

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE “RICCARDO MASSA”

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE PEDAGOGICHE



**OMBRE DELLA SERA:
ANALISI DI UN LUNGOMETRAGGIO TRA
RIEDUCAZIONE E CARCERE**

RELATORE: PROF. PIERANGELO BARONE

CORRELATORE: DOTT.SSA CAMILLA BARBANTI

TESI MAGISTRALE DI:

PEDRO PABLO STUCCHI

MAT. N° 780692

ANNO ACCADEMICO 2020/2021

INDICE

INTRODUZIONE	1
1. IL VALORE E LA FUNZIONE DELLA PENA	5
1.1 <i>IL CONTRIBUTO DI MICHEL FOUCAULT</i>	7
1.2 <i>PER UNA GENEALOGIA DELLA DEVIANZA</i>	10
1.3 <i>LE FIGURE MARGINALI</i>	12
1.4 <i>IL VALORE RIEDUCATIVO DELLA PENA</i>	14
2. LA FIGURA DELL'EDUCATORE PENITENZIARIO E LA RIFORMA 354/75	17
2.1 <i>LA FIGURA EDUCATIVA CON LA LEGGE DI RIFORMA 354/1975</i>	19
2.2 <i>ALCUNI ULTERIORI SVILUPPI LEGISLATIVI E DELLA FIGURA DELL'EDUCATORE PENITENZIARIO</i>	22
2.3 <i>IL TRATTAMENTO RIEDUCATIVO</i>	24
2.4 <i>IL NUCLEO FAMILIARE, IL MANTENIMENTO DELLE RELAZIONI E DEGLI AFFETTI</i>	28
3. DAL PALCOSCENICO ALLA PELLICOLA: UN PROGETTO RI-EDUCATIVO DI TEATRO SOCIALE	33
3.1 <i>TEATRO E CARCERE</i>	36
3.2 <i>VOCI DI REGIA, SIGNIFICATI E INTENTI</i>	39
4. OMBRE DELLA SERA	47
4.1 <i>I PERSONAGGI-ATTORI</i>	48
4.2 <i>IL TITOLO</i>	50
4.3 <i>SPAESAMENTI: DENTRO/FUORI; PRIMA/DOPO</i>	51
4.4 <i>LA COMPLESSITÀ DELLA RELAZIONE: MEDIARE E RISIGNIFICARE L'ESPERIENZA</i>	55
4.5 <i>LA COMUNITÀ COME LUOGO EDUCANTE: REGOLE, RELAZIONI, ESPERIENZE E CONSAPEVOLEZZE</i>	59
CONCLUSIONI: INDAGARE I NESSI, PER UN DISCORSO PEDAGOGICO	63
RINGRAZIAMENTI	67
BIBLIOGRAFIA	68
SITOGRAFIA	71

*Alle mie persone tutte,
che hanno contribuito a
rendermi ciò che sono ora.*

Introduzione

C'è una chiave di lettura per ogni gioco che sottende la complessità dell'andare lontani, una chiave che apre porte, richiama possibilità, scorge traiettorie e ci guida verso mete a cui siamo destinati, alle volte in un accadere più che inconsapevole. Potremmo definire questo particolare e complesso vagare come l'attitudine allo *sconfinamento*. Del resto, sconfinare vuol dire andare oltre i confini, poterli raggiungere, conoscerli, oltrepassarli. Significa essere disposti a conoscere il nuovo avendo prima conosciuto il già dato, che non si è fatto da parte, ma unito al bagaglio che ci siamo costruiti e che con fatica trasciniamo nella ricerca di nuovi percorsi e significati. È così allora che incontriamo insoliti orizzonti, troviamo luoghi inesplorati e mete inconsuete, ci scontriamo con territori austeri o al contrario ci sorprendiamo per quelli simili che ci siamo lasciati alle spalle.

Quando ho iniziato a interessarmi del reinserimento sociale nell'ambito della detenzione, non è stato facile identificare cosa realmente mi avesse spinto a voler transcendere questo ambito, e su cosa precisamente avrei voluto *sconfinare* di questa complessa e vasta realtà, ma lavorando a stretto contatto con alcune domande, sono riuscito a trovare parte delle risposte. Tuttavia quando esploriamo il mondo, lo incontriamo sempre a partire da una domanda e come direbbe Heinz von Foerster (1988): «il modo in cui la domanda viene posta determina il modo in cui può essere trovata la risposta» (p.41). Da qui questo percorso di conseguenza ha inizio o riprende vita, a seconda di come lo si voglia vedere.

Sono partito dunque chiedendomi che cosa si poteva ancora dire del delicato momento di rientro in società che ogni persona umana detenuta è chiamata ad attraversare ed affrontare nell'ultimo frangente che la separa dalla propria e l'altrui libertà. Una libertà guadagnata, forse meritata, sicuramente pensata. Allora come si possono far emergere alcuni aspetti e riflessioni che permettono di esplorare in ottica pedagogica dimensioni, discorsi, pratiche e realtà che riguardano appunto l'esperienza di rientro in famiglia? Come si possono approcciare e come possono essere individuati e circoscritti questi aspetti dell'esperienza – così in carcere così come usciti da esso? mi sono concesso perciò di ripercorrere, nel senso di ri-tornare a guardare, alcuni concetti, a volte tracciandone i confini in modo più puntuale, a volte seguendone le suggestioni in modo più randomico, al fine di poter “sconfinare” nuovamente, poter pertanto osservare, riflettere, pensare ed esplorare il multi sfaccettato territorio della detenzione e del reinserimento sociale.

Nel primo capitolo, dunque, sono partito nel riflettere attorno al concetto di pena e come questo avesse assunto diverse funzioni e sfaccettature nel corso del tempo. Grazie poi allo sguardo proposto dallo studioso francese Michel Foucault, ho ripercorso il tema dei cambiamenti sulle modalità di concepire la sanzione penale nel panorama francese, legata giustappunto ed inevitabilmente al concetto di devianza. Questo, sebbene in maniera essenziale, ha permesso di tracciare una genealogia ricollegata alle modalità di sanzione che vertevano sui soggetti allora definiti “devianti” e che nel tempo, è stata capace di far emergere la problematizzazione della devianza in ottica scientifica. Il capitolo si chiude infatti sul tema del valore rieducativo della pena, configurandosi come esito di un percorso storico - sociale e culturale di estrema importanza, portando a concepire oggi il soggetto privato della libertà personale come individuo in quanto singolo, in quanto elemento della collettività, o meglio, in quanto elemento singolo da re - inserire nella comunità di appartenenza. Nel secondo mi sono concentrato attorno alla ricostruzione e trasformazione della figura dell’educatore in carcere che, con non poca fatica e grazie all'importante riforma 354/75, ha visto crescere la sua presenza e azione all’interno del sistema carcerario Italiano. Quasi dovuto è stato il soffermarsi a riflettere su alcune delle criticità che questa figura professionale, quasi controversa, ha incontrato nel farsi strada tra gli altri professionisti del “settore”, che a partire da ambiti disciplinari e saperi diversi popolano il contesto carcerario, trovando in affiancamento ad essi un modo di guardare alla persona detenuta in ottica appunto risocializzativa. Ed è nel ragionare sul trattamento rieducativo che accompagna il processo di risocializzazione del detenuto che ho avuto modo di porre alcune attenzioni sulle specifiche disposizioni legislative che tutelano l’integrità dello stesso. Qui il focus si è rivolto in particolare agli aspetti e al tema del mantenimento delle relazioni affettive durante e dopo l’esperienza detentiva. Gli affetti in questo caso, emergono e sono in gioco sia in quanto persone fisiche a cui il detenuto ha diritto di rapportarsi, sia in quanto elementi materiali che uno sguardo prettamente educativo legge, considera e apparecchia, in quanto, componenti, fattori, ingredienti che inevitabilmente si comprendono tra loro e agiscono nell’accadere delle relazioni umane. In seguito, per continuare ad esplorare il tema della detenzione, della rieducazione, del reinserimento sociale, di quel rapporto a volte netto, a volte poroso, che si viene inevitabilmente a stabilire, e che non sempre è facile vedere, tracciare e considerare in ottica pedagogica, tra un dentro (l’esperienza della reclusione) e un fuori (tutto ciò che trascende il carcerario, nel senso che non accade nel contesto e nel mondo della prigione, senza con questo sostenere che non permangano influenze e punti di scambio e contatto tra “dentro” e “fuori”) non solo ho ripercorso alcuni concetti, come visto

sopra, ricostruendone trame e passaggi avvalendomi e appoggiandomi a fonti diverse, ma ho ripercorso un'esperienza concreta e materiale che ho avuto modo di conoscere e che ha permesso, attraverso un laboratorio teatrale parte di un progetto di teatro sociale avvenuto nel carcere di Rebibbia, di approfondirne i confini (tra cui il dentro e il fuori, il prima e il dopo) non solo pensando a questi confini narrandoli per mezzo delle storie dei detenuti partecipanti, bensì mettendoli in scena, si veda il capitolo 3 del presente elaborato di tesi, e del film documentario "Ombre della Sera" (capitoli 3 e 4).

Grazie, infatti, all'incontro con Valentina Esposito, regista, Docente e conduttrice di laboratori teatrali nel carcere di Rebibbia a Roma, ho avuto la possibilità di soffermarmi all'analisi e all'osservazione di alcune scene proposte all'interno di questo suo lavoro filmografico. Apre il terzo capitolo il progetto di teatro sociale appena nominato, che vuole essere un esempio significativo e una testimonianza di cosa possa voler dire fare educazione in carcere. Si è preso dunque in esame l'aspetto del teatro inteso sia come modello di attività educativo/ trattamentale da esperire - e far esperire - sia come attività paragonata al fare educazione, intendendo quindi il teatro stesso non solo nella concezione più didascalica di questa pratica, ma parimenti come metafora, che accostata al fare educazione, permetterebbe di mostrare lati di tale professione che talvolta rimangono nell'ombra, ma che parimenti dovrebbero essere tenuti in seria considerazione e messi in luce da chi quotidianamente apparecchia contesti per risignificare le esperienze progettate professionalmente.

Accanto e come ulteriore sviluppo ed "evoluzione" (nel senso di cambiamento e trasformazione, non semplice miglioramento), del progetto di teatro ho preso poi in considerazione l'opera cinematografica italiana intitolata "*Ombre della Sera*" della regista Valentina Esposito, la quale mi ha permesso di ripercorrere alcune delle tappe più significative che hanno portato alla costruzione e all'esordio di quest'ultima. Grazie infatti alla voce della regista, raccolta tramite intervista e in occasione di una presentazione a Roma del docu-film, ho potuto raccogliere e analizzare i diversi significati e gli intenti che esplicitamente sono ruotati attorno all'opera stessa. A chiudere questo lavoro, nel quarto capitolo, è come se avessi aperto il sipario di un teatro e presentato ogni personaggio coinvolto in questo progetto, spostando il focus, prima sul titolo del film, e poi mettendo in risalto alcune scene che ho personalmente selezionato. Ho perciò rilevato, attraverso le storie di vita messe in scena dai personaggi attori, come ad esempio l'aspetto dello spaesamento, del tempo, della mediazione e della relazione, siano di per sé elementi che soggiacciono alla forza coercitiva della condizione di detenzione e che per questo, elementi da tenere in considerazione come ingredienti che agiscono inevitabilmente nell'esperienza della

reclusione, e che gli educatori è importante ripensino nel loro lavoro quotidiano di professionisti. È stato utile per questo come si vedrà, aver ripercorso giunture ed articolazioni che penso hanno continuato e continuano ad investire diversi aspetti di tale esperienza carceraria e che, sebbene in modo unico, per come questo film è stato in grado di mostrare, non potevano che smuovere connessioni, interrogativi, considerazioni in ottica pedagogica.

1. Il valore e la funzione della pena

Il pensiero che si muove nell'attribuire un significato che possa rispondere in modo esaustivo alla parola *pena*, in ogni tempo, è stato attraversato dall'idea che la trasgressione delle norme giustifichi una reazione tesa alla ricostruzione dell'ordine sociale minacciato (Garland, 1999). Tale ordine societario nel corso del tempo si è venuto a creare grazie all'evolversi delle collettività, che, nel loro crescere, hanno portato l'organo deputato alla definizione del potere legislativo a riorganizzarsi e modificarsi, passando dalle decisioni del singolo individuo avente speciali prerogative sul gruppo, a organi plurali, fino ad arrivare alle assemblee legislative di oggi (Ferrajoli, 1989). Ne deriva che le sanzioni sono elementi che costituiscono le norme che attengono ad obbligazioni, in modo da poter dare loro senso compiuto e in modo da poter definire il grado impositivo (Marinucci, Dolcini, Gatta, 2020). La pena è l'elemento costitutivo della norma cogente penale e da sempre ha una duplice funzione, quella deterrente e quella riparativa¹. Ad ogni modo si ritiene necessario sottolineare che la funzione sanzionatoria della pena nel tempo non è mai venuta meno; quello che altresì è cambiato risiede nelle forme che la stessa ha assunto nel corso dei secoli e quello che le trasformazioni avvenute nelle organizzazioni delle società hanno saputo fare di essa (Ferrajoli, 1989). Partire dunque da una definizione che aiuti a circoscrivere meglio il significato della pena, può contribuire a chiarire quale funzione abbia assunto la stessa nel corso del tempo e quali modificazioni abbia subito con il passare degli anni. Consultando il vocabolario, ad esempio, troviamo la seguente definizione associata al termine "pena":

1. Punizione, castigo inflitti a chi ha commesso una colpa, ha causato un danno [...]: a) Con riferimento alla giustizia umana, sanzione afflittiva comminata dall'autorità giudiziaria nel rispetto di precise disposizioni processuali a chi abbia commesso un reato [...].²

In ambito giuridico, pertanto, la pena è la conseguenza ad una violazione di una norma. La Costituzione Italiana offre anch'essa un notevole contributo; in riferimento all'art. 27 comma 3 si legge:

¹ Per un maggiore approfondimento circa le diverse caratteristiche e funzioni della pena si rimanda a G. Marinucci, E. Dolcini, G.L. Gatta., *Manuale di Diritto Penale. Parte Generale*, Giuffrè, 2020.

² Treccani online, www.Treccani.it/vocabolario/pena, consultato in data 25/11/2020.

La responsabilità penale è personale. L'imputato non è considerato colpevole sino alla condanna definitiva. Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato.³

In questo modo lo Stato, proibendo determinati comportamenti considerati reati, attraverso la minaccia di una specifica sanzione, tutela i valori ritenuti fondamentali dalla società. Di particolare importanza, in ottica pedagogica, è il su riportato comma 3. Qui viene infatti specificato dalla legge che la pena dovrebbe trovare il suo spazio in uno sguardo rieducativo, comprendendo ovverosia il reo in primis quale persona umana e, traducendo altresì tale tipo di sguardo come cammino attraverso il quale ritrovare la propria responsabilità individuale, morale e penale, nella consapevolezza delle azioni percorse e nel valore dei propri vissuti, al fine di perseguire la strada di un adeguato reinserimento entro il proprio gruppo sociale di riferimento (Calaprice, 2010). Tale aspetto è risultato però essere frutto di un lungo processo temporale che ha fatto del trattamento rieducativo la moderna applicazione di metodi, parametri e procedimenti atti ad espletare il suddetto comma costituzionale. Da questo semplice quadro introduttivo ne risulta che il significato della pena non è unico, ma polivalente, è un concetto complesso che si è manifestato in più funzioni (Marinucci, Dolcini, Gatta, 2020). Tali diverse funzioni sono state caratterizzate da un mutamento che hanno visto le prime ammende esistite nella storia entro la dimensione corporale del loro sfogo più brutale. A questo proposito si crede possa essere utile fare riferimento ad alcuni studi del filosofo francese Michel Foucault⁴, poiché si ritiene che l'interesse scientifico mosso dallo stesso verso il tema dei cambiamenti sulle modalità di concepire la pena nel tempo, possa servire come delimitazione di campo, o come punto di partenza per porre la questione dell'odierno trattamento rieducativo carcerario come esito di un importante processo temporale storico e materiale. Inoltre, nella possibilità di utilizzare alcuni aspetti delle sue complesse produzioni si auspicano possibili stimoli ed aperture di pensiero sul tema della devianza e della marginalità, ambiti centrali nel dibattito pedagogico, ma simultaneamente anche ambiti che quotidianamente vengono sempre più riproposti nella vita comune di tutti i giorni.

³ Art. 27, comma 3, Costituzione della Repubblica Italiana, approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947, promulgata dal Capo provvisorio dello Stato il 27 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1948.

⁴ Per un approfondimento legato alla persona di Michel Foucault si veda D. Eribon., *Michel Foucault. Il filosofo del secolo. Una biografia*, Feltrinelli, 2021.

1.1 Il contributo di Michel Foucault

Le modalità punitive esistite dal XVI secolo possono essere suddivise, secondo gli studi di Michael Foucault, in due macro fasi; in cui nella prima, l'oggetto principale della punizione è stato il corpo, mentre nella seconda diversamente è punito ciò che lo ha caratterizzato, ovvero ciò che ritenuto scorretto nella persona, dunque le sue caratteristiche individuali strettamente connesse al corpo materiale⁵. Lo stesso studioso infatti, definisce il periodo chiamato «lo splendore dei supplizi» (Foucault, [1975] 1976, p.36) per sottolineare ancora l'insistenza centrale del corpo del reo nelle prime modalità punitive esistite, poiché è proprio esso il centro di una violenza legale che si è mostrata pubblicamente, e che è riuscita a trovare nel popolo cittadino il destinatario di questo crudele meccanismo. Si potrebbe dire che la pratica della punizione corporale è legata a un pensiero proporzionale, poiché emerge un aspetto assoluto della pratica punitiva: la pena come fine in sé, concependo nel flagello corporale un equo e meritato trattamento rispetto ad un male commesso in precedenza (Foucault, [1975] 1976). Foucault riesce a restituire un concetto di un'epoca culturale in cui la concezione della pena dev'essere clamorosa, far soffrire il condannato in modo da ricompensarne il male con il male, un male cui non si può rimanere indifferenti, causato da un essere umano che dev'essere a sua volta proporzionalmente danneggiato.

Scrivendo Foucault:

E da parte della giustizia che l'impone, il supplizio deve essere clamoroso, deve essere constatato da tutti, un po' come il suo trionfo. L'eccesso stesso delle violenze esercitate è uno degli elementi della sua gloria: che il colpevole gema e urli sotto i colpi, non è un corollario vergognoso, è il cerimoniale della giustizia che si manifesta in tutta la sua forza (Foucault, 1976, p.38).

Dunque, in queste poche righe si riesce ad evincere ciò che è l'essenza del supplizio. Ancora Foucault asserisce «se tutto questo fosse rimasto segreto non avrebbe avuto alcun senso» (ivi, p.39). In questa direzione vi è senz'altro apportata attenzione esclusivamente al fatto illecito, disinteressandosi del soggetto e della sua individualità, aspetto che diversamente sarà centrale nello sguardo rieducativo. In quest'ultimo, infatti, è presente un risvolto

⁵ Per la successione delle fasi storiche in Foucault si veda appendice di L. D'Alessandro, Potere e pena nella problematica di Michel Foucault, in M. Foucault, *La verità e le forme giuridiche*, La città del sole, Napoli, 1994.

utilitaristico della pena, esso è visto in funzione ad un principio riparativo, in cui il reo, accettando di aprirsi deliberatamente ad uno specifico percorso, vede attraverso la possibilità offertagli, la riappropriazione dei propri vissuti, dando modo di ripensarsi e rivedersi in punti di vista differenti, auspicando così a un valido cammino da continuare all'esterno della struttura detentiva (Calaprice, 2010). Riprendendo ora in analisi l'opera di Foucault *Sorvegliare e punire*, è nel periodo fra la fine del secolo XVIII e l'inizio del XIX che si denota il passaggio significativo della seconda fase delle modalità punitive da lui designata. È entro questo periodo che si sposta il modo di guardare alla pena, facendola rientrare in una concezione di incarcerazione corporale del condannato e portando con essa anche il cambio di sguardo rivolto al modo di vedere i soggetti anormali come non conformi al "regolare". La reclusione dei corpi appare ora come la forma più civile rispetto alle modalità messe in atto precedentemente, riuscendo a divenire strumento di contenimento più umano. Tale nuova metodologia, tuttavia, sembra aver già insita in sé un intento rieducativo fin dal suo ergersi:

Una cosa in effetti è chiara: la prigione non fu dapprincipio una semplice privazione di libertà, cui solo in seguito sarebbe stata attribuita una funzione tecnica di correzione; essa è stata, fin dall'inizio una "detenzione legale" incaricata di un supplemento correttivo, o ancora un'impresa di modificazione degli individui, che la privazione della libertà permette di far funzionare nel sistema legale (Foucault, 1976, p. 253).

Il diffondersi delle sanzioni privative della libertà, sono concepite pertanto da Foucault, prendendo in considerazione lo sviluppo di quelle «tecniche disciplinari» (ivi, pag.181) atte a normalizzare gli individui. Tale processo chiamato appunto di «normalizzazione» (ivi, pag.187) avrebbe richiesto l'organizzazione di un sistema sanzionatorio innovativo, rivolto alla correzione degli individui e non semplicemente alla repressione degli stessi; la normalizzazione, ancora, secondo lo sguardo proposto dal filosofo, avrebbe presupposto l'aiuto nonché il contributo dei saperi disciplinari, ossia delle Scienze Umane, al fine di fornire strumenti necessari per valutare, rilevare tanto più monitorare le caratteristiche degli individui devianti rispetto ai modelli societari di regolarità vigenti in quello specifico periodo storico ([1975] 1976). La società normalizzata costruita dunque su un sapere disciplinare, per l'autore, è caratterizzata da una concezione di norma che non si fonda solamente su una

struttura di conoscenze giuridiche, ma anche su un impianto di sapere fornito dalle Scienze Umane (Sarzotti, 1991). Tali discipline, per lo studioso francese, offrono le basi scientifiche per lo studio degli individui e per perfezionare le strategie di sorveglianza sugli stessi. In tal senso Foucault interpreta l'ingresso delle figure mediche e psichiatriche nel campo delle istituzioni penali come figure necessarie per raggiungere questo complesso obiettivo, perfezionando di conseguenza il modo di praticare l'esercizio del potere e spostando di fatto lo sguardo dall'analisi dei reati allo studio dei soggetti criminali (Sarzotti, 1991). Nella concezione di Foucault, la diffusione del carcere come modalità prevalente di punizione nell'età contemporanea è dunque da interpretarsi in uno scenario più complesso, nel quale lo sviluppo delle discipline comportano la nascita di istituzioni sociali atte a normalizzare e sorvegliare gli individui. Si comprende, a questo punto, sebbene in maniera essenziale, come il filosofo francese sia riuscito a ricostruire ed affrontare in modo esemplare il tema delle trasformazioni delle modalità punitive nella società moderna – concentrandosi per lo più sulla realtà francese –, riuscendo a mettere in evidenza l'esistenza dei diversi saperi disciplinari, che dalla fine del XVIII secolo hanno contribuito a dare forma a un vero e proprio campo dell'anomalia e del controllo sociale (Foucault, [1999] 2009).

Dopo aver chiarito e differenziato, seppur in estrema sintesi e senza alcuna pretesa di esaustività, il significato e le funzioni della pena, si ritiene ora necessario prendere in considerazione altri contributi che allo stesso modo hanno aiutato ad arricchire la letteratura in ambito di devianza e marginalità. Nel corso della storia difatti il concetto di devianza ha spesso assunto connotati negativi, portando coloro i quali venivano identificati come devianti ad un'automatica marginalizzazione. Tale concetto stesso di devianza, si vede dunque nettamente in contrapposizione con ciò che comunemente si intende con il termine "normalità", per cui, tutto ciò che esula dall'essere normale automaticamente viene categorizzato come 'anormale'. Si ritiene interessante perciò analizzare l'evoluzione del concetto di devianza, partendo da come, in passato, tale argomento sia stato oggetto di molteplici studi contestualizzati nella sola accezione negativa. La devianza è stata analizzata e sviscerata in diversi ambiti, fino ad arrivare a moderne teorie che permettono oggi di comprenderne anche altri aspetti. Tra questi, è possibile osservare come nello studio della società contemporanea il termine devianza abbia assunto anche sfumature più complesse, identificandosi in una ridefinizione molto più inclusiva e tollerante. Non a caso, l'interesse delle Scienze Umane verso l'argomento ha portato poi alla creazione di un vero e proprio oggetto di studio, capace di riflettere il proprio operato sull'individualità e la singolarità umana (Barone, 2011).

1.2 Per una genealogia della devianza

Gli elementi che implicano il modo di concepire ciò che non risponde a un modello normativo di una società sono spesso stati iscritti nel concetto di devianza. Tale rappresentazione ha da sempre accompagnato i popoli a cercare un quadro di riferimento che tentasse di spiegare i meccanismi posti alla base di ciò che era percepito come differente, creando poi trattazioni volte a rassicurare e mettere ordine laddove *il diverso* veniva percepito come un grande punto interrogativo. Nel testo “*Pedagogia della devianza e della marginalità*”, di Pierangelo Barone (2011), viene messo in luce come il concetto di devianza si costruisca grazie e attraverso l’esistenza di modelli che fungono da sistemi di riferimento impliciti. Sistemi di riferimento che anche se “invisibili” contribuiscono a costruire modelli normativi di gestione e trattamento della devianza codificati all’interno delle società. Barone ricostruisce e fa emergere il complesso insieme di aspetti e implicazioni culturali che hanno contribuito alla costruzione di meccanismi che nel tempo hanno delimitato uno specifico campo di indagine sull’anormalità. In questo senso la devianza diventa pertanto l’irregolare che si oppone al regolare; un aspetto che si colloca inevitabilmente davanti a chi guarda alla diversità come a un problema di interpretazione (Barone, 2011). Tale aspetto è stato percepito e vissuto con dinamicità all’interno della storia delle società, poiché le persone negli anni hanno modificato interi costrutti e *modus operandi*, arrivando ad interiorizzare aspetti sempre nuovi e talvolta illuminanti di questa tematica. Ciò che si oppone al regolare diventa pertanto un parametro nella riorganizzazione delle pratiche finalizzate al trattamento delle diversità, che, a partire dalla fine del Medioevo, ha contribuito a spostare l’attenzione sulla personalità individuale, fino all’emergere di una concretizzazione scientifica ruotata attorno alla categorizzazione patologica dell’individuo anormale (Barone, 2011). Facendo riferimento ancora una volta agli studi di Michel Foucault, si osserva che la prima forma importante di marginalizzazione ha preso vita e corpo attraverso la malattia mentale, nello specifico attraverso la follia (Foucault, [1961] 2011). Questa ha rappresentato un classico capro espiatorio, grazie al quale la società Europea del XVII secolo riusciva ad attuare misure di differenziazione tra gli individui, spingendo alcuni di essi a credere di far parte a qualcosa di diverso. Questo tipo di approccio accusatorio e discriminatorio concretizzatosi attraverso la follia, per Foucault si era già manifestato anni prima, quando l’epidemia di lebbra colpì l’Europa (XIII Secolo). È possibile riscontrare in questa malattia la prima forma ibrida di marginalizzazione, tanto forte e potente da essere rimasta impressa nell’immaginario collettivo come un marchio a fuoco, tangibile ancora oggi attraverso

locuzioni e modi di dire del parlato quotidiano. Chi era affetto da questa patologia veniva infatti esiliato oltre i confini delle città, allontanato e dimenticato (Barone, 2011). Ne consegue che il secolo XVII e XVIII sono stati caratterizzati come secoli definenti le condizioni di diversità sociale, che, attraverso meccanismi di allontanamento, hanno reso effettiva l'azione di un dispositivo⁶ di esclusione strettamente legato al tipo di pratiche sociali affini al trattamento della lebbra. La principale funzione di tale dispositivo pertanto, era legata alla distinzione e alla separazione, alla squalificazione e alla proscrizione (Barone, 2011). A partire dal XIV secolo, si è andata sovrapponendosi alla funzione del modello della lebbra un'altra funzione, legata ad un secondo avvenimento, ossia l'avvento della peste, che ha portato con sé una maggiore necessità di controllo sociale, generando un modello meticoloso e molto più efficace del precedente, basato su un presupposto disciplinare inclusivo. Se il modello di comportamento attuato nei confronti della lebbra era un modello di disconoscimento teso alla salvaguardia della purezza della comunità, questo secondo modello è stato invece caratterizzato dalla necessità di una accurata diversificazione tra individui. Per mezzo di una specifica organizzazione, divisione e osservazione, infatti, incasellava e individualizzava i soggetti attraverso un'incessante azione di monitoraggio, facendoli divenire così oggetto di attenzione e recupero sociale. Tra gli effetti di questo dispositivo vi è quello di aver contribuito a costruire un immaginario e delle pratiche sociali che pongono la questione dell'individualità al centro della diversità (Barone, 2011).

Si è ritenuto fondamentale così approfondire questo iniziale cambiamento poiché ha sancito una decisiva possibilità di esaminare nell'individuo stesso, l'insorgere di quegli elementi che avevano permesso all'autorità responsabile del controllo sociale di quel periodo, la distinzione tra anormalità e normalità. È tuttavia all'inizio del 1800 che la percezione legata al concetto di diversità e di anomalia conosce un'ulteriore ri-specificazione, poiché, a seguito delle molteplici forme in cui la difformità si era manifestata, era nata allora l'esigenza di ricercare una nuova formazione discorsiva entro la quale poter inserire tutte quelle categorie di osservazioni legate appunto a tali molteplici individui venuti alla luce, ma soprattutto si

⁶In questo caso per dispositivo si intende l'insieme di modelli impliciti culturali entro cui la collettività si riconosceva e agiva per mezzo di essi. Tuttavia, è bene chiarire che il termine dispositivo è stato molto utilizzato da Michel Foucault nei suoi contributi; a partire almeno dal periodo in cui ha cominciato a lavorare sul tema del potere. Si pensa inoltre, attraverso le ipotesi e le suggestioni di chi scrive, che proprio questo termine fosse stato utilizzato di volta in volta dallo studioso per delineare il ruolo che il concetto di dispositivo assumeva nei diversi livelli di interpretazione delle sue analisi. Si ritiene importante sottolineare ancora che l'inizio dell'adozione di tale termine da parte del filosofo si può ricondurre nell'opera: *Foucault M. (1975), Surveiller et punir: Naissance de la prison (trad. It: Sorvegliare e punire. Nascita della prigione, Einaudi, Torino, 1976).*

iniziavano a diversificare nonché verificare pratiche di intervento specifiche, volte a conoscere e affinare sempre più il controllo sociale della devianza. Ciò nonostante, è solamente nel XIX secolo che il campo dell'anomalia si era definito in tutta la sua struttura, in concomitanza con lo sviluppo delle discipline umane e sociali e a seguito di un lungo processo, che, dal XVII secolo aveva visto aggregarsi intorno ad alcune specifiche figure concettuali la problematizzazione dell'anomalia, che attraverso l'intreccio tra medicina e apparato giuridico genererà una vera e propria tecnologia di potere funzionale alla normalizzazione sociale (Foucault, [1999] 2009; Barone, 2011).

1.3 *Le figure marginali*

Se si prosegue il percorso di riflessione fin qui esposto, si può ritrovare ancora una volta un significativo contributo di Foucault nella ricostruzione genealogica della formazione del campo dell'anomalia. Nel testo, *Gli anormali* [1999] 2009, Foucault identifica in tre rappresentazioni specifiche (mostro umano, onanista e incorreggibile) le forme principali di anomalie. In ogni rappresentazione sarebbero coincisi degli specifici «sistemi di potere» e «sistemi di sapere» (Foucault, [1999] 2009, pag. 62), i quali, avrebbero permesso di regolare i meccanismi interni di ogni anomalia. Inizialmente, in ogni rappresentazione, non vi era un adeguato equilibrio tra sistemi di potere e sapere, era tutto slegato e distinto. Questa condizione di mancata coesione si sarebbe protratta fino alla fine del XVIII inizio XIX secolo. Ma cosa è avvenuto dopo il XIX secolo? Il principale mutamento risiedeva nelle capacità che hanno avuto le varie rappresentazioni di comunicare tra di loro. Alcune caratteristiche tipiche di un'anomalia erano divenute predominanti anche in altre rappresentazioni, portando tutti gli Anormali a convergere verso un unico terreno omogeneo, nel quale è stato possibile confrontare i meccanismi che avevano regolato il complesso ambito della devianza. Il terreno di convergenza, è stato in questo caso utilizzato come metafora per esplicitare le istanze socio culturali che Foucault aveva individuato essere come potenti meccanismi di potere e sapere che agivano sulle figure degli anormali. Soggetti quindi non conformi al regolare e che per questo dovevano essere adeguatamente condannati e diversificati. Si ritiene importante sottolineare che gli appellativi con cui sono state definite queste figure concettuali, erano legati ed associati a determinati individui, le cui caratteristiche fisico-comportamentali si ritenevano essere significativamente discordanti con gli elementi concepiti come abituali dalla società francese del XVIII secolo (Foucault, [1999] 2009). Di conseguenza, queste individualità, una volta riconosciute, venivano

sottoposte ad accurati esami ed accertamenti dalle autorità mediche su ordinanza di organi giuridici, che, una volta stabilito il grado di non conformità procedevano così alla punizione di esse, per mezzo dell'esilio, della tortura, arrivando persino ad ordinarne la morte ([1999] 2009). Di seguito si descriveranno, in modo molto semplificato, ciascuna delle tre figure, poiché si pensano utili a suscitare delle riflessioni sull'assetto socio-culturale esistente in quel periodo.

Alla prima figura individuata Foucault dà il nome di *mostro umano*, per indicare che nella forma in cui si presenta egli non infrange solo le leggi societarie, bensì anche quelle della natura, pertanto il quadro concettuale di riferimento è un quadro «Giuridico – Biologico» (Foucault, [1999] 2009, pag.57). Per Foucault questo individuo è «il grande modello di tutte le piccole deviazioni» (ivi, pag.58), dal momento che è attraverso il suo semplice esistere che continua ad infrangere le leggi della natura; ma quanto mostro si nasconde dietro le piccole deviazioni? quesiti che si protrarranno per tutto il XIX secolo.

Nella seconda figura invece, denominata *incorreggibile*, l'individuo anormale si presenta con un quadro concettuale diversificato dal precedente, forse più preciso, natura e società sono i termini che bene lo rappresentano, la famiglia è il nucleo entro il quale si sviluppa, e sembra essere presente molto più di frequente rispetto al mostro umano, ecco perché risulta molto difficile individuarlo e definirlo con precisione in quanto tale. Se non vi è alcuna prova evidente e concreta, non si può dimostrare che il soggetto è incorreggibile; inoltre, egli è stato capace di muovere interrogativi sotto certi aspetti ancora sfuggenti, poiché una volta riscontrato che nelle metodologie di raddrizzamento familiare non vi è stata alcuna risposta, si erge allora la necessità di mettere in campo nuove metodologie correttive, attivando un gioco tra correggibilità e incorreggibilità.

La terza ed ultima figura dell'anormalità è rappresentata dall'*onanista*, figura proiettata sul bambino e il cui ambito di appartenenza è la famiglia nel senso più stretto. A fare da sfondo a questa figura sono infatti i luoghi della casa, la camera da letto, gli spazi dove il giovane fanciullo si può nascondere, ma anche i luoghi in cui le persone di riferimento vivono e si muovono. Il giovane, diventando adulto, diviene soggetto problematico alla luce della preoccupazione legata alla pratica della masturbazione, ritenuta una minaccia per coloro che se ne fossero "macchiati". Tenendo in considerazione l'operato delle figure genitoriali, è possibile credere che anche figure quali balie e sorveglianti siano da ritenere presunti ed eventuali responsabili di tali devianze e vengono quindi messe in dubbio le loro azioni.

Aspetto all'apparenza paradossale, in quanto la masturbazione rappresenta uno dei tanti modi in cui l'essere umano impara a scoprirsi e ad amarsi, ma che, in queste vesti oscure,

viene trasformato in un segreto da non rivelare, proibito, bandito, ancora rinchiuso e racchiuso in una minaccia patologica per i minori dell'epoca. È attorno a queste tre figure concettuali, dunque, che l'individuo anormale del XIX secolo, è stato a lungo segnato nella pratica medica e in quella giudiziaria, nel tentativo di rispondere ai complessi meccanismi che regolavano e stavano alla base di ciò che percepito come differente. Si potrebbe ancora dire che è proprio da qui che era nata, secondo il filosofo francese, una solida base in grado di dare le risposte che per molto tempo erano rimaste celate nell'ombra, trovando in seguito, nella psichiatria nascente di quel periodo storico, un campo che si era dipanato verso un individuo portatore sì di una possibile pericolosità sociale, ma anche non di meno di una soggettività umana. Nonostante questo, la dimensione patologica dell'individuo rimane da ora il nuovo elemento cardine attorno al quale è possibile far convergere una sola categorizzazione di peculiarità diversificate di soggetti, spostando di fatto l'attenzione alla patologia insita e manifesta negli individui (Barone, 2011).

1.4 Il valore rieducativo della pena

Nelle imponenti istituzioni che si sono venute a edificare in Europa dalla metà del XVII secolo vi erano rinchiusi differenti anomalie. L'inizio del mondo «correzionario» (Barone, 2011, pag.44) ha dunque avuto origine con il grande internamento, ed è proprio nell'atto di esclusione che si è evidenziata la diversità e si è resa visibile socialmente (Barone, 2011). Diversità che attraverso la reclusione dei corpi si è potuta stabilire, fissare, dichiarare poiché incanalata in un istituto che ha chiuso le sue porte, sancita e rimarcata nell'iscrizione dentro i registri delle grandi istituzioni correzionali dell'internamento (Foucault, [1961] 2011). È dentro questo mondo correzionale che si viene allora a creare un nuovo codice linguistico che costruisce poco alla volta il sostegno portante della categorizzazione nonché classificazione degli anormali da un punto di vista epistemologico, dunque da un punto di vista scientifico. In altre parole, è da qui che le discipline sociali hanno iniziato a creare un discorso sulle diversità, tra cui in primis la psicologia e la psichiatria. Vi è stato poi in allacciamento a questo avvenimento un cambiamento di tipo morale nei confronti delle manifestazioni asociali, un cambiamento che ha investito i valori e i principi delle persone strettamente connessi con il modo di concepire la diversità, si potrebbe definire uno spostamento sul piano culturale e collettivo che ha portato la concezione di tali avvenimenti in un nuovo campo di definizione (Barone, 2011). I fenomeni asociali hanno dunque assunto un valore morale strettamente legato al possibile danneggiamento del bene comune. Per

mezzo dell'internamento, la comunità vede allora le misure adeguate verso quelle persone autori di reato, la cui giustizia trova nella privazione della libertà il suo equilibrio (Foucault, [1961] 2011). La necessità di costruire luoghi di isolamento, dunque, si collega e deriva anche da un insegnamento relativo al modo di tutelarsi dalle grandi epidemie di lebbra e peste avvenute precedentemente, simboli di tormento dell'Europa medievale del secolo XIV e XVI (Palmieri, Gambacorti Passerini, 2019).

L'internamento è la patria di tutti coloro che presentano comportamenti che non rientrano nel modello di razionalità sociale che si va affermando nell'età moderna: i poveri, i vagabondi, i barboni, gli sfaccendati, i disgraziati, i balordi, i perversi, i ragazzi abbandonati. C'è questa idea, forse un po' pittoresca, di un contenitore in cui tutte queste diverse forme di esperienza vengono confuse e messe insieme (Barone, Orsenigo, Palmieri, 2002, p.53).

È a partire dal XVII secolo, pertanto, che lo Stato diventa il primo ente giuridico chiamato a legiferare al fine di risolvere e far venire meno le situazioni portatrici di pericolo e di significativi problemi per la collettività, attraverso l'edificazione di vere e proprie istituzioni di internamento. Tali strutture, spesso ospedali, avevano una vera e propria organizzazione interna, capace di separare i soggetti reclusi anche al loro interno; inoltre le prime istituzioni non avevano in nessun modo caratteristiche medico sanitarie, ma al contrario, il potere amministrativo gestionale delle stesse proveniva dal Re, almeno in Francia, a Parigi, in cui la polizia e gli amministratori di giustizia ne erano i principali professionisti, facendo avvicinare senza dubbio la realtà di tali contesti alla realtà carceraria. L'*Hopital Gèneral* di Parigi, istituito nel 1656 ne era un esempio (Palmieri, Gambacorti Passerini, 2019).

In Italia, è tra il 1850 e il 1860 che inizia a prendere avvio un percorso che si accosta al principio di correzione analizzato dentro lo scenario francese esposto fino a questo momento, che introduce per la prima volta il principio di rieducazione del criminale detenuto alla vita sociale, discostandosi così notevolmente dal modello parigino dell'*Hopital Gèneral* (Bortolotto, 2002). Questo orientamento avviato a metà del XIX secolo è dunque legato all'idea di carcerazione non solo in quanto tale, ma legato anche ad una relazione e ad una "impalcatura professionale" che si instaura e dovrebbe coinvolgere gli operatori a collaborare a stretto contatto con i detenuti, richiamando un saper fare *per* e *con* l'individuo e concependolo in prima istanza come persona umana. Ne risulta che l'aspetto rieducativo

della pena nel corso dei secoli ha acquistato dunque un notevole ruolo trattamentale, poiché il principio di umanizzazione della pena, corrisponde in questo senso all'esigenza di lavorare sul potenziamento delle opportunità di risocializzazione per il reo, cercando di modificare da una parte, lo sguardo sui propri aspetti comportamentali, dall'altra, incidendo sulle possibili modificazioni contestuali che potrebbero favorire la messa in atto di altre azioni malavitose (Bortolotto 2002). Ecco, dunque, che il tentativo di tracciare, seppur in modo non esaustivo, una genealogia della devianza permette di ricostruire gli immaginari (valoriali, morali, sociali) e le pratiche (mediche, giuridiche, rieducative) che la hanno contrassegnata e delineata nel corso dei secoli fino alla contemporaneità. Un percorso che ha mostrato pienamente come non solo la follia, ma anche tutte le anomalie, siano in realtà esperienze storico-culturali e materiali che hanno investito e investono differenti ambiti dell'esistenza e dei saperi umani, tra cui l'ambito sociale ma anche quello giuridico, civile ed educativo. A questo punto si ritiene importante, nel capitolo seguente, spostare lo sguardo e porre attenzione alla figura educativa, intesa come figura professionale capace di individuare nei processi formativi nuove modalità di lettura della propria esistenza, cercando inoltre di porre grande attenzione al ruolo e allo scontro che nel tempo essa ha assunto e portato avanti per inserirsi legittimamente nell'ambito detentivo.

2. La figura dell'educatore penitenziario e la riforma 354/75

La figura dell'educatore che lavora nel contesto penitenziario insieme ai soggetti privati della libertà personale ha attraversato molteplici vicende storico-giuridiche che hanno sottoposto il ruolo e le funzioni legati a quest'ultima a molteplici cambiamenti nel corso del tempo. In Italia, fino al 1975 tutto ciò che era concernente il settore del Trattamento Penitenziario e dell'Organizzazione degli Istituti di Prevenzione e Pena era disciplinato dal Regolamento Rocco del 1931 (L.18 giugno 1931, nr.787 – Regolamento per gli istituti di prevenzione e pena), e gestito direttamente dal Governo, dunque a livello esecutivo (Di Gennaro, Bonomo e Breda, 1984). Il trattamento e l'organizzazione penitenziaria, dunque, in quel periodo si caratterizzavano a partire da uno sfondo socioculturale attento soprattutto all'attuazione e al rispetto della pena stessa. La funzione trattamentale si declinava secondo due differenti significati: un primo, più circoscritto, che si limitava ad indicare che cosa dovesse essere fornito ai detenuti per rispondere a basilari necessità alimentari e di cura degli infermi. Un secondo significato, più ampio, che leggeva il trattamento come il complesso di norme di vita interne a cui ci si doveva attenere negli istituti. Con l'ingresso della legge di riforma n.354 dell'Ordinamento Penitenziario del 26 luglio 1975, si apre nel tempo la possibilità di modificare quell'idea precedente di trattamento legata esclusivamente alla messa in atto della funzione afflittiva della pena, in direzione di un percorso per i detenuti non più, appunto, esclusivamente punitivo ma anche ricostruttivo di un nuovo (corretto e socialmente più compatibile) disegno di vita (Di Gennaro, Bonomo e Breda, 1984). Simultaneamente, grazie a questo nuovo assetto legislativo si comincia a definire la figura professionale di un educatore penitenziario che fino a quel momento era presente solo in alcuni istituti di pena per adulti, e il cui ruolo e mansioni non erano stati ancora formalmente definiti (Bortolotto, 2002). Alcuni studi, tra i quali in particolare quelli raccolti nella rivista *Rassegna di studi Penitenziari*⁷ dal 1958, testimoniano di alcune linee guida che erano state pensate ed indirizzate agli educatori penitenziari nel periodo antecedente la riforma 354/75. È bene precisare che queste linee di intervento differiscono in modo sostanziale da quelle che attualmente definiscono ruolo, compiti e funzioni dell'educatore in carcere, e la necessità di prenderle in considerazione risulta comunque di forte importanza, al fine di sottolineare

⁷Cfr. *Rassegna di studi Penitenziari*, in Tatiana Bortolotto (2002), *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Franco Angeli, Milano.

il progressivo e importante cambiamento subito da questa figura nel corso del tempo e ancora oggi in atto. A coloro che lavoravano in carcere era richiesto di possedere una serie di attitudini tra cui il possesso di buone qualità fisiche, di capacità di resistenza alle fatiche, di particolari caratteristiche del carattere e affettive, perfino di qualità intellettuali, tradotte in capacità di giudizio equilibrato e ad un appropriato adattamento a nuove situazioni (Bortolotto, 2002). Con Bortolotto (2002) si può osservare come il senso di quello specifico ruolo educativo si traduceva e riduceva a vocazione, ed era proprio quest'ultima che era alla base della professione educativa di quel periodo. La "missione educativa" si traduceva nell'istanza morale del perdono e il ruolo dell'educatore si limitava all'assoluzione delle colpe commesse da parte dei detenuti, mediante il dialogo degli stessi con gli operatori.

Altra funzione demandata prima del 1975 alla figura educativa/trattamentale in contesto penitenziario era quella, come testimonia la documentazione dell'Istituto Nazionale di Osservazione (INO), creato a Rebibbia nel 1954, di diagnosi e classificazione dei detenuti adulti⁸. In questo caso il trattamento diveniva semplice pratica di assegnazione definitiva dei condannati nei vari stabilimenti carcerari: attraverso l'osservazione comportamentale e l'organizzazione di attività specifiche individuali e di gruppo, l'operatore in stretta collaborazione con l'assistente sociale indirizzava il soggetto detenuto all'istituto a lui "più idoneo". Diverse realtà carcerarie, infatti, si avvalsero in quel periodo dell'Istituto di Osservazione Nazionale di Rebibbia, per attività di consulenza specializzata in diagnosi della personalità. Un'altra funzione significativa di questa struttura era quella di fornire indicazioni al legislatore, che avrebbe utilizzato tali informazioni per redigere «riforme future del regolamento penitenziario» (Bortolotto, 2002, pag. 38). E, infatti, proprio di riforma si era iniziato a parlare intorno agli anni '60, per impulso della Commissione internazionale penale e penitenziaria, di cui l'Italia fra l'altro era membro attivo (Ibidem). Nel 1955 in occasione del congresso mondiale indetto dall'ONU sulla prevenzione del delitto e il trattamento del delinquente, la commissione internazionale penale aveva ottenuto l'approvazione del primo testo internazionale di Regole Minime per il trattamento dei detenuti. Tuttavia, tale testo non aveva carattere di trattato internazionale e l'obbligazione che da esso ne derivava non era strutturale e operativa quanto piuttosto di natura morale. Quest'ultimo ancora, è stato poi adottato dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa nel 1973 e con il passare dei mesi, era diventato il riferimento principale per il legislatore

⁸<http://www.leggeweb.it/penale/leducatore-penitenziario-ruolo-competenze-e-significato-delleducatore-penitenziario-per-adulti-9434.html> consultato in data 15/12/2020

italiano che in quel periodo si apprestava a portare a termine la riforma penitenziaria (Ibidem). Da questi primi accadimenti storici che hanno preceduto il varo della riforma (legge 354/75), si è iniziato così a prendere in seria considerazione la possibilità di introdurre figure educative riconosciute che, al di là dell'esigenza custodialistica, fossero formate e impegnate a rispondere anche alle esigenze individuali del detenuto, comprendendosi e riconoscendosi come professionisti in un iter normativo che avrebbe potuto contribuire sempre di più ad arricchire lo sguardo e il lavoro dell'equipe trattamentale già esistente.

È bene sottolineare arrivati a questo punto, che la figura ricoperta da questo professionista all'interno del contesto carcerario, è risultata essere fondamentale nel tempo per la costruzione e la definizione di un nuovo modo di intendere il trattamento in carcere. Anche la terminologia tecnica di "educatore penitenziario" ha subito una modifica nel corso degli anni. In particolare nel periodo antecedente la riforma, l'educatore era presente prevalentemente in ambito minorile e la sua denominazione era quella di istitutore, almeno fino al 1962. A seguito di una legge di riordino dei ruoli organici ha visto poi cambiare la propria denominazione in educatore penitenziario e ha cominciato a lavorare anche con gli adulti, mantenendo il medesimo nome fino ad oggi (Ivi, pag. 36).

2.1 La figura educativa con la legge di riforma 354/1975

Il 1975 è stato un anno di grande importanza per la storia e per alcune trasformazioni delle istituzioni penitenziarie in Italia, perché in conseguenza al varo della legge 354/75 - *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà* – si è assistito ad alcuni significativi mutamenti.

Un primo cambiamento riguarda il ribaltamento ottenuto dello sguardo prevalentemente custodiale, che per molti anni aveva investito il senso e la funzione della pena concependoli solo come coercitivi e punitivi, in uno sguardo rieducativo-trattamentale. Un secondo cambiamento, ha riguardato l'ingresso ufficiale delle prime figure educative negli istituti di pena che, una volta subentrate, hanno modificato in modo sostanziale il contesto operativo che era in vigore fino a quel momento (Bortolotto, 2002). Infatti, le prime assegnazioni di educatori erano state dirottate in un gran numero di istituti, e il loro ingresso era avvenuto solamente nel gennaio 1979, a quattro anni dal varo della legge di riforma, interessando circa 200 operatori a fronte di un sistema organico di 600 unità. L'ampliamento di questo tessuto organico è stato reso possibile successivamente dal decreto legislativo del 14 aprile 1978,

n.111 emanato a fronte del numero esiguo di operatori che si era rivelato fin da subito insufficiente (Bortolotto, 2002).

A seguito di questa immissione a ruolo di educatori, è bene ricordare che nel corso del tempo si sono precisate ulteriori competenze operative per questi professionisti, rifacendosi in modo diretto al Regolamento di esecuzione e delle circolari del DAP (Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria) intrinseche alla stessa legge 354/75, che si sono attivate però solo nel 1979⁹. Un esempio è l'articolo 82 che riguarda le mansioni dell'educatore. L'articolo intitolato "Attribuzioni degli educatori" afferma:

Gli educatori partecipano all'attività di gruppo per l'osservazione scientifica della personalità dei detenuti e degli internati e attendono al trattamento rieducativo individuale o di gruppo, coordinando la loro azione con quella di tutto il personale addetto alle attività concernenti la rieducazione. Essi svolgono, quando sia consentito, attività educative anche nei confronti degli imputati. Collaborano, inoltre, nella tenuta della biblioteca e nella distribuzione dei libri, delle riviste e dei giornali.¹⁰

Da questo quadro normativo i conferimenti attribuiti all'educatore sono suddivisi in differenti tipologie di attività indirizzate a un diverso coinvolgimento degli operatori, a differenza di quello che era stato precedentemente rilevato nella rassegna di studi penitenziari dal 1958. Da questo momento, infatti, gli educatori negli istituti di pena apportano il loro contributo nell'osservazione scientifica della personalità, prendono parte a comporre la relazione di sintesi finale¹¹, sono coinvolti in attività di amministrazione tecnica del gruppo di lavoro trattamentale, in attività concernenti il servizio e il sostegno di gestione della biblioteca, possono essere chiamati a svolgere incarichi di compartecipazione ad importanti iniziative d'istituto e possono essere riconosciuti membri di commissione per la promozione di attività culturali e sportive, oltre a essere riconosciuti come membri del consiglio di disciplina (Bortolotto, 2002). Sempre a partire dall'articolo 81, si possono muovere poi ulteriori considerazioni: se da una parte appare chiaro ed esplicito il mandato

⁹ Per consultazione del Regolamento di esecuzione e circolari del DAP n.2625/5078 del 1° agosto 1979 si veda: www.dsps.unict.it, consultato in data 15/12/2020, per consultazioni delle circolari n.3337/5787 del 7 febbraio 1992 si veda: www.ristretti.it consultato in data 15/12/2020.

¹⁰ <http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/op/opitaliano.htm#ART82> consultato in data 14/11/2020

¹¹ La relazione di sintesi finale è uno dei documenti ufficiali in cui sono contenute le informazioni e le osservazioni nonché il percorso trattamentale svolto dal detenuto dal momento della presa in carico dell'istituto.

che l'Amministrazione Penitenziaria aveva affidato all'educatore con la legge di riforma del 1975, dall'altra, quello che è avvenuto nella pratica è risultato molto discostante da quanto emanato, poiché, le unità di educatori una volta entrate in alcuni istituti, erano state investite da incarichi di diversa natura e qualità, trovandosi a lavorare su attività prevalentemente di tipo burocratico e non su attività specifiche di tipo prettamente educativo, percependo fin da subito una situazione sbilanciata e tecnicamente poco funzionale (ivi, pag.44). Inoltre, a seguito dell'incontro tra diverse formazioni scientifiche che si sono venute a integrare nel tempo, si era rilevata una significativa incompatibilità con il personale di custodia, che, nonostante i nuovi cambiamenti normativi in vigore, aveva visto comunque la necessità custodiale prevaricare su quella rieducativa. Un esempio era dato dalla difficoltà con cui i primi educatori erano ammessi a operare e frequentare i reparti in cui vivevano i detenuti (ivi, pag.45). La conseguenza di questo difficile incontro tra molteplici sguardi aveva fatto sì che, in diversi istituti, le modalità operative attuate da parte di alcuni educatori erano risultate del tutto inadeguate.

Ad aggravare questa situazione di partenza, contrassegnata da uno scarso coordinamento tra i professionisti in campo e da difficoltà organizzative, si aggiungeva una scarsa formazione di una parte del personale, che, non avendo acquisito competenze e strumenti adeguati, si era trovata a non saper fronteggiare le complessità che via via si presentavano (Ibidem). Di conseguenza le competenze che la legge 354/75 aveva auspicato per gli educatori, non avevano visto un buon iniziale instaurarsi, poiché sarebbe stato più funzionale comprenderle nel sistema di quelle conoscenze, abilità, capacità operative, atteggiamenti e comportamenti che insieme, avrebbero contribuito a realizzare adeguati progetti indirizzati alla popolazione detenuta. Tuttavia, queste prime difficoltà non si erano presentate in tutti gli istituti, bensì solo in alcuni; questo dovuto anche al fatto che un ruolo determinante era giocato dalla figura del direttore dell'istituto. Negli istituti dove vi era la presenza di direttori specificatamente formati o mossi da esperienze precedenti, maturate ad esempio anche in ambito minorile, si era riscontrata infatti una maggiore sensibilità al significato e all'importanza della presenza educativa. Ulteriori e ancora più significative insidie emergono poi a seguito di diverse cause, procurando ulteriori difficoltà all'operatività degli educatori. Una prima causa era ricollegata al continuo sopraggiungere di soggetti legati alla criminalità organizzata; una seconda causa era invece legata ai soggetti coinvolti in attività terroristiche (si pensi ad esempio alla strage di Bologna, avvenuta nel agosto del 1980) che avevano trovato non facile convivenza con gli altri detenuti (Bortolotto 2002). Tutto ciò, a partire dagli anni 70/80, ha contribuito al rapido deterioramento delle condizioni abitative dei penitenziari, rendendo

ulteriormente ardua la vita della popolazione detenuta. Si può osservare come, alla luce di quanto emerso, l'inserimento dell'educatore nel contesto carcerario sia stato lento, complicato, talvolta contrastato da avvenimenti che hanno reso ancora più difficile la sua identificazione, il suo riconoscimento in quanto operatore e la sua specifica formazione professionale. Nonostante ciò, si può affermare anche che tale figura risulta a oggi indispensabile e assolutamente necessaria per dare attuazione alla moderna concezione del trattamento nel nostro paese.

2.2 Alcuni ulteriori sviluppi legislativi e della figura dell'educatore penitenziario

Nonostante alcune iniziali difficoltà sopra illustrate si ripercorreranno alcuni eventi e cambiamenti legislativi significativi che hanno contribuito nel tempo a modificare la concezione della figura dell'educatore penitenziario e le attività di trattamento rivolte alla popolazione detenuta.

Il graduale venir meno della minaccia terroristica nel corso degli anni 80', aveva posto le basi per una rivisitazione migliorativa di alcuni aspetti della riforma. Nel 1986 viene promulgata la Legge 663, conosciuta come Legge Gozzini (L.10 ottobre 1986, n.663, "Modifiche alla legge sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà"), che introduceva una maggiore umanizzazione della pena attraverso un incremento delle misure alternative, ossia misure in materia di provvedimenti meno restrittive della detenzione, fra le quali si ricordano: l'affidamento in prova al servizio sociale (art.47), la detenzione domiciliare (art. 47-ter), il regime di semilibertà (art.48) e la liberazione anticipata (art.54)¹². Questa legge infatti era entrata in vigore nel tentativo di rispondere e regolamentare tutte quelle difficoltà emerse in un decennio di applicazione della riforma penitenziaria. Con la legge Gozzini era stato esteso di fatto il ventaglio delle misure alternative affinché l'esecuzione penale incoraggiasse il graduale processo di reinserimento del soggetto nella società, tentando inoltre di porre rimedio ad alcuni problemi che avevano indebolito la portata della legge del 1975 (Canepa, Merlo, 2004). Di conseguenza in un contesto caratterizzato da un forte sovraffollamento penitenziario, da una carenza di personale specializzato e dalle strutture poco adeguate, si

¹² Per un approfondimento circa le diverse misure alternative alla detenzione si veda G. Marinucci., E. Dolcini., G.L. Gatta (2020), *Manuale di Diritto Penale. Parte Generale*, Giuffrè, Milano.

era optato per l'attuazione di strumenti e di strutture che aiutassero a favorire una collaborazione attiva da parte del detenuto, in particolar modo nelle attività di trattamento extra murario e che specificatamente consentissero dunque il buon utilizzo di tali misure alternative, anche senza il ricorso all'osservazione della personalità da tenersi in istituto (Brunetti,2005). Da questa osservazione si può riscontrare un graduale passaggio da una prospettiva basata sull'osservazione della personalità, incentrata sulle caratteristiche della persona, ad uno schema concettuale che comprendesse anche i fatti e i comportamenti positivi del reo. Uno schema concettuale teso al tentativo di instaurare un dialogo tra la natura della pena ricevuta e l'assunzione di determinati comportamenti riparatori (Brunetti, 2005).

In seguito, dunque, alla legge del 1986, le attività trattamentali e l'osservazione della personalità in istituto, iniziano ad essere meno orientate alla formulazione di giudizi diagnostici, «quanto più fortemente indirizzate alla formulazione di un giudizio di previsione, ossia di una valutazione predittiva circa la possibilità che il soggetto potesse commettere ulteriori reati» (ivi, pag.251). Di conseguenza la preoccupazione del legislatore non era più solo quella di operare nel segno di una risocializzazione dei soggetti, ma anche quella di attuare una serie di strumenti e misure che avessero un effetto di recesso sull'ingente flusso di persone detenute negli istituti, e nello stesso tempo di fornire garanzie sul piano della sicurezza e dell'ordine pubblico (Ibidem). Con l'arrivo dell'anno 1998, a seguito dell'approvazione della legge n.165, conosciuta come legge Simeone – Saraceni¹³, si era cercato di eliminare l'insieme di alcuni problemi connessi alla legge Gozzini rivelatasi comunque poco efficace, intervenendo nuovamente nell'ordinamento delle misure alternative. Senza accantonare il proposito rieducativo, emergeva la volontà e il tentativo del legislatore di intendere la misura alternativa come strumento volto principalmente a contenere e limitare le tendenze di ri-carcerizzazione, al fine di prevenire le problematiche susseguenti al sovraffollamento delle carceri, offrendo dunque, allo steso tempo, l'occasione di ampliare le possibilità di non fare ingresso in istituto e facilitando così le condizioni per l'accesso alle misure alternative a tutti quei condannati in possesso di requisiti necessari. Con le modifiche introdotte nel 1998 si era evidenziato infatti un implicito cambio di indirizzo, perché di fatto l'effetto combinato delle innovazioni apportate dalla Simeone-Saraceni, aveva portato ad un graduale incremento del numero di soggetti sottoposti alle

¹³ Per un approfondimento sulla Legge Simeone-Saraceni si veda C. Brunetti, *Pedagogia penitenziaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2005, p.256

misure alternative, facendo tuttavia permanere ancora molti effetti di tensione sui numeri di detenzione ed incarcerazione (Canepa, Merlo, 2004).

Successivamente all'approvazione della legge Simeone-Saraceni del 1998, il legislatore era tornato ad emanare norme in materia di trattamento e misure alternative. Con l'applicazione della Legge Ex Cirielli del 5 dicembre 2005 n.251¹⁴, infatti, la maggior parte degli interventi erano stati valutati in continuità con l'orientamento legislativo che era andato via via crescendo nel tempo. A questo proposito ciò che si era introdotto in questo anno era una legge suddivisa in due parti: nella prima (art. 1-6) era contenuta la nuova disciplina della prescrizione dei reati e della recidiva; nella seconda (art. 7-9) si prevedevano inasprimenti al regime penitenziario dei cosiddetti recidivi reiterati¹⁵ (Calaprice, 2010). Risulta essere importante sottolineare tale provvedimento, poiché lo stesso si era contraddistinto come un cambio di direzione di carattere fortemente restrittivo, facendo assumere una percezione di appesantimento sull'espiazione della condanna.

Si pensa che queste serie di modificazioni legislative che si sono susseguite nel tempo, fossero tese ad indicare che da parte dell'amministrazione penitenziaria fosse da sempre stato centrale l'obiettivo di mantenere coerente la concezione rieducativa del trattamento penitenziario rivolto ad ogni singola persona umana. Motivo per cui è stato importante quanto citato nei capoversi precedenti.

2.3 il trattamento rieducativo

È stato necessario raccontare la storia evolutiva di alcune leggi a tutela del detenuto, perché in questo elaborato si sottolinea con vigore quanto sia stato importante per i soggetti privati di libertà personale avere dei diritti riconosciuti dalla legge e che fossero capaci di validare l'umanità, la persona, e il mondo che si cela al di là del reato commesso. Il percorso cronologico esposto ha quindi permesso di capire meglio il pensiero posto alla base dell'argomento in questione. L'ordinamento penitenziario del 1975 ha rappresentato pertanto un notevole cambiamento nel modo di concepire la sanzione penale e di conseguenza anche il soggetto detenuto. Calaprice (2010) a seguito di ciò, sostiene che è proprio nello specifico soggetto privato della libertà personale che per la prima volta nell'usanza giuridica del nostro paese, il recluso è stato considerato come *individuo*,

¹⁴ Per un approfondimento sulla Legge Ex- Cirielli si veda:

<http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/leggi/cirielli.htm> consultato in data 14/11/2020

¹⁵ Tutti quei soggetti che si trovano nella situazione di aver commesso un nuovo reato e già recidivi.

portatore dunque di un proprio vissuto e di una propria individualità, focalizzando pertanto l'attenzione nella proposta di un trattamento rieducativo rivolto non tanto nell'adattare il soggetto alle norme, quanto piuttosto di accompagnarlo a ritrovare in sé stesso i motivi per i quali rispettarle, non dimenticandosi mai che i significati che ruotano attorno ai concetti di *responsabilizzazione* e *consapevolezza* dovrebbero essere interiorizzati come elementi costitutivi e costruttivi in rapporto alla propria esistenza. Tale processo di riappropriazione critica di sé, spiega ancora Calaprice (2010), risulta essere talvolta molto complesso poiché chiedere di rimettere in gioco il proprio vissuto, di rivedere e ripensare le proprie convinzioni in funzione dell'acquisizione di nuove prospettive future non è un'operazione scontata, anche per via della presenza di una forte strutturazione interna che negli individui adulti è già altamente ed alquanto organizzata. Caronia e Bertolini (1988) a tal proposito sostengono che la condizione di una buona rieducazione dovrebbe essere:

Una profonda trasformazione della visione del mondo del soggetto, del suo modo di intendere sé stesso gli altri e le cose, del suo modo di mettersi in relazione con queste realtà e di perseguire quindi anche nella scelta di atteggiamenti e di comportamenti personali (Bertolini, Caronia, 2015, p. 72-73)

In questo senso la progettualità educativa non dovrebbe essere tesa alla proposta di progetti già pianificati di natura impositiva, ma dovrebbe tradursi in percorsi pensati e costruiti insieme, cercando il più possibile di raccogliere suggestioni e riflessioni che possano perdurare nel tempo. Un tempo dunque fatto di tante quotidianità diverse che, anche in uno spazio fortemente restrittivo e routinario come quello carcerario, riesca a far parlare di ritorni, di emozioni, di difficoltà, di piccole soddisfazioni, di entusiasmo. Riuscire a mettere quindi le persone in grado di elaborare consapevolmente scelte per il domani significa raccogliere una sfida pedagogica e professionale in grado di immettere nuovamente in società "*persone di possibilità*". È solo dopo aver avuto occasione di ripensarsi e riscoprirsi responsabili delle proprie azioni, che il momento di maturazione di un percorso rieducativo fa emergere i propri frutti, mostrando l'esito di tutto un cammino percorso. È nel momento di riappropriazione di un nuovo modo di considerare sé stessi e il mondo che cambiano anche gli schemi di significato con i quali ci si relaziona a sé e agli altri (Mancaniello, 2017). Nondimeno, a tal proposito, emerge chiaramente come l'importanza del lavoro educativo aiuti a contribuire alla costruzione di un percorso individuale di esperienza. Il trattamento rieducativo attuato dai formatori per questo, dovrebbe tradursi altresì nel saper

guardare a un certo tipo di educazione, ovvero il saper non solo progettare ed allestire contesti ed esperienze da attraversare insieme (educazione intenzionale tra educatore - educando), bensì tenendo in considerazione anche, tutte quelle dimensioni definite ‘materiali’¹⁶ che concorrono a formare l’esperienza educativa progettata. In tali dimensioni, secondo lo sguardo offerto dallo studioso Riccardo Massa¹⁷, rientrerebbero i tempi, gli spazi, i simboli, i significati che gli attori in gioco danno nell’esperienza che hanno e che stanno attraversando, non solo, i corpi, gli oggetti, le regole e i discorsi sono intesi come altri elementi in grado di intrecciarsi nell’evento educativo (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). Nell’operato quotidiano di questi professionisti, dunque, si richiama forte l’aspetto del predisporre contesti ad hoc, ma al contempo, è fondamentale pensare a tali contesti anche e con l’esistenza di tutto un apparato che rimane nell’ombra, nascosto, sfuggente, latente come direbbe Massa (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). A seguito di questa breve introduzione al pensiero Massiano, seguiranno successive riflessioni e contributi dello stesso, in grado, seppur in maniera essenziale, di comprendere meglio il pensiero ancora attuale di questo studioso, ci si è qui limitati a sottolineare l’importanza di tenere in considerazione questi elementi sfuggenti per non fare dell’esperienza ri - educativa una sola polarizzazione di sguardo. Si pensa a questo proposito, ritornando a riflettere sul valore rieducativo della pena, che tale valore si potrebbe rintracciare dunque in una duplice direzione, quella delle esperienze educative progettate e quella del predisposizionamento verso quegli atteggiamenti che vogliono favorire l’attitudine a vivere nel rispetto della legge e all’impegno nel riadattamento sociale, discostandosi da tutti i trattamenti che al contrario si oppongono al senso di umanità. Non solo, la pena sotto questa ottica dovrebbe puntare alla ricostruzione del legame sociale tenendo in considerazione tutti gli elementi eterogenei che si giocano e vengono giocati nelle esperienze predisposte dagli educatori, perseguendo così anche l’obiettivo ultimo ma non di meno importanza di re-includere le persone in società (Calaprice, 2010); (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). Per queste ragioni, il contributo che l’apparato giuridico, attraverso l’ordinamento penitenziario si è posto, è quello dell’art.

¹⁶ Per un approfondimento circa la materialità in educazione si rimanda a: A. Ferrante, Materialità e azione educativa, Franco Angeli, Milano, 2016.

¹⁷ Riccardo Massa è stato un intellettuale e filosofo dell’educazione che ha introdotto nel campo della ricerca educativa un modo nuovo e diverso di guardare alle pratiche dell’educazione e di concepire il lavoro pedagogico. Nonostante la complessità del suo sguardo, e le molteplici sfaccettature che compongono l’esperienza educativa, uno degli ambiti a cui si è dedicato maggiormente è stato l’ambito della scuola.

1 D.P.R. 30/6/2000¹⁸, tradotto in un trattamento rieducativo individualizzato che risponda alle specifiche condizioni di ciascun individuo recluso (Galgani, 2000). Tale trattamento rieducativo risulta oggi fondamentale e costituisce una parte del trattamento penitenziario poiché è ricollegato nel quadro generale e nei principi di gestione che guidano le modalità della privazione della libertà delle persone (Marinucci, Dolcini, Gatta, 2020). Come sostengono ancora Marinucci, Dolcini e Gatta, il principio su cui si basa, è quello di intendere la persona non tanto per il reato che lo caratterizza, quanto piuttosto di intenderlo come un individuo contraddistinto da un patrimonio emotivo, cognitivo e comportamentale indirizzando l'attenzione anche ad altri aspetti della vita dello stesso. Questo tipo di trattamento, infine, è stato reso possibile attraverso la volontà riformatrice dello Stato che ha reso la realtà carceraria sempre più flessibile e rispondente ad una società in movimento, direzionandosi verso una concezione della modalità punitiva in ottica rieducativa. A tal proposito l'articolo 15 dell'ordinamento penitenziario, che si occupa degli elementi del trattamento, nel primo comma stabilisce che la gestione e l'organizzazione che ruota attorno al soggetto privato della libertà personale, debba avvalersi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive, agevolando adeguati contatti con il mondo esterno e prendendo fortemente in considerazione i rapporti con la famiglia¹⁹. Si vuole precisare tuttavia, che la dizione "elementi del trattamento" utilizzata dal legislatore non rimanda tanto al significato di *contenuti del trattamento*, bensì possiede un significato suo proprio. La vecchia normativa conteneva infatti solo tre degli elementi sopra indicati: l'istruzione, il lavoro e la religione poiché, in passato, vi era la credenza che tali principi fossero gli unici adatti a risolvere le problematiche legate al disadattamento sociale. Visione sorretta dall'ideologia secondo cui le cause della criminalità, quando non basate in difetti strutturali ben rilevabili, visibili e distinguibili, si ricollegassero automaticamente all'analfabetismo, all'ozio e alla mancanza di solidi valori morali. È però grazie ai cambiamenti di pensiero maturati dalle coscienze collettive che è emerso come, alla base dei comportamenti delinquenziali, esistano cause molto più complesse, che si direzionano e vanno oltre i soli principi sopra citati (Brunetti, 2005).

Si ritiene dunque utile per concludere e per perseguire il senso di questa esposizione, soffermarsi, in maniera più approfondita, sull'aspetto dei contatti con l'esterno e del

¹⁸ B. Galgani, *Il nuovo regolamento di esecuzione penitenziaria*, in "Legislazione Penale", 4/2000, p. 851

¹⁹ Per un approfondimento circa gli elementi del trattamento si veda C. Brunetti; M. Ziccone, *Manuale di diritto penitenziario*, La Tribuna, Piacenza, 2003, p. 287.

mantenimento degli affetti famigliari, concependoli anch'essi come elementi materiali, poiché questo servirà come quadro normativo – concettuale che farà da sfondo alla testimonianza e all'analisi del progetto di rieducazione all'interno di un istituto di pena italiano che si leggerà nella seconda parte del presente elaborato di tesi.

2.4 Il nucleo familiare, il mantenimento delle relazioni e degli affetti

L'ambito della tutela della vita familiare nella dimensione carceraria assume ed introduce alcune delicate problematiche riguardo al difficile equilibrio che si dovrebbe instaurare tra l'esigenza punitiva dello stato e la garanzia dei diritti fondamentali, che, nel corso del tempo, sono stati riconosciuti a livello legislativo alle persone in regime di privazione della libertà personale. A questo equilibrio fanno riferimento Le Regole Penitenziarie Europee²⁰, nelle quali si evince l'importanza della garanzia del mantenimento nonché del rafforzamento dei legami dei reclusi con i relativi membri familiari e con la comunità esterna (Brunetti, 2005). L'ordinamento penitenziario altresì definisce la famiglia come insieme di persone aventi diritto di contatto con il soggetto recluso, poiché considerate una risorsa nel percorso di reinserimento sociale dello stesso «Particolare cura è dedicata a mantenere, migliorare o ristabilire le relazioni dei detenuti e degli internati con le famiglie».²¹ Gli spazi di tutela aperti e sanciti dall'ordinamento penitenziario, quantomeno a livello legislativo, invitano oggi a un'attenzione e riconoscimento dei diritti delle persone private della libertà, rendendo possibili ed attuabili percorsi di rieducazione che si giocano attraverso la predisposizione di un trattamento individualizzato e che tengono conto di tutta quella serie di elementi che costituiscono la vita delle singole persone, concependole non ristrette a se stesse, bensì circondate di persone a loro care, che hanno costituito parte della loro vita e che inevitabilmente continuano a farlo anche se in modo diverso a seguito della reclusione. La detenzione, proprio rispetto a queste tematiche, risulta essere un evento fortemente traumatico per gli individui che ne vengono investiti, producendo effetti negativi anche per chi ne rimane al di fuori, non avendo così alcuna altra possibile scelta per modificare tale situazione di netta separazione (Calaprice, 2010).

²⁰ Per un maggiore approfondimento circa le suddette Regole Penitenziarie Europee si rimanda a http://www.ristretti.it/commenti/2008/dicembre/pdf2/regole_europa.pdf Parte seconda - Condizioni di detenzione – Contatti con l'esterno, consultato in data 15/12/2020

²¹ Cfr. Art. 28 Legge sull'ordinamento penitenziario online, https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_7.page#:~:text=la%20persona%20detenuta.-,L'art.,degli%20internati%20con%20le%20famiglie%E2%80%9D., consultato in data 15/12/2020

Il più frequente e intenso contatto dei reclusi con le persone di riferimento all'esterno, particolarmente i familiari, può avere solo effetti positivi e cioè il rafforzamento o almeno il contrasto all'indebolimento delle relazioni con la famiglia, il contenimento dell'effetto dell'isolamento della persona prodotto dalla reclusione, la riduzione delle tensioni dei detenuti e internati all'interno dell'istituto (Calaprice, 2010, p. 231-232).

A seguito dell'emanazione del DPR 30 GIUGNO 2000 n.230²² viene conferita così particolare attenzione alla dimensione familiare, modificando le norme che regolano ed ampliano gli spazi in materia di colloqui e di telefonate. Questo cambiamento, in affiancamento al percorso risocializzativo, segna una differenza non solo normativa ma anche di pensiero e di procedure: l'incontro con la famiglia non viene più per questo fatto rientrare in un premio che bisogna guadagnarsi, bensì è inserito a pieno titolo nel percorso trattamentale, in quanto diritto imprescindibile nel rispetto di ogni persona umana (Calaprice, 2010). Prendendo in esame ora gli effetti che la detenzione causa ai soggetti privati della libertà personale si vuole sottolineare come la condizione di «prisonizzazione»²³ a lungo termine comporti significative conseguenze degenerative per gli stessi. La solitudine e la lontananza dai propri cari, dai propri affetti (familiari ma non solo) e l'impossibilità a vivere esperienze altre e diverse da quella della carcerazione nuocciono gravemente all'esistenza della persona. Il «trauma» della detenzione non riguarda solamente il singolo individuo recluso ma coinvolge «la struttura affettiva ed organizzativa del nucleo familiare» (Calaprice, 2010, pag. 239) e può comportare sia una frattura definitiva della stessa, o al contrario, un adattamento alla nuova situazione, quindi ad una ri-organizzazione di adattamento mossa in attesa del ritorno del congiunto. Per meglio esemplificare quanto sopra accennato si fa riferimento ad una ricerca condotta in Italia nel 1990 sulla detenzione femminile²⁴. con un focus particolare sul rapporto fra detenute e relativa famiglia. L'analisi dei dati emersi dalla ricerca, mette in luce come la qualità dei rapporti con la famiglia

²² Per un approfondimento circa tale Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000 nr. 230 si veda: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/08/22/000G0283/sg> consultato in data 15/12/2020

²³ La prima definizione di tale termine è stata coniata da Donald Clemmer nel 1940, a seguito delle sue riflessioni su quali potessero essere i meccanismi appartenenti ad una cultura del carcere, per un maggiore approfondimento si rimanda a Clemmer D, La comunità carceraria, in *Carcere e società liberale* (Santoro E.), Giappichelli, Torino, 1997, pp. 205 - 214

²⁴ Cfr. E. Campelli, F. Faccioli, V. Giordano, T. Pitch, (1992), *Donne in carcere. Ricerca sulla detenzione femminile in Italia*, Feltrinelli, Milano.

costituisca un'importante risorsa nell'esperienza della carcerazione, tanto da rappresentare una variabile incidente nella capacità di resistenza all'adattamento della realtà detentiva da parte dei soggetti reclusi, e allo stesso modo, come si può ben immaginare, queste esperienze rappresentano il motivo principale di sofferenza percepito dagli stessi (Campelli, Faccioli, Giordano, Pitch, 1992).

La ricerca mette poi in evidenza la difficile condizione nel rapporto con i figli: per i minori che vivono la detenzione con le madri, è inevitabile non fare un'esperienza di privazione dello spazio e del tempo, data dall'impossibilità di frequentare liberamente i pari, altre persone, altre figure parentali e familiari. Il vivere quotidiano "ristretto" rimane fisso e stabile nel tempo, gli stimoli dell'ambiente esterno sono ridotti o vengono a mancare, le esperienze che attraversano questi bambini non riescono ad essere esperienze autentiche, libere, spontanee e questo causa delle ripercussioni in termini di disagio e sofferenze (Luzzago, Pietralunga, 1992).

Il rapporto tra dentro e fuori le mura del carcere – in questo caso esemplificato dall'interruzioni (o forte modificazione) delle possibilità di condivisione esperienziale libera e quotidiana con i propri affetti (familiari e non) che la detenzione comporta – nonostante a livello legislativo sia normato allo stesso modo per tutti, a livello delle pratiche quotidiane e concrete si gioca e attua nelle specifiche e singole realtà carcerarie in maniere anche molto diverse. Vi sono infatti penitenziari dove il problema non viene attentamente considerato o al quale si dà una risposta parziale nei termini di trattazione del disagio e delle difficoltà psicologiche o legate al "trauma personale" del detenuto e realtà carcerarie che invece, nel tempo, hanno saputo costruire progetti capaci di farsi carico in modo più ampio di queste problematiche non solo sul versante medico-psicologico ma anche educativo e pedagogico, creando dunque momenti e spazi che coinvolgono attivamente sia i minori nell'incontro di altri minori, sia i soggetti adulti nell'incontro di professionisti con cui scambiare esperienze che possano essere utili per una condivisione delle competenze genitoriali anche in un ambiente così fortemente restrittivo (Calaprice, 2010).

Con Calaprice (2010) l'azione educativa si inserisce e prende forma in un processo di mediazione e in un processo di esperienza, che necessariamente dovrebbe essere contenuta e rielaborata. Un percorso capace di accogliere necessità, suggestioni, emozioni, dubbi, paure del detenuto. Questo pacchetto di elementi poi, permetterebbe all'educatore di poter creare il più adatto intervento educativo, avente lo scopo di portare il soggetto ad una maggiore comprensione delle sue possibilità e delle realtà che lo circondano. Tali disposizioni farebbero sì che il professionista dell'educazione possa accompagnare il

detenuto verso nuovi percorsi e si spera, una nuova vita da vivere. È importante a riprova di ciò che in modo particolare lo stesso educatore nel predisporre intenzionalmente gli interventi educativi avesse in mente che gli affetti – intesi così come esplicitati fino a questo momento - possono assumere una definizione che si differenzia parimenti dalla sola concezione di sentimento, emozione e stato d'animo interiore, poiché essi si configurano e si determinano anche con la loro capacità di creare una certa azione; questa riflessione sebbene possa sembrare poco visibile all'interno delle esperienze quotidiane che si progettano e all'interno di quelle procedure legislative che sembrano prevalere in carcere, sono aspetti centrali nell'accadere educativo. Non tenere conto di tutta quella serie di materialità affettiva «minuta e ricorrente» (Centro Studi Riccardo Massa, 2020, p.80), farebbe scivolare nell'appiattimento riduttivo e superficiale il modo di pensare e fare educazione (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). Dalla sfera affettiva così intesa sembra tuttavia delinearsi una dimensione altra della professionalità educativa che non può a questo punto non essere presa in considerazione: *l'essere corpo*. A ben guardare l'esperienza vissuta del *corpo proprio* porta a parlare di fisicità prima che di soggetti e persone (Palmieri, 2011). La corporeità è spesso data per scontata perché si è portati a pensare e a mettere subito in prima linea il lavoro da costruire con la persona detenuta una volta fatto ingresso in carcere. La struttura fisica dell'individuo pertanto in ottica educativa risulta fondamentale poiché essa rientra in un'esperienza di cui aver cura e di cui è necessario tenerne memoria. Il corpo è il mezzo tramite il quale si fa esperienza della modalità unica di guardare ed interagire con il mondo, esso è concreto, fatto di materia, comunica, può allontanarsi o al contrario avvicinarsi, può agire o essere agito, si muove, si sposta, diventa uno spazio che rende possibile la nostra relazione con chi sta fuori di esso, è lì e in quel momento, coinvolgendo non solo gli educandi ma anche gli educatori. Porre attenzione ai processi formativi significa allora porre attenzione alle fisicità di chi ne è coinvolto. Queste ultime riflessioni, mosse grazie al notevole contributo dei molteplici ricercatori che hanno e supportano il pensiero di Riccardo Massa, verranno riprese nel capitolo successivo, per meglio esplicitare alcuni nessi che si ritengono importanti, collegati sempre alla trama degli affetti e alla materialità educativa. I rapporti familiari dunque, e le loro connessioni come si è avuto modo di esplicitare, sono alcune delle tematiche affrontate ed analizzate in questo paragrafo, servite da semplice quadro concettuale per introdurre e meglio esemplificare il contesto entro cui, nel prossimo capitolo, verrà esposto un progetto di teatro sociale condotto presso il carcere Romano di Rebibbia. Si è deciso, quindi, di avvalersi di tale progetto nella sua molteplice composizione, per poter dare forma e spessore a tutta la teoria fino ad ora esplicitata, poiché

quest'ultimo permette di poter toccare con mano una testimonianza di reinserimento sociale, sottolineando peraltro, in modo incisivo, le relazioni familiari esistenti nella dimensione carceraria e le relative complessità ad esse associate. I frutti di questo progetto, e quindi il suo successo, rappresentano la chiave di lettura che permette di poter capire il motivo per cui, in questo elaborato, si è deciso di affrontare questo specifico argomento.

3. Dal palcoscenico alla pellicola: un progetto ri-educativo di teatro sociale

Come enunciato nel titolo, questo lavoro di tesi prosegue nell'intento di introdurre ed esplicitare meglio un progetto educativo di teatro sociale, nato nell'anno 2014 ed inserito entro le diverse attività culturali proposte all'interno del carcere Romano di Rebibbia di quel periodo. Come precedentemente introdotto le attività educativo/culturali che fanno riferimento agli elementi del trattamento sono stabilite dall'ordinamento penitenziario all'articolo 15:

Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, della formazione professionale, del lavoro, della partecipazione a progetti di pubblica utilità, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive, e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia²⁵

Come si evince da questo articolo, dunque, le modalità del trattamento e di organizzazione attuate nel corso del tempo nei confronti della popolazione detenuta e delle attività educative ad esse collegate, sono state costellate da attenzioni rivolte a differenti aspetti della vita individuale. Questo, oggi, risulta di notevole importanza poiché pone una significativa attenzione sul senso e il valore della pena aprendo alla possibilità di concepirla e di farla scontare nel rispetto dei diritti umani. Tra l'altro è lo stesso articolo dell'ordinamento, appena citato, a sottolineare come il fine del reinserimento sociale debba essere ri-educativo, dunque promosso anche e attraverso il coinvolgimento di istituzioni, associazioni pubbliche e private verso un'azione sempre più inclusiva. In questo senso anche la progettualità di attività ricreativo-culturali, riescono a divenire rieducative se vengono rivolte e realizzate insieme alla persona, per riflettere e lavorare sul potenziamento delle opportunità risocializzative per la stessa; preparandola verso l'uscita, verso la vita libera, un'altra vita, una vita cambiata, diversa e, si auspica, più ricca di insegnamenti, ritrovando nella parola *rieducazione* nuovi diversi e possibili significati. Tale possibilità di cambiamento e trasformazione, di ri-educazione in tal senso (Bertolini, Caronia, 2015) è stata possibile, come si mostrerà in seguito, per il gruppo/laboratorio di teatro "Ombre della Sera". Tale laboratorio era insito in un progetto inizialmente partito attraverso l'idea di un percorso teatrale lineare, rivolto a persone detenute

²⁵ Art. 15 in Elementi del trattamento – Ordinamento Penitenziario

nel carcere di Rebibbia, ampliato poi nel corso degli anni grazie a un lavoro di coesione grupale che ha permesso di andare oltre i semplici confini prefissati. Per tale ragione, nel 2014, questa esperienza Romana, in particolare nell'ambito teatrale ha riscosso notevole successo. Il teatro dunque, per il focus di lavoro del presente scritto, si pone come modalità per esperire differenti dinamiche e si traduce come possibile azione di sperimentazione positiva e costruttiva della carcerazione (Bernardi, 2004). Questo tipo di teatro inoltre, si definisce *teatro sociale* poiché come sostiene Bernardi, è una pratica del fare teatro, una pratica inserita in uno specifico contesto sociale. Tale teatro, ridelineato sotto questa ottica, si contraddistingue perciò dal teatro didascalico classico poiché l'esperienza offerta coinvolgerebbe gli attori nell'esplorazione profonda di significati, nell'attivare la crescita del singolo, del gruppo e della loro relazione con il contesto. Secondo lo sguardo offerto da questa tipologia di teatro il contesto rimanda sia all'ambiente inteso come spazio fisico in cui ci si trova nel fare teatro, sia nella relazione reciproca che si instaura nel costruire la sceneggiatura. Con Bernardi (2004) la creazione di un atto comunicativo finale che implica tutti i partecipanti ed un pubblico, è infatti l'esito di questo complesso processo. Emerge irrimovibile ancora l'aspetto di coinvolgimento attivo delle persone nel processo creativo tipico del teatro, ma non solo, è ad esso ricollegato anche l'aspetto della graduale acquisizione di consapevolezza di sé nel fare qualcosa insieme ad altri individui. Non a caso, il processo di idealizzazione e creazione di un "prodotto" performativo mette in gioco dinamiche di controllo sulle proprie scelte, decisioni e azioni inserite ed affibbate anche a quelle altrui (Bernardi, 2004). Un altro dei principi che sorreggono la tipologia di questo teatro è quello di non esercitarsi tanto nella performance in sé, quanto piuttosto di approfondire la costruzione e il processo che attraverso il lavoro di gruppo emerge. Il lavoro grupale dunque è il punto cardine di questa tipologia di teatro (Bernardi, 2004). L'obiettivo del presente capitolo, di conseguenza, non sarà tanto quello di ripercorrere ed entrare in merito a tutti i contenuti e alle attività del laboratorio teatrale tenutisi presso questo istituto, pur ricchi anch'essi di meritevoli suggestioni, quanto piuttosto di decostruire da un lato, e di ricostruire dall'altro, tutti quei passaggi concreti e quelle esperienze attivamente attraversate dai diversi attori in gioco che hanno portato, tra le altre cose e specificamente, alla creazione di un prodotto cinematografico. L'esperienza promossa in vista di un fine anche esplicitamente rieducativo, che ha preso forma nel tempo all'interno del carcere di Rebibbia, è così esitata, come si vedrà, in un dispositivo tangibile, condivisibile, rilevabile, riosservabile, rielaborabile, quale quello che ha prodotto ed è a sua volta stato prodotto dal Docu-film, sull'analisi del quale si focalizzerà questa seconda parte dell'elaborato di tesi. Per questo motivo sono state selezionate, come si vedrà in seguito,

alcune scene tratte dall'intero lungometraggio con l'intento di soffermarsi su alcuni degli elementi più significativi che da esse sono emersi. Ci si soffermerà inizialmente a illustrare e descrivere il contesto in cui si è svolta tale produzione progettuale – teatrale.

La casa di reclusione Roma Rebibbia²⁶ è stato il luogo che ha accolto il progetto. L'istituto è situato in via Bartolo Longo 72 e attualmente ospita circa 345 persone tra cui detenuti comuni a regime ordinario in esecuzione di condanna definitiva, detenuti minorati psichici (art. 65 O.P.) e detenuti ammessi al lavoro esterno (art. 21 O.P.). Rebibbia è uno dei quattro istituti penitenziari che costituiscono il polo penitenziario di Rebibbia. La Casa di Reclusione, fino al 1975 denominata Casa Penale, è stata attivata nel 1946. L'istituto è composto da tre padiglioni detentivi, ciascuno suddiviso verticalmente in due sezioni per un totale di sei sezioni. Di queste, quattro sono destinate ad ospitare detenuti comuni del circuito a media sicurezza e una ospita i detenuti ammessi al lavoro all'esterno. Le sezioni comuni hanno a disposizione un'area esterna alberata e dotata di alcune attrezzature sportive. Sono inoltre presenti negli spazi del carcere due cappelle, due biblioteche e due cucine. All'interno della struttura sono presenti a oggi, 381 stanze di detenzione, 2 sale colloqui e 2 spazi conformi alle norme per l'incontro con i visitatori. Sono anche presenti 4 spazi laboratoriali, 1 teatro, 2 palestre. È importante evidenziare che nell'insieme di tutti gli spazi esistenti, si svolgono parimenti alcune attività lavorative previste dall'articolo 20 dell'ordinamento²⁷ e gestite in parte dall'amministrazione penitenziaria, e in parte da enti terzi. Gli ambiti a cui i detenuti si possono candidare sono rispettivamente: lavorazioni ad infissi metallici, carrozzeria auto, falegnameria, lavanderia e officina fabbri. Il progetto di teatro e il laboratorio che oggi prende il nome di "Liberi di ricominciare", che da anni si svolge nell'istituto, è stato anche il contesto dentro il quale hanno preso forma e corpo le esperienze e le pratiche esitate poi nel progetto cinematografico sull'analisi del quale ci si concentrerà in seguito.

²⁶ I dati attinenti la casa di reclusione Roma Rebibbia sono stati rilevati online all'indirizzo ufficiale del Ministero della Giustizia: https://www.giustizia.it/giustizia/it/dettaglio_scheda.page?s=MII180380 consultato in data 23/5/2021, dati aggiornati 12/5/2021

²⁷ Per un approfondimento circa le principali caratteristiche del lavoro negli istituti penitenziari si veda: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_3.page# consultato in data 23/5/2021

3.1 Teatro e carcere

Una premessa, tuttavia, risulta necessaria; la maggior parte dei progetti teatrali inframurari nascono intorno al 1990, inserendosi in un periodo storico particolare, poiché, è proprio intorno al 1990 che in Italia inizia a diffondersi l'attività teatrale come progetto rieducativo all'interno degli istituti di pena (Mancini, 2008). Attraverso l'attivazione di piani di progetti pilota si è infatti potuto sperimentare questa realtà anche in più regioni differenti. Nello stesso decennio si sono organizzati convegni nazionali sul teatro in carcere, momenti di conoscenza e riflessione circa l'esito delle prime esperienze di attività laboratoriali teatrali mosse nel campo (Mancini, 2008). Carcere e teatro si erano per l'appunto incontrati grazie al drammaturgo e regista teatrale Armando Punzo, che nel 1988 diede l'avvio all'esperienza della *Compagnia della Fortezza* nella Casa di Reclusione di Volterra, pianificando attività laboratoriali, spettacoli ed eventi teatrali con i detenuti, i quali peraltro, nelle misure a loro acconsentite, avevano iniziato a proporre ed avviare iniziative in diversi territori, con obiettivi, proposte e metodologie molto diversificate (Bernazza, Valentini 1998). Dal susseguirsi di una serie positiva di esperienze di questo tipo, nell'ultimo ventennio, il teatro e la sua poliedricità si sono sempre più accostati all'area del disagio, riuscendo a mescolarsi e trovando un dialogo comune, tale avvenimento ha permesso dunque a questa arte performativa di assumere un ruolo ed un peso sempre più rilevanti non solo a livello culturale, ma anche nelle situazioni legate al trattamento e alla rieducazione. Si sono così aperti nuovi spazi di comunicazione, sperimentazione e formazione. Molte di queste esperienze, nel tempo, hanno avuto vita breve, altre, invece, si sono concretizzate e sono state portate avanti. Un esempio in tale direzione è l'esperienza citata poco sopra di Volterra, divenuta un punto di riferimento conosciuto e riconosciuto sia per l'originale metodo adottato e sia per i risultati ottenuti²⁸. Infine, tra le prime esperienze del teatro in carcere non si può non annoverare quelle di Alfonso Santagata e Claudio Moranti che nell'anno 1987 hanno lavorato con i detenuti della Casa Circondariale di Lodi riuscendo a far ottenere notevole successo a tali esperienze teatrali.²⁹.

Il teatro sociale, dunque, specificatamente inserito nei diversi dipartimenti penitenziari, si mostra oggi come una pratica formativa non tradizionale, avente molteplici obiettivi, tra cui

²⁸ Per un approfondimento della Compagnia della Fortezza si rimanda a Bernazza L., Valentini V., a cura di (1998), *La compagnia della Fortezza*, Saveria Mannelli (Catanzaro) Rubettino.

²⁹ Per un approfondimento dettagliato circa il teatro di Alfonso Santagata e Claudio Moranti si veda C. Valenti, *Katzenmacher. Il teatro di Alfonso Santagata*, Pedane mobili, Zona, Genova, 2004.

la riscoperta delle capacità e delle sensibilità personali configurandosi come uno spazio in cui poter esprimere liberamente le proprie emozioni e i propri stati d'animo poiché, anche attraverso l'esperienza gruppale, consente di sperimentare ruoli e dinamiche diverse da quelle tipiche della detenzione, facendo emergere aspetti possibili, aspetti altri, aspetti che non ci si aspetta, aspetti di collaborazione, di scambio e condivisione. Ma come l'insieme di tutti questi aspetti riesce di fatto a considerare la forza e il portato di un'efficace azione ri-educativa? Come effettivamente attraversando una specifica esperienza proposta, si riesce a individuare il fulcro che permette un certo "successo" nel fare teatro in carcere? Da cosa è data l'efficacia del buon esito di questa pratica? Sembrerebbe, attraverso i molteplici contributi presi in esame che il solo fatto di attraversare un'entusiasmante proposta trovata e letta su una locandina nei corridoi dei reparti di detenzione, possa dare la possibilità di raggiungere e superare di buon grado e con esito positivo il trattamento inframurario. Riccardo Massa a tal proposito, offre una riflessione che può aiutare a comprendere meglio, seppur senza alcuna pretesa di esaustività, le possibili risposte ai quesiti citati posti poco sopra. Per questo, lo stesso studioso rimanda alla dimensione finzionale del teatro un ruolo di fondamentale valore. Secondo lo sguardo Massiano, considerare una metafora che coinvolga il teatro, significa parlare dell'esistenza di una consapevolezza che avvicina come analogia l'esperienza educativa e l'esperienza teatrale. Infatti, sia l'esperienza teatrale, sia quella educativa, del resto come il gioco, si basano su meccanismi finzionali; si costruiscono, si danno e si differenziano cioè dalla cosiddetta vita diffusa, creando contesti di sperimentazione protetti³⁰. L'esperienza educativa perciò riesce a ritagliarsi uno spazio per sé stessa, distaccandosi dalla vita diffusa, per mezzo di un «meccanismo di tipo ludico» (Centro studi Riccardo Massa, p.100). Ecco che parte delle risposte alle domande che sono sorte nel comprendere come il teatro possa effettivamente essere uno strumento rieducativo trovano ora nella costruzione nonché allestimento di un diverso setting "protetto", la sperimentazione di esperienze. È proprio l'esistenza di questo meccanismo, secondo Massa, servendosi di una rilettura delle opere del regista teatrale Jerz Grotowsky, che permette l'instaurarsi di un'area specifica, un'area in cui ci si può giocare e sperimentare. La caratteristica di finzionalità, ancora, riguarda il contesto come spazio altro da quello diffuso:

³⁰ Contesti di sperimentazione protetti significa avere in mente uno spazio in cui le persone si possano sentire libere di farsi suggestionare dagli accadimenti, farsi attraversare da essi, negli esiti positivi o negativi che siano, ma sempre con la possibilità di essere accolti, elaborati e comunicati senza l'avvertimento di giudizi o paure che al contrario, non permettono la sperimentazione

L'esperienza di teatro in carcere si configura come trasformativa ed educativa alla luce della categoria di finzionalità perché inaugura, entro uno scenario fortemente scandito e regolato come quello del dispositivo carcerario, un nuovo piano di realtà: esso è in grado di sospendere la referenza rispetto alla realtà e aprire uno spazio di possibilità, una radura (Centro Studi Riccardo Massa, 2020, p.100).

Secondo il tipo di sguardo offerto, dunque, le attività teatrali sono oggi da considerarsi come possibilità di espressione non solo di movimento, ma anche di pensiero. Diventa importante allora considerare il fondamentale rapporto esistente tra educazione, teatro - inteso come metafora - e vita.

Non è il teatro che è necessario, ma assolutamente qualcos'altro. Superare le frontiere tra me e te: arrivare ad incontrarti per non perderti più tra la folla, né tra le parole, né tra le dichiarazioni, né tra idee graziosamente precisate, rinunciare alla paura ed alla vergogna alle quali mi costringono i tuoi occhi appena gli sono accessibile "tutto intero". Non nascondermi più, essere quello che sono. Almeno qualche minuto, dieci minuti, venti minuti, un'ora. Trovare un luogo dove tale essere in comune sia possibile. Jerzy Grotowski

Non a caso, la dimensione teatrale in carcere è divenuta oggi parte integrante della storia del teatro civile italiano³¹, ma non solo, grazie alle riflessioni che Massa propone, è possibile interpretare l'esperienza teatrale sotto livelli differenti; essa può essere intesa e giocata sia per l'ottica educativa che emerge nello sperimentare il teatro, sia considerando l'esperienza educativa agita e fatta agire come teatro, utilizzandola quindi come metafora racchiudente gli elementi eterogenei che si danno nel contesto che l'educatore predispone per gli educandi (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). Su questo concetto, qui solo accennato, si tornerà in maniera più approfondita in seguito, nel corso di questo scritto di tesi. Sulla scia di queste esperienze e sperimentazioni teatrali (tra le molte si possono nominare quelle di Antonine Artaud e di Jerzy Grotowsky) e alla luce di un nuovo spazio di pensiero e significazione da queste creato, materializzato e reiterato nel tempo, alcune amministrazioni penitenziarie hanno iniziato a dare avvio, nel corso del tempo, all'apertura di nuove occasioni, sostenendo progetti di sperimentazione e formazione e avviando anche forme di collaborazione con enti

³¹ https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_6.page#r1c consultato in data 23/5/2021.

locali e culturali. Un esempio è il protocollo d'intesa siglato nel 2013 con il Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere, esteso nel luglio 2014 all'Università di Roma Tre. Tale protocollo di intesa è stato creato con il chiaro intento di mettere in rete tutte le esperienze di teatro che si svolgono all'interno dei penitenziari, da un lato, favorendo la possibilità di implementare sempre più attività laboratoriali, documentandole e rendendole testimonianze, dall'altro, si è andata evolvendo l'idea di costruire un patrimonio da valorizzare e dal quale partire per costruire percorsi che abbiano una dimensione artistica ma anche formativa, orientata ad una spendibilità esterna in grado di unire le competenze artistiche con quelle tecnico – professionali delle persone, al fine di rendere il carcere per chi sceglie di viverlo come esperienza di riscatto, non solo un istituto di pena, ma anche un istituto di cultura, un luogo dove i contrasti e le peculiarità di ognuno vengano valorizzate e trasformate in una strada dalla direzione costruttiva e non solo contenitiva³².

3.2 Voci di regia, significati e intenti

Nel 1982 nasce nella Casa di Reclusione Roma Rebibbia il *Teatro di Gruppo*, progetto laboratoriale rimasto stabile nel tempo e che ha visto in un arco temporale considerevole il susseguirsi di diversi gruppi di detenuti coinvolti. Nel 2003 entra come figura protagonista e responsabile delle attività laboratoriali, l'autrice, drammaturga e regista Valentina Esposito. Con la sua pluriennale esperienza in progetti teatrali, attraverso lo strumento delle arti rappresentative, fa ripercorrere ai detenuti che scelgono in quel periodo di seguire l'attività laboratoriale, un percorso di riscoperta di sé, di riflessione critica e di rielaborazione emotiva della sofferenza, attraverso l'attività teatrale. In questo lavoro svolto insieme all'interno del penitenziario, i detenuti collaborano con l'autrice fino al 2015. Due anni prima, esattamente nel dicembre del 2013, dal momento che per alcuni di loro si era aperta la possibilità di uscire dal carcere, avvalendosi delle cosiddette misure alternative, decidono insieme di continuare il percorso iniziato internamente nel laboratorio teatrale anche all'esterno. Una simile scelta non fu né facile né immediata sia poiché si trattava per i detenuti di affrontare il delicato processo che li avrebbe attesi nel provare a ricostruire le relazioni familiari, interrotte e modificate durante la carcerazione, sia poiché per la stessa autrice si prospettava il non semplice compito di far convergere il lavoro svolto negli anni di attività all'interno del carcere Romano, con il desiderio di documentare il rientro presso

³² https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_6.page#r1c consultato in data 23/5/2021.

il nucleo familiare di appartenenza degli stessi. Si ritiene importante sottolineare ancora che negli anni della sua attività, Esposito ha iniziato ad accogliere una richiesta dei detenuti, ovvero quella di rendere le attività laboratoriali vissute dal gruppo visibili e condivisibili anche all'esterno. Voler declinare ciò che si è vissuto dentro in un prodotto che potesse essere visto anche al di fuori. Questo passaggio è risultato essere molto importante, in quanto è emersa l'esigenza di smuovere l'opinione pubblica riguardo a tale argomento che possibilmente poteva essere utilizzato come testimonianza. Dimostrazione simbolo non soltanto del risvolto positivo della rieducazione di queste persone che si sono messe in gioco, bensì della volontà di voler sensibilizzare il più possibile la società su temi purtroppo ancora spesso invisibili, taciuti o che vengono talvolta messi in evidenza soltanto attraverso i mass media e la cinematografia *mainstream*. Della reclusione e della vita dei reclusi, infatti, si tendono a mostrare e raccontare soltanto gli aspetti più estremi o, al contrario quelli solamente salvifici, appiattendolo e mistificando una realtà multi-sfaccettata e complessa quale quella della reclusione e del rientro in famiglia.

Si è ritenuto importante introdurre e spiegare alcuni snodi che hanno caratterizzato la nascita di questo progetto poiché è anche nell'esempio di una buona progettualità educativa che si evince tutta la portata di un accompagnamento professionale che guida il soggetto recluso verso un nuovo modo di guardare sé e gli altri, ricostruendo nel tempo, grazie a molteplici e specifiche attività formative, esperienze da cui apprendere. A fronte di ciò, per offrire uno sguardo capace di leggere altre prospettive, si pensa possa essere interessante ripercorrere alcuni degli intenti che hanno guidato e "sostenuto" la regista Esposito e la realizzazione di questo progetto, esitata appunto nel cortometraggio. In questa sede, si ritiene interessante perciò, mettere in luce alcuni punti focali del lavoro di regia allo scopo di tracciare alcune delle linee teorico-pratiche del progetto. Le citazioni che seguono sono tratte da un'occasione di incontro tra attori, pubblico e regista – dibattito "*Ombre della Sera [Ita 2015]*" tenutosi in data 6 dicembre 2019, presso l'Università 'La Sapienza di Roma' – e dalla gentile concessione di quest'ultima all'inserimento delle stesse nel presente lavoro di tesi:

Non ho realizzato questo film pensando di fare un film, questo film è stato una conseguenza di un mio lavoro in carcere, e dunque sono convinta che non si poteva realizzare se non con le persone con le quali ho condiviso questa esperienza da anni, l'idea di far prendere vita ad un film è nata dopo, nel momento in cui io ho accolto e ascoltato l'esigenza di rendere tangibile un progetto di lavoro che si stava sviluppando in modo positivo. Il tempo messo

a disposizione per la realizzazione del lavoro era un tempo estremamente corto, troppo corto forse, ma dovevo inserirmi nelle tempistiche delle dimissioni degli attori, e documentarle in tempo reale, altrimenti non avrebbe avuto più senso (“Ombre della Sera” [Ita – 2015], Esposito V., www.ombredellaseracom , 6 dicembre 2019).

Con queste parole, durante il dibattito, la regista esplicita l’importanza del suo progetto e sottolinea quanto fossero diversi gli intenti nel piano di lavoro iniziale, poiché nati esclusivamente come attività laboratoriali teatrali all’interno delle mura di Rebibbia. Il film “Ombre della sera” è un progetto che è nato con l’intento di tracciare e rendere visibile l’esperienza vissuta in carcere, infatti, gli attori principali del film sono gli stessi che, durante la detenzione, avevano preso parte ai laboratori teatrali. Un altro scopo di questo lavoro è stato quello di documentare tale esperienza teatrale per cercare di creare uno sguardo in grado di andare al di là della concezione che la maggior parte dell’opinione pubblica ha della detenzione e della pena, scoprendo, poco a poco, gli uomini che si celano dietro gli sbagli degli atti commessi. L’insieme di tutto questo operato si è trasformato poi in un film, che è stato capace di rendere fede alle storie raccontate.

Rivedersi, rivedere sé stessi attraverso una proiezione, anche se a distanza di tempo è un’esperienza importante, soprattutto se si è convinti che l’atto estetico ha una forte ricaduta su coloro che lo producono. Dare ad un atto estetico un valore che vada oltre, permette a questo di divenire trasformativo per le persone che sono coinvolte nel percorso di lavoro. Questo è uno dei concetti che rimane alla base del teatro sociale (“Ombre della Sera” [Ita – 2015], Esposito V., www.ombredellaseracom , 6 dicembre 2019).

In questo passaggio, Esposito sottolinea l’importanza della rappresentazione, infatti, riguardarsi, rivedersi, si traduce per lei nel divenire lo specchio di una realtà possibile a tanti, riuscire ad essere specchio di una realtà in cui si riescono ad immedesimare tante altre persone, permettendo non solo ad altri detenuti o ex detenuti di poter rivedere la propria storia in quel racconto, ma anche a chi è esterno a queste dinamiche, di acquisire nuove conoscenze, nuove suggestioni, trovando punti di possibile connessione, cercando quindi di essere anche più solidali nei confronti della causa e aprire gli occhi rispetto a delle realtà che, come si è avuto modo di esplicitare sopra, troppo spesso rimangono nascoste, impedendo così di avere una visione sempre più ampia dell’argomento.

Spiega ancora l'autrice:

È stato importante fare questo film anche da un punto di vista politico, perché questo lavoro non è esente dall'assumersi la responsabilità di prendere delle posizioni, è chiaro che ci siamo assunti la responsabilità di raccontare la questione degli affetti negati. E non è stato semplice, quando si lavora dentro le mura, da una parte si deve fare in modo che la rappresentazione sia un varco di liberazione emotiva ed espressiva per coloro che scelgono di stare sul set, dall'altra anche il carcere vuole la sua cerimonia, la sua rappresentazione, ed esso si vuole riconoscere in questi percorsi. Gli operatori restano su un filo come funamboli tra queste due dimensioni, saperle mediare è stato il nostro tentativo di lavoro [...] Quando si entra in un istituto di pena, si entra assumendo una fortissima responsabilità, poiché ci si assume la responsabilità delle finalità costituzionali della pena, tra cui il reinserimento sociale, creando continuamente occasioni di incontro e scambio tra dentro e fuori che possono in qualche modo promuovere la risocializzazione ("Ombre della Sera" [Ita – 2015], Esposito V., www.ombredellaser.com, 6 dicembre 2019).

Emerge qui un'altra componente importante e fondamentale, del lavoro svolto: il personale che lavora a stretto contatto con la realtà carceraria si assume inevitabilmente di prendere una posizione politica, ed in quanto tale, attraverso l'operato quotidiano, rappresenta il modo più immediato che si possiede per dare visibilità a determinate storie, racconti e vissuti. La regista racchiude in questo film-documentario tutta l'attenzione a raccontare non solo la vita del carcere, ma anche gli affetti negati ai protagonisti di tali vicende, privati dalla detenzione di parte della loro affettività, in quanto reclusi o in quanto familiari e conoscenti stretti di questi ultimi.

Dare spazio alle loro storie, quindi, diviene strumento di riscatto, capace di mostrare lati inediti della vita carceraria, aspetti che possono fare male ma che, al contempo, sono determinanti per il percorso del detenuto. Gli operatori, che si occupano di costruire e inscenare le esperienze educative e che si trovano anche a sostenere queste persone nelle loro più intime fragilità, rappresentano uno dei pochi contatti che i detenuti hanno durante la carcerazione con il mondo esterno. Pertanto, uno dei compiti di questi professionisti, che diviene fondamentale, è quello anche di mantenere e creare ponti tra l'interno e l'esterno, tra il dentro e il fuori, tra il prima e il dopo, intessendo connessioni, capaci di donare sprazzi di libertà in un mondo estraniante e isolante quale può essere la realtà

carceraria. Alla luce di ciò, è opportuno cercare di porre interrogativi scomodi in merito al modo in cui le politiche odierne e le istituzioni gestiscono di fatto situazioni complesse, quale quella detentiva, che impattano anche fortemente sulla relazione reclusi-famiglie e in generale sulla sfera affettiva degli esseri umani coinvolti nelle pratiche di carcerazione. Troppo spesso ci si dimentica che, dietro all'atto commesso alberga una persona, un individuo con desideri, emozioni. Una persona che ha intrapreso relazioni interpersonali e che ha bisogno, in quanto essere umano, di mantenere vive le proprie reti affettive e sentimentali. Qui emozioni e sentimenti sono intesi nella loro accezione materiale e concreta di "trama degli affetti". Tale concetto, inteso in una accezione che si vuole pedagogica e che ha a che fare con le esperienze educative, rimanda inevitabilmente a porre un'altra riflessione, indirizzata all'analisi del termine semantico con cui è composta la parola *affetti*: infatti, tale termine anglofono "*Affect*", derivato dal latino "*Affectus*", possiede in sé la caratteristica non solo di essere concepito come stato d'animo percepito dal singolo in riferimento alle proprie emozioni, ma si ricollega a queste toccando, incidendo, influenzando, colpendo i sentimenti del soggetto che sono a loro volta coinvolti e legati a esperienze passate e presenti (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). In questa ottica – proposta dallo stesso Riccardo Massa – gli affetti sono costituiti da materia, esistono e si danno disposti tutti intorno, riescono a produrre un effetto. Ed è proprio l'emergere di questa attuazione che l'educatore, il formatore e il pedagogo, dovrebbero coglierne, attingerne e leggerne gli elementi che si danno a tutto ciò che deriva da questo effetto, poiché è nell'intreccio di tutta una serie di componenti eterogenee che si mostra il fenomeno educazione, caratterizzandosi e prendendo a sua volta forma specifica; dunque è importante considerare che quando si parla di affetti, si dovrebbe guardare a tale aspetto anche da un punto di vista materiale e viceversa (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). Gli educatori e tutti professionisti che si occupano di far sì che ciò possa accadere, anche in minima parte, a questo punto non stanno soltanto svolgendo il proprio lavoro, ma stanno anche affermando implicitamente la propria posizione in merito all'argomento. Perché le politiche italiane potranno anche non essere sempre a favore delle connessioni umane, ma l'equipe trattamentale che si occupa di aiutare i detenuti, cerca, con le proprie azioni, di mandare un messaggio forte e chiaro che, a lungo andare, si spera verrà ascoltato (Bortolotto, 2002).

In questo film la galera diventa una metafora di altre distanze, tra padri, figli, figlie. Il lungometraggio mette in mostra bene queste distanze. E in queste

distanze ogni persona può identificarsi nei sentimenti e nelle suggestioni dei personaggi, e nel momento in cui lo spettatore riesce ad identificarsi, fa un salto, e lo sguardo si fa ricostruito. In questo modo ancora si riesce a vedere l'uomo e non il cittadino ex detenuto, o meglio ancora l'uomo attraverso l'attore, o meglio ancora l'uomo attraverso il personaggio dell'attore, perché non bisogna dimenticare, che il limite di verità che ognuno di loro ha messo in questo film non è dato conoscerlo fino in fondo, si possono sentire e vedere le verità di quello che c'è dietro a queste storie, ma allo stesso tempo vi è anche un lavoro sull'interpretazione di queste storie, che devono comunque relazionarsi e reinserirsi in un contenitore che racconti di queste relazioni. Questa è stata la difficile operazione che abbiamo tentato con “Ombre della Sera” (“Ombre della Sera” [Ita – 2015], Esposito V., www.ombredellasera.com , 6 dicembre 2019).

In questo pensiero della regista viene messo in evidenza l'aspetto legato alla ricostruzione filmografica di alcune scene che si intrecciano all'esperienza reale.

I protagonisti del documentario apportano infatti un contributo fondamentale al lavoro. Essi si prestano come attori – capaci di dare vita alla sceneggiatura – ma riescono a dare maggior corpo e spessore all'azione dell'interpretazione, proprio perché riescono ad attingere dalla realtà, avendo in prima persona vissuto un'esperienza in carcere. L'intreccio della realtà vissuta sulla pelle e l'esperienza interpretativa da attori, genera per loro un'esperienza unica. A questa riflessione non può non collegarsene un'altra: l'esperienza vissuta che si intreccia all'esperienza ricostruita. Nell'interpretare il personaggio (finzionale), il soggetto ha potuto trasformare in esperienza la sua vita (reale); ha cioè sostato in un campo di esperienza protetto che gli ha dato modo di ricevere e sperimentare insegnamenti e apprendimenti; si può azzardare dicendo che il palcoscenico gli ha dato spazio e tempo per elaborare e risignificare elementi affettivi, culturali, vitali suoi propri (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). Il messaggio agli occhi dello spettatore non può dunque che arrivare potente. Ed è proprio questa intensità comunicativa che permette al pubblico la possibile immedesimazione nell'opera, prima teatrale, e poi umana, nello specifico intento di far emergere l'uomo per mezzo del personaggio attore.

chi ha a che vedere con il carcere si assume la responsabilità di ricostruire uno sguardo della società sui problemi del carcere, di ricostruire una cultura

diversa che non sia punitiva e afflittiva ma costituzionalmente orientata sul senso della pena. È assurdo entrare dentro il carcere e fare questo lavoro dimenticandosi di questa responsabilità. In questo lavoro cinematografico ci sono tutta una serie di questioni difficili, è stato necessario tirare le fila di tutto, dall'esistenza, al dolore, dalle regole alle responsabilità. È fondamentale dunque immaginare il carcere orientato al fuori, lavorare dentro pensando al fuori, perché è da un niente che tutto può ricominciare da capo, dall'iter di internamento al tempo della detenzione, e questo tempo non ha più senso un'altra volta, il tempo passato dentro, per quanto di eccezionale valore, perde immediatamente il suo senso il giorno dopo [...] e poi ci sono tutta una serie di sospesi, che soprattutto dal punto di vista del reinserimento familiare risultano complessi; I famigliari si trovano lì fuori, e si trovano in attesa. In questo processo di transizione è dunque possibile percepire l'ansia e le aspettative legate ad una futura vita al di là delle carceri. Questo momento di transizione che porta con sé tutto questo stato emotivo è il nocciolo che abbiamo voluto documentare nel nostro progetto ("Ombre della Sera" [Ita – 2015], Esposito V., www.ombredellaser.com , 6 dicembre 2019).

Emerge da queste parole, più forte che mai, l'esigenza di interrogarsi circa l'esistenza di uno specifico e maggiore percorso di accompagnamento verso l'uscita dal carcere. Il mantenimento degli affetti e dei legami famigliari, pur previsto e sostenuto dalla Legge italiana del nostro paese all'articolo 28 Ordinamento Penitenziario, dovrebbe tradursi maggiormente in percorsi di supporto e aiuto alla gestione nonché all'accompagnamento verso l'uscita dalla prigione. Accompagnare i soggetti privati della libertà personale servendosi anche dell'aiuto graduale dei legami affettivi verso il ritorno alla vita libera, dovrebbe essere oggi un obiettivo imprescindibile. Con l'aiuto dunque di questi estratti tratti dalla conferenza tenutasi dalla stessa regista in persona si è avuto modo di conoscere meglio l'autentico e specifico punto di vista di un lavoro di coordinamento teatrale e cinematografico; aiutandosi inoltre dall'insieme delle considerazioni nonché ragionamenti mossi da chi scrive, si è cercato poi di analizzare questo ambito, dando valore aggiunto, attraverso le suggestioni nate di volta in volta, all'insieme delle rappresentazioni di tale prodotto. È importante sottolineare inoltre che nel tentativo di analisi di alcuni passaggi del pensiero della regista, si è cercato il più possibile di lasciare "intatto" il suo modo di guardare al suo prodotto, si è cioè cercato di porre alcune riflessioni emerse pur non volendo

modificare in modo radicale lo sguardo offerto dalla stessa. Nel capitolo seguente si espliciteranno: sinossi, specifiche tecniche e contributi apportati per la realizzazione del film, analizzando in questa sede alcune scene e continuando a portare avanti, in modo sempre più approfondito, le riflessioni fino a questo momento esplicitate.

4. Ombre della sera

Alla luce di quanto fino ad ora emerso, si ritiene opportuno introdurre ora l'analisi di alcune scene rilevate dal film documentario, soffermandosi anche ad esplicitare la struttura centrale e i nodi principali che hanno permesso la realizzazione dello stesso. Nell'analisi di alcune scene prese in considerazione si riprenderanno ed approfondiranno così, alcune delle riflessioni che in ottica pedagogica sono state precedentemente accennate, poiché si ritiene importante considerare lo sguardo pedagogico come parte integrante non solo del processo rieducativo all'interno degli istituti di pena, ma parimenti come sguardo capace di leggere contesti che sappiano tenere conto delle configurazioni materiali che nell'esperienze si giocano e che di conseguenza non sempre visibili e rilevabili immediatamente. Per questo, le scene di seguito proposte sono state scelte nell'insieme dell'intera pellicola per il fatto di avere insiti elementi di suggestione, ovvero elementi che hanno spinto a possibili nessi. Si è così sostati nelle riflessioni anche di Riccardo Massa, per rileggere attraverso i suoi pensieri, quello che questo lavoro cinematografico ha saputo documentare. Ed è alla sinossi di questo lungometraggio (www.ombredellasera.com)³³ che si evince tutta la portata di questo lavoro. Dal titolo *Ombre della sera*, girato nella città di Roma, e dalla durata di 84 minuti, il film è stato interpretato da alcuni detenuti in misura alternativa e da alcuni ex detenuti del carcere di Rebibbia N.C. nell'anno 2014. Tratto d'ispirazione dalla biografia degli attori e delle loro famiglie è così che si svela allo spettatore il percorso di reinserimento che cinque "liberanti" intraprendono tornando nel mondo esterno dopo anni di reclusione. Realizzato con la partecipazione di Pippo Delbono e da Maurizio Albano e Riccardo Neri in una coproduzione di Simon Film e Lupin Film. Riconosciuto di interesse culturale dalla Direzione Cinema del Ministero per i beni e le attività culturali, con il Patrocinio del Ministero della Giustizia e del Consiglio Regionale del Lazio e con il contributo della Regione Lazio attraverso il fondo cinema e audiovisivo, questo lavoro cinematografico vede coinvolti gli interpreti che hanno deciso di condividere la loro esperienza aprendo le porte delle loro case all'occhio delle telecamere, della regista e del pubblico.

³³ <http://www.ombredellasera.com/home/> consultato in data 23/5/2021

4.1 I personaggi-attori

Il primo personaggio ad entrare in scena all'inizio del film è Matteo Cateni, il più giovane del cast, lo vediamo tornare a casa dopo cinque anni di reclusione nella prigione di Ibarra in Ecuador e poi a Rebibbia in Italia, dove ha scontato il residuo della pena e intrapreso l'attività teatrale. Dopo la liberazione dalla prigionia è riuscito a svolgere diversi impieghi, tra cui quello attuale di carrellista all'ospedale di Livorno, ha un gruppo musicale che compone musica rap, si è sposato, e ha una figlia che ha chiamato Sara. Oggi Sara è cresciuta ed è una ragazza, insieme a suo padre racconta quello che si è potuto scrivere biograficamente su di loro. Matteo è un ragazzo molto magro, dal viso scavato, corpo tatuato, occhi accesi dal color celeste mare. La sua ombra proiettata a terra è così filiforme che ricorda la statuetta votiva più bella e famosa del museo di suo padre, il museo Guarnacci di Volterra, che, Gabriele Cateni, scrittore ed archeologo ha diretto per molti anni. È da quella figura che ricorda quella statua così sottile ed allungata che i poeti, paragonandola all'ombra di un uomo al tramonto, hanno battezzato: *Ombra della sera*, da cui peraltro, prende il titolo lo stesso lungometraggio. Appare poi Giancarlo Porcacchia, alias Lallo, unico interprete allora ancora recluso, trent'anni di detenzione fra il Sudamerica e l'Italia. Inizia a delinquere a 18 anni e sconta un cumulo di pena di 33 anni. Dal 2006 è allievo del corso di formazione teatrale presso Rebibbia, attore protagonista degli allestimenti della Compagnia del Teatro G8 fino al Teatro Quirino e al Teatro Argentina di Roma. Dal settembre 2013, dopo 27 anni di detenzione, ha ottenuto per meriti teatrali il primo *permesso premio* che gli ha permesso di tornare a casa in famiglia 3 giorni ogni 45. È padre di cinque figli e nonno di due nipotine.

Il terzo personaggio si chiama Romolo Napolitano. Chiamato da tutti Romoletto, ha vissuto il periodo fascista e gli anni della guerra nel quartiere di Trastevere. Il padre una volta emigrato in Argentina lascia soli la madre e Romoletto, che sin da bambino aiuta la stessa a vendere stracci vecchi tra il mercato di Piazza San Cosimato e quello di Porta Portese. Ripetutamente cacciato dalle scuole, non consegue nemmeno il diploma elementare e si arrangia come ragazzo di bottega nei mestieri più disparati. Inizia a delinquere ancora adolescente, entra nel giro delle scommesse e del gioco d'azzardo. Nel 1960 inizia a fare il tassista, occupazione che manterrà fino all'arresto avvenuto nel 1975. Dal 1975 ha scontato oltre trent'anni di reclusione tra il carcere di Regina Coeli e di Rebibbia. Tuttavia, la sua vita è rimasta segnata dalla morte della moglie Fedora nel 1980 e da un tragico incidente avvenuto nel 2007, nel quale hanno perso la vita la figlia Stefania e il nipotino di quattro anni. Nel 2009 inizia l'attività teatrale a Rebibbia, che non ha mai più abbandonato. All'età

di 77 anni grazie alla Comunità di Sant'Egidio di Roma che lo impiega nello smistamento degli abiti usati, ottiene l'affidamento in prova ai servizi sociali e sconta a casa l'ultimo anno e mezzo di detenzione. Infine, ma non ultimi per importanza, appaiono anche Sandro Verzili e Alessandro Bernardini, 15 anni di detenzione, uscivano insieme in affidamento presso il Centro Permanente di Prevenzione alla Tossicodipendenza di via Pietralatella. Curioso l'incontro in cui la regista si imbatte quando viene in contatto per la prima volta con Alessandro Bernardini, poiché conosciuto proprio in occasione del film, mentre la stessa seguiva l'altro interprete Alessandro Verzili, immediatamente colpita dalle doti teatrali del Bernardini, propone così allo stesso di entrare a far parte del cast. La biografia di Alessandro Verzili, invece, lo vede trascorrere la sua infanzia tra i quartieri di Morena e Tor Bella Monaca, dove attualmente risiede. Separato e padre di due figli sconta la sua pena tra regina Coeli e Rebibbia. Fra una detenzione e l'altra risiede presso la comunità per la prevenzione alle tossicodipendenze di Quarto Miglio, nella quale ha lavorato per un periodo in orario pomeridiano svolgendo mansioni di segreteria.

Ed è dopo aver raccontato queste storie di vita che il film si chiude portando lo spettatore su una spiaggia deserta di un lido qualunque inquadrando tutti e cinque i personaggi; tutti guardano l'orizzonte davanti al mare. È l'ora del tramonto, le loro ombre si proiettano sulla sabbia. Il film finisce. E anche se non viene volutamente mostrato, la regista racconta, in occasione del dibattito tenutosi presso l'Università La Sapienza, che nel finale immaginato, uno ad uno i personaggi entrano in acqua; vestiti, si avviano ad essere completamente sommersi. Sotto l'acqua resta sommersa la loro vita, vita nascosta, vita da fuggitivi, vita rinchiusa. Quella che è stata e quella che avrebbe potuto essere, quella che non potrà essere più. Un momento dopo dalle dune della sabbia arrivano tutti i bambini che si sono visti in ogni storia. La vita ricomincia. Di bambino ne manca solo uno, il nipotino di Romolo, la cui fotografia è rimasta nel taschino della sua camicia ed è entrata in acqua con lui. Questo, un momento che la regista vuole regalare, restituire, far immaginare, far assaporare. Ma l'azione intrapresa con il lungometraggio non finisce con esso: l'autrice infatti fonda nello stesso anno, 2014, Fort Apache Cinema e Teatro (www.fortapachecinemateatro.com)³⁴, associazione culturale che nasce come luogo di prosecuzione del percorso trattamentale intrapreso all'interno dei penitenziari, potendo divenire valido punto di riferimento nel delicato passaggio dalla reclusione alla libertà, ancora luogo di formazione e specializzazione nelle arti dello spettacolo rivolto a coloro che decidono di guardare al

³⁴ <https://www.fortapachecinemateatro.com/> consultato in data 23/5/2021

riscatto delle proprie vite in una ottica di reinserimento sociale, avendo dunque la possibilità di usufruire attraverso le arti performanti una nuova visione della propria esistenza. Così è stato possibile conoscere parte della storia di queste persone, riuscendo in qualche modo a vedere come immaginandoli restituiscano rappresentazioni di loro stessi, e che inevitabilmente sono nate leggendo le righe sopra riportate.

4.2 Il titolo

Si pensa che allo stesso modo, partendo da una piccola analisi del titolo di questa opera si riescano ricreare altre rappresentazioni che possano aiutare a circoscrivere meglio le storie inserite nel lungometraggio. Il titolo, tratto dal nome di una statuetta etrusca votiva, sembra anche richiamare un momento di transizione, tra il giorno e la notte, tra il buio e la luce, quando ancora non è notte ma non è più giorno, un tempo limitato, sembrerebbe il tempo che sta nel passaggio tra l'accadere di un evento e l'altro, servendosi in quel mentre dell'ombra che si porta con sé. Un'ombra che paradossalmente può apparire ignota, poiché scura, mistica, dubbia; ma allo stesso tempo riflettente di ciò che è illuminato, di ciò che potrebbe essere investito da luce diretta. Il rimando pertanto al riflesso è inteso così come porzione buia prodotta da noi stessi, dal nostro stesso corpo, che si dà verso il suolo, sul suolo, vi è un rimando anche ai contorni, ai limiti, ai confini, perché del resto l'ombra proiettata non è altro che il confine di noi stessi, dove finiamo e dove inizia qualcosa di altro, di nuovo, di diverso. È l'incontro, l'incontro con qualcosa di differente, che ci rimanda al nostro limite, alla nostra finitezza e forse anche alla nostra fragilità. Sono le ombre della sera che si riescono ancora a scorgere perché non è ancora troppo buio per non riuscire a vedere più, e sono le speranze perché un flebile chiarore c'è e si può ancora vedere. Suggestioni che non possono che arrivare potenti a chi racconta di vite sospese tra le ombre del passato e il bisogno di parole del presente. E anche Eleonora, mamma di Sara, compagna di Matteo, in una sequenza del film, cerca di spiegarlo bene alla figlia mentre si trovano da sole nel museo, davanti alla statuetta dell'uomo al tramonto. È così che il film comincia, per lo spettatore.

4.3 Spaesamenti: dentro/fuori; prima/dopo

La prima storia che chi guarda il documentario di Esposito incontra è quella di Giancarlo, che verrà nominato d'ora in avanti Lallo. Si sente il suono della sirena che permette di aprire il grande portone che delimita l'esterno dall'interno del penitenziario, Lallo esce, e si incammina, solo, verso la strada che circonda il carcere, attento a trascinarsi sul marciapiede con sé la valigia che ha in mano, sta aspettando sua figlia Pamela. Appena varca la soglia che separa "i due mondi" il volto dell'uomo si volge verso il sole, il suo sguardo dilaga ovunque si possa osservare. Sono 27 anni che Lallo manca da casa. Il magistrato ha concesso lui tre giorni di permesso ogni quarantacinque a casa della figlia e due ore al giorno di libera uscita fuori dalla casa di quest'ultima. Le immagini proposte in questi pochi minuti all'inizio del lungometraggio permettono già di soffermarsi su alcuni particolari: un uomo solo che esce dal carcere, non accompagnato se non dalla valigia che si porta con sé, nessuno in uscita, nessuno in entrata. Ed è allora che le riflessioni che possono emergere da questa iniziale cornice e dalle successive che verranno presentate, vorranno essere il più possibile aperte, disponibili all'incontro di tutte le suggestioni nonché interrogativi che potranno nascere.

Sembra, per quello che emerge e per come ci racconta questo Docu film, che non esista e non sia previsto, di sicuro in questo caso, un iter di accompagnamento da parte del personale del carcere per indirizzare il soggetto nella fase di uscita. Non è dato sapere se in tutti i penitenziari del nostro Paese avvenga allo stesso modo, tuttavia, in ottica pedagogica, rimane di una certa importanza osservare come viene attuato, se è pensato e da chi, il passaggio tra il dentro e il fuori, tra la fine della pena e l'inizio del "ritorno in società". Sembrerebbe mancare infatti da parte delle istituzioni un ruolo di indirizzo e di accompagnamento che supporti la delicata fase di uscita/ritorno "fisica" del detenuto. Viene poi anche da chiedersi se da parte delle istituzioni sia previsto un piano sulla predisposizione di strumenti di assistenza e aiuto per le persone che escono dal carcere e che non possono contare nell'immediato su risorse autonome. Guardando a questa prima scena del film sorge forte un interrogativo su come effettivamente il mondo esterno al carcere dialoghi con quello interno. Il confine di netto distacco tra queste due realtà è ancora più marcato se si pensa che esiste una realtà di regolamentazione interna al carcere dove per ogni spostamento è necessario chiedere il permesso, oppure dove il controllo sulle persone è incessante e costante, dove ancora ogni spostamento viene registrato e tracciato minuziosamente. A fronte di ciò sorge una domanda: perché nel momento di transizione verso il "mondo fuori", verso la vita libera, peraltro così delicato, non avviene la stessa meticolosa e ingente verifica? Sembra quasi che

una volta varcata la soglia verso l'esterno i soggetti non abbiano più bisogno di alcun tipo di supporto o aiuto. La scena prosegue poi con Lallo che torna nell'abitazione che un tempo è stata sua. Ad accoglierlo in festa vediamo le due nipotine Eva e Chiara di 6 e 10 anni, che con euforia coinvolgono il nonno nel mostrargli casa e in particolare la stanza che appositamente hanno liberato per lui. Su un armadio è appeso un disegno che le stesse hanno realizzato, nel quale è raffigurata tutta la famiglia che si tiene per mano. È disegnato a figura intera anche lo stesso Lallo, ma a differenza di tutti gli altri componenti della famiglia raffigurati, gli elementi del suo volto non ci sono, vi è solo un cerchio, vuoto, raffigurante il capo. Dopo qualche istante che Lallo osserva attentamente quel disegno, apparentemente colpito da quel dettaglio, viene richiamato in cucina dalle bambine, che comportandosi come se il nonno non conoscesse affatto l'abitazione, vorrebbero mostrargli molto altro ancora, lui esclama: "è cambiato tutto!".

Emergono da questa sequenza almeno due aspetti di estrema importanza. Il primo aspetto riguarda lo spaesamento che anni di reclusione può comportare per il soggetto che rientra a casa dopo anni di lontananza, non solo dal nucleo familiare, ma anche dalla propria abitazione che nel frattempo è possibilmente cambiata: mobili, sedie, colori, armadi diversi; una nuova organizzazione materiale (la cucina che un tempo non era dove è oggi). Un livello di attenzione, si pone successivamente intorno alla dimensione dello spazio, inteso come spazio riconosciuto, uno spazio che si può percepire appartenente e legato alla storia di vita dell'individuo. È dunque ciò che è il rimando simbolico della casa che diventa uno spazio che tutti i membri del nucleo riconoscono e condividono. La dimensione spaziale perciò si configura come piano della relazione, stando in relazione, riprendendo una relazione. Si direbbe che uno dei compiti fondamentali che Lallo sarebbe bene iniziasse ad intraprendere fosse quello di riuscire a riscrivere in modo inedito lo spazio che un tempo gli apparteneva, riconfigurare così il suo spazio divenuto spazio di altri, che sebbene costituito dai suoi familiari, rimane comunque anche un po' suo. Al difficile compito di creare un contesto nuovo che riconosca il suo cambiamento, si accosta talvolta l'aspetto del corpo, allora il carcere inevitabilmente si stanza tra i corpi presenti/non-presenti rinviando inevitabilmente a porre una riflessione sui concetti di presenza/assenza; ma dove si gioca questa materiale presenza/non-presenza? Si potrebbe dire che è giocata in entrambi i luoghi in cui Lallo ha vissuto, in carcere infatti erano assenti *corporalmente* tutte le figure parentali di riferimento, così come nella sua casa di Roma lui era assente *corporalmente* agli occhi del nucleo, mentre, una volta ricongiunto, importante per Lallo e per i suoi cari è stato piuttosto riuscire a trovare una modalità quotidiana per dimostrare che le loro presenze corporali sono riuscite

ad occupare nuovamente e in modo inedito i diversi spazi della casa. Ecco che per questo la dimensione corporale acquisisce un valore importante. Una ultima riflessione emerge a partire da quel disegno appeso all'armadio. Nel disegno infatti Lallo è presente ed è raffigurato come tutti gli altri, ma i tratti del volto sono assenti, sembrerebbe come ad indicare, da parte delle bambine che hanno realizzato il disegno, di non sapere come effettivamente fosse costituito il viso del nonno di cui hanno spesso sentito parlare. Ed è proprio la scelta che il nucleo familiare ha fatto nel non rivelare la verità alle minori, che agli occhi di quest'ultime il nonno appare come figura eroica che per molti anni ha affrontato sfide e luoghi angusti, e che nell'ultimo periodo era chiusa in "ospedale" per ricevere cure. Emerge qui anche il tema del dire/non-dire che interroga gli adulti e li pone nella condizione di dover scegliere cosa e come dire/non-dire ai minori. La reclusione, lo stare dentro, quella soglia che separa dentro e fuori, divengono qui dei potenziali segreti non detti dagli adulti per proteggere i minori dagli accadimenti che risultano più ruvidi per gli stessi, o forse perché troppo inadeguati per essere comunicati e rielaborati nel modo più consona, anche per via degli strumenti che spesso si sentono non avere. Una delle scene che ancora richiamano forte la dimensione familiare in senso più allargato la si ritrova nel momento in cui Lallo si ricongiunge con tutto il nucleo familiare, le sue figlie, i mariti delle stesse, i fratelli, i parenti stretti e lontani che vengono a trovarlo avendo organizzato per lui una festa. Tutti insieme si riuniscono in giardino, il cibo sembra essere l'elemento che gli unisce, tra una battuta e l'altra, ripercorrono così i momenti passati in gioventù e le esperienze che insieme hanno attraversato nella vita libera. Una vita che il film ci rimanda sentire così lontana, come se tutti quanti avessero vissuto due vite, quella prima e quella di adesso. I ricordi che emergono e che vengono raccontati permettono così di far immedesimare e far immaginare lo spettatore in quelle persone alle prese con quello che fanno riaffiorare. Un aspetto importante che viene mostrato poi si ricollega alla prospettiva inevitabile del tempo. Ancora una volta esso influisce sui legami tra i familiari che all'esterno continuano a mutare. Succede a Lallo quando chiede a sua sorella Elena informazioni di una donna presente alla festa che non ha mai visto, è la moglie di Gabriele che si è sposata con lui l'anno precedente. Ed è così che all'esterno le dinamiche tra i familiari continuano inesorabilmente, alcuni si trovano altri si lasciano, è il caso anche di Pamela, l'altra figlia di Lallo, che si confida con il padre in un momento in cui i due si trovano soli in casa. Emerge dunque la decisione da parte della figlia di non essersi più sposata, e di non aver rivelato nulla al padre poiché dal carcere non avrebbe potuto fare niente. Accadimenti questi che rinviando ad un tempo mutevole che porta con sé il cambiamento del mondo esterno, ma non di quello interno al carcere forse, almeno

fisicamente, almeno non nelle relazioni familiari ed affettive che internamente faticano a svilupparsi e a continuare, perlomeno in relazione alle persone che si trovano a casa ad attendere. All'interno del carcere si vive una quotidianità che sembra fermare e congelare i fili legati tra le persone dentro e le persone fuori. In seguito, il film mostra poi il punto di vista legato allo spaesamento che si ricollega a quello appunto del tempo. Un aspetto importante che Lallo vive sulla sua pelle, perché è così che un giorno urlando semplicemente "io esco!" si allontana da casa, sono le sue due ore al giorno che ha di permesso, in casa è presente Pamela, ma a lei, lui non chiede nulla, si allontana solo per fare un giro, ma Pamela non lo sa e dentro di lei si sente ancora spaventata, tormentata da un passato in cui i ricordi che ha del padre erano legati solo al suo uscire di casa e commettere reati, per poi un giorno non tornare più. Succede allora che Lallo si perde per le vie di Roma, in una città troppo grande che non ricorda più, stanno per scadere le sue due ore, e in preda alla disperazione chiama casa per farsi venire a prendere. Si mette così in discussione tutta una vita fatta di piccoli difficili traguardi, in un momento di spaesamento è in bilico tutto il percorso svolto fino a quel momento: la volontà di reinserirsi nel luogo di appartenenza, la possibilità di tornare sulle proprie tracce ricostruite, la forza di sentirsi autonomi ancora dopo anni di lontananza. Questa si crede una delle scene più importanti legata a questo personaggio, insieme a quella rappresentativa del ricongiungimento fisico dei parenti stretti e lontani di Giancarlo, perché più di altre esse sono collegate alla dimensione dell'interpretazione da attore. In queste due scene menzionate si vede chiaramente Giancarlo attore, emerge in modo visibile la forma che il personaggio ha saputo dare all'interpretazione di quelle specifiche rappresentazioni. È attraverso il set ricostruito, elaborato e risignificato che a Giancarlo è permesso rappresentare e dare vita, coinvolgendo parte di tutto il suo nucleo familiare, a tutta una serie di emozioni e stati d'animo interiori che si danno nei confronti dello spettatore. Il personaggio attore, per concludere, ha quindi attraversato e ripensato consapevolmente ai vissuti e alle reazioni che avrebbe potuto mettere in campo se solo quegli accadimenti gli fossero successi per davvero nella vita reale. Il lavoro teatrale prima e quello cinematografico poi, ha permesso di creare uno spazio in cui l'individuo si è potuto permettere liberamente di percepirsi svincolato da ogni giudizio e ostacolo possibile nella propria performance da attore; così dunque, nel nesso che inevitabilmente si viene a produrre, il teatro come l'educazione dà la possibilità di esperire un campo finzionale ma che poi è la vita, riesce cioè l'educazione a consentire un'esperienza che dà modo di esplorare e RI esplorare i valori di quest'ultima in modo profondo. Massa sostiene così che quando si fa educazione è come se si desse vita a un campo d'azione fittizio, che, proprio

grazie al fatto di essere finto consentirebbe la capacità di esplorare e conoscere i significati che si danno in quella specifica esperienza che viene agita e fatta agire. L'educatore, nel suo ambito lavorativo, viene quindi a creare il tempo e lo spazio dell'esperienza educativa; in altre parole egli, riuscirebbe a mutare quell'esperienza in "vita". Lo specifico dell'educatore potrebbe essere allora così paragonato allo stesso modo in cui Esposito ha istituito per Lallo quel "mondo finto della scena", ma che proprio perché è stato finto ha permesso di poter mettere in gioco un aspetto che potenzialmente possibile di accadimento (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). Infine, nell'ultima scena legata a questo personaggio, si vede Lallo che si prepara una mattina per uscire di casa e tornare in carcere, sua figlia Pamela gli appare di spalle, in lacrime, finalmente confida lui tutte le sue paure e dubbi che la tormentano, paura di non sapere più chi ha in casa, paure che la richiamano a quando era solo una bambina. In queste scene emergono in modo significativo gli aspetti della paura e del dubbio che spesso i famigliari dei detenuti percepiscono nel vivere e costruire una nuova quotidianità: spaventa il *nuovo* che richiama il *già conosciuto*, perché nel familiare detenuto si percepisce e si vede una persona possibilmente cambiata ma anche una persona fragile che può sbagliare ancora.

4.4 La complessità della relazione: mediare e risignificare l'esperienza

A fare da sfondo alla storia di Giancarlo si accosta quella di Matteo, che nelle prime scene proposte è intento a comporre e cantare musica rap nella sua abitazione. In casa con lui c'è la sua compagna Eleonora e la figlia Sara che si vede nascosta dietro una sedia capovolta sul tavolo in cucina. Di significativa rilevanza è il timore che traspare dal viso di Sara dietro lo schienale della sedia, poiché appare come imprigionata dietro le aste in legno che compongono la stessa. Sara rimane ferma, osserva e ascolta le parole del padre. Di tanto in tanto, mentre la melodia si fa sempre più accentuata, Matteo lancia alla figlia piccole provocazioni, quasi ad invitarla a rispondergli sulle note della sua melodia. Si vede così il tentativo, da parte di Matteo, di instaurare un dialogo implicito non diretto con la figlia. Da quello che il film mette in mostra non è dato sapere quale tipo di rapporto intercorra tra Matteo e la figlia, ovvero non viene esplicitamente raccontato, ad esempio, per quanto tempo Sara non avesse visto il padre quando recluso, che tipo di rapporto fosse presente tra i due, e come questo nel tempo si fosse sviluppato, organizzato e mediato; tuttavia, sembrerebbe che la musica rap per Matteo sia uno strumento di forte rilevanza, tanto da riuscire a comporre sue canzoni e a cantarle con decisione nel quadrilatero di case che lo circondano.

La musica si potrebbe asserire allora, diviene un aspetto che si carica di un ruolo essenziale per Matteo, essa sembrerebbe assumere un ruolo di *mediatore* poiché consente di attribuire senso a quello che fin ora è accaduto e continua ad accadergli. Secondo Palmieri (2011), la mediazione consente di fare esperienza del proprio vissuto, poiché a quest'ultimo viene data la possibilità di essere "toccato con mano", osservato, condiviso, risignificato, espresso. Andrea Canevaro (2008) a tal proposito sostiene che non esiste un mediatore per eccellenza e che gli stessi possono assumere diverse forme e possono agire su livelli differenti. Un mediatore può essere ad esempio un *contesto*, ovvero un luogo che, per come è predisposto, produce intenzionalmente un certo tipo di effetto e può essere anche inteso come *persona*, annoverata come colei che aiuta, guida e supporta l'azione di attraversamento dell'esperienza educativa. Nella scena analizzata a mediare è la *musica* stessa, perché racconta e riproduce la storia di vita veicolata dalla melodia, dunque racconta del vissuto che appartiene a Matteo, caratterizzato dalle esperienze da lui attraversate. La musica diventa allora possibilità di sviluppare riflessioni di comprensione di sé e del mondo, diventa possibilità di sostare su ciò che si vive dando modo di risignificarlo, cioè decostruendo e ricostruendo pensieri di ciò che si vive e si fa vivere ad altri, trovando allo stesso tempo le parole per esprimerli, per comunicarli e dividerli. Per questo motivo attraversare l'esperienza di rientro in famiglia può divenire azione educativa importante, poiché avvalendosi di strumenti facilitanti permetterebbe così di far fronte in modo più semplice a quell'esperienza, probabilmente densa emotivamente, pur sempre delicata, complessa e difficile. Palmieri (2011) fa notare ancora come i mediatori potrebbero essere paragonabili a dei facilitatori, intesi in questo modo sia perché qualcuno ha aiutato nel predisporli e quindi ha accompagnato nel renderli visibili e attraversabili, sia poiché essi agiscono sé stessi implicitamente, dunque poiché presenti nell'impianto culturale che è stato via via di volta tramandato. I mediatori per concludere possono dunque rappresentare parimenti l'ambiente e ciò che in esso è contenuto, possono essere tutto quello che in una particolare condizione assume un significato diverso da quello abituale, attribuendo un valore significativo e specifico per coloro che ne sono coinvolti (Palmieri, 2011). La musica come la scrittura, le parole come la penna, risultano allora dei mezzi possibili, dei congegni che agiscono sui soggetti e che sono in grado di cambiare, con la loro presenza, uno stato di cose.

Un altro rimando al tipo di comunicazione che Matteo sente di dare al suo nucleo familiare avviene nel momento in cui, un giorno, tutti e tre vanno a visitare un grande acquario, e mentre Sara ed Eleonora sono intente a notare tutti i pesci più colorati che vedono, attribuendo loro connotati positivi, Matteo al contrario, guarda quelli apparentemente più

cupi, tristi e “cattivi”, quelli che sembrano avere un aspetto disarmonico, facendo notare alle due alcuni stati d’animo che potenzialmente rappresenterebbero le creature marine da lui individuate. Si potrebbe dire che nella maggior parte di quello che viene mostrato di Matteo dal film, emerge un aspetto complesso di gestione della relazione familiare che fatica ad adattarsi al nuovo scenario, restituendo allo spettatore una delle condizioni più complesse del processo di rientro nel nucleo familiare: il riadattamento. Tornare a casa significa anche doversi adattare nuovamente, ossia entrare in contatto, come se fosse la prima volta, con diversi aspetti, vecchi e nuovi e che si presentano insoliti, trasformati, incerti in quella “nuova vita” da ricostruire, che la detenzione aveva come sospeso. Il binomio vicinanza/lontananza allora coinvolge tempo, spazi, corpi, modalità comunicative da ritrovare e riavviare. Questo viene mostrato dal film quando un giorno Matteo si confida con Eleonora, confessando di voler trovare un modo per iniziare a ricreare un dialogo autentico con Sara. La compagna gli consiglia allora di provare a starle semplicemente accanto, di darle quella presenza fisica che per anni era stata assente. Accade allora che un giorno Matteo si avvicina alla figlia e in modo scherzoso dà inizio ad un gioco, il gioco si avvia in una modalità fisica, sembrerebbe uno di quelli in cui si cerca di azzuffarsi l’uno con l’altro, ma in questo gioco traspare chiaramente in Sara una aggressività eccessiva, quasi rabbiosa. Nel giocare, dunque, emerge forte la dimensione emotiva-corporale di Sara, che si traduce nel gesto di impattare con forza con il padre esprimendo nel corpo a corpo ciò che forse per lungo tempo questa bambina ha tenuto dentro di sé. In questo tipo di comunicazione potente, è assente un dialogo verbale fra i due. Il verbale arriva successivamente quando Sara inizia a chiedere, sempre attraverso una mediazione del corpo, dei molteplici tatuaggi del padre. Nella successione di questi avvenimenti Eleonora non è presente nella stanza con i due. Non è dato sapere se avesse scelto di proposito di lasciare che padre e figlia si prendessero da soli un momento per loro, o se al contrario lo stesso Matteo avesse scelto appositamente un momento senza la compagna. Il rapporto ricongiunto dà modo di creare ora uno spazio e un tempo che in quell’istante appartiene solo a loro. È una cerimonia, un ricongiungimento, un punto di ritrovo, un dialogo ritrovato. Padre e figlia riescono ora a ritrovarsi vicini, a sentire le voci di entrambi, ad ascoltarsi reciprocamente l’un l’altro, a comprendersi. Sara, inoltre, nel riconoscersi fra uno dei tanti tatuaggi del padre riesce finalmente a percepirsi come figlia. Ed è proprio nell’ultima scena che viene proposta che i due si vedono ancora una volta soli davanti al grande acquario che hanno visitato, un muro di vetro li divide da una tartaruga che imperturbabile nuota vicino a loro. Sara racconta al padre che è proprio grazie al guscio che questa creatura possiede che riesce a ripararsi in ogni momento, poiché lo stesso le fa da

casa, racconta poi della versatilità dell'ambiente in cui la tartaruga marina riesce ad adattarsi, vivendo tra il mare e la terra, ancora sottolinea i grandi chilometri che la stessa percorre ogni anno, ma lentamente, non velocemente. Sara per concludere esclama: «capito babbo? Piano, piano. Non si deve andare troppo veloci».

Rimane di notevole importanza quest'ultima immagine che il film propone, perché sottolinea l'aspetto di come può essere vissuta e percepita da parte dei bambini la lontananza di un padre, recluso per molto tempo. La carcerazione di un genitore, dunque, si riflette come un'esperienza di notevole impatto nella vita di bambini e adolescenti. La figura di Sara, infatti, a differenza degli altri minori che si vedono nel film, fa emergere l'ostilità che si cela in lei.

Una riflessione che sorge ineludibile quindi, è che a questo iniziale atteggiamento ostile nei confronti del padre non viene apparentemente incontro nessuno, il disagio di Sara non viene letteralmente né colto, né aiutato ad essere elaborato da nessuno. Il film fa emergere apparentemente che l'aspetto del cambiamento di Sara risiederebbe nel solo ricongiungimento fisico con il padre per mezzo di un gioco. Basterebbe allora così poco affinché una relazione possa dirsi riallacciata? Forse il film ha voluto intendere implicitamente che nella scena del gioco tra Matteo e Sara la centralità e il focus in atto fosse quello della *presenza*. È attraverso, infatti, la presenza nel qui e ora, reiterata di giorno in giorno, che si rende possibile un certo tipo di relazione. Inoltre, il mantenimento di tale dimensione genitoriale, qualora si fosse genitori in carcere, è un aspetto di primaria importanza, perché dà modo di mantenere legata anche la propria identità di padre o di madre; essere genitori è un diritto che deve essere tenuto bene presente, anche perché se il soggetto si sente riconoscente e parte integrante di alcuni diritti che gli spettano, altresì sarà più probabile che si sentirà riconoscente e parte integrante di altrettanti doveri che lo stesso è richiamato ad affermare (Calaprice 2010).

4.5 La comunità come luogo educante: regole, relazioni, esperienze e consapevolezza

Un altro contesto è quello che accoglie e racconta le storie di Sandro Verzili e Alessandro Bernardini. I due si trovano in affidamento presso il Centro di Prevenzione Permanente alle Tossico Dipendenze³⁵. Nella prima scena proposta si può osservare l'iter di accoglienza di Sandro presso la struttura³⁶. In una sala colloqui, un'operatrice seduta dietro una cattedra è intenta a spiegare le regole interne della comunità e consegna a Sandro, che si vede inquadrato di spalle, un quaderno dove scrivere pensieri e riflessioni a fine giornata. L'uomo è seduto di fronte a lei, ha il cappuccio della felpa sul capo, la testa è china verso il basso, le mani poggiano sul banco intrecciate strettamente fra loro, rimane in silenzio. Le regole che l'operatrice elenca sono precise e chiare. A un certo punto queste parole si sentono sfumare, diventando come un brusio di sottofondo. Lo spettatore è invitato ad immedesimarsi nell'orecchio di Sandro: parole che faticano ad essere udite, rimangono confuse, sono solo lo sfondo.

Seguono poi diverse inquadrature della struttura della comunità: un'aula dalle pareti spoglie, con un tavolo bianco al centro e delle sedie attorno, una lavagna, un armadietto, una radio; un angolo cucina, con due lavandini, fornelli e un carrello per il cibo; la parte esterna, con una panca in legno verde e una sacca da box. Sandro accede così fisicamente in struttura accompagnato dall'operatrice che gli sta a pochi passi di distanza.

Un'osservazione che si può fare, a partire da questo primo insieme di immagini, è che l'accoglienza di Sandro all'interno della struttura si pensa fosse già di per sé un fatto educativo, ovvero un momento facente parte di un iter insito nella cultura del servizio della comunità, e quindi rientrante nel lavoro educativo che gli operatori svolgono nel momento in cui vi è un nuovo ingresso da "registrare". Attraverso la presentazione della struttura si disvelano a Sandro dunque aspetti materiali, come regole, ritmi, tempi di scansione della giornata, routines. Non solo. Ad indicare ciò che Massa definirebbe appunto le materialità del dispositivo educativo (Centro Studi Riccardo Massa, 2020), sono anche gli elementi fisici e simbolici dello spazio, ad esempio la radio appoggiata sul mobiletto o la lavagna magnetica nell'aula delle attività. Dà molte informazioni anche l'architettura della comunità educativa, infatti, si osserva come la struttura si riveli in ogni scena buia, spoglia, spenta, nonostante le

³⁵ Struttura semiresidenziale che accoglie soggetti liberi o detenuti o sottoposti a procedimenti giudiziari in corso. Per un approfondimento si rimanda a: <http://www.iocentro.it/> consultato in data 14/11/2020.

³⁶ Da qui in poi verrà chiamato semplicemente con il termine comunità.

inquadrature sia dell'interno, sia dell'esterno, mostrino anche il sole e alcuni oggetti di arredamento. Non per ultimo si osserva nel film, come Sandro non interagisca né verbalmente né fisicamente con l'operatrice, non chiede nulla, non si oppone a nulla, non accetta di buon grado nulla, quali potrebbero essere dunque i pensieri e i vissuti che Sandro prova nel mentre accede nella struttura? Avrà posto qualche domanda? Avrà risposto a qualche domanda fattagli? Questo aspetto specifico il film non lo fa vedere, per di più nemmeno l'operatrice a sua volta sembra avere un atteggiamento *che si piega verso*. Si vedono due corpi presenti ma non in relazione tra loro. Il corpo allora, in questo senso, come anche i discorsi, è anch'esso elemento da tenere presente. Quali spostamenti sono permessi? Quali proibiti? Il lungometraggio anche sotto questo aspetto sembrerebbe non mostrare questo punto focale che parimenti in educazione risulta assai fondamentale. Del resto, se si tiene in considerazione che lo sguardo Massiano guarda al corpo come costituzione capace di emozionarsi ed emozionare, come costituzione "affettivizzata" che si dà in relazione ad altre corporeità, come costituzione in relazione ad oggetti, tempi e spazi (Centro Studi Riccardo Massa, 2020), non si può che non guardare a questi aspetti centrali in un iter di inserimento entro una struttura che si propone peraltro di essere, appunto, ri-educativa. Ma perché Massa riteneva che proprio questo insieme di elementi eterogenei facessero parte dell'accadere educativo, costituendolo? Una risposta la propone lo stesso pedagogista quando suppone che ciò che è accadere educativo non sarebbe da intendersi solo come situazione in sé che accade, o fatta accadere strategicamente nel contesto in cui si dà, bensì, recepita come aspetto che accade a prescindere da una specifica volontà umana, comprendendo così in questo accadere anche tutti i dispositivi che agiscono in quel determinato momento educativo, dunque tutto ciò che non si vede nell'immediato (Centro Studi Riccardo Massa, 2020).

Nella scena a seguire si osservano alcune delle attività quotidiane che le persone inserite nella comunità sono chiamate a svolgere. Le attività mostrate fanno emergere l'aspetto delle routines, abitudini gradualmente apprese all'interno della struttura. Queste abitudini sono tradotte in regole inserite all'interno di appositi turni redatti dagli operatori della comunità e che a inizio scena vengono presentate e spiegate a Sandro. Si vede quest'ultimo quindi nel turno della pulizia dei fornelli della cucina, poi nel turno della pulizia del bagno, poi riunito insieme ai compagni nell'ora di tempo libero e della scrittura individuale. In quest'ultima attività Sandro non scrive niente e rimane dal primo momento fermo, seduto, con lo sguardo perso nel vuoto. Apparentemente, queste attività "trattamentali" che gli ospiti della struttura svolgono sarebbero a simboleggiare il lavoro giornaliero che ogni persona è chiamata a fare

all'interno di un percorso comunitario. Sandro, però, fino a questo momento, appare costantemente in una modalità passiva, non motivato, non invogliato, non coinvolto. Questo suo atteggiamento sembra cambiare in due scene successive, quando si vedono alcune attività ludiche proposte al gruppo di ospiti della comunità. La prima attività che viene mostrata è quella del decoupage. Se ci si sofferma ad analizzare le inquadrature di regia, si notano inizialmente alcuni primi piani su oggetti che vengono predisposti sul tavolo bianco al centro della sala delle attività, tutti i ragazzi sono seduti in cerchio attorno al tavolo e liberamente hanno accesso al materiale messo a disposizione su di esso. Le mani e le braccia di ognuno si intrecciano per recuperare forbici, pennelli, colla, adesivi, piatti di plastica, acqua. Ognuno liberamente decide di comporre il proprio oggetto di decoupage personale, nel modo che più gli aggrada. Apparentemente tutti i partecipanti sembrano accettare di buon grado l'attività proposta, compreso Sandro, che vediamo destreggiarsi con gesti impacciati con colla e carta. Anche Alessandro Bernardini, nel gruppo sembra coinvolto attivamente, motivato dal suo manufatto per farne dono alla figlia che vede una volta alla settimana per due ore. Se si passa poi all'analisi dei discorsi si può notare come in questa attività sono presenti anche due operatrici, una è inquadrata pochissimo ed è vicina ai ragazzi, l'altra è fuoricampo e ne si sente solo la voce: si rassicura che il materiale venga preso da tutti e subito dopo riferisce alcune indicazioni sul processo dell'attività. L'interazione fra i ragazzi appare più movimentata, fra di loro infatti interagiscono sia corporeamente che verbalmente, sono in relazione nelle suggestioni suscitate dal fare, creare, produrre un manufatto progettato da loro stessi. Vi sono aspetti centrali e potenti in questa scena che non possono non essere presi in considerazione. Gli oggetti usati, pensati e predisposti partecipano alle azioni che accadono nella comunità ogni giorno, contribuendo ad alimentare il reticolo (l'insieme di fili invisibili) che mantiene un certo tipo di legame e relazione tra i soggetti, a prescindere dall'intenzionalità esplicita con cui viene predisposta una certa attività educativa (Barbanti, 2019). Questo reticolo non è composto solo dagli oggetti predisposti, utili alla sola attività ludico creativa, ma è composto anche dai significati e dagli affetti che gli ospiti della comunità, condividendo e confrontando i propri manufatti, si scambiano tra loro. Infatti, non a caso, Alessandro Bernardini dice chiaramente che il suo manufatto sarà dedicato alla figlia che non vede spesso, come simbolo affettivizzato, materiale e simbolico, della sua volontà di esserci. L'ultima scena sulla quale ha senso soffermarsi, fa riferimento ad un'altra attività proposta dal personale educativo. Gli operatori mostrano al gruppo un video sulla concezione della tossicodipendenza secondo lo sguardo di una persona che ne fa uso in modo sporadico, uno degli operatori allora, invita tutto il gruppo, che dopo la visione

del filmato si è predisposto in cerchio, a riflettere e a rispondere sul perché quella persona vista nel filmato assumesse sostanze. Nasce così un dibattito e uno scambio di pensieri fra i ragazzi dove ognuno, però, sembra non ascoltare l'opinione dell'altro, ogni tanto si vede l'operatore che richiama il gruppo a tornare sul quesito posto inizialmente. Tuttavia, ognuno contribuisce a condividere le proprie esperienze personali in merito all'argomento toccando e raccontando motivazioni personali, soffermandosi poi a ragionare sull'ottica rieducativa della carcerazione che per l'esperienza da loro vissuta è risultata assente, non percepita adeguatamente, almeno per Alessandro Bernardini, che a un certo punto prende parola e sfoga tutti i suoi stati d'animo legati allo stato di carcerazione controproducente che ha vissuto, coinvolgendo inevitabilmente tutto il gruppo ad ascoltarlo attentamente. Da questa ultima scena proposta può emergere un aspetto fondamentale che è possibile leggere in una duplice ottica. La prima è focalizzata su un aspetto prettamente registico, ossia sulle diverse inquadrature di regia che vede protagonisti ancora una volta gli operatori educativi della comunità, poiché apparentemente, a parte il conduttore del laboratorio che richiama il gruppo a non perdersi, le altre operatrici non vengono mai inquadrare in una significativa interrelazione con il contesto: si vedono i loro primi piani, quasi ad indicare uno sforzo di regia nel mostrare che il gruppo non è lasciato a se stesso, ma oltre questo, almeno in ottica educativa, non viene mostrato nulla più. Non viene cioè mostrato come una possibile modalità di lavoro, ad esempio come questo specifico momento di ri-significazione che vediamo nella scena del film, possa aiutare lo spettatore nel capire di più sul lavoro educativo, ovvero su un lavoro che ancora oggi, soprattutto nell'opinione pubblica è ancora visto come sfuggente, ancora non compreso a fondo e nel suo specifico. La seconda modalità di leggere questa scena si ricollega all'esperienza fatta agire dal gruppo di ragazzi. In quell'esperienza infatti non vi è solo un'intenzionalità, bensì un modo di pensare all'educazione nella sua struttura, ovvero nel complesso di elementi che la costituiscono, tenendo conto di una materialità degli oggetti e di una consapevolezza di creare un campo di esperienza a partire da un insieme di pratiche, procedure e tecniche specifiche dell'educazione (Centro Studi Riccardo Massa, 2020). Ed è proprio l'esperienza che essi attraversano e che è stata apparecchiata dagli educatori che dal punto di vista pedagogico si costituisce il possibile incontro e scontro tra due o più persone, tra due e più corpi, richiamando inevitabilmente e nuovamente la dimensione corporea. In questa scena emblematica la relazione prende vita quando i corpi si confrontano, è attraverso il loro confronto in cerchio che si smuovono opinioni, dubbi, domande, considerazioni. Gli operatori anche se vengono inquadrati pochissimo incontrano altri corpi con il loro, tutti

occupano uno specifico spazio e hanno modalità diverse di muoversi nello spazio e stare nello spazio. Nell'esperienza carceraria quindi, ma non solo, i corpi sono gioco forza irretiti nel contesto che li accomuna, che li accoglie, si confrontano così corpi reclusi e corpi liberi di vagare, corpi che stanno dentro certi spazi e corpi che possono stare anche fuori, tra corpi che ricevono cura e corpi che la danno. È chiaro che, con il passare del tempo è importante comunque continuare a considerare questa corporeità come palcoscenico di possibilità, per evitare il rischio di intendere involontariamente a un certo punto, il corpo come oggetto e non più come costituzione che comunica un proprio modo di essere nel mondo (Palmieri, 2020).

Conclusioni: Indagare i nessi, per un discorso pedagogico

Le diverse argomentazioni esposte fino a questo momento portano inevitabilmente a soffermarsi un momento su alcuni aspetti che sono stati proposti in questo elaborato di tesi, e, come un vero e proprio viaggio itinerante è importante a questo punto poter riprendere e scandagliare ogni tappa del cammino intrapreso. Questo viaggio pertanto ha permesso di investigare alcuni scenari che in questo capitolo conclusivo verranno ripresi con una particolare attenzione alle dimensioni educative e in ottica pedagogica. Ritenuto perciò di particolare interesse l'ambito del mantenimento delle relazioni affettive in un contesto restrittivo come quello carcerario e, ritenuto altresì di notevole importanza il processo di reinserimento sociale entro il proprio nucleo di riferimento, che ha portato poi alla costruzione nonché alla concezione di un differente modo di intendere la persona detenuta, si sono tentati di esaminare per questo, i diversi aspetti, che nel tempo, si sono instaurati attorno al vasto mondo del carcere, partendo appunto dal significato proprio della parola pena, per identificarla in quanto pratica punitiva, intorno alla quale ruotano e hanno ruotato diversi cambiamenti nel concepire la stessa. La pena infatti, come si è visto, pur non avendo modificato il suo fine ultimo, ovvero quello di punire, ha però modificato le sue modalità attuative, discostandosi completamente dalle iniziali punizioni corporali che venivano attuate nel XVI secolo ed analizzate scrupolosamente da Foucault. Tale aspetto della modificazione del modo di guardare alla pena ha permesso nel tempo di cambiare, da parte delle comunità, non solo le modalità di ammende, bensì lo sguardo rivolto a tutti gli individui considerati allo stesso tempo anormali e che di conseguenza meritevoli di punizione. In ottica educativa, pertanto, è stato fondamentale porre una riflessione che indagasse su come

lo sviluppo storico culturale avesse nel tempo cambiato lo sguardo sulla diversità, passando inizialmente da un'ottica marginale, che proscriveva ed allontanava, ad un'ottica inclusiva, che conteneva e correggeva, arrivando a creare in epoca contemporanea strutture predisposte all'accoglienza e alla cura. Oggi, a distanza di secoli, questo tipo di attenzione si è tradotta in un trattamento rieducativo che vede nel soggetto privato della libertà personale un individuo complesso, fatto di un intreccio di diversi elementi. La riflessione ha avuto modo poi di spostarsi su un'importante riforma, quella 354/75, che ha dato avvio in Italia a una serie di attenzioni e modificazioni all'interno del sistema dell'ordinamento penitenziario, una fra tutte l'inserimento appunto della figura educativa. Dal principio questa figura è stata investita da dubbi e perplessità all'interno delle strutture di detenzione e, nonostante il molto lavoro per i "neo-educatori", già pochi dal principio, questa figura ha fatto molta fatica a destreggiarsi nei vincoli del complesso sistema carcerario per far emergere il proprio specifico e trovare spazio per un'azione che si potesse definire educativa. Si potrebbe asserire che, da certi punti di vista, questo è un processo ad oggi ancora in atto. Inoltre, si potrebbe ancora enunciare che nell'ambito carcerario - dai diversi contributi presi in esame in questo elaborato - sono emersi almeno due livelli di lettura del lavoro educativo: il primo coglie e si sofferma sugli elementi più espliciti insiti in questa pratica, trovano qui riscontro, nel trattamento rieducativo, tutto quell'insieme di pratiche burocratiche, colloqui, articoli, commi, attività culturali, momenti predisposti ed agiti intenzionalmente. A un secondo livello, invece, rientra tutto ciò che del lavoro educativo rimane nell'ombra, nascosto, implicito, tacito, invisibile. Siamo qui nel dominio dell'azione educativa concreta, quotidiana, immanente e situata, che testimonia degli aspetti materiali insiti nel lavoro educativo, di quella cosa simbolica e materiale, sfuggente e concreta che è l'educazione (Massa, [1986] 2003). Si è potuto qui ragionare e far emergere come corpi, mediazioni, affetti, tempi e spazi sono in generale elementi importanti giocati nell'azione educativa che, pur non agendosi intenzionalmente e/o visibilmente, attuano influenze significative, traducendo possibilità concrete per coloro che ne sono coinvolti, investendo peraltro anche e parimenti i professionisti dell'educazione.

È importante ancora sottolineare come l'intreccio di questi elementi e la relativa influenza, agency, ad essi legata, non si presentino solamente nelle situazioni educative predisposte ad hoc, bensì, come il Film Documentario ha mostrato, siano costantemente presenti nell'accadere quotidiano della vita diffusa. Infatti, il film *Ombre della sera* preso in considerazione, pur consapevole del fatto che per certi aspetti è una rappresentazione scenica ricostruita, assemblata in montaggio, rispondente a specifiche scelte di regia, è tuttavia

testimonianza e autentico esempio di come il rientro in famiglia dei ristretti possa e debba essere visto pedagogicamente come esperienza/evento che si gioca ed emerge dall'intricato intreccio di elementi sociali e materiali al contempo, dal combinarsi dei molteplici e diversi aspetti di situazione in situazione coinvolti (dentro/fuori, vicinanza/lontananza/, verbale/corporeo, scrittura/collage) e che inevitabilmente entrano in gioco in modo differente e si trasformano con la conclusione dell'esperienza della detenzione. Per questo ci si è potuti così ad esempio iniziare a domandare come di fatto l'organizzazione interna al carcere pianifichi l'accompagnamento esterno delle persone una volta usciti dalla struttura, o come lo spaesamento della lontananza possa agire pesantemente sul rientro fisico presso la propria abitazione, chiedendo al soggetto coinvolto nell'esperienza di detenzione un nuovo impegno nel ri – abitare gli spazi lasciati, dovendo altresì ricostruire e/o riprendere il piano della relazione con gli altri. È emerso per di più come il carcere si predispone e “si fa strada” tra i corpi, sia per quelli rimasti fuori sia per quelli che sono all'interno della struttura detentiva poiché inevitabilmente vengono separati per un tempo considerevole, inoltre, anche una volta fatto rientro presso il nucleo di riferimento si è visto come fosse importante ritrovare comunque una modalità per tornare a occupare i propri spazi da nuovo e riacquisire tutta quella serie di dinamiche familiari ancora non rivelate. Si è evidenziato oltre ciò come il corpo non più recluso faticchi a riadattarsi all'ambiente esterno, che nel frattempo è mutato, chiedendo necessariamente una riorganizzazione spazio temporale. Anche nella dimensione comunitaria in cui sono coinvolti Alessandro Bernardini e Sandro Verzili, i corpi di tutti si trovano ad occupare uno spazio preciso, entro uno spazio proprio che è quello della comunità, sono corpi in relazione, si relazionano gli uni con gli altri, e grazie al predisposizionamento di un certo modo di agire l'educazione, hanno la possibilità di confrontarsi, condividersi e rielaborarsi. Allo stesso modo anche i corpi di padre e figlia di Matteo e Sara a un certo punto vedono un punto di connessione nella relazione che Matteo prova ad instaurare accorgendosi di trovarsi in seria difficoltà con la figlia, riuscendo a svincolarsi dal giogo che lo ha tenuto lontano per molto tempo. Grazie infatti anche alla mediazione che consente di fare esperienza del proprio vissuto e sostare su di esso per essere raccontato e condiviso in un modo diverso si è riusciti a rimarcare come essa fosse uno strumento di grande importanza per affrontare una complessità della relazione che si disvela talvolta densa emotivamente, delicata e difficile. Il lungometraggio ha potuto mettere in luce poi un altro aspetto importante su come la condizione di reclusione può influire in modo considerevole nella vita dei familiari che, spesso e volentieri, percependo di non avere gli strumenti adeguati faticano a costruire un dialogo autentico con i minori del nucleo; è difatti

subentrato, ad esempio, come tale aspetto si fosse tradotto in un dire/non dire la reale condizione in cui Lallo si trovava alle nipotine, contribuendo a costruire nell'immaginario di queste ultime un'immagine contrastante rispetto a quello che era la verità. Diversamente in Sara, figlia di Matteo, compare forte l'aspetto di come può essere percepita la lontananza di un padre per molto tempo, in ottica educativa pertanto è importante disporre momenti di elaborazione al fine di poter accompagnare, risignificare e accogliere tutti i possibili dubbi e paure del minore. Il rientro in famiglia dunque, fa convergere inevitabilmente diversi aspetti e sfaccettature dell'esperienza di vita delle persone. L'intento di utilizzare questo Film Documentario è servito per questo a mettere in luce tali aspetti e poter riflettere circa questa complessa e delicata esperienza. Un ultimo importante aspetto che si è messo in evidenza e che si ricollega alla realizzazione del lungometraggio, è stato poi quello dell'uso dell'attività teatrale come esperienza educativa, portandosi dietro tutto l'arsenale di cosa possa voler dire fare teatro in carcere, quindi il fine educativo del teatro, ma parimenti anche usando ed intendendo l'azione educativa *come* teatro. L'allestimento cioè, attraverso la metafora consegnata da Riccardo Massa, di un'esperienza educativa predisposta in un contesto protetto, in cui a fare vincolo è l'essere liberi di sperimentarsi, liberi di esperire e percepirsi attori del mondo, attori in movimento, attori della propria esistenza, avendo però qualcuno (l'educatore, il palcoscenico, il pubblico, la messa in scena, ecc.) che, in contemporanea, aiuti nel poterlo fare, nel mediare ciò che si sta vivendo e come lo sta vivendo. Questo discorso, inevitabilmente in carcere forse più che in altri contesti, assume e ha assunto uno spessore non indifferente.

Ringraziamenti

Succede che a conclusione di un percorso sono attraversato da ciò che ho incontrato nel cammino intrapreso; tuttavia, per questo senza quasi nemmeno sforzarmi continuo a credere nella grande bellezza di aprire porte altrui, e con intrepida scioltezza, avere il coraggio di entrarvi in punta di piedi, disponendomi incuriosito al probabile arrivo di qualcosa che potesse accogliermi per insegnarmi apprendimenti che possano rimanere per sempre. Ritengo anche infinitamente molto bello, usare la metafora del *bagaglio* per rendermi effettivamente conto di quanto fosse importante mettere in valigia e ringraziare chi di più caro mi ha aiutato a trasportarla, nel viaggio verso mete di oltre confini lo sconfinamento risulta allora compiuto. Un sentito grazie perciò alla mia famiglia che ha visto le tappe di questo percorso e ha pazientemente aspettato il mio ritorno. A Camilla Barbanti, la mia prima vera strada maestra, ho ritrovato nella severità le giuste strade, le giuste parole, i migliori riconoscimenti. Grazie per avermi accompagnato in queste scritture, ci ritrovo il tragitto fatto con fatica ma con anche inestimabile soddisfazione. A Marina Bariolio, Tutor di tirocinio, perché ho potuto assaporare gli ultimi dei suoi insegnamenti prima che andasse leggera altrove da qui. A Elisabetta Ponzzone, Tutor aziendale di tirocinio del “Consorzio Viale dei Mille”, grazie per avermi fatto conoscere i progetti e le realtà cooperative a sostegno dei detenuti in misura alternativa, poiché ne possano germogliare molti altri. A Valentina Esposito che mi ha dato ciò di cui scrivere e molto di più, per avermi incluso alla conoscenza del suo progetto e per avermi permesso di rileggerlo e scriverlo sotto altri possibili scenari, attraverso la tua persona ho ritrovato qualcosa anche della mia. A Giancarlo, Romolo, Matteo, Sandro e Alessandro, che hanno fatto della detenzione un trampolino di lancio verso nuovi e brillanti palcoscenici, grazie per aver voluto condividere la vostra storia e per aver avuto la forza di riscriverla alla luce delle ombre passate, al gruppo RCLBRT compagne di viaggio mai dimenticate. Ad Alfredo Nocera, grazie per avermi aperto le tue porte e per avermi mostrato molto più di quanto mi aspettassi di vedere, ho percorso questo cammino avendoti di fianco, grazie per avermi aiutato a cambiare prospettiva quando serviva. Alle mie persone tutte, incontrate nelle tappe della vita, questo lavoro è dedicato a ognuno di voi, grazie per avermi dato gli strumenti che hanno contribuito a costruire ciò che sono ora. A voi tutti, un grazie dal profondo.

Bibliografia

- Antonacci F., Cappa F., (a cura di) *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Artaud A., (1938), *Le Théâtre et son Double*, (trad. It; Il teatro e il suo doppio, Einaudi, Torino, 1968).
- Baraldi M., *La Qabballà e Antonin Artaud*, in «Teatro e Storia», Roma, Bulzoni Editore, n.10, anno 6, aprile, 1991.
- Barbanti C., *Che cosa fanno gli oggetti? Una ricerca pedagogica sulla materialità in atto in una scuola steineriana*, Franco Angeli, Milano, 2019.
- Barone P., *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Guerini Scientifica, Milano, 2011.
- Barone P., Orsenigo J. & Palmieri C., *Riccardo Massa. Lezioni su L'esperienza della follia*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Bernardi C., *Il teatro sociale, l'arte tra disagio e cura*, Carocci Editore, Roma, 2004.
- Bertolini P., & Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Franco Angeli, Milano, 2015.
- Bortolotto T., *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Brunetti C., *Pedagogia penitenziaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2005.
- Brunetti C., Ziccone M., *Manuale di diritto penitenziario*, La Tribuna, Piacenza, 2003.
- Calaprice S., (a cura di) *Si può ri-educare in carcere? una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*, Laterza Giuseppe Edizioni, Bari, 2010.
- Campelli E., Faccioli F., Giordano V., Pitch T., *Donne in carcere. Ricerca sulla detenzione femminile in Italia*, Feltrinelli, Milano, 1992.
- Canepa M., Merlo S., *Manuale di diritto penitenziario*, Giuffrè Editore, Milano, 2004.
- Centro Studi Riccardo Massa (a cura di) *Aprire Mondi*, Franco Angeli, Milano, 2020.

Clemmer D., La comunità carceraria, in *Carcere e società liberale* (Santoro E.), Giappichelli, Torino, 1997.

Di Gennaro G., Bonomo M., Breda R., *Ordinamento penitenziario e misure alternative alla detenzione: commento alla legge 26 luglio 1975, n.354 e successive modificazioni con riferimento al regolamento di esecuzione e alla giurisprudenza della corte di cassazione*, Giuffrè, Milano, 1984.

Eribon D., *Michel Foucault. Il filosofo del secolo. Una biografia*, Feltrinelli, Milano, 2021.

Ferrajoli L., *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Laterza, Bari, 1989.

Ferrante A., *Materialità e azione educativa*, Franco Angeli, Milano, 2016.

Foucault M. (1999), *Les Anormaux. Cours au Collège de France. 1974-1975* (trad. It.: *Gli anormali. Corso al Collège de France 1974-1975*, Feltrinelli, Milano, 2009).

Foucault M., *La verità e le forme giuridiche*, La città del sole, Napoli, 1994.

Foucault M. (1975), *Surveiller et punir: Naissance de la prison* (trad. It: Sorvegliare e punire. Nascita della prigione, Einaudi, Torino, 1976).

Foucault M. (1961), *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique* (trad. It: *Storia della follia nell'età classica*, BUR biblioteca universale Rizzoli, Milano, 2011).

Galgani B., *Il nuovo regolamento di esecuzione penitenziaria*, in "Legislazione Penale", 4/2000.

Garland D., *Pena e società moderna. Uno studio di teoria sociale*, Il Saggiatore, Milano, 1999.

Luzzago A., Pietralunga S., *L'incidenza negativa della detenzione dei genitori sui figli*, Rassegna Italiana di Criminologia, 1992.

Mancaniello, M.R (2017). La professionalità educativa in ambito penitenziario. L'Educatore e il suo ruolo pedagogico. *Studi Sulla Formazione / Open Journal of Education*, 20 (2), 365-374. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22193.

Marinucci G., Dolcini E., Gatta G.L., *Manuale di Diritto Penale. Parte generale*, Giuffrè, Milano, 2020.

Palmieri C., Gambacorti Passerini M. B., *Il lavoro educativo in salute mentale. Una sfida Pedagogica*, Guerini Scientifica, Milano, 2019.

Sarzotti C., *Sapere giuridico tra diritto di sovranità e pratiche disciplinari nel pensiero di Michel Foucault*, in “Sociologia del diritto”, 2, 1991.

Valenti C., *Katzenmacher. Il teatro di Alfonso Santagata*, Pedane Mobili, Zona, Genova, 2004.

Von Foerster H. *Costruire la realtà*, in P.Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano, 1988, p.41.

Sitografia

www.antigone.it

www.fortapachecinemateatro.com

www.gazzettaufficiale.it

www.giustizia.it

www.lupinfilm.com

www.ombredellasera.com

www.ristretti.it

www.simonfilm.it

www.treccani.it