in vista. Ma in questo modo il soggetto diviene opaco a se stesso"<sup>126</sup>. Per rompere questi circuiti occorrono parole e pratiche nuove, serve l'esperienza degli altri e l'abilitazione a riprendere la cura di sé.

Certamente un insegnante in carcere non può essere solo "un tecnico delle relazioni" o un addestratore. Il rischio di oscillare tra un atteggiamento interventista, performativo, di forte protagonismo teso a realizzare cambiamenti ed emancipazione da svantaggi e vincoli socio-culturali, ed un atteggiamento fatalistico, rinunciatario, di resa alla delusione e all'impotenza è fortemente presente e ben rilevato. Specie se si lavora in solitudine, se non si elabora con altri colleghi ed operatori attorno al senso ed al modo del proprio lavoro, e attorno ai propri vissuti, alla complessità delle prove che si incontrano.

A volte un limitato (o mancato) coinvolgimento emotivo viene "teorizzato e praticato come funzionale alla relazione. È un limitato se non nullo, coinvolgimento

emotivo che però trova le sue ragioni in quella freddezza relazionale associata, spesso, a un dislivello di potere tra operatore e utente"<sup>127</sup>.

Relegare nell'ombra la dimensione emotiva impedisce, però, di lavorare sulla fatica di ogni giorno nella quale immedesimarsi senza proiettare, identificarsi senza sostituirsi, interessarsi senza invadere, promuovere l'autonomia senza farsi distanti e freddi.<sup>128</sup> Occorre apprendere, e non lo si fa una volta per tutte, a sostare nella zona di passaggio che consente l'entrare e l'uscire dalle relazioni, con una saggezza pratica che modula competenza tecnica e coinvolgimento.<sup>129</sup>

Nella penombra possono ristagnare tensioni verso una sorta di *accanimento educativo*, che non ammette fallimento e sconfitta, o rifiuto e resistenza da parte dei corsisti. Una sorta di *sovrauto*<sup>130</sup>, di onnipotenza dell'educatore che è il riverbero del rischio delle professioni di cura di volere a tutti i costi sconfiggere la sofferenza dell'altro per sconfiggere la propria sofferenza e la propria paura.<sup>131</sup> L'esito paradossale è di *incapacitare*, di inabilitare l'altro, di accrescere la fragilità, l'incertezza, la dipendenza.

Nella penombra possono sostare anche le preoccupazioni, un poco ossessive, di dotarsi di tecniche e strumenti da applicare efficacemente, che possono portare ad una "oggettivazione" dell'educando. Fare e far fare, controllare e formalizzare, neutralizzando le dimensioni umane e relazionali nelle quali emerge il senso ed il significato è proprio di un tecnicismo che finisce sempre in quello che Arioli definisce "minimalismo", nella pura osservanza di procedure, nell'esecutività e nel disinvestimento personale e professionale. Ma si incontrano persone vive, anzi in carcere sulla soglia di un vivere ferito e incerto, in cerca di sostenibilità e senso. Mentre si lavora con uomini portatori di cristallizzazioni e disturbi di personalità, di profonde sfiducie possono emergere improvvisi punti di incandescenze al rischio di ferire sé ed altri<sup>132</sup>, la relazione in sede formativa non può essere "anestetizzata", la motivazione personale non può rifugiarsi nell'insignificanza e nell'atrofia del sentire.

Non trovare un significato personale a ciò che si compie al di là dell'apparato tecnico, anche ben dominato, è non permettere di coltivare in chi si incontra una fioritura di cui ha bisogno vitale. L'anaffettività è svalutazione

dell'altro, oltre che isterilimento di sé. Ogni pensiero e presenza, ogni comportamento è “emozionato”, la dimensione affettiva e relazionale è strutturale nell'evento formativo.<sup>133</sup>

Franca Olivetti Manoukian parlando degli operatori sociali e, più recentemente Antonella Arioli parlando degli educatori e degli insegnanti, hanno ripreso le riflessioni di Eugène Enriques attorno ad una “fantasmatica della formazione”.<sup>134</sup> Nella quale può abitare il pensare di normalizzare le persone, il volere riprodurre se stessi, come il volere risanare il soggetto della formazione, e di fatto relegarlo a oggetto disponibile. Tutto questo si può celare nella penombra, intrecciato a sollecitudini e tensioni al riconoscimento, alla ricerca attenta di pagine inedite di narrazione dell'altro in contesti d'esperienza e di ricerca.

Insieme, non di rado, si incontrano e traspaiano negli insegnanti e negli educatori le tensioni alla valorizzazione che “giungono” a fortissime idealizzazioni dell'educando. Specie da parte di chi vuol porsi come maieuta. Altre volte, invece, si colgono gli esercizi di forza di chi, volendo rompere tabù e schemi culturali che imprigionerebbero l'altro, finisce per rendere più difficile il riconoscimento di norme e di vincoli.

La penombra cela anche le istanze di chi, con approccio analitico, intende interpretare l'altro, fargli “prendere” una coscienza (che rischia d'essere quella del formatore), o cela la tensione a fare propri i problemi dell'altro con tensioni sostitutive o sacrificali.

Molti pedagogisti che lavorano su terreni complessi e difficili delle condizioni adulte di marginalità, mostrano tutt'altro che infrequente la tentazione di “distruggere l'altro nella relazione educativa”<sup>135</sup>.

Nelle esperienze di formazione con adulti, in condizioni di prova e di fatica, di ricostruzione e reinterpretazione, le componenti affettive inconsce e le motivazioni in penombra vanno vegliate, vanno colte, narrate, incontrate. Perché ne sia possibile la rimodulazione, il riequilibrio, la interrogazione etica e la ricerca di posture e di chiarificazioni interiori, di potenzialità di significato nel reale per dirla assumendo il paradigma fenomenologico. I processi motivazionali vengono scambiati nelle relazioni, si riverberano, richiamano, rinforzano e confrontano. Ci si aiuta e ci si riconduce reciprocamente a prendere

posizione. È bene che ciò avvenga tenendo aperti luoghi riflessivi<sup>136</sup>.

Le ombre della motivazione non sono pericolose in sé, pur con le loro matrici pulsionali ed esistenziali: vanno esplicitate, fatte emergere dalla penombra. Questo lavoro si configura per gli insegnanti come necessario alla propria formazione professionale, perché maturi un profilo nel quale competenze tecniche e metodologiche, controllo dei saperi e dei contenuti si integrino con le competenze emotive ed esistenziali. Si tratta di una “integrazione dinamica” che riguarda la scommessa dell'insegnante, dell'educatore, dell'operatore sociale, di chi esercita cura delle persone e delle relazioni. La scommessa di imparare a “stare tra le ombre”, proprie ed altrui, e di “gestirne il peso e l'intensità”<sup>137</sup>. Ascoltando indicazioni che vengono dalle esperienze vissute e intuendo e cogliendo consapevolmente i significati, i valori, le emozioni che fanno da sfondo al proprio agire, e i loro movimenti<sup>138</sup>.

Lasciare margine alla relazione ed alla sua rimodulazione, tra adulti, permette di non farla restare imbrigliata, permette la evoluzione dinamica della relazione e l'emersione di qualcosa che entrambi i soggetti ancora non possono conoscere<sup>139</sup>. Se ogni uomo, e ogni donna, “porta al mondo un limite” e vive “nell'ombra dell'imperfezione, dell'incompiuto, dello sbaglio” in carcere queste direzioni emergono con una forza a volte incandescente, a volte raggelante. E la risposta educativa rischia di appoggiarsi su una pedagogia della correzione, del cambiamento, dell'uscita, che vive di un paradigma perfezionista<sup>140</sup>.

Alessandra Augelli propone la valorizzazione dell'erranza, in una prospettiva fenomenologico-esistenziale che porta a riconoscersi come donne e uomini in cammino. Questo può riscattare dal non-senso la fragilità, la fallibilità e il limite.

Tutte le volte che nel gruppo classe si dà parola a ciò che si sta costruendo in termini di conoscenza di cose che non si vedevano prima, e di assunzione di altri punti di vista, si fa l'esperienza del significare, che è trasgressione e superamento del limite della situazione. Si fa nascere un significato e si apre una prospettiva, annota Augelli seguendo le tracce di Ricoeur. E precisa, però: nominare l'oltre è avvertire l'incertezza della parola che prova a cogliere l'esperienza vissuta e ad annunciare ciò che viene, che può essere<sup>141</sup>.

## L'errore

Nella relazione di cura e nelle relazioni educative gli errori, frutto di azioni intenzionali o involontarie, dovuti a difetti d'attenzione, ad allontanamento dalla norma, alla non attivazione di processi, sono frequenti. Luigina Mortari parla spesso d'una apertura dei pensieri e del cuore che si coltiva nella disponibilità a riconoscere gli errori.

Il fallimento non viene solo dal confronto con il limite, dipende anche “dalla definizione stessa di successo educativo e dai parametri di valutazione che ci si è dati”.<sup>142</sup> Se cerco il buon esito di quanto progettato e valuto il suo accadere, non coglierò ciò che avviene, ciò che prende significato, ciò che si apre. Quel che avviene ha sempre anche il modo della resistenza, quella con cui l'altro è disposto a farsi incontrare da noi.<sup>143</sup> Il confronto con il limite, l'errore, permette di aprire all'affidamento e al cammino verso una sincerità più profonda, una fedeltà riconquistata a se stessi. Occorre non pretendere il controllo, o la ricerca della perfezione, e coltivare, piuttosto, la capacità di consegna e di lascito.<sup>144</sup>

L'approccio pedagogico fenomenologico-esistenziale pare quello che riesce ad offrire strumenti e sguardi adatti a sostenere un agire educativo e formativo che potremmo definire “itinerante”<sup>145</sup> e che ha come riferimento teorico la riflessione di Gabriel Marcel attorno all'*homo viator*.<sup>146</sup> Essere in cammino pare essere una prospettiva in radicale contrasto con il ritrovarsi giudicati e ristretti in esecuzione penale. A meno che non si consideri che il segreto del cammino sia nello sguardo, nella capacità di cogliere il non ancora colto di racconti e paesaggi di vita, la fessura nella quale si manifesta l'attesa, l'orizzonte di possibilità. E di coltivare un'intenzionalità che permetta di confidare nella possibilità di “dirigersi verso”<sup>147</sup>.

Le relazioni formative e i percorsi educativi se restano sganciati dall'esperienza rischiano di inaridirsi, di perdersi in teorizzazioni lontane dalla realtà. Le relazioni devono permettere di abitare il mondo interiore, dipanandone grovigli e possibilità, le spinte e le oscurità, e le germinazioni. A scuola si giunge interi, si porta dentro tutto, anche il peso della propria ombra, un peso confuso, indistinto. “Avvertiamo del negativo che è in noi come una

realtà unitaria”, anche se, “solo col tempo trovando parole e immagini, racconti e saperi, apprendendo i modi e la capacità di raccoglierci in riflessione diventiamo capaci di scinderlo nei suoi costituenti”<sup>148</sup>. È un'esperienza unica, di ognuno, quella del sentire il negativo dentro, del temerlo quando è indistinto e ci prende i giorni, rende incerti circa capacità e possibilità di costruire qualcosa di positivo.

Lavorare con altri a scuola, su oggetti di studio, su interessi, su capacità e conoscenze, riconduce le ombre dell'immaginazione e del sentire confuso alla concretezza e alla delimitazione di situazioni; le mostra nella definitezza delle storie umane, del rapporto con gli altri e le cose; le vede negli sguardi specialistici delle scienze. “Il passaggio dall'ombra alle ombre è di fondamentale importanza per la crescita delle persone”<sup>149</sup>, permette di delineare tracce di cammino, di togliere alibi e paralisi, di distinguere e riconoscere i propri limiti, e il proprio negativo. Per “farne qualcosa”, per vegliarlo e lavorarlo, senza l'illusione di abolirlo.

Questo, nella condizione di riparo e di salvaguardia, di riconoscimento della dignità e del valore proprio di ognuno, nei suoi errori e nelle sue fatiche, nei suoi riposizionamenti e nel suo rispondere all'offerta di giocare e misurarsi di nuovo. Dall'“errore” può prendere avvio un percorso non lineare né certo, un percorso che va sostenuto, chiarificato, riorientato da dentro le relazioni ed i processi attivati nel lavoro scolastico.

“Accettare di sbagliare senza ritenere di essere sbagliati è una delle più grandi consapevolezze da maturare per la crescita esistenziale”<sup>150</sup>, e permette di uscire dalla dissimulazione e dal mascheramento, dall'evitamento del confronto con la sofferenza, provata e arrecata. Di smettere di continuare a chiudere se stessi in un “destino” di errore e negatività.

Una proposta scolastica di redenzione non riesce a fare i conti e a far fare i conti con il limite, l'errore, l'ombra del negativo. Può aprire a due esiti: l'integrità da ricostruire è una meta troppo alta e produce uno stato di perenne inadeguatezza; la prestazione scolastica anche molto buona, può sostenere il nascondimento del negativo dietro il raffinamento di un conoscere freddo e tecnico, fine a se stesso. L'intelligenza può benissimo integrarsi col cinismo.

Anche una proposta scolastica segnata da “minimalismo” o da attenzioni riabilitative, di sostegno (con riferimento alla pedagogia speciale d’una stagione fa) pare inadeguata, ed anche fuorviante. Rende il limite, l’errore, il negativo e l’ombra come insuperabili. Si può realizzare, al più, qualche strategia di riparazione, senza toccare le falsificazioni, lo spostamento su altri delle cause del male, l’autogiustificazione, il sentire il fallimento e un sordo rancore. Cambiare l’angolo visuale, arricchire di presenze il paesaggio interiore, incontrare capacità di pensiero, creazione, comprensione, di lavoro con altri, responsabilità: la re-iter-azione sarà un passaggio obbligato.

Ampliare il campo d’esperienza, dilatando e articolando gli spazi e le capacità personali, è poter vivere l’essere riconosciuto e collegato ad altri come parte di una strada verso la verità. E vivere e l’offesa e la devianza come passaggi dai quali separarsi verso nuovi e più consapevoli legami di convivenza<sup>151</sup>.

Sentirsi perduti e ritrovarsi chiede di ritrovare se stessi, le proprie sensazioni, le intuizioni, le conoscenze per riconsiderare il percorso, e ri-abitare la realtà circostante, interpretata come “possibilità di inizio, di sperimentazione dell’autonomia personale”<sup>152</sup>. Lasciarsi perduti, non rielaborare la propria interiorità e lo smarrimento, può costituire una “latenza” affettiva e cognitiva. Che lascia impantanati come in un ristagno<sup>153</sup>.

Ci si trova tra persone che non si sono scelte, di fronte a questioni e prove complesse e difficili. Accettare, negoziare, comunicare e scandire i passaggi non è scontato, ma può essere cercato. Si scopre di partecipare alle vite gli uni degli altri, scoprendo che il mondo dell’altro “non è un giardino di delizie”<sup>154</sup> ma che l’incontro può essere generativo.

## Il conflitto

Non di rado gli insegnanti nella scuola in carcere si trovano ad ospitare, fare esprimere e “mediare” conflitti. Quelli, certo, tra detenuti, portatori di memorie ferite, di storie, di contrapposizioni, e di appartenenze straniere, ostili o nemiche. Ma anche conflitti con la società, con quella convivenza che ha escluso, emarginato, abbandonato; o che ha liquidato nel giudizio di condanna.

Questa funzione di mediazione è delicata e complessa, specie in un tempo dove son sempre più erosi il tempo ed il modo dell’incontro e del confronto con l’altro. Mentre la relazione dovrebbe essere un “fondamentale” della relazione umana<sup>155</sup>. Nella pratica di mediazione nella scuola si fa trasparire una visione dell’uomo e dell’incontro. E soprattutto si incontra, e si fa incontrare, la questione della verità. Di una verità diversa da quella processuale che riguarda le responsabilità giuridiche, e che ha interessato, e preme, sulle storie dei detenuti che frequentano i corsi.

L’esperienza di mediazione che si incontra a scuola riguarda i due ordini di conflitto richiamati, ma rimanda ad un altro livello, alla scoperta di un rapporto di ognuno con una verità più profonda. In questa esperienza di mediazione “la verità dei fatti non è decisiva: essa si occupa di ciò che è oltre il fatto, accoglie nel suo percorso dimensioni emotive ed esistenziali. In che senso, però, abbandonare il livello della verità dei fatti può non implicare l’abbandono della ricerca della verità tout court? In che senso può non comportare la rinuncia a quegli aspetti di garanzia che il vincolo ai fatti manifesta?”<sup>156</sup>.

Anzitutto va affrontata e governata la questione delle emozioni: “l’eccitabilità emotiva non corrisponde affatto alla profondità ed all’ampiezza del sentire”<sup>157</sup>. Accogliere e superare la dimensione delle emozioni è necessario: nel conflitto delle memorie e delle appartenenze, nella costruzione del nemico o dell’ostile si incontrano persone prigioniere delle loro emozioni, cui offrire la possibilità di andare oltre queste.

Un insegnante coinvolto nelle dinamiche del conflitto, come quelle dure e acute tra adulti detenuti, non può rifugiarsi nel “neutralismo” delle discipline (per lo più presunto), né nel riferimento ad un universale principio di “scientificità”. Occorre che “egli stesso sia allenato a un sentire ampio e profondo, aperto alla realtà dei valori: (...)un sentire strutturalmente aperto alla dimensione assiologica”<sup>158</sup>.

Leonardo Lenzi riprendendo la lezione di Jacqueline Morineau mostra come la mediazione intervenga con le persone “non al livello della comprensione intellettuale o strategica della loro situazione, ma al livello del sentito. Ciò consente di evitare il giudizio e la direttività, e contemporaneamente apre una porta verso dimensioni più

profonde. Nel loro modo di esprimersi i mediatori imparano a dire ‘sento’ e a interrogare gli altri sul loro sentire. È qualcosa che può sembrare del tutto elementare ma che, in realtà, ha a che fare con una vera e propria educazione che non abbiamo ricevuto nel corso della nostra vita e dei nostri studi”<sup>159</sup>.

Sentire il valore è prezioso, è oltre soggettivismo e relativismo e può “fronteggiare, pur da un altro versante rispetto alla dimensione della comprensione fattuale e giuridica, le esigenze di verità e di fedeltà al reale”<sup>160</sup>. Andando oltre e accompagnando oltre il livello delle emozioni ed il livello psicologico, si potrà accedere ai valori evocati rispettandoli. Quelli che trascendono rei, vittime, prossimi, altri, mediatori, terzi. Un passaggio “dallo psicologico all’assiologico-ontologico”, un passaggio (più semplicemente) alla consapevolezza esistenziale di quel che ci muove dentro, e delle nostre tensioni al valore, del nostro portato di separazione, dell’ombra in cui può precipitarci<sup>161</sup>.

È molto importante fare l’esperienza dell’incontro con le radici ultime di ogni conflitto, con il lavoro della separazione, con la verità che cerco e l’ombra che incontro. Con la fatica ed il bisogno di sincerità. Per contrastare una cultura della violenza che è più pervasiva di quanto pensiamo, o riusciamo a sentire. Anche in noi.

Nei suoi scritti Fulvio Manara ci avvertiva di come siano forti le difficoltà che segnano oggi la presa in carico dell’urgenza formativa ed educativa relativamente alla questione del conflitto/dei conflitti e di una loro possibile ‘trasformazione’. “Cosa ci serve, e come dobbiamo essere, per tentare di uscire dal circolo vizioso della violenza, che sembra pervadente e di fronte al quale, anche senza crederci, troppo spesso finiamo per inchinarci?”<sup>162</sup>.

Va ricercato un confronto nel quale esercitare quella che Gandhi chiama “una forza che dà vita”<sup>163</sup>, non distruttiva, che chiama alla tras-formazione<sup>164</sup>.

Trasformare il conflitto significa infatti sia cambiare la relazione distruttiva sia cercare un cambiamento sistemico più ampio. Il linguaggio della trasformazione rilegittima il conflitto come agente di cambiamento nelle relazioni interpersonali e sociali<sup>165</sup>. Trasformare i conflitti significa proporsi l’intento di massimizzare i processi e gli esiti costruttivi a beneficio di tutte le parti coinvolte nel conflitto.

In classe può aprirsi, non spontaneamente o troppo facilmente, un percorso non solo di “formazione” ma anche di “trasformazione”: una “opportunità di far emergere e crescere un cambiamento orientato”. La trasformazione diventa consapevole e orientata se, e solo se, tutti i partecipanti possono fare esperienza “attraverso il conflitto dell’emergenza possibile di creatività, novità, libertà”<sup>166</sup>.

Le esperienze di buona mediazione sono esperienze di verità, con sé stessi e con ciò che muove (e si muove) nella relazione con altri. I mondi interiori si modificano quando si muovono e si giocano, si confrontano e ridisegnano convinzioni, credenze, stereotipi, autorappresentazioni; resistenze, abitudini mentali, idee sclerotizzate, simboli, memorie, visioni legate a radici e appartenenze, e ad affetti.

Allora si può essere nell’occasione, e sentirsi nell’obbligo di riposizionarsi rispetto a scelte, cammini. Riemergono in profondità i temi della giustizia, dell’esercizio della forza che può farsi violenza, della dignità, del valore dell’altro, del valore proprio. Con ritorni sui vissuti, con ritorni di orizzonti, con sensibilità reincontrate dopo l’atrofia. Ci si trova e si deve riuscire a stare un poco dentro un’inquietudine che è “essenziale allo spirito umano”; è quello che Agostino di Tagaste diceva: l’essere dell’uomo consiste nel porsi domande su di sé. Il momento della verità è quello in cui “io” divengo per me un problema. Spesso la paura dei corsisti detenuti è di non essere capiti, di non essere considerati ed apprezzati. Che qualcosa del loro pensare e della loro identità non venga considerato, o che sia disprezzato.

### **La violenza ed il limite dell’educazione**

Il comportamento sociale è una specifica virtù complessa emergente, che “non si lascia scomporre e non si può dedurre da elementi anteriori”, annota Gaetano De Leo. Si configura “come sintesi ogni volta nuova, che organizza secondo modalità emergenziali, fatti, rappresentazioni, cognizioni, interazioni simboliche e pragmatiche, che definiscono e orientano le forme dell’essere in situazione”<sup>167</sup>. L’azione fa da organizzatore privilegiato che istituisce un nuovo sistema organizzativo, di relazioni, di senso, per i fattori individuali, sociali, situazionali,

interrelati. Serve che le qualità di tale sistema siano rinvenibili e lette pure a partire dai singoli fattori.

Anche gli studi della personalità mostrano come aggressività, indifferenza o labilità emotiva, egocentrismo, incapacità organizzativa, frustrazione dei bisogni fondamentali diano origine e comportamenti molto diversi a seconda dell'interazione pragmatica e simbolica con altri; con le dimensioni cognitive, emotive, culturali. Così è per le pressioni inconscie<sup>168</sup>. Lo spazio per un intervento educativo si crea a questo livello, quello delle dimensioni interazionali e simboliche. Il complesso intreccio di interazioni e ricorsività che si esprime e viene organizzato nel comportamento deviante traccia confini simbolici nei quali i pregiudizi, gli stereotipi, le rappresentazioni mentali sono cristallizzazioni persistenti e progressive.

Gli insegnanti impegnati in carcere parlano di una collocazione più "laterale" rispetto agli allievi detenuti, ad un loro agire nella proposta ma più ancora nella risposta, nella riorganizzazione del lavoro, nella sua continua rideclinazione in relazione alle domande, alle resistenze, alle disponibilità mostrate dal gruppo classe. Laterale e delicata, laterale e forte. Da quel posizionamento, ad esempio, si coglie come sia debole una visione ingenuamente ottimistica della natura umana e dell'educabilità dell'individuo. Lo sforzo continuo di "stare fuori da quel che loro sono stati ed hanno agito" si deve comporre con un consapevole confronto con "i giochi del negativo", che rimandano a falsificazioni, mascheramenti, tensioni alla violenza, alla sopraffazione.

Il fronteggiamento della violenza è vissuto come molto impegnativo, tanto quanto l'assorbire ogni giorno tanta sofferenza. Anche perché "quel che per me è solo una frase in analisi logica, per un mio studente detenuto è spesso riflesso immediato nella sua esperienza di vita". Così come chiedere una risposta, o un coinvolgimento, attiva reattività imprevedute, o chiusure di non facile interpretazione.

È prezioso rielaborare nell'équipe dei colleghi le esperienze nelle quali ci si è trovati a fare fronte a quanto la violenza, agita, ha provocato in una persona, in una personalità, in una biografia, in un sistema di affetti e legami. La violenza qui ha già preso spazio, mosso a gesti, trovato giustificazioni, stabilito valori, orientato o neutralizzato il sentire. L'educazione non è, qui, chiamata

in gioco a contrastare la violenza collocandosi in una prospettiva preventiva, di lavoro sulle persone e con le persone per una regolazione dell'aggressività, per la strutturazione d'una coscienza morale che dia direzioni costruttive e fraterne alle energie, alle forze, e al potere che ogni uomo porta in sé.

L'agito della violenza ha espresso e insieme instaurato, ormai, una relazione con l'altro certo non segnata da riconoscimento o da rispetto. Quest'ultimo può essere vissuto come segno di debolezza, di "minorità" nei confronti dell'altro. Quando l'azione educativa "arriva dopo", a violenza scatenata, la disponibilità all'esposizione e alla trasformazione spesso non ci sono, vanno cercate e tessute con pazienza e lavoro delicato e avveduto, raffinato e competente<sup>169</sup>.

Il lavoro educativo, la tenuta stessa d'una prospettiva pedagogica fa i conti con domande esigenti. Cosa resta dell'educare, della relazione educativa quando il confronto e l'incontro sono con l'esperienza vissuta della violenza? E, in particolare, quando il confronto e l'incontro sono con il portato di violenza, la possibilità di esercizio della violenza che è in una (in ogni) persona? Quando la possibilità è divenuta esercizio?

Lo sguardo educativo è legato al mantenimento di una fiducia di base, alla convinzione dell'educabilità; è sguardo che può a volte faticare a non infrangersi sull'evidenza di quello di cui un uomo o una donna, è stato (o stata) capace. Due atteggiamenti vanno evitati da parte dei docenti: quello agonistico e quello salvifico. Educare contro la violenza, come lotta o negazione della violenza, come alternativa netta alla violenza può essere visto come inefficace, e destinato alla sconfitta. Educare come via di purificazione e risanamento dopo la pesante contaminazione dell'agito pure. La prospettiva non può e non deve essere quella del contrasto netto, della "sostituzione", né quella salvifica, della procurata redenzione.

L'agire educativo non può pretendere di vincere la possibilità della violenza e del crimine una volta per tutte, né può promettere una purificazione<sup>170</sup>. Una prospettiva pedagogica nel contesto del penale non può che riscoprire la sua umiltà, ed anche una certa sua incertezza.

Il lavoro a scuola può anche rendere più capaci di leggere le proprie possibilità di violenza (o falsificazione) e aiutare

la strutturazione di altre forme di coscienza intenzionale e di coscienza morale. Certamente una “carriera criminale”, se avanzata, ha già operato delle “stabilizzazioni”, vissuto delle reiterazioni, cristallizzando immagini di sé e distorsioni dell’intenzionalità. Un lavoro educativo (“rieducativo” dice la norma) non può che confrontarsi con resistenze forti, per lo più inconse.

Non è certo col solo ribadire il giudizio negativo (quello che ha portato alla sanzione e alla pena), e pretendendo di determinare dall’esterno, grazie a un’azione formativa magica, l’alternativa di vita e la redenzione personale, che quelle resistenze perderanno efficacia. Il lavoro da sviluppare a scuola, nella consapevolezza di molti insegnanti, è più duro, serio, raffinato e paziente. Chiede di riprendere l’evidenza di quelle dimensioni biografiche, e di quegli elementi della cultura, di quelle delle convinzioni personali che sono “eccedenti”, o che non sono riducibili, alla coerenza con quanto fissato e introiettato nella carriera criminale. Di quanto è stato fissato “a caldo”, in particolare, nelle scelte e nei gesti violenti, quelli del reato. La violenza definisce il limite dell’educazione (e dell’educabilità) perché richiama al mistero di ognuno, a ciò che in ognuno è poco controllabile, allo scontro, a volte non dicibile, di moventi profondi, che sono solo a volte colti e confessati dal soggetto.

Oltre quel limite c’è la solitudine della scelta, della ripresa di fiducia in sé, della accoglienza di una maturazione. In fondo a quella solitudine con se stessi c’è il dire, di nuovo, il “sì alla vita”. Non si sa se si darà, né come né quando. Non sappiamo “perché”, non conosciamo granché della chimica esistenziale, psicologica, emotiva, culturale. Occorre reggere la sospensione, l’incertezza profonda, la scommessa. E, da parte dell’educatore, adulto tra adulti, occorre reggere lo scacco, la sconfitta, e la “dissoluzione”, in solo affidamento.

A volte si incontra l’ultima resistenza, l’ultimo riserbo della donna e dell’uomo coinvolti in un incontro così impegnativo. Nel profondo ci si ritrova e si ritorna dopo percorsi significativi, per decidere di sé. Esponendosi all’energia profonda che spinge (costringe) all’agire. Bisogna perdersi per ritrovarsi, bisogna sicuramente perdere l’esclusivo riferimento a se stessi per ritrovarsi di nuovo e recuperarsi all’interno dell’interrogazione, della

costruzione reciproca, del ridisegno di sé presso l’altro, dell’ospitalità dell’altro presso di sé.

Non è tutto inevitabile, giustificato, ingiudicabile: nella notte oscura che la coscienza nascente e l’educativo attraversano, noi “vegliamo” anche la possibilità di umanizzare tra noi, noi stessi. Lì in quello spazio intermedio tra noi e l’altro si dà lo spazio dell’educazione: sappiamo che a volte la notte oscura lo inghiotte, lo consuma come un lampo. Possiamo educarci reciprocamente, e in modo esigente, a diventare uomini e donne miti, tenendo presente che dentro di noi abbiamo anche delle forze distruttive: in noi prendiamo contatto con tutto questo tutte le volte che accettiamo di passare nella “notte oscura” per poi, qualche volta grazie all’altro, uscire all’aperto.

## 5. Ritrovare persone, ritessere legami

### Il carcere cambia la scuola, la scuola cambia la pena carceraria

Quando raccolto dall’osservazione delle pratiche dalle riflessioni su di esse mostra come il carcere cambi la scuola e non solo perché ogni scuola viene trasformata continuamente dal contesto nel quale vive, con il quale interagisce, e dalle persone che vi entrano con le loro biografie, le loro attese, le loro storie emotive e cognitive. Il carcere cambia la scuola perché la obbliga a interrogarsi attorno al nesso tra educabilità, libertà e responsabilità, perché le chiede di rendere positiva la tensione tra proposta didattica e vissuti personali degli studenti detenuti, perché la chiama a proporsi come luogo sociale, relazionale e simbolico nel quale ri-proporre una pratica ed un immaginario di convivenza impegnativo e desiderabile insieme. Il carcere ospita la scuola come un “avamposto” d’una comunità riparativa<sup>171</sup>.

Certamente il carcere vincola la scuola ad un contesto organizzativo molto rigido, centrato sul controllo, funzionale, esecutivo, tendenzialmente passivizzante. Contesto nel quale, come ricordato, si “amministra la sofferenza”. Inoltre la scuola è vincolata al trattamento del condannato: anzi è uno degli elementi principali di cui si avvale l’azione trattamentale nella quale si sviluppa l’esecuzione penale<sup>172</sup>.

La scuola si trova, inoltre, vincolata alla condizione detentiva per la esecuzione della pena: ciò che accomuna i suoi allievi è l'aver subito un giudizio di condanna e di scontarla in un carcere. Sono uomini e donne della pena, segnati da una colpa, ristretti con sospese molte libertà. In genere la scuola ospita allievi in crescita, in sviluppo, in condizioni di inizio e tensione verso il futuro; ed è esperienza di socializzazione, di partecipazione, di respiro di libertà personale e di responsabilità condivisa. In carcere, invece, ospita allievi che vivono una frattura, un fallimento, un'irruzione di relazioni e dei progetti personali (familiari e sociali), una pesante limitazione della libertà e delle responsabilità, una fortissima incertezza. Con questi deve "trattare" (su di loro viene applicato un trattamento, anche psichiatrico, medico, psicologico).

La scuola deve, anzitutto, proporsi come luogo capace di accogliere ed ospitare, di prestare ascolto attento ad attese profonde (a volte non del tutto chiarite e maturate) di uomini e donne il cui riconoscimento è a rischio o è venuto meno, insieme ai loro ruoli, alle loro appartenenze. Attese di reincontro con sé, di ricomposizione di identità e appartenenze; attese di senso, di chiarificazione di desideri, di pensabilità del futuro. Da qui per la scuola in carcere, sorge una sorta di obbligazione a offrire e sostenere indirizzi e orientamenti per le scelte e non solo dall'essere istituzione di una convivenza ferita dalle trasgressioni e dai reati. Rivolgendosi a soggetti che, ci si augura, riassumano la libertà e l'autonomia nel loro legame essenziale con il riconoscimento e l'obbligazione verso altri.

Questo deve ritrovare un primo terreno d'esperienza nella stessa esperienza scolastica, luogo di condivisione, di un chiaro patto educativo, di intreccio tra autonomie e interdipendenze. Il carcere cambia la scuola perché la riporta all'origine dell'esperienza del conoscere e del pensare.

### **Fare scuola e rendere giustizia**

In tempo di durezza e di esodo qual è il nostro, tempo nel quale le persone possono tornare alla "coscienza vuota" o ad una nuova esperienza della vita del legame, si stabilisce un forte legame tra l'educare ed il rendere giustizia.

L'educare si trova di fronte al difficile costituirsi della coscienza morale, dei radicamenti di valore, della speranza. Reattività, prove di forza, cinismo e indifferenza creano le premesse per relazioni di estraneità, per esperienze di separazione, di "dissidio" incompatibile<sup>173</sup>. I legami, le norme, il rispetto e il riconoscimento, sono depotenziati, in dissolvenza. Giustificazioni dissolvono senso del reato, dell'offesa, della responsabilità, dell'imputabilità, del delitto, ma anche del riscatto, della riabilitazione, della riparazione.

Occorre "rendere giustizia", cioè ritrovare senso e orientamento, responsabilità e riconoscimento, alle persone toccate dai gesti, dalle parole e dalle scelte, dalle offese arrecate o subite. "Rendere giustizia" nel senso di tornare di fronte all'altro ed a sé, alla promessa originaria, al legame. All'invulnerabilità: scrive Simone Weil in *La persona e il sacro* che "dalla prima infanzia sino alla tomba qualcosa in fondo al cuore di ogni essere umano, nonostante tutta l'esperienza dei crimini compiuti, sofferti e osservati, si aspetta invincibilmente che gli venga fatto del bene e non del male. È questo, anzitutto, che è sacro in ogni essere umano"<sup>174</sup>.

L'educabilità di ogni uomo e di ogni donna si confronta con la sua possibilità di violare, con la necessità e possibilità di "rendere giustizia". Per questo occorre che si riconquistino quattro disposizioni: la lucidità del pensiero, la capacità di sentire l'altro, l'attenzione al proprio compito di sviluppo, la tensione ad un futuro da tenere aperto. Alcuni insegnanti hanno parlato del loro lavoro come segnato da una certa impotenza, come di un agire da fare e rifare continuamente, dagli effetti non misurabili, mai garantiti del tutto. Resistervi ha chiesto di scoprire dimensioni prima non colte dell'azione formative ed educative. Al fine, sostengono alcuni, "devi stare lì come per testimonianza". L'azione non prova, e non cerca perché non troverebbe, una presa forte e plasmatrice. È azione deponente<sup>175</sup>.

L'azione deponente è movimento di presenza e di cambiamento, di creazione di spazi comuni di riconoscimento e responsabilità. Segna delle modalità testimoniali, genera processi complessi che superano le condizioni presenti e che muovono oltre. Coinvolgono in un gioco di interpretazione e ridescrizione i soggetti interessati, convocati o incontrati. L'impotenza che si

sente è accolta, e la pratica è una prova di risposta, di ricerca dentro ciò che la vita obbliga, offre e chiede. Come un compito e un impegno, come un'occasione e una possibilità.

L'azione deponente non prende forza da una dimostrazione di ciò che è più efficace e conveniente, o migliore. La ricava, invece, dall'attestazione di ciò che le persone (gli insegnanti ma non solo) che la sviluppano credono. E che mostrano vivendola. Criteri di valore, attenzione all'altro, fiducia nella riconciliazione. Quello che si realizza è attestazione del realmente possibile, e della bontà che porta con sé per le persone coinvolte. Questo indipendentemente dal pieno compimento e senza l'illusione di poter cambiare sé, gli altri, il mondo.

La forma personale e la nuova "piegatura" del tempo biografico va ritrovandosi e provandosi, serve un luogo riflessivo e di veglia per ritrovare la propria possibilità esistenziale. Occorre, poi, tenere con forza un orientamento al futuro, non concentrandosi tanto sul "trattamento" di svantaggi o di dipendenze (altri su questo lavorano in carcere), quanto lavorando sulle capacità personali, sui "possibili", sui desideri chiariti, sulla conoscenza delle risorse personali e relazionali. Attivando la capacità di trascendere logiche e circuiti di pensiero innestate dal grumo di esperienze accumulate nella carriera criminale.<sup>176</sup> Una certa fatica è segnalata dagli insegnanti nell'assumere un orientamento pratico-esperienziale, dato il forte limite che il contesto detentivo offre alla promozione di prove di spazi di vita reale e concreta, di nuovi campi di esperienza nei quali ritrovare, e misurare, capacità, attitudini, responsabilità. Restano, accanto a pochi spazi, le pratiche di vita quotidiana, le relazioni con i prossimi e i familiari, i rapporti con qualche realtà esterna, in un presente che prova a staccarsi dal passato<sup>177</sup>.

A scuola la pratica d'una socialità che per molti detenuti è inedita, può fare sperimentare qualche elemento di una vita comune, nella convinzione che questo non sia prodotto della negoziazione di "individui privi di legami", ma sia "struttura che connette", luogo e dimensione rivelativa ed espressiva del sé con altri, nel mondo. Tra tempo biografico e tempo storico<sup>178</sup>.

Può anche essere che una persona ridotta al gesto violento non abbia provato in vita sua l'autonomia, la responsabilità, il respiro di scelte, incontri e progetti. E che

nelle nuove interdipendenze proposte, pur in condizioni di restrizione e controllo, viva confusi intrecci di paralisi e deliri di onnipotenza, di deleghe gregarie e strumentalità. Ma è dentro questa nebbia - con la quale "trattare" con attenzioni e competenze specifiche e con la lucidità che viene da sguardi complessi e ascolti polifonici<sup>179</sup> - che si possono tracciare le forme di un nuovo profilo personale e sociale.

Eppure proprio per questo alcuni insegnanti avvertono che l'esperienza della scuola in carcere mostra come la sola prospettiva "riabilitativa" o "rieducativa" propria del trattamento penitenziario, pur positiva e importante, non sia sufficiente a rappresentare orizzonte e destinazione della esperienza del fare scuola in carcere. È certo preziosa: chiama in gioco la persona, è tesa al futuro, al cambiamento, al riscatto, lavora per la difesa sociale. Ma se non si apre anche una dimensione riconciliativa, "riparativa" (*restorative justice* dicono nel mondo anglosassone) non si cura la ferita delle relazioni con la convivenza e con l'altro. Quindi con altro di sé. E non si assume la potenzialità, anche solo simbolica, che nella scuola e a partire da essa può iniziare a coltivarsi, dell'interazione di tutte le parti interessate dal reato, per vederle interagire nella ricerca e nella decisione circa le conseguenze del gesto violento e la definizione di un futuro accessibile<sup>180</sup>.

Una prospettiva pedagogica, allora, assume (in una forma volta a volta da cercare, trovare, vegliare, lasciare maturare): il riferimento al conflitto sociale, legato alla lacerazione del legame e delle norme; il rapporto con le diseguità e le ingiustizie, con le offese e le indifferenze, che riguarda le relazioni sociali ma riguarda anche ogni singolo, quindi il rapporto con le vittime dirette o indirette dei gesti e delle scelte; l'attenzione alla riparazione degli effetti diretti o indiretti delle rotture, dei conflitti, delle offese dei reati; l'attenzione alla interazione sociale, alla narrazione nei contesti feriti e alla costruzione di significati. La scuola in questo usa i codici culturali, i riferimenti alle etiche ed ai saperi dell'umano, i patrimoni delle tradizioni. Usa un linguaggio della vita trasparente e molto esigente, e diverso da quello giuridico.

Attivare poi, magari, e in continuità con il lavoro scolastico, le persone per ristabilire relazioni, co-gestire conflitti, assumere il reato e la responsabilità, cercare

linguaggi diversi da quello della sofferenza e dell'offesa, lavorare sulle ferite e sulle cicatrici chiede lavoro di più soggetti e a più livelli. Chiede contesti con più presenze, incrocio di percorsi diversi: quello con le vittime, quello nella e con la comunità, quello con le persone autrici di crimini. Il reato, la violenza aprono conflitti e paralizzano: occorre una riparazione diretta o simbolica.

Sintonizzarsi con il soffrire delle vittime e con il disagio sociale è, occorre sottolinearlo, un passaggio maturativo essenziale. Come lo è l'assumere il percorso deviante, e lo stesso atto violento, come interni alla convivenza e non ad essa estranei. Infine, e qui la riflessione percorre una linea sottile e delicata, che chiederà altre riprese e spazi, la vittima, le vittime potranno essere riconosciute e incontrate nella loro chiamata alla verità. Non vittime buone e perfette, vittime normali, ambivalenti, non innocenti, ma vittime di offese<sup>181</sup>.

Tutto questo richiama uno sforzo (che è insieme giuridico, sociale, culturale) per ridurre l'utilizzo della sanzione, della detenzione in carcere (dove è decisamente più difficile "ospitare" quanto si è appena richiamato) con le sue dinamiche formalistiche, punitivo-premiali, passivizzanti, utilitaristiche, quando non strumentali<sup>182</sup>.

Riaffermare il valore della legge e ritessere i legami di convivenza chiede di dare vita, nella esecuzione della Tutto questo richiama uno sforzo (che è insieme giuridico, sociale, culturale) per ridurre l'utilizzo della sanzione,

della detenzione in carcere (dove è decisamente più difficile "ospitare" quanto si è appena richiamato) con le sue dinamiche formalistiche, punitivo-premiali, passivizzanti, utilitaristiche, quando non strumentali. Riaffermare il valore della legge e ritessere i legami di convivenza chiede di dare vita, nella esecuzione della pena, ad esperienze, incontri e prove di sé nelle quali rielaborare criticamente le scelte fatte, compiere atti riparatori e riconciliativi, vivere rapporti dinamici. Non in un carcere. Certo vivendo sacrifici, limitazioni, sospensioni, lontananze, oneri precisi e impegni verificabili, e collegabili a contesti di vita reali. Le sanzioni e le forme della pena devono essere espressive del valore dei beni offesi, e devono essere atte a condurre l'autore di reato al riconoscimento del disvalore di quanto realizzato.

È certo esigente e forte la prospettiva educativa che chiede di essere soggetti responsabili, che richiama alla restituzione, alla riconciliazione, al riscatto e alla ricostruzione. Molto più di quella che si riduce ad una pura "offerta" di occasioni di addestramento, di informazione, di controllo di linguaggi, di pratiche lavorative. Specie se queste non chiedono incontri impegnativi e riflessione, assunzione di impegni e senso del "debito".

Ivo Lizzola

*University of Bergamo*

<sup>1</sup> Dai verbali raccolti durante i seminari con i docenti dei corsi scolastici presso la Casa Circondariale di Bergamo 2014-2015. Vedi le note successive.

<sup>2</sup> Il documento *La scuola in carcere* è stato steso nel giugno 2014 da una *équipe* composta dal prof. Ivo Lizzola, responsabile scientifico e Docente di Pedagogia Sociale e Pedagogia della marginalità e della devianza dell'Università degli Studi di Bergamo, dalla dott.ssa Silvia Brena, dal dott. Alberto Ghidini, dalla dott.ssa Brunella Sarnataro, collaboratori e ricercatori della Cattedra di Pedagogia Sociale, da Lara Granelli, Sabrina Pauzzi studenti tirocinanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, e da Luigi Mucelli, studente tirocinante del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione.

<sup>3</sup> "La Risoluzione 2002/12 del Consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite (ECOSOC) chiama "programma di giustizia riparativa" ogni procedimento nel quale la vittima e il reo e, se opportuno, ogni altro individuo o membro della comunità, leso da un reato, partecipano insieme attivamente alla risoluzione delle questioni sorte con l'illecito penale, generalmente con l'aiuto di un facilitatore. [...] A livello europeo, la Direttiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 25 ottobre 2012 che istituisce norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato e che sostituisce la decisione quadro 2001/220/GAI chiama "giustizia riparativa" qualsiasi procedimento che permette alla vittima e all'autore del reato di partecipare attivamente, se vi acconsentono liberamente, alla risoluzione delle questioni risultanti dal reato con l'aiuto di un terzo imparziale. Si può notare come in

queste definizioni la giustizia riparativa (da qui in avanti GR) emerge come un paradigma che include necessariamente la partecipazione attiva, libera e volontaria sia della persona offesa che dell'autore di reato (oltre che eventualmente di altri membri della comunità di appartenenza) nell'elaborazione delle conseguenze di un illecito penale; si fa riferimento inoltre alla presenza di un *terzo* ('imparziale', 'facilitatore'). La GR si configura – in tali definizioni - come una diversa prospettiva che pone “un umano fare al posto dell'inumano subire”.

<sup>4</sup> Le scelte metodologiche e l'articolazione complessa delle attività sviluppate, diverse e specifiche, assunte e sono da un lato frutto di un continuo lavoro di attenzione e di una negoziazione attenta nei forti vincoli del contesto, dall'altro sono state mirate a tenere aperta una riflessione sulle pratiche. Si vedano i testi di Alberto Ghidini e Silvia Brena in questo numero della rivista. Nell'arco dell'anno scolastico sono stati realizzati tre cicli di *focus group* (in ottobre 2014, a febbraio-marzo 2015, nella seconda metà di giugno del 2015) che hanno coinvolto la quasi totalità dei detenuti e delle detenute frequentanti i corsi proposti nella Casa circondariale di Bergamo (alfabetizzazione, secondaria di primo grado, biennio di secondaria di secondo grado) nelle sezioni circondariale, penale e femminile. In totale si sono svolti 14 focus con un coinvolgimento complessivo di almeno 90 detenuti.

Parallelamente si sono realizzate 9 interviste conversazionali semistrutturate ad interlocutori significativi dell'organizzazione carceraria e dell'esecuzione penale esterna. Da fine gennaio ad aprile 2015 si sono svolte circa 40 osservazioni nelle classi durante le lezioni e le attività proposte dai docenti.

Nel 2014 (giugno, ottobre, novembre) e nel 2015 (febbraio, maggio, giugno, ottobre) si sono realizzati momenti seminari di quattro ore con gli insegnanti impegnati nelle attività scolastiche della Casa circondariale.

<sup>5</sup> G. Concato, *Operatori in carcere – ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari*, Unicopli, Milano 2001; T. Bortolotto, *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Franco Angeli, Milano 2002.

<sup>6</sup> Nel 2005 i detenuti erano 59523 (a fronte di una capienza per 42959 unità), gli educatori erano 551 (la pianta organica ne prevedeva 1371 unità), gli agenti di polizia penitenziaria erano 36268. Nel 2015 l'unico dato significativamente modificato è quello delle persone detenute 52434 (a fronte di una capienza di 49640). (Dati del Ministero della Giustizia).

<sup>7</sup> P. Buffa, *I territori della pena. Alla ricerca dei meccanismi di cambiamento delle prassi penitenziarie*, EGA, Torino 2006; S. Anastasia, P. Gonella, M. Palma, *La bilancia e la misura. Giustizia, sicurezze, riforme*, Franco Angeli, Milano 2001; D. Ronco, A. Scandurra, G. Torrente, *Le prigionie malate. Ottavo rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*, Edizioni dell'Asino, Roma 2011; F. Vianello, *Il carcere. Sociologia del penitenziario*, Carocci, Roma 2012.

<sup>8</sup> F. Rapanà, *Pedagogia assente, pedagogia invasiva: prospettive educative nelle strutture penitenziarie*, “Encyclopaideia”, n. 19/2006, pp. 111-112.

<sup>9</sup> Legge di riforma 354 del 26.7.1975; art. 13 O.P. e art. 27 Rep. es. n. 230/2000.

<sup>10</sup> P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La nuova Italia, Firenze 1993, p. 36.

<sup>11</sup> Vedi il saggio dedicato alla condizione detentiva in P. Braibanti, *Ripensare la salute. Per un riposizionamento critico nella psicologia della salute*, Franco Angeli, Milano, 2015, pp. 414-434; M. Dallari, L. Ghirrotto, *Responsabilità*, in P. Bertolini (ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006, pp. 227-240.

<sup>12</sup> P. Buffa, *Prigionie. Amministrare la sofferenza*, EGA, Torino 2013, p. 6; vedi anche D. Fassin, *L'ombre du monde. Une anthropologie de la condition carcérale*, Seuil, Paris 2015.

<sup>13</sup> AAVV, *Come fare i conti con i vocaboli puntivi? Per una nuova strategia dell'ideale riabilitativo*, in “Animazione Sociale”, 248, 2016, pp. 34-51.

<sup>14</sup> P. Buffa, *Prigionie*, cit., p. 10.

<sup>15</sup> E. Borgna, *L'attesa e la speranza*, cit.; M. Inglese, *Amministrare la pena, amministrare la sofferenza*, contributo al Seminario “Una giustizia diversa: il modello riparativo”, Università degli Studi di Bergamo, 20 aprile 2016.

<sup>16</sup> R. Mancini, *Il senso del tempo*, Pazzini, Roma 2005; E. Minkowski, *Il tempo vissuto*, Einaudi, Torino 2004.

<sup>17</sup> P. Buffa, *Umanizzare il carcere. Diritto, resistenze, contraddizioni ed opportunità di un percorso finalizzato alla restituzione della dignità ai detenuti*, Laurus Robuffo, Firenze 2015.

<sup>18</sup> G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine. Un approccio psicosociale alla criminalità*, Il Mulino, Bologna 1992; G. De Leo, *La devianza minorile. Il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*, Carocci, Roma 1998; P. Patrizi, *Psicologia della devianza e della criminalità. Teorie e modelli di intervento*, Carocci, Roma 2011; id., *Strategie della formazione. Proposte di metodo e applicazioni psicologico giuridiche*, Carocci, Roma 2009.

<sup>19</sup> S. Petrosino, *Capovolgimenti. La casa non è una tana*, Jaca Book, Milano 2014.

<sup>20</sup> L. Eusebi (ed.), *Per una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Vita e Pensiero, Milano 2015; A. Ceretti, *Per una convergenza di sguardi*, in G. Bertagna, A. Ceretti, C. Mazzucato, *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, Il Saggiatore, Milano 2015; G. Mannozi, G. A. Lodigiani, Lodigiani (ed.), *Giustizia riparativa, ricostruire legami, ricostruire pensiero*, Il Mulino, Bologna 2015; C. Mazzucato, I. Marchetti, *La pena in castigo*, Vita e pensiero, Milano 2006.

<sup>21</sup> P. Buffa, *Prigioni. Amministrare la sofferenza*, cit.; id., *Perdere i vinti è perdere noi stessi*, in “Animazione Sociale”, 247/2010, pp. 3-15; AAVV, *Solo il carcere nel futuro delle nuove classi pericolose?*, in “Animazione Sociale”, 247/2010, pp. 32-78; AAVV, *Come fare i conti con i vocabolari punitivi?*, in “Animazione Sociale”, 248/2010, pp. 34-78.

<sup>22</sup> È dagli anni '90 che inizia una significativa e complessa revisione e un superamento dell'impianto teorico, concettuale e pratico dell'educazione degli adulti. A questo si è aggiunto un mutamento di prospettiva delle pratiche educative rivolte agli adulti: da “secondo opportunità” a educazione del corso della vita, da riconversione di competenze a sviluppo permanente di compiti evolutivi degli uomini e delle donne. (D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di educazione degli adulti*, Guerini, Milano 2002; B. Schettini, *Un'educazione per il corso della vita*, Luciano, Napoli 2005; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003; S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano 1997).

Il rapporto educazione/età adulta viene ridisegnato nelle sue dimensioni teoriche e speculative con attenzione alle questioni dello sviluppo e dell'emancipazione di singoli e comunità; nelle declinazioni pragmatiche legate alle nuove esigenze e possibilità sociali, economiche, politiche, allo sviluppo tecnologico, alle nuove dinamiche intergenerazionali e ai compiti di cura; nella attenzione alle dimensioni soggettive, con attenzione ai percorsi esistenziali delle persone, alle esperienze di frattura, abbandono, malattia, reato, violenza subita, riscatto e riabilitazione. (D. Demetrio, *L'educazione interiore*, La nuova Italia, Firenze 2000; C. Scurati, *Fra presente e futuro: analisi e riflessioni di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2001; L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione – intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011; E. Borgna, *Noi siamo un colloquio*, Feltrinelli, Milano 1999).

La nuova concezione di sviluppo umano, l'affermazione della categoria del “corso di vita” e la necessità di fare fronte a processi profondi o diffusi di “frammentazione” sociale, di “incertezza”, di “eccesso di informazioni”, di “rischio” (U. Beck, *I rischi della libertà*, Il Mulino, Bologna 2000; Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Mondadori, Milano 2002; C. Giaccardi, M. Magatti, *L'io globale: dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2003; E. Besozzi (ed.), *Crescere tra appartenenze e diversità*, Franco Angeli, Milano 1999) hanno aperto e dilatato in ambito pedagogico durata e dimensioni dell'istruzione, della formazione e dell'educazione.

Hanno, poi, stimolato lo sviluppo di due aree di azione: quella in rapporto con il lavoro, le professioni, le competenze (istanza funzionale) (F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003; E. Besozzi, *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma 1998) e quella che ha preso in considerazione il bisogno di cultura, arte, scienza, la cura di dimensioni estetiche, il recupero di sensibilità e capacità di cura di sé, degli altri, dell'ambiente, le possibilità di reinterpretare significati e forme di vita in un processo auto formativo e co-formativo (A. Turco, *Anime prigioniere. Percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*, Carocci, Roma 2011) teso a riconfigurazioni della propria esistenza. Area segnata anche da attenzioni specifiche e condizioni di fragilità, di fallimento e necessaria ripresa. (I. Lizzola, *Aver cura della vita: la sofferenza, il congedo e il nuovo inizio*, Città aperta, Troina, 2002; idem, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009).

È la strutturazione della pena detentiva a rendere difficile la costituzione di una strategia rieducativa e di uno spazio pedagogico in carcere.

Lo sviluppo teorico della pedagogia penitenziaria ha mostrato fragilità e ambiguità legate anche ad una “latitanza della pedagogia nella definizione dell'educativo in questo contesto”, oltre che ad una sorta di “colonizzazione” dello spazio carcerario da parte di altri saperi e discipline che hanno piegato lo spazio pedagogico penitenziario ai propri paradigmi: quello del diritto penale, della medicina, della psichiatria, della psicologia clinica e giuridica. (F. Rapanà, *Pedagogia assente, pedagogia invasiva: prospettive educative nelle strutture penitenziarie*, cit, p 108). E, su tutti, il paradigma del controllo.

<sup>23</sup> S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma 2007; L. Viggiani, *Storia della pedagogia penitenziaria*, Anicia, Roma 2006; G. Sartarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Carocci, Roma 2004; I. Sturniolo, *Problematica pedagogia penitenziaria*, Laurus Robuffo, Firenze 1996; M. G. Casadei, *Scommesse dal carcere: la sfida dei percorsi educativi*, Aracne, Roma 2008.

<sup>24</sup> S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano 1997; R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto*, Unicopli, Milano 2008; P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano, 1993.

<sup>25</sup> L. Mortari, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, pp. 4-ss.

<sup>26</sup> L. Alici (ed.), *Il diritto di punire. Testi di Paul Ricoeur*, Morcelliana, Brescia, 2012.

<sup>27</sup> M. Zambrano, *L'agonia dell'Europa*, Marsilio, Roma 2009, p 14.

<sup>28</sup> Ivi, p. 65.

<sup>29</sup> S. Weil, *L'amore di Dio*, Borla, Roma 1979, p. 215.

<sup>30</sup> J. Vanier, J. Kristeva, *Il loro sguardo buca le nostre ombre*, Donzelli, Roma 2011.

<sup>31</sup> M. Zambrano, *L'agonia dell'Europa*, op cit; idem, *Delirio e destino*, Cortina, Milano 2000.

<sup>32</sup> J. Vanier, J. Kristeva, *Il loro sguardo buca le nostre ombre*, Donzelli, Roma 2011, p. 176.

<sup>33</sup> L. Castellano, D. Stasio, *Diritti e castighi. Storie di umanità cancellata in carcere*, Il Saggiatore, Milano 2009.

<sup>34</sup> A. Bosi, S. Manghi (eds.), *Lo sguardo della vittima. Nuove sfide alla civiltà delle relazioni. Scritti in onore di Carmine Ventimiglia*, Franco Angeli, Milano 2009; S. Tomelleri, *La società del risentimento*, Meltemi, Milano 2004.

- <sup>35</sup> C. Musumeci, G. Ferraro, *L'assassino dei sogni. Lettere fra un filosofo e un ergastolano*, Stampa alternativa, 2014.
- <sup>36</sup> E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014.
- <sup>37</sup> S. Manghi, *Nessuno escluso*, in "Pluriverso", 4-1, 1999-2000, pp. 204-218; I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra – educare e curare nella fragilità*, cit., pp. 127-129.
- <sup>38</sup> D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993, p. 24; G. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1993; F. Olivetti Manoukian, *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Il Mulino, 1998; id., *Reimmaginare il lavoro sociale*, EGA, Torino 2005, pp. 70-78; U. Morelli, *Incertezza e organizzazione. Linguaggio, lavoro e cooperazione nell'economia del simbolico*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.
- <sup>39</sup> S. Weil, *La prima radice*, SE, Milano, 1990.
- <sup>40</sup> J. Kristeva, *Il rischio del pensare*, Il Melangolo, Genova 2006, p. 28; vedi anche M. Nussbaum, *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- <sup>41</sup> M. de Certeau, *Mai senza l'altro. Viaggio nella differenza*, Qiqajon, Biella 1993.
- <sup>42</sup> R. De Monticelli, *L'allegria della mente dialogo con Agostino*, B. Mondadori, Milano 2004, pp. 108-109, 149, 165-ss.
- <sup>43</sup> H. Arendt, *Vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2004.
- <sup>44</sup> F. Rella, *Le figure del male*, Feltrinelli, Milano, pp. 23-27.
- <sup>45</sup> I. Lizzola, *Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche*, in "Pedagogia oggi", 2/2013, pp. 11-50
- <sup>46</sup> I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, cit., p. 50.
- <sup>47</sup> Ivi, p. 22; J. Lacroix, *Philosophie de la compatibilité*, PUF, Paris 1977, p. 23.
- <sup>48</sup> J. Nabert, *Éléments pour une éthique*, PUF, Paris 1943, p. 22.
- <sup>49</sup> Ivi, p. 13.
- <sup>50</sup> Per un confronto critico con la riflessione di Giovanni Jervis vedi I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009 pp. 55-59.
- <sup>51</sup> A. Camerella, L. Mortari, *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli, 2014.
- <sup>52</sup> M. Schermi, *Crescere alle mafie, per una decostruzione della pedagogia mafiosa*, Franco Angeli, Milano 2010; id., M. Gagliardo, F. Rispoli, *Crescere il giusto*, EGA, Torino 2012; id., *L'educazione criminale: crescere in contesti mafiosi*, in "Rassegna italiana di Criminologia", n. 4, Giuffrè, Milano 2013, pp. 256-263.
- <sup>53</sup> F. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 3/2009, pp. 385-403
- <sup>54</sup> F. Manara, *Pagine mistiche di Etty Hillesum*, in AAVV, *Con Etty Hillesum, Quaderno di informazione e ricerca*, Apeiron, Roma 2009, p. 29.
- <sup>55</sup> W. Benjamin, *Le affinità elettive*, in *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino 1982, p. 164.
- <sup>56</sup> M. P. Gallagher, *Una freschezza che sorprende: il Vangelo nella cultura di oggi*, EDB, Bologna 2010.
- <sup>57</sup> J. L. Marion, *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, SEI, Torino 2001.
- <sup>58</sup> J. Kristeva, *Il rischio del pensare*, Il Melangolo, Genova, 2001, pp. 18-19.
- <sup>59</sup> E. Borgna, *La fragilità che è in noi*. Einaudi, Torino 2014, pp. 45-ss; id., *La dignità ferita*, Feltrinelli, Milano 2013, pp. 80-ss; M. Bertin, *La soglia*, Castelveccchi, Roma 2016.
- <sup>60</sup> Sul significato di luogo vedi: G. Agamben, *La comunità che viene*, Bollati Boringhieri, Torino 2001, p. 16; E. Garlaschelli, S. Petrosino, *Lo stare degli uomini*, Marietti, Genova 2012, p. 19.
- <sup>61</sup> M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Eléuthera, Milano 2009.
- <sup>62</sup> E. Garlaschelli, S. Petrosino, *Lo stare degli uomini*, cit., p. 21.
- <sup>63</sup> Ivi, p. 52.
- <sup>64</sup> Ivi, p. 45.
- <sup>65</sup> F. Rella, *Figure del male*, cit., p. 69; A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2003.
- <sup>66</sup> Sui tratti di un'intelligenza fredda e cinica vedi I. Lizzola, *Educazione e laicità*, Cittadella, Assisi 2009.
- <sup>67</sup> V. Iori, D. Bruzzone, *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Franco Angeli, Milano 2015.
- <sup>68</sup> S. Casey Carter, *Una scuola di qualità*, Città Nuova, Roma, 2016, pp. 10-11.
- <sup>69</sup> Ivi, p. 11.
- <sup>70</sup> Ivi, pp. 30-31.
- <sup>71</sup> M. Foucault, *Tecnologia del sé*, Bollati Boringhieri, 1992.
- <sup>72</sup> P. Bertolini, *La costruzione politica della libertà*, in "Encyclopaideia", n. 20/2006, pp. 21-ss.
- <sup>73</sup> Ivi, p. 23
- <sup>74</sup> E. Madrussan, *La libertà tra percezione e intenzionalità educativa. Spunti riflessivi per una decostruzione dell'esperienza percettiva*, in "Encyclopaideia", n. 20/2006, p. 38.

- <sup>75</sup> P. Bertolini, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Eriksson, Trento 2006; E. Madrussan, *Il relazionismo come parodia*, Eriksson, Trento 2006.
- <sup>76</sup> R. Keith Sawyer, *Ottimizzare l'apprendimento: implicazioni provenienti dalla ricerca sulle scienze dell'apprendimento*, in CERI, OCSE, *Apprendere e innovare*, cit., pp. 75-104; G. Benvenuto, *Contrastare la dispersione*, in A. Mariani (ed.), *25 saggi di pedagogia*, cit., pp. 302-315.
- <sup>77</sup> Ivi, p. 167.
- <sup>78</sup> C. Bereiter, H. Scardamalia, *Verso la ricerca basata sull'innovazione*, in CERI, OCSE, *Apprendere e innovare*, cit., pp. 105-142.
- <sup>79</sup> Ivi, p. 11; "Di conseguenza, quello che avviene è che in genere un certo numero di allievi sviluppa, in modo per lo più indipendente, una comprensione dei fatti e delle procedure presentati dall'insegnante; altri riproducono correttamente i contenuti proposti, pur non sviluppando una reale comprensione; altri ancora non riescono neppure nel compito di riprodurre fedelmente quanto insegnato del docente". Vedi anche F. Benavides, H. Dumont, D. Istance, *Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi*, cit., p. 47.
- <sup>80</sup> M. De Beni, *Educare, la sfida e il coraggio*, Città Nuova, Roma 2010.
- <sup>81</sup> S. Casey Carter, *Una scuola di qualità*, cit., p. 38.
- <sup>82</sup> D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico sulla formazione*, Franco Angeli, Milano 2012.
- <sup>83</sup> M. Magatti, *Il capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009; S. Petrosino, *Soggettività e denaro. Logica di un inganno*, Jaca Book, Milano 2012; L. Bruni, *La ferita dell'altro. Economia e relazioni*, Il Margine, Trento 2007.
- <sup>84</sup> R. Mantegazza, *Tra il marzo e il giugno della vita*, Elledici, Bologna 2011; G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, Laterza, Roma-Bari 2009; I. Lizzola, *Carcere luogo di riconciliazione?*, in AAVV, *Settantavolte sette*, EDB, Bologna 2014.
- <sup>85</sup> A. Melucci, *Diventare persone. Conflitti e nuova cittadinanza nella scuola planetaria*, EGA, Torino 2000.
- <sup>86</sup> M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004; M. Pollo, *Educare alla sicurezza nel rischio e nella incertezza del futuro*, in *Animazione Sociale*, 12, 2008, pp. 48-ss.
- <sup>87</sup> C. Scurati (ed.), *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 27-ss, 55-ss.
- <sup>88</sup> S. Manghi, *Un destino inesplorato*, pro manuscripto, p. 5-ss.
- <sup>89</sup> *Ibidem*.
- <sup>90</sup> Ivi, p. 6.
- <sup>91</sup> V. Costa, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia, 2015, pp. 111-ss.
- <sup>92</sup> J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano 2000, p. 126.
- <sup>93</sup> I. Lizzola, *La risposta al reato – prospettive pedagogiche*, in L. Eusebi (ed.), *Una giustizia diversa*, cit., pp. 55-ss.
- <sup>94</sup> J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, cit., p. 132.
- <sup>95</sup> Certamente occorrono insegnanti preparati e capaci di questo: per preparare all'esperienza di classe la mediazione è necessaria averla integrata in se stessi o, per lo meno, averla capita. J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, cit., p. 133.
- <sup>96</sup> C. Kaneklin, *Il gruppo in teoria e in pratica*, Cortina, Milano 2010.
- <sup>97</sup> F. Olivetti Manoukian, *Re-immaginare il lavoro sociale*, EGA, Torino 2005.
- <sup>98</sup> Vedi il film *Levarsi la cispa dagli occhi*, regia di C. Concina e C. Maurelli, 2013.
- <sup>99</sup> S. Kanizsa, S. Tramma, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Carocci, Roma 2011; G. De Leo, *Psicologia della responsabilità*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- <sup>100</sup> L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013.
- <sup>101</sup> T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'"altro"*, Einaudi, Torino 1992, pp. 302-303.
- <sup>102</sup> L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit.; id., *Filosofia della cura*, Cortina, Milano 2015. Occorre assumere la prospettiva dell'interazionismo integrato con la filosofia della cura integrando, superando il paradigma razionalistico (che pensa i dispositivi per misurare gli esiti dell'azione educativa) nel paradigma ermeneutico che punta a comprendere quello che accade, nel contesto e in ogni persona coinvolta.
- <sup>103</sup> P. Stefani, *I volti della misericordia*, Carocci, Roma 2015.
- <sup>104</sup> C. Regalia, G. Paleari, *Saper dire grazie*, Il Mulino, Bologna 2016.
- <sup>105</sup> L. Alici, *Fidarsi. Alle radici del legame sociale*, Meudon, Trieste 2012.
- <sup>106</sup> E. Borgna, *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- <sup>107</sup> A. Honneth, *Riconoscimento e disprezzo*, Rubettino, Catanzaro, 1997; id., *Lotte per il riconoscimento. Proposta per un'etica del conflitto*, Il Saggiatore, Milano 2002.
- <sup>108</sup> A. Augelli, *In itinere Per una pedagogia dell'erranza*, Pensa Multimedia, Lecce 2013, p. 143.
- <sup>109</sup> P. Braibanti, *Ripensare la salute*, cit.
- <sup>110</sup> M. Minervini, *Da una giovinezza lontana*, Città Aperta, Troina (Enna) 2007.
- <sup>111</sup> S. Weil, *Piccola cara... Lettere alle allieve*, Marietti, Milano 1998, p. 16.

- <sup>112</sup> L. Boella, *Il coraggio dell'etica*, Cortina, Milano, 2012; L. Mortari, V. Mazzoni, *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Cortina, Milano 2014.
- <sup>113</sup> S. Weil, *Sulla scienza*, Borla, Torino 1972, p. 122.
- <sup>114</sup> M. Minervini, *Da una giovinezza lontana. Anni Trenta: Simone Weil nella tempesta*, Città Aperta, Troina (Enna), 2007, pp. 110 ss.
- <sup>115</sup> R. Mancini, *Il senso del tempo*, cit., p. 40.
- <sup>116</sup> M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Cortina, Milano 1996, p. 105.
- <sup>117</sup> L. Mortari, *Verso un'epistemologia femminile*, in "Studium Educationis, Genere e educazione", n. 2, Cedam, Padova 2003, p. 366.
- <sup>118</sup> Ivi, p. 367.
- <sup>119</sup> M. Zambrano, *Note di un metodo*, Filema, Napoli 2003, p. 42.
- <sup>120</sup> Ivi, p. 22; vedi anche R. De Monticelli, *La persona: apparenza e realtà*, Cortina, Milano 2000.
- <sup>121</sup> L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in L. Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano 2010, pp. 1-44; D. Bruzzone, *Farsi persona*, cit.; P. Bertolini (ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006.
- <sup>122</sup> M. Zambrano, *Note di un metodo*, cit., p. 47.
- <sup>123</sup> V. Iori, *I lati oscuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia*, in V. Iori, D. Bruzzone (eds.), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, cit., p. 9.
- <sup>124</sup> M. Trevi, *Ombra: metafora o simbolo*, in AAVV, *Il male*, Cortina, Milano 2000, pp. 101-132.
- <sup>125</sup> F. Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in F. Cambi, S. Olivieri (eds.), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- <sup>126</sup> D. Bruzzone, *Dalla parte dell'ombra: un altro sguardo sull'educazione*, in V. Iori, D. Bruzzone, *Le ombre dell'educazione-ambivalenze, impliciti, paradossi*, cit., p. 26.
- <sup>127</sup> S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, Carocci, Roma 2014, p. 98.
- <sup>128</sup> A. Arioli, *Educatori per vocazione. Chiaroscuri della motivazione professionale*, in V. Iori, D. Bruzzone, *Le ombre dell'educazione*, cit., p. 73.
- <sup>129</sup> V. Iori, *Il quaderno della vita emotiva*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 137-144; M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004; I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009, pp. 12-13.
- <sup>130</sup> G. Leone, *Le ambivalenze dell'aiuto. Teorie e pratiche del dare e del ricevere*, Unicopli, Milano 2009.
- <sup>131</sup> A. Camerella, L. Mortari, *Fenomenologia della cura*, Liguori, Napoli 2014.
- <sup>132</sup> E. Borgna, *Di armonia risuona e di follia*, Feltrinelli, Milano 2012; id., *Le emozioni ferite*, Feltrinelli, Milano 2009; id., *La dignità ferita*, Feltrinelli, Milano 2013.
- <sup>133</sup> V. Iori (a cura), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso sull'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009; L. Mortari (a cura), *Dire la pratica. La cultura di fare scuola*, op cit
- <sup>134</sup> F. Olivetti Manoukian, *Produrre servizi, lavorare con oggetti immateriali*, Il Mulino, Bologna, 1998; id., *Reimmaginare il lavoro sociale*, "I Geki di Animazione Sociale", EGA, Torino 2005; A. Arioli, *Educatori per vocazione. Chiaroscuri della motivazione professionale*, cit.
- <sup>135</sup> S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, cit., p. 121; R. Mantegazza, *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*, Franco Angeli, Milano 2012.
- <sup>136</sup> E. Enriquez, *I fantasmi del cambiamento. Per un operatore auto riflessivo*, in "Animazione Sociale", 10/2006, pp. 44-50.
- <sup>137</sup> A. Arioli, *Educatori per vocazione. Chiaroscuri della motivazione professionale*, cit., p. 82.
- <sup>138</sup> R. De Monticelli, *La conoscenza personale*, Guerini, Milano 1998; D. Bruzzone, *Farsi persona Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano 2012.
- <sup>139</sup> M. Mapelli, *Il paradosso dell'autorità*, in V. Iori-D. Bruzzone (eds.), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, cit, p. 118.
- <sup>140</sup> A. Augelli, *In itinere Per una pedagogia dell'erranza*, cit., p. 121.
- <sup>141</sup> Ivi, p. 127.
- <sup>142</sup> Ivi, p. 132.
- <sup>143</sup> A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999.
- <sup>144</sup> I. Lizzola, *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009.
- <sup>145</sup> A. Augelli, *In itinere. Per una pedagogia dell'erranza*, cit.
- <sup>146</sup> G. Marcel, *Homo viator. Il mistero dell'essere*, Borla, Roma 1980; vedi anche M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Biella 1990.
- <sup>147</sup> A. Augelli, *In itinere*, cit., p. 42; R. Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano 2000, p. 48.
- <sup>148</sup> M. Trevi, A. Romano, *Studi sull'ombra*, Raffaello Cortina, Milano 1990, p. 17.

<sup>149</sup> A. Augelli, *In itinere*, cit., p. 95.

<sup>150</sup> Ivi, p. 101.

<sup>151</sup> L. Binanti, *Sbagliando si impara. Una rivalutazione dell'errore*, Armando, Roma 2005, p. 102.

<sup>152</sup> Ivi, p. 103.

<sup>153</sup> R. Massa, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1993; M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico. Tra ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2005; I. Lizzola, *Aver cura della vita*, cit.

<sup>154</sup> J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 44 e 47.

<sup>155</sup> L. Lenzi, *Mediazione penale- mediazione e verità: oltre-passare le emozioni*, in "Dignitas", 4/2004, pp. 56-ss.

<sup>156</sup> Ivi, p. 58; Annota Lenzi "La logica del diritto – a volte percepita dai sostenitori della mediazione come brutale o semplificatoria – sembra anche esprimere (forse – è giusto dirlo – solo in una visione ideale e idealizzata della medesima) una dimensione di rispetto verso la persona umana: essa si arresta rispettosamente sulla soglia della sua interiorità, lasciandone intatta la dimensione di profondo mistero non interamente chiarificabile neppure da soggetto stesso" (F. Stella, *Giustizia e modernità. La protezione dell'innocente e la tutela delle vittime*, Giuffrè, Milano 2001).

<sup>157</sup> R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003; L. Boella, *Il coraggio dell'etica. Per una nuova immaginazione morale*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

<sup>158</sup> L. Lenzi, *Mediazione penale- mediazione e verità: oltre-passare le emozioni*, cit., p. 71.

<sup>159</sup> J. Morineau, *Lo spirito della mediazione*, cit., p. 75.

<sup>160</sup> L. Lenzi, *Mediazione penale- mediazione e verità: oltre-passare le emozioni*, cit., p. 71.

<sup>161</sup> R. Mancini, *La libertà o il male*, cit.

<sup>162</sup> F. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, in "Orientamenti Pedagogici", vol. 56, n. 3, maggio-giugno 2009, pp. 385-403, id., *La nonviolenza si impara*, Celsb, Bergamo 2005.

<sup>163</sup> F. Manara, *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'età di terrorismi*, Unicopli, Milano 2006.

<sup>164</sup> Manara ricorda i passaggi della ricerca, anche pedagogica, sul tema. "Tanto all'inizio dell'approccio accademico quanto nella pratica, nella questione dei conflitti si utilizzavano espressioni del tipo 'soluzione' o 'risoluzione' dei conflitti. Da un lato era emergente l'esigenza di conoscere meglio come i conflitti nascono, si evolvono e si concludono, e quindi si incoraggiava lo sviluppo di strategie e abilità per 'trattare' gli sviluppi più pericolosi e distruttivi dei conflitti stessi". [...] In seguito nel linguaggio dei ricercatori e in quello dei militanti e praticanti ha cominciato a diffondersi il lessico della 'gestione del conflitto', che chiaramente si ispira al paradigma occidentale del *management*. Se i conflitti seguono certe dinamiche e certi schemi, che possono essere conosciuti e identificati, allora forse si possono immaginare interventi e comportamenti che 'regolino' e 'guidino' o 'controllino' i processi conflittuali stessi. [...] L'esperienza, però, vista soprattutto tenendo conto del 'fattore umano'; così com'è compreso dalle scienze umane, ci suggerisce che le azioni e interazioni umane non possono essere controllate in modo meccanico e obiettivo. [...] Nel corso degli ultimi quindici-vent'anni è quindi emerso e si è sviluppato l'approccio centrato sull'idea della 'trasformazione dei conflitti, e si è sviluppata una ricerca critica anche sul modo in cui far crescere il linguaggio dell'area del peacemaking".

E dialoga con i testi di J. P. Lederach, *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*, New York, Syracuse University Press 1995, pp. 16-18; vedi anche, *Defining Conflict Transformation*, in J. P. Lederach, *Conflict Transformation*, Intercourse (PA, USA) Good Books, 2003, pp. 14-22. Vedi anche F. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, cit, pp. 393-394; vedi E. Arielli e G. Scotto, *Conflitti e mediazione*, Bruno Mondadori, Milano, 2003; A. Cozzo, *Conflittualità non violenta. Filosofia e pratica di lotta comunicativa*, Mimesis, Milano, 2004; A. L'Abate, *Per un futuro senza guerre*, Liguori, Napoli 2008.

<sup>165</sup> F. Manara, *La trasformazione nonviolenta dei conflitti tra educazione e formazione*, cit., p. 395. Questa prospettiva viene sostenuta anche da J. Galtung con la rete Transcend: <http://www.transcend.org/>; ma di Galtung si veda almeno *Transcend&Transform. An Introduction to Conflict Work*, Boulder (Co, USA), Paradigm Pub., 2004; e in italiano *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*, PLUS, Pisa 2008.

<sup>166</sup> Ivi, p. 401.

<sup>167</sup> Non si tratta di contrastare o rimuovere cause o fattori "statici" che hanno portato al crimine, alla devianza. Piuttosto si ha a che fare con *operatori*, con *attrattori* che hanno costituito processualmente il percorso verso crimine ed esercizio della violenza. Che hanno costituito e sviluppato le "carriere devianti", le "carriere criminali" per usare l'espressione di Gaetano De Leo, in interazioni continue, ricombinazioni del passato, connessioni nel presente, proiezioni al futuro. G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine*, cit., p. 56; G. De Leo, *Psicologia della devianza*, cit.

<sup>168</sup> Ivi, pp. 28-ss.

<sup>169</sup> Oltre ai testi fondamentali di Gaetano De Leo e del suo gruppo si possono vedere: G. Santarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Carocci, Roma, 2004; P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano 2003; C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, Edizioni del Cervo, Pisa 2008; S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma 2003.

<sup>170</sup> I. Lizzola, *La risposta al reato – prospettive pedagogiche*, in L. Eusebi, *Una giustizia diversa*, cit.

<sup>171</sup> B. Dighera, *Lavorare per una comunità riparativa*, documento presentato al Seminario “Una giustizia diversa: il modello riparativo”, Università degli Studi di Bergamo, 13 aprile 2016.

<sup>172</sup> L’articolo 15 della Legge di Riforma dell’Ordinamento Penitenziario n. 354/1973 cita “Il trattamento del condannato (...) è svolto avvalendosi principalmente dell’istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive, e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia”.

<sup>173</sup> A. Ceretti, *Lotta armata, vittime, conflitti e dissidi. Un’ultima ricognizione*, in A. Ceretti, G. Bertagna, C. Mazzucato (eds.), *Il libro dell’incontro*, cit., p. 384.

<sup>174</sup> S. Weil, *La persona e il sacro*, Adelphi, Milano 2012, p. 12.

<sup>175</sup> I. Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 45-49; P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano 2005; M. Magatti, *La persona al tempo del capitalismo tecno-nichilista*, in AAVV, *Personalismo oggi. La persona nell’era della biopolitica e del capitalismo tecno-nichilista*, Effatà, Torino 2009, pp. 25-78.

<sup>176</sup> G. De Leo, *Psicologia della responsabilità*, cit.

<sup>177</sup> G. De Leo, B. Dighera, E. Gallizioli, *La narrazione nel gruppo di lavoro. Strumenti per l’intervento psicosociale*, Carocci, Roma 2002.

<sup>178</sup> I. Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 19-20.

<sup>179</sup> F. Olivetti Manoukian, *Reimmaginare il lavoro sociale: appigli per una nuova progettualità*, EGA, Torino 2005; G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine*, cit.

<sup>180</sup> I. Marchetti, C. Mazzucato, *La pena in castigo. Un’analisi critica su regole e sanzioni*, Vita e pensiero, Milano 2006; L. Eusebi, *La pena in crisi*, Morcelliana, Brescia 1989; E. Resta, *La certezza e la speranza. Saggio su diritto e violenza*, Laterza, Roma-Bari 2006; G. Mannozi, G. Lodigiani, *Giustizia riparativa- ricostruire legami, ricostruire persone*, Il Mulino, Bologna 2015; L. Eusebi (ed.), *Una giustizia diversa*, cit.

<sup>181</sup> I. Lizzola, *La risposta al reato*, in L. Eusebi, *Una giustizia diversa. Il modello riparativo e la questione penale*, Vita e Pensiero, Milano 2015; C. Mazzucato, *La poesia della verità nella ricerca giustizia – poesia, parresia, esemplarità, giustizia*, in G. Forti, C. Mazzucato, A. Visconti., *Giustizia e letteratura*, vol. II, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 507-547; id., *La giustizia dell’incontro*, in A. Ceretti, G. Bertagna, C. Mazzucato (eds.), *Il libro dell’incontro*, cit., pp. 251-304; A. Ceretti, *La convergenza di sguardi*, in A. Ceretti, G. Bertagna, C. Mazzucato (eds.), *Il libro dell’incontro*, cit., pp. 219 ss; id., *La giustizia riparativa di fronte al problema del male*, in G. Mannozi, G. A. Lodigiani (eds.), *Giustizia riparativa, ricostruire legami, ricostruire pensiero*, cit., pp. 155-163.

<sup>182</sup> Vedi al riguardo L. Eusebi, *Riparazione e riconciliazione nel diritto penale*, in F. D’ Agostino, R. Danovi, L. Eusebi, G. Garancini, *Conciliazione e riconciliazione*, Edizione San Paolo, Milano 2007, pp. 86-119; I. Marchetti, C. Mazzucato, *La pena in castigo*, cit.; S. Anastasia, M Palma (eds.), *La bilancia e la misura. Giustizia, sicurezza e riforme*, Franco Angeli, Milano 2001; vedi i recenti e distinti: S. Anastasia, L. Manconi, V. Calderone, F. Resta, *Abolire il carcere*, ChiareLettere, Milano, 2015; P. Buffa, *Umanizzare il carcere*, Laurus Robuffo, Firenze 2015, E. Fassone, *Fine pena ora*, Sellerio, Palermo 2015.