



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia Clinico-dinamica

Tesi di Laurea Magistrale

**Il metodo autobiografico in carcere:
una proposta di cura educativa**

Autobiographical perspectives in prison: an educational care proposal

Relatore

Prof.ssa Maria Armezzani

Laureanda:

Cecilia Luisa Pagliardini

Matricola:

1017206

Anno Accademico 2012/2013

Ad A. e B.

Ricevere cura significa essere accolti da altri
per essere accompagnati a una diversa presenza nel mondo.

C. Benelli

INDICE

Introduzione - La scommessa della moltiplicazione degli sguardi	I
1. Carcere e rieducazione: verso un cambiamento di paradigma	1
1.1 Da dove viene la parola “rieducazione”? Cenni storici e funzioni tradizionalmente assegnate alla pena	2
1.2 Principi costituzionali e diritti dei detenuti	9
1.3 L’azione rieducativa secondo l’Ordinamento penitenziario	12
1.4 La crisi del modello rieducativo	18
1.4.1 Educazione all'obbedienza o educazione alla libertà responsabile?	20
1.4.2 Dal "trattamento rieducativo" alla personalizzazione dei percorsi formativi	26
1.5 La complessità della relazione educativa in carcere: tra incertezza ed esigenza nell'incontro	29
2. Orizzonte teorico ed epistemologico: postmodernità tra psicologia clinica e <i>pro-gettualità</i> educative	35
2.1 Cenni sulla tradizione postmoderna in psicologia	38
2.2 L’approccio narrativo e autobiografico	47
2.2.1 Psicologia culturale: centralità a significati e narrazioni	49
2.2.2 Il costruttivismo narrativista	51
2.3 Una proposta auto-formativa ad orientamento fenomenologico	63
2.3.1 Conoscenza ed esperienza: il punto di vista della fenomenologia	64
2.3.2 L’introspezione, fenomenologicamente orientata, come “modalità operativa” del prendersi cura di sé	65
2.3.3 Una rilettura in direzione costruttivista del processo introspettivo di opzione fenomenologica	67

3. La scrittura di sé e l'incontro con il carcere: una "scissione feconda"	71
3.1 L'esigenza, e l'urgenza, di scrivere: le forme di scrittura in carcere	72
3.2 Lo sguardo della fenomenologia sulla scrittura di sé	77
3.2.1 La scrittura autobiografica come metodo fenomenologico	80
3.3 Una <i>tecnologia</i> che si fa "cura di sé": luci...	87
3.4 ...e ombre	92
4. Il metodo autobiografico come <i>cura educativa</i>	95
4.1 Motivi e modelli di una formazione a stampo costruttivista	98
4.2 Un <i>metodo-non-applicativo</i>	105
4.3 Si può parlare di <i>cura</i> nella relazione educativa?	110
4.3.1 La posizione dell'educatore auto-biografo	114
5. Laboratori di scrittura in carcere: esperienze a confronto	119
5.1 Dall'incuria alla cura	125
5.2 Interrogarsi su senso, spazio e finalità	127
5.3 Qualche obiettivo e molte piste di riflessione	130
5.4 Perché ritualizzare gli incontri? Percorsi possibili	139
5.5 Un'esperienza vissuta: il laboratorio del carcere di Padova	142
5.5.1 Uno sguardo al carcere Due Palazzi	143
5.5.2 L'esperienza di Ristretti Orizzonti: "le parole per dirlo"	144
5.5.3 Il laboratorio del lunedì	148
5.6 Problematicità	154
Conclusioni: o meglio questioni aperte e <i>in divenire</i>	157
Riferimenti sugli educatori auto-biografi	163
Riferimenti bibliografici	165
Ringraziamenti	175

INTRODUZIONE

La scommessa della moltiplicazione degli sguardi¹

Questo lavoro nasce dall'incontro tra un interesse – un'inclinazione personale – e un contesto particolare. Si tratta, rispettivamente, della scrittura autobiografica e del mondo carcerario. Di questo incontro e delle sue forme si cercherà di raccontare, proponendo alcune chiavi di lettura, e ponendo come orizzonte, di partenza ma anche di possibile approdo, il complesso discorso sulla *rieducazione* delle persone detenute, intesa come occasione di dare senso al tempo della detenzione, che aspiri a coltivare “educazione alla libertà” e “alla responsabilità”, e non si riduca invece ad essere “educazione all'obbedienza”. (Colombo, 2012) Che non si trovi (o non si fermi) ad un livello di ammissione di colpa e di pentimento, ma possa ambire, sebbene si tratti di una meta impegnativa, ad una “restituzione del soggetto a se stesso”. (Demetrio 2008, p. 147)

Partecipare direttamente, nel corso di un'esperienza di tirocinio, al laboratorio di scrittura del carcere Due Palazzi di Padova² è stata l'occasione per conoscere e poi approfondire percorsi che nascono e appartengono “ufficialmente” al territorio delle scienze dell'educazione e della formazione, ma che in realtà si offrono, in un contesto difficile e spesso privo di stimoli come il carcere, come spazio di accoglienza e ascolto per chiunque abbia la possibilità (e spesso la fortuna) di riuscire ad avvicinarsi alle zone *costruttive* del carcere, ancora troppo poche.

Il carcere, infatti, è un ambiente in cui spesso le attività cosiddette “rieducative” si fanno carico e contenitore di un disagio che non trova altro spazio di accoglienza. Ci troviamo spesso di fronte a persone che si rivolgono all'educazione “anche per stare meno male.” (Demetrio 2008, pag. VII)

Subito avvertiamo che ci stiamo addentrando in un terreno di grande complessità.

E si può partire solo da alcune domande. Una delle principali, dal punto di vista che si è scelto di adottare in questa sede, è la seguente: “che senso possono acquisire l'approccio narrativo, la pratica della scrittura di sé e dell'autobiografia formativa– e le loro

¹ Prendiamo a prestito un'espressione di Formenti (1998, p. 25)

² Questa esperienza sarà approfondita nell'ultimo capitolo dell'elaborato.

declinazioni in un metodo autobiografico – nel percorso di detenzione di una persona che si trova a dover trascorrere una parte spesso consistente della propria vita in una condizione di privazione della libertà personale?”

Per provare a rispondere a questa domanda vanno fatte innanzitutto alcune premesse, che diventeranno poi il filo conduttore dell'intera trattazione. Si tratta di porre come punto di partenza il fatto che la complessità di cui sopra esige una posizione di pluralismo teorico, che si riflette nel “superamento delle frontiere disciplinari”. (Formenti 1998, p. 23) Uno dei punti di partenza per la stesura di questo elaborato riguarda, infatti, il ritrovamento, supportato dalla letteratura di settore, di un legame profondo tra i processi e gli intenti propriamente educativi e quelli legati al mondo della psicologia clinica, aspetti mai totalmente scindibili, che nel campo di nostro interesse si incontrano e trovano risonanze nella pratica autobiografica.

Cerchiamo di chiarire e approfondire questo punto, con l'aiuto delle parole di Demetrio (2008, p. XIII): “sia la prospettiva terapeutica che la prospettiva autobiografica sono attività cliniche. Da un lato per la precipua attenzione rivolta al soggetto – alla singola donna, al singolo uomo – e al suo percorso di emancipazione e autorealizzazione; dall'altro, per la progettazione – teorica e metodologica – di un tragitto di *cura* altrettanto unico, specifico, biografico.”

Le pratiche autobiografiche sono proposte formative che ritroviamo attive in numero sempre crescente in vari contesti del mondo sociale – a partire, come vedremo, dalle realtà carcerarie italiane. Ma si tratta di opportunità rivolte a donne e a uomini che definire *formative*³ in senso consueto sarebbe limitativo, poiché esse ineriscono una domanda sociale e culturale ben più delicata e profonda.

Se introduciamo l'espressione di “approccio autobiografico guidato” stiamo ponendo i confini del tipo di esperienza che andiamo a conoscere, assimilabile, secondo la proposta da noi accolta, ad una *relazione di cura*. Si tratta di offrire, nel nostro caso alle persone detenute, in una cornice gruppale, l'occasione di intraprendere un viaggio personale di carattere innanzitutto retrospettivo e introspettivo, laddove sussistano “margini di autonomia e autosufficienza” personale che con la scrittura si spera di rafforzare, e partendo sempre dal grado di disponibilità del singolo a sperimentarsi in

³ Formazione implica “darsi ordine e senso”, quindi una *forma* (Cambi 2002, p. 120-122)

questa attività. (Demetrio, 2008) Si tratta infatti di percorsi che possono avere un senso in situazioni di malessere esistenziale “sufficientemente tollerabile”, in cui la persona è in grado di concedersi il possibile riconoscimento di una “domanda”, o comunque, di un desiderio di narrazione o scrittura, “pedagogicamente orientata”. (Castiglioni, 2008)

“Per trovare nella conoscenza maggiore e migliore di sé stessi – dinanzi anche all’impegno intellettuale – non un diversivo, tanto meno un passatempo, bensì una risposta allo stato di disagio non ancora trasformatosi in dolore insopportabile.” (Demetrio 2008, pag. VII)

Il fatto che il lavoro autobiografico preveda, nelle condizioni ideali, un “patto” iniziale per cui la persona possiede la capacità di tollerare anche un *fai-da-te* senza presenze altrui, non significa però che lo stabilirsi di un legame di aiuto e facilitante con figure competenti non sia fondamentale nel percorso attraverso la propria storia. Anzi. La tesi che si arriva a sostenere nel corso di questo elaborato, in linea con Formenti (1998, 2009) e altri autori (Benelli 2009, et al.), riguarda proprio il fatto che, per poter essere considerato un valido strumento di aiuto, la scrittura di sé non può essere presa in considerazione se svuotata e slegata dal contesto che la permette, la motiva e la sostiene. Contesto che si basa e si nutre delle relazioni e delle interazioni fra i membri del gruppo (si tratta infatti di laboratori autobiografici) e, ancora prima, fra le singole persone e il formatore-educatore. Si troveranno prese in considerazione, rispetto al ruolo del conduttore dei gruppi, figure con competenze diverse, sostenuti in questo dal fatto che in letteratura si parla di “facilitatore/animatore” (Formenti 1998, p. 165) e dunque non solo l’educatore o lo psicologo possono trovarsi a ricoprire questo ruolo.⁴

La dimensione del gruppo, che sta vivendo attualmente una rilevante espansione, è una modalità operativa che può rappresentare, nelle sue molteplici potenzialità, una scommessa interessante nel panorama delle istituzioni totali. Tuttavia, come sostenuto da diversi psicologi e formatori (Ambroset; Formenti 1998, 2009; Pasini, 2010) per poterne fare un uso consapevole e potenzialmente generativo, operatori penitenziari, operatori dei servizi e volontari che a diverso titolo si impegnano in questa direzione di lavoro dovrebbero conoscere a fondo le specificità di questo strumento, compresi limiti e rischi, laddove esso si sviluppi all’interno del carcere.

Siamo di fronte a condizioni dell’esistere umano di estrema complessità, “in

⁴ Questo aspetto verrà meglio esplicitato nel corso dell’elaborato e ripreso nelle conclusioni alla luce di tutto il percorso svolto.

quel crocevia tra bisogno di apprendimento, bisogno di ascolto, bisogno di comprensione, di aiuto e di cura”. (Demetrio 2008, pp. VIII-IX)

Possiamo allora cogliere il senso delle parole di Formenti (1998, p. 76), quando afferma che “la psicologia da un lato, e l’educazione degli adulti dall’altro, hanno molto da dire sul potenziale trasformativo delle pratiche (auto)biografiche.”

E proprio nell’incontro fra questi due universi si colloca, secondo gli autori, la valenza *autoformativa*, *trasformativa* e *curativa* della ri-abilitazione della narrazione autobiografica da parte dell’individuo adulto. (Castiglioni, 2007, 2008; Bellini 2000, et al.)

Può essere che a una prima lettura ci sembri lontana questa connessione tra scrittura (ma anche narrazione) e cura di sé, così declinata. “Ma non è forse vero che incominciamo a stare male e a volte cerchiamo qualcuno, in un luogo predisposto, quando la narrazione di sé, di ciò che pensiamo e proviamo, di quello che non capiamo, che ci domandiamo, o non ci domandiamo più, che ci fa soffrire o che desideriamo, rimane più sullo sfondo, come qualcosa di marginale”, (Castiglioni, 2007) ed è vissuta come insoddisfacente?

E ancora, con Madera (2003, p. 32): “possiamo ipotizzare che la domanda di scrittura autobiografica – in modo per certi aspetti simile a chi opta per una “domanda terapeutica” – si origini da un blocco delle prospettive di vita, da un’autocomprensione e da una precomprensione di sé come soggetto inadeguato a confrontarsi con le esperienze del presente, con le possibilità future e con il portato del proprio passato.” Emerge il bisogno allora di qualcuno, di un incontro terapeutico, e/o di un’occasione formativa, a seconda dell’intensità del disagio, della scelta di ciascuno o dell’esito della dialettica tra possibilità e vincoli propri di ciascuna situazione, che ripristini e ri-attivi la narrazione di se stessi, possibile premessa per introdurre progressivamente spinte *centrifughe* in percorsi di vita che possono essersi “irrigiditi”, collocando la persona in una “fissità” che le impedisce di sentirsi “autore/attore protagonista” del proprio progetto di vita. (Castiglioni, 2007)

La cornice in cui ci collochiamo è dunque quella di una proposta che nasce come educativa e formativa, di impronta fenomenologica, che si pone la questione della specifica, singolare e individuale *interiorità* del soggetto adulto - un’ottica attenta ai

vissuti interiori - affiancata e integrata da elaborazioni dell'approccio narrativo declinate in chiave autobiografica. E che valorizza, inoltre, l'importanza della relazione con *l'altro*, a partire dalla figura del conduttore-educatore. (Formenti 1998; Castiglioni 2008; Lizzola 2012, et al.)

Queste prospettive teoriche si inseriscono in modo particolarmente efficace nel contesto e nel tema che affrontiamo in questo elaborato, ovvero la *rieducazione*⁵ in ambito penitenziario intesa come occasione per provare ad accompagnare le persone recluse - pur con i grossi limiti cui ci si trova a confrontarsi - in un percorso di crescita personale, nelle varie forme che questa può assumere. A questo tema, tanto centrale quanto controverso, è dedicato il primo capitolo della tesi, poiché qualunque domanda sul senso di portare in carcere strumenti come la scrittura di sé e le pratiche autobiografiche deve confrontarsi (o scontrarsi?) con quello che la legge concepisce – e le prassi mettono (o non mettono) in atto – come il *trattamento rieducativo* della persona detenuta. Si proporrà una critica epistemologicamente fondata al modello che sottende questa parte dell'Ordinamento penitenziario, figlio di un paradigma meccanomorfico, guidato da logiche di *disciplinamento* e di *controllo* e concretizzato il più delle volte in proposte formative standardizzate e poco implicanti per gli attori coinvolti, che non rispettano quel principio di individualizzazione previsto sulla carta dall'Ordinamento stesso.

Parallelamente, verrà dato spazio a nuove direzioni di pensiero che lentamente stanno aprendo e coltivando percorsi costruttivi all'interno delle istituzioni, guidati da un interrogativo che è soprattutto un auspicio per il futuro: “è seguendo queste traiettorie che il carcere potrà divenire – pur con tutte le sue inaccettabili contraddizioni – un luogo che non cancella e scomunica dal mondo le persone che *ospita*, che potrà iniziare a vederle, a riconoscerle, a contarle una per una e diventare, paradossalmente, uno spazio potenziale per pensare, ridimensionando la sua ormai prediletta funzione di custodia e incapacitazione?” (Ceretti, 2012)

Per quanto riguarda gli orientamenti teorici, i due maggiori fili conduttori di questo lavoro saranno la fenomenologia e il costruttivismo, declinato specificamente nella sua versione narrativista-autobiografica, facenti capo al continente sempre più in

⁵ Si troveranno d'ora in avanti contrassegnati in corsivo quei termini di cui si propongono riflessioni critiche in senso de-costruttivo.

espansione della psicologia postmoderna. La legittimazione di questo accostamento proviene dalla sintonia concettuale che avvicina i due orientamenti, in merito alla loro comune concezione anti-oggettivistica della conoscenza: come sguardo prospettico sulla “realtà” e sfida dell’ovvio, dove ad essere centrali sono la dimensione di ricerca e di attribuzione di significato all’esperienza, da cui deriva la concezione dell’uomo come di un “costruttore” o “donatore” di significati (Armezzani, 1998; Castiglioni 2008, pp. 110, 112) e il valore scientifico attribuito all’intersoggettività⁶. (Armezzani, 2010)

All’orizzonte epistemologico e teorico è dedicato il secondo capitolo della trattazione, in cui si farà breve riferimento anche ad alcune posizioni postmoderne in merito a tematiche centrali (come ad esempio la formazione del sé e dell’identità), che forniranno utili strumenti interpretativi quando successivamente si avvicineranno le realtà e le esperienze laboratoriali.

Le suddette declinazioni teoriche, insieme alle prospettive metodologiche e operative che prenderemo in considerazione, si volgono verso un’attenzione auto-educativa per la dimensione “intrasoggettiva” e una parallela valorizzazione della componente educativa “intersoggettiva” con l’auspicio di generare, potenziare e accompagnare nell’individuo adulto processi strettamente interconnessi: di auto-conoscenza, auto-riflessione e meta-riflessione, di formazione e auto-formazione. (Castiglioni 2008, p. 26; Demetrio 1999, Mortari 2002)

Queste due dimensioni attraverso cui è possibile rivolgersi al mondo dei percorsi educativi e di *cura* sono sempre correlate - e avremo modo di metterlo ben in luce (soprattutto negli ultimi due capitoli) - nonostante ci saranno inevitabilmente momenti in cui l’accento verrà posto più su una piuttosto che sull’altra.

La scrittura di sé è uno degli strumenti primari delle pratiche autobiografiche. Nel terzo capitolo, dopo aver focalizzato l’attenzione sulla proliferazione, e su alcune traiettorie di senso, delle varie forme di scrittura che accompagnano la vita delle persone detenute nelle case di reclusione, saranno proposte alcune lenti attraverso cui provare a guardare alla scrittura come veicolo di espressione di sé e di riappropriazione e (ri)scoperta di significati: di “ri-trovamento delle proprie radici” e di “ri-apertura alle parole ancora inesplorate, mai prima discusse, dell’esistenza.” (Demetrio 2008, p. 269)

⁶ Sulla base della comune necessità epistemologica di fondare sull’incontro intersoggettivo una nuova idea di “oggettività”. (Armezzani 2010, p. 67)

Qui, ad essere centrale è l'accettazione della *inevitabilità* di ricongiungersi alla propria formazione che, in senso ampio, include “tutto quanto abbiamo incontrato e ci ha fatto essere quello che siamo diventati” e che ipotizziamo di poter diventare, dove gli *altri* sono necessariamente messi in gioco, se quello che riaffiora sulla pagina scritta (e non solo) è un *sé* intessuto dalle e delle relazioni con gli altri. (Castiglioni 2008, p. 165)

Si affronterà dunque il tema della scrittura di *sé* ipotizzandone una lettura sulle tracce dei principali motivi fenomenologici, con rivisitazioni in chiave costruttivista. Sostenendo la tesi che la solitudine, “il luogo d'elezione del monologo interiore, del diario, della scrittura autobiografica, consente di trovare uno spazio di sosta, di riflessione introspettiva” – in questa sede fenomenologicamente orientata – ma richiede poi di imparare, o “tornare, a dinamicizzare i pensieri, nell'incontro con l'altro”. (Formenti 1998, p. 154)

E così, dopo aver messo in luce potenzialità e limiti della scrittura come “cura di *sé*”, si entra nel cuore di questo lavoro, con il quarto capitolo, dedicato al metodo autobiografico: dopo averne presentato alcuni motivi, obiettivi e modelli, si offriranno indicazioni di ordine metodologico - coerenti con la cornice teorico-epistemologica di riferimento - e infine, attraverso spunti provenienti dall'approccio fenomenologico nel campo dell'educazione, (Bertolini 1988; Caronia 2011) si proporrà di considerare la pratica autobiografica come una forma di *cura educativa*. Partendo dalla consapevolezza che in carcere “la relazione educativa tocca il punto profondo della sua drammaticità” (Lizzola, 2012) e la sfida è quella di provare a ricostruire una forma di reciprocità, di maturare una nuova capacità di *sentire* l'altro e di *incontrarsi*, laddove l'azione dell'educatore non può che essere un'*azione deponente*⁷.

Come sarà ben evidenziato, nel contesto e nel lavoro di gruppo la presenza di punti di vista divergenti sposta il senso del fare autobiografia dal rischio di ridursi ad uno sfogo intimistico, autoreferenziale, ad un andare verso la conoscenza di *sé*, al progetto, alla eventuale produzione (o quanto meno ricerca) di cambiamenti⁸ desiderati.

Uno dei livelli ad essere in gioco, per l'autobiografo, riguarda la possibilità, – impegnativa ma di centrale importanza, ai fini della riflessione che andremo a condurre – di assumere una differente prospettiva, che lo traghetti dal “chiedersi ‘che cosa mi hanno fatto?’ (...) all'interrogarsi sul ‘che cosa ho fatto, e sto facendo io, di quel che mi

⁷ Riflessioni che saranno approfondite nell'ultima parte del primo capitolo.

⁸ Si porrà l'attenzione sui significati che assume il concetto di “cambiamento” in questa sede.

hanno fatto?”” (Castiglioni 2008, p. 136)

Un cambiamento di prospettiva che si affianca a quello che Ornella Favero⁹ ricorda spesso e che a chi frequenta la sua redazione è molto familiare, ovvero il passaggio – che va accompagnato e stimolato – dal sostenere “è successo questo, mi è capitato quest’altro”, tipico della ri-costruzione che molti detenuti fanno e si fanno della propria vicenda, al chiedersi “che cosa ho fatto?”, “che ruolo, e dunque responsabilità ho, io per primo, nelle vicende che mi hanno portato in carcere?”

E proprio i processi legati al raccontarsi contribuiscono, secondo Demetrio, a prendersi in carico e ad assumersi le responsabilità di ciò che si è stati e si è fatto (Demetrio 1996, p. 12)

Nel quinto ed ultimo capitolo, infine, viene presentato l’esempio di un contesto *interattivo* in cui i diversi modelli teorici adottati trovano spazio e risonanza.

La riflessione che gravita intorno ai laboratori autobiografici negli istituti penitenziari non poteva che partire dalla considerazione – guidata dal pensiero di Goffman – di quegli elementi e processi costitutivi del contesto carcerario che possono avere impatto diretto sul lavoro con i gruppi in carcere. (Ambroset)

Terminata questa parte introduttiva, i resoconti¹⁰ di esperienze concrete realizzate in alcune carceri italiane verranno presentati con il tentativo di creare un filo conduttore sensato – uno dei tanti possibili – fra le piste di riflessione e le indicazioni operative raccolte.

Attraverso le chiavi di lettura acquisite si tenterà, inoltre, di raccontare anche l’esperienza vissuta personalmente nel laboratorio di scrittura del carcere maschile di Padova. Rispetto a questa specifica realtà carceraria verrà prima presentata – in un tentativo di completezza – la realtà che gravita intorno alla redazione di Ristretti Orizzonti, poiché vi sono (almeno) altri due momenti/esperienze, oltre a quello del laboratorio, in cui le persone detenute hanno la possibilità di (ri)attivare o incorrere in momenti di svolta rispetto ai propri processi identitari e auto-riflessivi. Si tratta dell’opportunità di scrivere riflessioni e pensieri su argomenti che li coinvolgono in prima persona, in forma di brevi testi che diventeranno articoli della rivista, e della possibilità di partecipare attivamente al progetto “Il carcere entra a scuola, le scuole entrano in carcere”, sempre gestito e portato avanti dalla redazione di Ristretti

⁹ Direttrice di “Ristretti Orizzonti”, il periodico di informazione e cultura del carcere Due Palazzi.

¹⁰ In forma di articoli o di interviste.

Orizzonti.

L'ultimo capitolo si chiude con una breve sosta, necessaria, sulle criticità che la pratica autobiografica porta spesso con sé – dal punto di vista dei formatori auto-biografi – e a cui si è chiamati a fare fronte.

Infine, si proporranno delle riflessioni conclusive su più fronti, con lo scopo di riprendere le questioni centrali affrontate nella trattazione alla luce di ciò che è stato esposto e in prospettiva di proseguire il discorso con la stessa *molteplicità degli sguardi* con la quale è stato aperto.

1. Carcere e rieducazione: verso un cambiamento di paradigma

*L'uomo è condannato a essere libero.
Condannato perché non si è creato da solo,
e ciò non di meno libero
perché una volta gettato nel mondo
è responsabile di tutto quanto fa.*

J.P. Sartre, 1946

Introduzione

Rieducazione: “che significato ha questa parola, come si è pensato di poterla collegare al carcere; se e come, in concreto, si è perseguita e realizzata in carcere e attraverso lo stesso?” (Migliori 2008, p. 17)

In questo capitolo seguiremo un filo conduttore che provi a dare delle risposte, o meglio degli spunti di riflessione, a queste domande, che troviamo così poste nell'introduzione di Margara¹¹ al testo “Conoscere il carcere” – il punto di riferimento per questa prima parte della tesi – di Migliori (2008), docente che si occupa di formazione in carcere. Siamo partiti da alcuni cenni storici relativi al sistema penitenziario per focalizzarci sulle funzioni che sono state attribuite alla pena nel corso del tempo, partendo dal presupposto che la sanzione detentiva sia “il risultato di un processo storicamente e socialmente connotato.” (Vianello 2012, p. 36) Analizzeremo in particolare la funzione retributiva e quella rieducativa, poiché come vedremo gran parte di ciò che nelle nostre carceri, oggi, rientra ed è previsto fra gli interventi cosiddetti rieducativi è costruito e concepito secondo logiche retributive e istanze “rieducative”, di impianto positivista e retaggio ormai antico.

Successivamente ci soffermeremo su alcuni contenuti delle normative esistenti in tema di rieducazione, con riferimento in particolare all'Art. 27 della nostra Costituzione e all'Ordinamento penitenziario, per mostrare come partendo da norme in cui certi termini e certe prassi sono stati inseriti con intenzioni chiaramente positive, ovvero di

¹¹ Ex Magistrato di sorveglianza e presidente del Tribunale di Sorveglianza di Firenze, sensibile ai problemi del carcere e dei detenuti.

non dare alla pena una finalità meramente retributiva bensì ancorarla a una utilità – per la società e per il reo – il “carcere della legge” è in realtà molto distante dal “carcere che c’è”. (Migliori, 2008)

Arriviamo così alla attuale crisi del sistema carcerario e in particolare del modello rieducativo, che è figlio di una visione dell’uomo affine a quello che possiamo ora inquadrare in un paradigma meccanomorfico, e che necessita, vi sono consensi interdisciplinari in merito (fra esperti delle scienze dell’educazione così come di alcuni orientamenti psicologici), di un cambiamento di paradigma¹². Sul finire del capitolo, accompagnati da numerose e ricche riflessioni ascoltate ad un convegno sul tema della rieducazione tenutosi all’interno del carcere di Padova¹³, accoglieremo in questa direzione la proposta di Migliori, che sostiene la necessità di un passaggio dal cosiddetto “trattamento rieducativo” ad una *offerta formativa* e introdurremo infine alcune nuove linee di pensiero sulla possibilità di percorsi (o spiragli?) di cambiamento in carcere. Nel prosieguo della trattazione, presenteremo alcune declinazioni pratiche in questa direzione, supportate da altrettanti e coerenti inquadramenti teorici e metodologici.

1.1 Da dove viene la parola “rieducazione”? Cenni storici e funzioni tradizionalmente assegnate alla pena

Il carcere come luogo di pena viene visto oggi come un dato naturale: chi commette un reato deve scontare la pena passando un certo periodo della sua vita rinchiuso dentro uno spazio istituzionale definito “carcere”. Eppure questo, come strumento di esecuzione della pena, è una creazione relativamente recente.

Per tutta l’antichità alla pena fu attribuita una funzione prevalentemente punitiva e retributiva; di vendetta, neutralizzatrice e di difesa della società. Nel Medioevo la prigione era solo un luogo dove veniva custodito l’imputato in attesa del processo. Non si può infatti affermare che per la società feudale la semplice privazione della libertà, protratta per un periodo determinato di tempo e non accompagnata da alcuna sofferenza ulteriore, fosse conosciuta e quindi prevista come pena autonoma e ordinaria. La pena

¹² I cenni che questo capitolo offre in merito a posizioni epistemologiche verranno ripresi e approfonditi nel secondo capitolo, a queste dedicato.

¹³ “Il senso della rieducazione in un Paese poco educato”. Casa di Reclusione di Padova, 18 maggio 2012

vera e propria consisteva in qualche cosa di essenzialmente diverso: era rappresentata da una somma di denaro, da una sofferenza fisica, dall'esilio, dalla gogna, dalla morte (Evangelista & Castelletti, 2006), che soli erano considerati giusto corrispettivo per chi avesse violato la legge arrecando un danno ingiusto alla collettività. È solo a partire dal Seicento che queste punizioni cominciano ad essere sostituite dal carcere che lentamente si affermerà come l'unica forma di pena. Prima del 1775, infatti, la prigione non costituiva di per sé stessa una forma della pena, ma piuttosto una risposta ad esigenze giudiziarie o di difesa sociale. (Vianello 2012, p. 12) Galere, case di correzione e prigioni venivano utilizzate per allontanare diseredati e persone indesiderate in un clima di amplissimo arbitrio. Il tempo della reclusione era quindi un tempo sospeso, da impiegarsi senza alcuna finalità specifica, se non quella della mera custodia dell'internato. Gli unici obiettivi che interessavano erano la trasformazione della forza lavoro ribelle in forza lavoro "socialmente utile" e quindi l'addestramento al lavoro.

Un cambiamento sostanziale, invece, nella concezione della detenzione si verifica, negli Stati Uniti e in Europa, verso la fine del XVIII secolo. Tra la fine del Settecento e i primi dell'Ottocento, infatti, sotto la spinta del pensiero illuminista, si compiono i primi passi verso l'umanizzazione della pena e la reclusione diventa il principale strumento sanzionatorio in campo penale. (Vianello 2012, p. 12) Con *Dei delitti e delle pene* di Cesare Beccaria, pubblicato nel 1764, un nuovo sistema penale e penitenziario sostituirà progressivamente quello precedente. L'abolizione della pena di morte comporta l'indicazione del modo che consenta al condannato di pagare altrimenti il debito contratto con la società: una pena detentiva con l'obbligo del lavoro; la pena, avrà, pertanto, carattere retributivo, ma Beccaria ne chiarisce le caratteristiche essenziali: "tassatività e predeterminazione delle pene (funzione preventiva e non punitiva); *rieducazione* e non afflizione del reo".

"Rieducare, rieducazione: sono parole ingombranti. La storia del carcere procedeva tranquilla e feroce prima di incontrare queste parole sulla propria strada." (Migliori 2008, p.17) Da allora non solo la pena detentiva sostituirà progressivamente tutte le pene corporali, come anche le altre forme di penalità, ma alla prigione – che andrà consolidandosi nella sua forma moderna - saranno affidati sostanzialmente compiti di retribuzione e *rieducazione* del reo in funzione preventiva, ovvero di difesa sociale.

Lo storico Ignatieff (2004) riassume le principali trasformazioni che il sistema detentivo attraversa in questa fase: il declino delle pene corporali, con la limitazione della pena di morte; il superamento dell'incarcerazione come mera custodia ed il suo emergere come pena principale per i reati più gravi; la sostituzione della trascuratezza e della promiscuità che governavano le strutture antecedenti con sistemi di autorità organizzati in modo burocratico e centralizzato e intenzionalmente finalizzati all'espiazione; infine, una separazione sempre più netta tra carcere e mondo esterno che vede nel lavoro condotto nell'isolamento fisico ed emotivo lo strumento ideale della riabilitazione. In "Sorvegliare e Punire" (1976) Foucault – filosofo francese che ha studiato l'evolversi del carcere fino al suo moderno significato – scrive: "La riqualificazione del criminale non viene richiesta all'esercizio di una legge comune, ma al rapporto dell'individuo con la propria coscienza ed a ciò che può illuminarlo dall'interno".

Diritti e senso di umanità sono la trama di questo nuovo tessuto sistematico; o meglio, lo sono in linea di principio. La rieducazione è concepita, quantomeno sul piano delle ipotesi e delle intenzioni, come un modo di rendere utile il periodo di esecuzione della pena per un intervento *trattamentale* sulla persona che ne recuperi le *capacità sociali*. Nella filosofia delle case di correzione la persona era considerata per le sue braccia, mentre nella nuova filosofia dell'esecuzione della pena si cerca il rapporto con la persona nella sua interezza per ottenerne il *recupero sociale*. Viene dunque introdotta la questione della rieducazione del condannato, intesa come "una *presa in carico* della persona nella sua interezza." (Migliori, 2008) È importante, per il percorso che si vuole tracciare con questo elaborato, mettere in luce anche altri due importanti processi che hanno luogo in questa fase, evidenziati da Vianello (2012, p.13), ricercatrice e docente di sociologia¹⁴ : una progressiva differenziazione dei devianti in categorie specifiche, cui vengono associate conoscenze scientifiche specializzate, monopolizzate da esperti riconosciuti nel settore, e un mutamento nell'oggetto della pena che si indirizza alla "mente", invece che al corpo, del condannato, nella convinzione di poter modificare la sua *personalità* e il suo

¹⁴ Francesca Vianello è ricercatrice di Sociologia del diritto, della devianza e del mutamento sociale; insegna Sociologia della devianza presso il Corso di Laurea Triennale in Scienze sociologiche dell'Università di Padova e Condizione carceraria e diritti dei detenuti presso il Corso di Laurea Magistrale.

comportamento. (Questo il programma della prigione). L'idea di impedire qualunque forma di recidiva attraverso un'azione di "trasformazione della personalità" del reo si è andata affermando a partire dal XVIII secolo ad opera del pensiero illuminista. Fino ad allora, nessuna delle sanzioni previste includeva l'intenzione di cambiare le convinzioni e gli atteggiamenti degli autori di reato per rinsaldarne i valori morali ed operare un loro recupero sociale. Per molti secoli, come si è detto poco sopra, la detenzione venne considerata solo come uno dei tanti gradini preliminari del processo penale e, fra l'altro, le condizioni disumane in cui versavano i detenuti passavano del tutto inosservate. (Migliori, 2008)

I pensatori del periodo illuminista avevano definito nuovi concetti fondamentali, ma questi non furono favoriti dall'evoluzione della storia dell'800, che portò ad un maggior ricorso alla pena detentiva, con un contestuale deterioramento delle condizioni di vita all'interno delle carceri. E quanto al *trattamento* dei detenuti, principalmente poveri e diseredati, non emersero soluzioni concrete. Anzi, furono introdotte forme trattamentali tese prioritariamente a spaventare, intimidire, in modo da recuperare la funzione deterrente della pena. Il carcere diventò sempre più duro, quasi fisiologicamente, non essendo in grado di rispondere ad una popolazione eccedente e non essendo in grado di impegnarla: particolarmente sul piano del lavoro, del quale si affermava l'obbligo senza fornirne la pratica possibilità. Sembrò dunque che la risposta più efficace per questo problema stesse in un nuovo sistema di detenzione: la segregazione cellulare. (Migliori 2008, p. 82) Secondo i teorici di questo sistema l'isolamento era l'antidoto al crimine: il silenzio e l'isolamento avrebbero fatto crescere il rimorso e con esso il tormento dell'anima, consentendo al condannato di *redimersi*. Sembra ora lontana la riflessione di Beccaria e, nella concretezza della detenzione, continua a mancare il senso di umanità per i detenuti e la considerazione della detenzione come occasione per un reale investimento sulle persone e per un cambiamento della loro sorte sociale. Il condannato, da punire per il suo reato, è comunque inteso come una sorta di *malato sociale* da sottoporre ad una cura, fatta di solitudine, disciplina, preghiera, e poi, in epoca successiva, ad un trattamento specializzato ad opera di figure professionali dedicate (educatori, psicologi, assistenti sociali).

Facciamo un salto temporale e arriviamo all'avvento del fascismo, con il quale si

ha una netta involuzione sul piano del trattamento carcerario: il diritto di punire viene considerato come un diritto di conservazione e di difesa proprio dello Stato, avente lo scopo di assicurare e garantire le condizioni indispensabili della vita in comune. (Fassone 1980, p. 60) Il regolamento penitenziario del 1931 recepì l'attenzione positivista e attribuì carattere emendativo alla pena, mantenendone nel contempo il carattere afflittivo e intimidatorio. Il regime disciplinare inaugurato considerava il lavoro, l'istruzione e la religione gli unici mezzo attraverso cui rieducare e "risanare" i condannati, i quali erano posti in un contesto di totale emarginazione e separazione che andava ben oltre le esigenze di sicurezza. (Castellana) La configurazione del carcere come di un luogo totalmente isolato dalla società verrà messa in discussione, come vedremo, soltanto con la riforma dell'Ordinamento penitenziario del 1975.

Abbiamo poco sopra introdotto, senza esplicitarlo, quelli che nella storia del sistema penitenziario sono indicati come i principi fondativi, le funzioni tradizionalmente attribuite alla pena detentiva. Ne considereremo brevemente le caratteristiche, in virtù della "rilevanza che le relative teorizzazioni continuano a ricoprire nel dibattito contemporaneo sulle persistenti funzioni del carcere." (Vianello 2012, p. 38) Dall'analisi della letteratura sull'argomento si ravvisano tre principali correnti di pensiero, le quali sottolineano come determinanti rispettivamente le funzioni retributiva, preventiva e rieducativa. (Castellana) Questi modelli si sono succeduti nel tempo e hanno dato origine ad interpretazioni diverse della pena e della funzione del carcere e, nonostante ciò, l'attuale sistema fonde caratteristiche dell'uno e dell'altro. (Vianello, 2012)

Le teorie della retribuzione vengono considerate teorie "assolute" della pena, in quanto sanciscono un valore della pena in se stessa; le teorie della difesa sociale (o preventive) sono invece dette teorie "relative", nella misura in cui riconoscono un valore alla pena solo in relazione ad uno scopo estrinseco, e precisamente la difesa della società. Il principio su cui si fonda l'idea della retribuzione, nato in seno alla Scuola classica¹⁵ del diritto penale e da sempre ricorrente in ogni discorso sulla pena, è che sia giusto, legittimo e doveroso retribuire il male con il male: la pena, punizione "meritata", è il corrispettivo del male commesso, e deve dunque comportare l'inflizione di

¹⁵ La teoria più antica, nata in pieno Illuminismo, i cui valori reggono le fondamenta del diritto penale moderno (Vianello 2012, p. 38)

sofferenza. Questo principio sancisce, nello specifico, la necessaria proporzionalità della pena rispetto al danno provocato dal reato commesso, affermando che reati di eguale gravità devono essere puniti con sanzioni altrettanto gravi. La certezza della pena è interpretata come principio fondamentale per il sistema penale, nella misura in cui è in grado di assicurare la deterrenza e di promuovere, quindi, la difesa sociale. Due sono quindi, in realtà, le funzioni che vorrebbero essere perseguite attraverso questo primo modello: la retribuzione (attraverso pene certe e proporzionali) e la prevenzione (nella forma della difesa sociale assicurata dalla deterrenza)¹⁶. La minaccia del carcere dovrebbe fungere da deterrente poiché l'attore immaginato dalla Scuola classica è un soggetto razionale, in grado di valutare anticipatamente danni e benefici del suo possibile comportamento nel contesto dell'insieme delle norme e delle sanzioni vigenti (Vianello 2012, p. 39). Il reato è interpretato come una "violazione cosciente e volontaria" del comando penale (Buracchi, 2004).

Il paradigma positivista, sviluppatosi nel XIX secolo, ha in mente un attore sociale profondamente diverso da quello della Scuola classica. (Vianello 2012, p. 41) Per la Scuola positiva il principio cardine in base al quale si devono spiegare tutti i fenomeni, compresi i fatti psichici, è la causalità. E sulla base di tale presupposto, per i positivisti, il delitto è il prodotto non di una scelta libera e responsabile del soggetto, ma di un triplice ordine di cause condizionanti: antropologiche, fisiche e sociali. Rispetto alla Scuola classica, si sposta il centro del diritto penale dal reato in astratto, rilevante in quanto violazione della legge, al delinquente in concreto, in quanto ciò che interessa non è più il reato come ente giuridico "staccato dall'agente", ma il reato come fatto umano individuale, che trova la sua causa nella *struttura biopsicologica* del delinquente e che, perciò, altro non è che l'indice rilevatore della "pericolosità" del soggetto. Coloro che delinquono lo fanno perché spinti da *forze* che agiscono dentro e fuori di loro. Gli autori di reato devono dunque essere sottoposti a misure (utilitaristiche) di sicurezza – che sostituiscono la pena retributiva giudicata priva di senso e utilità – volte a prevenire

¹⁶ A partire dagli anni Settanta del secolo scorso le teorie della "giusta retribuzione" sono tornate in auge in modo sempre più incisivo, portando come conseguenza un generale aumento delle pene detentive e la drastica riduzione di ogni possibilità discrezionale di flessibilità in uscita. I sostenitori di questo modello infatti, guidati dal criterio di certezza della pena come fattore deterrente, sostengono una netta contrarietà nei confronti dell'introduzione di forme di espiazione alternative al carcere - legate alla qualità della condotta del condannato - che promuovrebbero pene indeterminate e, per questo, discriminatorie. (Vianello, 2012)

ulteriori manifestazioni criminose mediante il loro allontanamento dalla società e, ove possibile, a favorire il loro reinserimento nella vita sociale. (Buracchi, 2004) La ricerca delle cause della criminalità si sposa, in un tale contesto, ad un progetto globale di trasformazione sociale. E' in seguito a questo cambiamento di paradigma che hanno cominciato ad entrare in carcere gli operatori sociali addetti alla "trasformazione" del soggetto attraverso il *trattamento*: in un contesto di espansione della spesa pubblica, un'inedita disponibilità di risorse e opportunità trattamentali ha modificato profondamente le prassi carcerarie e, soprattutto, le retoriche della loro legittimazione. (Vianello 2012, p. 41)

Se la funzione preventiva risulta essere, nel complesso, una costante del pensiero criminologico e penale, per quanto riguarda i principi retributivo e rieducativo – che rimangono i principali riferimenti utilizzati a legittimazione della pena detentiva (Ruotolo 2002, p.1) – essi risultano direttamente legati, come abbiamo visto, all'affermarsi delle Scuole classica e positiva. Pur giungendo a conclusioni diverse, entrambi si pongono la domanda del *perché* determinati individui commettano atti criminali (abbracciando quindi una prospettiva eziologica), ponendo le fondamenta dell'approccio che inaugura un certo studio, che si definisce "scientifico", alla criminalità. (Vianello 2012, p. 38)

Prima di affrontare un'analisi critica che metta in discussione il principio rieducativo e i presupposti che questo porta con sé in merito alla "visione dell'uomo", per proporre un nuovo cambiamento di paradigma, andiamo a presentare brevemente ciò che si legge rispetto alla *rieducazione* – e quale è stato il suo percorso – dalla nostra Carta costituzionale fino al nuovo Ordinamento penitenziario. Questa scelta espositiva nell'ottica che un percorso storico-legislativo sia la premessa necessaria per metterne in luce limiti e punti di forza e per provare successivamente a fare qualche riflessione in merito.

1.2 Principi costituzionali e diritti dei detenuti

Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato.

(Cost. Art. 27, c. 3)

Con l'entrata in vigore della Costituzione l'idea della rieducazione diventa principio costituzionale: "quanto scritto nell'Art. 27 c. 3 della Costituzione ("le pene devono tendere alla rieducazione del condannato") intendeva dar vita a un'istituzione che costituisse un tassello della società democratica: presupponeva dunque una cornice sociale caratterizzata da valori condivisi, dai quali il comportamento criminale aveva deviato e verso i quali bisognava riorientarlo. (Scarcia, 2012)

Anche se i presupposti della scuola positiva sono oggi considerati prevalentemente superati, ciò che si è consolidato nella cultura penale, a partire dalle trasformazioni precedentemente esposte, è la funzione *riabilitativa* affidata al carcere, direttamente collegata con l'immagine più progressista e avanzata della pena detentiva, ribadita anche dalla nostra Carta costituzionale. (Vianello 2012, p. 42)

L'esecuzione della pena detentiva deve essere organizzata, da questo momento in avanti, in modo tale da non rappresentare, nelle sue modalità, un più grande castigo di quello che già si realizza per effetto della privazione della libertà e da consentire tutti quei *trattamenti* che appaiono più idonei al *recupero sociale* del condannato.

Sulla prima parte della norma ("le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità"), si può dire che il nostro sistema-carcere non sia molto rispettoso della stessa. Il panorama degli istituti di pena italiani fornisce scenari sempre più inquietanti. I tassi di sovraffollamento – ormai fuori controllo – determinano, insieme a molti altri elementi, un deterioramento gravissimo delle condizioni di vita all'interno delle carceri. (Antigone, 2010)

Solo negli ultimi decenni si è posta maggior attenzione, a livello internazionale, al mondo del carcere inteso come il mondo delle persone che dentro quegli spazi ci vivono, spesso per moltissimi anni. Dalla seconda metà del secolo scorso i maggiori organi internazionali hanno provveduto a stilare un insieme di regole relative alle

condizioni minime in cui lo stato di detenzione può essere considerato rispettoso dei diritti dei detenuti. Esse hanno fatto sì che ‘diritti dei detenuti’, ‘apertura al mondo esterno’ e ‘reinserimento’ diventassero concetti centrali per la definizione e la legittimazione dell’istituzione carceraria. (Vianello 2012, p. 90) In linea con le normative adottate a livello internazionale e con le direttive europee in tema di detenzione, il nuovo Regolamento penitenziario italiano – entrato in vigore nel settembre del 2000, sostituendo il precedente regolamento del 1975 – presta maggiore attenzione ai diritti più intimi della persona, con particolare riferimento ai rapporti con i familiari, alle caratteristiche dei locali di detenzione e alle norme igienico-sanitarie, all’istruzione e formazione professionale e all’organizzazione dell’attività lavorativa con il coinvolgimento di imprese esterne. Il nuovo regolamento si è quindi concentrato sia su migliorie meramente strutturali sia su opportunità di più ampio respiro. (Vianello 2012, p. 96) Ma le leggi che dicono come il carcere “dovrebbe essere” sono spesso e in molte parti violate.

Soffermiamoci ora sulla seconda parte dell’Art. 27: “le pene devono tendere alla rieducazione del condannato”. Fondamentale è la sentenza costituzionale n. 204/74, nella quale troviamo l’affermazione di un principio, costruito come “diritto soggettivo del condannato a vedere riesaminare, durante l’esecuzione della pena, nei tempi e modi stabiliti dalla legge ordinaria, se la parte di pena espiata abbia già assolto positivamente o meno al suo fine rieducativo.” Si costruisce dunque il rapporto esecutivo penale come quello in cui lo Stato afferma la sua pretesa punitiva e il condannato ha però il diritto soggettivo che si è descritto, nato, come la sentenza chiarisce, “dall’obbligo tassativo, per il legislatore, di tenere non solo presenti le finalità rieducative della pena, ma anche di predisporre tutti i mezzi idonei a realizzarle e le forme atte a garantirle”. (Giangregorio) Qualche anno dopo, con la sentenza 343 del 1987, la Corte Costituzionale rileva la crisi della pena detentiva, consapevole che il carcere come “strumento unico e rigido di prevenzione sociale”, inteso con il fine di modificare le scelte di vita delle persone e della loro conformazione alla legge, ha fallito. (Sent. Cost. n. 343/87) A questo punto si era arrivati già più di dieci anni prima, con la legge sulle misure alternative (L. 354/75) e i successivi interventi legislativi vanno a consolidarlo. La flessibilità della pena non si spinge più, come nel modello positivista che ispirava le misure di sicurezza, fino alla possibilità di una sua effettiva indeterminatezza, ma

sostiene piuttosto forme di modulazione della pena come quelle rappresentate, nell'attuale legislazione penitenziaria, dalle misure alternative alla detenzione. (Vianello 2012, p. 42) Queste ultime (affidamento in prova al servizio sociale, detenzione domiciliare e regime di semilibertà), costituiscono senz'altro il profilo più innovativo della legge 354 del 1975, che ha riformato l'Ordinamento penitenziario, insieme all'introduzione del principio della *rieducazione* del condannato, come vedremo nel prossimo paragrafo. Nel percorso della nostra Corte Costituzionale avviene la messa a punto di una pena con una fase detentiva ed un'altra di alternativa alla detenzione; fasi che, integrandosi, offrano al condannato occasioni di inserimento sociale e sostengano il medesimo nella realizzazione di questo. (Migliori, 2008) Dagli anni '90 si è cominciato a constatare, con apposite ricerche, la praticabilità e la superiore efficacia sulla riduzione della recidiva del sistema costituzionale integrato di detenzione e alternative alla detenzione: secondo rilevazioni dell'Osservatorio delle misure alternative del D.A.P. (Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria), risalenti al 2007, "la recidiva di chi resta tutto il tempo chiuso in prigione è tre volte superiore a quella di chi sconta la condanna con misure alternative alla detenzione: il 68, 5% nel primo caso, il 19% nel secondo".¹⁷

I buoni principi si fanno strada faticosamente fra cattive pratiche di governo e ostacoli di vario genere – giuridici e sociali – ma la strada costituzionale è abbastanza chiara: il concetto di *rieducazione* non può essere identificato (come era stato in passato) con il pentimento interiore, l'emenda morale o spirituale, ma viene inteso con significati relazionali, in connessione alla rete sociale e presupponente un ritorno del soggetto nella comunità. (Castellana)

In estrema sintesi, il percorso costituzionale di *reinserimento sociale* si muove su due binari: l'accompagnamento e l'accoglienza sociale. Il primo segue la persona durante l'esecuzione della pena, sia in carcere (se vi sarà una parte di esecuzione intramuraria) sia fuori dal carcere: ovvero l'istituzione dovrebbe prevedere (e provvedere) una rete di sostegno alla persona nei suoi sforzi e nella gestione delle difficoltà, specifiche e individuali, legate al tentativo di ritrovare un proprio ruolo familiare e sociale. L'accoglienza sociale si esprime in una rete di servizi e di gruppi di volontariato che

¹⁷ Dal comunicato stampa del DAP del 26.09.2012 in occasione della Conferenza stampa del Ministro della Giustizia Paola Severino sul tema della recidiva.

favoriscono l'attuazione del percorso di rientro della persona nella società.

“Quindi la parola [rieducazione] è nata positivamente, ma è nata positivamente in un contesto che sottintendeva non già un concetto di dimensione etica – una rieducazione etica, appunto – bensì di rieducazione sociale, di ritorno all’inserimento, difficile, ma positivo nel contesto sociale, con diversi strumenti, intenzioni e possibilità.” (Palma, 2012)

1.3 L’azione rieducativa secondo l’Ordinamento penitenziario

Come sottolinea Castellana¹⁸, bisognerà aspettare le pronunce della Corte Costituzionale del 1974 e soprattutto l'Ordinamento penitenziario del 1975 per chiarire il significato e la portata del principio rieducativo: fino ad allora la prospettiva di una umanizzazione della pena ed il “fine rieducativo” a cui essa deve tendere si limitarono ad una più attenta considerazione delle condizioni materiali dei detenuti e delle loro sofferenze.

La Legge 26 luglio 1975, n. 354, segna un fatto di estrema importanza nella storia del sistema penitenziario; infatti, per la prima volta, tutta la materia viene regolamentata attraverso una legge e non più mediante disposizioni particolari e regolamenti. Si tratta di un’innovazione che dimostra l’accresciuta importanza acquisita dal sistema carcerario, in ordine sia al mandato di custodia dei condannati e di protezione dei cittadini, sia al compito di favorire il *recupero sociale* degli autori di reato e di riconoscerne e tutelarne i diritti soggettivi. La Legge di Riforma Penitenziaria (L.354/1975), intervenuta a modificare un regolamento che risaliva al 1931, regolerà la funzione rieducativa assegnata alla pena e al carcere, introducendo la figura dell’educatore penitenziario, e dando così attuazione alla Carta costituzionale - ed in particolare al dettato dell'art. 27 c.3 della Costituzione: "le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato". (Migliori 2008, p. 175)

“Se è vero che questa riforma nasce nel '75 – ben ventisette anni dopo l’entrata in

¹⁸ Castellana G. *La funzione rieducativa della pena e il detenuto straniero. Aspetti sociologici e costituzionalistici*. Disponibile su www.altrodiritto.unifi.it

vigore della Costituzione – in realtà essa viene ragionata nei confini fascisti e nelle carceri degli anni '30 e '40 dove quegli uomini, i legislatori, osservando quello che vedevano intorno a loro, percepivano solo esclusione e neutralizzazione; vedevano, in altre parole, l'annullamento delle persone in ragione di una colpa". (Buffa, 2012) Nello sforzo di chiedersi cosa dovesse essere la pena in un nuovo contesto politico alternativo ad un regime dittatoriale, la loro cultura di riferimento gli offrì un pensiero tardo positivistico che contemplava la rieducazione – lo abbiamo esposto in precedenza – come pratica scientifica e penale: forte era la convinzione, di natura lombrosiana, che si potesse trattare la criminalità come una malattia da curare. (Buffa, 2012)

Il nuovo Regolamento di esecuzione dell'Ordinamento penitenziario, (DPR 230/2000), entrato in vigore il 6 settembre del 2000 e attualmente vigente, riprende e ribadisce in tema di rieducazione i dettami previsti da quello precedente, approfondendo alcuni punti.

Riportiamo ora nel dettaglio ciò che si legge in merito al famoso *trattamento rieducativo*: insieme, le due fonti citate costituiscono il corpo principale dell'Ordinamento penitenziario vigente. All'Amministrazione penitenziaria è assegnato il mandato istituzionale di "promuovere un processo di modificazione degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali, che sono di ostacolo ad una costruttiva partecipazione sociale"¹⁹ in modo da poter perseguire l'obiettivo finale che consiste nel "reinserimento sociale" dei condannati. Questo obiettivo viene perseguito, nella fase dell'esecuzione della pena, attraverso un complesso di attività, di misure e interventi, rivolti a condannati e internati che prende il nome di *trattamento rieducativo*. (Migliori, 2008) Il trattamento rieducativo è individuato dall'Ordinamento penitenziario come una parte del trattamento penitenziario. Il *trattamento penitenziario* delle persone reclusi è considerabile come quel complesso di principi, norme e procedure che regolano la privazione della libertà personale e, quindi, l'esecuzione della pena o della misura di sicurezza. Possiamo definirlo quel sistema che fa da sfondo alla vita quotidiana della persona detenuta, colta nell'insieme dei suoi bisogni, cui il carcere deve corrispondere, e nell'insieme dei vincoli che la situazione detentiva prevede. (Migliori 2008, p. 228)

¹⁹ Art.1 c. 2 D.P.R. 30 giugno 2000 n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*.

L'Ordinamento penitenziario stabilisce che per gli imputati la partecipazione alle attività rieducative è facoltativa e risponde, in primo luogo, a sostanziare efficacemente il tempo trascorso in carcere in attesa di giudizio, mentre per la persona condannata o internata l'attività di rieducazione rappresenta un vincolo più stringente, considerando che la partecipazione a queste iniziative rappresenta per il condannato un momento di "osservazione" della sua "personalità" e della sua evoluzione nel periodo di detenzione.

La realizzazione del trattamento rieducativo è prevista infatti dall'O.P attraverso tre momenti: la cosiddetta *osservazione scientifica della personalità*, la messa a punto di un *programma di trattamento individualizzato* e la concreta realizzazione del trattamento rieducativo. Vediamoli nel dettaglio con l'aiuto delle riformulazioni di Migliori (2008).

1. l' "osservazione scientifica della personalità"

"L'osservazione scientifica della personalità" si legge nell'Art. 27 del nuovo Regolamento "è diretta all'accertamento dei bisogni di ciascun soggetto, connessi alle eventuali carenze fisico-psichiche, affettive, educative e sociali, che sono state di pregiudizio all'instaurazione di una normale vita di relazione".

Questa osservazione inizia con l'ingresso in carcere e segue l'individuo fino al termine dell'esecuzione penale, con l'obiettivo di rilevare così i mutamenti che a livello personale e di vita di relazione si manifestano, verificare i risultati degli interventi attuati, aggiornando il programma di trattamento sulla base dei progressi o delle difficoltà che si registrano nel corso dell'esecuzione della pena.

La realizzazione dell'osservazione prevede, in primo luogo, l'acquisizione, con la collaborazione del condannato, dei dati giudiziari, penitenziari, clinici, psicologici e sociali che lo riguardano; inoltre è posta come il momento durante il quale, sulla base di tutti gli elementi raccolti, deve essere promossa con il condannato anche una "riflessione sulle condotte antigiuridiche poste in essere", sulle motivazioni e sulle conseguenze da queste determinate nonché sulle eventuali possibilità di riparare. L'attività di osservazione è condotta da un'équipe costituita da una pluralità di attori: il direttore dell'istituto, l'educatore – dipendente dell'Amministrazione – e, laddove necessario, l'assistente sociale e/o professionisti esperti in psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria e criminologia clinica. Prendono regolarmente parte all'attività di osservazione anche gli agenti di polizia penitenziaria; possono collaborare inoltre il

sanitario, i volontari, il cappellano e gli insegnanti. L'intera iniziativa dell'osservazione ricade sotto la responsabilità del direttore che ne coordina anche lo svolgimento e confluisce nel "Gruppo di Osservazione e Trattamento" (G.O.T.), la cui principale finalità è quella di elaborare il "programma di trattamento individualizzato", uno dei momenti più delicati dell'attività rieducativa. L'attività di osservazione culmina, infatti, con la stesura di una relazione definita "di sintesi", nella quale sono raccolti i risultati conclusivi. Gli operatori dell'équipe redigono contestualmente, in calce alla relazione stessa, il programma individualizzato di trattamento.

2. il "programma di trattamento individualizzato"

L'art. 29 del nuovo Regolamento di esecuzione O.P (DPR 230/2000) si richiama al sesto comma dell'art. 1 della Legge 354/75 per quanto riguarda la necessità di costruire un trattamento personalizzato: "Il trattamento è attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni dei soggetti." Il G.O.T ha acquisito una posizione centrale nell'attività di osservazione e di costruzione dei percorsi rieducativi, poiché rappresenta l'organo per l'elaborazione dei programmi individualizzati e, contestualmente, l'organo per la valutazione e l'aggiornamento delle situazioni di ciascun detenuto. Tutti gli operatori addetti all'osservazione sono chiamati a farvi confluire i propri contributi, in modo da mettere a punto – con un lavoro interdisciplinare – una linea di sintesi in grado di supportare le decisioni in merito alla posizione del detenuto e che rappresenti la base per l'elaborazione di azioni concrete, integrabili nel programma di trattamento. (Migliori, 2008) Il programma di trattamento può prevedere una forma di percorso esclusivamente interno, un trattamento misto, oppure un'ipotesi rieducativa proiettata all'esterno del carcere. (Fiorentin, 2006)

Lo sforzo necessario è quello di giungere alla formulazione di un punto di vista di gruppo, che integri i vari approcci e inquadrì la situazione della persona osservata nella sua complessità. Per la finalità di mettere a punto il cosiddetto "programma di trattamento individualizzato" si presume che un metodo di lavoro che si ispira al criterio dell'interdisciplinarietà abbia maggiori probabilità di leggere la complessità soggettiva e di realizzare, conseguentemente, interventi maggiormente appropriati.

Purtroppo, come diversi esperti mettono in luce (Migliori, 2008; Scarcia, 2012), la centralità dell'individuo e delle sue peculiarità in carcere risulta frequentemente disattesa. Vedremo nel prossimo paragrafo alcuni fattori che concorrono a creare questo grave deficit nel sistema (ri)educativo.

3. gli “elementi del trattamento rieducativo”

La gran parte delle iniziative promosse in carcere trova in attori esterni il supporto necessario per essere concretamente realizzate: dalle istituzioni ai servizi pubblici, al privato sociale, al volontariato e, non ultime, alle attività produttive. La partecipazione della comunità esterna all'azione rieducativa è divenuta progressivamente fondamentale su tutto il territorio nazionale, confermando ampiamente quanto previsto nell'articolo 17 dell'Ordinamento.²⁰ Sia per quanto concerne le attività scolastiche ed universitarie, sia per quanto riguarda le iniziative culturali, ricreative e sportive, sia, infine, per il lavoro, la relazione con i vari soggetti del territorio rappresenta per il carcere una risorsa per la progettazione degli interventi e per la loro concreta realizzazione, (sia che quest'ultima avvenga all'interno degli istituti, sia che avvenga all'esterno di essi), nonché per il livello qualitativo dei singoli percorsi. Il coinvolgimento della comunità esterna crea quel movimento, quell'opportunità di relazione, che appare essenziale nella quotidianità del detenuto, il quale può incontrare persone, confrontarsi con esse, beneficiare di un sostegno. Dobbiamo tenere presente che le carenze di personale destinato all'area educativa sono state in parte riassorbite proprio dalla presenza di operatori provenienti dall'esterno, basti pensare agli insegnanti e ai volontari, i quali hanno permesso di realizzare, in accordo con il carcere, iniziative in ambiti sempre più diversificati. Le relazioni interpersonali risultano inevitabilmente una risorsa irrinunciabile per la crescita della persona reclusa e, di conseguenza, per la realizzazione di progetti educativi.

Vediamo ora, molto sinteticamente, le principali attività che concorrono a formulare l'offerta trattamentale secondo quanto previsto dall'Ordinamento penitenziario (L. 354/1975) e dal R.O.P.: l'istruzione, che riveste indubbiamente un'importanza

²⁰ L'art. 17 consente l'ingresso in carcere a tutti coloro che “avendo concreto interesse per l'opera di risocializzazione dei detenuti dimostrino di poter utilmente promuovere lo sviluppo dei contatti tra la comunità carceraria e la società libera” (L. 354/1975).

strategica nel consentire la progressiva acquisizione di nuovi strumenti intellettuali, professionali e socio-relazionali – alcune regioni oggi vedono nelle proprie carceri un sistema di istruzione completo che dai corsi di alfabetizzazione giunge sino all’Università – il mantenimento e lo sviluppo delle relazioni familiari, le attività culturali, ricreative e sportive, che si differenziano da carcere a carcere e vengono realizzate anch’esse mediante l’importante contributo della rete di sostegno territoriale e infine, ma non secondo un ordine di importanza, le attività lavorative. Il lavoro penitenziario è considerato da molti l’elemento principale del trattamento rieducativo, ma questo aspetto meriterebbe una trattazione a sé stante, considerando le numerose problematiche di cui risente. Gli interventi attinenti a queste materie si ritengono fondamentali per favorire nei condannati la crescita di una consapevolezza critica delle condotte antiggiuridiche poste in essere nonché una volontà di cambiamento.

Se sulla carta è senz’altro possibile affermare che il nostro Paese possiede un regolamento penitenziario invidiabile, esplicitamente volto a dare al carcere un volto più umano – leggiamo nel testo della prof.ssa Vianello (2012) – ciò nonostante esso è diventato negli anni una sorta di “legge manifesto”, sempre più difficilmente applicabile di fronte al radicalizzarsi delle criticità di cui il carcere odierno è portatore – fra cui la condizione di subordinazione delle norme alle esigenze di esecuzione della pena (in primis disciplina e controllo), alla recente crisi finanziaria e del contesto sociale. Troppo spesso la previsione di percorsi alternativi alla detenzione, raccomandati a livello internazionale, prevede il realizzarsi di condizioni non realmente concretizzabili. Ciò che è peggio: non appare riconoscibile, nel complesso, alcuna organicità programmatica in senso riformatore, il che – assieme alla carenza di adeguati investimenti da destinare alle aree maggiormente critiche – finisce per riprodurre sostanzialmente un sistema rigido e apparentemente inamovibile. (Migliori, 2008)

Tali limiti paiono caratterizzare anche il nuovo Regolamento di esecuzione dell’Ordinamento penitenziario, che “è riuscito ad influire solo marginalmente, negli ultimi dieci anni, sulle reali condizioni della maggior parte dei detenuti” (Vianello 2012, p. 97). Quest’ultimo contiene, come abbiamo visto, parecchi elementi positivi, sia sul fronte dell’accesso al lavoro, sia dei rapporti con la famiglia, sia del rispetto della dignità della persona. Tuttavia, viene ribadita e rinforzata una concezione deterministica

della persona detenuta, concezione che si sostanzia nel processo di “osservazione e trattamento” dei detenuti, il cui fine rimane la “rimozione” delle presunte cause di “disadattamento sociale” che determinerebbero l’emergere della devianza criminale.

Nonostante gli indirizzi correzionalisti e retribuzionisti della pena, integrati pian piano da tendenze di stampo *rieducativo*, abbiano riconosciuto il trattamento "individualizzato" come un momento inderogabile di interventi poliedrici, da portare avanti per l'intero corso della misura detentiva, oggi, a quasi quarant’anni dalla nascita, la nostra Legge denuncia ancora delle forti carenze. (www.ristretti.it)

Nel corso del prossimo paragrafo approfondiremo in questo senso alcuni punti di vista di professionisti esperti a vario titolo in materia di carcere, concordi nel ritenere che sia necessario creare e riattivare movimenti di pensiero fra gli “addetti ai lavori”, a partire dall’uso di parole come *rieducazione* e *trattamento*.

1.4 La crisi del modello rieducativo

Credo invece che la strada per educare alla libertà non implichi imposizione di sofferenza, ma comporti semmai fatica, una grande fatica, quella fatica che ciascuno di noi compie nel percorso che dalla nascita si svolge per tutta l’esistenza per diventare e continuare a essere liberi.

G. Colombo, 2012

“Negli anni che precedono il nuovo Regolamento di esecuzione dell’Ordinamento penitenziario (2000) c’è stato sicuramente un grande cambiamento nelle carceri italiane, in senso riformatrice; tuttavia, non solo il divario tra normativa e funzionamento reale delle istituzioni è rimasto ampio, ma il cambiamento si è verificato a macchia di leopardo: qualche Istituto modello, alcuni in cui si attuano progetti avanzati e molti altri estremamente arretrati”. (Scarcia, 2012) “Oggi il quadro è rimasto tale, aggravato dalle odierne emergenze economiche e sociali, drammatiche, che si intrecciano con le questioni della devianza, della pena, della punizione. Il paradigma securitario funziona da calamita, una calamita che polarizza le decisioni pubbliche e le scelte individuali: tutto ciò che respinge, blinda, rinchiude e immunizza dai pericoli è positivo; tutto ciò che apre al dialogo è negativo”. (Ceretti, 2012)

“Perché la conseguenza applicata alla trasgressione continua ad essere il carcere, anche quando” – come abbiamo messo in luce anche in questa sede – “questa istituzione non sembra consentire di raggiungere le finalità per cui è stata creata? Io credo che la questione sia condizionata da due elementi. Uno è assolutamente irrazionale, ce lo portiamo dentro più o meno tutti, e sta nella paura. La risposta più immediata alla paura consiste nella rassicurazione. Il carcere risponde al nostro bisogno di identificare il male fuori di noi, e le persone credono che questa sia la strada per avere maggior sicurezza”. (Colombo, 2012)

“Oggi il sistema carcere è diventato un'emergenza nazionale, una patologia: non solo non ne viene garantita la legalità, ma addirittura si commettono crimini. Tutti denunciano che uno Stato democratico non può tollerare questa situazione disumana, ma sembra prevalere un atteggiamento di resa e impotenza a risolvere il problema. Il tema della rieducazione è rimasto così confinato dentro il carcere e nei progetti di qualità di alcuni Istituti penitenziari, o in qualche frammento di discorso istituzionale riportato dalla stampa”. (Scarcia, 2012)

“Eppure, in quello stesso sistema, accade che vengano realizzati progetti importanti di recupero e reinserimento individuali, che danno ragione di quel principio democratico. Insomma, l'esistenza di esperienze e percorsi virtuosi convive con il fallimento dell'istituzione carcere”. (Scarcia, 2012)

“Ora, di fronte ad una situazione così grave, ove il carcere risulta ormai inadeguato rispetto ad una qualunque delle sue funzioni, ove le contraddizioni sono molto forti e stridenti, ci sono due possibilità: quella di soccombere e pensare che il nostro futuro, non solo carcerario ma anche sociale, sia veramente in una crisi irreversibile e senza antidoto di sorta, oppure cercare una nuova strada”. (Buffa, 2012)

“Perché cambi l'approccio culturale, l'approccio mentale della collettività nei confronti non soltanto del carcere, ma dell'educazione e del modo di stare insieme, è necessario che si passi dal considerare valore la discriminazione e la sopraffazione al ritenere punto di riferimento il riconoscimento reciproco. È un percorso che richiede l'impegno di tutti”. (Colombo, 2012)

Coloro di cui sono riportate le parole sono alcuni dei professionisti che hanno partecipato come relatori al convegno “Il senso della rieducazione in un Paese poco

educato”, tenutosi il 18 maggio 2012 presso la Casa di Reclusione Due Palazzi di Padova. Sono degli spunti di riflessione a mio parere significativi in merito di ciò di cui stiamo occupandoci, che saranno in parte approfonditi nelle pagine che seguono e che forniscono un’idea della condizione attuale, estremamente difficile, che si trova a dover quotidianamente affrontare chi lavora nell’ambito penitenziario, e dalla quale è necessario (ri)partire.

1.4.1 Educazione all’obbedienza o educazione alla libertà responsabile?

La dott.ssa Scarcia ha parlato di “fallimento dell’istituzione carcere”, e si riferiva presumibilmente alla crisi in cui versa, ormai da diverso tempo, il modello rieducativo.

Non dobbiamo dimenticare che il fine della rieducazione, o della *risocializzazione*, nasce secondariamente agli scopi preventivi, prime finalità della pena; e dunque, ricorrendo alle analisi del Prof. Mosconi (2006), possiamo dire che la crisi in cui versa la funzione rieducativa della pena – e, di conseguenza, quella preventiva – è legata, da quel punto di vista, agli scarsi successi, in termini di riduzione della recidiva, dimostrabili dai *programmi trattamentali*²¹ interni al carcere.

E quando il reato non viene reiterato sono verosimilmente altri i fattori che contrastano l’adozione di un comportamento deviante (in particolare, ove esiste, la rete sociale pre-esistente al carcere). (Vianello 2012, p. 44)

Come sottolinea Goffman (1969), proprio le principali istituzioni create dalla società per prevenire, reprimere e curare la devianza divengono la principale causa della devianza stessa.

Abbiamo visto, ci sono dati specifici a dimostrarlo, che la recidiva si riduce notevolmente quando le persone recluse hanno la possibilità di intraprendere un graduale percorso extra-murario, attraverso i benefici delle misure alternative alla detenzione. Nella nostra legislazione attuale, la flessibilità della pena in *executivis* (ovvero l’accesso alle misure alternative) deriva da precise indicazioni costituzionali ed ha la funzione di stimolare e di sostenere la funzione rieducativa, poiché è all’interno di quest’ultima che devono - dovrebbero - prendere avvio e svilupparsi (anche) i percorsi

²¹ Usiamo questo termine per comodità espositiva e di comprensione, anche se precedentemente ne abbiamo presentato un’ampia critica.

individuali di reinserimento nella società. Questa espressione, “reinserimento nella società”, la troviamo molto spesso quando si parla di rieducazione, anche qui abbiamo dovuto utilizzarla, ma, se la guardiamo da una finestra post-moderna²² ci apparirà astratta, decontestualizzata e non rappresentativa della reale esperienza e dei vissuti delle persone che si trovano a doversi confrontare quotidianamente con la propria separazione dal mondo esterno, nei vari significati che questa assume per ciascuno.

Il concetto di rieducazione, come sappiamo, non può essere svincolato né dal modello retributivo – l’azione rieducativa è necessariamente sviluppata in un tempo e in uno spazio imposti a scopo punitivo – né da quello rieducativo in senso stretto, dal quale deriva direttamente. Riprendendo alcuni concetti espressi nella prima parte del capitolo, ricordiamo che: se nel caso del modello retributivo l’approccio è (in linea teorica) molto lineare – la persona che commette un reato ha agito secondo scelte razionali e nel pieno della sua responsabilità personale, ed è da valutare in qualità d’imputato di uno specifico delitto, (e non in base alla sua abituale tendenza a delinquere), e dovrà scontare una pena *certa* e commisurata a quest’ultimo, finalizzata all’espiazione della colpa – per la Scuola positiva il delitto è un comportamento “umano” deviante di cui vanno ricercate le determinanti psicosociali, è l’espressione di qualche *carenza* o patologia mentali di cui l’autore è portatore. Per cui, attraverso il metodo scientifico sperimentale, si vogliono indagare le presunte *anomalie* biologiche, psichiche o ambientali che distinguono l’individuo *criminale* da quello *normale*. L’individuazione della cause del comportamento criminale consente di sostituire l’equazione di natura giuridica fra delitto e certezza della pena, con quella, di origine positivista, fra criminale e trattamento finalizzato alla rieducazione. (Salvini & Dondoni, 2011).

Ci risultano dunque più chiare le ragioni per cui il modello rieducativo, di matrice positivista, sviluppa un’interpretazione dell’educazione in carcere orientata, più o meno manifestamente, ad indurre un cambiamento nella persona, piuttosto che a porre le condizioni e gli strumenti affinché la persona in maniera autonoma, seppur accompagnata e sostenuta, maturi il cambiamento ritenuto più opportuno per se stessa. (Migliori 2008, p. 263) Il che implicherebbe, sostiene Migliori, cercare di valorizzare le caratteristiche soggettive della persona nella loro totalità, oltrepassando quelle

²² il paradigma abbracciato nella nostra trattazione (si rimanda al secondo capitolo).

direttamente collegate con il reato.

L'azione rieducativa nel modello rieducativo non è ispirata ad un'idea di educazione alla libertà, ma a quella che, utilizzando le parole dell'ex magistrato Colombo, potremmo chiamare "educazione all'obbedienza", messa in atto attraverso gli strumenti della disciplina e della premialità. Il *trattamento rieducativo* è fondato sostanzialmente su un principio di premialità, secondo il quale la valutazione della persona si basa su elementi facilmente strumentalizzabili, come la disciplina, la partecipazione alle iniziative (a prescindere dal reale interesse per queste), la "revisione critica" del reato e dell'atteggiamento deviante. (Migliori 2008, p. 266).

E per illustrare meglio questo punto ricorriamo agli spunti offerti in occasione del convegno sopra citato proprio da Colombo, magistrato per oltre trent'anni che, lasciato l'incarico, fra le varie attività che ora svolge gira per l'Italia "a parlare di giustizia e della relazione tra regole e persone e di come questa relazione influisca sulla vita pratica di ciascuno di noi". (www.sulleregole.it) "La società della discriminazione, la società verticale, è la società di sempre; è così radicata nel nostro modo di essere che quando pensiamo a educazione evidentemente pensiamo ad educare ad obbedire. La Costituzione ha come principio fondamentale l'affermazione, contenuta nel primo comma dell'art. 3, che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale. La Costituzione ha trasformato, almeno sotto il profilo formale, la società da verticale ad orizzontale. Ora, se il punto di partenza è la dignità, perché funzioni la società basata sul riconoscimento della persona è necessario che le persone, ciascuna delle persone, invece di essere educata all'obbedienza, sia educata alla libertà – intesa come valore dell'esercizio della capacità di scelta – che vuol dire anche sia educata alla responsabilità." (Colombo, 2012) Tra il modo attraverso cui educare e il fine dell'educare, sostiene il magistrato, non c'è soltanto una questione di coerenza dei mezzi, l'educazione, con il fine, la società organizzata secondo i principi della Costituzione; ci sono anche degli altri aspetti, e uno di questi è di carattere logico: "si può arrivare al bene infliggendo il male?" Forse non ci riflettiamo abbastanza, perché Colombo si sofferma sul fatto che fare male (pur nell'esercizio della funzione autoritativa della risposta alla trasgressione) non può che insegnare, irrimediabilmente, a fare male. La sofferenza imposta non può convincere, non è in grado di farlo, e semmai insegna a obbedire. "Ma chi obbedisce non è psicologicamente, se non giuridicamente, responsabile delle proprie azioni (ne è

responsabile chi dà l'ordine). La pena, quindi, anziché creare responsabilità la distrugge.” Allora, conclude Colombo, il legislatore invece della parola “pena” avrebbe dovuto usare una parola diversa, perché pena vuol dire necessariamente punizione e quindi sofferenza; necessariamente richiama l'idea di retribuzione.

Altri due interventi al convegno di Padova – ad opera della prof.ssa Mazzucato²³ e della prof.ssa Scarcia²⁴ – si inseriscono nella traiettoria di pensiero tracciata da Colombo, evidenziando le criticità strutturali del sistema penitenziario – le cui attività cosiddette “rieducative”, complice il divario, sempre più ampio e preminente, tra normativa e funzionamento reale delle istituzioni nella vita quotidiana, sono fortemente e ancora succubi di logiche retributive – criticità che a tutt'oggi non consentono di concretizzare i buoni principi costituzionali e soprattutto di porre le condizioni per investire in interventi sensati, costruttivi e di più ampio respiro. (Mazzucato, 2012; Scarcia, 2012)

Il principio del finalismo rieducativo della sanzione è una specificazione penalistica del dovere che riguarda ciascuno di noi di concorrere – secondo le proprie capacità, risorse, intelligenza, inclinazioni, aspirazioni – al progresso materiale e spirituale della società (Cost., Art. 4, c.2). È sorprendente che questo singolare dovere, riflette Mazzucato – intriso di libertà e non di coercizione, intriso di vocazione, di apertura a mettere in gioco quello che si è, quello che si è capaci di fare – non sia richiedibile anche a valle di un evento che non avrebbe dovuto accadere, cioè a valle di un reato: con la pena detentiva, in tutta evidenza, si viene impediti, incapacitati. “Il carcere è strutturalmente incapace di consentire la fioritura di capacità, aspirazioni e risorse, di dar concreto spazio al dispiegamento di quella libertà responsabile di cui parlava Colombo.” Infatti, in un sistema penale come il nostro, il costituzionale principio rieducativo, nobile quanto meno sulla carta, diventa difficilissimo, se non impossibile, da praticare, se lo intendiamo come “un cammino di apertura, un cammino attivo e non passivo”. (Mazzucato, 2012) Tuttavia, per cogliere la profondità e il senso di queste parole forse dovremmo soffermarci, e ancora non l'abbiamo fatto, sulla parola *rieducazione*, a partire dal suo significato etimologico, dal momento che il linguaggio struttura il senso e il significato degli eventi che incontriamo e a cui diamo vita (Salvini

²³ Docente di Diritto Penale all'Università del Sacro Cuore di Milano.

²⁴ Docente del Laboratorio di lettura e scrittura della Casa circondariale di Roma Rebibbia.

& Dondoni, 2011), è un vero “costruttore di realtà”²⁵. Lo facciamo attraverso le parole di una scrittrice e formatrice che conduce laboratori di scrittura autobiografica nelle carceri: “forse il problema sta nel prefisso “ri” che precede la parola “educazione”, perché presuppone soggetti da educare per la seconda volta visto che la prima si è rivelata insufficiente, fallimentare. Pensare in termini di rieducazione significa collocarsi in una posizione di superiorità nei confronti di qualcuno che sta in quella di inferiorità. (...) La parola educazione ha un’etimologia “incerta tra *edere*, che significa nutrire, quindi allevare, coltivare ed *ex-ducere* (tirare fuori, sviluppare), che “fa riferimento ad un intervento promozionale, riferito nel primo caso più agli aspetti organici (allevamento, custodia, assistenza, cura, nutrizione, igiene)” e nel secondo caso invece sembra prevalere l’attenzione per ciò che il soggetto umano possiede, ha già e può sviluppare”²⁶ (C. Nanni 1997, p. 340). Così riprende Lorenzi (2012): “Educazione viene dal latino *ex-ducere* tipica dell’arte maieutica socratica; ma anche da *edere* che significa mangiare e nutrire, ossia offrire alle persone tutti i beni della storia umana, quelli da passare di generazione in generazione.”

Invece, “in un sistema punitivo “chiuso” sulla privazione della libertà, la rieducazione finisce suo malgrado per diventare un “premio”, un’eccezione, uno scarto rispetto a misure penali detentive che corrono su altri binari concettuali. Si produce, a ben vedere, una specie di costante strumentalità: la rieducazione non è quel cammino di libertà responsabile che ha in mente la Costituzione, ma diventa anch’essa il caro prezzo di uno scambio conveniente, qualche cosa di utile da guadagnarsi a un certo costo.” (Mazzucato, 2012) Immane ritorna, dunque, la logica tipica della giustizia retributiva. Il compito allora urgente è quello di trovare una coerenza tra ciò che il nostro ordinamento giuridico afferma in termini di principio, ciò che comunica attraverso i propri precetti penali e ciò che fa in risposta al reato, cioè quando principi e precetti vengono trasgrediti. Laddove entra in campo la pena “con la sua passività afflittiva, con la sua oziosa cattività, con la sua devastante infantilizzazione”, processi che, come vedremo, il carcere impone su tutte le persone detenute.

Mazzucato propone invece - ci sentiamo di aggiungere, coraggiosamente - di

²⁵ Riferimento teorico che sarà esplicitato nel secondo capitolo.

²⁶ Cfr. la voce *Educazione* di C. Nanni, in AA.VV., *Dizionario di Scienze dell'educazione*, a cura di J.M. Prelezo, C. Nanni, G. Malizia, Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana, Elle Di Ci-LAS-SEI. Torino, 1997.

invertire subito il sistema: “aspettiamoci subito dall’autore di reato un comportamento costruttivo con la messa in gioco di aspirazioni, risorse e capacità; aspettiamoci da lui l’impegno della libertà responsabile. E lasciamo la sanzione negativa dietro le quinte, nel background, per le ipotesi residuali in cui una dinamica attiva per qualche ragione non si produca.” (Mazzucato, 2012)

E allora la nostra parola non solo è frutto di un retaggio antico, superato, ma “il termine rieducazione è un termine che è invecchiato male, con il tempo sono emerse le ambiguità che portava con sé. (Palma, 2012) Alcuni professionisti e operatori però, che lavorano in carcere per le persone e soprattutto *con* le persone, stanno iniziando, timidamente, a rendersene conto, a pensare che vada sostituito con qualcos’altro, ad introdurre nuovi concetti, senza arroccarsi a portavoci della “ricetta” perfetta. Fra questi, quello di *responsabilizzazione* e quello di *riconciliazione*.

“Ci siamo mai veramente chiesti quante competenze rimangono bloccate nella detenzione?” si chiede Buffa, Direttore della Casa circondariale Lo russo e Cutugno di Torino. Egli fa riflettere sul fatto che se un detenuto è immobilizzato per larga parte della sua giornata all’interno della sua cella o nel corridoio prospiciente, la sua giornata sarà sterile anche agli occhi dell’osservatore, soprattutto se questo ha il compito di valutare la possibile evoluzione personale dell’individuo. A suo avviso, solo con l’introduzione di un’attività che intrinsecamente richiede l’impegno delle energie volitive del soggetto sarà possibile intuirne le potenzialità e i possibili sviluppi; e così dunque la sua capacità di esercitare della responsabilità. “Se questo è il percorso che intendiamo scegliere, ovvero un carcere in cui si incontrano amministrazioni, cittadinanza, responsabilità e competenze diverse ma tutte indirizzate a conferire occasioni di responsabilizzazione, incontro e riconciliazione, non possiamo nasconderci che non tutti possono essere pronti a cogliere queste opportunità o a farlo non in maniera puramente strumentale e comunque con vari gradi di partecipazione ed efficacia.” (Buffa, 2012) Mettiamo in evidenza quest’ultimo pensiero anche collegandolo al principio dell’individualizzazione menzionato precedentemente, per sottolineare il fatto che la popolazione carceraria è estremamente variegata, di conseguenza lo sarà il disagio delle persone, che appartengono e provengono da mondi molto diversi tra loro. La necessità di una differenziazione rispetto a ciò che è possibile – e anche pensabile – fare, inevitabilmente si impone. Ritroveremo questo aspetto

parlando delle attività laboratoriali che in carcere sfruttano il metodo autobiografico.

Il fattore della complessità non dovrebbe essere, tuttavia, un elemento che giustifichi deterrenza nell'agire, ma uno stimolo a cercare strade sempre nuove.

1.4.2 Dal “trattamento rieducativo” alla personalizzazione dei percorsi formativi

“[Per il carcere] si spende pochissimo; l’ultima ricerca che ho letto di Ristretti Orizzonti parla di 8 centesimi al giorno per gli aspetti psicologici del recupero delle persone, 13 centesimi al giorno invece per quel che riguarda cultura e sport, tra tutto 21 centesimi al giorno. Con questa cifra cosa fai?” si chiede Colombo (www.articolotre.com, 21 maggio 2012). I fondi destinati alla giustizia vengono sistematicamente tagliati, creando enormi difficoltà agli operatori del settore. Gli educatori penitenziari in Italia sono 551, rispetto ai 1.376 previsti, con un rapporto educatore/detenuto pari a 1/107. Gli assistenti sociali sono 1.223, rispetto ai 1.630 previsti, con un rapporto di 1 a 48. Gli psicologi sono 400, con una media di 2 per istituto, con presenza di poche ore al mese e un rapporto psicologo/detenuto di 1/148. Questi dati provengono dall’osservatorio di Antigone²⁷, associazione che combatte a livello nazionale “per i diritti e le garanzie del sistema penale”, e risalgono ad alcuni anni fa (2006), ma la situazione attuale purtroppo non è cambiata in meglio.

“Il sovraffollamento e la carenza di organici e risorse che caratterizza le aree educative degli istituti penitenziari, unita ad una ridotta capacità di progettazione e programmazione, rappresentano dei veri e propri ostacoli all’efficace gestione dei percorsi educativi e formativi, una situazione questa che se destinata a permanere continuerà a mettere in discussione il senso stesso della rieducazione in carcere, la quale sarà in grado a malapena di stilare le relazioni di sintesi a sostegno delle decisioni sul percorso detentivo di ciascuno e proseguirà nel proprio processo di burocratizzazione, strutturando un’attività di intrattenimento prima ancora che di reale formazione e reinserimento”. (Migliori 2008, p. 231)

Eccoci a quello che, ai fini di questo elaborato, è il cuore di questo capitolo: l’offerta formativa in carcere si presenta abitualmente standardizzata, preconfezionata, con il rischio – elevato – di mancare quindi l’obiettivo dell’individualizzazione, voluto a

²⁷ www.osservatorioantigone.it

La proposta di Migliori si sostanzia nei seguenti punti:

1. Al termine “rieducazione” va sostituito quello di *educazione*: in opposizione all’idea di poter modificare il mero comportamento deviante, si porta al centro della questione la persona, nella sua complessità, attraverso un processo di contrattazione formativa, che dovrebbe porsi come obiettivo quello di intercettare le istanze personali più autentiche, al di là dei comportamenti utilitaristici che i detenuti sono spinti a mettere in atto (anche per come il sistema – lo abbiamo visto poco sopra – è strutturato).
2. È necessario abbandonare il concetto di “osservazione scientifica della personalità” per adottare quello di *osservazione e progettazione formativa*. Il modello rieducativo necessita di analisi certe, “scientifiche”, di indicazioni precise circa gli interventi da realizzare, di margini di insuccesso molto bassi e di possibilità di controllo molto elevate. Invece, al fine di procedere verso proposte autenticamente educative e formative, l’osservazione deve perdere ogni inclinazione deterministica e reificante, per sviluppare - tentare di sviluppare - una visione complessiva dell’individuo, ovvero una individuazione, co-costruita, delle peculiarità, delle motivazioni e dei bisogni soggettivi di ciascuno.
3. Si propone di superare l’utilizzo della formula “trattamento rieducativo” introducendo il concetto di *formazione*; di conseguenza agli “elementi del trattamento” si sostituisce l’*offerta formativa*. Il trattamento, con il suo retaggio positivista, ci rimanda alla possibilità di oggettivare il condannato e le sue caratteristiche al fine di potervi intervenire con opportune strategie, per l’appunto “trattamentali” (troviamo non a caso anche la formula “terapia rieducativa”), finalizzate a modificarne gli atteggiamenti considerati antisociali e maggiormente pericolosi. Se associamo l’esercizio di potere che l’istituzione carceraria inevitabilmente scarica sulla persona - la cui conseguenza principale è quella di ridurre lo spazio di autodeterminazione individuale - alla realizzazione di un’offerta trattamentale standardizzata, è facile intuire come sia la logica del disciplinamento, dell’addomesticamento, a prevalere su quella formativa. Parlare di formazione significa rendere disponibili, in accordo con la persona, una serie di risorse e di strumenti che potenzino le capacità individuali di autodeterminazione e quindi, di scelta, e le capacità di fronteggiamento necessarie per trovare un posto, nuovo, nella

1.5 La complessità della relazione educativa in carcere: tra incertezza ed esigenza nell'incontro

Una delle considerazioni finali di Migliori (2008, pp. 269-270) va a cogliere un punto cruciale per tutto ciò che si è detto fin qui e ci permette di avvicinarci al tema che andremo a sviluppare dal prossimo capitolo: “il raggiungimento di questi obiettivi (in riferimento all’approccio formativo da lui proposto) porta con sé un innalzamento delle capacità critiche e riflessive della persona e, quindi, la possibilità per quest’ultima di valutare e riconsiderare il proprio reato e le conseguenze che ne sono derivate, inquadrando questa opportunità³⁰ in un processo riflessivo più ampio (...)” E si tratta di un processo complesso, difficile, che comporta necessariamente l’incontro - o lo scontro? - della persona con se stessa, non solo con ciò che ha fatto, ma con tutta la propria storia; con il dolore che ha provocato alla propria famiglia e spesso alle famiglie di altre persone, ma anche a se stessa.

È l’educatore la persona che si trova, o meglio dovrebbe trovarsi, più vicina alla persona detenuta durante questo percorso, spesso drammatico e spesso rifuggito. Ed è per questo che parliamo, e parleremo, di “relazione educativa” o di “cura educativa.” Tuttavia, le considerazioni riportate possono fornire degli spunti interessanti anche nelle circostanze di una relazione tra detenuto e psicologo³¹, trattandosi di un terreno, quello in cui ci troviamo, in cui più livelli e dimensioni si intrecciano.

Rispetto alla complessità della relazione educativa in carcere si è pensato di riportare alcune riflessioni del Prof. Lizzola³², ascoltate sempre durante il convegno nel carcere di Padova e che hanno particolarmente colpito chi scrive, per la loro capacità di comunicare la difficoltà e l’ambivalenza nel dover gestire l’incertezza cercando di instaurare, contemporaneamente, relazioni di *cura*³³, definite così da Lizzola, molto esigenti. Ci soffermeremo su diversi frammenti del suo intervento poiché

³⁰ Si tratta di un’opportunità purtroppo riservata a pochi.

³¹ Nonostante a quest’ultimo sia riservato talmente poco spazio che spesso risulta difficile contemplare la sua come una figura di riferimento per le persone reclusi.

³² Professore ordinario di Pedagogia Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Bergamo

³³ Per la rivisitazione della relazione educativa in qualità di relazione di *cura*, di cui si hanno qui i primi accenni, si rimanda al quarto capitolo dell’elaborato.

rappresentativi – utili anticipazioni e premesse – di quanto verrà presentato nei capitoli successivi, a partire da alcuni aspetti dell’approccio fenomenologico in educazione che saranno approfonditi nel quarto capitolo.

In carcere, il più delle volte, si è “inchiodati” al reato di cui si è colpevoli. Si è inchiodati al passato, più o meno prossimo, che continua a bloccare la possibilità di pensarsi altrimenti. Secondo Lizzola, l’unica via percorribile, anche se irta di ostacoli, è quella attraverso la quale si può passare “dall’essere inchiodati al passato al viveri nel futuro anteriore”, cioè ad una capacità di poter raccontare di nuovo di sé secondo il tempo del futuro anteriore. “Io sarò stato questo: mi sono ripreso dentro un racconto di riscatto”. “Io *sarò stato* l’uomo del reato e della pena ma voglio poter dire ai miei figli e a mio padre, voglio poter dire di me, che *sarò stato* anche altro e oltre, protagonista del percorso di una nuova nascita.” La riconquista del futuro anteriore è molto difficile: da una parte, perché il carcere apre a percorsi di regressione molto facili e molto duri. E dall’altra, poiché non è facile incontrare persone “che hanno un’attesa su di noi, che fanno domande esigenti, che chiedono di entrare in gioco, persone che non lasciano stare, che non aspettano solo che a loro vengano fatte delle domande.” Solo in questi casi è possibile, è auspicabile, maturare la consapevolezza, come detenuti, di essere *soggetti di domanda*. Pensare di essere *soggetti di domanda* è una trasformazione profonda, molto difficile; è già un obiettivo per moltissimi; non solo in carcere. “E molti operatori pensano che sia meglio non fare loro le domande esigenti.”

La relazione educativa in carcere è “quasi impossibile”, perché in carcere, come nell’esperienza di cura della malattia inguaribile, la relazione educativa “tocca il punto profondo della sua drammaticità.” In questi luoghi dell’umano è molto più facile richiamarsi continuamente “alle pratiche”, restare in una relazione di estraneità reciproca, piuttosto che provare a costruire una forma di reciprocità, provare a *incontrarsi*. “Ma quando qualche spiraglio si apre, qui non si tratta di rieducazione: è apertura di una pagina di vita nuova!” Il senso di un percorso di cambiamento con chi è recluso va oltre il ripristino di atteggiamenti eticamente e socialmente accettati. “È apertura di un nuovo rapporto con se stessi, della riscoperta di un altro sé inedito.” Ma le persone detenute devono avere dei contesti nei quali potere scoprire che possono essere anche altro da quello che fino ad ora hanno manifestato. “Che questo altro lo portano in sé!” E questo non è affatto scontato, anzi, è uno dei problemi principali.

Il contesto di costrizione deve, dunque, essere riscoperto come “il contesto di una obbligazione verso l’altro, altrimenti è insensato”. Se è contesto di pura costrizione la scoperta dell’altro di sé non avviene; avviene se, invece, si offre una sorta di riconduzione forte all’obbligo che si ha verso altri. Non si sta parlando dei lavori socialmente utili, ma di incontri “volto a volto”, molto duri, di relazioni di cura molto esigenti. Scoprendo delle relazioni sempre più “vincolanti” tra di noi, la convivenza della vulnerabilità può essere incontrata e spinta a divenire convivenza della cura reciproca. Quando Maria Zambrano parla del riscatto, parla del tornare a prendere rapporto con parti di sé. Magari mai trovate prima. È faticoso, perché si tende a ritornare invece sulle parti di sé conosciute, continuamente. Il lavoro educativo è, dovrebbe essere, prevalentemente un lavoro su “resistenze” al nuovo e sul tentativo di romperle.

È sempre una fiducia vulnerabile quella che si può dare in carcere, non sappiamo mai quale sarà l’esito dei nostri incontri, delle nostre azioni. Dobbiamo essere capaci di un’azione molto particolare, che porta in sé la possibilità del fallimento o della dissoluzione: “è illusione una comprensione troppo facile, lo è il controllo dell’effetto salvifico o bonificante, dell’entrata degli uni nelle vite degli altri.” Noi restiamo sempre un poco indietro, la nostra azione non può che essere una *azione deponente*³⁴: un’azione non troppo intrusiva, un’azione che si mette a disposizione e si trattiene, un’azione che prova a lasciar essere, crea spazi, membrane vitali e possibilità. E aspetta, aspetta operosamente. “Un’azione di inizio, un’azione generativa: non sa se nascerà qualcosa eppure è profondamente compromessa in questo inizio, ne sente il potenziale fallimento. Allo stesso tempo è necessaria per provare a fare nascere qualcosa.” Aspettare cosa nasce nel nascondimento, dietro le *maschere* che in carcere si mettono, vuol dire accettare che le persone presidino se stesse dietro una maschera. Lizzola invita a riflettere su cosa può voler dire questo nel provare a costruire prove di sé e consapevolezza dell’altro dentro la durezza che si dà in carcere³⁵. Vuol dire, anche, trovare il modo di accettare la propria ombra per trovare, poi, forza e modo di lavorare sulle parti buone di sé. È molto difficile tutto questo, chiede un lavoro faticoso sul tempo e sulle relazioni, chiede di passare in un tempo di incertezza e di essere, allo

³⁴ Lizzola riprende una bella espressione usata alcune decine di anni fa da Ricoeur, per riferirsi ad una azione che non nasce né cerca un criterio di efficacia in un’intenzionalità, nel controllo tecnico, nella progettazione: lascia essere, pur se non “lascia stare”.

³⁵ Nell’ultimo capitolo si darà spazio, seppur brevemente, ad alcuni aspetti della sub-cultura carceraria, che spiegano la “durezza” di cui parla Lizzola.

stesso tempo, estremamente esigenti nell'incontro. Perché l'azione deponente "è azione, è movimento di presenza e di cambiamento, di creazione di spazi comuni di riconoscimento e responsabilità."

Infine, un invito, di chiara impronta fenomenologica, agli operatori, laddove Lizzola sostiene che per fare bene il proprio lavoro bisogna farsi *disfare*, nei propri paradigmi professionali, dall'incontro reale e concreto con gli sguardi concreti (uno per uno diversi) delle donne e degli uomini che si incontrano. "C'è bisogno di disfare e rifare continuamente il proprio sguardo. C'è bisogno degli sguardi dei colleghi delle altre professionalità; e c'è bisogno, anzitutto, degli sguardi – quelli vuoti, quelli vivi, quelli di convenienza – delle persone ristrette."

La sfida, per chiunque si trovi a lavorare in carcere, a contatto con le persone ristrette, è quella di aprire contesti di relazione nei quali maturare una capacità di *sentire l'altro* mai provata negli ambienti, nelle relazioni sociali, frequentati prima. (Lizzola, 2012)

E a questo punto introduciamo le parole dell'ultimo relatore di cui prendiamo a prestito le parole, il professor Ceretti, grazie alle quali ci avviciniamo al cuore di questo elaborato, ovvero la relazione tra la vita reclusa, il fine "rieducativo" della pena e la narrazione di sé, nelle varie forme in cui questa può canalizzarsi. Si tratta sempre di una fra le riflessioni del convegno di Padova, "un'occasione per pensare pensieri non ancora pensati" in tema di *rieducazione*.

Ceretti, vicino al metodo narrativo nella sua attività di psicologo e criminologo e "lontano da ogni pretesa positivista", valorizza lo strumento del racconto di sé nell'esperienza carceraria, "che permette non solo di comprendere meglio le modalità di dare senso agli eventi ma, nella migliore delle ipotesi, di motivare anche il cambiamento dei vissuti e degli atteggiamenti nei confronti del mondo". (Verde & Barbieri, 2010) Attorno ai racconti che rievocano le vicende criminose, agite o subite, gli operatori possono aiutare i loro interlocutori a edificare significati e valori che possono contrastare un'evoluzione, o anche una carriera, di tipo criminale.

I percorsi psico-sociali che conducono un individuo a mettere in atto comportamenti di tipo deviante – Ceretti e un suo collega lo hanno mostrato studiando in particolare gli atti violenti, attraverso interviste qualitative³⁶ – non sono segnati da

³⁶ A. Ceretti & L. Natali. (2009) *Cosmologie violente. Percorsi di vite criminali*. Cortina.

una natura irrazionale e incontrollabile, ma piuttosto edificati e collocati dentro itinerari interpretativi che è possibile riorganizzare a partire dalla prospettiva di chi li ha vissuti, restituendo dei tracciati di senso in una certa misura intelligibili e avvicinabili. Seguendo queste direzioni teoriche, prima di rispondere all'interrogativo relativo al "perché" un individuo, in un momento preciso della sua vita, *decida*, inaspettatamente e sorprendentemente di – ad esempio – attaccarne fisicamente un altro, bisognerebbe considerare che ogni atto ha una storia e che occorrerebbe sapere qualcosa di questa storia e di quella del suo autore prima di poterne comprendere il senso.

Con l'intenzione e la determinazione nel voler cercare un nuovo senso a questo fare "rieducazione", il prof. Ceretti si pone e ci pone una serie di domande, trovandoci concordi nel ritenere che queste siano l'unico mezzo (o metodo) da cui è possibile, e necessario, (ri)partire: "la propria storia, raccontata, ascoltata e riconosciuta senza essere più giudicata, può divenire, a un certo punto del "cammino" dentro a un'istituzione totale, il punto di partenza per un percorso di auto-osservazione, l'inizio di un processo di cambiamento per reclamare un'esistenza più indipendente dalle relazioni di dominio violento che contraddistinguono la vita di molti detenuti?"

È con questa domanda, dunque, che concludiamo questo primo capitolo e introduciamo quelli successivi, con la convinzione che non abbia senso parlare di *rieducazione* e *percorsi rieducativi* in carcere (finché le parole resteranno queste) senza che fra i primi obiettivi, ci sia quello, seppur faticosamente percorribile, di creare le condizioni affinché i detenuti, tutti i detenuti, abbiano a disposizione degli spazi di ascolto, di riflessione e di possibile risignificazione della propria esperienza; o comunque di individuazione dei propri bisogni. Così come noi tutti li cerchiamo, a diversi livelli, nelle nostre vite.

2. Orizzonte teorico ed epistemologico: postmodernità tra psicologia clinica e *pro-gettualità* educative

*Nessuno di noi abita il mondo, ma esclusivamente la propria visione del mondo.
E non è reperibile un senso della nostra esistenza se prima non perveniamo a una
chiarificazione della nostra visione del mondo, responsabile del nostro modo
di pensare e di agire, di gioire e di soffrire.*

U. Galimberti, 2004

Introduzione: il soggetto “si fa questione”

Il primo riferimento e spunto – dal quale nasce, con un’idea quasi intuitiva, questo lavoro – è rappresentato dall’ipotesi che Castiglioni presenta nel testo “Fenomenologia e scrittura di sé” (2008), ovvero l’avvicinamento tra il procedere introspettivo, fenomenologicamente orientato, e il processo che viene definito come “costruzionismo autobiografico”, all’interno di una *pro-gettualità*³⁷ pedagogica orientata all’auto-formatività adulta – nel nostro caso poi contestualizzata al mondo del carcere – dove diventa e si scopre di centrale importanza il sostegno rappresentato dalla scrittura autobiografica. (Castiglioni 2008, p. 125)

Attraverso una possibile rilettura dei processi auto-conoscitivi/introspettivi in termini costruttivisti, secondo la lezione del “costruttivismo narrativista” di Bruner, proporremo una connessione tra costruzionismo autobiografico e la pratica di scrittura di sé orientata fenomenologicamente, alla quale sono dedicati rispettivamente parte del secondo e parte del terzo capitolo dell’elaborato.

Nell’ottica di arricchire e integrare³⁸, senza alcuna pretesa di esaustività, la proposta auto-formativa ad orientamento fenomenologico di partenza, in virtù di quella *moltiplicazione degli sguardi* che è scelta elettiva - legittimata - di questo lavoro, approfondiremo alcuni orientamenti afferenti alla psicologia clinica postmoderna, che si

³⁷ Essere-nel-mondo, il carattere fondamentale dell’*esserci* umano secondo Heidegger (1927), non significa starci dentro come una cosa, ma assumere il mondo come orizzonte del progetto. La *pro-gettualità* umana è definita *trascendenza*, che non è un comportamento possibile tra i tanti, ma la stessa costituzione fondamentale dell’*esserci*.

³⁸ Percorrendo quella connessione di prospettive tra educazione degli adulti e psicologia, di cui si è anticipato nell’introduzione generale.

inseriscono dunque nella stessa cornice epistemologica a cui appartiene la fenomenologia e che nei capitoli successivi vedremo contestualizzati nei loro risvolti applicativi. Partendo dalla psicologia culturale e passando per la psicologia narrativa di Bruner (1988; 1991; 1992) e Smorti (1994; 1998; 2006), approfondiremo in particolare l'approccio autobiografico: narrazione, scrittura e circolarità ermeneutica si saldano nell'autobiografia reciprocamente trasfigurandosi in senso problematico. (Cambi 2002, p. 17)

Prima di iniziare questo percorso, si è deciso di presentare in questa introduzione un inquadramento, molto sintetico, del contesto storico-culturale in cui la nostra proposta si colloca, ovvero l'epoca postmoderna. Nella seconda metà del Novecento, con un'accelerazione iniziata negli anni '60 e '70, l'immagine dell'uomo perde il carattere di essenza platonica, universale e immutabile, e si connota di eterogeneità, contingenza e temporalità. (Mecacci 1999, pag. 58)

La società di massa, con i suoi effetti di isolamento, di alienazione, di condizionamento, di omologazione - effetti diversi e contrastanti, ma sempre laceranti - ha prodotto un nuovo *status* del soggetto: una condizione di ambiguità e di spiazzamento anche interiore. La postmodernità è lo spazio storico di un *io-problema* e problema prima di tutto a se stesso: che si è "indebolito nello statuto, frastagliato nella fenomenologia, disorientato rispetto al senso e alla funzione". (Cambi 2002, p. 78) Un tempo storico in cui il soggetto assume un volto radicalmente nuovo, che ha ormai congedato il soggetto della tradizione greco-cristiana-borghese; che oggi coglie se stesso nel groviglio di un costituirsi problematico: contraddittorio, multiverso ma frammentario, costantemente *in fieri* ma senza ordine, senza centro, forse anche senza senso. (Cambi 2002, p. 88) Questo suo *essere tra* apertura e sospensione, però, apre anche un gesto di liberazione: può avviare, e avvia in molti casi, un iter di riappropriazione e di affermazione. In tale condizione di ambiguità (tra fragilità e apertura alla possibilità), di oscillazione (tra oscuramento ed enfattizzazione), di incertezza, il soggetto si fa questione: per gli individui, per la cultura, anche - forse - per la società.

La complessa attività decostruttiva della cultura contemporanea ha determinato una rivoluzione teorica, in ogni campo, ma anche e soprattutto in riferimento all'idea di soggetto. Con l'ermeneutica, ad esempio – da Heidegger a Lévinas – si è posto l'accento sulla *tensione verso*: verso un'ulteriorità, verso un'alternativa che sta alla base

dell'essere soggetto e del suo costituirsi intorno all'interpretazione, all'attività interpretativa organizzata sul comprendere. Poi, quell' "altro" viene a configurarsi in varie forme; in Heidegger, ad esempio, come *essere-apertura*. (Cambi 2002, pp. 90-94) Parallelamente nasce e inizia a svilupparsi una linea epistemologica – ovvero quella del *pensiero postmoderno*, o tradizione postmoderna – che rivoluziona l'idea di *realtà*, concepita non più come qualcosa di dato, di esistente di per sé, che la scienza scopre in un percorso di progressiva approssimazione, ma come il prodotto di una costruzione storicamente contestualizzata. (Mecacci 1999, pp. 54, 77) Non vi è più la fiducia illuministica e positivista per la scienza, come conoscenza razionale e progressiva di conoscenze oggettive. La crescita della conoscenza non è considerata continua, ma discontinua; è caratterizzata da eterogeneità di linguaggi e da pluralità di concezioni, poiché si giunge a capire che i modi attraverso cui realizziamo la conoscenza partecipano riflessivamente a costruire ciò che conosciamo. (Pagliaro & Salvini 2007, p.18) La conoscenza del mondo è ora affidata alle regole e alle convenzioni del linguaggio, non è svincolabile dalle forme di rappresentazione verbale che sono storicamente e culturalmente condizionate: il linguaggio non riflette la realtà come uno specchio, ma la costruisce. (Mecacci 1999, pag. 60) Lo studio del linguaggio, così come quello del pensiero, viene affrontato a partire dalla sua dimensione interpersonale. Vediamo, con il prossimo paragrafo, come queste nuove argomentazioni si andranno a declinare nel mondo della psicologia, o meglio in alcuni suoi rami, andando a porre le basi per una nuova tradizione scientifica e di pensiero.

2.1 Cenni sulla tradizione postmoderna in psicologia³⁹

*Ci sono più cose nella vita di un uomo
di quante ne ammettano le nostre
teorie su di essa.*

J. Hillman, 1997

La storia delle differenti teorie psicologiche e della loro evoluzione è di per sé una narrazione continua in costante mutamento, come sottolinea la psicologa Telfener⁴⁰ (2006). Le teorie, le spiegazioni scientifiche, acquistano importanza differente in momenti storici diversi, subendo costanti processi di revisione; potremmo anche dire che le teorie vengono narrate e ri-narrate in maniera diversa, utilizzando altre immagini, metafore e parole-chiave. Le teorie psicologiche hanno convissuto e coesistito fra loro, senza che una ne escludesse necessariamente un'altra. E proprio la compresenza di teorie antitetiche suggerisce la presenza di psicologie differenti, piuttosto che l'esistenza di un'unica psicologia. Kelly assimila la psicologia ad una disciplina narrativa e contrappone ad una scienza *computazionale*, basata sulla ricerca di fatti oggettivi, una scienza *narratologica*. (Telfener, 2006)

Da tali psicologie derivano due tradizioni di intervento molto differenti.

La prima, definibile per convenzione come *classico-moderna*, è facilmente ripercorribile da Aristotele fino alle scienze cognitive contemporanee. Questa tradizione, “che si è imposta non solo per la sistematicità delle sue teorie e delle sue ricerche empiriche, ma anche – e soprattutto, a nostro avviso – per la sua capacità di potere”, (Mecacci 1999, p. 126 e 146) assimila i contributi di teorie quali psicoanalisi, comportamentismo, cognitivismo razionalista e neuroscienze, che, nella loro diversità, sono accomunate dall'utilizzo di modelli naturalistici e deterministici attraverso cui si dovrebbe poter individuare la “normalità” o la “patologia” dei comportamenti umani.

³⁹ Ho scelto di inserire un breve paragrafo sulla tradizione postmoderna in psicologia, che fa da cornice e da premessa, non solo in virtù di una completezza concettuale ed espositiva, ma anche per l'importanza che l'acquisire e il fare mie queste conoscenze ha rivestito nel mio personale percorso di studi.

⁴⁰ Umberta Telfener è psicologa clinica e psicoterapeuta ad indirizzo sistemico.

Una seconda linea di sviluppo della psicologia clinica si sarebbe sviluppata di fatto solo negli ultimi decenni del secolo scorso – soprattutto a partire dagli anni '80, anche se riflessioni teoriche e risultati empirici in questa direzione risalgono ad anni precedenti – sotto l'influenza di una tradizione di pensiero definibile come postmoderno, che avrebbe attentato alle fondamenta della solida e tradizionale psicologia moderna nata con Cartesio. (Mecacci 1999, pp. 66 e 125) La psicologia che convenzionalmente prende il nome di *psicologia postmoderna* si colloca tra le discipline socio-antropologiche, abbandonando il modello medico di tradizione positivista ed empirista come premessa delle sue prassi conoscitive e operative (Salvini & Dondoni 2011, p. 27).

Vediamo ora alcune delle principali differenze, su un piano teorico ed epistemologico, tra le due tradizioni.

Secondo la tradizione classico-moderna la *cura* dell'anima⁴¹ è un problema inesistente o marginale. In Aristotele, Tommaso d'Aquino, Descartes, Locke e Kant, per arrivare alla “psicologia scientifica” nata nell'Ottocento, fino al contemporaneo cognitivismo, si attribuiscono all'umano caratteristiche astratte e generali, inscrivibili all'interno di un Io assoluto capace da solo di darne spiegazione. Si studiavano e si studiano la Mente o l'Io in virtù di una struttura e un funzionamento universali, *al di là* degli individui che ne sono i portatori. Se si segue il filo dell'altra tradizione, si scopre subito che la conoscenza dell'anima è finalizzata principalmente alla sua *cura*. È infatti a partire da Socrate che si afferma esplicitamente il valore “terapeutico” della relazione interpersonale veicolata dal linguaggio. (Mecacci 1999, pp. 137-138)

Su questa linea, Mecacci riporta posizioni radicalmente differenti rispetto a tre aspetti centrali: la natura della psiche, il rapporto tra “osservatore” e “osservato” e ciò che il caso singolo rappresenta nei confronti di una ipotetica “norma”.

Alla modalità di studio “naturalistico” della psiche come oggetto, passiva di fronte alla psiche del ricercatore, si contrappone – nella tradizione postmoderna – una situazione in cui non vi sono un attore e un (s)oggetto passivo, ma due attori, due protagonisti che interagiscono, che co-costruiscono la relazione terapeutica. E qui si potrebbe aprire e sviluppare un discorso molto ampio, rispetto al quale questa non è però la sede

⁴¹ Parliamo di *anima* poiché siamo partiti citando alcuni filosofi, e la psicologia di cui parliamo nasce e scaturisce anche dalla, e attraverso, la filosofia.

predisposta. Per quanto riguarda il terzo aspetto, nella tradizione classico-moderna il caso singolo rappresenta la conferma della Norma. Nella tradizione della *cura* il “problema” è che non esiste una Mente “normale standard” rispetto alla quale si collocano le menti patologiche. Ciascuna mente ha un proprio percorso, una propria storia, che non sono “deviazioni” da un’ipotetica norma, ma modalità di essere della mente umana. Il caso non è una esemplificazione della teoria, ma il fondamento della stessa. (Mecacci 1999, pp. 139-140)

In linea con quanto espresso poco sopra rispetto alle teorie psicologiche, tutte le descrizioni del funzionamento della mente, incarnate in metafore spaziali, sono storicamente determinate. La mente umana ha elaborato, nella tradizione classico-moderna, un concetto di mente come *spazio interno* e sulla base di questo concetto ha organizzato se stessa, ha fissato regole di funzionamento del pensiero e di sviluppo della coscienza. La mente appare come un luogo che può essere “visitato” per osservare la sua struttura interna, uno spazio chiuso. Le nozioni di “spazio interiore”, di “teatro interno”, sono prodotti storici della cultura occidentale, modalità di pensare che la mente stessa si è costruita nel corso dei secoli. (Mecacci 1999, pp. 141-144)

“La mente postmoderna ha invece l’architettura delle litografie di Escher: in quelle case e cattedrali non vi è una sola entrata, non vi è una sola uscita, non vi sono corridoi che fanno accedere a luoghi separati, ma ogni percorso si intreccia con un altro, salita è discesa, su è giù, concavo è convesso, interno è esterno. Lo spazio impossibile nella realtà esterna diviene possibile nella realtà interna della mente.” (Ernst, 1992)

Un’altra distinzione importante è quella tra pensiero paradigmatico e pensiero narrativo, che appartiene a Bruner, di cui si approfondirà in seguito. La chiarifichiamo attraverso un passaggio fondante del suo testo “La mente a più dimensioni” (Bruner 1988, pp. 17-18): “(...) ci sono due modi di pensare, ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell’esperienza e di costruzione della realtà. Questi due modi di pensare, pur essendo complementari, sono irriducibili l’uno all’altro. (...) Il primo, quello paradigmatico o logico-scientifico, persegue l’ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico. Esso ricorre alla categorizzazione o concettualizzazione, nonché alle operazioni mediante le quali le categorie si costituiscono, vengono elevate a simboli, idealizzate e poste in relazione tra loro in modo da costituire un sistema. (...) Il pensiero narrativo, invece, si occupa delle

intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e degli eventi che ne contrassegnano il corso.” Laddove il primo cerca di trascendere il particolare raggiungendo livelli di astrazione sempre più elevati, il secondo cerca di situare la condizione umana generale dentro il particolare e “di collocare l'esperienza nel tempo e nello spazio”. (Bruner, 1988)

Vediamo ora, sfruttando le parole del prof. Salvini (2006), come i differenti aspetti che abbiamo delineato si declinino in due precisi paradigmi epistemologici, iniziando dal capire che cosa si intende con il termine paradigma nel campo delle scienze umane (e non solo). “Con il concetto di *paradigma* proposto da Thomas Khun, il noto autore di “Struttura delle rivoluzioni scientifiche” (1962), s'intende un radicale cambiamento che, ad un certo momento, può intervenire nel modo abituale di pensare e di affrontare i problemi scientifici, o configurabili come tali. In questo caso, non si tratta del passaggio da un'opzione teorica ad un'altra, ma di un cambiamento epistemologico radicale. Nasce così un modo diverso di percepire e di pensare, i cui modelli e teorie erodono il modo tradizionale di costruire e spiegare gli eventi. Ovviamente, questo cambiamento non è indolore, generando conflitti e resistenze cognitive, che sono ancora più forti se il cambiamento mette in discussione non solo il modo di configurare ed affrontare i problemi, ma anche i profili e i ruoli professionali tradizionali, fino ad allora accreditati come gli unici depositari del sapere ufficiale.” (Salvini, 2006)

La tradizione classico-moderna si avvale di un paradigma definibile come *meccanomorfico*, secondo cui la psicologia clinica e la psichiatria debbono studiare gli eventi psichici e le condotte umane secondo un'ottica (o una rappresentazione) empirica e positivista, per cui l'oggetto “psiche-comportamento”, per essere spiegato, deve essere ricondotto a specifici determinanti, interni ed esterni all'individuo (per esempio, la struttura di personalità, i condizionamenti ambientali, ecc.). Adottando una prospettiva di causalità lineare si fa prevalentemente ricorso a spiegazioni di tipo deterministico e incentrate sul sintomo. (Pagliaro & Salvini 2007, p. 23) Gli elementi costitutivi dell'oggetto “psiche-comportamento” sono pensati e trattati come “cose”, ovvero come eventi naturali, oggettivi ed atemporali, esistenti realmente e indipendenti dalle categorie dell'osservatore, riconducibili alle leggi di funzionamento di un presunto organismo psichico normale o patologico, le cui diverse tipologie e i retrostanti nessi causali offrono una spiegazione del comportamento. (Salvini, 2006) La “personalità” è

un'entità oggettiva naturalmente data, un organismo psicologico identificabile, a seconda, con i suoi elementi costitutivi, con dinamismi, con certe disposizioni biologiche, con tipi di condizionamento, ecc.

Affermazioni di questo tipo sottendono implicitamente il riferimento ad una posizione di *realismo monista* o *ingenuo*, secondo la quale la realtà psichica è unica, oggettiva e immutabile rispetto al fluire storico; la realtà, quindi, essendo indipendente dal soggetto che la osserva, è identificabile con le parole dell'operatore che la descrive e la nomina. (Pagliaro & Salvini 2007, p. 24)

In campo clinico-criminologico, o meglio, estendendo, nelle discipline che si occupano di azioni sociali complesse, le possibilità di rispettare i criteri di scientificità meccanomorfica sono scarse o metodologicamente impossibili, dal momento che costrutti soggettivi, interpersonali e sociali, di senso o di significato, non possono essere tradotti in "entità" o variabili su cui poter applicare i metodi delle scienze empiriche e sperimentali. (Salvini, 2006)

Il nuovo paradigma, definito anche *antropomorfico*, che si è progressivamente diffuso e consolidato negli ultimi venti anni, pur avendo alle spalle una più lunga e variegata tradizione, parte dal presupposto che lo studio clinico (ma non solo) delle azioni umane debba avvalersi di metodi, di procedimenti e di competenze in grado di comprendere ed interpretare il significato delle azioni di cui gli individui sono autori. Si tratta di un processo in cui credenze e convinzioni interagiscono con i significati attribuiti alla realtà, generando rappresentazioni di sé, degli altri e del mondo finalizzate. Le convinzioni, gli schemi linguistici, i costrutti cognitivi/affettivi, i ruoli e l'identità situata non sono entità fattuali, ma nodi ed espedienti concettuali che consentono di leggere un certo processo di cui gli atti e le azioni sono l'aspetto socialmente rilevante. Quindi, ogni individuo, contestualmente situato, organizza - con differenti gradi di consapevolezza - i processi mentali e relazionali generativi di atti e di azioni finalizzate; genera contesti simbolici che lo vincolano a certi costrutti interpretativi. L'uomo è una persona in relazione, che agisce intenzionalmente, anziché essere agito, ed è in grado di autogovernarsi. Ad una spiegazione (o interpretazione) per "cause", si sostituiscono dunque in modo più pertinente interpretazioni "ragioni", "intenzioni" e "costrutti di senso e di significato".

Scompare, inoltre, l'idea ottocentesca di una mente priva di contesto, allocata

totalmente nel cervello singolo, nella sua personalità e psicobiografia. Questa opzione paradigmatica richiede una differente configurazione e trattazione degli eventi dotati di senso e di significato, propri delle relazioni umane, rispetto a quelli fattuali ed empirici, propri dei fenomeni fisici.

Dal momento che ci troviamo di fronte ad individui che costruiscono i mondi che abitano ed entro cui le azioni acquistano un senso, per quanto questi mondi possano apparire soggettivi, incomprensibili o moralmente riprovevoli, i comportamenti umani, anche quelli giudicati aberranti, per essere compresi in modo adeguato e soddisfacente dovrebbero essere collocati, in via prioritaria – ma non esclusiva – in quest’ambito.⁴² (Salvini, 2006)

La nuova visione della conoscenza scientifica in psicologia clinica trova interpreti negli orientamenti e nei movimenti sviluppatasi sotto i nomi di costruttivismo, costruzionismo sociale, interazionismo simbolico, approccio strategico, psicologia fenomenologica, ermeneutica, narrativa, critica e contestuale. (Pagliaro & Salvini, 2007) La psicologia clinica diventa osservatorio privilegiato per la nuova “scienza d’esperienza”, finalmente svincolata dalle catene dell’oggettivismo e dai presupposti che ne limitavano l’esplorazione (Armezzani, 2002; Salvini & Dondoni 2011, p. 69) per dedicarsi, o meglio tornare, al “mondo della vita”. (Armezzani 2010, p. 63)

Fenomenologia e costruttivismo, in particolare, sfidano la visione rassicurante secondo la quale la conoscenza è un “riflesso” del mondo là fuori, mostrando che la scienza, come tutte le attività umane, è una costruzione e che la conoscenza è inevitabilmente connessa con la nostra presenza nel mondo. (Armezzani 2010, p. 58)

In questa prospettiva, in particolare, viene attribuita rilevanza alla capacità delle persone di:

- produrre discorsi intorno alle loro azioni;

⁴² Le azioni umane, per quanto devianti, bizzarre o aberranti possano apparire, per essere comprese devono essere considerate come costruzioni di senso e di significato socialmente situate (in senso culturale e interpersonale), in cui interagiscono credenze, convinzioni e significati soggettivi che le persone attribuiscono agli episodi di vita, e dei quali, nel bene e nel male, esse sono artefici, seppure con diversi gradi di intenzionalità e di responsabilità giuridica. Responsabilità di non facile discriminare, usando come espediente l’impreciso spartiacque del normale e del patologico. (Salvini & Dondoni 2011, p. 334)

- costruire resoconti giustificatori o esplicativi in base a svariati criteri morali, etici, situazionali, normativi, culturali e così via;
- proporre il loro punto di vista rispetto a se stessi e al mondo circostante;
- esplicitare i sistemi di credenze, convinzioni, valori, credo ideologici di diversa natura;
- dispiegare le loro competenze narrative costruendo e ricostruendo le storie personali nelle dimensioni temporali canoniche;
- selezionare, attivare e negoziare concettualizzazioni e significazioni rispetto al proprio e altrui modo di agire, attingendo al vasto repertorio di pratiche discorsive culturalmente accessibili. (Pagliaro & Salvini 2007, p. 30)

Dopo aver illustrato di cosa si sostanzia il nuovo sguardo “antropomorfo” sull’uomo, faremo dei brevi cenni rispetto ad alcune tematiche fondanti alla base di questa visione epistemologica, significative rispetto ai temi esposti nell’elaborato e che infatti ritroveremo, e riprenderemo, nel corso dell’intera trattazione.

Ci troviamo ad un livello di realismo concettuale e pragmatismo conoscitivo: non esiste una realtà a priori, che prescinde dalle categorie conoscitive dell’osservatore. Le teorie e le metafore utilizzate creano l’oggetto che descrivono. I fenomeni psicologici sono espedienti linguistici che diventano reali nei fatti che producono.

In quest’ottica appare molto adeguata una concezione pluralista del mondo, in cui si sposta il fondamento della realtà dal rilevamento oggettivo delle sue caratteristiche ai processi attraverso cui la realtà stessa viene costruita. La posizione pluralista in psicologia clinica permette di calare l’umano all’interno della storia e della contingenza della sua unicità e irripetibilità. (Salvini & Dondoni 2011, p. 31)

Il linguaggio occupa, a più livelli, un posto d’elezione. Innanzitutto il mondo è costruito dal linguaggio e la sua conoscenza non è mai diretta, bensì mediata da rappresentazioni simboliche. Il linguaggio è un configuratore di realtà e prefigura l’oggetto di indagine dello scienziato.⁴³ (Salvini & Dondoni 2011, p. 37)

Il linguaggio ordinario, poi, emerge come dimensione appropriata per la comprensione dei mondi personali. In particolare, attraverso i *resoconti* - ovvero le affermazioni della persona relative ai propri atti e alla natura dei significati sociali attribuiti alle azioni,

⁴³ Il linguaggio impone un certo modo di dire le cose ed impedisce con le sue caratteristiche di metterne in evidenze altre.

proprie e altrui - è possibile comprendere l' "epistemologia" del soggetto e il suo modo di stare nel mondo. (Pagliaro & Salvini 2007, p. 31)

L'identità personale gode quindi di una visione pluralista: si tratta di un costrutto polisemico, storicamente e culturalmente collocato, che si trova al confine tra diversi ambiti disciplinari: il diritto, l'antropologia, la sociologia e la psicologia. L' "identità" appartiene ad un processo dialettico e non ad una costruzione lineare; si abbandona quindi ogni apparato teso a reificarne l'esistenza. Con essa si individua un processo, piuttosto che un'entità dotata di caratteristiche di stabilità e permanenza.

Identità e Sé, colti da una prospettiva postmoderna, sono costrutti concettuali con i quali si indicano gli effetti, cognitivi e affettivi, di molteplici processi psicologici integrativi sul piano dell'autoconsapevolezza, delle rappresentazioni di sé e delle autodefinizioni condivise e impersonate che passano attraverso i ruoli sociali. Processi che prendono vita nel campo interattivo che si viene a creare tra le persone. Per "contesto (sociale) interattivo" si intendono tutte le situazioni nelle quali gli individui scoprono un ruolo, un'immagine di sé ed un'identità, attraverso regole implicite ed esplicite create durante l'azione. (Salvini & Dondoni 2011, p. 210-211)

La rilevanza del porre Sé e identità come costrutti di natura intrinsecamente relazionale è da attribuirsi in particolare alla prospettiva dell'*interazionismo simbolico*⁴⁴, secondo il quale il Sé è appunto un costrutto sociale che nasce e si esplica nei processi d'interazione. Il contesto quindi, fortemente rivalutato, diviene così - quale peculiare luogo di interazione simbolica - cornice e sfondo rispetto a cui l'attore agisce di volta in volta diverse immagini e rappresentazioni di sé. (Pagliaro & Salvini 2007, p. 30) Ogni forma di disagio portata dall'individuo non può più essere letta al di fuori del contesto sociale in cui l'individuo agisce.

Nelle nuove concezioni dell'identità e del pensiero diviene centrale, come vedremo nel prossimo paragrafo, il concetto di *narrazione* (Ammaniti & Stern 1991; Bruner 1990; Smorti 1994), laddove il Sé è concepito come una rete interpsichica e intrapsichica continuamente costruita e decostruita.

⁴⁴ L'interazionismo simbolico è una teoria di matrice sociologica e psicologica, sviluppatasi negli Stati Uniti durante la prima metà del Novecento, che poggia sostanzialmente su tre semplici premesse: la prima è che gli esseri umani agiscono verso le cose in base ai significati che queste hanno per loro; la seconda, che questi significati si costruiscono attraverso un processo di interazione sociale e simbolica e sono comprensibili nei contesti personali o interpersonali che li strutturano; e infine la terza, ovvero che i significati sono trattati e modificati lungo un processo interpretativo che coinvolge individui consapevoli che interagiscono simbolicamente tra loro. (Blumer, 1969)

Infine, ma solo rispetto a questa breve sintesi, la clinica postmoderna pone fortemente in discussione il ruolo della diagnosi: al posto dell'attribuzione di caratteristiche di personalità quale mezzo per spiegare il comportamento – criterio che, in taluni casi, si fonda su un'esigenza morale e normativa, piuttosto che scientifica – si fa spazio l'idea che i resoconti della persona non necessitino di una categorizzazione diagnostica che ne riorganizzi i significati al di fuori dei costrutti di senso e delle esperienze presentate dalla persona stessa. (Salvini & Dondoni 2011, p. 30) La linea teorica ed epistemologica della psicologia clinica postmoderna ha ispirato, e ispira, una prassi operativa che interviene direttamente nei processi interattivi, attraverso l'uso di strategie volte non alla “cura” o “guarigione” dell'individuo (intese secondo un modello medico), ma al cambiamento delle configurazioni identitarie vissute ed espresse dalle persone come disfunzionali. (Salvini & Dondoni 2011, p. 28-32)

Concludiamo questo paragrafo con un passaggio significativo tratto da un articolo di Salvini (2006): “Laddove ci si interroghi sulle ragioni in base alle quali il modello diagnostico abbia mantenuto intatta la propria credibilità, una di queste potrebbe essere intravista nelle importanti funzioni sociali che vengono assolte proprio in virtù del ricorso a riferimenti culturali di matrice deterministica.

L'interpretazione eziologica della delinquenza rasserena giudici ed opinione pubblica, in quanto tratteggia l'immagine di un soggetto spinto ad una condotta socialmente negativa da parte di fattori sottratti al suo controllo. Ipotesi ideologicamente rassicurante dal momento che, ogni qualvolta si misconosca l'intenzionalità della devianza, se ne azzerà ogni alterità e si ribadisce come unico ed inevitabile l'*universo simbolico* dominante (Berger & Luckmann, 1969). La frequente rappresentazione del comportamento antigiuridico come irragionevole, insensato e non intenzionale è strumentale ad una finalità di auto-convalida sociale. La “patologizzazione” della delinquenza consente, infatti, una massiccia presa di distanza emotiva ed intellettuale dal fenomeno (Basaglia & Ongaro Basaglia, 1971), trasformato in episodio “morboso” e, quindi, deprivato di ogni significato, se non di quello propriamente sintomatologico. In fondo, proporre l'infrazione alla legge come espressione di uno specifico malessere psico-sociale significa indirizzare alla collettività un messaggio profondamente suggestivo, capace di indurre alla falsa convinzione che la condotta delinquenziale possa costituire un docile terreno di conoscenza e, dunque, di

trattamento.”

2.2 L’approccio narrativo e autobiografico

La nostra identità personale e il nostro concetto del sé vengono acquisiti tramite l’uso della struttura narrativa, e la concezione della nostra esistenza come un unico insieme è compiuta per mezzo della comprensione della nostra vita come espressione di un’unica storia che si svela e si sviluppa.

J. Bruner, 1992

“L’appropriazione dell’esperienza passa attraverso la capacità di narrarla. Seppure nell’esperienza vi sia sempre qualcosa di muto, un nucleo indicibile che si sottrae all’ordine del discorso, tuttavia alla comprensione di ciò che ci accade non possiamo che pervenire attraverso il linguaggio. In questa operazione è certamente insito un certo grado di tradimento dell’esperienza medesima, dovuto alla sua traduzione in parola. Tuttavia, benché il senso ultimo di ciò che ci accade sia forse inattuabile tramite la parola, il cammino di significazione non può prescindere da un’operazione narrativa. Per fare esperienza il soggetto è chiamato a nominare il proprio vissuto.” (Mapelli 2013, p. 25)

La narrazione ha assunto, nell’epoca contemporanea, il ruolo di un vero e proprio paradigma culturale che opera trasversalmente nei saperi e si fissa come un criterio metodologico base, assumendo una netta rilevanza epistemologica. La narrazione si è manifestata anche, e sempre di più, come lo *statuto-chiave* del soggetto, la sua *forma* specifica. (Cambi 2002, p.81)

Si è visto nell’introduzione al capitolo come il soggetto contemporaneo “si fa problema”: si vive e si sa come problema. Di qui il bisogno di comprendersi, di ripercorrersi nel suo “tempo vissuto”, di darsi un possibile ordine o senso, pur senza ad esso mai vincolarsi in modo esclusivo, poiché nuove esperienze, nuove possibilità vengono a premerne i confini. (Cambi 2002, p. 84)

La narrazione di sé impone proprio, al soggetto, il ritornare problematicamente su se stesso e assumersi *e* come attore *e* come problema. Tale ritessitura implica uno sguardo

nuovo (o altro/diverso) rispetto ai vissuti, sottratti alla loro frantumazione e sottoposti a un processo di riorganizzazione, ovvero di coordinamento, affinché essi si integrino e creino un disegno. Il coordinamento dà corpo a una storia. Tutto ciò fa del soggetto un attore e un personaggio: gli impone un'identità e lo vede attivo sulla scena della *sua* esistenza. Così, il soggetto acquista senso, ovvero identità, appunto e direzione: che si rivolge sì *en arrière*, ma si proietta anche sul presente e sul futuro.

Un soggetto "a identità aperta" è in quanto si fa, ma si fa solo nella narrazione: in quel dialogo col proprio vissuto che lo riesamina, lo interpreta, lo ri-orienta. In questa prospettiva, solo il narrarsi produce identità e senso, poiché il narrare implica un dare-ordine (qualunque esso sia) e un fissare nuclei, passaggi ecc., se non traguardi, poiché questo complesso lavoro sta nella narrazione stessa. (Cambi 2002, p.81) Il bisogno di autobiografia nasce da qui.

Tale processo narrativo è poi, in realtà, un processo formativo, un cammino di formazione che il soggetto compie in se stesso e da se stesso: nel narrarsi, egli si fa carico di se stesso, si "prende cura" della propria costruzione/maturazione; e, insieme, pone a se stesso il problema della propria forma, della propria struttura, identità, specificità e la pone come struttura *in itinere* e aperta nel proprio definirsi e ridefinirsi. (Cambi 2002, p. 85)

Per quanto riguarda il mondo della clinica, l'approccio narrativo si colloca fra i movimenti che confluiscono oggi nella psicoterapia interattivo-cognitiva. Esso pone l'enfasi sulla valenza discorsiva e narrativa della realtà, descrivendo il linguaggio come potente strumento per spiegare l'esperienza e costruire la realtà delle cose. (Pagliaro & Salvini 2007, p.47) Questa impostazione, come vedremo, enfatizza la relazione circolare e generativa tra pratiche discorsive ed esperienza di sé. L'approccio narrativo è interessato dunque a svelare i *processi generativi* della narrazione, il che si esplica da una parte nel ricostruire percorsi e vissuti individuali del significare e, dall'altra, nel comprendere come il mondo dell'esperienza sia discorsivamente costruito in pratiche linguistiche consensuali. (Formenti 1998, pp. 146-147)

E allora, la narrazione di sé costituisce oggi (in epoca postmoderna) tanto un bisogno (del soggetto, per ri-trovare se stesso) quanto uno strumento (di questa ricerca di sé, di identità e di *statuto*) come pure un modello. (Cambi 2002, p.86)

Ma da dove prende forma questo tipo di concezione? Partiamo dagli autori che ne

hanno posto le basi.

2.2.1 Psicologia culturale: centralità a significati e narrazioni

La mente umana non può esprimere i propri poteri nascenti se non a patto di venir posta in condizione di farlo dai sistemi simbolici della cultura.

J. Bruner, 1991

Jerome Bruner appartiene – se non ne è forse il capiscuola carismatico – al filone della psicologia culturale che riconosce in Vygotskij il suo riferimento teorico di partenza. Il costruttivismo di Vygotskij si è unito al post-strutturalismo di Nelson Goodman (1978) e alla filosofia esistenzialista di Merleau Ponty, generando per opera soprattutto dello psicologo americano (Bruner) la scuola, appunto, della psicologia culturale. Questo insieme di prospettive teoriche, insieme alla psicologia discorsiva, ha preso le mosse anche dai lavori di James⁴⁵ e Mead⁴⁶, segnando il tramonto definitivo della psicologia di stampo cartesiano.

Secondo la psicologia culturale, attraverso il linguaggio e specificatamente attraverso le storie, l'uomo non solo conosce (nel senso di *gnosis*, di conoscenza fattuale) il mondo, ma letteralmente *co-nasce* (il termine è di Merleau Ponty) al mondo: si inserisce in un contesto che è composto da significati, si apre a una valorizzazione condivisa culturalmente dalla sua famiglia e poi via via da contesti sempre più ampi: società e culture. La psicologia bruneriana è arrivata a questi esiti partendo dalla rivolta allo sperimentalismo psicologico degli anni '40 e '50 accusato di non saper render conto dei “significati”. (Dammacco & Pattono, 2003)

Il livello di analisi scelto dallo psicologo culturale è il sistema culturale in cui avviene il comportamento, piuttosto che le sue singole componenti. La cultura – intesa come un sistema di concezioni ereditate espresse in forme simboliche, per mezzo delle quali gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti verso la vita – dà significato all'azione, inserendo gli stati intenzionali in un sistema interpretativo condiviso. Tale sistema permette l'emergere di una matrice di

⁴⁵ James è stato l'autore che meglio ha evidenziato le criticità dell'epistemologia razionalistico – positivistica che ha ispirato le psicologie moderne.

⁴⁶ Dal suo approccio derivò la base epistemologica dell'Interazionismo Simbolico.

significati, la quale viene espressa attraverso un pensiero narrativo; questo si contrappone, o meglio si affianca - come abbiamo già illustrato - ad un pensiero di tipo logico-paradigmatico. L'uomo è dunque un attivo produttore di significati e agisce sulla base dei significati che produce. (Smorti 2006, p. 26)

L'enfasi attribuita al ruolo del linguaggio e dell'interazione rappresenta un'ulteriore caratteristica della psicologia culturale. Linguaggio e interazione sono considerati come dei veicoli attraverso cui i significati sono creati, comunicati, mantenuti e trasformati. (Smorti 2006, p. 24) Se la cultura viene espressa e costruita attraverso l'uso del linguaggio, allora l'organizzazione mentale di individui provenienti da contesti culturali differenti sarà il riflesso di tale diversità.

La dimensione fondamentale della mente umana diviene la capacità di narrare e la narrazione, insieme al mondo dei significati, si configura come base di un modello di mente. Siamo dunque in un contesto nel quale le narrazioni non sono più considerate "ricostruzioni a posteriori dell'esperienza", come avveniva in precedenza con gli psicologi moderni, ma forniscono il testo dell'esperienza. Sia la mente che la cultura riflettono la possibilità di costruire il mondo attraverso forme narrative condivise, la cui narrazione è storicamente veicolata. (Smorti 2006, p. 50)

Anche la psicologia discorsiva, vicina alla psicologia culturale sebbene con presupposti epistemologici più radicali, si inserisce appieno in questa cornice teorica. Secondo Harré (1998), l'esponente principale, l'obiettivo primario della psicologia è lo studio delle narrazioni. La mente agisce tramite l'uso di discorsi. E non vi è dualismo tra mente e azione: la mente è azione, funziona in quanto è incorporata nel flusso delle azioni. Il discorso è un'attività fondata su sistemi di segni e simboli, i quali, quando seguono le regole di una attività intenzionale, veicolano un significato e tendono verso uno scopo. I modi in cui una persona narra se stessa ed è narrata dagli altri si posizionano fra loro in una dimensione di costruzione dialogica; la possibilità di generare ogni forma di cambiamento in sé o nell'altro passa attraverso la messa in atto di nuove configurazioni dialogiche. (Salvini & Dondoni, p. 49)

La psicologia, con questa lente come punto di osservazione, si interroga dunque "su come io narro me a me stesso, su come gli altri mi narrano, su come questi due ordini di narrazioni si co-costruiscono". (Harré, 1998)

Per parlare di racconti e scritture autobiografiche, di storie di vita, abbiamo

bisogno di partire dall'importanza che assume il concetto di "storia" con la svolta narrativa in psicologia.

2.2.2 Il costruttivismo narrativista

Nessuna storia è falsa finché una sola persona ci crede.

M. Morini, 2005

Il *costruttivismo narrativista* ha indicato nella narrazione il veicolo privilegiato attraverso cui avviene la negoziazione di significati che dà vita alla "realtà".

Parliamo di *costruttivismo narrativista* poiché esiste un legame stretto tra il paradigma narrativo e il costruttivismo. Al di là della continuità epistemologica tra i due approcci – che fanno ricorso a matrici interpretative di carattere generativo, relazionale, dinamico – possiamo considerare il principio narrativo, come suggerisce Formenti (1998), come una delle espressioni operative del costruttivismo, legittimati dall'evidenza che molti autori costruttivisti hanno aderito in anni recenti ad una pratica decisamente narrativa.

Bruner ha definito la narrazione come "la forma tipica della strutturazione dell'esperienza." (Bruner 1992, p. 65) La capacità di narrare e di narrarsi non è caratteristica propria soltanto dell'età adulta; il bambino in età precoce (tre-quattro anni) dimostra una buona capacità di descrizione e rappresentazione di sé stesso e della realtà circostante attraverso monologhi (il narrare "privato"). (Lelli, 2007)

Nel saggio del 1991 "La costruzione narrativa della realtà" Bruner sostiene che noi organizziamo la nostra esperienza e il nostro ricordo degli avvenimenti umani principalmente sotto forma di racconti – storie, giustificazioni, miti, ragioni per fare e per non fare, e così via. Teorie sui fatti passati visti alla luce degli interessi presenti (interessi conoscitivi o pratici), che possono riguardare processi collettivi o individuali.

"Le storie", ha scritto Bruner (2002, p. 15) "sono la moneta corrente di una cultura". In una prospettiva culturale, le storie istituiscono un particolare rapporto tra identità e memorie: le memorie formano l'identità attraverso le storie. E lo vedremo più avanti.

Si tratta di una "realtà" ubiquitaria e pervasiva: le storie sono presenti nei romanzi, nei miti, nelle religioni, nella Storia, nei servizi giornalistici, nel diritto, nei ricordi delle persone e nei loro sogni. Le nostre storie, quelle vicende così personali, così soggettive,

sono immerse, dialogano e si confrontano con tutte le altre. (Smorti 2006, p. 82)

Nell'esplorare il mondo delle storie, partiamo dalla definizione di Smorti: "dal punto di vista psicologico di colui che la crea, la storia può essere considerata come 'uno strumento linguistico flessibile per interpretare e parlare della realtà'⁴⁷ (Sé e il mondo)". Il riconoscimento della valenza autoreferenziale della narrazione rivoluziona il rapporto tra soggetto conoscente e mondo conosciuto ponendo l'oggettività tra parentesi e introducendo la nozione di *multiuniversi*; come afferma Maturana (1993, p. 23): "l'esistenza dipende costitutivamente dall'osservatore e ci sono tanti domini di verità quanti sono i domini d'esistenza che questi realizza nelle proprie dimensioni."

Le storie perdono dunque il carattere di realtà oggettiva e assumono il significato di resoconto dell'esperienza. Al concetto di *verità storica* (da indagare, scoprire, svelare) si contrappone quello di *verità narrativa*, quest'ultima intesa come ricostruzione (non rispecchiamento) degli eventi: il modo in cui raccontiamo un episodio organizza il suo significato e la risonanza emotiva che esso evoca. (Spence, 1982) Seguendo questa prospettiva, una storia - diversamente dalle costruzioni generate da procedure logiche e scientifiche, che possono venire eliminate mediante falsificazione - non deve essere verificata accertandone la presunta esattezza, ma deve piuttosto essere accolta valutandone la *verosimiglianza*, ovvero la coerenza e la credibilità. (Bruner, 1988) I racconti, una forma convenzionale trasmessa culturalmente, sono dunque una versione della realtà la cui accettabilità è governata dalla convenzione e dalla "necessità narrativa", anziché dalla verifica empirica e dalla correttezza logica. (Bruner, 1992, p. 17).

Una storia, quasi banale sottolinearlo, trascende il livello puramente descrittivo degli eventi. Quando si dice che essa attribuisce un significato, si intende che una storia favorisce una particolare interpretazione di come gli eventi si sono svolti perché produrre una storia comporta assumere un personale punto di vista dal quale guardare quei fatti. Così la storia contiene sempre un livello o un aspetto interpretativo - che illumina anche sulla personale visione del mondo del narratore - nel quale testo e contesto hanno un rapporto circolare, secondo quel principio contestualista che ha segnato la svolta narrativa in psicologia (e non solo). (Smorti 2006, p. 74)

⁴⁷ Forse inutile ma mai scontato specificare che parliamo di "realtà" in una prospettiva di realismo concettuale e quindi, molto in sintesi, come di qualcosa di *costruito* dalle persone.

Si potrebbe sostenere che il pensiero umano è mosso dall'esigenza di fondo di interpretare il mondo e di attribuire significati plausibili che lo aiutino a fare delle previsioni e che per questo ricorra (anche) alle storie. (Smorti 2006, pp. 66-67)

Le storie, inoltre, assumono la valenza di strumenti di costruzione autogenerata e ricorsiva della realtà. La valenza esperienziale e pragmatica della narrazione enfatizza il fatto che l'atto del raccontare è un atto performativo: non si esaurisce nel "dire qualcosa a qualcuno", ma è piuttosto "fare qualcosa con qualcuno": tramite le espressioni performative la realtà viene attivamente creata, piuttosto che passivamente descritta (Nardone & Watzlawick, 1990) A questo proposito Bruner (1988) parla di *costitutività del linguaggio*, ovvero della sua capacità di creare realtà.

Rielaborando diversi scritti di Bruner, Smorti (1994; 2006, pp.78-86) propone un riassunto delle caratteristiche di una narrazione, o di un racconto:

- **Sequenzialità:** Gli eventi sono disposti in un processo temporale, hanno una durata e non potrebbero essere descritti se non in questa dimensione. Il tempo che il racconto chiama in causa, come ci fa notare Ricouer (1986-1989, p. 15), è un "tempo umano", non già il tempo astratto dell'orologio: è un tempo a cui danno significato gli eventi che lo scandiscono. (Bruner, 1991)
- **Specificità e genericità:** La narrazione tratta di eventi particolari e concreti avvenuti a persone identificabili. Il carattere "significativo" di un racconto sta nella natura emblematica dei suoi particolari, ma, allo stesso tempo, nella sua appartenenza a un tipo narrativo più ampio. Da questo punto di vista, la storia passa da essere un racconto su come si sono svolti o potrebbero essersi svolti i fatti, ad essere una teoria sulla realtà, o su una parte di essa.
- **Opacità referenziale:** In una narrazione non si può parlare di verità o falsità, ma solo di verosimiglianza e questa risulta dalla coerenza del racconto. "Sembra anzi esservi un senso in cui la narrativa, anziché riferirsi alla "realtà", di fatto sembra essere in grado di crearla o di costruirla, come quando dà vita a un "mondo" tutto suo." (Bruner 1991, p. 29)

- Dialettica tra canonicità e violazione: raccontare una storia comporta trovare una mediazione tra due opposte esigenze. Quella della credibilità spinge la storia sul versante di un racconto di cose conosciute, che rispettano le assunzioni e i presupposti dell'ascoltatore. È il versante della canonicità. L'esigenza della raccontabilità si muove invece sul versante dell'imprevisto, della violazione della canonicità. Qui bisogna "cozzare" contro le aspettative del mondo possedute dal lettore.

- Scomponibilità ermeneutica: Un testo narrativo "si realizza" quando parti e tutto possono, per così dire, esser fatti vivere insieme. È questo "circolo ermeneutico" a rendere la narrativa suscettibile di interpretazione sia nella sua costruzione che nella sua comprensione. La narrazione è sempre prodotta a partire da un determinato punto di vista del narrante ed è recepita in base al punto di vista dell'ascoltatore. Il significato della narrazione non dipende dunque solo dai segni e dalla loro organizzazione ma anche, e soprattutto, dagli interpretanti.

- Appartenenza a un genere: Sebbene particolare e concreta, la narrazione può essere inserita in un genere o tipo sia per quanto riguarda la *fabula*, la forma dell'intreccio, sia il *suzhjet*, cioè il modo di raccontare. Mentre il primo riguarda l'aspetto contenutistico, quest'ultimo rappresenta l'aspetto discorsivo della storia, quello più dipendente dal contesto, cioè dagli scopi e dagli interlocutori ai quali la storia è diretta. (Smorti 2006, p. 79) "Così i generi sono bensì modi approssimativi ma convenzionali di rappresentare le vicende umane, ma sono anche modi di raccontare che ci predispongono a usare la nostra mente e la nostra sensibilità in un senso particolare." (Bruner 1991, p. 31)

- Sensibilità al contesto e negoziabilità: "...è la stessa dipendenza della produzione narrativa dal contesto a permettere quella negoziazione culturale che, quando ha successo, rende possibile la coerenza e l'interdipendenza di cui può essere capace una cultura." (Bruner 1991, p. 34)

- Necessario riferimento a stati intenzionali: I racconti hanno come oggetto, il più delle volte, delle persone: che compiono delle azioni, sono mosse da scopi e ideali, posseggono delle opinioni, provano degli stati d'animo, ecc. Quello che i resoconti

narrativi ci danno è un fondamento per *interpretare* perché un personaggio abbia agito come ha fatto. E l'interpretazione ha a che fare con le *ragioni* dell'accadere delle cose, anziché con le loro "cause".

- Incertezza e certezza: La narrazione si svolge secondo un livello di realtà incerto. Il linguaggio è metaforico e 'coniuntivo' come dice Ricoeur (1983); la narrazione è una sorta di metafora della realtà necessaria per renderne possibile una nuova lettura. Tuttavia il modo della storia non è solo incertezza, in quanto il narratore chiede all'ascoltatore o al lettore di credergli, in quanto essa costruisce un mondo verosimigliante.

Abbiamo a che fare, lo ricordiamo, con un tipo di pensiero interessato "a dare un'interpretazione ai fatti umani creando una storia basata sull'intenzionalità degli attori e sulla sensibilità al contesto" (Smorti 1994, p. 93) La dimensione dell'*intenzionalità* implica "il fatto che la narrazione riguarda eventi umani (...) per cui i soggetti della narrazione vengono presi in esame nella loro caratteristica di possedere stati mentali" (Smorti 1994, p. 78) e di attribuire un significato agli eventi.

Se la canonicità costituisce una sorta di premessa o di antefatto inevitabile per l'emergere del pensiero narrativo, è solo con la comparsa della violazione che esso è necessariamente sospinto "a spostarsi dal piano obiettivo delle azioni al piano soggettivo della coscienza". In tal modo la violazione della canonicità si interseca con la proprietà dell'intenzionalità soggettiva, che coinvolge, ancor più, il pensiero narrativo nella sua declinazione autobiografica. (Castiglioni 2008, p. 121)

2.2.2.1 La narrazione come struttura di identità

Espressi questi primi concetti sarà più chiaro comprendere come, coerentemente con la svolta costruttivista e narrativista, il costrutto-Sé⁴⁸ è concepito come costruito e

⁴⁸ Ricordiamo che con i termini "Sé" e "identità" si fa riferimento a costrutti ipotetici le cui componenti includono processi cognitivi, emotivi e sociali che organizzano l'autoconsapevolezza ed il comportamento, dando all'individuo un senso di continuità al proprio agire e ai propri vissuti. (Salvini e Dondoni 2011, p. 211)

trasformato attraverso l'autobiografia. (Smorti 2006, p. 107) “Il sé si compone e ricomponde come un testo letterario che ha nell'autobiografia la sua forma tipica”: (Bruner 1990; Smorti 1997) i testi che la compongono vengono selezionati e organizzati allo scopo di attribuire coerenza e continuità al Sé. (Smorti 1998, p. 31)

Il soggetto narratore è infatti guidato dall'esigenza di riconoscere se stesso e di costruire una propria identità. (Smorti 1998, p. 32) “Attraverso l'attività del raccontare le persone organizzano in modo coerente la propria esperienza, selezionano aspetti, eventi o situazioni a cui dare spessore; quindi si mettono in gioco, creano aspettative, contestualizzano l'esperienza, delineano strategie di azione e stili di relazione, ricostruiscono attivamente o processualmente la propria identità.” (Telfener, 2006)

A questo scopo è necessario che riescano a coordinare due diversi aspetti. Da una parte l'uso di una sorta di autobiografia canonica che la psicologia popolare prevede: un modo tipico di raccontare la propria vita che permette, “normalizzandosi”, di rendersi simili agli altri sotto qualche aspetto. Questo versante dell'identità, *idem* è il termine che utilizza Ricoeur (1990)⁴⁹ per indicarlo, permette all'individuo di percepirsi come facente parte di una cultura, di una nazione, di una ideologia. Dall'altra parte, troviamo sempre nelle storie di vita la presenza di eventi critici, svolte, avvenimenti che conferiscono al soggetto la sensazione che quella vita che lui ha vissuto è sua e di nessun altro, consentendogli di far emergere la propria individualità – l'aspetto *ipse* per Ricoeur. (Smorti 1998, p. 33)

Il sentimento di identità comporta dunque una costruzione autobiografica tale da coordinare tra loro la stabilità e il mutamento, affinché la propria vita non appaia né troppo caotica, né troppo scontata e prevedibile.

In questo processo possiamo dire creativo, è evidente come il soggetto cerchi di costruire una “teoria” su se stesso, uno schema interpretativo più o meno funzionale (ad esempio, l'idea di avere un “carattere chiuso”, o aver passato “un'infanzia trascurata” e così via): le storie che l'individuo racconta rispetto a sé e alla propria esperienza cercano di essere teorie verosimiglianti su come egli è diventato quello che è ora (Smorti 2006, p. 67). La narrazione, lo ribadiamo, non può essere disgiunta dal punto di vista di chi la elabora individualmente e contestualmente (Smorti, 1994); le storie parlano dunque più di chi narra che dell'evento di vita narrato.

⁴⁹ Argomentazione presente nel testo “Sé come un altro” (Ricoeur, 1990)

La psicologia ingenua, in quest'ottica, spinge a considerare il passato come determinante per il presente e il futuro e "non è ovvio all'uomo della strada come più spesso sia il presente a regolare la rilettura del passato e la progettualità rispetto al futuro." (Telfener, 2006)

La ricerca di coerenza spesso fa da ostacolo all'accettazione del fatto che spesso si raccontino storie con incongruenze e scelte tra loro in conflitto. (Telfener, 2006)

Lo sforzo di integrazione tra le diverse espressioni dell'identità personale dà un senso di continuità e di stabilità solo apparente: dietro di esso, infatti, ogni persona sperimenta un'immagine di sé contraddittoria, ora discontinua, ora conflittuale. Lungo il ciclo di vita l'identità è biograficamente mutevole, adeguandosi ai diversi ruoli, impersonandone sentimenti e comportamenti. (Salvini & Dondoni 2011, p. 209)

Ricorrere al concetto di storie potrebbe quindi ampliare il concetto stesso di identità, in quanto permette di considerare in maniera più vasta la gamma di possibilità che si possono immaginare, arricchire le possibilità di essere, anche non coerenti o in contraddizione tra loro.

L'atto stesso di raccontare fornisce l'opportunità di creare una versione differente della nostra vita e quindi di noi stessi (Telfener, 2006) laddove le narrazioni di sé "non rappresentano sufficientemente l'esperienza vissuta, (...) e in tali circostanze ci saranno aspetti significativi e vitali dell'esperienza che contraddicono queste narrazioni dominanti, le quali richiedono di essere rese più variegata e fluide⁵⁰". (Castiglioni 2008, p. 129)

2.2.2.2 Autobiografie: storie generative in trasformazione

Torniamo ora, per focalizzarci in questo paragrafo, sull'attualità dell'autobiografia nell'epoca postmoderna, approfondendo la natura di questa particolare forma narrativa e il suo legame con il percorso formativo e auto-formativo che interessa la nostra trattazione.

Le storie di vita hanno trovato cittadinanza in molti ambiti dell' "umano": storiografia,

⁵⁰ Citando anche da M.P Arrigoni e G. Barbieri (1998), *Narrazione e psicoanalisi. Un approccio semiologico*, Cortina, p. 10; i quali a loro volta citano M. White (1992), *La terapia come narrazione. Proposte cliniche*, tr. it. Astrolabio, p. 36

sociologia, psicologia, pedagogia, e non solo. “Il soggetto si è posto sempre più al centro in tutta la cultura contemporanea, di qui anche la crescita/sofisticazione dell’autobiografia e il suo ruolo, appunto, di matrice, di forma generativa dello statuto e del senso di tutta una cultura, colta nella sua dimensione più profonda e fondamentale.” (Cambi 2002, p. 10) L’autobiografia è oggi uno strumento fondamentale della ricerca umano-sociale, che ne fa un uso diffuso e pregnante, e lo è in quanto dà voce all’*esperienza vissuta*, che è sempre più il punto nodale da cui si attiva la ricerca delle scienze umane: come vedremo nei prossimi capitoli, “tra autobiografia e *erlebnis*⁵¹ corre un rapporto strettissimo” (Cambi 2002, p. 27-28)

Possiamo concepire la pratica autobiografica – nella crisi che il soggetto sta vivendo nel mondo contemporaneo – “come interrogazione sull’identità del soggetto, come travaglio individuale, come assunzione della *cura di sé*, come rielaborazione (forse) di una traiettoria di senso.” (Cambi 2002, p. V)

In questa sede ci riferiamo al racconto della propria vita sia in forma scritta che in forma orale, in funzione del contesto (il carcere) in cui ne vedremo possibili declinazioni operative. Presenteremo dunque alcuni aspetti comuni alle due forme narrative e altri specifici di quella scritta, in quanto forma elettiva del racconto della propria storia di vita e filo conduttore di questo elaborato.

Innanzitutto: di che cosa è fatta una storia di vita, un’autobiografia?

Abbiamo visto che le persone conferiscono senso alla loro vita attraverso il racconto delle loro esperienze. Possiamo infatti definire le storie di vita come narrazioni che veicolano importanti dimensioni rispetto al Sé.

Secondo la lezione costruttivista, le storie di vita non sono “narrazioni fattuali”, di realtà passate e pertanto imm modificabili, che devono semplicemente essere riportate alla memoria; si tratta bensì di “invenzioni” ipotetiche e provvisorie di realtà narrative costruite entro contesti relazionali e linguistici specifici, concreti, individuabili.

E caratterizzate dalla ri-negoziazione nel presente dei significati di processi avvenuti nel passato. (Formenti 1998, p. 104)

Nel racconto autobiografico è insito infatti il lavoro mnemonico inteso come un processo dinamico di rivisitazione e reinterpretazione continua del proprio passato, i cui eventi sono però visti alla luce dell’esperienza odierna.

⁵¹ Husserl definisce il concetto fenomenologico di *Erlebnis*, ovvero di “vissuto”, connotato dalla qualità peculiare dell’*intenzionalità*.

Le storie di vita hanno origine infatti dalla memoria autobiografica - definita come “la memoria degli eventi della propria vita ricordati dall’unica prospettiva del Sé in rapporto con gli altri” (Nelson & Fivush, 2004) - che diventa narrazione, assumendo appunto le proprietà di una storia. L’elemento interessante è che la narrazione autobiografica funziona come ristrutturazione dei processi di memoria. Quando noi torneremo a ricordare, attraverso la memoria autobiografica, ricorderemo qualcosa che è stato trasformato dalla narrazione autobiografica e la storia della nostra vita sarà dentro di noi pronta ad una nuova trasformazione per opera di un successivo racconto.

“Pensate che il passato, solo perché è già stato, sia compiuto e immutabile? Ah no, il suo abito è fatto di taffetà cangiante, e ogni volta che ci voltiamo a guardarlo lo vediamo con colori diversi.”⁵²

L’autobiografo opera una costante connessione tra il dominio di esperienza e il dominio di spiegazione, tra il vivere e il narrare la vita. (Formenti 1998, p. 105)

Un narratore racconta “qui e ora” lo sviluppo di un protagonista “là e allora”, col quale condivide lo stesso nome. Il compito dell’autobiografia è quello di condurre il protagonista dal passato al presente in modo tale che protagonista e narratore alla fine si fondano e diventino la stessa persona con una comune consapevolezza. (Bruner, 1991)

Il significato di eventi, intenzioni, desideri e convinzioni è ricostruito per mezzo di una sequenza narrativa (incipit, antecedenti e conseguenze, epilogo) e generato attraverso la trama adottata e lo scenario evocato.

In particolare, come ricorda Bruner (1988), questo tipo di racconto consente di “stabilire dei legami tra l’ordinario e l’eccezionale”, di dare quindi un significato agli eventi che disattendono le aspettative di contesto e infrangono le condizioni di appropriatezza delineate dall’ordine condiviso. L’autobiografia è dunque anche la storia di come si è mantenuta, nel tempo, l’organizzazione di *quel* sistema-individuo, cioè la sua identità. La storia, allora, delle discontinuità e delle continuità in un certo percorso vitale. (Formenti 1998, p. 104)

Ma il processo autobiografico non si esaurisce qui: dal momento che in questa cornice concettuale il Sé è costruito in modo polimorfo, l’autobiografia, oltre a dover spiegare come si è mantenuta l’identità, deve dimostrare in che modo le varie voci-personaggi della storia possano ricongiungersi con il narratore. Perché parliamo di

⁵² M. Kundera (1992). *La vita è altrove*. Adelphi

“varie voci”? “Poichè non c’è solo il Sé infantile, quello adolescenziale e quello giovanile da ricongiungere al Sé adulto, ma c’è il Sé come viene presentato dalle voci dei diversi personaggi che popolano la sua storia: la voce paterna, quella materna e quella degli altri. Ogni voce è una risposta a un’altra voce e la anima a sua volta.” (Smorti 2006, p. 101) In questo senso l’autobiografia “rappresenta lo sforzo del soggetto-narratore di popolare tipi diversi di voci con la propria intenzione.” (Smorti 2006, p. 102)

Essa procede dall’auto-osservazione, ma non è “storia personale” nel senso di percorso puramente interiore, è “storia di interazioni”. (Formenti 1998, pp. 104-105) In linea con la cornice della psicologia culturale, non sarà mai in secondo piano la valenza intersoggettiva della narrazione: con “intersoggettività” delle narrazioni si fa riferimento al fatto che le storie di vita sono generate all’interno di relazioni interpersonali e collettive, attraverso un linguaggio localmente condiviso, su uno sfondo storico e culturale preciso, in riferimento a universi simbolici socialmente attesi e convenzionalmente costruiti. La storia “deve comprendere in qualche modo i nessi e gli snodi con la storia della cultura di appartenenza, del tempo storico in cui si svolge, della lingua che è usata per raccontarla, e così via.” (Formenti 1998, p. 25)

La costruzione-narrazione della storia di vita comporta dunque una ridefinizione dei processi mnestici, introspettivi, interpretativi messi in atto dal soggetto narrante non più solo come “processi cognitivi” racchiusi “entro i confini dell’Io”, ma come pratiche sociali, linguistiche, trans-formative. (Formenti 1998, p. 22)

L’autobiografia è dunque un processo che avviene nel tempo, frutto di ripetute costruzioni e articolato su più livelli e secondo molteplici prospettive, ma sempre e comunque legato ad altre autobiografie e a significati culturali. (Smorti 2006, p. 106)

Inoltre, secondo la valenza generativa e pragmatica del linguaggio, sappiamo che le forme verbali che utilizziamo per descrivere l’esperienza contribuiscono a predefinirla: Bruner parla di “descrizione della realtà al congiuntivo” per riferirsi alla modalità narrativa che evoca la sfera delle possibilità umane, dei desideri e delle opportunità di cambiamento; il modo verbale indicativo, invece, descriverebbe tendenzialmente un mondo immutabile, stabile, certo. (Bruner, 1990) E qui ci ricolleghiamo a quel “ritorno al futuro anteriore” che il prof. Lizzola, intervenuto al convegno in carcere, si augurava come auspicabile meta di percorsi rieducativi che

abbiano un senso⁵³.

Esploriamo ora le storie di vita nella loro valenza di “storie in trasformazione” (Formenti 1998, p. 106), fondata sull’atto generativo della problematizzazione, facilitato dall’utilizzo della scrittura.

L’*auto-bio-grafia*, soffermandoci innanzitutto sulla radice etimologica, è quel tipo di testo che pone il *bios* (la vita) come problema per il soggetto stesso, il quale solo nella *grafia* trova il proprio sistema ordinativo, poiché si lega all’interpretazione e all’oggettivazione della scrittura, alla sua linearità da un lato (alla direzione, al senso, qualunque poi esso sia), e alla sua circolarità ermeneutica dall’altro. (Cambi 2002, p. 15) La scrittura ha, anche fisicamente, un percorso lineare, ma il suo costruirsi a testo l’apre sia alla variazione sia all’interpretazione, facendole assumere un andamento sempre più spiccatamente circolare.

L’autobiografia è, in questo senso, un vertice della scrittura stessa: lì quest’ultima tocca la sua forma più libera e più costitutiva, poiché più carica di quella soggettività che rinnova e quindi riattiva il rito e il *gramma* della scrittura.

Le “scritture dell’io”⁵⁴, nelle loro forme diverse, potenziano un approccio di tipo “avvolgente” (ossia reiterato, di successivo avvicinamento, quindi plurale, anche poliprospektico, sempre incerto, sempre nomade) al soggetto che, aprendosi su se stesso, problematizzandosi (sia pure in forme diverse e a quote diverse), implica un procedere per approssimazioni al proprio scandaglio, un iter contrassegnato dall’interpretazione e dal suo andamento, appunto, circolare. (Cambi, pp. 19-20)

L’autobiografia è atto istitutivo di una dimensione nuova del soggetto e, insieme, il processo che la costituisce, “col suo travaglio, con le sue scelte, con le sue oggettivazioni”, auspice – appunto – la scrittura. Infatti “se scriversi è pensarsi, scegliersi e distendere il proprio “groviglio” interiore o temporale o sociale in un tracciato, e tenere le fila di questo tracciato e quindi accoglierlo nel suo direzionarsi, nel suo organizzarsi, nel suo costituirsi come percorso dotato di senso, scriversi è anche formarsi, darsi un volto, un’identità, una *forma*.” (Cambi 2002, pp. 15-16)

L’autobiografia è “un’esperienza-chiave del formarsi”, che esige una continua (forse) riconquista di sé, un proprio rimettersi a fuoco, comprendersi e possedersi, che non è

⁵³ Il riferimento è al primo capitolo.

⁵⁴ Alla scrittura autobiografica è dedicato il terzo capitolo della tesi.

mai definitivo né un atto semplice, vitale, bensì è un atto voluto, deciso, di rottura e di scarto rispetto al tessuto empirico e cronologico del vivere: inaugura con decisione l'avvio di un processo diverso rispetto al sé, di ri-pensamento e di ri-elaborazione, un processo "di secondo grado", ulteriore-posteriore rispetto al vissuto, orientato a possederne il senso e a dirigerne il percorso a venire, ma anche l'immagine al passato di sé con la quale il soggetto deve agire e pensarsi. L'autobiografia nasce quindi da un atto di discontinuità (rispetto all' "io-empirico-vissuto"), da una volontà di rilettura/rinnovamento che la scrittura rende concretamente possibile, che enfatizza reclamando atti di svolta, strappi, ecc. e una serie di *topoi* che sottolineano proprio tale discontinuità. (Cambi 2002, p. 24)

Inizia un percorso nuovo, inedito, altro, anche se parla di un io già vissuto, ma da ricostruire, da ri-pensare, da ri-ordinare – ora – rispetto al senso.

L'aspetto del senso si fa predominante ed è il punto di svolta rispetto al tempo vissuto e all'esperienza vissuta. (Cambi 2002, p. 25) La *donazione-di-senso* – in sé e nel tempo, e nel sé in quanto agisce nel tempo e sul tempo – è infatti una dimensione costitutiva del fare autobiografia, insieme al processo ermeneutico. Ma il processo non è affatto lineare, implica scissioni, problematizzazioni, ri-costruzioni, aggregazioni secondo itinerari di ri-lettura, capaci di produrre nuovi tracciati e nuovi traguardi.

Le scritture dell'io sono strutturalmente problematiche, ma proprio per questo costituiscono un percorso formativo, in quanto doppiano l'esperienza, la rivivono, le danno un nuovo statuto, una nuova forma. (Cambi 2002, pp. 17-18)

Cambi, nel testo di cui stiamo dando ampi riferimenti, si sofferma in modo particolare sull'unità di decostruzione e interpretazione come atto generativo dell'autobiografia. Tre elementi che contrassegnano la scrittura autobiografica nella sua specificità, e nella sua valenza squisitamente formativa, sono infatti: l'interpretazione, che è parte del processo di costruzione di senso, la decostruzione, intesa come percorso di andirivieni, di ri-lettura (dualismo) e il processo di *bildung* in senso proprio (di elaborazione di sé in forma più consapevole e universale, più autonoma, più ricca, più propria). L'autobiografia è in quest'ottica una forma di *bildung* che fa centro sulla scrittura: pone nella scrittura il processo di oggettivazione e di donazione di senso.

Si può, a questo punto, sottolineare che il narrarsi autobiografico è scrittura (anche), ha un andamento circolare, si attiva intorno all'interpretazione ed è – per

questo – anche formazione, in quanto ri-pensamento/ri-costruzione di sé alla luce di un soggetto che si è rifatto problema ed ha così attivato, appunto, un processo formativo.

Gli aspetti o direzioni del procedere autobiografico individuati da Cambi rendono giustizia del fatto che l'autobiografia è circolo ermeneutico (decostruzione e ricostruzione), è costruzione di senso, ma lo è secondo un percorso - intenzionale - sempre rinnovabile e sempre rinnovato. (Cambi 2002, pp. 117-118)

È sguardo proiettivo, verso il futuro, verso una nuova immagine di sé, ma lo è attraverso un processo “terminabile e interminabile”, in cui vige l'ambiguità⁵⁵ tra un processo interpretativo aperto e mai risolvibile *in toto* e una volta per tutte, e la necessità, l'esigenza, di un approdo finale, seppure mai esclusivo né ultimo.

Concludiamo questo paragrafo introducendo quella che nel prossimo capitolo – dedicato alla scrittura autobiografica – vedremo essere l'origine delle potenzialità trasformative del fare autobiografia, ma anche della scrittura di sé in senso più ampio, ovvero che in essa “l'azione su di sé e sul mondo è contenuta nell'operazione stessa di (ri)descriversi, di distanziarsi da sé, di decentrarsi rispetto al punto di vista abituale”. (Formenti, 2008)

2.3 Una proposta auto-formativa ad orientamento fenomenologico

Prima di dare spazio alla scrittura autobiografica, è necessario porre un altro insieme di premesse teoriche, che hanno sede nell' “interesse teorico e operativo della fenomenologia per i processi introspettivi dell'individuo adulto”, messi al servizio – nel nostro caso – dell'esperienza formativa e auto-conoscitiva dell'individuo, nella sua dimensione *intrasoggettiva*.

Dopo aver specificato cosa si intende, in fenomenologia, parlando di introspezione, conoscenza e conoscenza di sé, ci focalizzeremo su quello che si può definire un procedere introspettivo “fenomenologicamente orientato”, che trova nella scrittura autobiografica un veicolo permanente di avvicinamento e contatto con se stessi. E non solo.

⁵⁵ L'ambiguità, come ci ricorda Formenti (1998, p. 28) è non solo accettata ma bensì legittimata fra i corollari del paradigma costruttivista.

2.3.1 Conoscenza ed esperienza: il punto di vista della fenomenologia

*Imparare a vedere, imparare a sentire
è il problema fondamentale della fenomenologia.*

S. Zecchi, 1972

La filosofia fenomenologica considera di centrale importanza nel procedere scientifico-conoscitivo la “ricerca del senso”, configurandosi essa stessa come “una continua riflessione critico-conoscitiva”. (Franzini, 1993) Interessata a tutto ciò che ha a che vedere con il sorgere della *domanda*, piuttosto che alla dimensione della *risposta*. (Castiglioni, 2008) “Occorre intuire che il problema veramente significativo è quello dell’ultima donazione di senso da parte della conoscenza.” (Husserl, 1907)⁵⁶ Specificando che la caratteristica fondamentale del senso in fenomenologia è che non si tratta di un senso oggettivo, bensì di un *senso vissuto*⁵⁷.

In opposizione allo sguardo scientifico positivistico, l’attenzione dell’opzione fenomenologica va all’esperienza così come è “vissuta” dal soggetto “in carne e ossa”, nella specifica concretezza della propria storia. Poiché l’interesse è per la ricostruzione delle procedure personali e soggettivamente intime tramite le quali il soggetto costruisce ciò che lo circonda. (Bonomi 1967, p. 212) Abbiamo cioè a che fare con procedure conoscitive soggettivamente “incarnate” nel mondo-della-vita. (Castiglioni, 2008)

La conoscenza tipicamente fenomenologica è “personale” perché implica (ri)trovarsi a fare personalmente esperienza di ciò che si percepisce e si conosce, secondo quella conoscenza che diviene “esperienza vissuta” e che passa inevitabilmente attraverso l’esperienza di sé. “Noi siamo in una tonalità emotiva e il sentimento in cui noi siamo costituisce un modo di conoscere, noi stessi, gli altri, il mondo”. (Mortari, 2004)

Ciò comporta l’essere, fenomenologicamente, sempre più consapevoli, se non altro, della permanenza di quelle dimensioni criptiche che attraversano il procedere conoscitivo: sia che si riferisca all’ “esterno”, sia che implichi la conoscenza di sé e di sé in relazione a ciò che ci circonda. (De Monticelli 1998, pp. 127-131)

È l’attenzione a questa “profondità nascosta” – come la definisce De Monticelli – che permette di cogliere l’*individualità essenziale*, sia quando abbiamo a che fare con la

⁵⁶ Trad. it. p. 103

⁵⁷ www.hieros.it/glossario

“comprensione” dell’altro, sia quando siamo ripiegati a “comprendere” noi stessi, e ancor più se coinvolti – come nell’ambito delle relazioni di cura – all’interno di una relazione preoccupata della “comprensione” dell’altro e di sé “come individui”.

“Ciò, sempre, all’interno di quell’ambivalente, e tuttavia creativo e liberante, “paradosso” per cui ognuno di noi sa che non potrà mai afferrarsi completamente, proprio mentre cerca di farlo.” (Castiglioni 2008, p. 69)

E proprio l’impossibilità di vedere “tutto il campo” lascia all’altro la possibilità di essere una presenza correlativa alla mia, in quanto *centro di un campo di significazione* da cui prende forma un mondo. La presenza di altri sguardi sul mondo è quindi la condizione per “intenzionare” ciò che non mi è accessibile direttamente. (Armezzani 2010, p. 66)

Dunque, se la conoscenza ha come peculiarità quella di essere “personale” che cos’è quest’*interiorità* che è parte costitutiva dell’esercizio del conoscere di impronta fenomenologica?

Afferma Demetrio (2002): “non sappiamo o sapremo mai che cosa sia [l’interiorità]. (...) Possiamo però parlarne a partire dalla nostra vita che ne fa esperienza.” E ancora: “È il luogo dell’incorporeo secreto dal corporeo, di quell’entità astratta che venne chiamata *anemos* (vento) e poi spirito, soffio vitale mai del tutto individuabile (...). In costante annuncio. Visibile no, percepibile; narrabile, ma non del tutto comprensibile.” (Demetrio 2003a, p. 158) Oppure, sempre con De Monticelli (1998): “descrivere la struttura di questo “spazio interiore” è come determinare l’insieme sul quale si definisce per ciascuno *l’ordine di ciò che gli sta a cuore.*” Tenendo presente che se “non c’è pensiero senza una componente emotiva” non c’è nemmeno “sentimento che non sia radicato in una rete di convinzioni.” (Mortari, 2002)

2.3.2 L’introspezione, fenomenologicamente orientata, come “modalità operativa” del prendersi cura di sé

L’ovvio è trasformato in problema.

F. Fergnani, 1978

Che cos’è l’introspezione? O meglio, che cosa mettiamo in atto quando

procediamo “introspettivamente”?

Non è questa la sede per soffermarsi sulle concezioni del procedere introspettivo maturate e sviluppatesi in ambito filosofico e psicologico; focalizzeremo la nostra attenzione direttamente sulla proposta fenomenologica in merito.

Il soggetto adulto che si accosta all’esperienza d’introspezione si concede un “tempo” personale, che può diventare tempo quotidiano, per sé, un tempo ‘dis-teso’ e contemporaneamente ‘accorto’ e ‘vincolante’, dove l’intenzionalità silente applicata a se stesso gli permette quella che Rovatti (1992, p. 89) definisce “una sporgenza (...) al di là della sua abituale coscienza di sé”.

La pratica d’introspezione fenomenologicamente orientata si configura come “un rivolgersi del pensiero a se stesso, per cui esso si contrae e si sottrae, ma nel suo sottrarsi fa sì che il mondo sia: più esattamente fa sì che vi sia un mondo ‘per lui’ e che lui stesso, l’essere stesso dell’uomo si costituisca come un essere-al-mondo”. (Natoli, 1997) Il soggetto tramite l’atto introspettivo, fenomenologicamente orientato, fa “spazio a sé” e, per questo, è impegnato a “lavorare per dar vita a una seconda vita che si sappia vita”. (Erбетта, 1998)

Nello spazio dell’indagine introspettiva il pensiero, e quindi, il soggetto, si fa più attento, fenomenologicamente, acquisendo una maggiore consapevolezza del proprio modo di pensare e sentire le cose. Attenzione ai vissuti, che significa attenzione *anche* al manifestarsi di ciò che si nasconde. (Rovatti 1992, p. 102) Il ritorno incessante al vissuto è dunque affiancato sempre da un’area di “oscurità invalicabile”.

Questo processo viene indicato anche come movimento di “*epoché* auto-riferita” – che approfondiremo nel terzo capitolo: ci troviamo davanti ad una soggettività, portatrice di un’interiorità, che per principio non sussiste; è sempre evanescente e rinascente, è sempre decentrata per ricentrarsi e nuovamente decentrarsi. (Fernagni 1978, pp. 138-9)

Se accompagnato e sollecitato nei luoghi della formazione, o meglio dell’auto-formazione, a sperimentare e potenziare il pensiero “interioristico”, l’adulto pratica, in modo insolito e quasi paradossale, un graduale, lento e non facile percorso di “de-legittimazione”. (Rovatti, 1992)

Lo spazio dell’introspezione, fenomenologicamente orientata, può diventare spazio di *cura* adulta, se diviene spazio di sguardo critico sulle e con le cose, che allontana l’individuo adulto dalla ripetizione di scenari esistenziali già dati, potendo ri-trovare la

propria presenza originale, che passa attraverso una ri-trovata, o ri-scoperta, “inventiva” del pensare e del sentire, rivolto a se stesso e agli altri. (Mortari, 2002)

È così che l'introspezione, fenomenologicamente orientata, si pone come “modalità operativa” del prendersi cura di sé, secondo la prospettiva heideggeriana⁵⁸. È questo “sguardo intimo” che si fa “sguardo di cura”. (Erбетта, 1998)

La necessità di familiarizzare sempre di più con il proprio mondo interiore, di cui fin ora si è trattato, trova nella scrittura autobiografica la possibilità di attivare e potenziare “l'intenzionalità come esistenza, come il potere, proprio della coscienza, di aprirsi a qualcosa e quindi di trascendersi verso l'altro da sé”. (Bonomi 1967, p. 240)

Ricordiamo infatti che per i fenomenologi è tramite l'intenzionalità della coscienza, intesa come “coscienza in-tenzionale, relazionante, cioè *coscienza di...*” che il soggetto connota di senso rivedibile il mondo che lo circonda. (Castiglioni 2008, p. 39)

La memoria, nel procedere introspettivo affidato alla scrittura autobiografica, diviene memoria narrativa⁵⁹, narrante e narrata, che possiamo definire girovaga: nel viaggio dentro e attraverso di sé la memoria “prende le mosse dal qui e ora seguendo itinerari diversi secondo il modo in cui si definisce il punto di partenza.”

La memoria ascoltata introspettivamente diventa: “pensiero attivo, sguardo in avanti e quindi [slancio] evolutivo.” (Demetrio, 1994)

2.3.3 Una rilettura in direzione costruttivista del processo introspettivo di opzione fenomenologica

Seguendo la critica di Lyons (1986) alla concezione diffusa dell'introspezione come processo metacognitivo “assolutizzato”⁶⁰, vediamo che ad essere in gioco nei processi di auto-conoscenza sono in realtà processi di tipo interpretativo, che portano all'elaborazione di *modelli costruttivi* sul proprio e altrui funzionamento mentale, i quali organizzano e regolano le descrizioni che un certo osservatore (o una comunità di osservatori) sarà in grado di emettere e nei quali convergono elementi costruttivo-creativi, stereotipi culturali e teorie di senso comune. (Formenti 1998, p. 115)

⁵⁸ Che sarà approfondita nel quarto capitolo.

⁵⁹ La stessa che nel paragrafo precedente abbiamo chiamato “memoria autobiografica”.

⁶⁰ In quanto non si ritiene possibile, e soprattutto “affidabile”, il monitoraggio “in tempo reale” delle nostre percezioni o immagini, dei nostri ricordi e pensieri.

I saperi auto(intro)spettivi così costruiti⁶¹ acquistano un carattere indiretto, retrospettivo, contestuale, socialmente e cognitivamente vincolato. (Formenti 1998, p. 116)

“In questo procedere del “pensiero” e del “sentire”, generato dall’atto introspettivo, fenomenologicamente orientato, il soggetto non può che sentirsi “precario a sé” e per questo coinvolto in un processo di “ri-costruzione” di sé o di “costruzionismo autobiografico”. (Castiglioni 2008, p. 103) Il procedere *introspettivo*, in quest’ottica, è strettamente correlato a processi “interpretativi” di “ri-attivazione” di senso.

A questo punto possiamo comprendere come Castiglioni (2008, p. 114) ci porti a prendere in considerazione l’ “accostamento costruttivista-introspettivo” a sé attraverso il pensiero narrativo come elemento in comune e di contatto, dal momento che il soggetto si trova ad essere implicato in procedure interpretative e meta-interpretative di carattere generativo, interconnettivo e dinamico, tipiche appunto di questa forma del pensiero.

Dare quindi spazio al pensiero narrativo per il soggetto, nel processo introspettivo/auto-conoscitivo, di opzione fenomenologica, rivisitato in chiave costruttivista, significa – secondo l’elaborazione di Castiglioni (2008, p. 117):

- produrre collezioni di fatti, contenuti, situazioni, vissuti, ricordi ecc., secondo una costante apertura ad approcci di lettura sempre diversificati tra loro;
- ri-collocare tracce e particolari, anche minimi, di racconto, all’interno di quadri d’insieme sempre ridisegnabili;
- ri-dare voce a vissuti ed emozioni già provate e che possono essere avvicinate diversamente dentro di sé;
- intrecciare passato, presente e futuro alla ricerca di una personale e intima logica narrativa da conferire alla propria vita, compresa quella interiore;
- avvicinare tramite un punto di vista sempre *in divenire* la propria esistenza e il configurarsi del proprio mondo interiore secondo una personale versione di *verità interna* che “si produce necessariamente quando i fatti sono intrecciati all’interno di una logica narrativa che ne illumina alcuni e ne oscura altri”. (Corrao 1997, p. 49)

È così che il procedere introspettivo, in modo particolare affidato alla scrittura

⁶¹ Laddove “introspettivo” diventa un termine fuorviante.

autobiografica, si connota come pratica adulta del “pensiero possibile” e di “possibilità di pensiero”, che mette in gioco l’eventualità di “ri-sperimentare” percezioni, ricordi, vissuti interiori, pensieri, significati, strategie del pensiero ecc., secondo una stretta compenetrazione tra atti interpretativi e meta-interpretativi, indirizzati a sé.

3. La scrittura di sé e l'incontro con il carcere: una “scissione feconda”⁶²

Ore ventitré. Agente accende la luce.

‘Cosa stai facendo?’

‘Scrivo.’

‘Ma chettestrivi, lascia perdere, che qui sei in galera, pensa a salvarti la pelle.’

‘Mi salvo la pelle scrivendo...’⁶³

Introduzione

In questa trattazione si parlerà principalmente, e genericamente, di scrittura “autobiografica” ma è necessario premettere che le scritture di sé comprendono una gamma ampia di espressioni, ormai nota agli studiosi di questa particolare forma espressiva. Demetrio e i suoi colleghi ritengono di poterle suddividere in due principali categorie: le scritture egografiche minori e le scritture egografiche maggiori. Le prime, le *scritture della contingenza* - di cui fanno parte l’engramma autografico, il frammento autografico, lettere e autoprofilo - si connotano per la prevalenza accordata al tempo presente con scarsa, spesso nessuna, attenzione volontaria per la struttura e la destinazione sociale del testo. Le seconde, le *scritture dell’autodisciplina* - egopoesia, diario, scrittura d’esperienza, confessione, memoriale e autobiografia - sono contrassegnate dalla prevalenza di riferimenti al passato e da una maggiore attenzione per la struttura narrativa. (Demetrio 2008, pp. 208-210) Non può sfuggire certo che dedicarsi alle scritture “maggiori”, del cui gruppo l’autobiografia rappresenta l’apice, equivale a intraprendere un percorso intellettualmente ed emotivamente formativo. Questo punto è stato ben illustrato nel capitolo precedente, dove infatti si è trattato di autobiografia in qualità di maggior rappresentante di quei processi generativi e trasformativi che dalla scrittura della propria vita possono emergere; nell’ultimo capitolo, invece, introdurremo le *scritture di esperienza* - ovvero scritti di varia lunghezza che hanno il compito di focalizzare temi esistenziali, circoscritti a situazioni di vita emblematiche - poiché questo tipo di scritture sono frequentemente proposte

⁶² Demetrio, 2008

⁶³ Scambio di battute tra un detenuto e un agente di polizia penitenziaria riportato in D. Demetrio (2006), *Crepe nel muro*, in *Primapersona, percorsi autobiografici. Carceri e carcerati*, n.17

(vedremo perché e in che modo) nei laboratori di scrittura.

Nel presente capitolo svolgeremo un percorso che parte dalla scrittura di sé vista sotto la lente della fenomenologia, per poi presentarne, da una parte, le “zone di luce” – come possibile “cura di sé” e occasione di *con-fusione* generativa – e, dall’altra, i “lati d’ombra”, nella convinzione che conoscerli sia necessario per chiunque si interessi di scrittura nei termini con cui la stiamo affrontando in questa sede.

3.1 L’esigenza, e l’urgenza, di scrivere: le forme di scrittura in carcere

“Le pagine sono l’anfratto dal quale si esce dall’ospedale, dalla prigione, dalla segregazione cui è condannato chiunque soffra ma non si accontenti, non voglia assopirsi e negarsi.” (Demetrio 2008, p. 58)

Lo scrivere è gesto tecnico, sintesi di culture millenarie che inventarono un modo per sfidare la narrazione orale o il pensiero senza parole “affidato all’impermanenza e alla volubilità dei raccoglitori di storie, o all’invenzione del momento.” La scrittura, contro l’evanescenza dei suoni pronunciati, sviluppa astrazione grazie ai segni, “a quanto si fa visibile al contempo generando invisibilità”. (Demetrio 2003a, p. 172)

Nel passato lontano o più recente innumerevoli sono gli uomini e le donne che hanno tratto dalla scrittura un sollievo, una nuova fiducia, una volontà di riscatto, nella possibilità di sopportare il male, nella drammaticità degli eventi di separazione. Il filo della scrittura autobiografica si è reso conduttore rappresentativo nella vita di molti letterati. Ambito quest’ultimo interessante, ma che non riguarda questo elaborato, e in particolare questo capitolo, attraverso il quale si vogliono mettere in luce quelle forme di scrittura di sé che possono venire in soccorso nelle condizioni di maggiore *fragilità* e sofferenza umana quali la perdita inconsolabile, la malattia terminale, oppure – qui ricade il nostro interesse – la condizione di detenzione.

Ci soffermiamo un momento sul concetto di fragilità per precisare che viene qui intesa come un *modo dell’esistenza* e non come una modalità psichica: “un modo di esistere, di resistere, di attraversare la vita” riporta Demetrio in un suo testo (“La scrittura clinica”, 2008), rimandando a Borgna. Lo psichiatra fenomenologo infatti, nel testo

“Elogio della depressione” (2011), scritto insieme al sociologo Bonomi, scrive: “L’elogio della fragilità non significa l’elogio della sofferenza che fa parte della fragilità; ma (...) vuole solo sottolineare (...) come nella fragilità, dimensione ineliminabile dalla vita, ci siano valori che danno un senso alla vita: alla vita di ciascuno di noi. L’essere consapevoli di questo, della fragilità come esperienza necessaria, significa accogliere, e rispettare, la fragilità degli altri; senza disconoscerla e senza ferirla.” (Borgna & Bonomi 2011, p. 103)

“In carcere si scrive molto, come non era mai accaduto prima, e in tutte le forme possibili.” (Benelli 2006, p. 69) Fra tutte, le più tragiche e tristemente note furono (e sono, dove ancora vige la pena di morte) le scritture ultime, del commiato.

Le altre manifestazioni rispecchiano l’ampia tipologia narrativa di cui la scrittura in carcere ormai dispone. Si parte dalla scrittura *burocratica*, la forma più manifesta, fra cui troviamo ad esempio le istanze al Magistrato e le famose “domandine”, formali richieste scritte da cui è necessario passare, da detenuti, per esprimere qualunque tipo di bisogno e necessità (sperando che vengano accolti in tempi accettabili).

Un altro mondo, che assolve sempre alla funzione comunicativa della scrittura, ma con tutt’altri significati, è quello della scrittura che potremmo definire *relazionale*: ci riferiamo alle lettere ai familiari, a cartoline, biglietti, e a tutte quelle forme di comunicazione che consentono di mantenere vivo il legame all’esterno con i propri affetti, (o) con le proprie figure di riferimento. Una delle tante affermazioni dei detenuti su questo tema: “la vera valvola di sfogo...la cosa più bella in assoluto! Infatti non hanno orari, impedimenti, nessuno può interromperle. A loro puoi affidare tutto, desideri, emozioni, paure, lacrime. Tramite la carta puoi confessare, scoprire, farti scoprire, giocare, litigare, far pace, far compagnia, voler bene, conquistare, amare, soffrire. In una lettera ti puoi raccontare, inventare, fantasticare, volare...evadere! Tornar qui e sorridere”⁶⁴.

Troviamo quindi le diverse declinazioni autobiografiche, diaristiche, poetiche, perfino saggistiche e letterarie, e, come è noto, le scritture sul corpo, a forte valenza simbolica. (Benelli 2006, p. 69; Demetrio 2008, p. 144) La pelle del detenuto è il luogo che raccoglie le tracce della propria storia: cicatrici, tagli, disegni tatuati narrano il

⁶⁴ Christine, “Figlie, mogli, madri: l’affettività è donna”, *Dentro*, inserto realizzato dai detenuti del carcere di Rovereto di *Oltre il muro*, la rivista dell’Associazione Provinciale Aiuto Sociale, che si occupa di reinserimento e alternative al carcere di Trento, agosto 2004.

malessere e la sofferenza di un uomo, ma anche quell'identità che nessuno potrà più sottrarre. (Serra, 2002)

Secoli ci sono voluti affinché questo diritto di scrittura, prima concesso solo ai condannati a morte (qualche volta, se naturalmente alfabeti), potesse conoscere i cartacei 'lussi' odierni. La diffusione della scrittura in carcere, sebbene lenta e accidentata, è avvenuta grazie soprattutto all'introduzione delle scuole e delle biblioteche carcerarie, della corrispondenza con i volontari, ma anche della televisione, naturalmente del diritto allo studio, fino ai più recenti corsi di scrittura creativa, autobiografica e teatrale. (Demetrio 2008, p. 144)

Il carcere, nelle sue modalità di "sorveglianza e punizione" così acutamente descritte da Foucault (1976), abdica – come abbiamo visto nel primo capitolo – alla sua funzione di attenzione al soggetto affinché trovi in profondità un senso al proprio percorso di detenzione, o quantomeno una possibile direzione di riscatto.

I detenuti passano la maggior parte del loro tempo in cella, il primo spazio condiviso, spesso troppo piccola per il numero di detenuti che ospita. Se hanno fortuna, partecipando alle attività offerte la monotonia si spezza per qualche ora, ma per il resto la cella resta il luogo dove le giornate trascorrono tutte allo stesso modo, e dove i reclusi subiscono la cosiddetta *dilatazione del tempo*. (Giordano, 2001)

"In ogni esperienza della sventura, del male che la sventura alimenta in sé, si ha questa profonda metamorfosi del tempo. Non si vive più nel passato e non si ha più un futuro dinanzi: si vive nella bruciante realtà di un presente che chiude, e pietrifica, il tempo da ogni parte: al di là di ogni possibile speranza che vive del futuro: dell'avvenire senza fine." (Borgna 2007, p. 97)

La narrazione e la scrittura di sé nei luoghi di detenzione sembrano essere dunque una necessità "per non permettere al tempo trascorso e rubato in carcere di divenire tempo vuoto, sala di attesa di non si sa cosa e quando." È creatività che aiuta a sopravvivere e a ricercarsi uno spazio di libertà. (Benelli, 2005) Spesso infatti, nella solitudine della loro cella, tanti detenuti scrivono. Il semplice fatto di doversi appoggiare ad una superficie fornisce sicurezza, costringe a fermarsi, restituendo la sensazione di non galleggiare nel vuoto. In ogni caso, fosse anche soltanto la propria mano, una base è necessaria. È questo il primo vincolo che lo scrivere ci impone. Le dita stringono una penna (o si muovono su una tastiera trovando un'opposizione), non ci si sente più liquidi e privi di

forma come accade di sentirsi pensando. (Demetrio 2003a, pp. 180, 182)

Ma ogni scrittura è anche lavoro, fatica: per questo in tale agire – qualunque sia la fedina penale di chi se ne serve – vi è un che di espiatorio. (Demetrio 2008, p. 143)

Scrivere in carcere, il poterlo almeno fare, sia per le circostanze propizie (materiali e psicologiche), sia perché non si è analfabeti, non assume mai un solo significato, qualora sia la scrittura di sé (ad andamento interioristico e memoriale) ad essere perseguita e coltivata. Demetrio ha raccolto alcune declinazioni della curvatura narratologica che la scrittura di sé praticata in carcere può assumere, ovvero delle motivazioni che le persone recluse riportano rispetto al loro rapporto con la scrittura autobiografica. Le riportiamo qui, attraverso frammenti tratti da scritti di persone recluse - depositate presso l'Archivio diaristico nazionale di Pieve Santo Stefano e disponibili sul sito di Ristretti Orizzonti⁶⁵:

- si scrive per parlare con qualcuno al di fuori, per gridare la propria disperazione: “Ho voluto raccontare la storia della mia vita per comunicare la mia grande sofferenza e solitudine”;
- si scrive per far passare quel tempo che sembra non mutare mai;
- si scrive per resistere alla presa carceraria, sul corpo, sulla mente, sulle relazioni, che non dà tregua;
- si scrive perché ci sono insegnanti che insegnano a farlo: “L’idea di scrivere mi è stata suggerita da un’assistente volontaria”
- si scrive perché ci si accorge che altro non resta da fare: “E così gli anni passano, ma nell’animo cresce sempre di più il disperato bisogno di comunicare, e io ho preso finalmente la decisione di dar voce al mio grido muto”;
- si scrive anche per essere lasciati in pace dai compagni di cella, per vivere l’illusione di essere altrove, per trarre dalla memoria qualche spunto che non angosci più di tanto, per non dimenticare “quei meandri che si perdono nella memoria”;
- si scrive, viceversa, proprio per scordare: “La mente è offuscata da tanti perché e da tanti forse. Ci rimane solo una cosa...dimenticare...e solo così quella ferita sarà rinsaldata.”

⁶⁵ www.ristretti.it

- si scrive per mettersi alla prova: “Bisogna aver coraggio di entrarci nella scrittura e quello che scrivi viverlo. Se lo vivi ti viene una poesia...”
- perché qualcosa di imprevisto accade, e si vuol proseguire con ostinazione: “scrivo a tentoni nel silenzio della notte alla ricerca di qualche verità...da cosa fuggo?”

Perché scrivere è “molto più bello di una semplice telefonata che trasmette solo vibrazioni di una voce e che al segnale ti costringe a salutare senza lasciare il tempo di finire la frase”. (Bompreschi & Gracci 1998, p. 58)

La continua intrusione, l'ispezione e il controllo di ogni anfratto e interstizio personale possono generare, quasi paradossalmente, una chiusura in se stessi che talvolta, oltre alla rabbia, promuove attività introspettive e può innestare processi riflessivi importanti. (Demetrio 2008, p. 146)

Lo strumento della scrittura infatti, facilmente accessibile e così immediato nel suo concretizzarsi, introduce – se praticata con costanza e impegno, e soprattutto in modo guidato – una variazione potente, qualitativa, in alcuni processi di pensiero e di coscientizzazione di persone che per la maggior parte appartengono ancora alla cultura orale; pertanto si può dire che la scrittura di sé, al di là delle differenze individuali – sicuramente importanti – può innestare un precedente, una “scissione feconda”, in chi poco o per nulla prima se ne avvaleva.

Scrivere, lo vedremo nei prossimi capitoli, diventa un veicolo per la scoperta di nuovi mondi, nuove forme del pensiero e nuove capacità di espressione di sé, di altre opportunità raramente individuate e prese in esame in passato. (Benelli, 2005)

La scrittura di sé, è insomma, secondo Demetrio (2008, p. 147) un agente impareggiabile perché il processo “rieducativo” possa compiersi in quanto revisione di vita, riprogettazione esistenziale. Qui solo accennato, svilupperemo questo aspetto più avanti.

3.2 Lo sguardo della fenomenologia sulla scrittura di sé

*La scrittura è esperienza, è forma autonoma di vita,
è vissuto.*

V. Woolf, 1941

Concluso il paragrafo iniziale, ci focalizziamo ora su una delle prospettive, delle lenti di osservazione, con cui è possibile rivolgersi alla scrittura di sé.

All'interno di un discorso che ruota intorno alla ricerca di senso nel tentativo di sviluppare percorsi educativi ed auto-formativi in età adulta, troviamo in letteratura diverso materiale sulla scrittura *autoanalitica*, una particolare forma di testo scritto che nasce, secondo il pensiero di Demetrio, quando il processo di *autoanalisi* viene canalizzato nella pratica della scrittura, "che sfrutti un diario, un computer o semplici pezzetti di carta".

Presenteremo dunque la linea di pensiero di Demetrio⁶⁶ – docente e formatore che si occupa di educazione degli adulti in prospettiva fenomenologico-esistenziale – elaborandola e sviluppandola in chiave fenomenologica; connettendola, cioè, ad alcune riflessioni che rielaborano la scrittura come pratica introspettiva di matrice fenomenologica. In questo percorso si è provato a rivisitare quelle che Armezzani (1996) individua come le "direttrici del metodo fenomenologico", ovvero parole-chiave che ricorrono nell'opera di Husserl o nella letteratura fenomenologica e che valgono come "indicatori di senso", "cifre introduttive" ai temi principali della fenomenologia. Stiamo parlando di: insoddisfazione (e inquietudine), radicalismo, ironia, rigore e coinvolgimento.

Premessa. Autoanalisi come arte di levare le ancore

"Autoanalisi è la prima e l'ultima risorsa umana: di chi inizia a dischiudersi alla vita e di chi sta allontanandosene". (Demetrio 2003a, p. 76)

⁶⁶ Duccio Demetrio, fondatore del "Gruppo di ricerca in metodologie autobiografiche" e, con Saverio Tutino, della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, è professore ordinario di Filosofia dell'educazione e di Teorie e Pratiche della narrazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Si occupa di pedagogia sociale, educazione permanente, educazione interculturale ed epistemologia della conoscenza in età adulta.

È stata la psicoanalisi a introdurre una svolta nella ermeneutica di sé, anche se un discorso in merito nasce con il primo pensiero filosofico – con l’amore per la conoscenza – e già nel mito, in quanto racconto esemplare, è presente (Demetrio 2003a, p. 104). Non a caso l’autoanalisi clinica nasce con il suo inventore e, ancor meno a caso, troviamo in letteratura teorizzazioni e riflessioni – che esulano dal percorso di questo lavoro – che esplorano le potenzialità della scrittura di sé da un punto di vista psicoanalitico (ad esempio, Ferrari, 2003).

L’autoanalisi del resto è di casa in filosofia da tempo. L’analitica heideggeriana, poi ripresa in psichiatria fenomenologica con la *Daseinsanalyse*⁶⁷, non può che essere un’autoanalisi, sottolinea Demetrio (2003a, p. 138), “poiché l’esserci è storicamente dato, autobiograficamente situato nella miriade di vissuti persi, ritrovati e adombrati”. La conoscenza di sé, pratica che acquisisce importanza a partire dal tempo di Socrate, trova un senso se ha come fine il diventare sempre più consapevoli del proprio modo di essere-nel-mondo, il che significa porsi anche quesiti ontologici connessi all’arte di esistere, alla sua materialità fisica e corporea.

“Occorre muovere verso”, scrive Demetrio. In questo sta la vocazione sia clinica che pedagogica del messaggio dell’analitica esistenziale: “laddove l’individuo si scopre nuovamente disponibile al possibile, si interroga sull’altrove col quale potrebbe entrare in contatto per illuminarsi meglio, qualcosa che generi stupore, per scoprire in altre forme svelate quel che poco prima appariva noto e usuale”. (Demetrio 2003a, pp. 139, 143)

E arriviamo così al significato del termine “autoanalisi”, partendo necessariamente dalla sua etimologia. “Analisi”, parola dalle molte spiegazioni e pratiche, deriva dal greco *analyo*, che significa “scomporre”, ma anche da *lusi* – riscatto, liberazione, soluzione di un problema – (la *lusiteleia* era per i greci un’abilità da ricercare) e *ana*, che sta per salire. Allora potremmo dire, sempre con Demetrio, che l’analisi è prima di tutto “attività mentale mossa dalla passione di conoscere”. Il suo compito è quello di smontare certezze e artefatti, emancipare idee ingessate: “chiunque si avvalga dell’analisi, quale ne sia lo scopo, è chiamato perciò a smontare ogni

⁶⁷ Fu Binswanger, grazie alla fenomenologia di Husserl e all’incontro successivo con Heidegger, a gettare le fondamenta della *Daseinsanalyse*, con “l’esigenza di fare della psichiatria (e della psicologia clinica – potremmo dire oggi) una “scienza che studia ciò che ‘propriamente’ significa essere-uomo”. (M. Rossi Monti, Introduzione a D. Cargnello, 2010)

preconcetta nozione, a ironizzare di lei, a smascherarne la supponenza.” (Demetrio 2003a, pp. 8-9)

Se le sintesi sigillano in concetti che spesso diventano sostanze, essenze, verità, e non di rado in convinzioni che rischiano di aggregarsi in dottrinarie forme di potere, al contrario, ciò che ricade sotto l’egida dell’analisi muove alla ricerca dell’inesauribile.

Fare autoanalisi, dunque, indica la possibilità, di cui ciascun individuo è investito, di diventare specialista in conoscenza, coscienza, “analisi” di sé. Senza altra guida che non sia la propria esistenza in corso, senz’altro maestro che non sia lui o lei stessa. Di rispondere a se stessi di quel che si pensa o si fa agendo: una forma etica, oltre che un gesto di responsabilità. (Demetrio 2003a, p.100)

“Autoanalisi”, riprendendo l’etimologia, oltre a indicare l’andar oltre il dissolvimento di se stessi, esprime – parafrasando – “il levar l’ancora”, partire per terre ignote, sciogliere legami, salpare.

E allora l’analisi-autoanalisi guidata dalla tecnica del “levar le ancore” ci apre alla possibilità del nuovo, al pensiero non ancora frequentato che ha bisogno di nutrirsi di terre inesplorate. (Demetrio 2003a, p. 74)

L’istante autoanalitico insorge nei momenti più impensati. Nasce, l’autoanalisi, nel momento in cui ci si interroga sulla propria esistenza, poi subito invasi da domande che la trascendono⁶⁸. Quando si insiste, e con caparbio coraggio, a non accontentarsi di frasi, di etichette, di luoghi comuni che ci riguardano o che attribuiamo agli altri. (Demetrio 2003a, pp. 38, 43) E qui ritroviamo una delle direttrici del metodo fenomenologico, l’ironia, che può essere vista come una ripresa consapevole di quell’insoddisfazione che vedremo poco oltre. “Le cose sono sempre di più di ciò che effettivamente vediamo, c’è sempre una *ulteriorità di senso*”, espressione cara ai fenomenologi, “dietro le nostre conoscenze attuali.” (Armezzani, 1996)

Il motore che mette in movimento l’autoanalisi è l’inquietudine, intesa da Demetrio come “tutto quanto si rende fonte di un instancabile, sempre più denso e serrato, perseguimento di un senso” e ancora: “un desiderio che sa cosa vuole (pur se non trova), un andare verso una meta (pur se non la raggiunge), un errabondare (pur con una rotta).” (Demetrio 2003a, pp. 3, 19)

⁶⁸ E infatti: “l’essere-nel-mondo può anche esser detto *trascendenza*. (D. Cargnello, 2010 – Nota alla seconda edizione, p. XXVI)

Chi vi si riconosce, sa che l'inquietudine abiterà il suo modo di essere-nel-mondo come una fedele compagna. Chi è diventato adulto ben conoscendo lo sconcerto di questo turbamento quotidiano, di questo modo del sentire e del conoscere, talvolta ne ha frainteso i "sintomi", sbagliato i "rimedi", ma spesso per poi comprendere che "l'inquietudine non è nevrosi: è, semmai, frenesia esistenziale, voglia di vivere, di sperimentarsi, di compromettersi pur di sentirsi." E quindi: "l'inquietudine può esistere come risorsa, bellezza, poesia, se riusciamo però a pensarla, a comprenderla in quanto tensione feconda e cosciente." (Demetrio 2003a, pp. 23-26)

Tensione che quando muove verso la scrittura di sé avvia un processo generativo in cui ciò che l'individuo trova nella propria ricerca, la rifeconda di nuove domande; lo scrittore inquieto decide di sostare poco o a lungo, sorretto da quel flusso di coscienza vitale che l'autoanalista può decidere di accendere, spegnere, ridurre di volume o intensità.

3.2.1 La scrittura autobiografica come metodo fenomenologico

Se autoanalisi è lavoro su di sé, la scrittura autoanalitica è inevitabilmente autobiografica.⁶⁹ Del resto, "ogni nostra modalità di essere, fare e pensare lo è."

E viceversa, chiunque abbia scritto la propria storia è già un autoanalista: ha cercato, rovistato, ricostruito. "Siamo in autobiografia perenne, perché siamo individui, e lo siamo ancor di più quando lo dimostriamo a noi stessi scrivendo". (Demetrio 2003a, p. 191) E scrivere è un modo per rispondere alla vita: non sempre con una vera, lunga e complicata autobiografia, più spesso con un diario, una poesia, un album di ricordi. Una delle tante forme espressive a cui l'uomo fa ricorso perché gli "consente di *sentire* che ha vissuto e sta ancora vivendo" – Demetrio lo sostiene in più occasioni – "l'autentico scrittore autoanalitico scrive perché ciò gli rammenta ancor più che sta vivendo". (Demetrio 1996, p. 10; 2003a, p. 146)

La scrittura ha questo forte potere: impedisce a chi la compie di dimenticare di essere esistito, di essere ancora in vita e di avere infinite possibilità di fronte a sé.

Sono tre le "muse autoanalitiche" che consentono e guidano il realizzarsi di questo processo: la coscienza di sé, nel senso di "un'emergenza riflessiva che permette il ritorno in circolo della mente su se stessa" (Morin, 1999); il racconto interiore, in

⁶⁹ Da qui la scelta di utilizzare d'ora in avanti sempre l'espressione "scrittura autobiografica".

un'incessante narrazione e revisione della propria storia in divenire; e la scrittura di sé, come interminabile progetto e proiezione "verso il non ancora". (Demetrio 2003a, p. 21)

Lo scrittore autobiografo innanzitutto "mette in parola" la complessità e l'intreccio di ricordi, vissuti, emozioni, sensazioni che attraversano la sua storia, che affiorano in modalità del "pensarsi" e "sentirsi" e che narrano il suo modo di *abitare* se stesso e il mondo. (Castiglioni 2008, p. 161)

Si tratta di una scrittura che racconta del mondo-della-vita umana e delle sue dimensioni costitutive, declinabili storicamente e culturalmente. "Si attinge all'esperienza e si torna a produrre un'esperienza." (Demetrio 2008, pp. 239-240) "Chi decide di scrivere di sé si colloca inevitabilmente nella condizione di cercare e di trovare quali motivi costitutivi dell'esistenza più si riverberino, si rendano brucianti, insondabili, nella propria esistenza." Il compito di svelamento che consegue il rifiuto dell'ovvio rivela un altro aspetto proprio dell'atteggiamento fenomenologico: il suo radicalismo. Inteso evidentemente non in senso ideologico, come mantenimento di posizioni estreme, ma come ricerca che tende alle radici, alle origini, che vuole andare fino in fondo. (Armezzani, 1996)

"Non è poco che la scrittura, più di ogni altra modalità narrativa, ci consenta di delimitare qualche confine e perimetro del "mondo-della-vita" cui apparteniamo o che abbiamo abitato nelle stagioni dell'esistenza." (Demetrio 2008, pp. 221, 238)

La scrittura autoanalitica mette in luce, dunque, non stili letterari bensì manifestazioni dell'esperienza vissuta, ricercando gli *esistenziali*⁷⁰ presenti in un racconto: i motivi conduttori, le trame, le questioni vissute come problematiche, gli attaccamenti a persone, cose ed esperienze, la relazione con i vissuti della perdita e della morte, e così via. (Demetrio 2003a, p. 205) Potremmo avvicinare questa ricerca a quell' "analisi sistematica di ciò che si rivela comune nelle esperienze umane" di cui la fenomenologia vuole farsi portavoce. (Armezzani, 1996)

Se consideriamo un testo dotato di una sua completezza, realizzato in libertà narrativa, possiamo individuare, sempre secondo Demetrio (2003a, pp. 198-200), la presenza di alcuni *stili narrativi* facilmente riconoscibili, che forniscono alla scrittura una certa prevalenza di tono:

⁷⁰ I modi d'essere dell'esistenza si determinano attraverso *esistenziali*, nei quali (a differenza che nelle categorie) è custodita la *possibilità*. (Heidegger, 1927)

- *Retrospektivo*: quando è il passato soprattutto a rappresentare l'oggetto cercato e voluto della propria scrittura e successiva lettura. L'io narrante viene tenuto sullo sfondo, mentre maggior rilievo hanno i ricordi, i personaggi, gli ambienti e i fatti;
- *Introspektivo*: quando l'io narrante si concentra sul lavoro su di sé, spesso utilizzando autodomande, confrontando le proprie scelte, i propri errori con i valori, i precetti e i punti di vista possibili, anche di carattere religioso e filosofico. Si interroga giudicando la propria vita alla luce di giudizi e valutazioni mutuati da scritti, insegnamenti, etiche, consuetudini, opinioni;
- *Contemplativo*: quando l'andamento narrativo appare disteso, distaccato, distante dalla drammaticità del vivere, dando poca attenzione alle esperienze vissute o in atto, e alla loro critica. L'inquietudine si distende e appare l'effetto curativo della scrittura;
- *Proiettivo*: l'attenzione si sposta verso le regioni del possibile, si cerca di intravedere o immaginare il futuro, il pensiero viaggia verso la ricerca di un sé auspicabile, verso la speranza di un cambiamento, di una rinascita, di un nuovo volto da assumere.

Il *tempo dell'avvenire* è profondamente presente nella riflessione autobiografica, ricca di anticipazioni, progetti, proiezioni. (Demetrio 1999, p. 39)

Attraverso questa prima indicazione strutturale, ciascuno può poi intraprendere un'analisi della scrittura, rileggendo il proprio (o altrui) testo autobiografico, per capire “verso quale approdo la propria (o altrui) coscienza in scrittura volgeva i passi”. Con l'invito a sorvegliare i suoi tre pericolosi eccessi, di cui parleremo poco più avanti.

In relazione al contesto da noi preso in considerazione, ad esempio, Demetrio ci invita a ricondurre la varietà delle scritture prodotte in carcere a due aree narrative che afferiscono ad altrettanti vissuti della temporalità, evocati dalle metafore della “valvola di sfogo” (il presente) e del “giro di boa” (il passato e il futuro). (Demetrio 2008, pp. 145-146) Del resto sappiamo che la presenza al mondo, attraverso lo sguardo fenomenologico, non può che mettere al centro la temporalità vissuta. E quella che chiamiamo “narrazione” può essere intesa genericamente come un modo tipicamente

umano di venire a patti con la temporalità.⁷¹ (Formenti 1998, p. 172)

Riprendiamo ora la traiettoria di senso che abbiamo avviato nel secondo capitolo, e in particolare ciò che riguarda lo sguardo fenomenologico che osserva “dubitando”, almeno in parte, di ciò che si concretizza interiormente - che abbiamo visto essere affrontato come pratica d’introspezione, fenomenologicamente orientata, affidata, nel nostro caso, alla scrittura autobiografica. (Castiglioni 2008, p. 28)

La fenomenologia infatti, la cui lezione cruciale ci riconduce alla necessità del dubitare dei dati immediati, così come di costrutti e categorie definiti “una volta per tutte”, (Armezzani 2002, 2010) ci consente di accedere alla filosofia della scrittura che di ciò è emblema.

La scrittura costante deve poter diventare – nella proposta da noi condivisa – una sorta di metodo ma di tipo fenomenologico, quindi un percorso-processo, ordinato, rigoroso, ma flessibilmente e imprevedibilmente aperto, tramite il quale concretizzare il procedere introspettivo. (Castiglioni, 2008)

Il soggetto coinvolto nell’indagine introspettiva, nel mentre costruisce la pagina scritta, si colloca inevitabilmente in una particolare “postura mentale” costituita, metaforicamente, dalla “separazione indispensabile da se stesso e da ciò che lo abita interiormente, come se la parola scritta riguardasse qualcuno che non è lui”⁷². (Castiglioni 2008, pp. 127-128)

“Quando leggo ciò che ho scritto, leggo quasi con distacco, come se quei pensieri appartenessero a un’altra persona [...] Mi dà quasi una sensazione di liberazione...mi sento più leggera”, racconta una donna che ha incontrato la scrittura nel suo percorso di detenzione. (Lorenzi 2004, p. 97)

Ritroviamo questo movimento, con parole diverse, ma simili, in diversi autori. “Il pensiero, in particolare quello scritto, permette il distacco, l’interrogazione, il dubbio”. (Pineau & Le Grand, 1993) “Il linguaggio scritto, fissato sulla pagina introspettiva, permette al soggetto di andare “oltre” esso, separandosi”. (Castiglioni 2008, p. 141) “Con la scrittura ci distanziamo da quanto ascoltato, osservato, vissuto: separandoci scrivendo, guardiamo meglio ciò che vogliamo conoscere, noi stessi in primo luogo”. (Demetrio 2003a, p. 173) “Scrivere produce distanza, riflessività e dunque pensiero”.

⁷¹ Si rimanda a P. Ricoeur (“Tempo e racconto”, 1985) per approfondimenti sul rapporto narrazione-tempo

⁷² Si cfr. anche P.M. Bellini (2000), *Scrivere di sé*, p. 16

(Formenti 2009, p. 23) “Abbiamo bisogno della distanza – afferma Ong – e “questo la scrittura regala alla mente umana in modo unico, come niente altro può fare”. (Ong 1986, p. 124)

Questa sorta di separazione è veicolata dal fatto che il narratore autobiografico è contemporaneamente soggetto e oggetto della riflessione.

Questo paradosso ha effetto positivo perché consente di tenere insieme, e allo stesso tempo di separare, il sé narratore e il sé narrato, rendendo possibile il racconto.

Del resto il paradosso è una possibilità non solo contemplata ma anche immanente alla soggettività, in fenomenologia.

Abbiamo a che fare con quella che è definita, primo fra tutti da Demetrio, come esperienza di “bi-locazione cognitiva” attivata e facilitata dalla scrittura e, al tempo stesso, alla base di essa, in quanto “capacità di scoprirsi dotati della possibilità di *dividersi* senza perdersi, autonegarsi o annullarsi; di abitare il presente e contemporaneamente il passato o il futuro; di pensarsi con distanza e di riscoprirsi attraverso l’immagine di un altro da sé”.

Questo movimento di distanziamento, potenziato dalla scrittura, può essere inteso anche come un’operazione di *epochè*⁷³ rivolta verso di sé (espressione coniata da Demetrio in merito alla narrazione autobiografica), capace di far riaffiorare, almeno a tratti, aspetti e modalità del proprio mondo interiore. (Castiglioni 2008, pp. 27-28) Infatti, nell’atto stesso di cercare le parole più adatte per esprimerli, i vissuti vengono oggettivati, “messi fuori”, resi visibili perciò anche manipolabili. (Formenti 1998, p. 169)

Questo processo può diventare procedimento capace di sviluppare e potenziare attitudini auto-conoscitive e auto-apprenditive. (Demetrio 1995, pp. 13-32): facilita e permette infatti al soggetto adulto di essere più consapevole, proprio nel configurarsi della scrittura, di come prenda forma il pensiero su di sé. (Bellini 2000, p. 31)

La centralità dell’aspetto meta-cognitivo e meta-riflessivo potenziato dalla scrittura autobiografica viene messa in luce da diversi autori, fra cui ricordiamo in particolare Mortari (2002).

“Chi scrive, come chi legge, non dispone d’altra vita che della propria per fare esperienza delle cose di cui si parla (...) (De Monticelli 1998, p. 58)

⁷³ Con *epochè* in fenomenologia si intende l’ “operazione metodica” (Husserl 1919-29, trad. it. p. 71) di sospensione, di messa in parentesi, della conoscenza ovvia, che porta ad una modificazione dello sguardo (si tratta di “imparare a vedere”) e dell’atteggiamento naturale verso le “cose”.

Se la lettura, però, è operazione applicata a quello che gli altri scrivono, la scrittura, invece, ed è questa la sua esemplare distintività, ci appartiene in prima persona e sempre. Siamo pienamente attori e protagonisti (autori, per meglio dire) nel nostro gesto, indipendentemente dal contenuto della scrittura. Di qualsiasi forma e a qualsiasi genere appartenga il nostro testo, infatti, “lo scrivere ci chiama in causa direttamente: implica fatica, correzioni, pensiero, e inoltre ci coinvolge in un alternarsi di emozioni.” (Demetrio, 2008)⁷⁴ Quel coinvolgimento che i fenomenologi conoscono bene perchè caratterizza il loro modo di essere e di porsi nell’incontro con il mondo dell’altro, e ancora prima con il proprio: “il fenomenologo è profondamente coinvolto nella sua ricerca” (Armezzani, 1994).⁷⁵

La scrittura, o l’esercizio serrato del dialogo interiore quasi diventasse scrittura, ci consente di essere presenti, attenti a ciò che sta (ri)accadendo, ma allo stesso tempo ci induce alla consapevolezza che ciò che si è scritto non corrisponde pienamente a noi stessi. Lo scrittore è assai di rado, in quanto appartenente alla comunità degli inquieti, soddisfatto di ciò che produce. Tutta la fatica della scrittura, infatti, non ci condurrà mai a conoscere o a conoscerci fino in fondo, se non là dove stiamo dialogando o scrivendo. (Demetrio 2003a, p. 141) La visione è sempre prospettica: “la cosa”, in questo caso la persona, “si dà sempre per scorci e adombramenti” (Husserl 1922, p. 355)

Qui ha sede quell’insoddisfazione che sappiamo essere caratteristica distintiva del procedere conoscitivo in fenomenologia, per cui “già in partenza il fenomenologo vive nel paradosso di essere costretto a considerare l’ovvio come problematico ed enigmatico” (Husserl 1934-37, trad. it., p. 206) Considerare l’ovvio come problematico ed enigmatico non vuol dire rifiutarlo drasticamente, ma “non riposare in esso, riconoscere che la conoscenza ovvia ha in sé un problema.” (Armezzani, 1996)

La scrittura di sé non è mai immediatamente chiara e chiarificatrice, non subito semina concordia tra chi scrive e ciò che scrive. Questa esperienza, infatti, semina e genera non solo uno sdoppiamento – ci sono io e c’è quello che scrivo di me – ma rileggendo quel che ho scritto istituisco un altro ordine ancora, costituito dalle reazioni che il mio scritto suscita in me, “nel pensarlo e nel vederlo sempre un poco difettoso”. (Demetrio 2003a,

⁷⁴ In Castiglioni 2008, p. 17

⁷⁵ La consapevolezza epistemologica che oggettività e neutralità non sono possibili, che non si dà conoscenza senza un coinvolgimento personale, è tutt’uno con l’essere coinvolti sul piano dell’esistenza, del mondo della vita. (Armezzani, 1996)

p. 165) Mentre scriviamo, infatti, sappiamo di lasciare dietro di noi una scia di parole scritte che un istante dopo non ci servono più. Quelle parole, pur sintatticamente ineccepibili, che non arriveranno mai a spiegare, da sole, quel che le ha messe in moto. “Ciò che sta tra le righe, che non è stato (ancora) detto, è tanto importante quanto ciò che la torsione dello scrivere ha cercato di raccontare”. (Demetrio, 2008)⁷⁶

In questo modo viene innescato un circolo virtuoso in cui l’individuo rileggendo farà scaturire altre domande, altre riflessioni e quindi, spesso, altra scrittura.

“Lo scrivere è, nella sua intrinseca valenza pedagogica, massima espressione (e la più feconda) della soggettività storica, che pur attingendo al mondo della vita lo introietta in una versione irriducibile e radicalmente personale e situata, senza per questo dimenticare quanto una vita trovi la sua formazione nell’intrico delle trame relazionali, che nella scrittura (ri)trovano voce e spazio”. (Castiglioni, 2008)

La scrittura autobiografica, come abbiamo anticipato nel secondo capitolo, è infatti sempre un’esperienza relazionale, che conserva questa caratteristica anche in assenza di un interlocutore reale. Infatti, “la mente si popola di interlocutori reali o immaginari che raccolgono quelle parole.” La scrittura *cerca* gli altri. A questi “interlocutori”, come a “voci interne narranti”⁷⁷, i cui volti, gesti e parole sono stati fissati sulla pagina, l’autobiografo, adesso, dà parola, o può indirizzare parole, in questo potendo ri-narrare e ri-comporre brani e capitoli di storia di vita, fatta di legami significativi, ricordi, emozioni e vissuti. (Castiglioni 2008, p. 155)

“Diventando figure narrative della solitudine, cui lo scrivere ci educa senza accorgersene, ci trasformiamo in custodi del dialogo non più soltanto dentro di noi. Poiché chi scrive, imparando a diventare altro da sé, si avvicina in amicizia a quel che riconosce dotato di storia diversa.” (Demetrio 2003a, p. 162)

La lezione fenomenologica di Husserl risuona nell’allievo (ovvero Heidegger) e l’apertura autoanalitica diventa, pur nella irriducibile soggettività dell’esperienza, una possibilità di condivisione con la vita autoanalitica degli altri. (Demetrio 2003a, pp. 139-140) Perché “l’essere – sempre – mio dell’esistenza umana, non solo non esclude il *con-essere* con altri, ma anzi lo include in maniera essenziale.” (Boss 1973, p. 50)

⁷⁶ In Castiglioni 2008, p. 19

⁷⁷ Dimensione utilizzata da Arrigoni & Barbieri (1998) in riferimento alla narrazione in ambito psicoanalitico.

3.3 Una *tecnologia* che si fa “cura di sé”: luci...

*Non scrivere nulla di se stessi, non averlo mai fatto,
e tanto meno degli altri che abbiamo incontrato,
equivale a negarsi a una possibilità
e quindi a un'ulteriore opportunità esistenziale.*

D. Demetrio, 2003

Concludiamo questo capitolo con un breve excursus sullo sviluppo della scrittura come *tecnologia del sé*, partendo da Foucault e collegando le sue riflessioni allo sguardo fenomenologico che vede la scrittura come una possibile “cura di sé”.

Il discorso sul significato del termine “cura” può essere sviluppato a nostro avviso in due direzioni distinte, destinate comunque ad incontrarsi: la cura rivolta a se stessi e la cura nei confronti dell'altro.

Ci occuperemo ora di argomentare il motivo per cui parliamo di “cura di sé” in questo contesto, mentre nel prossimo capitolo affronteremo in chiave fenomenologica alcuni aspetti legati alla “cura verso l'altro”, in relazione all'esperienza educativo-formativa, contestualizzata nel nostro caso al mondo carcerario.

Per quanto riguarda dunque la cura di sé, introduciamo gli studi dell'ultimo Foucault, che si inseriscono bene nel discorso fin qui portato avanti poiché sono orientati a definire la possibilità di una ‘autocostituzione del soggetto’, formulata contestualmente a un'indagine sulle pratiche filosofiche finalizzate alla cura di sé. (Martini, 2009) Le pratiche di carattere auto-formativo e di cura di sé appartengono a una tradizione antica, che risale alle origini stesse della cultura occidentale ed è evoluta con essa. (Formenti 1998, p. 32) Foucault ci offre infatti una ricostruzione della storia della cura di sé a partire dalla filosofia greco-romana, in cui occuparsi di se stessi veniva ritenuta una delle regole fondamentali della condotta sociale e dell'arte di vivere. La cura era messa in relazione alla conoscenza di sé, secondo un rapporto di precedenza e priorità tra le due dimensioni che si è andato alternando e modificando, a seconda dei diversi periodi storici (fino ad arrivare alla tradizione cristiana in cui la “conoscenza “ di se stessi ha rappresentato una sorta di prerequisito alla “costruzione” del soggetto). (Santerini & Triani 2007, p. 13)

Nell'etica dell'epoca tardo-antica Foucault ritiene di poter scorgere un modello di

produzione della soggettività non più passivo, che non dà luogo a un processo di assoggettamento, ma attivo, motivato da un moto libero, che mira a costituire uno stile di vita orientato a una 'vita buona'. A Foucault di tale esperienza interessa il fatto che è proposta e «concepita per l'individuo che vuole essere padrone di sé e non per l'individuo obbediente a regole generali». (Foucault 1998, p. 26)

L'interesse del filosofo francese si orienta ad esplorare le *tecnologie del sé*, ovvero “gli strumenti discorsivi o le pratiche istituzionali (connesse a saperi-poteri) che alimentano e programmano modalità del controllo del soggetto, attraverso processi di interpretazione e procedure intersoggettive di carattere intensamente dialettico”. (Cambi 2002, p. 114)

Molto più di quanto non sia costituito dai dispositivi del Potere o dalle tecniche discorsive del Sapere, il soggetto – sostiene ora Foucault – può autocostruirsi attraverso le pratiche del sé. (Foucault, 2001)

Fra queste 'tecnologie', infatti, ve ne sono di importanti dal punto di vista pedagogico: pratiche che gli individui compiono al fine di trasformare sé stessi e la propria esperienza del mondo, assumendo se stessi come campo d'azione al fine di autoformarsi; che comprendono il sé, spiazzano l'io come centro/unità/stabilità, riaprono il processo formativo, conducono dall'esame di sé alla riprogettazione, creano un continuum tra interpretazione e comunicazione. (Cambi 2002, p. 115)

L'introspezione, il diario, la corrispondenza intima, l'esercizio spirituale, l'esame di coscienza, il monologo interiore e così via non si riducono più, allora, a mezzi di autoconoscenza, “deboli specchi nei quali ritrovarsi”, ma assumono lo statuto epistemologico di strumenti di (auto)costruzione e controllo. (Formenti 1998, p. 33)

Nel periodo ellenistico, racconta Foucault, assunse un'importanza crescente in questa direzione la scrittura, canalizzata in due forme già conosciute dello scrivere: gli *hypomnemata* e la corrispondenza. Ai primi si affidavano citazioni, frammenti di opere, riflessioni ecc., e costituivano una memoria materiale delle cose dette, ascoltate o pensate, da poter utilizzare, appena ce ne fosse bisogno, nell'azione. La corrispondenza, nella forma delle lettere amicali, costituisce altresì un terreno di autoesercizio volto alla formazione e al governo di sé e degli altri. (Foucault 1998, p. 204).

In “Sorvegliare e Punire” (1976) il filosofo considera la scrittura una modalità tramite la quale “l'individuo riceve la propria individualità”, ma sempre nell'ottica di un processo che non assume mai una forma conclusa. E ancora: “grazie all'attività dello scrivere,

l'esperienza di sé risulta ampliata e intensificata.” (Foucault 1998, p. 145)
Lo stesso Foucault, considera la scrittura di sé come una pratica che si articola nella complementarità di tre momenti - suddivisione affine e coerente con le posizioni presentate in precedenza: conoscenza di sé, costruzione di sé e ri-posizionamento di se stessi, come soggetti della propria vicenda esistenziale e interiore.

Afferma Mortari (2002, p. 41): “Dalla disanima, condotta da Michel Foucault, delle interpretazioni che il tema della cura ha avuto nella cultura antica si evince come nella cura di sé avesse un ruolo importante quella che definisco ‘cura della vita della mente’. In quel contesto si insisteva, infatti, sull’attenzione che andrebbe rivolta a se stessi, in quanto esseri pensanti; attenzione che si traduce in un intenso rapporto riflessivo con se stessi ‘attraverso il quale ci si costituisce come soggetti dei propri atti’”.

È possibile considerare la “cura di sé”, in linea con diversi autori, come una categoria pedagogica costitutivamente formativa. Cura di sé, in quest’ottica, significa prendere in custodia la propria esistenza, implica ascolto di sé, presa di coscienza dei propri conflitti, delle proprie insufficienze, ma è anche volontà di orientamento; e vive dentro un’ottica duplice: dentro la reciproca tensione tra uno sguardo ora etico, ora esistenziale-analitico.

Ecco allora che la *cura di sé* diventa il metadispositivo della narrazione autobiografica e il requisito psicologico-etico-antropologico che la genera e la orienta. Lo è infatti in entrata – si fa autobiografia spinti dalla cura di sé, ovvero ripensandosi in prospettiva di un *prendersi cura* – ma anche in uscita: come approdo a una dimensione di (maggior) consapevolezza e coerenza con se stessi. (Cambi 2002, p. 119)

Con la scrittura, per noi di tipo autobiografico, l’individuo adulto, nell’ “atto” introspettivo, si *ri-appropria di sé*, qualora sia in grado e disposto a ri-appropriarsi del “pensiero, anche su di sé, attraverso la trasfigurazione del gesto di scrittura, che immobilizza la pratica discorsiva e la traduce in un corpo solido, visibile.” (Sini 1994, p. 52) Abbiamo a che fare con un punto di arrivo, mai definitivo, dell’indagine introspettiva, in direzione fenomenologica, potenziato dall’utilizzo della scrittura, quando proprio quest’ultima spezza la “pienezza ridondante” propria del pensiero e del discorso orali. (Castiglioni 2008, p. 140)

“La mente viene frenata e le è così permesso di interrompere e riorganizzare il suo procedere più naturale e ridondante” (Ong 1986, p. 69)

E allora, la scrittura autobiografica può diventare pratica di cura di sé laddove sia interessata alla dimensione del “senso dell’essere-al-mondo in quanto esseri umani” (Demetrio 2003b, p. 52) e continui a configurarsi come possibile scelta di uno “sguardo consapevole, critico e inquieto” nei confronti di ciò che ci circonda. Uno sguardo che solleciti l’individuo adulto alla discussione di “ciò che c’è”, che in tal modo può “ri-esistere”. Nella “retrospezione/introspezione” scritta, di senso fenomenologico, il soggetto adulto può esercitarsi a “vedere di nuovo”, facendo (ri)emergere dall’opacità un vissuto “che altrimenti si dileguerebbe nel nulla; e così dare a esso occasione di rinascere in altro modo.” (Mortari 2002, p. 143) Essa infatti sensibilizza e familiarizza il soggetto – se esercitata con costanza, come ci ricorda Demetrio – a coscientizzare, traducendolo in forme del pensiero, sempre percorribili, ciò che avviene “dentro di sé”. (Demetrio, 2008)⁷⁸

Tenendo presente che, secondo la rivisitazione costruttivista del procedere introspettivo,⁷⁹ scrivere significa esercitare in maniera attiva una serie di pratiche attraverso le quali il pensiero stesso viene (ri)strutturato. (Formenti 1998, p. 171) “Scrivere è un accedere all’esperienza, mutandola, e non semplicemente un descriverla; è interpretarla.” (Demetrio, 2008)⁸⁰

Ed è proprio la messa in parola (nel nostro caso scritta) a costituire la premessa per un possibile sblocco della capacità di ri-fare esperienza anche interiore, o potremmo dire, di “ri-fare senso”, secondo l’orientamento fenomenologico; per riuscire a “proiettarsi nel futuro” (Veglia 1999, p. 54) e creare così lo spazio per una “rivisitazione” di sé e della propria storia, che, se sperimentata con costanza, può accompagnarlo lungo un percorso flessibile di continua “ri-lettura” di sé, ovviamente bisognosa anche di “punti fermi”. (Castiglioni 2008, p. 147)

Ciò implica indirizzare alla propria esperienza di vita, compresa quella più profonda e intima, messa in parola, quel principio procedurale volto a ri-costruire “l’architettura complessiva” della propria storia, al fine di rinvenire e ri-generare eventuali piste di significato, palesate o riaffioranti, in modo timido o più certo, proprio dalla pagina scritta (tema di derivazione ricoeuriana e diltheyana), secondo la possibilità di “ri-situare i propri sé nel fluire del tempo soggettivo” (Veglia 1999, p. 55)

⁷⁸ In Castiglioni 2008, p. 29.

⁷⁹ Si rimanda al secondo capitolo, e in particolare al paragrafo 2.4.

⁸⁰ In Castiglioni 2008, p. 13.

Poichè, come abbiamo visto, durante il percorso autobiografico avviene uno sdoppiamento in “autore” e “attore” del racconto, dove il soggetto che scrive riesce a prendere le distanze e a parlare di se stesso come “un altro da sé” (Demetrio, 1995, Castiglioni, 2008), fissare alcuni aspetti della propria storia nella pagina scritta, attraverso il processo di bi-locazione cognitiva che abbiamo esposto, significa dunque poterli “obiettivare temporaneamente” allo scopo di provare a gestirli, a ri-connotarli in senso valoriale ed emozionale, eventualmente a modificarli. (Formenti 1998, p. 170)

Con l’obiettivo, o almeno l’auspicio, di fare propria, una potenziale “discorsività inesauribile” su di sé e sulle dimensioni della propria vita interiore, secondo l’accesso a una modalità di vita prettamente fenomenologica, che “si accresce in ampiezza, spessore e profondità”. (Demetrio 2000, p. 195)

In conclusione, e per dare voce ad esperienze vissute, riportiamo una ricerca svolta alcuni anni fa al fine di far luce sui principali significati legati all’esperienza della narrazione di sé, diaristica e autobiografica (scritture affini, ma con caratteristiche peculiari e due diverse modalità di approccio⁸¹). L’analisi ha preso in considerazione due ordini di materiali: dieci diari e dieci autobiografie, e i testi dei venti colloqui in profondità avvenuti con gli autori-scrittori di sé. (Demetrio 1999, p. 46-66) Sono emersi alcuni temi significativamente ricorrenti, che mettono in luce i vissuti legati a tale esperienza e gli effetti benefici legati all’attività dello scrivere:

- recuperare e fermare i ricordi
- dimensione liberatoria (“buttare fuori” la tensione accumulata)
- espressione della propria emotività
- possibilità di comunicare, in assenza di interlocutori reali vissuti come adeguati (ascolto non giudicante)
- traccia di una memoria di sé, garanzia di sopravvivenza eterna
- riconoscimento, valorizzazione e stimolo per la creatività
- forma di conoscenza e di comprensione, di sé e del mondo
- approfondimento del rapporto con se stessi, specchio in cui potersi osservare
- raccoglimento, tempo per sé
- un vero e proprio rito
- uno spazio tutelato

⁸¹ Per approfondimenti si rimanda a D. Demetrio (1999). *L’educatore auto(bio)grafo*, Unicopli. (pp. 47-50)

- riferimenti all'area della cura: rielaborazione del malessere, funzione rassicurante, elemento vitale ("come una boccata d'aria"), "terapeutico" ("per me è una terapia, ne sono convinto)
- osservatorio dal quale valutare i cambiamenti; esperienza generatrice di cambiamento; progetto di crescita su di sé (potere auto-formativo)

E così "in questo solitario e privato ascolto interiore, tramite pazienti e sempre più critici andamenti di scrittura, il soggetto adulto si ritrova coinvolto in un 'gesto di cura di sé' ". (Castiglioni 2008, p. 29)⁸²

3.4 ...e ombre

*Che lo scrivere non plachi mai una onesta passione
di esistere senza ritegno,
nelle sublimi solitudini di chi ne cerca la voce.*

D. Demetrio, 2003

È necessario riconoscere alcuni rischi che gli studiosi ritengono immanenti alla pratica autobiografica, e che viaggiano parallelamente alle tante potenzialità della scrittura di sé. Secondo Cambi (2003, p. 37) l'autocontemplazione, l'autoisolamento e l'autocompiacimento come scopi del fare autobiografia "sono sempre in agguato". Guardar-si, esaltar-si, sono scopi altamente falsificanti. Al più strumenti del fare-autobiografia, mai dovrebbero esserne scopi.

Anche un soggetto che scriva tutto ripiegato su di sé, in un eccesso di introspezione o "psicologizzazione", finirà per stare male (magari più di quanto stesse male prima di mettersi a scrivere, aggiungiamo noi). (Formenti 2009, p. 28)

"Quando si sta troppo male", lo stesso Demetrio (2003, p. X) avverte, l'autoanalisi non è di aiuto: "troppo investiga, torce e dischiude." È congegno che dà ben poco sollievo, è un continuo tornare al punto di partenza per farsi ragione del proprio fallimento, della propria recidiva insistenza nel ricadere negli stessi errori e trabocchetti. Soltanto un soccorso esterno, affettuoso o professionale, può essere di qualche giovamento: consola,

⁸² Citando un'espressione di Paola Bellini (2000, p. 15).

abbraccia, contiene, ascolta e soprattutto interagisce. Fa in modo che il senso di isolamento, e il vuoto di cui sono compagni inseparabili, si trasformino in una sopportabile solitudine esistenziale.” (Pessoa 1996, p. 162)

Cambi presenta altri due rischi immanenti al processo autobiografico: il “culto dell’interpretazione”, inteso come lavoro “infinito”, ma soprattutto avvvitamento sulla costruzione/ricostruzione di tracce possibili, e il “rischio-ideologia”, ovvero il pericolo di convalidare una condizione storica del soggetto come definitiva e di affiancare un’ideologia attuale che del soggetto fa il centro di un Sistema Sociale.

Soggettivismo, narcisismo, interpretazionismo e ideologismo oscurano o spezzano, secondo Cambi (2003, p. 37), la dimensione del processo formativo su cui l’autobiografia si incardina.

La scrittura autobiografica diventa invece etica, formativa (e, nel senso che abbiamo delineato, curativa), quando riesce a essere immaginativa, generativa, quando apre possibilità; ma perché ciò che accada deve essere messa al servizio della cura. (Formenti, 2009)

Il dispositivo critico che gli esperti propongono, per contrastare e prevenire la possibilità di una “mitizzazione” dell’uso dell’autobiografia, si esplica da una parte nel contestualizzare e storicizzare l’autobiografia (“de-mitizzarla”), e dall’altra nell’attivare una riflessività costante su di essa, al fine di salvaguardare il processo formativo nelle sue valenze più complesse e costitutive. (Cambi 2003, p. 38)

“Quando si leggono certe autobiografie”, prosegue Formenti (2009, p.34) “esse appaiono disconnesse, scisse.” Magari semplicemente perché non raccontano, oppure perché qualche forma di spiegazione o interpretazione (psicologica, ideologica, intellettuale) si è imposta in modo eccessivo. E qui è il desiderio di spiegare, controllare e razionalizzare i percorsi a prevalere, e il contatto con l’esperienza si perde.

C’è infatti una differenza sostanziale fra un’autobiografia che dà voce prevalentemente all’Io (primo livello di quasi tutte le autobiografie), nella quale permane una forma di *scissione* dal corpo e dalla relazione, e la scrittura autobiografica che si fa *cura*. In questo secondo caso, la scrittura si offre come occasione di riconnessione con l’esperienza autentica. Riconnessione che, come accade in altri ambiti dell’esistenza, deve essere talvolta attivamente cercata. L’esperienza è autentica quando un soggetto è in contatto con ciò che avviene, con le proprie emozioni e sensazioni corporee, quando

esce dalla dimensione del giudizio e lascia parlare il corpo. In essa convivono gli opposti (Formenti 2009, p. 33), ma ci si accorge ben presto che gli opposti si nutrono l'uno dell'altro, non esiste un contesto di autenticità totale, che duri da sempre e per sempre. "Autenticità e scissione, fiducia e inganno, attenzione e disattenzione entrano in circolo in un processo che attraversa l'errore e la crisi e che cerca creativamente la possibilità di trovare sempre nuove soluzioni, a patto di riuscire a com-porre *simbolicamente* (da syn-ballein = unire, congiungere, legare) le diverse parti in gioco."

Una situazione in cui la scrittura rischia di essere addirittura "iatrogena" è quando "finisce per confermare teorie pregresse" (Formenti 2009, p. 36), bloccando così qualsiasi spazio di possibile apertura e trans-formazione. Questo avviene quando prevale un tipo di pensiero strutturato e strutturante, che funziona tracciando contorni, e quindi creando dualismi.

Quando invece scriviamo in uno stato di *con-fusione*, di alleggerimento, escono parole che pur appartenendo al soggetto evocano parti *altre*, non immediatamente riconoscibili, che possono addirittura evocare repulsione o perfino paura. Perché la scrittura è un esercizio pluralistico, lo ricordiamo, nel senso che rispecchia una visione pluralista dell'identità.

E allora, se c'è spiazzamento (inteso come il momento in cui i nostri modelli abituali di conoscenza, le nostre cornici di senso, non sono più adeguati e risultano limitanti), è più probabile che ci sia questa *con-fusione* generativa. (Formenti, 2009)

Con il capitolo successivo entreremo nel vivo del metodo autobiografico, laddove i momenti di spiazzamento sono ricercati attivamente, in un contesto in cui il senso della pratica generativa risiede prima di tutto nella cornice relazionale.

4. Il metodo autobiografico come *cura educativa*

Il senso del fare autobiografia passa per l'esperienza del tu (e insieme del noi, dell'esso, del loro), altrettanto se non più importante del me.

L. Formenti, 1998

Introduzione: una “varietà necessaria”⁸³

Non c'è ambito dell'attività umana che non fornisca *paradigmi di adultità*, e che non sia pertanto riconducibile a questioni squisitamente educative. L'*adultità*⁸⁴, o condizione dell'essere adulti, non è semplicemente un dato o effetto biologico; essa è principalmente una dimensione culturale, e pertanto storica. (Cambi 2002, p. 111) Il carattere nuovo dell'essere adulti oggi è connesso all'apertura, alla ricorsività del processo di formazione, alla dimensione sempre in fieri del farsi uomini e quindi agli aspetti anche di incompiutezza, di possibile rinnovamento: come abbiamo visto, il soggetto da uno e centrato si fa sempre più plurale e de-centrato, dinamico e in transito verso altre sue forme o dimensioni ancora da esperire e da scoprire. (Cambi 2002, p. 112)

In questo contesto e momento storico si sono e si stanno sviluppando pratiche educative il cui scopo è quello di promuovere e sostenere una possibile comprensione di sé e della propria storia di vita che implichi il riconoscimento del “sé-come-problema”⁸⁵, e come “problema di formazione”, al cui centro si colloca il “problema del senso”. (Castiglioni 2008, p. 47)

L'approccio autobiografico rappresenta una di queste pratiche; nasce infatti in quei contesti dove più urgentemente si pone il problema di rimettere il soggetto al centro del processo formativo. Esso acquista per l'adultità il senso di una riscoperta o reinvenzione del progetto di crescita personale. (Formenti 1998, p. 15)

⁸³ L. Formenti (1998). La formazione autobiografica. Guerini e associati, p. 25

⁸⁴ Neologismo, corrispondente all'anglosassone *adulthood*, per il quale si rimanda a D. Demetrio (1994). Voce “Adulto e adultità” in S. Bonino (a cura di), Dizionario di psicologia dello sviluppo, Einaudi, pp. 23-27

⁸⁵ Citando F. Cambi (2000). *Manuale di Filosofia dell'educazione*. Laterza, p. 79

La formatrice designa, in modo generico, come *autobiografico* ogni metodo “volto a cogliere la soggettività, l’unicità, la vitalità dell’adulto e delle sue traiettorie di apprendimento, di trasformazione ed espressione di sé, di attribuzione di senso alle proprie pratiche.” (Formenti 1998, p. 17) E anche, con Demetrio (1999, p. 17), un metodo che si occupa di conoscere l’altro e, soprattutto, di facilitare nell’altro la conoscenza di se stesso, attraverso la (ri)costruzione (più o meno dettagliata) della sua storia di vita, da egli narrata (e/o scritta) mediante forme comunicative le più diverse, nella cornice di un contesto interpersonale. I metodi di carattere autobiografico godono oggi di un momento di grande fortuna proprio perché consentono di cogliere (e quindi anche di progettare, elaborare, trasformare) vissuti, esperienze e significati con i caratteri di singolarità, complessità, temporalità che li contraddistinguono e che i metodi generalizzanti e uniformanti della ricerca quantitativa hanno eluso per lungo tempo. (Formenti 1998, p. 24)

L’adultità come stato, condizione o semplicemente età della vita richiede una visione pluralistica, che tenga conto dei diversi contributi disciplinari evitando semplificazioni e riduzionismi. E dunque, le traiettorie biografiche di cui tratteremo diventano oggetto di un interesse pluri-disciplinare⁸⁶ che si giustifica in primo luogo – e lo vedremo a breve – proprio sul piano epistemologico. (Formenti 1998, pp.14-15) La complessità epistemologica delle storie di vita comporta infatti la clausola della “varietà necessaria”, per riuscire a gestire i molti livelli di discorso e contesti relazionali coinvolti in una narrazione autobiografica. (Formenti 1998, p. 25)

All’interrogativo in merito alla natura dell’autobiografia abbiamo tentato di rispondere nel secondo capitolo, dal quale si evince che tutti siamo, o possiamo diventare, autobiografi. E allora la domanda successiva diventa la seguente: “che cosa produce, a che cosa serve la scrittura della propria storia di vita?” E ancora meglio: come si inserisce l’autobiografia nelle pratiche professionali che si definiscono come ‘curanti’ e ‘curative’?

Le risposte a queste domande sono molte e diverse. Nella letteratura del settore è possibile rilevare una pluralità di riferimenti teorici, di obiettivi e di prospettive. Anche

⁸⁶ Contributi alla riflessione teorica ed epistemologica sull’autobiografia vengono anche da aree disciplinari quali l’etnografia, l’antropologia, l’area degli studi letterari e linguistici. (Formenti, 1998)

le pratiche sono proliferate in più di vent'anni di esperienze. (Formenti 2009, p. 22)

Ciò che però oggi accomuna gli esperti e gli studiosi di quest'area disciplinare è la consapevolezza che l'autobiografia, proprio per la sua apparente semplicità e la sua ubiquità, per porsi come pratica formativa deve realizzare “una coerenza tra motivi e procedure, tra premesse e metodi, tra obiettivi e percorsi formativi.” (Formenti 1998, p. 127)

Il presente capitolo rappresenta il tentativo di raccogliere e presentare in un percorso alcuni di questi punti, operando delle scelte da una parte coerenti con i riferimenti teorici ed epistemologici presentati, e, dall'altra, in funzione del contesto di applicazione di nostro interesse, ovvero quello carcerario (le cui pratiche saranno approfondite nel quinto e ultimo capitolo).

Nell'educazione degli adulti, il modello attualmente più articolato - e a cui si farà principalmente riferimento, più o meno esplicitamente, in questa trattazione - è quello “bio-sistemico” elaborato da Demetrio e dal gruppo “Condizione adulta e processi formativi” presso l'Università degli studi di Milano, in un quadro qualitativo di studio dei fenomeni/eventi educativi.

Nel tentativo di affrontare l'irriducibile complessità dell'umano, esso coglie e rielabora al suo interno la lezione della “complessità”, dei costruttivismi e del paradigma sistemico-relazionale, coniugandoli – come è emerso nel capitolo sulla scrittura – ad una filosofia di chiara impronta fenomenologica. (Formenti 1998, p. 76-77)

Si farà inoltre riferimento all'approccio fenomenologico in educazione per alcuni spunti interessanti⁸⁷. (Caronia, 2011) Laddove con il termine *educazione* si intende “ogni processo di *interazione sociale* mediato da una *visione del mondo condivisa* e da *artefatti culturali* attraverso cui si verifica un qualche tipo di *trasmissione culturale*, tra soggetti dotati di intenzionalità, che a sua volta produce una qualche forma di *trasformazione* nei soggetti umani.” (Bertolini, 1988) e con *educabilità* “l'apertura alla possibilità di orientarsi verso una propria meta”.

⁸⁷ Per ulteriori approfondimenti si rimanda al testo consultato (Caronia, 2011).

4.1 Motivi e modelli di una formazione a stampo costruttivista

“Che cosa (infatti) dà senso e direzione alle procedure autobiografiche, se non lo “sguardo” entro il quale si disegnano, l’orizzonte teorico ed epistemologico che le abbraccia, l’insieme di possibilità (azioni, interazioni, linguaggi) che vengono a tracciarsi intorno a esse?” (Formenti 1998, p. 89)

Il paradigma costruttivista-narrativo, che abbiamo presentato nel secondo capitolo, costituisce una cornice adeguata qualora sia applicato alla comprensione di ciò che avviene quando si raccolgono storie di vita, nel contesto di una relazione educativa. La formazione, infatti, riconsiderata secondo un paradigma costruttivista, dovrebbe ricercare, costruire e generare contesti favorevoli alla costruzione attiva di conoscenze, che abilitino i suoi soggetti a interrogarsi dall’interno sulla conoscenza che si sta ricercando, a darsi persino da sé finalità e metodi operativi adeguati, a proporre teorie anche esplicative ma sempre da considerarsi ipotesi provvisorie. (Formenti 1998, p. 102) E le pratiche che ruotano intorno alla scrittura, anche nei contesti formativi e didattici adulti, centrati sulla relazione con il docente o il formatore, si pongono come antidoto a un esclusivo privilegio di modalità d’insegnamento e di apprendimento che fanno leva in modo univoco sulla trasmissione del sapere, di tipo “verticale”, che rischia di “addomesticare il pensiero”. (Castiglioni 2008, p. 149) Modalità invece tipica dell’approccio classico di intervento educativo con adulti che vivono in condizioni “svantaggiate”, che si fonda per lo più su una visione carente del soggetto che entra nella formazione, il quale è visto come bisognoso di recupero, sostegno e rafforzamento. (Formenti 1998, p. 16)

Inoltre, trattandosi il paradigma costruttivista di un approccio che offre una visione “in profondità” e pluralista dei fenomeni, (in quanto permette e giustifica sul piano epistemologico la convivenza di sguardi diversi: ogni versione diversa di un evento, di una vicenda, non rappresenta che ‘una storia possibile tra le tante’) legittima modelli basati sull’apertura di possibilità e sull’incontro con la differenza, laddove il senso e il significato sono costruiti e negoziati nell’incontro tra (almeno) due modelli, tra due posizioni a confronto, tra due ruoli asimmetrici. Caduta l’ “illusione dell’oggettività, l’incontro di vedute diverse è l’unica garanzia di conoscenza condivisa”. (Armezzani 2010, p. 65)

Formenti suggerisce di considerare due criteri batesoniani come pilastri portanti di una formazione di stampo costruttivista (Formenti 1998, p. 99).

Il primo, *pensare per storie*, implica l'attribuire attenzione e centralità alla pratica del raccontare, dove gli elementi d'esperienza sono connessi tra loro in base a un criterio di pertinenza.⁸⁸ Bateson pone l'accento sui diversi tipi di connessioni che avvengono simultaneamente nel "pensare per storie": tra elementi della stessa storia, tra le persone, in quanto tutti pensano in termini di storie, e infine la connessione con la totalità degli esseri viventi e del mondo stesso.

La nozione di *storia* in Bateson non è mai disgiunta da quella di *contesto*, come 'struttura che evolve nel tempo': nulla ha significato se non è visto in qualche contesto, cioè significato e contesto sono in relazione di reciprocità. (Bateson 1984, p. 30)

Il secondo pilastro, *creare contesti*, significa allora dar luogo a pratiche ermeneutiche e connessionali.

La pratica autobiografica è azione formatrice nel presente, in situazione, dentro un contesto sociale; l'altro, interlocutore attivo e spiazzante per la sua stessa presenza, entra nella nostra storia che, per il fatto stesso di essere raccontata in un contesto interpersonale e di riceverne dunque conferma a qualche livello, diventa "vera". (Formenti 1998, p. 139, 152)

La biografia è sempre interazione. (Formenti 1998, p.27) Sarebbe dunque ingenuo, oltre che epistemologicamente scorretto, pensare in maniera naturalistica che il racconto biografico *descriva una vita*, come se fosse il riflesso diretto di un'esperienza vissuta: "diremo piuttosto che esso racconta un'interazione presente mediante il tramite di una vita." (Ferrarotti 1981, p. 45)

Qui si radica il carattere interpersonale del dispositivo autobiografico, un processo che è fin dall'inizio condiviso, collettivo, consensuale: cerca le possibilità e i limiti dello sguardo del singolo e del gruppo, per rimmetterli in gioco, in questione.

Nell'esperienza autobiografica si tratta di integrare le *meta-prospettive* che vanno a moltiplicare le immagini e le identità dei componenti del gruppo: oltre all'immagine di me che vedo riflessa nell'altro, ci sono altri meta-livelli: il mio modo di vedere l'altro, l'immagine che io suppongo che l'altro abbia di me, e così via.

In ogni scambio interattivo sono coinvolti, dunque, l'aspetto del comprendere, l'aspetto

⁸⁸ Si consulti il secondo capitolo per approfondimenti sul concetto di "storia"

dell'essere compresi e la sensazione di essere compresi. (Formenti 1998, p. 138)

“La *bi-localizzazione cognitiva* invocata da Demetrio come prerequisito e insieme effetto dello sguardo autobiografico si traduce allora nella capacità di “essere l'altro” e di “diventare l'altro”: impresa davvero titanica e sublime.” (Formenti 1998, p. 154)

A partire dal presupposto che “l'incontro con la differenza”, riprendendo ciò che si è esposto poco sopra, “è il senso della pratica autobiografica in educazione” (Formenti 1998, p. 32), prende forma il *modello della differenza* nella trans-formazione. Il suo presupposto è che la materia di cui è fatta l'autobiografia sono le distinzioni o differenze: tra il *prima* e il *dopo* rispetto a un'esperienza apicale, l'evento specifico che si staglia nel *flusso continuo* del vivere, una situazione che spinge a prendere *posizione*, è così via. Queste distinzioni vengono narrate e ascoltate nel processo di scambio reciproco delle proprie storie, così come avviene quotidianamente nelle conversazioni. Ma affinché il fare autobiografia adempia alla sua finalità trans-formativa, deve esserci una vera e propria *produzione di sapere* (di senso, di significato, di teorie, di azioni) e non la mera descrizione/acquisizione di fattualità, di dati. Perché ciò sia possibile, devono essere ricostruiti e rivitalizzati i saperi già acquisiti (o ritenuti tali), con i processi che ne hanno resa possibile l'acquisizione, comprese le strategie abituali della mente e dell'agire cognitivo. Tenendo sempre presente che le tecniche di ricognizione autobiografica non possono prescindere dalla relazione soggettiva con il sapere, il suo “spessore umano” (Formenti 1998, p. 107)

Proseguendo su questa linea, si ha che solo nella differenza di posizione o d'interpretazione, laddove i significati vanno negoziati, due soggetti interagenti possono scoprire nuove modalità per coesistere, dare adito a cambiamenti e prese di coscienza. Come sostiene, tra gli altri, von Glasersfeld (1989, pp. 121-140), la fonte di perturbazione (quindi di apprendimento, o di cambiamento) più frequente nello sviluppo della persona è l'interazione con gli altri.

Secondo il *modello della differenza* nella formazione, dunque, è formativo – e va quindi attivamente ricercato – tutto ciò che istituisce una “differenza che fa differenza”, uno “spiazzamento”⁸⁹ nel mondo esperienziale dei soggetti coinvolti. (Formenti 1998, p. 153)

Se l'identità è di natura specificamente relazionale, in quanto costruita in un

⁸⁹ Formenti 2009, p. 24; vedi anche cap. 3 (p. 92)

contesto sociale attraverso continue negoziazioni, la capacità di complessificare la propria immagine di sé o di decostruire una identità unica (disidentificarsi) “raramente avviene in solitudine”: il recupero alla consapevolezza di versioni e aspetti di sé, la creazione di narrazioni alternative, è più facile “nel contesto di un dialogo con un interlocutore vissuto come prestigioso”. (Telfener, 2006)

La relativa indeterminatezza della produzione narrativa offre infatti a ciascun partecipante al gruppo la possibilità di arricchire e modificare la trama del racconto attraverso i sistemi di significato personali, suo e degli altri. (De Leo, Digheira & Gallizioli 2005, p. 31)

Le pratiche autobiografiche contengono al loro interno, secondo Formenti (1998, p. 128) diversi *motivi* (obiettivi) combinati tra loro, che assumono accenti variabili secondo il proposito formativo che ne sta alla base.

Il motivo *meta-cognitivo* fa riferimento al fatto di “scoprirsì capaci di pensare, oltre che di apprendere e di fare”. Ogni attività meta-cognitiva, di auto-conoscenza, di “messa in forma” di sé è un modo per costruire la propria identità e unicità, pur nella molteplicità, anzi, proprio grazie a essa. (Formenti 1998, p. 149)

Un secondo motivo è quello *formativo*: il concetto di formatività riguarda sia la formazione passata e il modo in cui la ricostruiamo, sia i bisogni di formazione attuali, sia le aspettative e le proiezioni sulla nostra potenzialità futura di cambiamento o di comprensione di noi stessi. Il progetto formativo investe il percorso della traiettoria dell’esistenza attraverso passato, presente e futuro, con l’occasione, se sfruttata appieno, di riprogettare se stessi. Il soggetto diventa così un vero e proprio *ricercatore*⁹⁰ di sé e per sé. Il soggetto-autore (ri)pensa il proprio processo di formazione e scopre così le possibilità e i vincoli della propria esistenza, compresi quelli insiti nel raccontare, nella prospettiva a partire dalla quale (ri)vede la propria vita. (Formenti 2009, p.23) Ricordando che “tutto ciò che è detto è detto da un osservatore” (Maturana, 1993), nelle parole e nella grammatica che ha appreso e che condizionano/determinano il suo potersi dire.⁹¹

⁹⁰ Ritroviamo qui la metafora kelliana dell’*uomo ricercatore* (Bannister, Fransella, 1971; Armezzani, 2002)

⁹¹ Sul ruolo del linguaggio come generatore di realtà si è ampiamente trattato nel secondo capitolo.

Scoprire di “avere una storia” (anche quando questa sia connotata negativamente), all’interno di un contesto di ascolto, ha un effetto motivazionale. Ecco il motivo della *rivitalizzazione*.

Un ulteriore motivo è quello *euristico*, che riguarda il bisogno di spiegare la propria storia di vita, nel tentativo di rispondere all’esigenza primaria di dare un senso all’esperienza.

E, infine, troviamo il motivo della *trasformazione*: la formazione aspira al cambiamento, o meglio, è rivolta al possibile. Non si tratta infatti di cambiamenti semplici, che si possono pianificare: tutt’al più si può parlare, con un’espressione molto evocativa, di *risonanze di pensabilità ulteriore*, che una volta avviate – processo affatto scontato - aprono la strada a possibilità trasformatrice.

Il cambiamento è però anche un elemento presente in tutto l’arco dell’esistenza. Mettere in evidenza questo punto può divenire un motivo di rassicurazione. Il ruolo dell’educatore è allora (anche) quello di aiutare il narratore a rendere esplicita la dimensione trasformativa ed educativa del suo percorso esistenziale. (Demetrio 1999, p. 37) La narrazione di sé dunque, può mettere in evidenza il cambiamento, ma anche stimolarlo, in quanto essa stessa “laboratorio” di costruzione di significati da cui si viene trasformati. (Bruner, 1992)

I motivi presentati si esprimono concretamente nel lavoro sulle storie di vita attraverso alcune *operazioni epistemiche*, tutte implicate, in modo combinato, nel processo di rivisitazione e racconto di sé, sebbene con priorità diverse a seconda dei modelli teorici e delle scelte applicative.

Innanzitutto *prendere la parola*, ovvero esercitare un diritto-dovere: “la prima operazione essenziale e irrinunciabile per poter parlare di approccio autobiografico”; il che significa emanciparsi, sia nel senso dell’acquisire visibilità e “potere”, sia nel senso di esercitare la propria capacità decisionale (decidere di cosa parlare, in che termini, quanto implicarsi nel discorso che si fa e così via). Parlare per sé non è però una mossa egotistica, ma un modo di *essere-per-gli-altri*, in accordo con i principi teorici da noi adottati. (Formenti 1998, pp. 131-134)

Poi, *ricercare il senso*: la costruzione di senso è il nostro modo di “abitare l’ambiguità”; un processo continuo e inarrestabile, dinamico e dialettico, mai definitivamente concluso. Il circolo ermeneutico della costruzione di senso è

inscindibile dall'esperienza, intesa come tensione continua tra vissuti e (inter)azioni. (Formenti 1998, p. 135) Il lavoro autobiografico propone concretamente come costruire senso a partire dalla caotica complessità della vita. Volendo caratterizzare l'esperienza autobiografica come un processo che *dà senso* (all'esistenza, alle cose, a noi stessi) si dovrebbero considerare insieme la prassi nella sua concretezza, i vissuti che l'accompagnano e il dinamismo che si viene a creare tra questi due poli, e che non è riducibile a uno solo di essi.

La spirale delle prospettive reciproche porta alla costruzione di storie di vita che non sono soltanto "sensate" – cioè proprie di un'attività ermeneutica interna al soggetto – ma anche "con-sensuali". (Formenti 1998, p. 139)

Terzo processo, *costruire teorie*: ogni storia narrata si propone anche come teoria, ovvero un'"organizzazione temporalizzata e *intenzionata* di eventi" (Brooks, 1995). Abbiamo sottolineato questo aspetto già nel secondo capitolo; ora aggiungiamo che costruire teorie sulla propria vita implica e intreccia tra loro processi di senso, di significato e d'interpretazione.⁹²

Il fatto poi di raccontarsi all'interno di una pratica, genera, nel complesso intreccio delle attribuzioni e dei vissuti, continui processi di significazione e interpretazione, in un circolo ricorsivo (e virtuoso). La dimensione ermeneutica all'interno dell'approccio biografico può essere definita e specificata come una dimensione *storica, culturale e progettuale*. (Formenti 1998, pp. 140-142)

Nella narrazione autobiografica è possibile riconoscere la presenza di schemi, modelli e architetture; *strutture biografiche* che sono a un tempo costruite e date, solide – pena l'impossibilità non solo di comunicare, ma di trovare sensi e significati in ciò che viene narrato – e insieme contingenti, dinamiche e trasformative.

Soggettività e struttura interagiscono all'interno di una dinamica circolare: la soggettività per esprimersi ha bisogno di essere interpretata, strutturata; la struttura senza soggettività è uno schema vuoto, statico, fisso. (Formenti 1998, pp. 143-145)

Anche di *testi e discorsi* si è ampiamente discusso nel secondo capitolo; ciò che serve ribadire in questa sede è che, in una cornice fenomenologica e costruttivista, il

⁹² Distinzioni terminologiche atte a mettere in luce che, mentre il *senso* è in larga parte irriflesso e attinge all'esperienza vissuta, il *significato* corrisponde a una ricostruzione a posteriori del senso delle nostre azioni ed è sempre una co-costruzione, mentre l'*interpretazione* si riferisce a una sorta di traduzione da un linguaggio ad un altro, concepita anch'essa come processo costruttivo.

testo acquista rilevanza non di per sé, ma in quanto “nodo di interazioni sensate”. (Formenti 1998, p. 147)

La formazione autobiografica, infine, è un insieme di pratiche che implicano l'organizzazione di significati, vissuti, esperienze, all'interno di un intreccio “connettivo”; ovvero, di *inter-conessioni*. L'operazione epistemica basilare del connettere (“intrecciare insieme”) investe l'autobiografia su più livelli. Il primo, di cui si è ampiamente trattato, ha a che fare con la dimensione personale o intrasoggettiva dell'individuo (ri-conneSSIONe alla storia di vita, alle capacità mnestiche e introspettive); ma possiamo intenderla anche ad un livello ulteriore, come l'intreccio creativo di tre mondi intenzionali: quello del vivere, del conoscere e quello del formarsi. “La possibilità di creare connessioni risponde al problema della molteplicità come proprietà costitutiva del vivente”. (Formenti 1998, pp. 148-149)

Ricordando che la finalità educativa e trans-formativa del lavoro sulla storia di vita si raggiunge in primo luogo col riportare sistematicamente l'attenzione critica del soggetto al suo contesto esperienziale per antonomasia, ovvero la sua stessa vicenda vissuta (seppur filtrata dalla narrazione, che come abbiamo visto introduce comunque un meta-livello rispetto all'esperienza irriflessa) (Formenti 1998, p. 151), riportiamo la proposta avanzata da Demetrio (2008, pp. 241-243) di ricondurre il tema dell'autobiografia alla forma di un *ologramma*, composto da nove dimensioni esperienziali, che – riferisce l'autore – non sono importanti “perché uno scrittore debba aver necessariamente conosciuto ogni loro declinazione interna”, ma perché fungono, ognuna, da “contenitori di storie, emozioni, riflessioni e allo stesso tempo da sollecitatori di connessioni e di interazioni le une con le altre.” Le dimensioni dell'ologramma sono le seguenti: percezioni sensoriali e fisicamente salienti; stati d'animo; stagioni, periodi e fasi; luoghi; accadimenti; relazioni significative; valori; riflessioni; e infine, enigmi connessi a momenti inspiegabili e oscuri dell'esistenza. Questo modello – che, ricordiamo, è sempre una concettualizzazione – consente, da un lato, di leggere una scrittura autobiografica spontanea secondo un criterio di esaustività esperienziale e, dall'altro, di predisporre un'attività di scrittura (in un programma formativo o in laboratorio autobiografico) che possa impegnare e stimolare il soggetto-autobiografo nella rivisitazione di ciascuna (o alcune) di esse.

In questo contesto, ogni “sosta ologrammatica” andrà dedicata alla discussione di

quanto si è scritto, in momenti di condivisione nel gruppo con altri autobiografi o nella relazione duale con il conduttore.

4.2 Un *metodo-non-applicativo*

Certamente, il fare autobiografia reclama un metodo, seppure – legandosi così esplicitamente al processo di tipo interpretativo, incardinato sul circolo ermeneutico e sulle pratiche decostruttive⁹³ – un metodo-non-applicativo, non già tutto pensato *a priori*, bensì capace di calarsi “in situazione” e da lì ri-costruirsi, se pure secondo i suoi canoni.

Metodi e procedure evolvono infatti continuamente, cambiano nel tempo secondo i contesti di applicazione e la capacità di invenzione (la creatività) del formatore, purché resti salvaguardata la coerenza epistemologica rispetto alle premesse e la chiarezza nelle finalità operative. “Non sono gli strumenti, che creano un “dispositivo educativo”, ma le premesse concettuali e prassiche, che danno coerenza al percorso proposto”. È la cornice di un patto educativo ad istituire e generare l’attività autobiografica. (Formenti 1998, p. 160)

Queste premesse risultano cruciali in merito al contesto da noi considerato, poiché il carcere – lo vedremo nel capitolo successivo – è uno dei luoghi per eccellenza in cui un “metodo-non-metodo” trova non solo terreno fertile ma anche quasi obbligo di applicazione. Le indicazioni metodologiche che presenteremo vanno considerate dunque come linee guida ottimali ma che vanno calate di volta in volta nella singola realtà carceraria, in cui possibilità e limiti vanno negoziati con i partecipanti al laboratorio, ma ancor prima modellati sui confini che l’istituzione penitenziaria impone.

Tendenzialmente, una buona riflessività metodologica e operativa è non solo auspicabile ma necessaria, anche per monitorare il rischio di scivolare nei pericoli a cui questa pratica è soggetta (Cambi 2002, p.117), come le forme di individualismo, di cui si è parlato in merito alla scrittura, oppure relazioni conduttore-partecipanti mirate a forme di apprendimento “dall’alto” e non “dall’interno”.

Una riflessione che non può mancare e che sta alla base di una cornice metodologica

⁹³ Processi esposti nel secondo capitolo in merito alle caratteristiche dell’autobiografia.

adeguata, che accompagna ogni impresa educativa di tipo (auto)biografico, è quella sul contesto di applicazione e sulle finalità dell'intervento formativo. (Formenti 1998, p. 157)

Dal punto di vista operativo, si tratta di pensare un contesto educativo specifico, locale, situato, come pratica relazionale, e non istruttiva. Quindi, si terrà conto della relazione formatore-utente non tanto come pre-requisito o elemento di cornice, ma (lo vedremo fra poco) come uno dei punti cardine della progettazione educativo-autobiografica.

Inoltre, saranno sottolineati e valorizzati i processi e i percorsi di conoscenza più che le prestazioni, si darà rilievo all'azione e all'esperienza diretta, vissuta in prima persona.

Per quanto riguarda gli obiettivi formativi, si tratta di mirare alla ricostruzione attenta della genesi e delle trasformazioni (passaggi, punti nodali, vuoti, traiettorie interrotte) attraversati dal soggetto di conoscenza, con l'obiettivo di evidenziare abitudini mentali, contesti, valori impliciti e limiti, domandandosi come questi influiscano sulle capacità presenti di osservare, pensare, analizzare, spiegare gli eventi. (Formenti 1998, p. 164)

Nella pratica educativa, l'uso delle storie di vita prevede solitamente una fase più o meno lunga di *ricognizione autobiografica*, in cui si chiede espressamente ai soggetti di intraprendere un percorso mnestico e introspettivo, di esplorare il proprio passato e narrarlo (quindi costruirlo) in forme più o meno approfondite. Questa fase richiede un certo tempo, una disposizione all'ascolto di sé e il desiderio di comunicare la propria esperienza all'ascoltatore o al gruppo. (Formenti 1998, pp. 157-158) Condizioni non facili da ottenere in carcere, dove infatti questo momento "ricognitivo" tendenzialmente non è previsto come passaggio iniziale e tanto meno strutturato, poiché è preferibile accompagnare la persona nell'avvicinarsi ad aspetti di sé in modo più graduale. Vedremo questo principio applicato nelle prassi dei laboratori di scrittura.

Presenteremo ora alcune dimensioni operative, rispetto alle quali il formatore-biografo si trova sempre a dover scegliere e orientarsi. (Formenti 1998, pp. 165-175)

- il contesto relazionale: in parte abbiamo già detto e in parte riprenderemo nel prossimo paragrafo; i punti su cui la formatrice pone l'attenzione però sono i seguenti: innanzitutto l'implicazione diretta dei partecipanti, che diventano "attori", fondamentale per dare l'occasione ai singoli di trasformare il tradizionale rapporto con il sapere (e con se stessi); poi, l'articolazione immediata e parallela tra obiettivi di conoscenza e di cambiamento: la trasformazione di sé e del proprio modo di costruire la realtà genera

sapere; e infine intersoggettività ed esperienza come criteri di validazione delle conoscenze. A essere in gioco sono dunque procedure di carattere co-costruttivo, collocate dentro una cornice ideativa fatta di saperi e strutture, ma sempre ricondotti alle soggettività interagenti degli attori coinvolti (compreso il formatore).

- il metodo, dall'individuo al gruppo:

I presupposti teorici ed epistemologici che abbiamo introdotto fin ora sul metodo autobiografico (ma anche nei capitoli precedenti) si incarnano in due modalità operative: il lavoro autobiografico individuale, centrato sui processi mnestici e introspettivi, e la sua (ri)elaborazione sul piano collettivo, livello co-costruito e costantemente negoziato. I due “poli” non solo convivono ma si sovrappongono in ogni momento del processo formativo. Dal punto di vista operativo, si tratta di alternare e mescolare momenti di lavoro individuale sui significati personali, con momenti di condivisione e possibili rielaborazioni collettive.

Sul versante di chi narra, il momento della condivisione può toccare punte di elevata emozionalità e significatività, riproponendo nel presente antichi vissuti. Sul versante di chi ascolta, se lo fa in modo “interessato e interrogante”, si crea l'impressione “di esserci stati”, in qualche modo, e l'inevitabile aggiunta al testo di nuovi e imprevisti significati. L'ascolto è un esercizio costante di attenzione, una condizione da ricercare attivamente. Per sostenerlo bisogna allestire il contesto adeguato. “Come a teatro, dove tutto congiura per dirti di guardare, di ascoltare, di partecipare” (Formenti 2009, p. 38)

Per questo l'ascolto di sé e degli altri nel gruppo costituisce spesso – e in carcere in modo particolare – un obiettivo dell'esperienza autobiografica, più che un suo presupposto. (Formenti 1998, p. 181)

Il gruppo, nell'articolazione intersoggettiva della pratica autobiografica, diventa così “luogo di esercitazione, palestra delle proprie identità e meta-identità, di scoperta dell'alterità e insieme delle potenzialità inesprese o latenti nella propria storia.”

La funzione del gruppo esalta le dimensioni ermeneutiche, emancipatorie, esperienziali, connettive dell'autobiografia, esercitando una meta-prospettiva su di esse.

Pluri-appartenenze e pluri-identità diventano così non solo presupposti della procedura autobiografica, ma articolazioni del suo metodo. (Formenti 1998, p. 168)

- gli strumenti - una spirale di equilibri successivi tra oralità e scrittura:

Il metodo autobiografico, questo è ormai consolidato, lavora attraverso le *storie di vita*.

Per convenzione, e anche a onor di pratica, con questa espressione si fa riferimento sia alla modalità di narrazione scritta, alla scrittura di sé (che abbiamo visto potersi dare a sua volta in diverse forme) che a quella di narrazione orale. Anche quest'ultima, però, oltre a poter essere – come quella scritta – spontanea o suscitata, continuativa o occasionale, fatta per sé e/o per gli altri, può soprattutto investire micro-eventi significativi e ben focalizzati oppure il corso intero della propria vita. (Formenti 1998, p. 17) Ci preme fare queste precisazioni poiché risultano significative alla luce dei laboratori di scrittura di cui tratteremo, dove si lavora tendenzialmente con brevi frammenti di vita.

Comunque sia, la formazione autobiografica si realizza nell'intreccio di tre azioni: scrivere, leggere e conversare. “Qualsiasi riflessione epistemologica, teorica e metodologica sulla *cura autobiografica* parte da queste tre azioni e dai loro intrecci”. (Formenti 1998; 2008) Scrivere crea (e rende accessibile) un punto di vista. Leggere e conversare con e sul testo crea un terzo sguardo. Una pluralità di sguardi. Il gioco tra scrittura, lettura e conversazioni, proprio del laboratorio autobiografico, costituisce un *oggetto tridimensionale* che altrimenti sarebbe invisibile, inaccessibile, perché ci siamo immersi: la vita come conoscenza, in tutta la sua complessità. Un oggetto che grazie all'autobiografia ridiventa trasformabile. Non è la scrittura in sé a produrre questo oggetto e le sue trasformazioni, ma sono le interazioni generative tra scrittura, lettura e conversazioni. (Formenti 2009, p. 23)

La consuetudine di unire e intersecare la parola scritta, per certi versi rafforzante e stabilizzante, con quella orale, contingente e dipendente dai *feed-back* relazionali, ha l'effetto di moltiplicare le relazionalità e generare aperture e interrogazioni, all'interno del complesso sistema costituito dal narratore, dal racconto come testo, dai lettori-ascoltatori, oltre che dal loro collocarsi in uno sfondo concreto di relazioni.

Tuttavia, il binomio oralità-scrittura non esaurisce la gamma dei medium a disposizione. Il racconto e il raccontare sono particolarmente stimolati dal confronto/scontro con altri linguaggi e codici spesso meno evidenti: il silenzio, lo sguardo, l'immagine, il gesto il movimento, la danza, il suono, l'espressione creativa e così via. (Formenti 1998, p. 174) L'intervento narrativo, infatti, prevede il ricorso anche a pratiche quali il disegno, la rappresentazione attraverso modalità espressive non verbali, la drammatizzazione della fotografia. (Pagliaro & Salvini 2007, p. 48) Il medium per (farsi) raccontare interagisce

in modo significativo con capacità, propensioni e abitudini del soggetto e con le caratteristiche del contesto. (Formenti, 2003)

- tra vincoli e possibilità: il dinamismo vincoli/possibilità è proprio dei percorsi formativi in quanto proprio di tutti i sistemi complessi. Si tratta di due versanti di un unico processo; e per rendere questo dinamismo produttivo – nella molteplicità dei modi con cui è possibile farlo – non si può far altro che interrogarsi, nel qui e ora delle singole situazioni, rispetto alle conseguenze di porre un certo vincolo, alla possibilità di negoziarlo, e così via. Considerando la *possibilità* come “l’orizzonte per il quale l’essere si costituisce sempre di nuovo”, ovvero “si fa storia non secondo la forma della certezza e della necessità, ma secondo la forma dell’apertura, del rischio, del non-totalmente prevedibile”. (Bertolini 1988, p. 181)

Ecco perché l’approccio fenomenologico in educazione, che introduce “l’incertezza epistemica come dimensione costitutiva del sapere scientifico” (Caronia 2011, p. 117) si inserisce bene in questo discorso sul metodo.

L’educazione, secondo questo quadro teoretico, non riguarda e coinvolge sistemi chiusi o fatti materiali ma “soggetti intenzionali”. Il lavoro di interpretazione e reinterpretazione attiva che ogni soggetto intraprende in quanto soggetto intenzionale mette costantemente in discussione l’esito di qualsiasi processo educativo e apre a nuove (e appunto impreviste) possibilità. (Caronia 2011, p. 113)

Secondo la pedagogia fenomenologica ogni situazione educativa è un *unicum* in quanto si assume che essa dipenda dalle condizioni (ivi compreso l’intervento educativo) e dal senso che ciascun soggetto in interazione attribuisce a quelle condizioni. (Caronia 2011, p. 114) La pedagogia fenomenologica offre (solo) un insieme di domande da porsi per interpretare ciò che accade: le risposte stanno nelle situazioni. Sta all’educatore porsi quelle domande e (provare a) trovare le risposte, sempre in modo contingente e situato.

4.3 Si può parlare di *cura* nella relazione educativa?

Noi siamo consegnati sotto il segno della cura.

I. Lizzola, 2002

Siamo partiti, e ci stiamo occupando, di quella che nasce e si presenta come un’opportunità formativa, dentro un’istituzione che – ne abbiamo discusso nel primo capitolo – offre ancora troppo poche occasioni di ripensamento per i reclusi.

Un’opportunità che si traduce in una delle possibili risposte ai bisogni dei detenuti, vari e diversificati, e che in questa sede stiamo leggendo con uno sguardo di più ampio respiro. L’esperienza vissuta nel carcere di Padova ha generato tanti interrogativi.

Uno di questi è esplicitato proprio nel titolo di questo lavoro. Si può parlare di “cura”, o di un “principio di cura”, nella relazione educativa, (che si sviluppa nel nostro caso in carcere) e, in particolare, attraverso il metodo autobiografico? E se sì, in che termini?

Qualche risposta a queste domande la ritroviamo nel primo capitolo dell’elaborato, e precisamente nelle parole del professor Lizzola.⁹⁴ Proveremo ora ad integrare le sue riflessioni, con lo stesso sguardo fenomenologico di cui anche Lizzola, indirettamente, si fa portavoce.

Partiamo innanzitutto dalle radici etimologiche. *Cura* è un termine latino di etimologia incerta, probabilmente nato all’interno di una nicchia di senso originario, dal quale si sono poi sviluppati – come accade molto spesso per le parole – altri significati affini. Come si è già visto, nella sua evoluzione storica la nozione di cura è stata attraversata dagli apporti del cristianesimo e della filosofia (la “cura delle anime”) prima ancora che del sapere medico. La troviamo forse per questo motivo meno segnata in italiano dalla connotazione medico-sanitaria che troviamo invece in “terapia” e “diagnosi”, termini di origine greca. (Cortellazzo, 1985) La parola cura (intesa come cura verso l’altro) veicola due nuclei di significato intimamente legati tra loro. Il primo riguarda l’atteggiamento di vigilanza, sollecitudine e attenzione nei confronti dell’altro. Il secondo ha a che fare con stati d’animo affini alla preoccupazione e all’inquietudine, poiché la persona che ha cura di un’altra si sente

⁹⁴ Si sta facendo riferimento precisamente al paragrafo 1.5: La complessità della relazione educativa in carcere: tra incertezza ed esigenza nell’incontro.

coinvolta e affettivamente legata a quest'ultima. Caduto in disuso il significato di affanno, è oggi prevalente quello di interessamento, premura, attenzione, impegno, a favore e verso qualcuno, con la finalità di aiutarlo ad eliminare un male o un danno, di favorirne il pieno sviluppo. Nell'ambito dell'umano la nozione di cura riguarda quindi un modo di relazionarsi con l'altro, modo che può anche implicare affetto, *coinvolgere il cuore*, che rimanda perciò ad un atteggiamento di fondo, non bisognoso di specializzazione né necessariamente di strumenti, ma fondato, potremmo dire, sull'autenticità del riconoscimento dell'altro come soggetto (simile a me). (Armezzani 2010, p. 67)

Ricevere cura, dice una ricercatrice e formatrice all'autobiografia (Benelli 2009, p. 203) significa "essere accolti da altri per essere accompagnati a una diversa presenza nel mondo". Ci sembra questa una buona definizione poiché rappresentativa dello sguardo con cui la fenomenologia si volge alla relazione di cura, nelle sue diverse forme - fra cui possiamo includere quella "formativo-autobiografica".

Di qui il possibile incontro con l'accezione heideggeriana della *cura*, laddove essa assume un puntuale e profondo significato esistenziale: il filosofo ne parla come di un "fondamentale fenomeno esistenziale" (Heidegger 1927, trad. it. p. 261). Nella prospettiva e nella filosofia di Heidegger, il concetto di cura è infatti centrale: essa consiste da una parte nel badare e nel prestare attenzione alle cose poiché, se la coscienza è intenzionalità, allora essa non può che tendere alle cose del mondo e prendersene cura. Ma se l'*essere-nel-mondo* è un tratto tipico dell'uomo, anche l'*essere-con-gli-altri* si presenta come sua struttura costituente, poiché come non esiste un soggetto "senza mondo" così non può esistere un soggetto isolato dagli altri. "L'altro si incontra nel suo con-esserci nel mondo". (De Luise & Farinetti, 2010) Ora, secondo Heidegger l'*essere-nel-mondo* si estrinseca nel *prendersi cura delle cose*, mentre l'*essere-con-gli-altri* si manifesta nel *prendersi cura degli altri*. L'aver cura si rivela così come una costituzione d'essere dell'esserci. (Heidegger 1927, trad. it. p. 178)

Anche Gadamer, che fu allievo di Heidegger, espone tesi affini: "l'essere-nel-mondo è essenzialmente cura", l'uomo è oggetto di cura ed, insieme, ha cura di. "Preoccupandosi di molte cose, prendendosene continuamente cura", può infine "creare una casa nel mondo." (Gadamer, 1994)

Sentiamo Heidegger come molto vicino al senso dell'incontro educativo (e

psicologico) poichè l'aver cura degli altri in termini heideggeriani diventa autentico co-esistere solo se gli altri sono aiutati a conseguire la libertà di assumersi le loro cure. Il modo in cui interpretiamo il rapporto di cura verso gli altri, infatti, così come il rapporto verso noi stessi, è esposto all'alternativa tra due possibilità. Una cura *inautentica*, che è quella "al posto dell'altro": l'aver cura può in certo modo sollevare l'altro dalla cura sostituendosi a lui nel prendersi cura, "saltando dentro" al suo posto. In questa forma di aver cura l'altro può essere trasformato in "dipendente" e "dominato", anche se "tale dominio può essere tacito e restare inavvertito a chi lo subisce." (Heidegger 1927, trad. it. p. 179).

La cura *autentica*, invece, è guidata dall'intenzione che l'altro assuma la responsabilità e la possibilità della propria cura. "Anziché intromettersi al posto degli altri, li presuppone nel loro poter essere esistente, non già per sottrarre loro la cura, ma per inserirli autenticamente in essa." (De Luise & Farinetti, 2010) "Questo prendersi cura, che riguarda essenzialmente l'autentica cura (cioè l'esistenza) dell'altro e non un *che-cosa*, che esso pro-curi, aiuta l'altro a diventare, *nella* sua cura, perspicuo a se stesso e *libero* per essa." (Heidegger 1927, trad. it. p. 179)

Qui si radica l'autenticità della relazione di cura. A questo punto, ricordando che "l'essere umano è educabile, cioè "in grado di realizzare la sua forma propria" attraverso l'apporto determinante di azioni di cura" (Lizzola 2002), il breve percorso che abbiamo delineato si chiude.

E allora, se la relazione, come abbiamo visto, è connessa circolarmente all'autobiografia, "raccolgere la storia di qualcuno preoccupandosi prevalentemente del metodo o della finalità o del contenuto, e perdendo di vista le relazioni che danno senso alla narrazione, perché ne costituiscono il contesto, significa perdere di vista il processo di cura". (Formenti 2009, p. 29)

La cura ha bisogno infatti di orientarsi continuamente sul senso, di essere interrogata da chi la sperimenta in prima persona, sia nella posizione di chi la offre, sia nella posizione di chi la riceve: "Che cosa stiamo facendo? E perché? Che senso ha e per chi?" Approfondiremo questo aspetto attraverso le esperienze concrete. (Pasini, 2010 et al.) Quando è possibile riflettere sull'esperienza, tradurla in discorso e quindi in saperi riconosciuti, l'esperienza dell'essere *curati* e del *curare* diventa competenza di cura. (Formenti 2009, p. 29)

L'educazione come cura ha bisogno dunque dell'altro; e in particolare di qualcuno, "che veda" i soggetti detenuti "come persone, che li ascolti con rispetto e senza giudizio, che accolga la loro storia". (Benelli 2009, p. 203) Questa attitudine, secondo Benelli, è già principio di cura.

Gli effetti pedagogici del lavoro con e sulle storie di vita – ci sembrano calzanti anche quando quelle vite appartengono a persone recluse – sono ravvisabili, secondo Demetrio, in almeno tre momenti, che si sviluppano e alimentano l'uno con l'altro, indicati dall'autore come effetti di "eterostima", "autostima" e "esostima".

Il primo risiede nell'incontro tra chi narra la propria vicenda e una persona che, con un'attitudine di attenzione e rassicurazione, si mostra interessata ad essa. L'effetto di *eterostima* sta nel sentirsi "confermati e riconosciuti dalla disponibilità di uno sguardo, da parole incoraggianti, da un tempo offerto". L'educatore si fa custode e protettore, in modo sempre attivo, di una storia che poco prima appariva al narratore "senza storia". (Demetrio 1999, p. 20) E' infatti l'eccezionalità costituita dall'interesse che qualcuno nutre per una storia invisibile, o che si reputa assente, a generare quanto meno uno stato d'animo nuovo in un protagonista che (spesso) ritiene che essa non interessi a nessuno (o che sopravvive grazie alla rimozione di un passato doloroso).

Il secondo si dipana durante l'intero processo narrativo, quando l'educatore non solo dimostra al parlante-scrivente che sa raccontarsi, ma gli dà la possibilità di riconoscersi in quel che ha detto accettandolo o rifiutandolo. L'effetto di *autostima* si sviluppa "nel piacere di sentirsi autorizzati a ritrovare la dignità dell'uso della prima persona". (Demetrio 1999, p. 21)

Al termine degli incontri, qualora al narratore vengano riproposte le sue storie, affinché possa precisare ed arricchire quanto detto, adottando anche altri linguaggi per rappresentarsi (grafici, visuali, fotografici) egli ha l'occasione di riconoscersi attraverso quanto realizza e produce. Questo sarebbe l'effetto di *esostima*.

Creare le condizioni perché nel lavoro di gruppo possa nascere una autentica esperienza di intersoggettività è l'unico antidoto possibile contro la tendenza umana alle costruzioni stereotipe, all'adesione acritica al senso comune e al "raccontarsi delle storie", nel senso questa volta di auto-ingannarsi, di *mistificare* l'esperienza (Formenti 1998, p. 174) – modalità di costruire la realtà frequenti e tipiche anche, e in modo

particolare, nell'ambiente carcerario.

4.3.1 La posizione⁹⁵ dell'educatore auto-biografo

“Una traccia e una traiettoria auto(bio)grafica, se è vero che inizia laddove qualcuno si racconta o la raccoglie per raccontarla, c'è già in quanto evidenza sensibile di un o una vivente: anche silente, muto, inconsapevole di sé e del mondo; incapsulato nella propria sofferenza e in un dramma che attende soltanto carità e pazienza narrativa da parte di chi, queste presenze, avvicina, conscio”, a volte, “dell'impossibilità, dell'impercorribilità di una loro variazione o cambiamento.” (Demetrio 1999, p. 23)

Chi è educatore professionale o psicologo, ma – come si è anticipato nell'introduzione alla tesi – Formenti (1998, p. 165) parla anche di “facilitatore/animatore”, e allora anche un volontario che non lo è di professione può assumere questo ruolo, vive in mezzo alle storie degli altri e lavora con esse e per esse. “Racconta, si racconta, dà retta, suggerisce, propone, rilancia messaggi: è crocevia di narrazioni per chi lo cerca o per chi non lo cerca affatto per le sue parole, ma per la sua sola presenza.” (Demetrio 1999, pp. 21-22)

E' fondamentale, quasi scontato, sottolineare che il primo interesse e obiettivo dell'educatore autobiografo è quello di inaugurare l'istituirsi di un nuovo legame o di rinnovarlo (Demetrio 1999, p. 20) e quindi di creare le condizioni, il “clima”, affinché questo possa essere facilitato.

Il ruolo del formatore “auto/biografo” è quello di suscitare narrazioni, sollecitare ricordi; ha il compito di facilitare la rievocazione-(ri)costruzione e la conseguente riappropriazione di parti significative di una storia spesso frammentata e talvolta frantumata.

La relazione con l'educatore/formatore esperto nelle metodologie autobiografiche può rappresentare una sorta di sostegno o supporto capace di stimolare e potenziare il dialogo con se stessi - facilitato anche dalla scrittura autobiografica - (Castiglioni 2008, p. 70), che, nella migliore delle situazioni possibili, accompagna la persona in un

⁹⁵ Formenti (1998) preferisce parlare di posizione, che non di ruolo “in quanto quest'ultimo tende spesso a essere interpretato come una dimensione fissa statica, imposta, istituzionalizzata”, mentre “il posizionarsi è un processo dinamico, attivo, negoziato nel tempo, che avviene entro una rete fluida di relazioni e permette di riconoscere ogni individuo come un nodo di tale rete”.

percorso di riflessione e di ri-significazione del tragitto esistenziale, o di alcune sue parti. (Benelli 2009, p. 203)

Ogni racconto, o un'intera storia di vita, parla per attribuzioni di senso, e sono queste che devono interessare al formatore, il quale vuole accedere alla visione del mondo del narratore, (far emergere la *sua* teoria "ingenua" e "complessa" del *suo* essere-al-mondo) chiedendogli di partecipare alla chiarificazione di quanto dice o scrive. (Demetrio 1999, p. 32)

Dal momento che la pedagogia fenomenologica assume che è il senso attribuito alla realtà a fare la differenza e a condizionare gli esiti di qualunque intervento, diventa cruciale saper cogliere il senso che le persone attribuiscono o hanno attribuito agli eventi: non si tratta tanto di guardare l'altro ma di guardare "come l'altro guarda il mondo e se stesso-nel-mondo-con-gli-altri". (Caronia, p. 121)

Il pensare-ripensare alle storie narrate è, con Demetrio, una modalità *metopatica* (da *metis*, in greco "ponderazione, riflessione prudente") che, pur non rinunciando ad esplorare una vicenda umana con *pathos*, intraprende una ricostruzione, e un'analisi, con l'obiettivo – o meglio il tentativo – di comprendere il punto di vista, l'immagine di sé e del mondo, che sotto il racconto si cela. (Demetrio 1999, p. 22)

Questo "mettersi dal punto di vista dell'altro" e "orientare la propria comprensione degli eventi in corso a quella dei partecipanti (agli eventi in corso)" prende il nome, nell'approccio fenomenologico in pedagogia, di *entropatia*. Per quanto, ovviamente, l'entropatia necessiti e sia favorita da una certa dose di coinvolgimento sul piano affettivo ed emotivo, essa è in prima istanza un atteggiamento cognitivo: si tratta infatti di cogliere le categorie interpretative che motivano le rappresentazioni di sé e del mondo e dunque i comportamenti delle persone. (Caronia, pp.121-125)

Per procedere alla messa in campo di un atteggiamento entropatico l'*epochè*⁹⁶ è una condizione necessaria ma non sufficiente. *Epochè* che, nel contesto di una relazione educativa, si riflette nel sospendere la pertinenza dell'interpretazione immediata, riconoscere che ci sono diversi punti di vista e guardare l'evento da vari punti di vista; che implica "essere disposti ad accogliere soprattutto lo spessore, la profondità e la faticosità della storia dell'altro, e quindi le rappresentazioni, i significati, le speranze, i timori, i bisogni, i desideri ecc., che lo animano" (Castiglioni 2008, p. 51)

⁹⁶ Si rimanda alla nota in merito, nel terzo capitolo (p. 14)

Epochè ed entropatia, insieme alla responsabilità epistemologica (la consapevolezza che il quadro teorico di riferimento entro il quale si sceglie di lavorare non è che una possibilità interpretativa) e all'*accountability* (giustificare le proprie prassi in nome di un preciso quadro teorico di riferimento), costituiscono le quattro competenze specifiche dell'educatore fenomenologico. (Caronia, pp. 118-119)

Ogni relazione richiede inoltre un “prendere posizione” rispetto a sé e all'altro, oltre che alla relazione stessa e al contesto. La reciprocità della relazione di cura, come di ogni relazione, mette in evidenza che si tratta ogni volta di com-porsi e non di scegliere *a priori* quale sia la postura migliore.

Possiamo intendere questi posizionamenti in senso fisico – le posture e i gesti dei corpi nello spazio dicono molto sulla relazione in corso – oppure possiamo intenderli in senso metaforico, in riferimento al fatto che la relazione “concreta” rimanda sempre a simboli e significati (più) profondi. (Formenti 2009, p. 27)

Il posizionamento del formatore, e con questo la sua responsabilità, si esprime anche nelle scelte che opera rispetto ai due *continuum* dell'intervento/ascolto e dell'implicazione/distanza. (Formenti 1998, p. 180) Queste quattro dimensioni vanno a delineare un campo di possibilità variegato, nel quale le diverse posizioni non costituiscono polarità alternative, quanto motivi che si intrecciano e variano all'interno di ciascuna proposta, anche in momenti o fasi diverse dello stesso percorso. La nozione di *continuum* permette infatti di evitare le scelte definitive o polarizzate, evidenziando la necessità di un riposizionamento continuo e consapevole del formatore.

Rispetto al primo, entrambe le modalità generano una configurazione di vincoli e di relative possibilità. La disposizione all'ascolto è comunque un elemento essenziale, che va “disciplinato”: non in senso riduttivo come aprioristica “pulizia della ricezione” e nemmeno come atteggiamento genericamente empatico di umana comprensione; piuttosto, come attitudine – sempre relativa e in costruzione – al riconoscere, agire e utilizzare costruttivamente il proprio essere implicato nella relazione che si sta costruendo.

Ogni esperienza conoscitiva genera “sempre in qualche misura anche conoscenza di sé”, mettendo in gioco dimensioni appartenenti alla storia, del tutto autobiografica, di noi stessi e della nostra interiorità. (De Monticelli, 1998)

Un ultimo aspetto da sottolineare (ma altrettanto importante) su cui tanti autori puntano

ormai l'attenzione, riguarda la possibilità per l'educatore, nel momento in cui non è più chiamato a esercitare un ruolo di osservatore neutrale e privilegiato, ma utilizza metodologie implicative, di esporsi nei confronti dell'altro e di sé, lasciandosi "interrogare radicalmente dalla sua alterità" e "rendendo se stesso disponibile a vivere processi trasformativi", dal punto di vista personale così come professionale. (Castiglioni 2008, p. 51)

Il compito di *chiunque* si assuma compiti di natura educativa richiede dunque un processo profondo di autoformazione, che si esplica nel costante monitoraggio di dimensioni che non sono più quindi solo pertinenti ai soggetti in formazione. Fra queste: la disposizione alla curiosità per le proprie strategie cognitive, relazionali, comunicative, e il contatto continuo con la propria storia, (Formenti 1998, pp. 178-179), comprese "le origini biografiche del proprio desiderio di cura", secondo le interessanti riflessioni di Formenti (2009, p. 24).

Da qui, attraverso e a partire dalla propria storia di vita, l'educatore potrà individuare i temi pedagogici prioritari che, a sua volta, è chiamato a proporre ad altri. È questo il metodo più vissuto e partecipato per dedicarsi all'educazione – nelle sue varie forme – dell'altro.

Muoversi lungo questa direzione implica che "l'intenzionalità dell'educatore passa attraverso la sua storia e la storia dell'altro, connotandosi come *intenzionalità concertata*". (Castiglioni 2008, p. 51)

Siamo di fronte, concludendo, ad un elemento critico ma inevitabile, ovvero "l'incompiutezza costitutiva della relazione" (Formenti 1998, p. 81): il "facilitatore" deve assumere su di sé, consapevolmente, una dialettica irrisolvibile tra *impossibilità* (di controllo, comprensione totalizzante, completezza) e *necessità* (di mantenere l'intenzionalità formativa, la lucidità critica e riflessiva, la capacità di osservazione, la responsabilità delle scelte), cercando soluzioni sempre nuove per gestirla.

5. Laboratori di scrittura in carcere: esperienze a confronto

Una delle cose più difficili, in carcere, è scoprire che si è responsabili della propria sofferenza, o che si può essere responsabili nella propria sofferenza.

Eppure noi reggiamo l'esperienza della sofferenza, della vulnerabilità, solo se ne facciamo un luogo di responsabilità, nel quale tornare a raccontare di noi ad altri.

I. Lizzola, 2012

Introduzione: sfidando i paradossi di un'istituzione chiusa

“Quali pratiche possono essere attuate per tutelare innanzitutto il carattere (auto)-formativo e generativo del lavoro autobiografico?” (Formenti 2009, p. 22)

Con questa domanda apriamo l'ultimo capitolo di questa tesi – dedicato all'esplorazione di alcune esperienze di laboratori autobiografici avviate nel mondo carcerario italiano, scelte per la ricchezza e l'attenzione alla tutela della complessità ritrovate nelle loro proposte – che si pone la finalità di offrire spunti di riflessione e indicazioni operative, alla luce dei riferimenti teorici e metodologici introdotti fino ad ora. In accordo con Ambroset, psicologa, laddove scrive che “il desiderio di "fare qualcosa di buono" non deve esimerci dal domandarci cosa stiamo facendo e dove questo può portarci.”⁹⁷

Dopo un primo paragrafo introduttivo, che serve a dar ragione del bisogno e del senso di un incontro tra metodo autobiografico e persone che vivono in un contesto dalle forti ambivalenze come quello di reclusione, e a introdurre i principali punti che saranno approfonditi in seguito, il tentativo è stato quello di creare un filo conduttore comune a partire dalla raccolta del materiale offerto (tramite articoli o interviste) da alcuni professionisti di questo settore⁹⁸ che, con competenze e approcci differenti, si sforzano quotidianamente di portare dentro le mura spazi di “evasione” e piccole “finestre sul mondo”.

Le considerazioni da me inserite si basano inoltre sull'esperienza che ho avuto

⁹⁷ Ambroset S. *Facilitazione e conduzione dei gruppi in carcere*. Disponibile su www.ristretti.it/areestudio

⁹⁸ Si rimanda ad una nota a fine capitolo dedicata ai loro riferimenti professionali.

l'opportunità di vivere in prima persona nel carcere Due Palazzi di Padova, ovvero la partecipazione al laboratorio autobiografico condotto da due volontari (un insegnante di lettere e una psicologa) nel periodo compreso tra novembre 2012 e febbraio 2013. Di quest'esperienza racconterò in dettaglio in conclusione al presente capitolo. Nei mesi precedenti, sempre tramite l'Associazione di volontariato Granello di Senape, ho preso parte anche ad alcuni incontri del laboratorio autobiografico che vede protagoniste le donne della redazione del carcere femminile che si trova presso la Giudecca (Venezia), gestiti dalla formatrice Lorenzi.

Il percorso attraversa dunque alcune linee guida: la necessità di interrogarsi su senso (quindi potenzialità e limiti), spazio e macro-finalità; obiettivi specifici e piste di riflessione; ritualizzazione degli incontri (e possibili traiettorie di lavoro); proposte di esercizi di scrittura. L'attenzione è inoltre focalizzata sulla necessità di un costante lavoro meta-riflessivo da parte del conduttore e infine, inevitabilmente, sugli elementi problematici, legati alle specificità (e alle criticità) proprie del contesto in cui ci troviamo.

A questo proposito, è necessario fare un passo indietro e aprire una breve finestra su alcune variabili costitutive del contesto carcerario che possono avere impatto diretto sulla dimensione del lavoro con i gruppi in carcere. (Ambroset) Laddove quest'ultimo è inteso come una nicchia della società, un microcosmo che ne riflette in larga parte le problematiche, “una grande matrice simbolica dove ogni gesto acquista un significato che va al di là del gesto stesso.”⁹⁹

La fonte principale in merito sarà l'opera dello psico-sociologo Goffman, i cui presupposti teorici si possono inquadrare nella cornice *interazionista* e nel *modello ecologico*. Da quest'ultimo punto di vista, l'istituzione è “un luogo circondato da barriere permanenti, spazialmente regolato al suo interno in maniera formale ed informale, reso significativo da cose e ruoli da cui scaturiscono orientamenti e norme per l'azione. Lo spazio fisico dell'istituzione diventa quindi *contesto*, ovvero lo sfondo normativo su cui si svolge l'azione, la cornice che prestruttura, definisce e dà significato all'azione.” (Salvini 1980, p. 356)

Focalizzando l'attenzione sull'istituzione totale, alla quale Goffman ha dedicato un

⁹⁹ Parole di un detenuto, provenienti da “Storie di socialità”, *Ristretti Orizzonti*, Aprile 2000.

importante volume¹⁰⁰, riprendiamo alcuni degli aspetti da lui messi in rilievo. Innanzitutto, oltre e dopo aver privato l'individuo della propria libertà e delle proprie esperienze relazionali, l'istituzione totale governa la vita del recluso sotto ogni aspetto e, con un sistema di premi e punizioni, cerca di indurlo ad accettare la *de-responsabilizzazione* che ne consegue. Questo processo viene indicato anche con il termine di infantilizzazione ed è evidente perfino nel linguaggio proposto dal sistema penitenziario, dove “i frequenti diminutivi sembrano sottolineare l'arresto di sviluppo del processo formativo”: la *domandina* (documento per comunicare con la direzione e con l'area educativa), lo *spesino* (detenuto addetto alla spesa della sezione), e molti altri. (Benelli, 2005)

Nel sistema penitenziario si verifica così un paradosso: “tale istituzione ha la pretesa di insegnare al detenuto il modo di vivere e di comportarsi nel mondo libero, ma nello stesso tempo lo obbliga a vivere nel carcere che di quel mondo è l'antitesi”. (Goffman 1968, p. 29)

Quando un individuo viene istituzionalizzato, viene anche passivizzato: non può disporre liberamente dei propri beni personali oltre che di se stesso, viene continuamente sorvegliato e privato di ogni autonomia – “l'istituzione è l'occhio che ti guarda continuamente” (Curcio, 1998) – mentre ogni iniziativa privata, anche la più banale, viene scoraggiata. La variabile del controllo, quotidiano, minuzioso, formalizzato attraverso procedure rigide, è sicuramente il primo elemento strutturale con cui ci si deve confrontare quando si decide di condurre gruppi in carcere. Vuol dire fare i conti con un clima interno al gruppo in cui la dimensione del controllo pervade qualunque espressione verbale e non. Un controllo che si sperimenta nel qui e ora del gruppo e che sia i detenuti che gli operatori si portano dietro. Questa dimensione contribuisce ad attribuire al gruppo, così come a tutte le altre attività interne al carcere, una valenza legata alla dinamica premio-punizione, che abbiamo già incontrato nel primo capitolo. “I detenuti sanno, e se non lo sanno lo imparano presto, che la loro partecipazione al gruppo è sempre sottoposta all'approvazione ultima del personale deputato al controllo (agenti di polizia penitenziaria e Direzione) e monitorata per tutto il periodo in cui il gruppo si incontra.” (Ambroset)

Una seconda variabile è costituita dall'immutabilità dell'istituzione. Il carcere,

¹⁰⁰ Goffmann (1961), *Asylums. Le istituzioni totali: I meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Einaudi, 1968

essendo un sistema chiuso, non può essere rivolto al proprio cambiamento, ma anzi, necessita di stabilità e fissità. Questa è una delle ragioni per cui la dimensione collettiva incontra costantemente ostacoli e la tendenza dell'istituzione è quella di frammentare, disarticolare, diluire nel tempo, rendere discontinua ogni attività interna. In questo senso espressioni come "sporcarsi le mani", "accettare compromessi", "venire a patti", che appaiono spesso sulla bocca degli operatori che iniziano a lavorare in carcere, devono potersi tradurre in consapevolezze operative che avranno un peso diretto sui processi di negoziazione con l'istituzione. (Ambroset)

Un processo ancora più inquietante è quello della *spersonalizzazione*. Ovvero - secondo la teoria di Goffman - i reclusi, a seguito della separazione dal loro ambiente originario e da ogni altro elemento costitutivo della loro identità, sono sottoposti ad un processo di *spoliazione del sé*. Ciò avviene "attraverso successive riduzioni del sé": varcato il cancello di ingresso del carcere, l'uomo non è più individuo, ma *cosa*. (Ricci & Salierno, 1971)

L'effetto di passivizzazione, unito e aggravato dalla carenza di stimoli che grava sulla maggior parte dei detenuti, conduce all'emergere di quello che Clemmer definì negli anni quaranta come processo di *prisonizzazione*: ovvero l'effetto globale dell'esperienza carceraria sull'individuo, indicato dall'assuefazione di quest'ultimo allo stile di vita detentivo: quasi un percorso di adattamento progressivo alla comunità carceraria, culminante nell'identificazione più o meno completa con l'ambiente, con i suoi usi e costumi, con le sue singolari abitudini, con la sua cultura, con il suo codice d'onore, con i suoi esempi da imitare. (Clemmer, 1940)

Il detenuto è così fagocitato dall'istituzione, e i suoi bisogni e desideri personali sono annullati, sostituiti da altri eteroindotti e più coerenti con le finalità dell'istituzione.

Il carcere demolisce l'identità sociale¹⁰¹ del detenuto, lo allontana dai suoi rapporti e dalla sua storia personale: la sua identità viene alienata e sostituita con un'altra, funzionale alle dinamiche istituzionali e al codice della sub-cultura carceraria.¹⁰²

Proporre attività di gruppo significa allora scontrarsi con un'altra ambivalenza:

¹⁰¹ Goffman evidenzia come il *sé* non sia solo il prodotto delle interazioni sociali, ma anche il frutto del tipo di struttura che si organizza intorno al *sé*, quindi della situazione sociale.

¹⁰² Con *sub-cultura carceraria* si intende "l'insieme degli atteggiamenti, delle consuetudini, dei valori, dei comportamenti e delle rappresentazioni che contribuiscono a realizzare la realtà nella quale vivono ed operano gli attori sociali del carcere, siano essi detenuti o operatori". (Così anche G. Di Gaballo, "Etnografia del carcere: il caso di Borgo San Nicola. Tra rappresentazione sociale ed estetica" ne *Il Dubbio, rivista di critica sociale*, n. 3, 2002.)

da un lato la necessità che i singoli manifestano di vedere riconosciuta la propria dimensione individuale (parlare del proprio problema, avere risposte personali, ecc.), dall'altro l'assoluta impossibilità, per chi partecipa al momento di condivisione, di avere momenti di solitudine e di privacy. (Ambroset)

Il carcere è un ambiente ostile in cui risulta necessario mettere in campo ogni genere di comportamento e risorsa per sopravvivere; come in tutte le situazioni di forte privazione si possono manifestare due dinamiche fondamentali ed opposte: quella dell'estremo individualismo e quella del mutuo soccorso.

Esiste infatti in carcere una forte rete di solidarietà – che si presenta in varie forme – ma si tratta prima di tutto di dinamiche di sopravvivenza, governate, come quasi ogni cosa in carcere, da regole e gerarchie precise, a cui i nuovi giunti sono costretti presto ad adeguarsi. I detenuti sono suddivisi in una serie di sottocategorie, secondo una rigida gerarchia di valori, in base alla quale alcuni crimi provocano sentimenti di rifiuto anche tra i criminali stessi, detenuti o meno.¹⁰³

Il carcere, infatti, è un microcosmo sociale che riproduce le stesse strutture gerarchiche che si ritrovano nella subcultura delinquenziale esterna all'istituzione penitenziaria. (Serra, 2002) Quasi banale, quindi, sarà fare presente che le relazioni interpersonali sono regolate da dinamiche di potere e di forza. I detenuti vivono una costante preoccupazione di (sembrare di) essere sempre all'altezza della situazione, di non mostrare momenti di incertezza o debolezza, di dimostrare dignità. (Goffman, 1968) Ne consegue che, al di là di sporadiche manifestazioni, dalle relazioni è generalmente bandita ogni manifestazione di fragilità - per senso di dignità ma anche per un latente senso di colpa che impedisce di auto-commiserarsi - e di affetto. Possiamo cogliere questo aspetto attraverso le parole di un detenuto: “Personalmente penso che la cosa peggiore lì dentro non sia la coercizione, la segregazione, a questo prima o poi ci si abitua. Quello che più mi ha segnato nei lunghi anni del carcere è l'assoluta mancanza della possibilità di riversare sul prossimo il bisogno di affetto che ognuno di noi ha dentro. In carcere non esistono rapporti affettivi, ed è questo che col tempo imbruttisce e incattivisce l'individuo. (...) Da questo mondo è bandita ogni

¹⁰³Tale dinamica si può spiegare grazie ad alcune teorie, (ad es. la “teoria del confronto sociale”, di L. Festinger, ripresa da H. Tajfel e J. C. Turner) che però non saranno approfondite in questa sede.

forma esteriore di affetto”. (Marco L., in Rizzo, 1995)

Questo aspetto si può spiegare anche attraverso un altro fenomeno, che ha a che fare con l’alienazione identitaria dell’individuo, ovvero il tema della maschera: il recluso, in un contesto come quello appena delineato, avrà bisogno di usufruire di una nuova immagine di sé, da proporre soprattutto ai compagni di detenzione, per collocarsi nel nuovo sistema di ruoli. Ecco quindi che il detenuto, secondo le specifiche regole evidenziate da Goffman (1969) rielaborerà il suo passato – inventando e modificando situazioni, o enfatizzandone altre – e si creerà una “facciata” funzionale alla sua sopravvivenza.

Un ultimo elemento interessante – fra i tanti – ai fini del nostro tema, riguarda il tipo di comunicazione che avviene nel carcere, prevalentemente a carattere simbolico e indiretto, come il linguaggio a gesti, in quanto la comunicazione verbale è spesso fortemente limitata e comunque potenzialmente pericolosa. Goffman (1968) sostiene infatti che l’intolleranza dell’istituzione a qualsiasi forma di trasgressione delle regole di uniformità anche solo di tipo verbale, fa sì che il processo comunicativo si orienti verso un vero e proprio “glossario del corpo”.

Possiamo ora forse trovare un senso alle modalità relazionali che vengono a costruirsi in quello specifico contesto, che spesso, “per sopravvivenza o per difesa”, sono di tipo difensivo-oppositivo (guidate da giudizi e etichettamenti) oppure indifferente-impermeabile (Benelli, 2009).

Acquisite queste premesse, ci si troverà concordi nel constatare che la pratica autobiografica in carcere, svolta in una dimensione gruppale, deve fare i conti con più ostacoli e zone oscure rispetto ad altri contesti. Tuttavia, dal nostro punto di vista, l’aspetto cruciale è che gli aspetti sopra considerati non solo incidono fortemente sull’incontro tra metodo autobiografico e carcere, ma ne fondano contemporaneamente il senso: un senso radicato nel tentativo di far sbocciare nuovi modi di *essere-con-l’altro*, nel credere nel potere trasformativo dell’incontro con l’alterità; nonostante i muri, e non solo quelli fisici. Ed è in questa direzione che andiamo ora a proporre il nostro percorso all’interno della pratica autobiografica.

5.1 Dall'incuria alla cura

L'utilizzo del metodo autobiografico in un laboratorio all'interno delle carceri nasce dal bisogno di sviluppare negli Istituti Penitenziari delle occasioni per "andare oltre" le sbarre, oltre gli ostacoli al cambiamento, e per rispondere più adeguatamente ai nuovi bisogni emergenti che anche (e soprattutto) nei luoghi di detenzione gli operatori penitenziari si sono trovati ad affrontare, consapevoli di muoversi "tra paradossi e dualismi", come quelli di libertà/restrizione e cura/in-curia. (Benelli, 2009) La proposta del laboratorio autobiografico in situazioni di marginalità e di devianza come, ad esempio, nelle carceri, si inserisce in una concezione del *disagio* concepito come momento di vuoto, di mancanza, di coercizione, ma anche come una condizione per cui lo spiazzamento può diventare un'occasione di cambiamento, "l'unico modo per fermarsi"; il disagio, visto da questa prospettiva, può diventare una risorsa preziosa, una paradossale possibilità per il soggetto di fermarsi¹⁰⁴ e di percepirsi persona in grado di esistere e di riprogettarsi. (Benelli, 2005)

La storia della persona reclusa è spesso raccontata solo dalle parole e dalle relazioni dello psicologo, dell'educatore, dell'assistente sociale, dall'avvocato (una "storia di devianza"): grazie al racconto di sé, orale o scritto, il soggetto marginale reclama, con parole sue, la propria presenza nel mondo (Freire, 2002). E lo fa nella forma più "semplice" e che più gli è vicina, attraverso il racconto della sua storia. Ma anche in altri modi: quando infatti si apre il "canale autobiografico", riporta Benelli (2006, p. 68), alcuni iniziano a scrivere la propria autobiografia, ma altri intensificano ed arricchiscono gli scambi epistolari, altri ancora si avvicinano alla scrittura attraverso i quaderni diari o taccuini che spesso vengono consegnati loro all'inizio delle attività.

Anche in carcere è quindi possibile creare un tempo ed uno spazio in cui "prendere la parola" e insieme coscienza della propria esistenza. (Benelli 2005) La presa di parola - lo ricordiamo - attraverso il ricordo e la memoria di sé, è la possibilità di *dare senso* all'esperienza vissuta.

¹⁰⁴ Vivendo, si agisce e ci si concentra sull'azione, riducendo, per rispondere ad impegni ed urgenze, lo spazio del pensiero; scrivendo, invece, si riduce quello dell'azione, promuovendo l'attività del pensiero. (Lorenzi, 2009)

L'utilizzo della metodologia autobiografica è sempre più riconosciuto come "tecnologia del sé" in quanto, come si è ampiamente illustrato, consente la valorizzazione dell'esperienza individuale. Come sintetizza bene Benelli (2005), ripercorrendo frammenti della propria esistenza, prendendo contatto con i propri bisogni e facendo emergere saperi perduti o dimenticati, il soggetto recupera una dimensione di autoapprendimento perché stimolato a ritrovare nella sua storia di vita delle esperienze formative. In tale prospettiva, la conoscenza non è più (solo) trasmissione di saperi ma circolarità di un'esperienza che fa leva sull'esperienza pensata.

Accogliere la sua biografia aiuta il detenuto/narratore a sentirsi accolto e questo facilita il processo di accettazione di sé, qualora ce ne sia bisogno. Avere qualcuno che ascolta con rispetto e senza giudizio, è un privilegio per pochi. È lui il protagonista attivo nel corso del viaggio autobiografico, è lui il co-costruttore del percorso, l'operatore è solo colui che fornisce gli stimoli, chiarisce le regole del gioco e restituisce il lavoro prodotto. Pasini ci offre una metafora interessante del ruolo del conduttore: quella di un regista, un curatore di cornice, uno stimolatore attento. (Pasini, 2010) E Scarcia (2009) ne esplicita il significato: "il (mio) ruolo è quello di riportare la discussione nel binario centrale dell'attività, puntualizzando, riprendendo e coordinando le diverse osservazioni, in modo che ciascuno rispetti tempi e tema."

I laboratori autobiografici, come abbiamo visto, si avvalgono dell'utilizzo, in prevalenza, dell'oralità e della scrittura di sé - binomio che sappiamo inscindibile - e valorizzano la metodologia autobiografica. (Benelli, 2005) Come si è accennato nell'introduzione al terzo capitolo, nei laboratori autobiografici si privilegia, e si propone, l'utilizzo della scrittura nella forma di "scritture d'esperienza". La scrittura d'esperienza è una pratica che assomiglia all'autobiografia, ma mentre in quest'ultima l'accento è principalmente sulla singolarità, unicità e irripetibilità di ogni vita, nella scrittura d'esperienza l'accento è posto su ciò che accomuna autore e lettore, o autori diversi, attraverso le stratificazioni di senso umane e millenarie che rendono tante storie, tutte le storie, simili nella loro diversità. Vengono dunque proposti (e prodotti) testi che ricercano e afferrano esperienze universali, vissuti, pensieri, emozioni che risuonano dentro ciascuno di noi, al di là dell'unicità della nostra storia. (Formenti 2009, p. 37) Il metodo autobiografico si fonda dunque sulla riproposizione critica dei grandi temi esistenziali che ogni storia contiene, consapevolmente o meno. (Demetrio 1999, p. 30)

Ecco una bella sintesi di Formenti (2009, p. 40) in merito: “si tratta di esperienze che intendono offrire possibilità, accessi a un mondo plurale di significati, che non è mai riduttivo perché riconosce la complessità e l’irriducibilità dell’esperienza umana: è il mondo dell’esperienza vissuta e pensata, in cui convivono, nell’incontro effettivo con l’altro, la dimensione razionale, cognitiva, emozionale, pratica, etica ed estetica – interconnesse a diversi livelli e inseparabili le une dalle le altre.”

La scrittura quindi non è un fine, ma un mezzo: di crescita e sviluppo personale, di interazione con gli altri. (Lorenzi, 2009)

Parlare di laboratorio, infatti, implica “costruire insieme qualcosa”, quindi la presenza di un gruppo: è indispensabile un numero discreto di partecipanti, intorno ai venti l’ideale, in modo tale che il lavoro possa essere condiviso, scambiato, e i ricordi e le rievocazioni dell’uno servire da stimolo agli altri, diventando così un’importante risorsa. (Benelli 2005) Il gruppo attivato con il laboratorio produce spesso effetti positivi per quanto riguarda l’immagine di sé: essa, infatti, può essere rivisitata in positivo non solo attraverso un rapporto empatico all’interno di una relazione educativa (con l’educatore, con lo psicologo, con l’assistente sociale, con il volontario), “ma anche strutturando una qualche reciprocità, un possibile elemento di rispecchiamento nei rapporti tra pari” (Galanti, 2001).

Questo processo dipende, secondo Lorenzi (2009):

- sul piano formale, dalla capacità di selezionare e combinare alcune parole in frasi e brani → saper raccontare in maniera efficace
- sul piano contenutistico, dalla capacità di attingere alla propria storia personale, familiare, professionale, ma anche a quella immaginifica del desiderio e del sogno che affondano comunque le loro radici nella propria biografia;
- sul piano metodologico, dalla capacità sia di lavorare individualmente - sul proprio brano di scrittura - sia in gruppo - quando (come vedremo) si è invitati a leggere ad alta voce il proprio scritto → saper lavorare in équipe.

5.2 Interrogarsi su senso, spazio e finalità

Il primo aspetto da considerare è che, per lavorare educativamente in carcere, è cruciale progettare e concertare un laboratorio di scrittura con la direzione, con il

personale educativo, con gli operatori e con i detenuti. “Una pre-condizione necessaria per creare una cornice esplicita e concordata sul senso, gli obiettivi, la metodologia”. (Pasini, 2012) Come abbiamo visto nel quarto capitolo, un laboratorio di scrittura autobiografica è soprattutto un’esperienza di cura della relazione: con il contesto, con i partecipanti, ma anche con gli operatori carcerari. E dunque riconoscere il primato alla *cura della relazione* è ciò che i conduttori/educatori sono chiamati a fare. È soprattutto la percezione di cura e di “sentirsi curati” che fa la qualità di un percorso formativo. “È questa che le persone portano via e che a volte salva la vita.” (Pasini, 2012)

La cura risiede innanzitutto nel comprendere e valorizzare i bisogni e le idee espressi dai partecipanti (Benelli 2009, p. 209): ciò implica impegnarsi a creare un contesto che si ponga degli obiettivi a partire dalle aspettative dei partecipanti. Questo è ciò che rende *significante* e sensata un’esperienza di questo tipo: “perché l’obiettivo che ognuno porta con sé è ciò che rende sensata la sua presenza”. Uno dei primi stimoli di scrittura, suggerisce Pasini, può quindi essere: “Perché scrivere di me? Che cos’è che vorrei imparare? Perché partecipare?”

In questo modo i partecipanti vengono co-responsabilizzati rispetto al loro obiettivo di apprendimento – elemento coerente che i nostri riferimenti teorici – ed è questo a conferire valore alla loro presenza in quello spazio. (Pasini, 2010)

Il conduttore, come abbiamo visto nel capitolo precedente, è solo un facilitatore che aiuta a mettere a fuoco, e a riprendere quando necessario, il senso di questa esperienza. In itinere infatti sono previsti dei momenti di confronto sul lavoro e il percorso che si sta svolgendo, in cui vengono ripresi gli obiettivi e le motivazioni iniziali. “Conferire pensiero ad una pratica educativa la rende importante. Poi uno può continuare a fare quello che faceva prima, ma il fatto di conferire pensiero, senso, significato, di interrogarsi su ciò che si fa, rende importante quella pratica apparentemente quotidiana” e avviata “che si fa ogni giorno. (...) C’è un grande bisogno di pensare a quello che si fa, di coniugare l’esperienza con l’apprendimento da questa (Mortari, 2004). Riflettere e scrivere: la scrittura poi è fondamentale in questo senso.” (Pasini, 2010) Nell’intervista Pasini si sofferma sull’importanza di porsi interrogativi sul senso del lavoro che si va a proporre, di fare un lavoro meta-riflessivo sia, come si è detto, in gruppo, durante il percorso, sia individualmente da parte del conduttore (educatore, psicologo o insegnante che sia).

Questo lavoro meta-riflessivo riguarda, come abbiamo visto nel precedente capitolo, anche la formazione continua del conduttore. “Ascoltare una storia di vita è sempre un’esperienza vitalizzante; produce forti risonanze, poiché invita anche chi ascolta a cercare i nessi nella propria esistenza. Parole, incontri, eventi, episodi, sensazioni che si somigliano, che ritornano...” (Pasini, 2010) Incontrare la storia di chi sta in carcere invita a ritrovare anche la propria. “Ad esempio tutte quelle volte in cui abbiamo perso la libertà, in cui eravamo lontani dagli affetti familiari, o ci siamo sentiti redenti o condannati. Quelle volte in cui abbiamo trovato la bellezza in mezzo alla tragedia e questo ci ha salvato la vita”.

Cura dell’altro e cura di sé si intrecciano così, circolarmente, e suscitano domande a cui è difficile sottrarsi: “chi sono io per l’altro?”, “chi è l’altro per me?”, “che ci faccio qui?”, “perché voglio ascoltare la sua storia?”. In quei momenti si è tutti in gioco, scompaiono i ruoli di docente, educatore, detenuto, per lasciare spazio alle persone con le loro contraddizioni, dubbi e bisogni. (Scarcia, 2009) Con l’invito, sempre di Pasini (2012), a “onorare la complessità di ogni relazione.”

E così anche rispetto agli strumenti: nel caso della scrittura di sé spesso chi ha scelto di occuparsi di far conoscere questo strumento ad altri ne è stato scopritore e fruitore in prima persona. Lo psicologo, nel nostro caso, riferisce di utilizzare la scrittura autobiografica in molte occasioni della propria vita, e “con grande soddisfazione”.

Ricollegando questo aspetto al ruolo professionale, egli sostiene: “Mi rendo conto che a volte può essere un po’ autoreferenziale, però mi sembra che crei un bel rapporto con le persone, e fin da subito abilita la relazione ad essere abitata dalla narrazione di sé. Mi sembra anche congruente con ciò che vado a proporre: farlo io, a mia volta, per primo. (...) Per cui attingo e propongo spesso degli stimoli a partire dalla mia scrittura, con l’accortezza”, quasi scontato sottolinearlo, “di lasciare subito spazio agli altri.” (Pasini, 2010)

Lo psicologo, a partire dalla propria esperienza, offre spunti di riflessione anche sui limiti legati allo spazio fisico di lavoro, alla sua mancanza di privacy e di flessibilità; limiti che invita a mettere sempre alla prova, senza mai accontentarsi dello “status quo”. È piuttosto evidente che in carcere non ci sono le condizioni ottimali per la creazione di un contesto percepito come protetto e intimo. Ciò nonostante, “succedeva che ad un certo punto quell’intimità che non si poteva creare dato il contesto si creava in qualche

modo con i racconti delle persone, come se i racconti, le storie, le voci delle persone ricreassero un ambiente altrettanto speciale che essere in una stanza isolati, tranquilli.” (Pasini, 2010)

Anche la disposizione nello spazio è regolata da un protocollo rigido e proporre ai partecipanti di mettersi in cerchio, secondo la consuetudine dello psicologo, creava grande inquietudine negli agenti. Assumere una postura circolare è essenziale per diminuire “i rischi illusori delle trappole della tecnica e dei tecnicismi”, e per mantenere un’attenzione costante ai *feedback* offerti dagli scambi e a quello che accade. Al mettersi in cerchio si alternava comunque la disposizione intorno ad un tavolo, più comoda per scrivere.

L’opinione di Pasini, proveniente dalla sua esperienza diretta, è che il conduttore ha bisogno di prendere contatto fisico con il luogo in cui lavorerà, per poterlo accettare e poi apprezzare. È una ricerca sui modi per stare e vivere al meglio quello spazio, “senza essere costretti a rimpiangere o a maledire che dovrebbe essere diverso”.

“Del resto è così anche per le storie di vita delle persone, no? Non è che trovi dei premi Nobel o degli artisti, dei letterati: le persone hanno la loro storia, che è quella che è. Ma pensare che sia straordinaria la rende straordinaria, unica, assolutamente esclusiva, speciale. Nessun altro potrebbe raccontare una storia così, fosse un frammento, un frammento di storia.”

La riflessione sul senso di un lavoro che ha come denominatore comune le storie di vita non può che giungere a quelle che sono riconosciute da tutti i conduttori “interpellati” come le macro-finalità necessarie al fine di rendere lo spazio quanto meno luogo di raccoglimento e di rifugio (Demetrio, 1999) dalla pressione e dalle preoccupazioni che infliggono i ristretti in modo spesso martellante e costante. Ovvero, tutelare la dimensione individuale (non in senso individualistico ma come attenzione alla *persona*) e accogliere l’esperienza vissuta, trovando e creando le modalità più adeguate a ciascuna singola realtà.

5.3 Qualche obiettivo e molte piste di riflessione

Il nostro discorso prosegue prendendo in considerazione alcuni obiettivi specifici – di diversa portata – che gli autori rendono espliciti nei loro articoli e che, per la maggior

parte, saranno discussi nel proseguimento della trattazione. Si tratta di:

- interrompere la frenesia del fare e trovare lo spazio quieto del pensare¹⁰⁵; (Lorenzi, 2009)
- pensare le conseguenze delle azioni; (Lorenzi, 2009)
- creare uno spazio di riflessione, flessibile nell'aprirsi a varie tematiche (ad es: problemi legati alla tossicodipendenza, al percorso del divenire adulti, alla gestione delle emozioni, ecc.); (Benelli, 2005)
- favorire uno sguardo nuovo verso la propria storia di vita attraverso un processo di autoriflessività (Benelli, 2005)
- un invito alla cura di sé, a partire dalle parole con cui mi racconto (Pasini, 2010)
- un invito alla cura dell'intelligenza (Benelli, 2005)
- un invito "alla cura di ogni cosa" (Pasini, 2010)
- comprendere e rispettare i punti di vista degli altri; (Lorenzi, 2009)
- sviluppare la capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri; (Lorenzi, 2009)
- gestire le tensioni attraverso forme di mediazione; (Lorenzi, 2009)
- provare a riprogettarsi "oltre le sbarre"; (Lorenzi, 2009)
- possibilità di scrivere la propria autobiografia; (Benelli, 2005)
- sviluppare possibili momenti formativi/trasformativi. (Benelli, 2005)

Accanto agli obiettivi troviamo alcune *piste di riflessione*, sulle quali i formatori autobiografi si soffermano in funzione di creare poi proposte operative.

Innanzitutto la concezione, coerentemente con i principi costruttivisti, dell'individuo-narratore come di un protagonista attivo. Essere protagonista e parte attiva, in un contesto che depersonalizza e rende passivi, è un risultato rilevante: il detenuto mette in atto un processo di auto-formazione al quale è disabituato e che all'inizio può disorientarlo, spiazzarlo. Viene invitato quindi a scegliere il proprio linguaggio, a ricercare tra le tante parole possibili quelle che sente più autentiche per esprimere i propri vissuti e le proprie esperienze; è lui in prima persona che gestisce cosa dire e quanto andare in profondità, evitando il rischio di essere invaso dalle parole

¹⁰⁵ La scrittura "educa al pensiero prima dello sfogo" (Demetrio 1999, p. 14)

dell'operatore. (Benelli 2009, p. 203) Il narratore, in tal modo, diventa attore e personaggio, interprete in prima linea sulla scena della sua esistenza (Cambi, 2002).

Il laboratorio, nella migliore delle condizioni possibili, diventa un luogo di analisi e costruzione delle identità personali¹⁰⁶ degli individui partecipanti. Attraverso questo “contesto interattivo”¹⁰⁷, infatti, il detenuto ha l'occasione di uscire, agli occhi di se stesso e degli altri, dal ruolo di *trasgressore* o *deviante*, per (ri)alimentare quello di *persona con una propria storia*, che non è solo una storia di devianza. Come si è cercato di mettere in evidenza nell'introduzione, è molto difficile – nelle attribuzioni e nelle narrazioni che si creano fra i vari attori della scena detentiva, riconoscere nel recluso una persona, sganciata dai suoi atti delinquenziali. (Benelli, 2005)

Il momento iniziale del laboratorio è un tempo che va utilizzato per creare un clima di benessere e di fiducia, in un luogo dove momenti di questo tipo esistono raramente. (Benelli, 2005) A fronte di possibili difficoltà nell'auto-raccontarsi è fondamentale proporre nella primissima fase di scrittura esercizi adeguati (ne vedremo qualcuno), che aiutino a (ri)scoprire il piacere di scrivere e a fidarsi, non solo dello strumento, ma anche del conduttore e degli altri partecipanti. (Lorenzi, 2009)

Stiamo parlando della cornice relazionale, che è di primaria importanza, primissima condizione per poter avviare un percorso autobiografico nei luoghi di detenzione, come sottolinea Benelli (2005). Le cui parole-chiave devono essere l'attenzione, l'ascolto, il rispetto, e l'accoglienza, soprattutto quando si incontrano il disagio e la sofferenza. Una storia si modella non tanto su chi racconta, ma soprattutto su chi ascolta. È un gioco di feedback reciproci: il narratore legge negli occhi, nella postura, nel modo di ascoltare dell'altro il permesso o meno di continuare a raccontare. “Spesso si lavora in silenzio, corpo a corpo; soli nel gruppo, ma uniti dalle stesse immagini, testi o stimoli di altro tipo, e questo favorisce un contesto relazionale denso di risonanze. Il silenzio non è mai vuoto: è uno spazio libero che dà la possibilità di sentire e di vedere, di pensare.” (Formenti 2009, p. 26)

Si parte dall'idea che ogni storia raccontata sia portatrice di un suo valore (Lorenzi, 2009): L'attività di laboratorio porta a sviluppare la valorizzazione delle differenze individuali e dunque della storia di vita di ciascuno. (Benelli, 2005)

¹⁰⁶ Ricordando che l'identità, in psicologia postmoderna, è un processo dinamico che si modella attraverso le interazioni.

¹⁰⁷ Per il significato di “contesto interattivo” si rimanda al cap. 2, paragrafo 2.1.1

Il laboratorio è uno spazio protetto, è risaputo a priori quello che si va a fare: non si va a “verificare” quello che è stato scritto o raccontato. Non vengono emessi giudizi di valore sui contenuti dei testi. (Lorenzi, 2009) È uno spazio “ludico e non terapeutico, piacevole e stimolante”. (Benelli, 2005) L’organizzazione laboratoriale può infatti facilitare il fatto che si inizi a scrivere di sé partendo da un elemento di approccio che ha affinità con il gioco. (Lorenzi, 2009) Di questo spazio, di questo “contenitore”, come lo definisce Pasini, bisogna prendersi cura. L’invito è quello di “prendersi cura di ogni cosa”, che in quello spazio assume un forte valore simbolico. (Pasini, 2010)

Le storie di vita che emergono sono spesso legate a luoghi, spesso si tratta di spazi naturali: campagna, boschi, mare, dove compaiono affetti e persone care, quali nonni, parenti e madri. Sono spazi di benessere e di familiarità; la carcerazione o la tossicodipendenza diventano eventi secondari, sullo sfondo, che non prendono il sopravvento rispetto ad altre parti dell’esistenza.

Come si è messo in luce nei capitoli precedenti, parlare e scrivere di sé – in particolare in un contesto gruppale – non è un ripiegamento intimistico; il narratore al contrario “fa rivivere i personaggi che ha incontrato lungo il suo cammino, sperimenta, nella reminiscenza, gli incontri importanti e meno importanti, gioiosi e dolorosi, riporta alla luce persone ed esperienze.” (Benelli, 2005)

Considerando la centralità della relazione – prima di tutto con se stessi e poi con gli altri – è necessario non somministrare troppi input autobiografici, in modo che il detenuto-autobiografo abbia tutto il tempo e la calma necessaria per ritornare indietro nel tempo e riflettere su di sé. Il laboratorio, quindi, necessita di un ritmo lento, in modo da favorire la connessione delle varie fasi della vita, progettualità compresa. È grazie a questo ritmo che l’operatore può cogliere più facilmente eventuali argomenti da affrontare e approfondire insieme, al di là del percorso indicativamente pre-stabilito.

Il tema dell’ “incontro con se stessi” ormai è chiaro. E come abbiamo visto con questa espressione possiamo fare riferimento a diversi processi.

Il detenuto scrivendo di sé e raccontandosi può ristabilire un contatto con la propria interiorità, scoprire il piacere di ricordarsi ed ascoltarsi. Ma non solo.

Scrivere (e raccontare) crea un punto di vista. Nessuna storia è ideologicamente neutrale, ogni storia presuppone e legittima una particolare visione del mondo, un punto di vista, un’interpretazione alla luce di valori e credenze: ecco che ritroviamo uno dei

principi costruttivisti. Sono tali sguardi soggettivi che è utile far emergere attraverso ciò che si racconta, dando voce a ciò che viene detto “tra le righe” e a volte “smascherando” quanto viene presentato come autoevidente, ovvio e che invece merita una traduzione consapevole in parola e una riflessione, quando possibile. (Scarcia, 2009) E allora, guidati, i detenuti possono avvicinarsi al proprio modo di essere-nel-mondo anche attraverso momenti di meta-cognizione. (Lorenzi, 2009)

L’occasione di auto-investimento e autodeterminazione che la narrazione-costruzione della propria storia offre, si può anche tradurre in un processo di responsabilizzazione personale nei confronti del cammino di formazione e crescita. (Demetrio 1999, p. 37)

Costruire un racconto della propria vicenda, all’interno di un mirato lavoro di gruppo, a partire da quegli eventi che spesso sembrano averci travolti quasi passivamente, (nei resoconti degli autori di reato è spesso presente il tema del “è successo, è capitato questo”¹⁰⁸) diventa un modo per aumentare il proprio grado di autoconsapevolezza, coltivare nel contempo la capacità di giudizio autonomo e un proprio pensiero critico. “Forse”, nella migliore delle ipotesi, “si può smettere di considerare la vita come una serie di colpi inferti da nemici invisibili; piuttosto, come una trama fitta di fili da intrecciare, per riassumere il passato, decantare il presente e progettare il futuro. Raccontando per iscritto le nostre avventure, scontorniamo le situazioni e diamo forma alle nostre responsabilità, evitando di cercare alibi nelle circostanze che si abbattano contro di noi come vento sulle bandiere.” (Lorenzi, 2009)

Un altro tema che coinvolge la gran parte dei detenuti, e che rappresenta per costoro spesso un momento di forte incertezza e fragilità, è quello della progettualità. Lavorare sulla progettualità significa offrire, durante il periodo critico del fine pena, la possibilità di ri-trovare la capacità di pensarsi fuori dal carcere, percorrendo la tematica comune del “mito del fuori” e la solitudine che spesso accompagna questo momento di passaggio. (Benelli, 2005)

Nei gruppi di scrittura “la solitudine di ognuno fa spazio alla solitudine degli altri, in un tragitto nel quale è indispensabile una progettualità che rispetti la libera espressione degli individui” ma favorisca anche “un loro progressivo avvicinamento a tale pratica, in un clima disteso e amicale, nel quale ognuno si senta libero di svelare” – o non svelare – “cose difficili da accettare anche per se stessi.” (Demetrio, 2003)

¹⁰⁸ Parole di Ornella Favero, direttrice della rivista del carcere Due Palazzi, che verranno riprese in seguito.

La condivisione di gruppo di aspetti della propria vita è un aspetto centrale da curare: il livello di condivisione (anche di ciò che si è scritto) fa parte di una scelta, privata e che va rispettata. Una difficoltà del conduttore, secondo Pasini (2010), è quella di capire quando provare a insistere e quando accettare l'indicazione di un confine, fermandosi.

I temi esistenziali trattati nel laboratorio autobiografico, proprio per loro natura, accomunano le diverse fasce d'età e le differenze psicologiche, sociologiche, di appartenenza etnica e culturale esistenti nella popolazione carceraria.

La coralità dei vissuti, i feedback, il rispecchiamento, in misura più o meno intensa, nella storia del compagno, tutto ciò produce importanti ricadute fra i detenuti, sia sul piano personale che interpersonale. Riconoscersi negli altri attraverso esperienze comuni rassicura e rafforza colui che ha difficoltà nel gestire i propri sentimenti, “rendendolo consapevole che essi non sono poi così strani; diventa così possibile manifestarli e dividerli.” (Benelli, 2005)

L'incontro con l'altro, a partire dall'ascolto della sua storia, rappresenta la differenza e lo spiazzamento più radicale. Comprendere il compagno *come persona*, - “portatore di competenze, conoscenze, storie, lingue, sonorità, musicalità” (Pasini 2010) - e non solo come qualcuno da strumentalizzare a fini opportunistici, è anche il primo passo per poter gestire, in misura maggiore, conflitti e incomprensioni, numerosi nel caso della convivenza lunga e “forzata” del carcere. (Benelli, 2005)

Pasini ci illumina su un altro aspetto che merita una riflessione, ovvero la gestione degli aspetti emotivi. “Un laboratorio autobiografico è - deve essere - un'esperienza coinvolgente da un punto di vista emozionale; è naturale che lo sia, seppur a diversi livelli. Il compito del conduttore sta nel far sì che i partecipanti possano godersi quel momento.” Egli, insieme al gruppo naturalmente, dovrebbe creare un contesto in cui il gruppo è pronto ad ascoltare quella storia, quella rievocazione, quel ricordo, anche quando si tratti di storie di dolore, di sofferenza. Spesso si verifica una tendenza all'allontanamento, alla “reciproca protezione dal dolore”, ma accade anche che quel momento di “apertura” venga ben accolto dal gruppo.

Il conduttore può provare emozioni come e con gli altri partecipanti, non ci sono “regole” da questo punto di vista. Anzi, in una cornice costruttivista, la partecipazione attiva del conduttore è un elemento cruciale ai fini della comprensione e della

condivisione di ciò che si vive nel gruppo. L'importante è che egli sia in grado di mantenere sempre uno sguardo "bilocato" (espressione di Duccio), ossia contemporaneamente *dentro*, sulla storia che sta ascoltando – e magari vivendo empaticamente – e *fuori*, sul contesto, sul sé-nella-relazione. "Che cosa sta accadendo, che cosa mi sta accadendo?" Ossia, uno sguardo auto-riflessivo.

Un momento di forte emotività, racconta Pasini (2010) è naturalmente quando a qualcuno accade di piangere, o forse meglio "si lascia piangere". Questa è una grande dimostrazione di fiducia nei confronti del gruppo. "Vi affido anche le mie lacrime, vi affido anche il dolore che mi provoca rievocare questo racconto, ma sento che è importante farlo, perché attraverso la scrittura acquista senso, lo ricompongo, lo capisco meglio, posso prenderne le distanze, mi fa bene, mi cura...ma non riesco a procedere oltre." In momenti come questi il conduttore può chiedere a chi legge se vorrebbe affidare a qualcun altro la lettura del suo scritto. Sentire la propria storia raccontata da un altro diviene una scoperta; "è come se io facessi esperienza che esisto non soltanto nella storia che sono in grado di raccontare su di me, ma anche nelle infinite, potenzialmente infinite, versioni che gli altri hanno di me. E forse capisco realmente chi sono come essere in relazione quando sento la mia storia raccontata da un altro." È un'esperienza per certi versi liberatoria, perché mi propone la molteplicità delle narrazioni che posso utilizzare per raccontarmi, a fronte spesso di una mono-narrazione portatrice unicamente di sofferenza. Anche questo aspetto ritorna, e si inserisce appieno nella cornice narrativista e pluralista che abbiamo abbracciato.

Dunque, si tratta di "favorire una polifonia narrativa" (Pasini, 2012); "la scrittura di sé dovrebbe alimentare la consapevolezza che non una ma molte autobiografie abbiamo! Se una storia di vita ha come unico titolo il nome del reato commesso, le altre che possono nascere si sottraggono invece a questa tirannia per essere narrate con altre parole. Magari meno angosciose."

La composizione autobiografica è anche estetica. È un invito a cercare "le strutture che connettono", direbbe Bateson. E allora bisogna cercare la bellezza, che significa "rieducare lo sguardo", un'espressione che ritorna. "Vedere la bellezza crea speranza, favorisce una pensosità leggera; riapre/libera le parole, genera spiazzamento, sposta il tempo e promuove la capacità di immaginare e di immaginarsi." (Pasini, 2012)

Infine, la necessità di ridare centralità al corpo: i corpi reclamano una loro voce.

“In carcere a volte è un urlo straziante. A volte ha la forma di una cicatrice e il colore di un tatuaggio. Altre volte è un suono muto.” Il corpo impara, pensa, sogna. Comunica. Dargli centralità implica considerarlo come un testo, con una sua propria scrittura, sapienza, memoria. (Pasini, 2012)

L’ultima parte di questi spunti di riflessione riguarda alcune pratiche che il conduttore del laboratorio può scegliere di proporre al gruppo; si parte dagli esercizi di scrittura per arrivare ad attività che sfruttano linguaggi diversi e ancora più “connessionali”.

È Lorenzi a illustrarci alcuni degli esercizi di scrittura che utilizza nei suoi laboratori:

- esercizio sul nome

Il primo in realtà si svolge oralmente, serve infatti a “provare il valore della dimensione dell’oralità”:

- per imparare i nomi e le storie dei nomi
- per iniziare a conoscersi
- perché dentro le storie dei nomi ci sono degli elementi sempre presenti nel momento in cui si racconta (come la dimensione familiare, che viene recuperata; le epoche storiche in cui i nomi sono più di moda attraverso film, libri, canzoni; il legame religioso, l’elemento etimologico, e un aspetto più intimo: “mi piace-non mi piace”)

- esercizi ad elenco

- “Mi piace, non mi piace”, “preferisco” (per avvicinare alla scrittura)
- “Mi ricordo” (per iniziare a lavorare sulla memoria)

- esercizi sui *momenti di essere* ovvero i ricordi più intensi, stra-ordinari, che chiedono di essere interpretati e capiti attraverso la loro continua ri-narrazione.

Ad esempio: *Il ricordo più lontano...La volta in cui ho visto/assaggiato/odorato/udito/toccato...Una sorpresa...* Recuperare questi momenti, riportarli alla luce, significa ricostruire per punti la propria autobiografia, individuare lo scheletro della nostra esistenza. Se si chiede di ordinarli, questi sono i criteri principalmente seguiti:

- *cronologico*: dall’episodio più lontano al più vicino o viceversa
- *kairologico*: dal meno intenso a quello più intenso o viceversa
- *tematico*: per argomento

Un esercizio di questo tipo educa “a disfare la forma già precostituita della propria

esistenza. Scovare alcuni ricordi, tralasciandone altri, significa ridisegnare in modo diverso ciò che sembra granitico” e immutabile. (Lorenzi, 2009)

Pasini offre come spunto altre attività interessanti: la prima riguarda una riflessione sul ruolo della poesia e un esempio di sollecitazione poetica attraverso oggetti di uso quotidiano (“Scegli tre oggetti. Io ero, io sono, io sarò”), che diventano il tramite per vedersi e raccontarsi da una prospettiva inedita.

La seconda è un lavoro sulle parole e sulla lingua, in cui naturalmente si possono fare varie cose: si può lavorare sulla corrispondenza tra la fonologia delle parole, i suoni, e il loro significato (parole significative in questo senso possono essere ad esempio “straniero” e “nostalgia”). Oppure, si possono invitare le persone a scrivere e poi a leggere nella propria lingua madre, un gesto che riporta alle proprie origini e rappresenta quasi un dono della propria sfera personale agli altri.

La terza idea, infine, è quella di partire dagli elementi che delimitano la struttura-carcere, quelle che con l’abitudine diventano delle “mute presenze” (le sbarre, i cancelli, le mura...) e dar loro vita. Perché “tutto può diventare una forma di narrazione.” Nel suo laboratorio, ad esempio, Pasini ha giocato a dare voce alle pietre del muro del carcere, che da oggetti insieme ingombranti e quasi invisibili, “hanno iniziato a parlarci, a parlarci con la voce di una persona che conoscevamo, che ricordavamo. E così è stato anche per il cancello, per il suo cigolio.” “Quali parole vorreste portare dentro, attraverso il cancello del carcere? Quali parole vorreste portar fuori?” Il cancello è diventato il confine attraverso il quale far transitare le proprie parole, quelle che si sentivano come importanti. “Insieme alle parole fatte volare fuori dal cancello anche chi le ha scritte è simbolicamente un po’ evaso con loro.” (Pasini, 2010)

Il contatto con zone di sé più autentiche nasce sia attraverso una scrittura che si fa via via più affinata e attenta, che ricerca la profondità e l’inesprimibile, sia ricorrendo a linguaggi diversi, che aiutano ad andare oltre “là dove le parole non bastano”. (Formenti 2009, p. 30) In genere infatti, per arrivare a una scrittura mobile, generativa, è consigliabile introdurre un lavoro che parte aprendo un canale *emozionale*, che può essere favorito dai linguaggi estetici. (Formenti 2009, p. 26). Alcuni esempi: “ricordo la casa in cui sono nato”, si parte dal disegno per arrivare ad un ricordo specifico, che può aiutare a comporre una storia. (Pasini, 2010) Oppure, forme di esperienze guidate con il colore. (Formenti 2009, p. 30) La dimensione simbolica e quella concreta diventano

strumenti transculturali. Il linguaggio estetico, inoltre, afferma Formenti (2009, p. 31), “offre esperienze sensoriali vissute in prima persona; crea rappresentazioni dell’esperienza in forma di metafore, simboli, gesti pre-verbali.” Non siamo ancora nell’ambito del discorso, che richiede un passaggio ai riferimenti culturali, al lessico, alle cornici di senso. Eppure nella rappresentazione estetica la parola può avere spazio, purchè sia una parola “aperta”: e allora la metafora, la parola poetica, l’immagine sincretica sono scritture estetiche, piccoli passi verso la comunicabilità dell’esperienza.

5.4 Perché ritualizzare gli incontri? Percorsi possibili

Costruire una ritualità fatta di orari e giorni stabiliti, così come di passaggi che si ripropongono all’interno dei vari incontri, aiuta a identificare l’appuntamento con la scrittura di sé e con le storie come un “luogo speciale” e intimo, da attendere, desiderare, curare. Affinché, almeno in questo, il “dentro” somigli in qualche modo al “fuori”. La ritualizzazione crea congruenza tra le parti, è “un’esperienza di composizione”. (Pasini, 2012)

Ciascun conduttore sceglierà la modalità che ritiene più appropriata; ma vedremo che alcuni momenti ricorrono. Le fasi tipiche di un incontro, ad esempio, per Lorenzi (2009), sono le seguenti:

1. tempo della preparazione: viene proposto di volta in volta un argomento capace di avviare le domande cruciali di una narrazione memoriale: “Da dove veniamo?”, “Chi siamo?”, “Dove andiamo?”. L’intento non è ovviamente quello di esaurire l’argomento, né di affrontarlo nella sola chiave psicologica, sociologica o antropologica, piuttosto quello di favorire la discussione di gruppo. E per fare questo l’ideale è offrire suggestioni¹⁰⁹ usando esempi letterari: racconti, stralci di romanzi, poesie, capaci di aggiungere alle parole già scritte quelle ancora da scrivere, di mischiare le proprie parole a quelle di autori ed autrici. I brani letterari “costituiscono una sorta di pifferaio magico dell’immaginazione”. (Lorenzi, 2009)

Anche Pasini consiglia l’avvicinamento al tema di scrittura della giornata attraverso

¹⁰⁹ Demetrio nell’ambito delle pratiche di consulenza autobiografica nella formazione (Demetrio 2008, p. 290) parla di “solleccitatori tematici”.

la lettura di frammenti autobiografici in diversi contesti, oppure di un brano di letteratura o di un frammento poetico. “Per scrivere bisogna leggere.” (Pasini, 2010)

2. tempo della scrittura: svolto sempre nel massimo silenzio, il tempo della scrittura individuale, secondo Lorenzi, varia a seconda del tipo di consegna offerta. Secondo Pasini l'elemento fondamentale è che le proposte partano dai detenuti.
3. tempo della lettura: il momento della condivisione è spesso delicato poiché si invitano le persone a leggere ad alta voce i propri testi. Le osservazioni favorite sono quelle relative, da parte di chi ha letto, alla scelta dell'episodio narrato e, da parte di chi ha ascoltato, alle risonanze suscitate dal racconto. È ora, in questo momento di confronto – che a sua volta sollecita il ricordare attraverso il ricordo degli altri – che si alimenta uno spirito di complicità, di affidamento reciproco lungo il percorso che si sta tracciando insieme.
4. tempo della restituzione: nella parte conclusiva si riprendono gli argomenti trattati all'inizio per confrontarli con quanto emerso dai testi: parole-chiave ricorrenti, discrepanze, similitudini. È il momento in cui si riflette su cosa ciascuno ha appreso da quanto è avvenuto durante l'incontro, soffermandosi sia sulla fatica di scrivere - selezionare il materiale e combinarlo - sia su quella di leggere ad alta voce - pudore, timore, vergogna?; sia sulla necessità di dare un senso alla propria ricerca memoriale.

La scrittura e la lettura ad alta voce della propria vita conducono progressivamente ogni partecipante a costruirsi delle meta-competenze, dei riferimenti utili a rielaborare gli accadimenti, a individuare un proprio percorso, unico e insostituibile, e a valorizzarlo.

La restituzione, sottolinea Pasini (2010) è parte della cura: offre una nuova prospettiva da cui osservarsi.

Un altro percorso possibile è quello che Luciana Scarcia propone da sei anni nel carcere di Rebibbia, un percorso più strutturato rispetto al precedente, poiché basato sul fine specifico di creare storie di vita, a partire da un filo tematico scelto insieme. I quattro momenti dell'incontro si suddividono nel modo seguente:

1. La scelta del tema: deve trattarsi di un argomento che possa “tenere” l’interesse (del conduttore e dei partecipanti) per un periodo abbastanza lungo (volendo anche 8 mesi) e si possa articolare in una struttura modulare (3 o più moduli, legati dal comune filo tematico, ma con una relativa autonomia). E allora bisogna chiedersi: “è un tema sufficientemente ampio da offrire piste di riflessione e ricerca varie e ricche, da scegliere in corso d’opera?”, “è capace di stimolare delle riflessioni sulle questioni significative della vita?” La scelta richiede dunque del tempo e una discussione di gruppo per giungere a una decisione condivisa. Ecco alcuni esempi di fili tematici: *l’attesa, il viaggio, luoghi e identità, percorsi al bivio, un attimo e ti cambia la vita, umano/disumano*, ecc.
2. La stesura dei racconti: anche qui troviamo una fase di riflessione, a partire da materiale offerto (come testi letterari ma anche film o filmati) con l’invito a prendere appunti e annotazioni. Dopo un eventuale confronto con la conduttrice, quando l’autore richiede che il suo testo sia pronto per la discussione ne viene data una copia a ciascun corsista perché lo legga e possa farsene un’idea; quindi si dedica l’incontro successivo alla sua analisi (non più di una a incontro).
3. Il procedimento di analisi e discussione: Va da sé che il momento di *analisi* dei testi, sollecitato da alcune domande guida, non può limitarsi, in linea con i presupposti teorici a cui si fa riferimento, agli aspetti di contenuto e testuali – “che cosa” il testo racconta e “come” lo racconta – ma deve concentrarsi anche sul contesto, inteso come complesso di relazioni e situazioni da cui la storia ha luogo – “perché” il narratore sviluppa la storia in quel determinato modo. Occuparsi di contesto significa assumere un orientamento ermeneutico, volto a indagare proprio le relazioni tra ciò che viene detto e ciò che non viene detto. “E quando le cose funzionano, si hanno effetti proficui e generativi sulle capacità di revisione o riscrittura” dei narratori-autori, sostiene la formatrice.
4. La stesura definitiva: dopo la discussione l’autore ritorna sul suo testo e, a quel punto, è lui che decide la stesura definitiva; capita spesso che successivamente ci sia qualche ripensamento, ma il lavoro è sostanzialmente finito.

Scarcia propone due indicatori della “qualità del racconto”, da non considerarsi come criteri di valutazione, quanto come spunti su cui riflettere nell’ottica di favorire lo

sviluppo di un pensiero critico sul modo di costruire la propria storia.

Il primo è la *coerenza interna*, che segnala quel senso di sequenzialità e direzionalità che dovrebbe emergere dal modo in cui si mettono in connessione le vicende della vita attribuendo loro un significato; il secondo la *persuasione*: “il racconto è convincente e persuasivo? Fa vibrare una corda in chi legge? È stimolante, intrigante?” Secondo Scarcia, questo indicatore è meno importante del primo, perché riguarda la sensibilità del lettore allo stile o ai fatti narrati e perché nella narrazione in carcere – come nella narrazione autobiografica in generale – “la regola fondamentale è che l’ultima parola spetta al narratore: è lui che decide il senso del testo, come le sue parti si integrano e se una storia ha senso.”

Tuttavia, riprendendo il valore scientifico attribuito all’intersoggettività sia dalla fenomenologia che dal costruttivismo, “la “verifica” può avvenire solo tramite l’altro, non più guardato con l’occhio indagatore dello scienziato naturalista, ma come “risuonatore empatico”. (Varela & Shear 1999, p. 10)¹¹⁰

In ogni caso, per quanto la qualità della scrittura sia un obiettivo da tenere sempre presente, ciò che riveste un valore primario secondo la formatrice, in quanto altamente formativa per tutti, è l’attività di discussione e analisi che si sviluppa a partire dalle storie narrate. Ricordando che l’approccio autobiografico si fonda sull’intersoggettività della storia di vita¹¹¹, sul suo essere generata entro (e tramite) una collettività, sempre su uno sfondo storico, culturale e sociale, tramite un linguaggio condiviso e co-costruito.

Ogni testo, compreso quello autobiografico, deve poter essere sottoposto a una “de-costruzione critica”, collocata nella sua stessa “storicità-fattuale” secondo uno sguardo sull’essere che diventi “progetto”. (Franzini 1993, p. 101)

5.5 Un’esperienza vissuta: il laboratorio del carcere di Padova

Premessa. Nel carcere di Padova raccontarsi è multiforme

Prima di raccontare l’esperienza a cui ho partecipato è necessario, così come

¹¹⁰ In M. Armezzani 2010, p. 64

¹¹¹ Ricollegandoci a ciò di cui si è trattato nel secondo capitolo.

esige la cornice teorica e poi metodologica, fare una breve presentazione del contesto dentro cui nasce e si porta avanti questo laboratorio di scrittura.

Lo faremo con un movimento centripeto, partendo da alcune informazioni generali sul carcere padovano, per arrivare alle singole aree che fanno parte della zona di nostro interesse, il “Centro Documentazione Due Palazzi”, fino all’attività di Ristretti Orizzonti, la rivista del carcere. In questo modo, avremo messo in luce come il racconto (di sé) sia un’attività che permea tutto ciò che ruota intorno al mondo di Ristretti Orizzonti e, in un certo senso, *precede* dunque il corso di scrittura.

5.5.1 Uno sguardo al carcere Due Palazzi

Quella di Padova è l’unica Casa di Reclusione maschile del Veneto; l’unico complesso, quindi, destinato ad ospitare i detenuti condannati in via definitiva a pene superiori ai cinque anni. Ciò comporta, da una parte, una maggior offerta di attività formative e trattamentali e di possibilità lavorative all’interno dell’istituto, dall’altra, una maggior differenziazione interna che connota qualitativamente la quotidianità detentiva di coloro che a tali attività riescono ad accedere e di quanti invece non vi riescono. In linea con la situazione detentiva italiana, ben più della metà (probabilmente i due terzi) dei detenuti può uscire dalla propria cella solo per le quattro ore d’aria destinate ai passeggi e per le due ore di socialità previste dopo cena. Si tratta in genere di persone per le quali il carcere finisce per diventare un luogo di mero contenimento da cui uscire (se questo accadrà) dopo lunghi processi di disculturazione e prigionizzazione in condizioni di maggior deprivazione rispetto a quando si è entrati.

Le differenze drammatiche nella qualità della vita in carcere è una questione dall’enorme portata che non si può certamente affrontare o esaurire in poche righe. Citiamo solo alcuni elementi relativamente al carcere di Padova, laddove sono molti i detenuti che frequentano contemporaneamente diverse attività formative, culturali o lavorative e, soprattutto, le condizioni di grave sovraffollamento gravano su tutti coloro che ne fanno parte, così come accade in questo momento storico nella gran parte delle carceri italiane, rendendo ancora più difficile, come abbiamo esposto già nel primo capitolo, la progettazione e la realizzazione di percorsi realmente significativi.

Il rapporto mensile sulla popolazione detenuta risalente al 31/01/2012, quindi piuttosto

recente, informa che la casa di reclusione di Padova, che avrebbe una capienza regolamentare di 439 detenuti, all'inizio del 2012 ne ospitava 831, praticamente il doppio. Nonostante questo, le aree comprendenti le aule scolastiche, la cappella, l'auditorium, il Centro di Documentazione Due Palazzi, oltre al polo universitario, che può ospitare una dozzina di detenuti tra gli iscritti alla locale università – prosegue il rapporto dell'Associazione Antigone (2010) – fanno della casa di reclusione di Padova un carcere all'avanguardia per quanto riguarda le attività formative e culturali.

Nell'area del carcere che prende il nome di “Centro di Documentazione Due Palazzi” – al quale cooperano oltre sessanta persone, tra detenuti e volontari esterni – “tutti i giorni si parla di leggi e di diritti, di problemi e di mala informazione, si incontrano esperti e scuole, si racconta la colpa e la pena.” (Ferrarini, 2011) Il Centro comprende diversi ambienti: la biblioteca, l'attività di rassegna stampa e la legatoria, coordinate dalla Cooperativa AltraCittà; la redazione della rivista Ristretti Orizzonti e il Tg 2 Palazzi, coordinate dall'Associazione Granello di Senape.

5.5.2 L'esperienza di Ristretti Orizzonti: “le parole per dirlo”

*Quello che conta è anche lo spirito umano
che il giornale fa crescere in chi ci crede.*

Detenuto-redattore di Ristretti Orizzonti.

La rivista del carcere, o meglio il “Periodico di informazione e cultura dal carcere Due Palazzi di Padova”, nata nel 1998 e con 102 numeri alle spalle, si occupa di comunicazione tra il “dentro” e il “fuori”, rappresentando, con la sua invidiabile professionalità, il principale punto di riferimento in Italia in questo ambito; ma non solo, grazie al suo sito internet, il più completo e articolato sito sul carcere in Europa.

Nell'estate del 1999 si è costituita una seconda redazione, nel carcere femminile della Giudecca (Ve), che ha affiancato quella di Padova.

La redazione di Ristretti Orizzonti, composta da circa 35 redattori-detenuti, per scambiare conoscenze e pratiche e rinnovare continuamente il suo operato, organizza da anni convegni, giornate di studi e incontri con esperti degli ambiti professionali più

diversi; pubblica libri e cd rom, e nel 2007 ha dato avvio anche a uno sportello di Orientamento giuridico e segretariato sociale, al quale si rivolgono ormai molte persone detenute.

Per discutere delle “questioni più scottanti” per chi vive in carcere – come la tutela della salute, la formazione e l’inserimento lavorativo, l’accesso all’istruzione, le relazioni affettive, il rapporto con gli operatori istituzionali e con l’esterno, in prospettiva dell’uscita dal carcere, e molte altre – che confluiranno in articoli per il giornale, i componenti della redazione si incontrano tutti i pomeriggi nella “stanza riunioni”.

(“La storia di Ristretti”, www.ristretti.it)

Il modo migliore per contestualizzare il tema della scrittura in carcere rispetto a come la vivono in questa realtà operatori e detenuti ci è sembrato quello di chiamare in causa le parole della direttrice di Ristretti Orizzonti, Ornella Favero, tratte da un suo intervento ad un convegno svoltosi nel 2007 nel carcere di Roma.¹¹²

“In carcere le persone che hanno talento per la scrittura sono più di quello che si crede, ma spesso non la praticano, o perché non hanno occasione di farlo, o perché manca la motivazione. In un giornale invece si creano entrambe queste condizioni, e cioè, dapprima si ha l’occasione di sperimentare e mettersi alla prova scrivendo per il giornale, successivamente ci si ritrova anche a dover mettere sotto un articolo il proprio nome, e questo ovviamente spinge a cercare di fare il meglio possibile”.

Come sostiene la direttrice (Favero, 2007) avere questa opportunità rappresenta una delle risposte efficaci rispetto al problema di gestire il tempo vuoto del carcere. E lo è su più fronti.

“Scrivere, innanzitutto, per “riacquistare” il diritto ad “avere voce”. Il che si traduce, secondo le finalità per cui il giornale è stato fondato, nella sua funzione comunicativa: imparare a scrivere un giornale impegna i detenuti a comunicare, e a fare anche una “informazione ragionata, che in qualche modo deve riuscire a “smontare” le strumentalizzazioni e le banalizzazioni dei grandi media su questi temi.” (Favero, 2007)

Il medium scelto per comunicare sono le storie delle persone detenute: “il carcere è fatto

¹¹² Favero O. (2007). *Informazione e autobiografia: le parole per dirlo. Dall’esperienza di “Ristretti Orizzonti”, una riflessione sulla scrittura in carcere.* Intervento al convegno “La scrittura in carcere. Esperienze a confronto” (Casa circondariale di Rebibbia, Roma, 27 febbraio 2007) Disponibile su www.ristretti.it

proprio di questo, di storie, tante e diverse – attraverso le quali si può cercare di capire di più della nostra società e di noi stessi.”

“Se si vuole usare la scrittura autobiografica per ricostruire un legame con il mondo esterno, bisogna avere la forza di rinunciare a “buttar fuori” tutto e scegliere, scegliere appunto “le parole per dirlo”, ragionare su cosa si vuole comunicare e poi eliminare, tagliare quello che non può arrivare al cuore delle persone che leggono.”

La direttrice punta l’attenzione sul fatto che la scrittura “reclusa”, libera di dare anche spazio allo sfogo fine a se stesso, viene così “educata”: “per la nostra redazione, questa è stata la linfa vitale: scrivere passando dall’idea dello “sfogo” a quella della riflessione. Scrivere per imparare a confrontarsi.”

Questo processo di scelta, avviato inizialmente “per gli altri”, i potenziali lettori – ovvero “scoprire, nella propria storia, qualcosa che possa essere utile agli altri” – può però attivare nella persona reclusa dei processi di riflessione e revisione della propria vicenda e, “una riflessione sulla propria vita, se fatta in modo costruttivo e soprattutto coraggioso, rende le persone detenute consapevoli che quando scriveranno, dovranno farlo con un forte senso di responsabilità.”

Se questo discorso ha a che fare con la *rieducazione*, nei nuovi significati che è possibile, e auspicabile, attribuirle¹¹³, allora anche questa frase di Ornella Favero può inserirsi in quel discorso: “Io non ho mai avuto la pretesa di “rieducare” le persone con il giornale, ma ho sempre tentato di risvegliare la loro capacità critica.”(Favero, 2007)

Dunque, abbiamo scoperto che i detenuti del carcere di Padova si raccontano tra loro, tutti i giorni, nel gruppo che hanno costruito come Redazione; ma da molti anni si raccontano anche di fronte a una platea molto diversa, ovvero le classi delle scuole superiori. Il progetto “Il carcere entra a scuola. Le scuole entrano in carcere”, in piedi da quasi dieci anni, meriterebbe una tesi a sé stante. Ciò che interessa questa trattazione è il significato che a questi incontri viene riconosciuto dai detenuti, ma anche dalle decine di studenti che ogni mese entrano in carcere.

Come funziona, in breve, il progetto? Leggiamo sul supplemento di Ristretti (marzo 2010) dedicato a questo progetto: “Gli studenti sono autorizzati a fare qualsiasi domanda, e i detenuti percepiscono che prende forma una specie di patto silenzioso:

¹¹³ Si rimanda al primo capitolo di questo elaborato.

loro si impegnano a raccontare pezzi della loro vita (diciamo pure il *peggio* della loro vita) in modo sobrio, pulito, sincero, e i ragazzi a loro volta capiscono l'importanza di questo confronto e si impegnano ad andare oltre i luoghi comuni, ad ascoltare senza pregiudizi e soprattutto a riconoscere di avere di fronte delle persone.”

Il filo conduttore di questo progetto è ancora una volta la scrittura: quella dei ragazzi e quella dei detenuti.

“Alla fine del progetto riceviamo dai ragazzi montagne di testi scritti. La cosa bella è che loro non diventano più “buoni” nei confronti dei detenuti, ma cominciano ad avere dei dubbi, a rifiutare le “verità” televisive, a formarsi, faticosamente, delle idee proprie, e soprattutto a fare tesoro delle storie di vita delle persone detenute per riflettere sui propri comportamenti, e anche su quella voglia di trasgressione, di superare i limiti e non accettare vincoli, che a volte fa correre dei rischi che poi si pagano pesantemente.

Ma a scrivere sono anche i detenuti: raccontare, per iscritto o a voce, pezzi della loro vita è doloroso, e però insegna a mettere al centro dell'attenzione chi li sta ad ascoltare, a offrire agli altri la propria storia, i propri disastri, perché non siano del tutto inutili, a ripensare al proprio passato per cercare di andare oltre e tornare ad essere delle persone, e non dei reati, identificati da un articolo del Codice penale.”

“In tutto questo lavoro credo che si possa veramente parlare non tanto di “rieducazione”, quanto di una strada per ripensare alle proprie scelte di vita: anche le persone che hanno fatto del male a loro simili arrivano inevitabilmente, nella maggior parte dei casi, a una presa di coscienza sulla propria condotta, anzi si ritrovano a ripensare al proprio passato non perché chiesto o imposto dall'alto, dall'educatore o dal Magistrato, ma spinti da una motivazione che nasce nell'intimità di ciascuno.”¹¹⁴ (Favero, 2007)

“Io credo quindi che la pratica del racconto autobiografico possa davvero restituire alle persone il coraggio di costruirsi il proprio futuro, con la stessa cura e passione che usano per scegliere le parole con le quali raccontano le proprie storie.”

¹¹⁴ Si rimanda al sito di Ristretti Orizzonti, per approfondire il senso del progetto con le scuole attraverso le testimonianze di alcuni detenuti che vi hanno preso parte attiva.

Concludiamo con questa frase di Ornella Favero che ci consente, avendo ritrovato e colto nelle sue parole connessioni con il senso delle attività laboratoriali-autobiografiche, di spostarci a conoscere il laboratorio di Padova.

5.5.3 Il laboratorio del lunedì

Datemi delle parole.

Prof. Ferrarini

“Un gruppo di lettura e scrittura dove si vuole prendere di petto, per le corna, direttamente questa nostra vita segnata e darle delle parole per capirla, per dirla, quasi che attraverso le parole diventi qualche cosa di governabile, di afferrabile.”

“Una finestra sul mondo.”

Queste alcune delle parole del Prof. Ferrarini, docente di lettere in pensione e conduttore del laboratorio di scrittura (e molto altro) che ormai da quattro anni si tiene nel carcere Due Palazzi di Padova. Lo affianca da due anni, anche lei come volontaria, la Dott.ssa Erlati, psicologa e psicopedagogista.

Il laboratorio si svolge tutti i lunedì mattina dalle 9 alle 11 nella stanza delle riunioni di redazione di Ristretti Orizzonti; io ho avuto l’opportunità di parteciparvi dalla fine di ottobre alla metà di febbraio di quest’anno (2013), in veste di volontaria-tirocinante.

Andiamo alla scoperta di questa attività attraverso le parole del prof. Ferrarini, raccolte in un articolo uscito su Ristretti a novembre del 2011.

Ho cercato di identificare nel suo testo alcuni concetti chiave, che aiutino ad orientarsi; questi, come vedremo, richiamano in parte gli aspetti presentati precedentemente in merito alle altre esperienze laboratoriali.

Dove ci riuniamo? “Quelli di “Ristretti” sono i nostri ospiti, visto che il corso nel primo anno (2009-10) si è tenuto nella grande bi-stanza di Ristretti piena di tavoli e computer, di fascicoli e scaffali, di fermenti e voci e via vai di persone che scrivono, si scambiano informazioni, si aggiornano velocemente.”

Attualmente la disposizione del gruppo è attorno ad un grande tavolo creato dall’unione

di singoli tavoli più piccoli; i due conduttori sono seduti sempre su un lato corto del tavolo, mentre i partecipanti possono scegliere dove sedersi, anche se tendono a mantenere all'incirca gli stessi posti. Anche il prof. Ferrarini ci tiene a sottolineare che lo spazio, a proposito di carcere, è un argomento essenziale, vitale ("di vita, della vita, da vivere"). Un gruppo di scrittura ha bisogno di spazio protetto, nel senso di riservato, silenzioso, non da condividere in contemporanea con altri.

L'idea di mettersi in cerchio è nata nel secondo anno. "E per i nostri discorsi, parole, letture, il cerchio va molto bene...e non solo il discorso circola bene, ma anche piccole parole, cenni, sguardi."

"Ogni volta che ci troviamo sentiamo che stiamo iniziando un nuovo percorso. Ogni tanto questo tragitto lo chiamiamo *viaggio* e ci siamo accorti che le sedie davano al gruppo la forma di una larga barca. La barca è un'altra bella metafora, adatta a molte situazioni."

Chi siamo? Il gruppo è un "gruppo mobile": non solo perché si sposta. Ma perché "si gonfia o si riduce, respira, è un gruppo vivo, contratto o dilatato dalle necessità, circostanze, incombenze." Non si tratta di una classe, una formazione compatta e ordinata in un'aula deputata, destinata. Ma di "presenze che vanno e vengono; ci siamo oggi, la prossima settimana non siamo sicuri di esserci." Dunque anche ciò che si fa può essere rinviato, o riprogrammato; non si sa con sicurezza cosa si farà la volta seguente. "Lo si può dire in generale: leggeremo, scriveremo, anche magari l'argomento: il viaggio, la lontananza, il bosco, ad esempio. Ma bisogna tenere conto della vita che c'è attorno, che è vita carceraria, reclusa e con priorità e imprevisti sempre diversi."

Ci sono vincoli? In questo gruppo si cerca la comunanza (tra tutti, detenuti, conduttori e volontari): nei ricordi, nelle emozioni dell'infanzia, nei vissuti, e così via. Ma senza forzature, senza obblighi. Come non c'è obbligo di scrivere. L'unico "obbligo", per chi partecipa, è quello di ascoltare: ascoltare gli altri, le parole, ricercando un (proprio) senso nelle esperienze lette e comunicate.

C'è anche il senso di dovere e di obbligo: quello di venire al gruppo è un impegno preso, a stare con una persona di cui si ha (o con cui si sta costruendo) fiducia e con altre che si conoscono poco o appena, con cui si ha voglia (e anche questa si costruisce) di condividere qualche cosa.

Al tema dell'ascolto è stato dedicato l'ultimo incontro al quale ho partecipato. A partire da un articolo di giornale, intitolato "Riscopriamo l'arte dell'ascolto", ci chiediamo chi di noi si sente adatto ad ascoltare. Ragioniamo su diverse situazioni in cui ci si può trovare ad ascoltare qualcun'altro, da quelle più piacevoli a quelle più estenuanti (come la maggior parte di quelle che avvengono in carcere, dove "le condizioni impediscono l'ascolto", come sottolinea il prof. Ferrarini), fino ad arrivare a parlare di "ascolto empatico". E successivamente del suo contrario, se così si può dire, quindi "le parole del non-ascolto".

Che cosa facciamo? Ogni tanto qualcuno lo chiede: "che cosa si fa, che cosa si impara qui?" Il professore sintetizza il percorso di genesi del laboratorio: si è partiti dalla scrittura narrativa (una scelta che però non rispecchiava le esigenze delle persone) per approdare alla lettura di testi (poesie, brevi racconti, passaggi di libri, articoli di giornale, anche canzoni) e, quasi inevitabilmente, alla scrittura autobiografica.

Lettura come punto di partenza e scrittura come conseguenza. Lettura, quindi ascolto, da cui nasce la scrittura come risposta. Si parte con calma, a piccoli passi, con brevi testi, con la richiesta di brevissime scritture. "La scrittura nasce dal silenzio e dall'ascolto, cominciando dal vedere come si fa, come si può scrivere e che cosa c'è da comunicare", perché qualcosa c'è sempre. Lentamente, diventa un veicolo per ricordare, e soprattutto per pensare. Ad esempio: "C'è una piccola cosa nei primi anni, che non dimenticherò mai."; "Una parola mi è stata detta una volta. Mi accompagna sempre."

I conduttori non esprimono alcun tipo di giudizio su quanto progressivamente emerge, ma unicamente considerazioni che possono fungere da spunti di riflessione per avviare una discussione comune. Gli esercizi di scrittura possono essere svolti durante l'incontro, ma spesso vengono anche lasciati come "compiti per casa". Quando il conduttore riceve dei testi, si preoccupa di batterli a computer e farne delle fotocopie affinché nell'incontro successivo tutti possano averne una copia e alcuni si possano leggere tutti insieme. "Non leggiamo nulla se non in copia scritta per tutti."

Un giorno, tutti i partecipanti hanno ricevuto una bella cartellina personale, colorata: in questo modo ciascuno, mese dopo mese, si crea un proprio archivio privato, che funge da raccoglitore di appunti, di scritture prodotte sia nella stanza del laboratorio sia nei momenti più disparati della vita in carcere.

Il valore delle parole. Ascoltando e leggendo le storie antiche o i racconti

moderni, anche le fiabe, impariamo a definire le cose, ovvero a dare nomi nuovi e sfumati alle situazioni. Così lavoriamo sui nomi e sul loro significato. Ogni tanto il professore porta dei fogli pieni di nomi simili, di sinonimi, su un argomento vicino alla vita del carcere.

Questo, come egli sottolinea spesso, è anche un gruppo in cui si cerca di arricchire il bagaglio culturale delle persone rispetto alla conoscenza della lingua italiana – che naturalmente è distribuita in modo diverso all'interno del gruppo – e ad altri ambiti di conoscenza quali ad esempio la storia e la letteratura, adottando scelte di taglio pensate, che possano incuriosire, senza appesantire.

Cominciando a scrivere si inizia ad apprezzare la ricchezza del vocabolario; e “mettendo in fila dei nomi salta fuori il pensiero”. In che senso? Il vocabolario mi dà delle idee, va a stimolarne la produzione: “datemi dunque delle parole e mi metterò a scrivere”.

“Spesso ritorniamo sulle parole per spiegarle, per dilatarne il significato, come un panno, un telo da aprire per non lasciare le cose nascoste, occulte, oscure, confuse.”

Una proposta, ad esempio, riguardava le “parole per l'altro”. E allora si è parlato di significati diversi, facendo distinzioni e precisazioni: *altro*, *altéro*, *alterarsi*, *adultero*, *alieno*, ecc.

Un incontro è stato dedicato proprio al tema dell' “altro”. Gli inviti alla scrittura riguardavano: “le parole per definirlo”; “timori-paure”; “aspettative-speranze”. E infine “il colore dell'altro”: una possibilità di esprimersi liberamente e dare spazio alla creatività – una parola così poco conosciuta e valorizzata in carcere.

Prima e fra le scritture “il gruppo si trova a parlare, ascoltare, e di nuovo a parlare, in tre momenti in successione che scadenzano il suo lento muoversi e divenire. Questa lentezza è adatta a mettere in comune parole, esperienze, pensieri, nel rispetto di tutti.”

Ma cosa vuol dire “a parlare”? Durante gli incontri si sviluppano dibattiti e momenti di confronto su vari ambiti, rispetto a ciò che di volta in volta emerge come interessante e accattivante per il gruppo, dedicando ampio spazio anche alla cultura dell' “Altro”, sostenuti dalla ricchezza che le persone offrono con le loro appartenenze tanto diverse. Gli spunti che i conduttori forniscono, ma anche i detenuti stessi – gli spunti, quindi, che nascono nell'interazione – richiamano indirettamente le storie di vita di

ciascuno; le riflessioni personali che nascono talvolta vengono condivise e altre volte rimangono private. “Abbiamo sempre parlato di mettere in comune, di con-dividere.”

Ma sempre secondo il principio che le persone si sentano libere di esprimersi, o di non farlo se non si sentono (ancora) pronte.

Un gruppo, quindi, di lettura e scrittura; racconto, ascolto e confronto.

Perché siamo qui? Spesso ci si interroga sulla questione di fondo: sul nostro essere lì, senso, modalità, scopo. “Perché siamo qui?, “a che cosa serve?, “perché scrivere?” e ancora prima “perché parlare, dire, far uscire le cose?”

Per facilitare la produzione di pensiero in questa direzione, ogni tanto si propone la lettura di testi che invitano a fermarsi a riflettere sull’atto stesso dello scrivere; si tratta di testi che portano come contenuto spunti di riflessione sul senso delle parole e della scrittura come veicoli significanti e significativi.¹¹⁵

“Parliamo un po’ di noi” si legge una mattina su una delle schede che il prof. Ferrarini prepara e consegna al gruppo presentando i temi dell’incontro. L’idea sarebbe quella di approfondire alcuni aspetti meta-riflessivi dell’esperienza: “come va col gruppo, come va tra noi, che cosa serve, che progressi, ..scrivete?, ..leggete?”

E così parliamo di “prima della scrittura”; ed escono delle motivazioni: si viene per imparare, per parlare di argomenti diversi da quelli quotidiani di cella - dove i discorsi sono un po’ sempre gli stessi - per stare lontani dal clima asfittico, noioso, a volte rancoroso della vita ristretta, per trovare un clima umano, dignitoso, rispettoso - “almeno qui c’è qualcuno che ci sa ascoltare” - per sentire parole nuove, la lingua italiana nella sua ricchezza e varietà, per imparare a scrivere meglio, “per fare una cosa che non ho mai fatto”.

E la domanda viene rivolta da un detenuto anche a noi volontari; una bella domanda: “e voi, perché venite qui? Solo per dare o anche per ricevere?”

La dott.ssa Erlati richiama il valore della condivisione, del sentimento di comunanza che volta per volta si continua a ricreare, e aggiunge “qui tocco l’umanità. Poi, mi porto fuori un senso di grande impotenza, perché vorrei poter fare di più...”

¹¹⁵ Due estratti molto belli in questo senso, che abbiamo letto in gruppo, provengono da “Libro d’artista” di Irma Blank, (Ed. Geiger, Torino, 1975), e dal romanzo “Paradiso inferno” di J.K.Stefànsson, (Ed. Iperborea, 2011).

Nonostante l'apparente, e inevitabile, asimmetria di ruoli tra detenuti-corsisti e volontari-conduttori l'impressione che si ha da subito in questo gruppo, e che si va rafforzando di settimana in settimana, è che la cosa più importante sia il fatto di trovarsi tra persone, ciascuna portatrice di una propria e unica esperienza.

Il prof. Ferrarini dà una risposta che tocca diversi aspetti: egli trova il senso del suo essere in carcere nell'auspicio che l'Articolo 27 della Costituzione¹¹⁶ venga rispettato e messo in atto; nella convinzione – maturata in tanti anni di insegnamento – che “si insegna imparando”; nella passione per la scrittura, sua compagna di vita: “mi è venuto spontaneo portare la scrittura qui. Per accogliere il vuoto”; e altro ancora.

Conclude così l'articolo su Ristretti Orizzonti: “Avere delle parole a disposizione comincia a diventare un diritto e chi ne ha di più ha il dovere di portarle. Diritti e rispetto della Costituzione è anche non far restare senza parola la persona.”

Riflessioni conclusive

Nel lavoro che il Prof. Ferrarini e la dott.ssa Erlati propongono ogni lunedì mattina possiamo sicuramente ritrovare molti aspetti che abbiamo già trattato precedentemente, e sui quali dunque abbiamo cercato di non ripeterci.

Quello che ci sembra necessario sottolineare riguarda i confini che sono tracciati, invisibilmente, intorno alla loro attività. È evidente come non si tratti di un lavoro strutturato sulle storie di vita e con gli obiettivi di carattere formativo e generativo che abbiamo visto ad esempio nel lavoro della dott.ssa Scarcia.

Quello che i conduttori possono e cercano di fare è di offrire le proprie ricchezze¹¹⁷, sempre con grande umiltà, e di permettere alle persone detenute di riconoscere e condividere le proprie. E allora, da una parte, i detenuti possono trovare uno spazio di ascolto e accoglienza – che, come abbiamo visto, in un contesto come quello carcerario è già un'opportunità stra-ordinaria – e dall'altra, si offre loro l'occasione di arricchire il proprio bagaglio di esperienze: nuovi contenuti, ma soprattutto nuovi *incontri*, con prospettive, esempi e pensieri diversi; a partire dai propri.

¹¹⁶ Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato (Cost., Art. 27, c. 3)

¹¹⁷ Il professore impegnato maggiormente nel coltivare intelligenza e rispetto, la psicologa nel creare una dimensione di accoglienza e ascolto reciproco. Ma le intenzioni non sono mai nettamente distinte; anzi.

Perché “apprendere non è solo assimilare, inglobare, acquisire, portar dentro e metabolizzare nozioni, classificazioni, linguaggi (che è, poi, essere assimilati dalle loro forme e costituzioni). Vi è un apprendere come coltivare la mente e come relazione dialogica con altri: un apprendere che è assunzione di responsabilità, che è consapevolezza del dovere del sapere.” (Lizzola, 2009)

Perché “aver cura della vita della mente”¹¹⁸ è faticoso, ma è possibile.

E questo laboratorio ne è un esempio.

Poi, se si possa parlare davvero di *cura educativa*, questa è una domanda difficile. Rispetto alla quale crediamo si possa solo proseguire con il porsi altre domande - con lo stesso coinvolgimento e rigore che il metodo fenomenologico ci offre - tentando poi di metterle alla prova, nel campo complesso delle interazioni.

5.6 Problematicità

Progetti come quelli appena illustrati non sono naturalmente esenti da diversi aspetti critici e limitanti la realizzazione di percorsi autentici di *trans-formazione*.

Tali limiti si raccolgono, secondo i conduttori, intorno a tre principali ordini di problemi: l’adesione all’iniziativa spesso per obbligo o per opportunità, l’incostanza della presenza e, in ultimo, la possibilità che i partecipanti mettano in gioco (o mantengano) le proprie *maschere*, anche in relazione al fatto che sono costretti alla coabitazione e alla frequentazione oltre le ore laboratoriali, e dunque quello spazio rischia di perdere la dimensione di “tutela del singolo” che è così importante. (Lorenzi, 2009)

La discontinuità della presenza può essere generata da diversi fattori: difficoltà nel mantenere un buon livello di attenzione, interruzioni di varia natura (uscita a metà incontro per colloqui) e continui cambiamenti nella frequenza e presenza dei partecipanti (arrivo di nuovi componenti, abbandono per estinzione della pena, abbandono per ottenimento di misura alternativa, abbandono per condanna a misure alternative restrittive, ecc.). Pasini (2010) invita a sfruttare, per quanto possibile, questa incostanza nella presenza, considerandola come un elemento importante, poichè informativo.

¹¹⁸ (Mortari, 2002)

Elementi invece come le diversità nei livelli di istruzione e l'ampia varietà di lingue e culture, possono essere colti, complice la creatività del conduttore, come risorse, e rese un arricchimento per tutti, come ha illustrato Pasini.

E, in conclusione, un ultimo aspetto non semplice da gestire sta nell'evidenza del fatto che il conduttore è portatore di tutto ciò che sta "fuori". E allora a volte, avendo a che fare con persone che sono private della libertà di gestire il proprio rapporto con l'esterno, ci si trova costretti a sottolineare i confini. (Pasini, 2010)

Conclusioni: o meglio questioni aperte e *in divenire*

*Tutto quello che facciamo è solo una goccia nell'oceano,
ma se non lo facessimo l'oceano avrebbe una goccia in meno.*

Madre Teresa di Calcutta

Se ci volgiamo a questo elaborato con uno sguardo d'insieme un aspetto che salta subito all'occhio riguarda la pluralità di sguardi, riferimenti e prospettive, attraverso le quali si è cercato di far luce sulla scrittura di sé e sulla pratica dell'autobiografia nel contesto del penitenziario. Questo pluralismo, giustificato a livello epistemologico a partire dall'introduzione alla tesi e nel corso della stessa¹¹⁹, ci ha offerto probabilmente l'unico *atteggiamento* possibile per cercare di avvicinare alcuni dei tanti interrogativi che incontrare direttamente il mondo del penitenziario e le persone che lo vivono ha generato in me come tirocinante e genera quotidianamente in chi vi lavora.

Il percorso da cui siamo partiti ha cercato innanzitutto di “smontare” alcune concezioni sulla *rieducazione* dei condannati che hanno sede in un discorso sul senso della pena nel quale viene dato per scontato un certo modello, quello rieducativo-retributivo, che è purtroppo ben radicato, anche nel senso comune.

Il fine di questa prima parte della tesi non voleva essere quello di fornire alternative certe o indicazioni “giuste”. Ma, attraverso il pensiero di diversi professionisti, ciascuno portatore di uno sguardo prospettico sulla materia, si è cercato di focalizzare la necessità di portare consapevolezza e avviare riflessioni critiche prima di tutto intorno a quelle parole che popolano i discorsi sul senso della pena e conseguentemente ne stabiliscono le prassi. In questo senso, alcune proposte (Buffa, 2012) auspicano l'abbandono della parola *rieducazione* per accogliere quella di *responsabilizzazione* – più rappresentativa di quella “educazione alla libertà responsabile” di cui si è trattato nel primo capitolo – o anche di *riconciliazione*, se si vuole abbracciare un approccio di riconciliazione, appunto, con il contesto, che implica azioni dove tutti (autori del reato, soggetti

¹¹⁹ In quanto posizione conoscitiva abbracciata dalla prospettiva postmoderna in cui ci siamo collocati con questo lavoro.

istituzionali e non) sono chiamati ad una responsabilità condivisa.

Rispetto alle possibilità di cambiamento insite nelle potenzialità del metodo autobiografico, questo lavoro ha cercato di far luce su diverse dimensioni possibili, partendo sempre dalla consapevolezza, come insegna lo sguardo fenomenologico sui processi educativi e psicologici, che non è possibile progettare a priori una direzione trans-formativa e che, come ci ha ricordato Buffa (2012), in carcere “non tutti possono essere pronti a cogliere queste opportunità o a farlo non in maniera puramente strumentale, e comunque con vari gradi di partecipazione ed efficacia.” Ma è anche su questo che siamo chiamati a lavorare.

Detto ciò, ci sembra di poter sostenere che qualora l’“approccio autobiografico guidato” – a partire da obiettivi di supporto, comunicazione e apprendimento – riesca a facilitare nelle persone detenute ri-attivazioni generative della propria narrazione di sé; a stimolare la messa in discussione delle proprie responsabilità in merito ai reati commessi; consenta di introdurre processi meta-cognitivi o “semplicemente” rappresenti uno dei modi, o il modo *migliore*, in quel momento, per occupare il tempo infinito della vita reclusa fuori dalla propria cella, questi credo vadano accettati, da parte degli operatori, come alcuni dei possibili esiti di processi in cui regnano la complessità e l’incertezza; soprattutto in un contesto come quello carcerario, dove assumersi la responsabilità di realizzare degli obiettivi comuni attraverso la collaborazione reciproca, impegnarsi per impegnare il proprio tempo, entrare in una dimensione di solidarietà reciproca, sono di per sé obiettivi altissimi che costituiscono comunque la premessa per qualunque altra forma di cambiamento della persona. (Ambroset)

Con questo non si intende promuovere una modalità di lavorare “lasciando al caso” o senza degli obiettivi orientativi, ma sostenere la necessità di un approccio costruttivista ai fenomeni, laddove lo psicologo (o l’operatore di altro titolo) si pone, e si re-inventa continuamente, come un “creatore di possibilità”. Una figura in grado di accettare l’incompiutezza dei processi e delle relazioni, come ormai tutti i paradigmi post-moderni richiedono e, insieme, di inserirsi nelle dinamiche contestuali e intersoggettive trovando, laddove possibile, canali sempre nuovi e creativi per *perturbarle* in direzioni trasformative.

Riscontro di ciò si trova in quel principio basilare del sistema teorico in oggetto

enunciato come “alternativismo costruttivo”¹²⁰ e che incarna la convinzione di una psicologia “positiva”, fondata sul potere creativo delle persone, sulla forza dell’anticipare futuri alternativi e sul rifiuto di accettare sconfitte di fronte ai ricorrenti, ripetitivi temi e ruoli del passato. L’alternativismo è un aperto invito alle persone a ripensare, rivisitare, riconsiderare e migliorare i propri modi di comprendere se stesse e gli altri. Ed ecco ancora una volta i punti di contatto tra processi psicologici e iter della processualità formativa, fili conduttori di questo elaborato.

L’auspicio, relativamente al tema di questo lavoro, è che anche l’educatore penitenziario o il volontario, qualora assumano la posizione di formatori-autobiografi, possano abbracciare questo tipo di sguardo sull’umano e conseguentemente farne propri principi e metodi.

Riprendiamo un altro aspetto importante, emerso nel primo capitolo, ovvero la condizione per cui “soprattutto oggi, in questo tempo di durezza, anche in carcere si preferisce lasciarsi in pace, estranei, intoccati” (Lizzola, 2012), e a questo scopo protocolli e pratiche, impiegati in modo anonimo e scontato, risultano la soluzione ideale. È allora necessario ribadire, ma ci auguriamo sia emerso fra le righe nell’intera trattazione, che il “metodo” autobiografico non si riduce e non potrà mai ridursi, se svolto con una certa consapevolezza e *intenzionalità*, ad un insieme di *tecniche* standardizzate o standardizzabili. Gli strumenti che esso sfrutta (scrittura e narrazione di sé, creazione di storie attraverso sollecitatori tematici, ecc.), dovrebbero essere dei mezzi utili *soltanto* nella misura in cui siano in grado di facilitare il generarsi di occasioni proficue di interazione e, con l’obiettivo di salvaguardarne questa valenza, vanno costantemente messi in discussione. “Anche il problema delle tecniche”, in una prospettiva costruttivista, “non si pone più in termini di esattezza e unicità, ma in termini di capacità di produrre movimento”. (Armezzani 2002, p. 169)

Spostandoci verso possibili prospettive future, le considerazioni che vorremmo proporre si snodano su più fronti.

Una premessa innanzitutto, rispetto al fatto che le occasioni di formazione alla facilitazione e alla conduzione di gruppi (non solo centrati sulle storie di vita), tanto più

¹²⁰ “Gli eventi che affrontiamo sono soggetti a costruzioni tanto numerose quanto le nostre facoltà ci permettono di concepire” (Kelly 1966, p. 1)

se si concretizzano all'interno degli istituti penitenziari, sono molto carenti. Chi lavora in carcere spesso non ha una formazione specifica in questo campo e ancora più spesso chi ha questa formazione e gestisce gruppi all'esterno – sostiene Ambroset – si accorge tuttavia che la stessa non gli è sufficiente per lavorare in carcere o, addirittura, può essere controproducente.

Il lavoro di approfondimento piuttosto dettagliato che si è cercato di svolgere rispetto al metodo autobiografico va dunque nella direzione di offrire, nei limiti circoscritti da questa sede, degli strumenti sia da un punto di vista di riflessione conoscitiva che di prassi operativa, in linea con la convinzione di Demetrio (2008, p. IX) che sia necessario “professionalizzare coloro che intendano dedicarsi alla *cura* delle persone con il metodo della scrittura autobiografica.”

Con la speranza che psicologi, educatori o anche volontari armati di una buona dose di entusiasmo, oltre che naturalmente di competenze adeguate, vogliano varcare le soglie del carcere (ma non solo) per offrire percorsi di questo tipo, e possano farlo accompagnati anche da alcune consapevolezze: la necessità di coltivare costantemente una riflessività critica sul proprio modo di lavorare, ai diversi livelli che questo richiede, e la inevitabile compresenza di “luci” e “ombre” che contesto, strumenti e relazioni portano con sé – per richiamarne alcune.

Si è fatto cenno anche ad alcune ricerche di carattere qualitativo volte a portare alla luce i significati che le persone attribuiscono alla pratica della scrittura di sé.

Siamo nell'ottica di quella ricerca qualitativa che ha rifondato i metodi di indagine naturalistici per avvicinarsi al “mondo della vita” e dunque alla rete delle interazioni sociali; che è autoriflessiva e richiede il coinvolgimento personale del ricercatore; che si rivolge al significato e all'esperienza umana attraverso i modi espressivi in cui il linguaggio si può manifestare nella sua potenza creatrice. (Armezzani 2002, pp. 180, 182)

A partire dal bagaglio acquisito con questo elaborato - che ovviamente non è *il* bagaglio ma un insieme di proposte - in cui ci si è focalizzati maggiormente sugli aspetti epistemologici, teorici e attinenti al metodo della pratica autobiografica, si potrebbe andare ad esplorare altri vissuti legati all'esperienza della scrittura autobiografica nelle carceri, con un duplice intento: sul versante conoscitivo, quello di allargare le conoscenze del settore e arricchire la letteratura con le *voci dell'altro*, che rivestono

ancora poco spazio; sul versante operativo, quello di orientare gruppi futuri anche sulla base delle esigenze e dei riscontri emersi dalle esperienze dei partecipanti.

Abbiamo presentato a diversi livelli il punto di vista dei formatori auto-biografi, intrecciando aspetti teorici ad aspetti più vicini alle singole esperienze dirette con le persone detenute, nella sede dei gruppi laboratoriali. Tuttavia, in una dimensione di ricerca costruttivista in cui la prospettiva soggettiva non solo è ineliminabile ma di essa è il fondamento (Armezzani 2004, p. 44), non può esserci migliore testimonianza del significato e del valore di queste opportunità delle voci di persone detenute coinvolte in esse in prima persona. Laddove sarebbe utile riuscire a cogliere anche le valenze “opportunistiche” legate alla partecipazione ai gruppi, che vengono incluse dai conduttori fra i maggiori limiti di questo tipo di attività e che solo incontri molto esigenti possono, forse, riuscire a direzionare diversamente.

In questo lavoro inoltre, per esigenze di spazio e di focalizzazione del tema, non certo per questioni di importanza, si sono fatti solo alcuni cenni relativamente ai processi che contribuiscono alla costruzione dell’identità dei detenuti nel loro “adattamento” al sistema-carcere (prigionizzazione, infantilizzazione, ecc.) fino alla creazione di quella sub-cultura carceraria che lì vive e ricorsivamente si alimenta.

In lavori futuri, di carattere sperimentale, si potrebbero svolgere alcune ricerche sul modo in cui i percorsi educativi autobiografici dialogano con l’impatto della sub-cultura carceraria sull’*identità deviante*¹²¹ di cui ciascun detenuto è in misura diversa portatore-attore. In questo guidati da alcuni interrogativi: “i processi attivati nei laboratori (alla luce del quadro di riferimento) riescono, e in che misura, - attraverso momenti di confronto interpersonale autentico e generativo - nell’intento di *complessificare* l’immagine di sé (e degli altri); a farsi realmente elementi perturbanti di un sistema che tende a costringere le persone dentro un immobilismo nocivo per se stessi e per gli altri?”

Infine, alludendo a tanti dei temi esposti in questo elaborato, ci sembra una scelta di responsabilità quella di concludere sottolineando il fatto che gruppi e laboratori autobiografici sono solo alcune *gocce* in un *mare* come quello del mondo carcerario in cui i fattori di ostacolo all’efficace gestione e riuscita dei percorsi educativi e delle relazioni di aiuto sono purtroppo diversi e profondi, come abbiamo ampiamente

¹²¹ Concepita in un’ottica *interazionista*; si veda il testo di A. Salvini e collaboratori (1980), *Ruoli e identità deviante*, Cleup.

discusso nel primo capitolo. A partire dai macro-fattori di ordine sociale, istituzionale e politico che circoscrivono il contesto più ampio dentro il quale le singole attività trovano spazio, e che dunque possiamo solo augurarci si inseriscano, anch'essi, in una direzione di cambiamento costruttivo e proficuo per l'intera società, dunque anche per il mondo del carcere che di essa fa parte.

Per concludere restando nel nostro campo di interesse, lo spazio dedicato agli psicologi negli istituti penitenziari è esiguo e gravemente insufficiente in rapporto al numero di persone reclusi, tante delle quali avrebbero bisogno di un'occasione di incontro nuova, difficile in quanto fortemente implicante, un'occasione però fondamentale per guadagnare quel "ritorno al futuro anteriore"¹²² che rende la propria storia, "tutta un'altra storia".

¹²² I. Lizzola (2012). In carcere si è inchiodati al passato. *Ristretti Orizzonti*, 4, anno 14, 20-23

Riferimenti sugli educatori auto-biografi

Caterina Benelli: esperta in metodologie autobiografiche, collabora con il prof. Demetrio ed è membro del comitato scientifico della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari; si occupa di Pedagogia Sociale e in particolare di pedagogia della marginalità e della devianza, conduce ricerche e percorsi di formazione rivolti al mondo penitenziario e al disagio in generale. Organizza inoltre corsi di formazione rivolti anche agli educatori penitenziari e laboratori autobiografici nelle carceri toscane.

Beppe Pasini: psicoterapeuta ad orientamento sistemico, insegnante di Pedagogia Sperimentale e Pedagogia della Famiglia presso le Università di Brescia e Milano Bicocca. Nel carcere di Verziano (Brescia) ha accompagnato alcune persone detenute in un percorso autobiografico durato sei mesi.

Adriana Lorenzi: scrittrice, formatrice, conduce laboratori di scrittura in diverse realtà del mondo sociale (con studenti universitari, detenuti e detenute; anziani, uomini e donne di origine straniera; operatori che lavorano nelle case di riposo).

Luciana Scarcia: insegnante e conduce laboratori di scrittura nel carcere di Rebibbia (Roma); in questo ruolo, si colloca in un paradigma costruttivista.

Riferimenti bibliografici

Ambroset S. *Facilitazione e conduzione dei gruppi in carcere*. Disponibile su www.ristretti.it/areestudio

Armezzani M. (1996) *Il contributo di Husserl alla psicopatologia. Che cosa vuol dire essere fenomenologi?* In: Sbraccia F. (a cura di), *Schizofrenia: labirinti e tracce*. Padova, La Garangola. Disponibile su: www.inprimapersona.it

Armezzani M. (1998). Possibilità e decisioni nell'incontro psicoterapeutico. Un incontro tra la psicoterapia kelliana e la fenomenologia. In Chiari G., Nuzzo L. (a cura di), *Con gli occhi dell'altro. Il ruolo della comprensione empatica in psicologia e in psicoterapia costruttivista*. UNIPRESS, Padova.

Armezzani M. (2002). *Esperienza e significato nelle scienze psicologiche*. Laterza Editori.

Armezzani M. (a cura di) (2004). *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*. Il Saggiatore.

Armezzani M. (2010). Costruttivismo e fenomenologia. In Castiglioni M. & Faccio E. *Costruttivismi in psicologia clinica. Teorie, metodi, ricerche*. (pp. 57-77) UTET Editore.

Associazione Antigone (2010, Anno V). *Quadrimestrale di critica del sistema penale e penitenziario*.

Associazione Provinciale Aiuto Sociale (APAS) (2004, agosto). "Figlie, mogli, madri: l'affettività è donna" *Dentro. La voce delle case circondariali di Rovereto e Trento*, inserto di *Oltre il muro*.

Bannister, D., Fransella, F. (1971). *Inquiring man: The psychology of personal constructs*, Harmondsworth: Penguin Books, (trad. it. Chiari, G., Nuzzo, M. L., (a cura di), *L'uomo ricercatore*. Martinelli, 1986).

Basaglia F. & Ongaro Basaglia F. (1971). *La maggioranza deviante. L'ideologia del controllo sociale totale*. Dalai Editore

Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Adelphi.

Bellini P.M. (2000). *Scrivere di sé*. Ibis.

Benelli C. (2005). *'Narrazioni e autobiografie in carcere. Formazione ed autoformazione nei luoghi di detenzione'*. Disponibile su www.lua.it (Libera Università dell'Autobiografia).

- Benelli C. (2006, dicembre). Il diritto di uscire. *Primapersona, percorsi autobiografici*. Carceri e carcerati, 17, 67-70. Fondazione Archivio Diaristico Nazionale onlus.
- Benelli C. (2009). *Dall'incuria alla cura. Premesse per introdurre l'autobiografia in carcere*. In Formenti L. (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Centro Studi Erickson.
- Berger P. L. & Luckmann T. (1966). *La realtà come costruzione sociale*.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Blumer H. (1969). *La metodologia dell'interazionismo simbolico*. Armando Editore
- Bompressi O., Gracci A. (a cura di) (1998). *Fili blu. Lettere dal carcere*. Edizioni Il Grappolo.
- Bonomi A. (1967). *Esistenza e struttura. Saggio su Merleau-Ponty*. Il Saggiatore.
- Bonomi A. & Borgna E. (2011). *Elogio della depressione*. Einaudi Editore.
- Borgna E. (2007). *Come in uno specchio oscuramente*. Feltrinelli.
- Boss M. (1957). *Psicoanalisi e analitica esistenziale*. Astrolabio.
- Brooks P. (1984). *Trame Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*. Einaudi Editore.
- Bruner J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza Editori.
- Bruner J. (1991). La costruzione narrativa della "realtà". In M. Ammanniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp.17-38). Laterza Editori.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.
- Buffa P. (2012). Rieducazione? Parliamo piuttosto di responsabilizzazione e di riconciliazione. *Ristretti Orizzonti*, 4, anno 14, 33-41.
- Buracchi T. (2004). *Origini ed evoluzione del carcere moderno*. Disponibile su: www.altrodiritto.unifi.it
- Cambi F. (2000). *Manuale di Filosofia dell'educazione*. Laterza.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza Editori.
- Cambi F. (2003). L'autobiografia come metodo formativo: luci e ombre. In I. Gamelli (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé* (pp.

33-40). Edizioni Unicopli.

Cargnello D. (2010). *Alterità e Alienità*. Giovanni Fioriti Editore.

Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. FrancoAngeli.

Castellana G. *La funzione rieducativa della pena e il detenuto straniero. Aspetti sociologici e costituzionalistici*. Disponibile su www.altrodiritto.unifi.it

Castiglioni M. (2007). *Autobiografia e cura di sé nell'età adulta*. Disponibile su www.centrostudiotutor.it

Castiglioni M. (2008). *Fenomenologia e scrittura di sé*. Guerini scientifica.

Ceretti A. (2012). Un'occasione per "pensare pensieri non pensati" sul tema della rieducazione. *Ristretti Orizzonti*, 5, anno 14, 28-30

Clemmer D. (1940). *The prison community*. Boston: Christopher House.

Colombo G., da un'intervista rilasciata in data 21.05.2010 e pubblicata sul sito www.articolotre.com (Intervista. Gherardo Colombo: oggi il carcere non rieduca)

Colombo G. (2012). Una società nella quale retribuire il male con il male è considerato un valore. *Ristretti Orizzonti*, 5, anno 14, 3-5

Corrao F. (1997). "Trasformazioni narrative", in Ammaniti e Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza Editore.

Cortellazzo M. & Zolli P. (1985). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Zanichelli.

Curcio R. (1998). Atti del seminario "Reclusioni e Risorse", organizzato dalla *Cooperativa Sensibili alle Foglie*, tenutosi a Milano nel marzo 1998.

Dammacco F. & Pattono A. (2003). *Autobiografia e pensiero narrativo. L'empowerment del paziente diabetico*. Accu-chek.

De Leo G., Dighera B. & Gallizioli E. (2005). *La narrazione nel lavoro di gruppo. Strumenti per l'intervento psicosociale*. Carocci Faber.

De Luise F. & Farinetti G. (2010). *Lezioni di storia della filosofia*. Zanichelli editore.

Demetrio D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Edizioni Unicopli.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Cortina Editore.

Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. La Nuova Italia.

Demetrio D. (2003a). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Cortina Editore.

Demetrio D. (2003b). *Scritture erranti. L'autobiografia come viaggio di sé nel mondo*. Intervista a cura di A. Ciantar, Edup.

Demetrio D. (2006, dicembre). Crepe nel muro. *Primapersona, percorsi autobiografici*, Carceri e carcerati, 17, 71-76. Fondazione Archivio Diaristico Nazionale onlus.

Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Cortina Editore.

De Monticelli R. (1998). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*. Guerini e Associati.

Erbetta A. (2003). Autentico/Inautentico. La scrittura di sé come infinito intrattenimento con il limite della vita. In I. Gamelli (a cura di), *Il prisma autobiografico* (pp. 51-64). Unicopli.

Erbetta A. (1998). *Educazione ed Esistenza*. Il Segnalibro.

Ernst B. (1992). *Lo specchio magico di M.C. Escher*, Taschen, Köln.

Evangelista I & Castelletti D.A (2006). *Il "supercarcere" di Ascoli Piceno. Casa circondariale di Marino del Tronto*. Lìbrati.

Fassone E. (1980). *La pena detentiva in Italia dall'Ottocento alla riforma penitenziaria*. Il Mulino.

Favero O. (2007). *Informazione e autobiografia: le parole per dirlo. Dall'esperienza di "Ristretti Orizzonti", una riflessione sulla scrittura in carcere*. Intervento al convegno "La scrittura in carcere. Esperienze a confronto" (Casa circondariale di Rebibbia, Roma, 27 febbraio 2007) Disponibile su www.ristretti.it

Ferngani F. (1978). *La cosa umana. Esistenza e dialettica nella filosofia di Sartre*. Feltrinelli.

Ferrari S. (2003). *Funzioni riparative della scrittura autobiografica*, in I. Gamelli (a cura di), *Il prisma autobiografico*. Edizioni Unicopli.

Ferrarini A. (2011). "Rispetto della Costituzione è anche non far restare senza parola la persona". *Ristretti Orizzonti*, 6, Anno 13, pp. 39-43.

Ferrarotti F. (1981). *Storia e storie di vita*. Laterza Editore.

- Fiorentin F. (2006). *Gli operatori del carcere*. Disponibile su www.personaedanno.it
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e Punire: la nascita della prigione*. Einaudi Editore.
- Foucault M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. (trad. it. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, 2003)
- Foucault M. (1983). L'écriture de soi, in *Corps Ecrit*, n°5: L'Autoportrait. (Trad. it. *La scrittura di sé*. In *Archivio Foucault*, III, Feltrinelli, 1998)
- Foucault M. (1984), *Histoire de la sexualité 2. L'usage des Plaisir*. (Trad. it. *Storia della sessualità. L'uso dei piaceri*. Feltrinelli, 1998)
- Foucault M., (1992). Tecnologie del sé. In Martin L. H., Gutman H. e Hutton P. H., *Un seminario con Michel Foucault*. Bollati Boringhieri
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni, tra teorie e prassi*. Guerini e associati.
- Formenti L. (2003). Una metodologia autonarrativa per il lavoro sociale. *Animazione sociale*. 12, 29-41
- Formenti L. (a cura di) (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Centro Studi Erickson.
- Franzini E. (1993). *Fenomenologia. Introduzione tematica al pensiero di Husserl*. Franco Angeli.
- Gadamer H.G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Cortina Editore.
- Galanti M.A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Liguori.
- Giangregorio G. *Il ruolo e la funzione del giudice di sorveglianza nella pratica della sua azione. Indagine presso il tribunale di sorveglianza di Firenze*. Disponibile su www.altrodiritto.unifi.it
- Giordano V. (2001). *Soggetti senza tempo: una riflessione sociologica sullo spazio recluso*. Seam, Roma.
- Glaserfeld E. von (1989). "Cognition, construction of knowledge, and teaching". *Synthese*, 80.
- Goffman E. (1968). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Einaudi Editore.
- Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Il Mulino.
- Harré R. (2000). *La singolarità del sé. Introduzione alla psicologia della persona*.

Cortina Editore.

Heidegger M. (1927) *Sein und zeit*. (Trad. it. *Essere e tempo*. Mondadori, 2006)

Husserl E. (1912-29). *Ideen zu einen reinen Phanomenologie und phanomenologischen Philosophie*. (Trad. it. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, 3 vol. Einaudi, 1965)

Husserl E. (1900-1901). *Logische Untersuchungen*. (Trad. it. *Ricerche logiche*. Il Saggiatore, 1968)

Husserl E. (1934-37). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phnomenologie*. (Trad. it. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale: introduzione alla filosofia fenomenologica*. Il Saggiatore, 1961)

Husserl E. (1950). *Die Idee der Phanomenologie*. (Trad. it. *L'idea della fenomenologia. Cinque lezioni*. Il Saggiatore, 1981)

Ignatieff M. (2004). Stato, società civile ed istituzioni totali: una critica delle recenti storie sociali della pena. In E. Santoro, *Carcere e società liberale*. Giappichelli Editore.

Kuhn T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, The University of Chicago Press (Trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi, 1969)

Kundera M. (1992). *La vita è altrove*. Adelphi

Lelli S. (2007). I contributi della psicologia culturale di Bruner e dell'approccio narrativo nei processi di cambiamento in psicoterapia. *Scienze Postmoderne*. Disponibile su: www.scienzepostmoderne.org

Lizzola I. (2002). *Aver cura della vita*. Ed. Città Aperta, Troina

Lizzola I. (2009). *Educazione e laicità*. Cittadella, Assisi.

Lizzola I. (2012). In carcere si è inchiodati al passato. *Ristretti Orizzonti*, 4, anno 14, 20-23

Lizzola A. (2004). *Voci da dentro*. Edizioni Lavoro.

Lorenzi A. (2009). La cartografia dell'esperienza. Laboratori di scrittura autobiografica e memoriale. In *Parole in libertà tra carcere e scuole*, supplemento al numero 1/2009 di *Ristretti Orizzonti*.

Lorenzi A. (2012). Educazione significa tirare fuori da ciascuno la propria unicità. *Ristretti Orizzonti*, 5, anno 14 , 33-35.

Lyons W. (1993). *La scomparsa dell'introspezione*. Il Mulino.

- Madera R. (2003). "Fermarsi: un esercizio filosofico", in AA.VV. *Tempo per sé*, Guerini e Associati.
- Mapelli M. (2013). *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. Franco Angeli.
- Martini M.L. (2009). *L'autocostituzione del soggetto in Michel Foucault*. Disponibile su www.pratichefilosofiche.it
- Maturana H. (1993). *Autocoscienza e realtà*. Cortina Editore.
- Mazzucato C. (2012). La rieducazione è un cammino di apertura. *Ristretti Orizzonti*, 5, anno 14, 6-9
- Mecacci L. (1999). *Psicologia moderna e postmoderna*. Laterza Editori.
- Migliori S. (2008). *Conoscere il carcere. Storia, tendenze, esperienze locali e strategie formative*. ETS.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. La Nuova Italia.
- Mortari L. (2004). *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*. Libreria editrice Universitaria, Verona.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Carocci editore.
- Mosconi G. (2006). Carcere e controllo sociale. Alla ricerca di un modello interpretativo. In *Antigone*, 1, 97-112
- Nardone G. & Watzlawick P. (1990). *L'arte del cambiamento*. Ponte alle Grazie.
- Natoli S. (1997) Educare a pensare, in *Educare il pensiero*, numero monografico di *Adulità*, 6 ottobre 1997, Milano, Guerini e Associati, 41-48
- Nelson K., Fivush R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511
- Ong W.(1982). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Il Mulino, 1986
- Pagliaro G. & Salvini A. (2007). *Mente e Psicoterapia*. Utet.
- Palma M. (2012). Non dobbiamo parlare di rieducazione etica, ma di rieducazione sociale. *Ristretti Orizzonti*, 4, anno 14, 10-14
- Pasini B., da un'intervista rilasciata a Camilla Litterotto presso l'Università di Brescia in data 21.05.2010 (Interviste a conduttori di laboratori sulle storie di vita in carcere)

Pasini B. (2012). Sguardi sopra le mura. Il racconto di sé per ritrovare il bandolo della matassa della vita. *Ristretti Orizzonti*, 5, anno 14, 22-27

Pessoa F. (1996). *Il libro dell'inquietudine*. Impronte/Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1982)

Pineau G. & Le Grand J.L. (1993). *Le storie di vita*. Guerini e Associati.

Prellezo J.M., Nanni C. & Malizia G. (a cura di) *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana, Elle Di Ci-LASSEI. Torino, 1997

Ravasio A., Pedroni V. & Turchi G.P. (2011). Psicologia clinica in ambito giuridico e criminologico. In A. Salvini & M. Dondoni, *Psicologia clinica dell'interazione e psicoterapia* (pp. 329-365). Giunti.

Redazione Controcampus (2012). *Dalla Punizione alla Rieducazione: trattamento criminologico in carcere e nuove prospettive d'intervento*. Disponibile su www.controcampus.it

Ricci A. & Salierno G. (1971). *Il carcere in Italia*. Einaudi.

Ricoeur P. (1983-1985). *Tempo e racconto I*. Jaca Book.

Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Jaca Book.

Rizzo A. (a cura di) (1995). *Il carcere visto dal carcere*. Ed. Emotion.

Rovatti P.A. (1992). *L'esercizio del silenzio*. Cortina Editore.

Ruotolo M. (2002). *Diritti dei detenuti e Costituzione*. Giappichelli Editore.

Salvini A. (1980). *Ruoli e identità deviante*. Cleup.

Salvini A. (2006). Quando lo psicologo clinico è chiamato a fare il criminologo. *Rivista di psicologia clinica* 2/3, 152-156. Disponibile su www.in-formazione-psicologia.com

Salvini A. & Dondoni M. (2011). *Psicologia clinica dell'interazione e psicoterapia*. Giunti.

Santerini M. & Triani P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. EDUCatt.

Scarcia L. (2009). Narrare l'esperienza nei contesti formativi. In *Parole in libertà tra carcere e scuole*, supplemento al numero 1/2009 di *Ristretti Orizzonti*

Scarcia L. (2012), Chi educa chi. *Ristretti Orizzonti*, 5, anno 14, 36-40

Serra C. (2002), *Il posto dove parlano gli occhi: progetto '78. Come comunicare le*

emozioni anche nel carcere, Giuffrè, Milano

Sini C. (1994). *Filosofia e scrittura*. Laterza Editori.

Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Giunti.

Smorti A. (1998). *Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Giunti

Smorti A. (2006). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*. Giunti.

Spence D.P. (1982). *Narrative Truth and Historical Truth*. New York: Norton (trad. it. *Verità narrativa e verità storica*. Firenze: Martinelli, 1987)

Telfener U. (2006), La terapia come gioco di ricombinazioni. *Narrazione*, Milano. Disponibile su www.psicologiadellasalute.org

Varela, F.J. & Shear, J. (1999). *The View from Within* (Exeter: Imprint Academic).

Vianello F. (2012) *Il carcere. Sociologia del penitenziario*. Carocci Editore.

Veglia F. (a cura di) (1999). *Storie di vita. Narrazione e cura in psicoterapia cognitiva*. Bollati Boringhieri.

Verde A., Barbieri C. (a cura di) (2010). Ermeneutica e criminologia. In *Narrative del male*. Angeli.

Riferimenti legislativi

Cost., Art. 4, c.2: “Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un’attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.”

Cost., Art 3, c.1: “Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.”

Cost., Art 27, c.3: “ Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato.”

Sentenza costituzionale n. 204 del 1974.

L. 26 luglio 1975, n. 354 e successive modifiche, in materia di “Norme sull'Ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative

della libertà.”

Sentenza costituzionale n. 343 del 1987.

D.P.R. 30 giugno 2000, n. 230, in materia di “Regolamento recante norme sull'Ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà.”

Sitografia

www.altrodiritto.unifi.it

www.ristretti.it

www.lua.it

www.osservatorioantigone.it

www.sulleregole.it

www.hieros.it/glossario

www.inprimapersona.it