



UNIVERSITÀ DI PARMA

Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali

Corso di laurea in

Progettazione e Coordinamento dei Servizi Educativi

“COSTRUIRE PERCORSI DI RITORNO”

**L’INCONTRO TRA DETENUTI E STUDENTI UNIVERSITARI
COME OCCASIONE DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO**

IL CASO DI STUDIO “CERCHIOSCRITTI” DI PARMA”

Relatrice:

Prof.ssa *Elena Luciano*

Correlatrice:

Prof.ssa *Vincenza Pellegrino*

Laureanda:

Annalisa Margarita

Anno Accademico 2020/21

A mia madre, A mio padre

A mia sorella

Itaca

*Quando ti metterai in viaggio per Itaca
devi augurarti che la strada sia lunga,
fertile in avventure e in esperienze.*

*I Lestrigoni e i Ciclopi
o la furia di Nettuno non temere,
non sarà questo il genere di incontri
se il pensiero resta alto e un sentimento
fermo guida il tuo spirito e il tuo corpo.
In Ciclopi e Lestrigoni, no certo,
nè nell'irato Nettuno incapperai
se non li porti dentro
se l'anima non te li mette contro.*

*Devi augurarti che la strada sia lunga.
Che i mattini d'estate siano tanti
quando nei porti - finalmente e con che gioia -
toccherai terra tu per la prima volta:
negli empori fenici indugia e acquista
madreperle coralli ebano e ambre
tutta merce fina, anche profumi
penetranti d'ogni sorta; più profumi inebrianti che puoi,
va in molte città egizie
impara una quantità di cose dai dotti.*

*Sempre devi avere in mente Itaca
raggiungerla sia il pensiero costante.
Soprattutto, non affrettare il viaggio;
fa che duri a lungo, per anni, e che da vecchio
metta piede sull'isola, tu, ricco
dei tesori accumulati per strada
senza aspettarti ricchezze da Itaca.
Itaca ti ha dato il bel viaggio,
senza di lei mai ti saresti messo
sulla strada: che cos'altro ti aspetti?*

*E se la trovi povera, non per questo Itaca ti avrà deluso.
Fatto ormai savio, con tutta la tua esperienza addosso
già tu avrai capito ciò che Itaca vuole significare.*

INDICE

INTRODUZIONE	p. 1
CAPITOLO I	p. 5
PEDAGOGIE PENITENZIARIE: CONTESTI DETENTIVI E ‘SOGLIE’ DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO	
1.1. Il contesto carcere, il senso della pena e il diritto alla “ri-educazione”	p. 5
1.2. La vita quotidiana in carcere come processi psico-relazionali	p. 12
1.3. L’ <i>Adulità</i> nella detenzione: quale incontro con uomini e donne del reato e della pena	p. 17
1.4. Esperienze di “soglia”: riconoscere il potenziale trasformativo del contesto	p. 20
1.5. Gli attori della educazione/formazione degli adulti in carcere oggi	p. 24
1.5.1. La scuola	p. 26
1.5.2. Il volontariato	p. 30
CAPITOLO II	p. 33
UNIVERSITÀ E CARCERE: DALLE FORME ISTITUITE DELL’APPRENDERE ALLA SPERIMENTAZIONE DI NUOVE PRATICHE	
2.1. I Poli Universitari Penitenziari (Pup): l’Università entra in carcere	p. 34
2.1.1. Il diritto allo studio	p. 40
2.2. L’istituente nelle istituzioni: presupposti teorici e metodologici del co-apprendimento tra detenuti e studenti universitari	p. 44
2.3. Dispositivi: Il tutorato tra studenti	p. 54
2.4. Dispositivi: le classi di apprendimento collettivo e i laboratori	p. 62

CAPITOLO III	p. 70
STUDIO DI CASO: IL LABORATORIO DI SOCIOLOGIA CULTURALE CON LA SEZIONE ALTA SICUREZZA 1 DEL CARCERE DI PARMA	
3.1. Il Carcere di Parma	p. 70
3.2. Il Polo Universitario Penitenziario di Parma	p. 76
3.3. Il Laboratorio di sociologia culturale con i detenuti dei circuiti Alta sicurezza 1 (As1) del carcere di Parma	p. 80
3.4. I “Cerchioscritti”: il laboratorio e la sua evoluzione	p. 82
3.5. Il metodo: tra autobiografia e teatro	p. 85
3.5.1. La riflessività di gruppo e il pensiero corale	p. 87
3.6. Lo studio di caso: note metodologiche	p. 91
3.6.1. I risultati: analisi qualitativa dei contenuti	p. 99
3.6.2. Analisi dei dati ottenuti dalle interviste ai partecipanti	p. 100
CONCLUSIONI	p. 116
BIBLIOGRAFIA	p. 122
SITOGRAFIA	p. 130
<i>Appendice</i>	p. 131

INTRODUZIONE

Il presente elaborato di tesi nasce dall'esperienza umana a professionale di chi scrive presso il Polo Universitario Penitenziario di Parma in qualità di tutor didattico per studenti ristretti e come studentessa partecipante al laboratorio di sociologia culturale e scrittura autobiografica di getto, presso la sezione Alta sicurezza 1 del Carcere di Parma.

Prima di procedere a una presentazione delle fonti e dei contenuti specifici del testo, mi preme partire dalle parole di Elena Zizioli quando dice che:

La storia insegna che laddove i contesti sono più critici, l'educazione acquista senso, si arricchisce di significati, soprattutto ne scopre di nuovi [...] Quella vocazione specifica dell'essere umano che Freire definisce "essere di più" spinge e motiva l'educatore ad operare proprio nei contesti dove tale assunto sembra perdersi e prevalgono processi disumanizzanti: dove, in sostanza, si genera un "essere di meno"¹.

Pertanto, in una ricerca di senso che è diventata la cifra dei nostri giorni, il mio interesse di studentessa/ricercatrice che si interroga sul ruolo dell'educazione si è ormai, da alcuni anni, orientato sul mondo del carcere. Una realtà sconosciuta fino al momento in cui non vi sono inciampata. Un mondo reso normalmente invisibile nello spazio pubblico o che ritorna agli onori delle cronache dentro discorsi funzionali al mantenimento dello *status quo*. Un luogo abitato da persone che vivono e si palesano "all'ombra di se stesse" e solo per il tramite di rappresentazioni mediatiche stereotipiche che contribuiscono ad esacerbare le distanze tra i *resi insicuri*. Un luogo disumano ma non "non umano" come, in seguito, ho avuto modo di constatare.

«Per chi (come me) ha vissuto l'esperienza del carcere attraverso la partecipazione a dei progetti (sarà consapevole di quanto) si sperimenta su di sé la quotidianità carceraria e si fanno proprie le esperienze dei detenuti»².

L'esperienza del vissuto dell'*adulità* nella detenzione è il filo conduttore di questo elaborato. Un' *adulità* fatta di vite speciali, sbagliate, spericolate, "diversamente

¹ Zizioli E., *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Le Lettere, Firenze, 2014, p. 20

² Ivi, p. 22

normali”³ ma che possono contribuire, in misura rilevante, a comprenderne altre proprio a partire da una presa di parola su se stesse. Vite a cui si richiede un cambiamento radicale, spesso senza effettivamente porre le condizioni perché questo accada. Persone colte solo nella loro ‘identità’ deviante, senza lasciare spazio di espressione ad altre possibili sfumature dell’umano, in un sistema che coscientemente distoglie lo sguardo dai processi che sottendono alla produzione della ‘devianza’.

Questo elaborato nasce, dunque, dalla volontà di “riorientare lo sguardo” in senso educativo sui ‘luoghi di confine’, ma anche di riflettere sul *sens*o di possibilità che in essi si può esperire attraverso l’apertura di ‘soglie’ trasformative dentro incontri inediti e pratiche condivise. Il punto di partenza è una diretta di constatazione del carcere come luogo di stoccaggio delle forme di devianza di un certo tipo (povertà, tossicodipendenza, criminalità organizzata), di marginalizzazione, di isolamento radicale, caratterizzato da una pena con funzione sanzionatoria e punitiva e quindi come contesto di deprivazione da ogni forma di relazione. Ma è anche, di contro, il riconoscimento di come lo stesso contesto possa avere un potenziale trasformativo e trasformante nella misura in cui abbia la capacità di aprire le porte verso l’esterno, di diventare da luogo di confine a luogo di frontiera, da uscio chiuso a soglia di incontro tra ‘diversità’.

Nello specifico alcune domande hanno orientato questo lavoro: l’esecuzione della pena, attraverso l’intervento dell’Istituzione Universitaria, può diventare un *diritto* a “*riconcepire se stessi*”? Se si agevola l’incontro tra un detenuto e uno studente universitario giovane, speranzoso, performativo...cosa accade? Che tipo di relazione si instaura? Quali processi possono favorire un apprendimento reciproco? Si può parlare di *trasformazione* delle persone e dei contesti? Che effetti ha questo tipo di incontro sulla comunità “dentro e fuori le mura”? Quale è il valore *politico* di questo genere di esperienze?

Nel tentare di rispondere a questi quesiti, mi sono avvalsa di testi e opere di autori in ambiti disciplinari differenti. In particolare: testi di pedagogia penitenziaria per problematizzare il tema della “ri-educazione” e per una più profonda esplorazione del contesto carcere e dei suoi “cittadini abitanti”; testi di pedagogia sociale e di sociologia per approfondimenti sul tema dell’inclusione delle marginalità e il superamento delle disuguaglianze; testi di pedagogia critica per approfondire il valore dell’auto-riflessività

³ Tramma S., *Adulità, trasformazioni sociali ed educazione*,
Si veda: <http://www.metisjournal.it/metis/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/797-adultita-trasformazioni-sociali-ed-educazione.html>

e consapevolezza nei processi di apprendimento; saggi di educazione degli adulti e ricerche su esperienze di formazione/apprendimento degli adulti in carcere con particolare riferimento all'esperienza dei Poli universitari penitenziari in Italia.

Nello specifico, nel primo capitolo si propongono i concetti base della pedagogia penitenziaria relativamente al contesto carcere, ai suoi *abitanti*, ai processi psico-relazionali che in esso si attivano e agli attori 'interni' ed 'esterni' dei processi educativi. Tra gli autori consultati Elena Zizioli, Ivo Lizzola, Caterina Benelli, Antonio Turco. In particolare, il paragrafo dedicato al potenziale trasformativo del contesto riprende le parole tratte dalla tesi auto-etnografica di Antonio Sorrento, lo studente detenuto con cui, da anni, condivido un percorso di tutorato.

Nel secondo capitolo si tratta, con riferimento particolare al testo *Università e Carcere*, curato da Valeria Friso e Luca Decembrotto, dell'ingresso dell'Università negli istituti penitenziari a garanzia del diritto allo studio, dell'evoluzione dei rapporti tra le due istituzioni in senso trasformativo e dei dispositivi di incontro e pratiche di co-apprendimento tra studenti ristretti e liberi. Le tesi di Jack Mezirow, Malcolm Knowles e Paulo Freire hanno contribuito a sostanziare l'argomentazione sull'apprendimento trasformativo. I testi di Duccio Demetrio, Laura Formenti e Francesco Cappa mi hanno di approfondire il ruolo dell'autobiografia e del teatro nei processi educativi.

Nel terzo capitolo riporto le tappe e i risultati di uno studio di caso condotto sul laboratorio di sociologia culturale e scrittura autobiografica di getto, "Cerchioscritti", che coinvolge studenti 'liberi' e 'ristretti' presso la sezione Alta Sicurezza 1 del Carcere di Parma e al quale partecipo da almeno tre anni. Nell'ambito di una ricerca-azione orientata a comprendere il senso dell'esperienza del laboratorio a partire dalle rappresentazioni dei soggetti coinvolti, al fine di apportare cambiamenti migliorativi al progetto, fonti privilegiate sono state i saggi della docente Vincenza Pellegrino, testi sulla *giustizia riparativa* e la *riparazione comunitaria*, discussi con il dottorando detenuto Claudio Conte e la Dott.ssa Clizia Cantarelli e i manuali di metodologia della ricerca sociale ed educativa di Piergiorgio Corbetta e Luciano Cecconi.

Per concludere, riprendo qui le parole di Laura Formenti quando dice che «nessuno sceglie a caso i propri oggetti di ricerca»⁴. Anche per me, comprendere come favorire

⁴ Formenti L., *Conoscenza di sé e cambiamento: paradossi e sfide della scrittura auto/biografica*. Si veda: <http://www.aiems.eu/files/formenti.pdf>

processi di trasformazione condivisi all'interno di contesti di deprivazione equivaleva a dire "*chi sono*". Un tentativo di ripercorrere biograficamente un'esperienza che mi ha visto direttamente partecipe, ma guardandola dall'alto e attraverso lo sguardo critico di *attenti* compagni di viaggio. Una sorta di diario di bordo per imparare a riflettere sul mio operato, sulla mia storia e cercare un senso al percorso fatto sino ad ora. Questa mia riflessione sull'esperienza è una *cura* per un momento di transizione e di passaggio alla vita adulta, che assume ancora più valore dopo averne approfondito le potenzialità in situazioni estreme. Una possibilità, per me, di "essere di più" e di immaginare futuri possibili.

CAPITOLO I

PEDAGOGIE PENITENZIARIE: CONTESTI DETENTIVI E ‘SOGLIE’ DI APPRENDIMENTO TRASFORMATIVO

1.1. Il contesto carcere, il senso della pena e il diritto alla “ri-educazione”

«Il carcere è lo specchio della nostra società, un pezzo di Repubblica che non possiamo rimuovere dallo sguardo e dalle coscienze»⁵. Così cita un recente articolo apparso sull’Avvenire inerente all’attuale stato delle cose nel dibattito sul mondo penitenziario. Un sistema che nel suo rispecchiare meccanismi propri del sistema sociale e dei suoi riflessi sulle persone e sulle loro relazioni di convivenza, ne disvela, se indagato, rischi e opportunità. È un pezzo della Repubblica, un’istituzione dello Stato che, al pari di altre, ne assicura la continuità e che non può essere rimosso.

Ma perché? Qual è, ad oggi, lo stato delle nostre carceri? Cosa ci dicono sulla realtà in cui viviamo? Perché è così importante riorientare lo sguardo, soprattutto in ottica pedagogica e quindi intrinsecamente trasformativa verso questi contesti, le persone che li abitano, le relazioni che in essi si generano e che spesso consapevolmente vengono ‘tenuti in ombra’?

Secondo il *XVII Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione* «Al 28 febbraio 2021 i detenuti sono 53.697. Il tasso di sovraffollamento è pari al 106,2% [...]. Nell’ultimo anno il numero delle carceri è rimasto lo stesso, ossia pari a 189. La capienza regolamentare è invece scesa da 50.931 posti a 50.551»⁶.

L’evidente eccedenza di persone, rispetto ai posti disponibili, sembra sottolineare come la detenzione e la conseguente privazione della libertà personale, venga ancora oggi considerata come il principale dispositivo di gestione della devianza e di mantenimento della sicurezza sociale. La richiesta di sicurezza, infatti, si fa più pressante in un contesto nazionale e internazionale sempre più globalizzato, precario, mediatico e interculturale:

⁵ Spagnolo V., *A Capua Vetere fu violenza a freddo. Ora ispezioni in tutte le altre carceri*, «Avvenire», 22.07.2021

⁶ Si veda: *Oltre il virus. XVII Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. <https://www.rapportoantigone.it/diciassettesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/numeri/>, Consultato il 3.08.2021

l'instabilità geo-politica e ambientale mina gli assetti e gli equilibri degli Stati; l'individualismo sembra imperare dentro una 'chiusura solipsistica', accentuata dall'insorgere inatteso della pandemia da Covid-19; i legami sociali e di convivenza vanno sfaldandosi e agevolano processi in cui ciò che è "diverso da sé" viene costantemente percepito come una minaccia alla propria 'identità' ed è fonte di incertezza esistenziale.

È dentro queste condizioni che «il carcere oggi sopporta un grande carico di persone connotate da una forte marginalità sociale (tossicodipendenti, con doppie diagnosi, senza dimora, con disturbi di personalità, con povertà relazionali, nella clandestinità): i soggetti più deboli e marginali (che) rappresentano "l'icona della detenzione di fine secolo"»⁷. Soggetti ritenuti ingestibili e "fuori dalla norma", per i quali l'esclusione dal tessuto sociale, quando non vengano prese in considerazione delle alternative, resta l'unica soluzione possibile per contenere la portata di tali fenomeni.

Un'icona invisibile, dunque. O che salta agli onori delle cronache per questioni che, se non indagate nella loro complessità, mirano solo a suscitare clamore mediatico o, ancora peggio, disprezzo generalizzato, pietismo, indignazione per poi risolversi in un nulla di fatto e in un ritorno all'*indifferenza*, sentimento che, in questi casi, accomuna più della solidarietà.

«Il carcere per molti è una sorta di non-luogo (Augé, 1992), per altri una morbosa curiosità che magari, inconsciamente o no, rifiutano perché occupati da qualcosa che è meglio ignorare perché non ci appartiene, perché la nostra retta vita passa lontano, lontano dai margini, dalla criminalità»⁸.

Le 'vite ai margini' spaventano perché costringono a fare i conti con la propria fragile umanità e il carcere viene a configurarsi come una « "discarica sociale" [...] che accoglie quanti vengono allontanati dalla comunità civile [...] con riferimento a logiche

⁷ Buffa P., *La galera ha i confini dei vostri cervelli*, Itaca, Castel Bolognese, 2019 in Lizzola I., *Oltre la pena. L'incontro oltre l'offesa*, Castelveccchi Editore, Roma, 2020, p. 42

⁸ Augé, M., *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano, 1996 in Cardinali C., Craia R., *Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile*, «Formazione e Insegnamento», XII-4-2014

architettoniche e politiche che vogliono convincere della facilità con cui possono essere resi invisibili entrambi i soggetti: l'immondizia e i detenuti»⁹.

Il sovraffollamento, però, è un dato di fatto "osservabile". Così come è acclarato lo stato in cui versa gran parte delle carceri sul territorio nazionale. Queste sono, infatti, caratterizzate da insufficienza di educatori, personale socio-sanitario e amministrativo (a garanzia della missione "rieducativa"); da carenze nell'organico della polizia penitenziaria che, oltre a creare malcontento tra gli stessi agenti (che si 'fanno la galera'), determina difficoltà nella gestione delle attività previste dal *trattamento*; da attribuzione della dirigenza a poche persone in più istituti, con conseguenti difficoltà di governabilità degli stessi¹⁰; da un multiculturalismo poco o male mediato e da strutture fatiscenti e condizioni igienico-sanitarie altrettanto precarie.

Questa situazione generalizzata, di fatto, «rende ingovernabile la vita intramuraria e favorisce contesti in cui la pena – in aperta violazione della Costituzione - diviene trattamento contrario al senso di umanità». Il che ci induce a convalidare la suggestione di Glauco Giostra, giornalista dell'Avvenire, secondo cui «i mattoni con cui si costruiscono i penitenziari devono avere dentro un'idea: devono avere una struttura disegnata dal senso e dalla finalità della pena»¹¹.

«Se è vero che il significato della parola 'carcere' deriva dal latino '*coercere*', ossia segregare, rinchiodere, allora possiamo intendere come l'Istituzione penitenziaria sia stata pensata e strutturata come luogo/contenitore della perdita della libertà delle persone e della loro eliminazione da ogni aspetto della vita sociale, umana ed affettiva»¹². Allo stesso modo, il termine "penitenziario" ne sottolinea quella funzione afflittiva, esercitata

⁹ Turco A., *Anime prigioniere: percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*, Carocci Faber, Roma, 2011, pp.185-186

¹⁰ Antigone, nel suo *XVII Rapporto*, quantifica così il capitale umano degli Istituti di pena: "Gli educatori presenti sono il 18% in meno di quelli previsti (733 invece di 896). Questo vuol dire 1 educatore ogni 73 detenuti. Il trattamento economico a loro riservato è nettamente inferiore rispetto a quello degli agenti. I funzionari amministrativi sono il 21,6% in meno di quelli previsti. Ugualmente medici, infermieri, psicologi sono insufficienti, al pari degli assistenti sociali. Infine, sono numerosi i casi in cui un unico direttore è a capo di più di un istituto".

¹¹ *Cfr.*, Giostra G., *Una nuova cultura della pena e non soltanto nuove carceri*, «Avvenire», 22.07.2021. Consultato il 3.08.2021

¹² Benelli C., Del Gobbo G., *Ri-educazione all'esercizio della cittadinanza attiva e alla partecipazione democratica nella gestione della "cosa pubblica": un'esperienza di ricerca azione partecipativa per la biblioteca nell'Istituto Penitenziario "La Dogaia" di Prato*. Buone Prassi.

Si veda: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-2-dicembre-2012-etica-e-politica-temi/87-buone-prassi/258-ri-educazione-allesercizio-della-cittadinanza-attiva-e-alla-partecipazione-democratica-nella-gestione-della-cosa-pubblica-unesperienza-di-ricerca-azione-partecipativa-per-la-biblioteca-nellistituto-penitenziario-la-dogaia-di-prato.html>

sin dal principio negli istituti ecclesiastici e nelle case di correzione, che vedeva la pena come forma di penitenza/punizione, oltre che di ‘normalizzazione’ del comportamento considerato deviante e di deterrenza dalla recidiva.

Dal “segregare e punire” si è passati progressivamente al “sorvegliare e punire” di Foucaultiana memoria, laddove «sorvegliare (costruire architettonicamente un sistema in cui non si era mai persi di vista) voleva dire estendere il potere dentro le persone, renderle sempre (auto) controllate, qualsiasi cosa facessero realmente i carcerieri»¹³.

Queste dinamiche, sin dall’origine, si sono articolate intorno a una *funzione retributiva* della pena. «*Chi sbaglia prima di tutto paga*: la pena è un male, una sofferenza che serve a contraccambiare il danno arrecato commettendo un reato. Essa esprime uno scambio, l’idea di un corrispettivo, di una remunerazione, di una retribuzione, appunto, svincolata da un qualsiasi fine da raggiungere»¹⁴ e si esercita nell’ impartire la disciplina, intesa come “ristabilimento di un ordine” nel pensiero e nei comportamenti, sotto forma di azioni “disciplinanti” e “castiganti”.

Il paradigma retributivo, però, seppur rimanendo sempre sotto traccia viene pian piano decostruito a favore di un’ottica sempre più ‘umanizzante’ della pena di cui, nel tempo e con il cambiamento delle condizioni storiche e socio-culturali, si è avvertita la necessità.

In Italia, in particolare, la cultura umanistica attraverso il contributo di Cesare Beccaria e alla sua celebre opera *Dei delitti e delle Pene* (1764), promuove l’abolizione delle pene corporali (e con esse della pena di morte) e la progressiva affermazione di «un’idea di funzione della pena come strumento di difesa sociale, ma anche come occasione di revisione del comportamento e non come punizione e sofferenza fine a se stessa»¹⁵.

Il paradigma “rieducativo” inizia così a farsi strada nella possibilità che quanto più il reo diventa consapevole della criminalità dell’atto commesso ai danni della società, riconoscendo la sanzione ricevuta come giusta e proporzionata, tanto più può tendere al suo riscatto educativo. Nell’impartire la pena, si riconosce un potenziale di cambiamento del reo prima non previsto.

¹³ Pellegrino V., Inglese M., *Il tempo e la vita quotidiana nel carcere: “presente senza futuro” e forme di resistenza biografica*. Si veda: https://gspi.unipr.it/sites/st26/files/allegatiparagrafo/10-05-2016/pellegrino_inglese_tempo_e_carcere_immateriale_rivista_erq.pdf

¹⁴ Torlone F., *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Si veda: http://www.ristretti.it/commenti/2017/luglio/pdf4/libro_torlone.pdf

¹⁵ Turco A., *Anime prigioniere...*, p. 61

A garanzia del principio *rieducativo* della pena l'Articolo 27 della Costituzione della Repubblica Italiana del 1948 cita: «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato (art. 27 co. 3)»¹⁶.

Il rispetto di questo assunto pedagogico è, oggi, alla base della *funzione rieducativa/riabilitativa della pena* che riconosce nel detenuto la capacità di cambiamento attraverso un ripensamento su di sé che miri al recupero della propria integrale umanità e alla ricostruzione del legame con la società interrotto con la commissione del reato, ovvero al *reinserimento sociale del condannato*.

La riabilitazione del condannato in funzione risocializzante si fonda, però, sui principi del *trattamento penitenziario ed educativo*¹⁷: un dispositivo individualizzato che prevede “l’osservazione scientifica della personalità” del detenuto, da parte di un’*equipe*¹⁸ di professionisti interni al mondo carcerario e il suo evolversi attraverso la partecipazione ad una serie di attività offerte. L’osservazione del detenuto, così intesa, risente di una visione di stampo positivistico/clinico che lascia poco respiro alla valenza educativa che, invece, si basa sull’essere resi consapevoli e responsabili della propria partecipazione.

Il trattamento che propone attività formative, culturali, lavorative, ricreative, sportive e religiose, finalizzate al reinserimento, è spesso inteso in funzione strumentale

¹⁶ Articolo i cui principi sono alla base della Legge di Riforma penitenziaria 354 approvata il 26 luglio del 1975, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*, che umanizza la pena introducendo nel carcere nuovi servizi che favoriscano il reinserimento del detenuto attraverso l'ingresso di educatori e assistenti sociali, l'apertura alla comunità esterna e l'introduzione di misure alternative alla detenzione. E della successiva Legge Gozzini n. 669 del 1986 che mira a potenziare l'impiego di misure alternative e la partecipazione diretta e consapevole del condannato al trattamento.

¹⁷ Il ‘carcere trattamentale’, come normato dalle disposizioni penitenziarie, pone in evidenza la complessità di un sistema organizzativo che tende al *trattamento* (penitenziario e rieducativo) del personale recluso (ristretti e condannati). In ambito penitenziario la differenza normativamente posta è rispetto ai destinatari del trattamento (art. 1 Ord. Pen. e art. 1 D.P.R. 230/2000). Esso si distingue in:

- *trattamento penitenziario*, per imputati sottoposti a misure privative della libertà personale (in attesa di giudizio o di sentenza definitiva di condanna o reclusi per esigenze cautelari). L’obiettivo del trattamento è di «sostenere i loro interessi umani, culturali e professionali». Se lo richiedono, sono ammessi alle attività educative, culturali e lavorative organizzate per i condannati (il riferimento è sempre ad attività strutturate ed intenzionali).

- *trattamento rieducativo*, per condannati ed internati. L’obiettivo del trattamento, oltre a quello appena enunciato per gli imputati, è di «promuovere un processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale». In Torlone F., *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, p. XXVI

¹⁸ L’equipe trattamentale è composta dal direttore, dall’educatore, dall’assistente sociale, dall’esperto psicologo, dal personale della Polizia penitenziaria a cui si possono affiancare i Gruppi di Osservazione e Trattamento (GOT) composti da personalità esterne (insegnanti, cappellano, personale sanitario) che entrano in contatto diretto con i detenuti.

all'ottenimento di benefici, col rischio di tradursi in «mero rispetto della legge penale, considerato indipendentemente dai fattori che lo rendono possibile»¹⁹.

A questo contribuisce anche l'esistenza di una logica *premiale* nelle relazioni tra i detenuti e l'istituzione che, se da un lato sembra promuovere slanci trasformativi e desiderio di azione, dall'altro può ridursi a mera pratica dal carattere *infantilizzante* che non promuove apprendimento emancipante all'interno delle attività proposte. «L'obbedienza è premiata più che l'iniziativa personale e il 'buon adeguamento' alle regole è elemento vincente»²⁰. In questo senso, il modello rieducativo non si traduce necessariamente, per i detenuti, in processi di *empowerment* e autonomia nelle proprie scelte. Il cambiamento auspicato dal legislatore con la proposta delle attività, se non accompagnato dalla consapevolezza sul senso dei percorsi proposti per il reinserimento, non è detto che si realizzi.

Il processo di “modificazione” letto in chiave pedagogica e considerando, ad esempio, il paradigma del *transformative learning*²¹, implica infatti la capacità dei soggetti adulti di diventare autoriflessivi rispetto ai propri modi di interpretare e significare la realtà e di agire le proprie scelte. Esso si manifesta nella capacità di rielaborare i propri vissuti razionalmente ed emotivamente, di rivedere i propri schemi di significato (convinzioni, credenze, valori), risalendo alle proprie cornici di riferimento in modo da decostruirle dentro un rapporto dialogico, e non gerarchico, con altri.

Questo consente di diventare coscienti delle logiche dei contesti in cui le proprie premesse hanno avuto origine, imparando a scegliere in autonomia la propria strada verso la conquista dell'integrità e a realizzare progettualità sempre nuove.

Nel contesto penitenziario, l'esperienza di auto-formazione, di apprendimento su di sé, di nuove relazioni, di nuove norme sociali, in cui si dovrebbe esplicitare il percorso rieducativo, può anche arrivare a configurarsi come un cambiamento in senso negativo, dentro un ritorno alla forza “organizzatrice” del reato, un attrattore certo più potente rispetto all'impegno che richiede una nuova configurazione del sé.

¹⁹ Dolcini E., *La rieducazione del condannato tra mito e realtà*, in V. Grevi (a cura di), *Diritti dei detenuti e trattamento penitenziario*, Zanichelli, Bologna 1981, p. 57. In Ghidini A., *Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta: la scuola in carcere entre les murs*, «Rivista Formazione Lavoro Persona», Anno VI – Numero 17.

Si veda: <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/262/234>

²⁰ Zizioli E., *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Le Lettere, Firenze, 2014, p. 47

²¹ Cfr. Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003

Così come ipotizzato da Mezirow dentro contesti di apprendimento formali e informali, e, a maggior ragione nei contesti detentivi, tale processo non si può realizzare in solitudine ma richiede la presenza di altri attori in un costante confronto dialettico e generativo.

In questo senso

la prospettiva riabilitativa propria del trattamento penitenziario non basta. È senza dubbio utile: chiama in gioco la persona, è tesa al cambiamento, al riscatto, lavora per la difesa sociale. Ma se non si apre anche una dimensione “*riparativa*”, “*ricongiuntiva*”, “*ristorativa*”, non si cura la ferita e non si assume la potenzialità, anche simbolica, dell’interazione di tutte le parti interessate a reato. Al fine di vederle interagire nella ricerca e nelle scelte circa le conseguenze del gesto e la definizione di un futuro abitabile²².

Negli ultimi tempi, l’urgenza di rifarsi a una *funzione riparativa della pena* si fa sempre più impellente. Una pena che si configuri come diritto del reo a riparare le fratture dentro di sé, generate con la commissione del reato, e quelle procurate alle vittime del proprio agire (dirette o indirette), al fine di riconciliarsi con la comunità offesa prevedendo un suo pieno coinvolgimento. La prospettiva di un incontro mediato tra le parti, rei e vittime, è tesa a realizzare forme di giustizia sociale come controproposta a un tipo di giustizia che abbia come fondamento la sola ‘certezza della pena’, richiesta a gran voce per il ‘risarcimento’ di una società colpita e insicura.

Nella sua definizione tradizionale, la giustizia riparativa (*Restorative Justice*) può essere considerata come un modello di giustizia che coinvolge la vittima, il reo e la comunità nella ricerca di soluzioni operative in risposta alle conseguenze prodotte dal reato, allo scopo di promuovere la riconciliazione tra le parti e il rafforzamento del senso di sicurezza collettivo²³.

La sua forza risiede nella volontà di recupero delle relazioni attraverso la messa in gioco di reciproche narrazioni delle ‘proprie verità’ e che prevedano la capacità di ascolto reciproco, comprensione, inclusione e accoglienza di punti di vista differenti e la capacità

²² Lizzola I., *Oltre la pena...*, p. 39

²³ Patrizi P., *Giustizia e pratiche riparative: Per una nuova giustizia di comunità*.

Si veda: <https://www.dirittoestoria.it/15/innovazione/Patrizi-Giustizia-pratiche-riparative-nuova-giustizia-comunita.htm>

di empatizzare con le ferite dell'altro dentro vissuti di ingiustizia. In tal modo, si promuove una forma di giustizia sociale non discriminante, ma che invita a rivolgere il proprio sguardo su ciò che tiene insieme le comunità piuttosto che disgregarle.

Imparare relazioni “riparative” può contribuire a rispettare ciò che afferma il filosofo Giuseppe Ferrero nel suo carteggio con l'ergastolano Carmelo Musumeci e cioè che «la pena deve essere un diritto, non una condanna, non una punizione [...] diritto di ripensare se stessi, di ritrovare quelle parti di sé mai conosciute e sempre sapute»²⁴.

In un luogo come il carcere in cui si vive il paradosso del voler “ri-educare”, e quindi promuovere trasformazione e cambiamento nei soggetti, in un clima di coercizione, considerare la pena come un diritto a ritrovare la propria umanità per essere restituiti integri alla società si manifesta come una sfida non facile. Tendere alla ri-educazione e ancor più alla riparazione, richiede consapevolezza sulle dinamiche del sistema carcerario in cui i processi relazionali in atto non sempre favoriscono la riflessività e la ri-scoperta di sé auspicata.

1.2. La vita quotidiana in carcere come processi psico-relazionali

Il principio della pena come diritto perde inequivocabilmente la sua potenza di fronte al sentito preponderante per cui «il carcere è quel luogo istituzionale in cui si somministra una “sofferenza legale” in cui cioè, la pena giuridicamente stabilita, si dà come sofferenza (altrimenti che pena sarebbe?) dosata tuttavia in un modo tale da consentire la “possibile rieducazione del reo”»²⁵.

“Sofferenza dosata” e “possibile rieducazione” all'interno della stessa asserzione rendono, a nostro parere, il senso del paradosso insito nell'istituzione carceraria come luogo in cui la deprivazione sostanziale di identità, spazi, tempi, relazioni che è causa di afflizione, è al contempo permeata dal senso di possibilità che tale condizione intrinsecamente favorisce se attraversata da uno sguardo “educativo”.

²⁴ Ferraro G, Musumeci C., *L'assassino dei sogni. Lettere tra un filosofo e un ergastolano*, (a cura di) De Carolis F., Stampa Alternativa, Roma, 2014, p.6

²⁵ Pellegrino V. Inglese M., *Il tempo e la vita quotidiana nel carcere...*

L'istituzione penitenziaria, delineata come "Istituzione totale"²⁶, ha in sé delle rigidità di sistema che, nella sostanza, si scontrano con i processi di cambiamento dentro il paradigma ri-educativo, e finanche riparativo, precedentemente sollecitato.

«La tendenza repressiva è nell'anima del corpo»²⁷. I corpi dapprima segregati e isolati dal contesto sociale, subiscono progressivamente processi di spersonalizzazione (all'ingresso si dichiara la propria identità, si lasciano le impronte digitali e si è obbligati a lasciare soldi e oggetti di valore), omologazione (attribuzione di una matricola, ordine e disciplina come condizioni per realizzare il trattamento rieducativo), infantilizzazione (nell'obbligo, ad esempio, di fare una "domandina" per qualsiasi richiesta concernente la propria vita detentiva), vittimizzazione (in un contesto che alla lunga si percepisce come subito)²⁸.

Questi processi non emancipanti e che prevedono relazioni fortemente gerarchiche e dipendenti sono reiterati nel tempo dentro un sistema granitico che fatica a mettersi in discussione, schiacciato com'è dalla burocrazia che ne governa l'agire. Inoltre, le dinamiche interne, che riproducono lo *status quo*, hanno forti analogie con i dispositivi di esercizio del potere in uso anche fuori dal carcere.

«L'universo carcerario è (infatti) un universo maschile²⁹ nel quale si riversano, si confrontano, si vivono le pratiche, i riti e i miti della maschilità»³⁰.

L'esercizio della forza, che può farsi violenza, è un tratto evidente: nelle relazioni in cella e in sezione per stabilire gerarchie e sudditanze, per garantire gli spazi individuali; nella pratica della palestra, nel potenziare il corpo, nei linguaggi e nelle grida, nelle pratiche del controllo, che sono esercizi di infantilizzazione e di passivizzazione. Spesso si riproducono codici e culture degli ambienti di provenienza di molte delle persone detenute; ambienti della marginalità o della devianza, senza regole se non quelle della banda, o dell'organizzazione mafiosa con continua regolazione del potere e risoluzione violenta dei conflitti. [...] in tali

²⁶ Gli elementi distintivi dell'istituzione totale sono: 1. L'allontanamento e l'esclusione dal resto della società dei soggetti istituzionalizzati; 2. L'organizzazione formale e centralmente amministrata del luogo e delle sue dinamiche interne; 3. Il controllo operato dall'alto sui soggetti-membri.

²⁷ Turco A.; *Anime Prigioniere...*, p. 146

²⁸ Maggiori informazioni si possono trarre dal documento sulle "Regole di vita in carcere" sul sito di Ristretti Orizzonti. Si veda: <http://www.ristretti.it/manuali/italiano/istituto.htm>

²⁹ In questa sede la 'maschilità' è intesa sia nel senso di forma di gestione del potere in senso patriarcale, sia come presenza effettiva di uomini nelle varie forme dell'esecuzione penale: "L'area penale si compone anche di tutti coloro che scontano misure non detentive. Al 15 febbraio 2021 sono 61.589 le persone, di cui 6.961 donne". Si veda: <https://www.rapportoantigone.it/diciassettesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/numeri/>

³⁰ Mantegazza R., *Per fare un uomo: educazione del maschio e critica del maschilismo*, Unicopli, Milano, 2008 in Lizzola I. *Oltre la pena...*, p. 96

ambientanti i maschi spesso sono contro, o si devono affermare su, sono incapaci di differenza, di incontro di vita di relazione, come di attesa e di accoglienza, sono presi dal gioco del potere come possesso³¹.

Le convivenze forzate tra persone adulte, in prevalenza uomini, in spazi angusti e con livelli igienici minimi non sempre rispettati, con elementi di differenziazione (sociali, culturali, linguistici) tali e talmente estremi da non favorire alcun tipo di incontro generativo, difficilmente restituiscono e determinano quel livello base di dignità sancito costituzionalmente. Un ‘trattamento’ che non sia “disumano e degradante”.

Sembra perpetuarsi una ‘tortura dello spazio’ che sembrava tradizionalmente superata con l’abbandono delle pene corporali, che va ad associarsi, a volte irrimediabilmente, a una ‘tortura del tempo’ in cui il sistema del controllo esterno viene ad essere interiorizzato.

Il tempo in carcere è un *tempo dell’attesa* «mediato dalle burocrazie a cui sono sottoposti i detenuti (e che) diviene il tempo dell’auto-censura, o meglio dell’auto-addestramento all’attesa, appunto»³². Auto-addestrarsi all’attesa si configura, come una delle competenze che i ristretti maturano nell’arco della propria storia detentiva, che procede al ritmo scandito di momenti sempre uguali (ad esempio l’ora dei pasti, l’apertura e chiusura delle celle per l’ora d’aria, i colloqui ecc...) e di richieste costanti, tramite la cosiddetta “domandina”³³. Un tempo che aliena, che perde progressivamente di significato e sostanza in giorni che si ripetono e dove l’assuefazione ai medicinali ‘che curano’ colma il vuoto del non appartenersi più e del non appartenere più a nulla. Fino a quando si riesce a resistervi³⁴.

³¹ Lizzola I., *Oltre la pena...*, p. 96

³² Cfr. Pellegrino V., Inglese M., *Il tempo e la vita quotidiana nel carcere...*

³³ Ivi. Le “domandine” sono i moduli di richiesta per richiedere in carcere ogni cosa, “colloqui con il direttore, il comandante, il responsabile ufficio comando, il responsabile ufficio matricola, il direttore di area pedagogica, l’assistente sociale, gli operatori del Sert, lo psicologo, il cappellano, i volontari autorizzati, l’acquisto di prodotti non compresi nell’elenco Mod. 72, un sussidio per la pulizia, francobolli etc etc, libri in prestito dalla biblioteca, cambiamenti di cella, ammissioni ai corsi, ammissioni alle attività, altro... (specificare i motivi di altro)” (tratto da “Indicazioni pratiche sulla vita dell’istituto e il rapporto con gli operatori”. Si veda: <http://www.ristretti.it/manuali/italiano/istituto.htm>. Ufficialmente coincidono con il modulo 393 dell’amministrazione penitenziaria.

³⁴ Per aggiornamenti sulle morti per suicidio in carcere si veda: *Dossier “Morire di carcere” 2000-2021*. in <http://www.ristretti.it/areestudio/disagio/ricerca/>

Possiamo in tal senso accostare l'esperienza di "arresto" del tempo, che prova una persona detenuta per lunghi anni, con l'esperienza di alterazione delle coordinate spazio-temporali nella psicopatologia della depressione o della psicosi. È una mente ferita, ripiegata su se stessa, convinta di essere incompresa e incomprensibile ad altre forme mentali poiché privata del comune sentire o scandire le biografie. Una mente intossicata dalla sua dimensione radicale di solitudine esistenziale³⁵.

Anche la comunicazione formale con l'istituzione sembra piegata alle logiche repressive e infantilizzanti. La "domandina" è uno strumento di comunicazione cartacea imprescindibile ovvero «il modulo chiave, il passe-partout con il quale, in sostanza, si chiede di poter chiedere»³⁶. Un tipo di comunicazione che si scontra con il principio di autonomia ed autodeterminazione: che produce una dipendenza vincolante tra soggetti che interagiscono 'meccanicamente' entro orizzonti meramente burocratici; che riduce le relazioni a conversazioni che non lascino spazio ad altro che non sia il soddisfacimento di bisogni immediati.

Il tempo della pena è tempo che ristagna: è un tempo dedito all'*insignificanza* quando anche solo il prendere parola è relativo al solo mondo penitenziario 'incarcerato nel presente'³⁷, laddove la possibilità di recuperare e riparare il passato per dare spiragli al futuro passa, a volte, in secondo piano rispetto all'urgenza di sopravvivere al momento contingente.

Nella sfera della comunicazione è importante sottolineare che «la costruzione del significato è una attività prevalentemente linguistica [...] Ricollegando i nostri voleri, i nostri impulsi a dei significati pre-concordati, noi li trasformiamo in desideri e finalità [...] il significato dei voleri e degli impulsi viene definito dai termini usati per descriverli»³⁸.

Date le premesse si potrebbe, quindi, sostenere che un vocabolario 'ristretto' incide fortemente sulla "capacità di aspirare", ovvero sulla capacità di produrre discorsi sul futuro che rendano visibili processi di 'soggettivazione del sé' dentro il desiderio di essere altro, di ridefinirsi e di ridefinire il mondo circostante in funzione di nuove progettualità.

³⁵ Cfr, Pellegrino V., Inglese M., *Il tempo e la vita quotidiana nel carcere...*

³⁶ *La domandina*, 4.08.2012. Si veda: <https://insorgenze.net/2012/08/04/la-domandina/>, Consultato il 22.08.2021

³⁷ Cfr, Pellegrino V., Inglese M., *Il tempo e la vita quotidiana nel carcere...*

³⁸ Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione...*, p.60

I discorsi in carcere risentono fortemente del linguaggio che gli stessi detenuti chiamano in gergo il “*carceratese*”³⁹. Il linguaggio delle sezioni e delle gerarchie di potere che ha una sua logica interna fatta di connotazioni, di espressioni originali e condivise o, al contrario, di elementi di incomprendibilità che possono fomentare divisioni già esistenti. È un linguaggio sovente fatto di ‘chiacchiere’ che spezzano la monotonia o la alimentano dentro discorsi sempre uguali; che diventa un rumore quando tramutato in urla scomposte che si confondono con il ‘rumore’ della vita quotidiana; che è dialetto (prevalentemente del sud⁴⁰) o una babele di lingue diverse. È un linguaggio che si fa retaggio quando risponde alle premesse conformanti della vita deviante; che si fa pensiero non generativo se non condiviso in relazioni che esulino da una quotidianità schiacciante. È un linguaggio non verbale, quando è meglio tacere per non rischiare cattive interpretazioni o con l’obiettivo di non farsi comprendere. Che diventa silenzio quando la voce è omertosa, si autocensura o non trova le parole. Che si fa disabitudine al comunicare se gli incontri con l’esterno sono disincentivati.

Con queste premesse è lecito pensare che il più delle volte «i detenuti cambiano modo di pensare e di agire perché “devono farlo” non perché “vogliono farlo”»⁴¹.

È un dovere, ad esempio rendere conto dei propri progressi agli attori del trattamento.

Laddove il “merito” è spesso non riconosciuto se si realizza dentro uno scambio frutto di assoluta dipendenza dalla necessità di conformarsi a un “ordine prestabilito”, in cui diventa poi ridotto lo spazio e il tempo per imparare a riconoscere la *propria* volontà dentro le azioni. E senza una reale volontà, in un accumulo di mascheramenti, le possibilità si riducono.

Come afferma Ivo Lizzola è da adulti non solo “rendere possibile” ma anche “essere resi possibili”. Occorre perciò, per chi si pone un compito educativo e intrinsecamente riparativo, imparare a riconoscere che tipo di *adulità* vive nella detenzione e come incentivarne percorsi realmente trasformativi.

³⁹ Così definiscono il linguaggio interno al carcere le persone ristrette con cui ho avuto modo di interfacciarmi nella mia esperienza come tutor e volontaria del Polo universitario Penitenziario di Parma.

⁴⁰ Per una disamina sulle regioni di provenienza dei ristretti si veda: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST340238&previousPage=mg_1_14

⁴¹ Turco A., *Anime Prigioniere...*, p. 46

1.3. L'Adulità nella detenzione: quale incontro con uomini e donne del reato e della pena

Entrare in un carcere pone nella condizione di andare incontro a persone “non innocenti”, a qualcosa che si percepisce quasi istintivamente come “altro da sé” e che ha a che fare con quella dimensione dell'errore, della colpevolezza e della fallibilità che, nel contesto socio-culturale ed economico in cui viviamo attualmente, appare quasi mai contemplata. Allo stesso modo, difficilmente, si tende a comprendere o a considerare come plausibile l'errore nell'*adulto* che, per definizione, abbia raggiunto un grado di maturazione⁴² tale da gestire e organizzare ‘correttamente’ la propria esistenza, assumendosi le proprie responsabilità.

«La cultura della società dei giusti, della società della colpa e del merito, dissolve la responsabilità e la prossimità nel giudizio di colpevolezza, nella vittimizzazione. È una società, la nostra, che dopo il giudizio non sa volgersi verso il mondo del condannato, e non sa neppure volgersi verso il volto della vittima»⁴³.

“Rieducare lo sguardo” è forse il compito educativo più complesso di chi si appresta a confrontarsi con ‘carnefici e vittime’. È un impegno arduo e parte certamente dalla capacità di sospendere il giudizio, di decostruire le proprie categorizzazioni incrostanti e di riconoscere in sé gli elementi co-esistenti di queste due anime. Se la vittima, nel senso comune, viene spesso relegata al suo ruolo e non accompagnata in una ‘personale riparazione’ del danno subito dentro un processo comune, il reo permane nel suo *stigma* di ‘deviante’ e con poche possibilità di cambiamento.

La devianza rispetto alla norma vigente, definita e considerata nelle forme contingenti dell'epoca in cui si vive, “inorridisce” e intimidisce chi vive ‘nella norma’. Genera quel tipo di distanziamento ed esclusione rispetto al sé e alla propria sfera sociale che è

⁴² Posto che come afferma Duccio Demetrio nell'introduzione all'opera di Mezirow “alla maturità si assegnano valori riconducibili ad antiche virtù: la capacità di mediare, il dominio di sé e l'equilibrio, la sagacia e la ponderazione ecc [...] Se pertanto nelle culture umane, a seconda dei generi e delle generazioni, mutano e sono mutate le modalità di intendere l'età adulta, non è affatto detto che un'adulità raggiunta sia sempre “in odore” di maturità. [...] Paradossalmente l'adulità (matura) diviene descrivibile soltanto quando tra i suoi tratti distintivi compaiono sintomi di una decadenza incipiente e del defluire di capacità psicofisiche che sono, in base al rapporto con essa stabilito, un banco di prova della maturità che, in tal modo, si insinua nella senescenza quasi ne fosse l'anticorpo”. In Mezirow J. *Apprendimento e trasformazione...*pp. XIX-XXI

⁴³ Lévinas E., *Dall'altro all'io*, Meltemi, Roma, 2002, pp 151-152 in Lizzola I, *Oltre la pena...*, p.35.

orientato da una percezione di insicurezza e istituzionalmente risolto nel ‘separare’ la persona ritenuta deviante dal tessuto sociale.

Ma, chi sono le persone che si incontrano in carcere? Gli uomini e le donne del reato e della pena?

Adulti per cui «la pena instaura meccanismi regressivi, infantilizzanti e reattivi; (e) il tempo della pena viene non di rado vissuto come una palude che ristagna, o un labirinto senza uscita. (Persone per cui) Riprendere narrazioni e costruire immaginazioni abitabili di futuro non è facile. Chiede maturazione e tenuta di atteggiamenti adulti...»⁴⁴.

Ma, se come sostiene il pedagogista Ivo Lizzola «è dell’adulto agire con consapevolezza, avere coscienza, assumere responsabilità, incontrare limiti e fallimenti, riscattarsi, iniziare percorsi nuovi, ristabilire rapporti, cercare sincerità e franchezza senza nascondersi, mettersi alla prova»⁴⁵, come si può pensare di favorire questi percorsi soffermandosi solo sull’adeguamento della “personalità” del detenuto alle previsioni del trattamento? Come, invece, lasciare emergere quelle “resistenze” che interagiscono negativamente con i processi di cambiamento postulati?

I ristretti sono uomini e donne che vivono una “frattura” biografica, esistenziale, sociale. Una rottura agita commettendo il reato (l’atto deviante) rispetto al proprio sé, al modo di definirsi come persone, alla capacità di determinare il proprio posizionarsi nel mondo, a gestire relazioni significative entro spazi di convivenza. «Li si coglie che la sola afflizione della pena può non avere la forza di rompere le cristallizzazioni create dal reato le quali non di rado frenano, distorcono o impediscono l’esperienza della colpa»⁴⁶.

La negazione dell’atto commesso è una tentazione forte per un adulto ristretto, il dichiararsi innocenti, spesso, è un rifiutare parti oscure di sé fino a rimuoverle completamente “amputando” la propria identità e non riconoscendo la possibilità di essere identificato con altro che non sia stato compromesso dal reato.

La sola punizione, infatti, considerata precedentemente in un’ottica retributiva rispetto all’espiazione della colpa, non restituisce alla persona la sua integrità, non indaga gli antecedenti, i moventi, le scelte e le ricadute, gli orientamenti entro i quali si è costruita la propria maturità e adultità in divenire.

⁴⁴ Lizzola I., Ghidini A., Brena S., *La scuola prigioniera. L’esperienza scolastica in carcere*, Franco Angeli, Milano, 2017.

⁴⁵ Ivi, p.10

⁴⁶ Lizzola, *Oltre la pena...*, p.33

Nei reati in genere, e in particolare in quelli in cui si gioca più evidentemente una dinamica di violenza [...] c'è un segno di inadeguatezza personale e uno smottamento della convivenza: a volte c'è l'angoscia dell'incertezza o un senso di precarietà esistenziale, oltre la pretesa del controllo e del possesso, del voler disporre di cose o persone; oppure un profondo individualismo che porta all'atrofia del sentire, al lucido cinismo [...] Mancano principi etici delle volte, ma ancor prima manca il gusto del vivere stupore e meraviglia. E non è raro che il gesto violento e criminale o il malaffare non sia neppure colto e percepito come tale⁴⁷.

L'azione deviante e violenta che funge da *organizzatore* privilegiato del proprio sistema di relazioni, significati, ricordi e proiezioni future, genera una anestesia rispetto alla presenza dell'altro e della sua ferita, tale da negare qualsiasi forma di risonanza con le "vittime" (anche quando non direttamente coinvolte) del proprio agire in termini di riconoscimento, cura e di responsabilità. Le sole relazioni con gli altri previste, permangono dentro una logica di *reattività*, di scambio senza reciprocità.

Ai "giudicati", ai "colpevoli" e ai "rei" si può e si deve, invece, chiedere *di attivarsi e di fare* in senso opposto a quello dell'offesa⁴⁸ che generalmente prevede una controffensiva in un gioco senza fine che vede vincitori e vinti, attivando prospettive di cambiamento dentro processi di apprendimento reciproci che siano anche eventi di apprendimento dalla propria storia⁴⁹.

Il lavoro che si fa con l'offensore sicuramente prevede l'ascolto, e un lavoro nei territori della sua narrazione, ma – come dovrebbe accadere sempre anche nelle esperienze di messa alla prova – ha bisogno di comprendere anche le altre narrazioni e, in particolare, la narrazione delle persone offese. E non soltanto la loro "testimonianza". Il medesimo fatto ha diversi narratori e, se si ritiene che il cammino di reinserimento non possa non passare dalla consapevolezza dell'accaduto, occorre poter fare ciò che occorre per "tenere insieme" le narrazioni. Potrebbe anche non essere la vittima di quel fatto, in particolare, a presentare la sua narrazione ma una vittima: della quale sentire la sofferenza per l'ingiustizia subita. Come una questione

⁴⁷ Ivi, p.31

⁴⁸ Ivi, p.41

⁴⁹ Cfr., Introduzione, Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione...*, p. XXIV

propria, che interpella e che muove. In un contesto reale di convivenza, cioè dentro la vita della comunità⁵⁰.

La “rieducazione” sostenuta da un’ottica riparativa passa, in questo senso, dall’apprendere relazioni reciproche che mettano insieme ‘trame’ autobiografiche, di dolore e sofferenza ma anche di speranza e di riscatto. Un incontro tra diversi, rei e vittime, accomunati da una ‘rottura’ nei vissuti determinata da un evento critico (il reato), interpretabile da più punti di vista.

Occorre favorire sempre di più la creazione di momenti significativi che promuovano la possibilità di aspirare insieme a futuri migliori e non più logorati da ferite incrostate a cui non viene permesso di rimarginarsi, dando sollievo. Attività formative che favoriscano i desideri di rinascita e re-impegno.

«I ‘luoghi dell’attesa’, come il carcere, possono divenire laboratori di sperimentazione e trasformazione, contesti di vera e propria rinascita per coloro i quali sappiano cogliere l’occasione nascosta, nell’ambivalenza delle mura carcerarie, di ripensare se stessi e trasformare un tempo di sospensione in un orizzonte da costruire»⁵¹.

1.4. Esperienze di “soglia”: riconoscere il potenziale trasformativo del contesto

«Marc Augè ci ricorda che c’è un non luogo in tutti i luoghi, in tutti i non luoghi si può ricomporre un luogo. Il carcere è spesso un luogo disumano, ma non è “non umano”[...] è comunque “infestato di senso”, l’umano vi si mette in scena»⁵².

La ricerca di senso che rende l’essere umano tale, è certamente un sentimento che accomuna gli individui e orienta il loro vivere in società. L’insignificanza tormenta le vite dentro e fuori dal carcere. Anche nella vita “libera”, ormai frenetica e convulsa, la capacità di “arrestarsi” per cogliere il respiro dei giorni, per rivedere il senso delle proprie scelte, per maturare consapevolezza e rielaborarle alla luce dei propri progetti,

⁵⁰ Dighera B., Lizzola I., *Comunità territoriali di relazioni riparative*.

Si veda: <http://www.rosabianca.org/wp-content/uploads/Comunità-territoriali-di-relazioni-riparative.pdf>

⁵¹ Zizioli E., Colla E., *Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione*; «Rivista Formazione Lavoro Persona», Anno VI- numero 17.

Si veda: <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/255>

⁵¹ Augè M., *Nonluoghi. Introduzione ad un’antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano, 2009 in Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La Scuola prigioniera...* p.53

⁵² Lizzola I., *Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami in La formazione della persona in carcere. Attese, resistenze e riscatto*, «Rivista Formazione, lavoro, persona» Anno VI, Numero 17 – Luglio 2016

rappresenta un lusso che pochi riescono ormai a cogliere, frutto anche della ridotta presenza di momenti di incontro che favoriscano queste dimensioni.

La vita del ‘tempo e dello spazio incarcerato’ come momento di sosta, dentro un percorso doloroso e complesso e tutto da ricostruire, può rappresentare una grande possibilità per chi, invece, trova in sé la forza “del fare”, intraprendendo percorsi imprevisi ma che *prevengono* e immaginano futuri altri.

Nel provare a delineare il potenziale trasformativo e umano che può essere individuato in un luogo controverso e doloroso come il carcere, tenendo fede alla necessità di promuovere in esso e tra le persone coinvolte nuove narrazioni di sé, prendiamo qui in prestito le parole dello studente detenuto Antonio S. che nell’auto-etnografia⁵³ della sua esperienza di carcerazione dice:

Ora con le pesanti condanne che mi trovavo addosso dovevo vivere il mio tempo in carcere, in quel luogo dove i miei simili spesso credono sia più un campo di battaglia che un’istituzione avente le funzioni della rieducazione. Era qui che orbitava la mia vita: in un “campo neutro”, una sorta di terra di nessuno dove ogni tipo di pericolo è sempre reale. Una zona “neutra”, per certi versi, dove ciascuno può scegliere quello che vuole e poi qualcuno passa per la cruna dell’ago.

Il carcere è come un “campo di battaglia” e una “terra di nessuno” in cui “persone simili”, allo stesso modo stigmatizzate e auto-stigmatizzanti, si trovano a condividere la pericolosità di un luogo che, al suo ingresso, appare già fortemente ‘violento’ nelle sue dinamiche e non certo “rieducante”. Dove la realtà fatta di precarietà, di fragilità, di sofferenza emotiva e fisica si palesa forse più che in altri luoghi ai margini.

Una terra di confine, per questo neutra, se non diventa terra di frontiera attraversabile. Perché sul limite si decide quale strada intraprendere: se restare nella “permanenza”, regredire o “passare per la cruna di un ago”.

⁵³ Antonio S. è uno studente, detenuto da circa trent’anni, del Polo Universitario Penitenziario di Parma con il quale, chi scrive, ha svolto un percorso di tutorato. Attualmente è iscritto alla Laurea Magistrale in Giornalismo e cultura editoriale dopo aver conseguito la laurea triennale in Beni artistici e dello Spettacolo con una tesi auto-etnografica intitolata: “*La Sfida di diventare individuo*”, tesi laurea inedita, Università degli Studi di Parma, facoltà di Beni artistici e dello spettacolo, A.A. 2018-2019. Tutte le citazioni sono tratte dalla tesi.

Nel carcere, però, alcune condizioni consentono di recuperare memorie di un'immagine di sé «che nell'errore commesso sono dense di elementi di positività da rintracciare e far emergere»⁵⁴. Come Antonio ci rammenta nel sottolineare che:

Questo stesso tempo e questo stesso luogo però mi hanno permesso di schiarirmi le idee ma soprattutto mi hanno permesso di fare nella mia solitudine la ricerca di me stesso. Di fare profonde riflessioni.

Qui in quella che può essere considerata una vera e propria soglia di transizione di individui senza identità trovo la forza interiore di ripudiare ogni forma di violenza, mi rimpossesso di nuovo del valore della mia persona, scopro di amarmi come un tempo, ritrovo la fede che credevo di aver perduto per sempre e che invece era lì ad aspettarmi e riabbracciarmi di nuovo. Cerco di tirare fuori dalla cloaca della delinquenza quel ragazzino che ci era finito dentro.

Il processo di cambiamento si manifesta in quella che Ivo Lizzola definisce una «frattura instauratrice»: l'esperienza di rottura col mondo, di cesura dei legami sociali, delle relazioni familiari e amicali e il piombare in quella solitudine che a volte richiede con forza la necessità di 'riconcepirsi', di rinascere.

È nelle esperienze di 'soglia' che le donne e gli uomini del reato e della pena sperimentano il senso di possibilità.

E soglie possono definirsi tutte quelle esperienze formative di incontro, in cui riappropriarsi di un tipo di convivenza con gli altri non estranea e non estraniante rispetto alla vita extra-muraria. Anche se, ad oggi, la vita extra-muraria ne appare sempre più orfana.

Esperienze di soglia che emergono ancora nelle parole di Antonio:

Libri, incontri e confronti mi hanno permesso di schiarirmi le idee, mi hanno messo nella condizione di fare un'avventura tutta intellettuale al fine di essere un creatore di pensiero nonché di fare ricerca di me stesso. Ricerca, questa, che sembra possa dirsi realizzata in pieno grazie allo studio e alle persone che hanno creduto nelle mie capacità e nella mia persona.

⁵⁴ Palma M., *Il carcere non è una calamità naturale*, in Zizioli E., *Essere di più...* p. 23

Esperienze formali, non formali e informali di auto-formazione e apprendimento di nuove conoscenze, concezioni di sé, tipi di relazioni, reciprocità che si manifestano in potenza dentro le attività del *trattamento*. Ma che chiamano costantemente in causa la stessa istituzione penitenziaria affinché ne assicuri l'effettiva realizzazione e coinvolga, in tali processi, l'intera comunità intramuraria dei ristretti e di chi, a vari livelli, ne manda avanti l'«organizzazione».

L'esperienza formativa, se concentrata sull'attività cognitiva autoriflessiva, cura in quanto riattualizza la volontà di essere nel mondo nell'accezione heideggeriana, nonostante il mondo minacciante o imminente di sofferenza. Tornare ad apprendere per desiderio personale o necessità professionale restituisce al soggetto altre energie e altri orizzonti possibili⁵⁵.

La scuola e l'università con le loro classi di apprendimento, i laboratori professionalizzanti e creativi, gli incontri con gli attori del volontariato (artistici, religiosi) possono costituire momenti in cui «ritrovarsi su una soglia reciprocamente ospiti e capaci di inizio e di avvio»⁵⁶; opportunità in cui, prendendo in prestito le parole di Paulo Freire si può «essere di più» imparando, insieme ad altri, a diventare coscienti di ciò che opprime per liberarsene.

«Zone franche» fuori dalle tensioni dei «contesti affaticati» in cui poter apparire gli uni accanto o di fronte agli altri, condividendo reciprocamente narrazioni di sé dentro relazioni di immedesimazione e ascolto non conformanti e che richiedono presenza. In cui non cercare costantemente di difendersi nel timore di essere giudicati. In cui sperimentare linguaggi nuovi con soggetti in grado di «tradurre» e rinarrare costantemente gli incontri; in cui ripartire dalle tracce di un passato 'presente' per ridisegnare il futuro⁵⁷. Nelle esperienze di soglia, gli incontri dei detenuti con la comunità esterna sono da costruire e rimodulare volta per volta e possono anche non realizzarsi in un'ottica trasformativa auspicata. Sono aperti a conflitti che si possono esacerbare, a resistenze che non aprono all'altro, a paure reciproche, a passi indietro senza ritorno, a chiusure nelle proprie confortanti cristallizzazioni. Dove esporsi con autenticità e con desiderio di verità non è pratica scontata, ma esperienza che va accompagnata.

⁵⁵ In Mezirow J. *Apprendimento e trasformazione...*, p. XXIII

⁵⁶ Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La Scuola prigioniera...*, p. 19

⁵⁷ Cfr. Dighera B., Lizzola I., *Comunità territoriali di relazioni riparative*, p. 6

Come afferma Simone Weil «non possiamo trasformare noi stessi, possiamo soltanto essere trasformati, ma lo possiamo soltanto quando lo vogliamo con tutte le nostre forze»⁵⁸. Continua Antonio S.:

Ora sono diventato ‘grande’ e in me c’è il costante bisogno di confermarmi nella fiducia delle persone che la sorte mi ha posto accanto come se fossero degli interrogativi morali; come se fossero mattoni schietti coi quali cementificare l’identità del mio consolidamento col mondo sociale, con le cose che contano, con la mia nuova conformità.

Assumere la responsabilità della propria crescita e rinascita in una “nuova forma” richiede un rapporto dialogico con una comunità che interroga e al contempo risponde a domande di cambiamento; di contro, è la società stessa che deve riconoscere le sue responsabilità. Aprire le porte del carcere alla comunità esterna concretizza realmente questi processi. La società che entra in carcere lo rigenera, può aprire margini di cambiamento. Quella stessa società che ha tolto e deprivato ponendo le basi per la devianza, torna – nelle soglie – ad essere protagonista della riparazione del danno che, a sua volta, ha causato. Offensori e vittime (dirette e indirette) in un circolo di reciprocità hanno l’opportunità, entro percorsi formativi condivisi, di restituirsì appartenenze a un mondo che si può ricostruire. Di realizzare, nelle pratiche, forme di giustizia sociale e di partecipazione civica che trovano senso proprio nell’ agire insieme verso obiettivi comuni di riscatto.

1.5. Gli attori della educazione/formazione degli adulti in carcere oggi

La società che punisce segregando e attivando pratiche di esclusione entro le mura penitenziarie, è anche la società che può ‘curare’ nella misura in cui dentro e fuori quelle stesse mura si occupi della dimensione educativa, esistenziale e partecipativa dei detenuti, garantendo un rapporto osmotico con la comunità esterna.

Questa necessità, da parte degli operatori dell’istituzione penitenziaria, si è fatta strada solo di recente, così come recente e non ancora del tutto assunta è la reale consapevolezza da parte della comunità libera del suo necessario coinvolgimento nei processi di “riparazione” come percorsi di giustizia.

⁵⁸ Weil S, *L’amore di Dio*, Borla, Roma, 1979, p. 215 in Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La Scuola prigioniera*, p. 40

Con quali forme allora «rendere giustizia a persone che hanno giocato irresponsabilmente della loro libertà, che sono condannati in quanto responsabili *di* qualcosa o *per* qualcosa, ma che vanno accompagnati ad essere responsabili *verso* qualcuno, verso altri: gli offesi i danneggiati, i feriti, i resi insicuri [...] le vittime e il contesto di convivenza⁵⁹»?

Come “riportare la giustizia nelle relazioni”?

Un punto fondamentale per rispondere a questi interrogativi è che c’è da «rendere, ripensare e rifare la giustizia: (come) compito educativo, formativo, sociale»⁶⁰, come base per costruire una società realmente democratica.

Il senso di questo compito educativo, formativo e sociale è stato per la prima volta espresso ed esplicitato nell’ Art. 17 ⁶¹ dell’Ordinamento Penitenziario, relativo alla Legge di Riforma Penitenziaria 354/1975 e attesta che:

La finalità del reinserimento sociale dei condannati e degli internati deve essere perseguita anche sollecitando ed organizzando la partecipazione di privati e di istituzioni o associazioni pubbliche o private all'azione rieducativa. Sono ammessi a frequentare gli istituti penitenziari con l'autorizzazione e secondo le direttive del magistrato di sorveglianza, su parere favorevole del direttore, tutti coloro che avendo concreto interesse per l'opera di risocializzazione dei detenuti dimostrino di potere utilmente promuovere lo sviluppo dei contatti tra la comunità carceraria e la società libera. Le persone indicate nel comma precedente operano sotto il controllo del direttore.

L’intervento della comunità esterna risalta, in queste parole, come “compito rieducativo e risocializzante” attribuito ad istituzioni, associazioni pubbliche e private o a singoli individui interessati sotto il ‘controllo’ dell’istituzione penitenziaria, senza però definire i termini e i modi in cui realizzare tali prospettive.

La scuola e il mondo del volontariato rappresentano, in questo senso, dei laboratori privilegiati per l’attuazione di strategie ‘istituenti’ all’interno del ‘già istituito’ del sistema penitenziario, rendendolo permeabile e ridefinibile entro spazi e tempi progressivamente conquistati.

⁵⁹ Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro, Università degli Studi di Bergamo, *La formazione della persona in carcere. Attese, resistenze e riscatto...*

⁶⁰ Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La Scuola prigioniera ...*p. 35

⁶¹ Si veda: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_3_8_6.page?tab=d#

1.5.1. La scuola

La scuola in carcere è presente in ogni ordine e grado, dalle elementari all'università (in modo variabile sul territorio nazionale) e attraverso i corsi di alfabetizzazione alla lingua italiana che riguardano un tipo di utenza molto varia, italiana e straniera, data la pluralità dei percorsi di vita e deprivazione che caratterizza i ristretti.

La scuola viene riconosciuta come attività privilegiata ad offrire indicazioni utili all'osservazione della personalità⁶² del condannato e, in quanto tale, è parte integrante del trattamento. All'interno del trattamento, però, può costituire un elemento di rottura rispetto alle pratiche conformanti che normalmente vi sottendono e che inducono spesso al mascheramento dei comportamenti. Introduce una 'cultura altra' rispetto alla varietà delle subculture che dimorano nel contesto e all'interno della stessa cultura securitaria e repressiva che lo permea. Non si costituisce come «un ingranaggio dell'apparato della pena ma, durante l'esecuzione penale e nella restrizione, si configura come un'occasione per riconquistare pratiche di libertà e di responsabilità, come forma di cura di sé, a partire dalla cura della mente come direbbe Luigina Mortari»⁶³.

La classe apre un luogo e un tempo "abitabili di futuro", in cui poter curare i semi del proprio sé, sconosciuti ma in fondo sempre saputi.

Sotto questa luce appaiono ancora una volta significative le parole di Antonio S. quando scrive:

La svolta della mia definitiva conversione, avviene proprio qui nella soglia della marginalità per eccellenza. Qui segno il primo passo di quello che considero sia stato il cammino della mia rinascita. Qui, in questo luogo di dispersione al contrario di molti io mi ritrovo. Qui nel luogo della dispersione più totale io rinasco. Mi ritrovo grazie agli strumenti del sapere, ossia ai libri che leggevo più per curiosità che per formare la mia mente. Grazie a questa curiosità che ho per i libri riesco a dare un valore al mio tempo che stava passando in modo vano.

⁶² L'Art. 27 dell'Ordinamento Penitenziario afferma che "l'osservazione scientifica della personalità è diretta all'osservazione dei bisogni di ciascun soggetto, connessi alle eventuali carenze fisico-psichiche, affettive, educative e sociali, che sono state di pregiudizio ad una normale vita di relazione" e che "ai fini dell'osservazione si provvede all'acquisizione di dati giudiziari e penitenziari, clinici, psicologici e sociali e alla loro valutazione con riferimento al modo in cui il soggetto ha vissuto le sue esperienze".

Legge di riforma 354 del 26.07.1975; art 13 O.P. e art 27 in Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La Scuola prigioniera...*, p. 28

⁶³ Ivi, p. 41

E ancora:

Essere iscritto ad un corso di scuola riconosciuta dalle istituzioni scolastiche dello Stato era per me un diritto/dovere. Non vedevo l'ora che si concludesse il ciclo dei cinque anni di studio per poter avere il diploma perché pensavo di iscrivermi all'Università. I semi della rinascita che stavo interrando in quello che era stato una volta un terreno arido, non lavorato, erano destinati a germogliare da lì a breve tempo. L'incontro che ho avuto coi docenti è stato determinante.

La scuola in carcere si iscrive in un luogo e un tempo sottratti alla 'tortura' e alla neutralizzazione della detenzione, in cui si fa fatica a percepirsi come appartenenti sia a se stessi che a un "noi".

È il tempo scandito delle lezioni, è l'appuntamento settimanale in cui, approdando in uno spazio "classe" e in un luogo "altro", l'attesa lacera meno e si riempie di senso.

La classe è una "zona franca" che può accogliere tutta la miseria e al contempo l'umanità delle esistenze ristrette: uno spazio piccolo in cui le fragilità, le sofferenze, i dolori, le storie di vita, di dipendenza, di malattia, di povertà e di devianza possono trovare ascolto in un contesto "non giudicante" e dialogante, che va coscientemente preparato.

È attraverso un incontro in cui si favorisca l'intreccio di narrazioni diverse che può emergere il "il senso di colpa" per il reato commesso, che non va eluso ma può essere coltivato come punto di partenza per un nuovo inizio, a partire dal riconoscimento della sua esistenza nella storia personale di ciascuno.

L'insegnamento delle discipline, in questo senso, è ponte indispensabile di connessione dei saperi e delle conoscenze alla propria esperienza di vita: esse non sono mai *solo* nozioni da trasmettere in funzione depositaria, non mirano *solo* alla garanzia di un successo scolastico o professionale che sia, ma costituiscono orientamenti, strade già tracciate da altri con cui dialogare e riflettere elaborando nuovi punti di vista e rappresentazioni. Le materie di studio contribuiscono a promuovere nuove norme da riadattare al proprio essere e da far interagire con nuovi stili di convivenza.

Il rischio, nelle 'classi prigioniere' e di fronte a un'adulità ristretta, è che lo scambio veda «l'attivazione di strutture di resistenza molto forti, di anestesia del sentire, di elusione di

responsabilità; l'inseguimento di un sapere senza destinazione, senza corrispondenza o la possibilità di evasione e fuga in un luogo altro in cui nutrire tratti narcisistici del sé»⁶⁴.

E quindi forme di adesione a percorsi non emancipanti, ma relegati a condotte necessarie ad ottenere qualche beneficio, anche fosse solo un tempo diverso fuori dalla cella.

Determinante nella costruzione di un contesto classe, che sia reale comunità di pratica e di apprendimento, è la presenza dei docenti ai quali è richiesto un impegno non indifferente nell'affrontare la sfida del riscatto. Gli stessi devono essere dotati di competenze pedagogiche: non tanto capaci di imprimere il loro 'segno' quanto di *attestazione*, ovvero di una volontà profonda di credere nel cambiamento di chi hanno di fronte e, con la loro presenza attiva, creare le condizioni affinché gli studenti siano "attenti per essere più tardi giusti"⁶⁵.

Educare lo sguardo personale e la capacità di guardarsi reciprocamente richiede ai docenti una costante messa in discussione di se stessi e del proprio approccio al lavoro pedagogico: nuove modalità di gestione e ascolto del gruppo e di investimento sui singoli che parta dai *significati* già presenti nelle storie di ciascuno per poterli rigenerare; la condivisione di obiettivi chiari e da co-costruire gradualmente, lasciando spazio a istanze e moventi creativi; una comunicazione competente delle materie che indichi linguaggi, strumenti e campi del sapere in cui poter spaziare; la promozione di esperienze estetiche e di attivazione che mettano in gioco gesti ed emozioni.

I docenti dovrebbero avere il ruolo di *facilitatori*, di traghettatori verso altri mondi immaginati e, in quanto tali, non dovrebbero né sostituirsi né avere la pretesa di redenzione sui loro studenti adulti.

Il docente corre un rischio molto alto se intende l'educazione all'interno di visioni paternalistiche e assistenziali. Un errore che può evitare attraverso un'osservazione del proprio operato che sia "qualitativa e partecipante" ovvero disposta a «leggere i processi intercorrenti, a decifrare il gioco sottile delle relazioni che accompagna il suo lavoro e a riconoscere le condizioni ottimali per operare con efficacia formativa»⁶⁶.

I docenti possono essere considerati anche dei *mediatori*, data l'inevitabilità dei conflitti che si possono generare tra i detenuti, tra gli stessi e gli operatori penitenziari, ma anche

⁶⁴ Cfr., Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La Scuola prigioniera...*, p. 56

⁶⁵ Weil S., *Piccola cara...lettere alle allieve*, Marietti, Milano, 1998, p.16 in Lizzola I., *La scuola prigioniera...*, p. 75

⁶⁶ Marchioro S., *Educazione degli adulti in contesto carcerario...*,
Si veda: http://www.eduadu.net/materiali/carcere_marchioro1.htm

con la società nella quale, dopo l'esperienza quotidiana della scuola prigioniera, tornano a vivere.

La mediazione secondo la lezione di Jacqueline Morineau interviene con le persone

non a livello della comprensione intellettuale o strategica della loro situazione, ma al livello del *sentito*. Ciò consente di evitare il giudizio e la direttività, e contemporaneamente apre una porta verso dimensioni più profonde. Nel loro modo di esprimersi i mediatori imparano a dire 'sento' e a interrogare gli altri sul loro sentire⁶⁷.

Nel mediare i conflitti non si escludono le possibilità di visioni opposte che si mettono in comunicazione attraverso linguaggi trasformati e trasformativi, in cui il conflitto stesso possa avere una propria legittimità come fonte di cambiamento. Si aprono, così, spazi di indagine per verità profonde che nascono da convinzioni, credenze, autorappresentazioni, stereotipi, abitudini mentali, ricordi, simboli, legami che, in una relazione reciproca e che agisce il conflitto con adeguati strumenti, si lasciano emergere decostruendo resistenze e attivando pratiche alla base di una cittadinanza democraticamente agita.

La cultura della scuola si viene, dunque, a costituire come un contro-dispositivo, non opposto all'istituzione penitenziaria, ma che utilizza strategie liberanti e quindi di orientamento inverso rispetto a quelle preponderanti nel contesto penitenziario precedentemente descritto. Le due istituzioni, però, intrecciandosi in un clima di collaborazione e compartecipazione, possono attivare cambiamenti reciproci. Possono fornire uno stimolo a ripensarsi nei propri fondamenti 'umanizzanti', sanciti per legge, ma che spesso vengono dimenticati a favore di quelle logiche di potere e assoggettamento che regolano intrinsecamente le istituzioni definite totali e dalle quali neanche la scuola si sottrae.

⁶⁷ Morineau J., *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano, 2000, p.75 in Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La Scuola prigioniera...*, p. 85.

1.5.2. Il volontariato

Nel concetto di “territorializzazione della pena” precedentemente espresso e che vede l’ingresso della comunità esterna come soggetto educante imprescindibile, rientra certamente, oltre alla scuola, il mondo del volontariato.

Sono in moltissimi i casi dei volontari che in diverso modo e a diverso titolo entrano in carcere o nei percorsi e nei luoghi dell’esecuzione penale esterna e realizzano dialoghi e sostegni, formazione, supporto psicologico e relazionale, funzioni di assistenza o segretariato sociale, riabilitazioni, animazione sportiva o culturale, indirizzo o riflessione spirituale. A volte agiscono anche in indirizzo e a supporto di esperienze di mediazione penale, di riconciliazione, di riparazione, di ricostruzione dei legami⁶⁸.

Volontari di generazioni e generi differenti, cittadini liberi che vanno incontro a cittadini ‘non liberi’, con l’intenzionalità di intrattenere relazioni “generose” ma che al contempo richiedano impegno e autenticità. Relazioni che, più di altre, fanno emergere gli effetti della restrizione, ma anche il portato doloroso delle biografie interrotte che resta spesso in ombra all’interno delle relazioni istituzionali dei detenuti con gli operatori del trattamento (agenti, educatori, assistenti sociali).

Legami non normati e non convenzionali, mai preventivati se non nella volontà di attivazione di un reciproco riconoscimento in uno sguardo in cui si accolgono come ‘ospiti’ persone ‘non innocenti’, con i loro errori, con i loro problemi, con le loro fragilità. Rapporti che prevengono nel loro voler «costruire il tempo a venire in parte ‘anticipandolo’ nel presente che pesa»⁶⁹.

Il futuro è presente, grazie ai volontari, nella tessitura dei rapporti *tra* e *con* il dentro e il fuori dalle mura: all’interno, intercettando ‘sentiti’ condivisi con le anime, a vario titolo, della riabilitazione psico-fisica, sanitaria, psicologica, educativa; tra l’interno e l’esterno garantendo la continuità dei contatti con le famiglie, la cura dell’affettività, le dimensioni della genitorialità, i momenti laboratoriali culturali e ricreativi in cui mettere in gioco il proprio talento o in cui vivere il puro intrattenimento, che astrae dall’apatia del tempo che ristagna.

⁶⁸ Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La Scuola prigioniera...*, pp.164-156

⁶⁹ Lizzola I., *Oltre la pena...*, p. 167

Il volontariato contribuisce, inoltre, ad abbattere le tensioni a tal punto che le «attività vengono utilizzate dall'istituzione penitenziaria per neutralizzare le spinte aggressive del detenuto»⁷⁰. Ma, proprio volendo esulare dalle logiche retributivo/punitivo e rieducativo/riabilitative basate sulla conformazione dei detenuti e sulla 'buona condotta', riteniamo opportuno sostenere che un clima favorevole viene generato proprio attraverso la qualità degli scambi che caratterizzano l'incontro tra persone che si riconoscono in una comune umanità. I volontari possono o non possono essere professionisti ma esercitano, attraverso la loro presenza, quello spirito di cittadinanza e di civiltà che prova a restituire l'integrità a anime e corpi disgregati. Anime e corpi che portano domande di cambiamento ma anche che, attraverso queste presenze indaganti, si ritrovano spesso a dover rispondere a interrogativi scomodi, che inchiodano a sé stessi e a cui dover dare risposte dentro una 'obbligazione' al contro dono di sé che *restituisce* per rispetto profondo più che per dovere.

Una relazione diretta e non mediata, pertanto rischiosa, ma che apre a forme di autolegittimazione del sé verso nuove rappresentazioni, ispirando la confortante sensazione che mentre si attende qualcuno o qualcosa fuori è pronto ad attendere.

I volontari e le Associazioni non entrano e agiscono in carcere per 'comodità'. Non c'è comodità nel rischio di essere inglobati da un sistema che totalizza e da relazioni che possono anche rivelarsi avverse e manipolate dietro i mascheramenti. A volte, può essere un impegno addirittura frustrante quando, in certi momenti, dentro una ricerca utopica di trasformazione delle persone e dei contesti, si abbia l'impressione che non sia cambiato niente.

Come afferma Ivo Lizzola i volontari si vanno disegnando come "figure terze", un poco inedite e non conformate o non del tutto conformabili. Quelle figure terze che si incontrano nelle soglie: specchi in cui riconoscersi nelle contraddizioni dell'essere, soggetti attivi di scambio, dialogo, negoziazione, riparazione nei conflitti attraversati e non elusi, elementi chiave nell'attuale assenza di ancoraggi e di spazi di convivenza attiva e partecipata allo scopo di realizzare il bene comune.

⁷⁰ Turco A., *Anime prigioniere...*, p.148

Come ci rammenta Lizzola:

Nei grandi momenti di transizione e passaggio, assume una grande rilevanza ciò che avviene nei luoghi nei quali si giudicano i gesti, si richiamano le norme, si definisce ciò che è reato, ciò che è ingiustizia e distruzione del legame. Lì si opera quasi una nuova chiarificazione di ciò cui tendere, di cosa ricostruire nella convivenza; di cosa riprendere, riconquistare e riscattare come possibilità costruttiva di sé e del mondo. Della sua abitabilità, attesa e “anticipata” in gesti riconciliati e colti per il loro valore istitutivo⁷¹.

“Nuove chiarificazioni di ciò a cui tendere” possono essere avanzate grazie all’intervento di altri attori istituzionali come l’Università che, con il suo mandato costitutivo, può essere «in grado di aggirare in molteplici modi quel “doppio vincolo” che nella prigione sembra manifestarsi tanto nell’esperienza scolastica, quanto in tutti gli altri interventi formalmente finalizzati al benessere della persona e inseriti in quel quadro limitativo che in fondo è il “trattamento”, entro il quale ci si propone di “rieducare” nello stesso orizzonte totalizzante in cui l’assoggettamento prevarica sull’autonomia»⁷².

⁷¹ Lizzola I.; *Oltre la pena...*, p.25

⁷² Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La Scuola prigioniera...*, p.126

CAPITOLO II

UNIVERSITÀ E CARCERE: DALLE FORME ISTITUITE DELL'APPRENDERE ALLA SPERIMENTAZIONE DI NUOVE PRATICHE

Premessa

Prima di addentrarmi nel vivo del tema di questo capitolo, ricorro nuovamente alle parole dello studente detenuto Antonio S., che credo aiutino ad avviare una riflessione sull'“importanza della promozione umana del soggetto privato di libertà”⁷³, attraverso lo studio inteso come ‘ricerca di senso’ e pratica emancipante.

Quando studio brucio sterpaglie, do fuoco ai rovi, estirpo l'erba brutta che può contaminare la buona. La brucio nel fuoco, nel fuoco del sapere dove fondo la mia ritrovata onestà intellettuale. Separo la pula dal buon raccolto. Mi sposso studiando libri, perché è così che mi avete indicato. Quando studio ho davanti a me le vostre facce, lo sguardo dei vostri occhi, i fari che mi indicano la rotta. Quando studio mi disseto l'anima, la tempro nella sofferenza del silenzio. Quando studio raddrizzo il senso della mia condotta. Quando studio vivo⁷⁴.

Lo studio è una possibilità di ripensarsi, di ritorno alla vita che passa dalla riscoperta di un sé inatteso, seguendo indicazioni e orientamenti non prestabiliti ma condivisi dentro relazioni generative. Un'occasione di nutrire una sete di sapere e di conoscenza che dia un ritmo diverso all'esistenza e che supporti il proprio *significare* una realtà complessa, ma in cui poter *aspirare* a un futuro diverso.

È in questo senso tratteremo l'ingresso dell'Università in carcere. Un fattore di *umanizzazione* dell'istituzione penitenziaria attraverso modi alternativi di concepire la “rieducazione”, mettendo criticamente in discussione il suo significato originario. Partendo dal presupposto che «nessuna esperienza educativa si risolve nel soddisfare bisogni e nell'imporre modelli e regole di comportamento; (ma che) piuttosto essa deve preoccuparsi di affinare la capacità soggettiva di conferire senso e valore al mondo, di

⁷³ Decembrotto L., *Educazione, carcere e diritti*, in Friso V., Decembrotto L., *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*, Guerini Scientifica, Milano, 2019, p. 73

⁷⁴ Il testo è tratto dall'elaborato di tesi dello studente detenuto A.S., “*La Sfida di diventare individuo*”, p.70

sollecitare la consapevolezza del proprio specifico e ineliminabile contributo nella costruzione della realtà e di sviluppare la capacità di negoziare con l'altro le interpretazioni e i significati attribuiti al mondo»⁷⁵.

2.1. I Poli Universitari Penitenziari (PuP): l'Università entra in carcere

Il processo che ha consentito l'ingresso dell'Università in carcere, accanto ad altre agenzie educative, è un percorso a tappe fatto di passi in avanti e indietro, di arresti, di conflitti, di resistenze e conquiste. Un percorso, ancora oggi, in continua evoluzione. Nel suo delinearsi è stato sin dall'inizio associato ai diversi modi di intendere l'istruzione nel suo complesso, alle sue funzioni e finalità, all'*esigibilità* o meno dei diritti che ad essa attengono e quindi alla effettiva affermazione di tali diritti.

«L'istruzione, insieme al lavoro e alla religione, è parte del “patrimonio cromosomico” del carcere sin dal suo sorgere, ha attraversato culture laiche e religiose»⁷⁶.

Le suddette dimensioni assumono sin dalle origini, nei contesti di esecuzione della pena, un orientamento “educativo” disciplinante e coercitivo, frutto di una concezione della criminalità legata a mancanza di principi morali e ignoranza e della pretesa di correggere i vizi e i difetti riconosciuti nel ‘reo’, ritenuto *colpevole* di tali deficienze.

Questo concetto base acquisisce, nel tempo, valore di legge tanto che il precedente Codice Penale Italiano, *Il Nuovo Regolamento per gli istituti di prevenzione e di pena* (Regio Decreto 787/1931), rimasto in vigore fino alla riforma del 1975, prevedeva per i detenuti l'*obbligo* di lavorare, frequentare le scuole e partecipare alle funzioni di culto cattolico⁷⁷ in un'ottica di ‘edificazione’, con conseguenti ulteriori penalità in caso di mancato adempimento. Si trattava di un apparato sanzionatorio che puniva, di fatto, le marginalità (sempre più povere, più “ignoranti”, più folli) escludendole dal tessuto sociale, senza fornire loro strumenti di emancipazione dalla subalternità in cui versavano. Vedeva i detenuti come detentori di soli “doveri” da risarcire, più che di “diritti” legati al proprio percorso di *formazione e redenzione* dalla propria condizione.

⁷⁵ Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993 in Decembrotto L. *Educazione, carcere...*, p. 76

⁷⁶ Cfr. Pavarini M., *Attività scolastiche e pratiche trattamentali*, in «Percorsi», X,2, 1997, p. 30 in Zizioli E., *Essere di più...*, p. 57

⁷⁷ Decembrotto L., *Educazione, carcere...*, p. 75

Con l'emanazione degli art. 33 e 34⁷⁸ della Costituzione Italiana (1947), per la prima volta, viene attribuita all'istruzione la finalità della “promozione sociale”. Con questi, infatti, il legislatore introduce il concetto di *libertà* delle arti e delle scienze e del loro insegnamento (esentate da vincoli di tipo religioso, ideologico e politico), ma anche e soprattutto quello di *libertà di accesso all'istruzione per tutti*, indistintamente e senza alcun tipo di *discriminazione*, prevedendo anzi un supporto per le fasce “prive di mezzi”. Questi due articoli, in particolare, se associati all'articolo 27, conferiscono alla pena detentiva un'aura di diritto, senza però dare indicazioni sulle forme in cui lo stesso possa essere esercitato.

Non mancano (infatti) norme che, “sulla carta” [...] affermano i diritti dei detenuti. Incluso quello di perseguire gli studi, a diversi livelli, dunque anche quelli universitari. I principali richiami a tale diritto, si collocano nel contesto della riforma dell'ordinamento carcerario del 1975, che si apre sì alla logica e ai discorsi dei diritti, ma non al loro *effettivo* riconoscimento⁷⁹.

All'Art 15 della legge 26 Luglio del 1975, n. 354 (*Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*) si afferma che «*gli imputati sono ammessi, a loro richiesta, a partecipare ad attività educative, culturali e ricreative e, salvo giustificati motivi o contrarie disposizioni dell'autorità giudiziaria, a svolgere attività lavorativa o di formazione professionale, possibilmente di loro scelta e, comunque, in condizioni adeguate alla loro posizione giuridica*». L'Art. 19, specificamente dedicato all'istruzione, attesta poi che «*è agevolato il compimento degli*

⁷⁸ Art.33: L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Art.34: La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

Si veda: https://www.senato.it/1025?sezione=121&articolo_numero_articolo=34

⁷⁹ Cfr. Prina F., *I Poli Universitari penitenziari in Italia. L'impegno delle università per il diritto allo studio dei detenuti*, in Friso V., L., Decembrotto L., *Università e Carcere...*, p. 88

studi e dei corsi universitari ed equiparati»⁸⁰. I due articoli consentono la possibilità di scelta di un percorso educativo svincolato dall'*obbligatorietà* (obbligatorietà che viene invece attribuita all'Amministrazione Penitenziaria nella garanzia del diritto) e promuovono un'*agevolazione* rispetto all'intraprendere attività diversificate (ricreative, formative, professionali), oltre che studi avanzati.

Ma questo, ancora una volta, sembra «assimilabile a un favore o a una concessione, cosa ben diversa dall'affermazione di un diritto pienamente esigibile»⁸¹.

La questione viene successivamente approfondita con Il DPR 29 aprile 1976, n. 431 (*Regolamento di esecuzione della l. 26 luglio 1975, numero 354*) che dedica agli studi universitari due articoli (il 42 e il 43) in cui si ribadisce il principio dell'*agevolazione* per il compimento degli studi attraverso «*opportune intese con le autorità accademiche per consentire agli studenti di usufruire di ogni possibile aiuto e di sostenere gli esami*» e si afferma che «*gli studenti possono essere esonerati dal lavoro, a loro richiesta, e che vengono rimborsate loro le spese sostenute per tasse, contributi scolastici e libri di testo e viene corrisposto un premio di rendimento nella misura stabilita dal Ministero*»⁸².

Con il DPR 30 giugno 2000 n. 230 (*Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà*) all'Art. 44, che riproduce integrandolo il precedente 42, si pone poi maggiore attenzione alla garanzia delle condizioni che facilitino lo studio con la collocazione dei detenuti «*ove possibile, in*

⁸⁰ *Art. 15*: Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, del lavoro, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno ed i rapporti con la famiglia.

Ai fini del trattamento rieducativo, salvo casi di impossibilità, al condannato e all'internato è assicurato il lavoro. Gli imputati sono ammessi, a loro richiesta, a partecipare ad attività educative, culturali e ricreative e, salvo giustificati motivi o contrarie disposizioni dell'autorità giudiziaria, a svolgere attività lavorativa o di formazione professionale, possibilmente di loro scelta e, comunque, in condizioni adeguate alla loro posizione giuridica.

Art. 19: Negli istituti penitenziari la formazione culturale e professionale, è curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola d'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti. Particolare cura è dedicata alla formazione culturale e professionale dei detenuti di età inferiore ai venticinque anni. Con le procedure previste dagli ordinamenti scolastici possono essere istituite scuole di istruzione secondaria di secondo grado negli istituti penitenziari. È agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione. È favorito l'accesso alle pubblicazioni contenute nella biblioteca, con piena libertà di scelta delle letture.

Si veda: <http://www.ristretti.it/areestudio/giuridici/op/opitaliano.htm#ART15>

⁸¹ *Cfr.*, Prina F., *I Poli Universitari penitenziari in Italia...*, p. 88

⁸² *Ivi*

camere e reparti adeguati allo svolgimento dello studio [...]in cui tenere [...] tutti gli strumenti didattici necessari al loro studio»⁸³.

Il “diritto allo studio” resta, nelle parole “agevolare” e “ove possibile”, utilizzate in più contesti dal legislatore, una remota possibilità mai trattata nei termini di riconoscimento ed *effettività*. Questo spesso si traduce, nella pratica, in forme di negazione dei diritti stessi, interpretati diversamente a seconda delle caratteristiche dei vari contesti di esecuzione penale.

Solo negli ultimi anni si è tornati a parlare dell’istruzione e dello studio universitario come *diritto ad apprendere*, nei lavori degli Stati Generali dell’esecuzione penale (2015)⁸⁴.

Nel report relativo al tavolo 9 intitolato, per l’appunto, “Istruzione, cultura e sport” si riconosce che: *«l’istruzione e la formazione professionale sono da considerare come diritti ‘permanentemente e irrinunciabili’ della persona, nell’ottica di un processo di conoscenze e di consapevolezza che accompagna il soggetto per tutta la sua esistenza»⁸⁵.*

Si introduce qui il concetto di *diritto alla formazione* come ‘permanente e irrinunciabile’, soprattutto per chi si trovi in condizioni di reclusione, ma anche di *apprendimento permanente (Life long learning)* che coinvolge, in prima persona, i soggetti nella loro intenzionalità di acquisire saperi e nuove consapevolezze sull’esistenza e per tutto l’arco della vita.

L’Università, dunque, nella sua missione formativa e informativa è chiamata a essere tra i promotori di una “nuova cultura della pena”⁸⁶. Una pena che si configuri realmente come opportunità «di ripensare sé stessi, di ritrovare quelle parti di sé mai conosciute e sempre sapute»⁸⁷ e «di ridare significato al tempo della detenzione, liberandolo dalla connotazione di tempo sottratto alla vita o di tempo di attesa, per farne occasione per l’acquisizione, quantunque limitata, di qualche elemento positivo per la propria soggettività e per l’avvio di un percorso di reinserimento sociale»⁸⁸.

Il percorso storico e legislativo sino ad ora tracciato mira a sottolineare come il diritto allo studio universitario in Italia «si fonda, al pari di molti altri diritti sociali, su

⁸³ Cfr. *Antigone - XV Rapporto sulle condizioni di detenzione*. Si veda: https://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/wp-content/uploads/2019/06/38.-ANTIGONE_XVrapporto_PoliUniversitari.pdf

⁸⁴ Per maggiori informazioni sugli Stati Generali dell’Esecuzione Penale si veda: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_19_1.page

⁸⁵ Cfr. Prina F., *I poli universitari penitenziari...*, p. 91

⁸⁶ Ivi, p.92

⁸⁷ Musumeci C., Ferrero G., *L’assassino dei sogni...*, p. 6.

⁸⁸ Cfr., Prina F., *I poli universitari penitenziari...*, p. 91

affermazioni normative non certamente imperative, tali cioè da configurare una omissione in capo ai responsabili delle istituzioni universitarie o penitenziarie qualora non sia garantito»⁸⁹. Ma la nascita, negli anni, di sempre più nuclei universitari all'interno delle carceri, disseminate su tutto il territorio nazionale, viene a costituirsi come un efficace baluardo per la difesa e la garanzia di tale diritto.

Secondo la definizione adottata nella relazione prodotta dal Tavolo 9 degli Stati Generali:

con il termine “polo universitario penitenziario” si intende un sistema di servizi e opportunità offerti dall'Università, con la disponibilità dell'Amministrazione penitenziaria, ulteriori o sostitutivi rispetto a quelli normalmente fruibili dagli studenti, proposto in modo strutturale e organizzato sulla base di apposite convenzioni, volto a superare gli ostacoli che obiettivamente si frappongono ad un effettivo esercizio del diritto allo studio universitario da parte di chi è in esecuzione penale⁹⁰.

Di fatto, la storia dei Poli Universitari Penitenziari⁹¹ è una storia non sempre facile di *incontri*, di accoglienza di *bisogni* emergenti e di *sensibilità*, tradotti progressivamente in azione con diversi livelli di strutturazione e consolidamento.

Sin dall'inizio, infatti, è legata: a proposte sporadiche dei detenuti supportati dai loro interlocutori abituali (avvocati, volontari, parenti); all'interesse, di singoli docenti o di piccoli gruppi, di rispondere a bisogni espressi rispetto alla ripresa o continuazione del proprio percorso di studi; alla sensibilità di direzioni penitenziarie più “aperte” sostenute da un apparato di giustizia penale più lungimirante e meno coercitivo.

Proposte non sempre articolate, in cui il processo di stabilizzazione dell'istituzione universitaria nel contesto penitenziario è stato soggetto a continue evoluzioni.

La prima forma strutturata di Polo Universitario Penitenziario nasce, circa venti anni fa, a Torino presso il carcere de “Le Vallette”. È frutto di un incontro tra partecipanti alla lotta armata (giovani con alle spalle studi universitari interrotti) e accademici conosciuti

⁹⁰ Vallini A., *Carcere, democrazia, università. L'esperienza dei poli universitari penitenziari*, Opinioni di diritto penale, Stati generali dell'esecuzione penale, Diritto penale e processo 10/2016, p. 1375. Si veda: https://www.academia.edu/29364539/Carcere_democrazia_università_L_esperienza_dei_poli_universitari_penitenziari

⁹¹ Il presente paragrafo è frutto di una rielaborazione delle parole dell'attuale Presidente della CNUPP, Franco Prina, presenti nel Capitolo V “*I Poli Universitari Penitenziari in Italia. L'impegno delle università per il diritto allo studio dei detenuti*” di Friso V., Decembrotto L., *Università e carcere...*, pp. 88-113

al tempo per le loro posizioni politiche. Ciò che ha orientato questo fertile incontro è stata la necessità di incrementare le occasioni di studio, confronto e riflessione e di promuovere dibattito intorno ai temi ferventi in quegli anni. Dall'attivazione di seminari tematici continuativi si è passati, così, alla creazione di vere e proprie sezioni apposite dedicate allo studio in cui offrire la disponibilità di tutti gli strumenti necessari alla sua pratica, a garanzia dei diritti già sanciti per legge e in tal modo *agevolati*. Un processo che ha richiesto il coinvolgimento congiunto della Facoltà di Scienze Politiche e dell'Amministrazione Penitenziaria e di risorse provenienti dal territorio. Attori senza i quali questo progetto non sarebbe stato possibile.

Nel tempo, sono sorte diverse esperienze di Poli Universitari Penitenziari (PuP) realizzati grazie a protocolli d'intesa tra il Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria (Dap) e i Provveditorati regionali dell'Amministrazione Penitenziaria (Prap).

Esperienze molto differenziate tra di loro perché *situate* rispetto agli aspetti quotidiani dell'istituzione carceraria, alla tipologia di detenuti frequentanti, ai rapporti tra area trattamentale e area sicurezza, alle condizioni di affollamento degli istituti, al clima interno, all'*attivismo* dei docenti universitari e degli studenti...

'Paesaggi' che disegnano un panorama variamente articolato e che ha portato alla nascita, a partire dal 2018, di un organo di coordinamento generale di tutti i poli: la Conferenza Nazionale Universitaria Poli Penitenziari (CNUPP), emanazione della CRUI che riunisce i delegati dei rettori delle università coinvolte.

Nel primo triennio di vita della CNUPP gli atenei aderenti con studenti attivi sono passati da 27 nel 2018-19 a 32 nel 2020-21 (incremento del +18,5%); gli Istituti Penitenziari in cui operano i PUP da 70 a 82 (incremento +17,1%); il numero di studenti iscritti da 796 a 1034 (incremento +29,9%). Tra questi dati spicca il notevole incremento della componente femminile, che passa da appena 28 studentesse nel 2018-19 a 64 nel 2020-21, quindi un incremento del +128,6%.

Sono impegnati oggi 196 dipartimenti universitari, che corrispondono al 37% dei dipartimenti presenti nei 32 atenei coinvolti.

896 sono gli studenti iscritti a corsi di laurea triennale (87%), mentre 137 frequentano corsi di laurea magistrale (13%). Le aree disciplinari più frequentate dagli studenti in regime di detenzione sono quella politico-sociale (25,4%) seguita dall'area artistico-letteraria (18,6%), area giuridica (15,1%), area agronomico-

ambientale (13,7%), area psico-pedagogica (7,4%), area storico-filosofica (7,3%), area economica (6,5%) e altre aree (6%)⁹².

I dati qui proposti sembrano promettere bene rispetto a un andamento migliorativo di queste esperienze sul territorio nazionale. Sottolineano un'esigenza crescente della popolazione detenuta di intraprendere percorsi di studio (con margini di apertura anche nel mondo femminile), una sempre maggiore presa di coscienza della necessità di un impegno congiunto tra università e amministrazioni penitenziarie e un'attenzione per aree di studio sia professionalizzanti e con uno sguardo al futuro, che 'umanizzanti'. L'incidenza maggiore nella scelta dei percorsi è, come si può notare, in quelle aree umanistiche relative alla possibilità delle persone detenute di riflettere su se stesse e sulle dinamiche del mondo che loro stesse abitano, tra "dentro" e "fuori", seppur in forme particolari.

È un fattore positivo, ma non sembra bastare. Certamente, appare ridotto il numero dei detenuti che intraprendono gli studi universitari, rispetto alla popolazione carceraria nel suo complesso, sia per motivi strutturali che motivazionali.

Appare importante, a tal proposito, definire il *sensu* della presenza universitaria dentro i contesti marginali e 'di confine' come il carcere, ma anche quale sia il significato che, in tali contesti, assume la pratica della formazione, dello studio e dell'apprendimento rispetto ai soggetti che la esercitano.

2.1.1. Il diritto allo studio

«La scommessa che i Progetti dei Poli universitari penitenziari stanno portando avanti è che possa esistere uno spazio effettivo di tutela dei diritti del detenuto *in quanto studente*»⁹³. L'ingresso dell'università in carcere è, infatti, legato all'attuazione delle tre missioni che ad essa afferiscono (didattica, di ricerca e di apertura al contesto sociale), attraverso cui esercitare un diritto allo studio e alla formazione destinato alla comunità intera, senza *discriminazioni* di sorta. Prescinde, dunque, dagli obiettivi riferiti

⁹² Si veda: <https://www.uniss.it/uniss-comunica/unisspress/pup-poli-universitari-penitenziari-la-rete-degli-atenei-italiani-compie-tre-anni>

⁹³ Sbraccia A., Vianello F., *I Poli universitari in carcere. Appunti e note critiche a partire dalle esperienze in corso*, in Friso V., Decembrotto L., *Università e Carcere...*p. 133

specificamente al *trattamento* del detenuto, per quanto faccia parte dell'offerta trattamentale e possa avere degli effetti positivi sul percorso "rieducativo".

La letteratura sui Poli Universitari Penitenziari fornisce delle indicazioni specifiche sul ruolo dell'università in carcere. In particolare, l'università acquista il suo senso nel promuovere scambio di conoscenze e saperi, restituendo dignità ai soggetti ristretti, mettendoli nella condizione di riconoscere i propri *bisogni formativi* e attivando metodologie adeguate ad essi. Favorisce un tipo di ricerca critica e tematicamente orientata sui temi della penalità e della devianza proprio attraverso i saperi incarnati nelle persone che ne hanno fatto esperienza, incrementando il valore scientifico di contributi condivisi e contribuendo a delineare una nuova "cultura della pena". Promuove, inoltre, importanti occasioni di formazione degli studenti 'liberi' oltre che l'attivazione di specifici dispositivi (*tutoring* e laboratori di gruppo) che li coinvolgano, insieme ai detenuti, in relazioni inedite.

L'università rappresenta, inoltre, dentro uno specifico orientamento alla *terza missione*, una fondamentale opportunità di formazione per il personale penitenziario (principalmente il personale di polizia) che, in un clima intramurario di non facile gestione, può sovente arrivare a mettere da parte i diritti.

È, inoltre, un potenziale anello di congiunzione con tutte le realtà territoriali, formative e non, che a vario titolo sono presenti in carcere e una "finestra sul mondo" per tutte le persone ristrette e non iscritte all'università, che nel loro 'tempo sospeso' possono partecipare a incontri con altri per approfondire diversi aspetti delle scienze, della cultura e della società.

L'obiettivo che sottende alla garanzia del diritto allo studio si fa soprattutto *politico* nella misura in cui l'Istituzione si ponga come finalità la riduzione delle disuguaglianze. Il ruolo dell'università è, infatti, quello di «incentivare l'aggregazione e l'auto-mutuo aiuto dei propri studenti, in modo tale che le competenze e le conoscenze acquisite siano condivise e messe a disposizione di altri, al di fuori di una logica meramente opportunistica»⁹⁴ e dentro una logica di universalità del sapere e di condivisione delle conoscenze per il bene comune.

L'incontro con il carcere e coi luoghi marginali aiuta, quindi, lo stesso sistema universitario a non richiudersi in un 'sapere elitario', a mettersi in discussione e a generare

⁹⁴ Decembrotto L., *Educazione carcere e diritti...*, p. 81

processi osmotici tra il dentro e il fuori, agendo positivamente anche sull'*inclusività* del sistema carcere. In tal modo «la formazione, anche alla luce della centralità assunta nell'epoca del *life long learning*, si qualifica non solo come una delle esperienze educativamente più significative per la responsabilizzazione e la rieducazione sociale del detenuto, ma anche per la realizzazione dei processi di rinnovamento del dispositivo carcerario stesso. Quindi come “risorsa di rinascita e cambiamento»⁹⁵, a partire dall'emancipazione dei soggetti nel contesto stesso che li opprime, secondo il paradosso tipico della pedagogia penitenziaria.

«Laurearsi rappresenta per il detenuto un progetto di vita, specie per coloro che sono condannati al fine pena mai⁹⁶ e consumano il tempo della reclusione con una “clessidra senza sabbia”»⁹⁷.

Dentro un tempo non scandito nello scorrere dei giorni, l'esperienza dello studio universitario, agli occhi dei detenuti, può assumere differenti significati.

Alcuni, alla luce di quanto sino ad ora affermato, lo considerano come l'esercizio di un diritto da rivendicare se negato tanto da sfociare come documentato dalla cronaca⁹⁸ in azioni estreme (ad esempio, lo sciopero della fame) per vederselo riconoscere. Questa consapevolezza, non sempre presente, è spesso accresciuta da un costante dialogo con avvocati, personale educativo, volontari e altri detenuti con cui i ristretti sono in diretto contatto.

⁹⁵ Zizioli E., *Il diritto di rinascere...*, p. 65

⁹⁶ Il “fine pena mai” coincide con l’“ergastolo ostativo”. Con questa espressione la dottrina intende individuare il particolare tipo di regime penitenziario previsto dall’art. 4 bis Ord. Penit. che esclude dall’applicabilità dei benefici penitenziari (liberazione condizionale, lavoro all’esterno, permessi premio, semilibertà) gli autori di reati particolarmente riprovevoli quali i delitti di criminalità organizzata, terrorismo, eversione, individuati al comma 1 di tale norma, ove il soggetto condannato non collabori con la giustizia ovvero tale collaborazione sia impossibile o irrilevante. Accade dunque che la pena, in queste ipotesi, venga scontata interamente in carcere divenendo quindi perpetua, senza considerare l’eventuale ravvedimento del reo e trasformando l’ergastolo in un vero e proprio “fine pena mai”. Questo sistema si fonda su una presunzione assoluta di pericolosità sociale del detenuto in conseguenza della tipologia e gravità del reato commesso, che sottrae totalmente al giudice il potere di valutare caso per caso l’accesso ai benefici penitenziari, in considerazione dell’entità della pena inflitta, della personalità del soggetto e della progressione trattamentale.

Per approfondimenti si veda: <https://www.altalex.com/guide/ergastolo-ostativo>.

⁹⁷ Valentino N., *L’ergastolo dall’inizio alla fine*, Sensibili alle Foglie, 2009 p.13 in Zizioli E., *Essere di più...*, p. 96

⁹⁸ Ad esempio si veda: Grasso R., *Vuole laurearsi in carcere ma gli negano il Pc per studiare: detenuto fa sciopero della fame*, 26.05.2020, consultato il 9.09.2021, in <https://www.ilriformista.it/vuole-laurearsi-in-carcere-ma-gli-negano-il-pc-per-studiare-detenuto-fa-sciopero-della-fame-105385/>

Lo studio, per molti, costituisce un'opportunità di integrare il proprio "capitale culturale" e di provare a significare la propria biografia "segnata da rotture" passate e presenti alla luce di nuove possibilità di sguardo sul mondo, sulla società, sulle vite degli altri, sui valori. Un'opportunità di riflettere criticamente su se stessi e sulle proprie scelte devianti dialogando con altri.

Lo studio apre spazio alla prospettiva del futuro, a nuove progettualità. Il titolo e le competenze acquisite, in alcuni casi, possono essere spendibili. Ma ciò che, spesso, giova maggiormente è l'acquisizione di una nuova immagine di sé che permetta di rappresentarsi al mondo (familiari, conoscenti, datori di lavoro...) con caratteristiche differenti e contrastanti rispetto alle stereotipie che accompagnano gli ex detenuti.

Un ultimo aspetto, non meno importante ma dirimente per la volontà di accesso allo studio, risiede nella possibilità di "farsi la galera"⁹⁹ in modo più dignitoso e di vivere la detenzione dentro sezioni destinate all'università in cui sperimentare relazioni reciprocali con gli operatori, con altri studenti detenuti e non, in un clima più disteso e meno repressivo rispetto alle "normali" sezioni.

«È la partecipazione di per sé ad una pur circoscritta *comunità universitaria* ad offrire occasioni per condotte di vita e relazioni alternative, ben più appaganti di quelle sino a quel momento sperimentate dal soggetto in esecuzione penale»¹⁰⁰. *Sentire l'appartenenza* sembra paradossale in un contesto di per sé disgregante come il carcere.

Qui, la presenza dell'istituzione universitaria insieme ad altre attività culturali, sportive, formative, può aprire possibili 'soglie' trasformative che «contribuiscono a salvaguardare quella "pari dignità nella diversità" che è presupposto fondante di dinamiche realmente democratiche»¹⁰¹. Diversità che non si escludono vicendevolmente ma che, se problematizzate dentro le relazioni e vagliate criticamente, possono condurre a scenari inattesi, perché non preventivati *in toto* ma costantemente negoziati e co-costruiti.

⁹⁹Espressione ripresa dal libro di Santorso S, Kalica E., *Farsi la galera. Spazi e culture del penitenziario*, Ombre corte, Verona, 2018. Il testo è un esempio di *Convict Criminology*, ovvero frutto di un lavoro di ricerca realizzato da un ex detenuto, Elton Kalica, che proprio a partire dagli studi universitari compiuti con il conseguimento di un dottorato in "Scienze Sociali, Interazioni, comunicazione e costruzioni culturali" presso l'Università di Padova, ha approfondito differenti temi riguardanti la detenzione, riflettendo criticamente sull'esperienza vissuta in prima persona che è diventata, così, importante contributo di ricerca scientifica sul tema.

¹⁰⁰ Vallini A., *Carcere, democrazia, università. L'esperienza dei poli universitari penitenziari...* p. 1376

¹⁰¹ Ivi, p.1377

L'incontro con docenti, tutors e gruppi di studenti consente di poter respirare un'"altra aria". La compresenza inedita di persone che appartengono a mondi differenti (rispetto alle condizioni di libertà o restrizione, per genere, per età, ad esempio), ma similmente coinvolte in percorsi reciproci di formazione e co-apprendimento, può aprire alla creazione di nuovi mondi, di nuove narrazioni e così di nuovi modi di coesistere. Contribuisce a costituire «una trama dall'interno della quale (tutti) danno vita a quel mondo dialogico 'istituente' in cui pare si riesca a raggiungere un benessere un po' sottratto all'istituzione e alla sua coartazione»¹⁰². Un benessere di cui, dentro, fuori e attraverso le istituzioni coinvolte, può beneficiare l'intera società.

2.2. L'Istituente nelle istituzioni: presupposti teorici e metodologici del co-apprendimento tra detenuti e studenti universitari

L'ingresso dell'Università in carcere rappresenta, come visto, l'espressione di un diritto allo studio e alla realizzazione umana costituzionalmente sancito. «Questo dovrebbe essere il senso del diritto, dare diritto alla vita. Apprendere»¹⁰³, cita il docente di filosofia della morale Giuseppe Ferraro in una delle lettere inviate al detenuto ergastolano Carmelo Musumeci. Egli ribadisce con forza il concetto della pena come diritto e non come punizione: il diritto di «ritrovare quelle parti di sé mai conosciute e sempre sapute»¹⁰⁴.

Una possibilità di ricostruire la propria integrità e di ritrovare il proprio posto all'interno della comunità lesa, attraverso 'processi conoscitivi' che coinvolgano profondamente il proprio *essere* in *divenire*. Apprendere è infatti inteso, nella suddetta espressione, come un *diritto alla vita e all'esistenza* delle persone ristrette e degli esseri umani in generale. Un diritto che si esercita attraverso la possibilità di "ripensamento consapevole su di sé", l'acquisizione di responsabilità, l'ingaggio in legami e relazioni in cui re-imparare le regole della convivenza, che liberino dalle forze ordinatrici e violente del reato. Oltre che maturando la capacità di rivedere lo stesso reato come occasione per rilanciare il proprio

¹⁰² Cfr. Lapassade G., *L'analisi istituzionale: gruppi, organizzazioni, istituzioni*, tr. it., Isedi, Milano, 1974 in Ghidini A., *Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta...*, p. 184

Per la precisione, questa asserzione è stata usata in riferimento al mondo della "scuola prigioniera". In questa sede, è utilizzata in riferimento all'istituzione universitaria che, con la scuola, condivide la possibilità di proporre "alternative" all'istituto

¹⁰³ Ferraro G., Musumeci C., *L'Assassino dei sogni...*, p. 50

¹⁰⁴ Ivi, p. 6

contribuito nella comunità e di sperimentarsi in forme di apprendimento inedite a livello cognitivo e affettivo, che favoriscano un più efficace reinserimento.

Nell'Università in carcere i confini tra le tra le dimensioni della formazione¹⁰⁵, (formalità, non-formalità, informalità) diventano permeabili laddove la tipica formalità istituzionale, legata al conseguimento del titolo e alle prove di valutazione degli esami, cede sovente il passo a forme più dialoganti in risposta a bisogni intimi e personali di apprendimento delle persone detenute.

L'Università in carcere tenta di accogliere questi bisogni attraverso la proposta di pratiche formative che vedono nella *relazione educativa*, diversamente agita, il loro centro. «La relazione educativa rappresenta in carcere una base solida per la costruzione di percorsi specifici [...]. L'approccio relazionale tra due persone si fonda attraverso un accompagnamento e sostegno nel *saper fare* e nel *saper essere*, ossia nel saper agire dentro un rapporto nel quale l'incontro e lo scambio tra i due soggetti diviene unico e irripetibile»¹⁰⁶.

Queste pratiche prevedono modalità di intervento che coinvolgono, accanto alle figure tradizionalmente preposte alla formazione/educazione (docenti, formatori, educatori, mediatori), la partecipazione di nuove *figure educative*: gli studenti universitari.

Sembra evidente che «nel pianeta carcere, dove le relazioni sono fortemente compromesse, ogni incontro, in un certo qual modo, è speciale [...] consente al detenuto di evadere dal proprio stato di reclusione, di confrontarsi, di crescere ed anche di cambiare. [...] diventa il luogo della scommessa»¹⁰⁷. Questo genere di scommessa, non è scontata se a confrontarsi sono persone, detenuti e studenti universitari, appartenenti a generazioni differenti, con background sociali e culturali eterogenei, con vissuti e aspirazioni apparentemente non coincidenti.

Un tipo di incontro e di relazione educativa che può essere invalidante come generativo, può far emergere reciproci pregiudizi, stereotipi, etichettamenti e categorizzazioni difensive oppure reciproche curiosità e possibilità di crescita. Un incontro che può non realizzarsi o che può arrivare a configurarsi come un *luogo abitabile* in cui trovarsi *reciprocamente ospiti*. Un luogo in cui apprendere la *relazione con l'altro* faccia da

¹⁰⁵ Intesa come insieme di pratiche che hanno come fine l'apprendimento.

¹⁰⁶ Benelli C., *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'educazione in carcere*, Liguori, Napoli, 2012, p. 136

¹⁰⁷ Zizioli E., *Essere di più...*, p.138

stimolo ad *apprendere* qualcosa *attraverso* la presenza dell'altro, all'interno di processi auto-formativi ed emancipativi.

Sostiene la sociologa Vincenza Pellegrino:

riflettendo sul modo in cui l'emancipazione cognitiva viene a definirsi come processo di sottrazione alle etichette con cui siamo descritti, mi è parso che comprendere la nostra condizione dipenda anche da quanto si viene riconosciuti da un'altra condizione come “comunemente” umani. [...] È una questione di *riconoscimento*, prima che di conoscenza prodotta insieme dice Santos¹⁰⁸.

È questione cioè del fatto che pensare insieme è possibile dentro una relazione in cui la qualità dell'ascolto e la reciprocità siano elementi centrali. Nel carcere questo diventa possibile se l'Università protegge un tipo di parola circolare tra diversi¹⁰⁹.

L'Università in carcere può contribuire alla promozione di riflessioni condivise e di “un tipo di parola circolare tra diversi” attraverso la proposta di due tipi di esperienza formativa o dispositivi¹¹⁰ previsti dai Pup e che coinvolgono gli studenti “ristretti” e “liberi”: il tutorato, le classi e i laboratori collettivi.

Se per dispositivo intendiamo

ciò che struttura un'esperienza formativa [...] consideriamo formativa, indipendentemente dai suoi intenti e dai suoi esiti, qualunque situazione, anche scevra d'ogni intenzione pedagogica, tale da presentare però una strutturazione di alcune dimensioni fondamentali dell'esperienza [...]. O tutte insieme o incrociate in

¹⁰⁸ Boff L., Santos D., *La diversità che libera*, Castelvechi Editore, Roma, 2018 in Pellegrino V., *Cucire biografie: riflessività sociale ed emancipazione a partire dal carcere* in Pellegrino V., Massari M. (a cura di), Scienze Sociali ed Emancipazione. Tra teorie e istituzioni del sapere, Genova University Press, Genova, 2021.

Si veda: https://air.unimi.it/retrieve/handle/2434/871577/1878626/Vol%201_Scienze_sociali_ed_emancipazione_ebook_indicizzato.pdf

¹⁰⁹ *Ibidem*

¹¹⁰ “Foucault definisce un dispositivo attraverso tre caratteri essenziali: 1. la rete che si può stabilire tra un insieme di elementi eterogenei (discorsi, istituzioni, architetture, forze); 2. il tipo di legame, estremamente variabile, che si stringe fra gli elementi e li collega; 3. la capacità di fornire risposte efficaci a un'urgenza storica” in Cappa F., *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico, Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12, 3 (2017) ISSN 1970-222,

Si veda: <https://rpd.unibo.it/article/view/7639>

vari modi, dimensioni come quella spaziale, temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa¹¹¹.

Queste dimensioni vanno tenute in considerazione nel caso del tutorato, all'interno di una relazione duale *studente/studente* mediata dalle discipline di studio e incentrata sull'approfondimento condiviso di nozioni, entro ruoli definiti anche se permeabili.

Nel caso delle classi/laboratori collettivi, all'interno di un gruppo eterogeneo di studenti (detenuti e non), facilitato dall'intermediazione di un docente, Gruppo in continua ridefinizione e costruzione e più orientato alla co-produzione di sapere, anche se stimolato dalla elaborazione condivisa di concetti-chiave.

L'aspetto comune ai due dispositivi consiste nel predisporre e prevedere *setting* formativi dove l'asimmetria docente-studente, non funzionale all'apprendimento adulto, possa essere risolta nella promozione di processi di *co-apprendimento tra pari*¹¹², perseguibili anche in presenza di figure esperte con funzioni di facilitazione.

Il primo passo per vedersi reciprocamente "umani" consisterebbe, in questo caso, nella possibilità di *riconoscersi* "comunemente studenti" che attraversano insieme un cammino inedito e non già tracciato da altri.

La relazione richiede di essere accompagnata attraverso la creazione di spazi e tempi condivisi che siano "zone franche", in cui sentirsi a proprio agio nell'adempiere al difficile compito di imparare insieme e in cui la componente educativa sia «la soggettività intrisa di limiti che i due interlocutori mettono reciprocamente in gioco, con la consapevolezza e la chiarificazione reciproca delle interazioni e dei vissuti»¹¹³.

Co-apprendere e comprendere (prendere con sé) l'altro, nel contesto detentivo, richiede un forte investimento personale, cognitivo, emotivo e affettivo tra gli studenti interagenti. Offre, in particolare, l'opportunità di imparare progressivamente a percepire un senso di responsabilità non solo *per* qualcosa (ad esempio, in relazione al fatto commesso, per i detenuti) ma *verso* qualcuno¹¹⁴, nel rispetto di un legame basato su impegni e obiettivi comuni e tenendo sempre presente la soggettività dell'altro.

¹¹¹ Ivi, p. 85

¹¹² *Peer Education*: "Educazione tra pari", strategia educativa volta ad attivare un processo naturale di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status; un intervento, secondo questa prospettiva, che mette in moto un processo di comunicazione caratterizzato da un'esperienza intensa e da un atteggiamento di ricerca di autenticità e di sintonia tra i soggetti coinvolti. In Benelli C., *Coltivare percorsi formativi...*, p. 94

¹¹³ Ivi, p. 138

¹¹⁴ Parafrasando un concetto espresso in Bertagna G., Ceretti A, Mazzucato C., *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, Il Saggiatore, Milano, 2015

La letteratura sull'*educazione degli adulti*, a tal proposito, sottolinea che l'adulto «necessita di trame relazionali fitte per non lasciare al singolo il compito arduo (ed anche rischioso) di costruire isolatamente la propria conoscenza»¹¹⁵. Questo principio sembra assumere maggior valore nel contesto penitenziario orientato alla “rieducazione” e con gli ‘uomini e delle donne della pena e del reato’, in quanto pone interrogativi ancora più profondi sul *come* e *quando* “l'adulto impari”¹¹⁶. Su quali condizioni e esperienze rendano possibile l'apprendimento di *adulti* con le loro peculiarità e, a maggior ragione, in una condizione *esistenziale* così particolare.

Per orientare la nostra riflessione, facciamo qui riferimento ai processi di apprendimento che, secondo le teorie andragogiche di Malcom S. Knowles, sono riferiti al tipo di soggetto coinvolto, l'*adulto*.

La *teoria andragogica* di Knowles attribuisce importanza all'*esperienza* nei processi di apprendimento e si basa su una serie di assunti che aiutano a definire la specificità del soggetto adulto in formazione. Egli sostiene che gli adulti hanno bisogno di sapere e prendere consapevolezza del *perché* del loro apprendimento e quali vantaggi questo possa apportare rispetto alla propria vita/condizione. Hanno inoltre l'esigenza di vedersi riconosciuti in quanto soggetti autonomi e responsabili rispetto alle proprie decisioni, di nutrire dunque il proprio *concetto di sé* in quanto tali. Per gli adulti *l'esperienza è ciò che sono* e, nei processi di apprendimento/formazione, non si può prescindere dalle esperienze che ciascuno può mettere in campo. A volte, queste si traducono in abitudini mentali, pregiudizi e presupposizioni che creano chiusure rispetto a idee e proposte alternative al proprio modo di pensare, ma che possono essere affrontate senza rimuoverle. Gli adulti sono *disposti ed orientati ad apprendere* ciò che serve per fronteggiare la propria *vita reale* relativamente a compiti e problemi da risolvere. Infine, gli adulti rispondono a moventi esterni ma soprattutto a *motivazioni interiori*, autostima, desiderio di maggiori soddisfazioni professionali, qualità della vita, nella scelta dei propri percorsi evolutivi¹¹⁷.

¹¹⁵Ducci E., *Forme limite di emarginazione di comunicazione*, in De Natale M.L., *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e pensiero, Milano, 2004, p. 305, in Zizioli E., *Essere di più...* p. 138

¹¹⁶ Si veda: Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Quando l'adulto impara: andragogia e sviluppo della persona* / - Nuova ed, F. Angeli, Milano, 2008

¹¹⁷ Per *andragogia* si intende “l'arte e la scienza di aiutare gli adulti ad imparare” e si basa sul riconoscimento della peculiarità dei discenti adulti nei processi di apprendimento/formazione ed è basata su assunti differenti dal modello pedagogico più comune che attribuisce all'insegnante tutta la

Knowles nella sua progressiva elaborazione della prospettiva andragogica riprende la

visione artistico/riflessiva rappresentata da Lindemann¹¹⁸ (in cui) sono contenuti i principi della *valorizzazione esperienziale e motivazionale* del discente. Lindemann, infatti, non individua una dicotomia tra formazione degli adulti e formazione dei giovani, ma tra formazione degli adulti e formazione ‘convenzionale’. L’implicazione è che anche i giovani potrebbero imparare meglio se si tenesse conto dei loro bisogni e dei loro interessi, della loro situazione esistenziale, delle loro esperienze, del loro concetto di sé e delle loro particolarità individuali¹¹⁹.

Dimensioni queste che gli studenti universitari faticano ad approfondire in un contesto accademico spesso orientato a una più diffusa *trasmissione depositaria*¹²⁰ ma che, nella pratica del tutorato o delle classi/laboratori collettivi, hanno la possibilità di mettere in gioco in processi di *auto-formazione e di co-costruzione di conoscenza*, attraverso la promozione di metodi alternativi.

Si tratta di attivare pratiche di formazione *situata*, non totalmente preventivate e che si giocano in relazioni educative costantemente negoziate, che molto dipendono dalle *disposizioni, decisioni e differenze*¹²¹ dei soggetti interagenti, detenuti e studenti.

responsabilità delle decisioni relative ai contenuti, ai metodi, ai tempi e la valutazione dell’apprendimento. Il termine viene diffuso negli Stati Uniti nel 1967 da un formatore degli adulti jugoslavo; Dusan Savicevic, e Knowles nel 1968 scrisse su *Adult Leadership* l’articolo “Andragogy, non Pedagogy”, volendo così, almeno inizialmente, definire il confine netto con la pedagogia orientata sul *discente giovane/bambino*. I due modelli se integrati opportunamente possono garantire una maggiore efficacia nei processi educativi. Per approfondimenti sulle differenze di assunti tra pedagogia e andragogia si veda: Knowles M. S., *Quando l’adulto impara...*, pp. 67-84.

¹¹⁸ Autore che nel 1926 pone le basi per una teoria sistematica dell’apprendimento adulto e per la futura teorizzazione di Knowles.

¹¹⁹ Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Quando l’adulto impara...*, p. 56

¹²⁰ “In questo modo l’educazione diventa l’atto di depositare, in cui gli educandi ricevono e l’educatore fa il deposito. [...] in questa visione non esiste creatività, non esiste trasformazione e non esiste sapere” perché “il sapere esiste solo nell’invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno del mondo col mondo e con gli altri”. In Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2011, p.58

¹²¹ Per quanto riguarda le interazioni, Ivo Lizzola nella sua disamina sui *Gruppi per riparare legami* (tra detenuti e universitari), indica la necessità di cura di tre dimensioni: *disposizione, decisione, differenza*. La disposizione è una dimensione esistenziale e non intellettuale che comporta una messa in gioco di sé in termini di energie, intelligenza, tempo e di disponibilità all’ascolto, che implichi un’apertura rispetto alle proprie resistenze. La decisione riguarda la capacità di distaccarsi dai propri modi di pensare abituali e scegliere di porsi in relazione, stabilendo un legame, sentendo una responsabilità verso qualcuno o qualcosa. La differenza incide sulla capacità di confronto e dialogo tra esseri unici in relazione con altri e richiede un forte impegno e umiltà nel riconoscere che non si basta a se stessi. In Lizzola I., *Oltre la pena...*, p. 185

I dispositivi del tutorato, delle classi e dei laboratori collettivi rappresentano pratiche formative istituenti nella misura in cui in esse si recuperi una dimensione euristica¹²², ermeneutica e creativa della formazione e si sia in grado di instaurare un tipo di relazionalità educativa tra persone diverse intesa «in senso forte di impatto dell'umano con l'umano»¹²³. Incontri tra donne e uomini che si pongono domande e insieme cercano di trovare delle soluzioni.

Per apprendere insieme, camminando su strade non tracciate o prestabilite, appare necessario maturare quelle competenze pedagogiche che accentuino elementi ritenuti essenziali nella relazione educativa con adulti quali «la fiducia, il rispetto reciproco, [...] la complicità»¹²⁴. Spezzare i rapporti interni di *potere* in ottica antiautoritaria, valorizzando l'aspetto emotivo e affettivo delle relazioni, rendendo *piacevole* l'atto dell'imparare, dentro relazioni che diano valore al *sentire* in opposizione a relazioni *anestetizzanti*.

In carcere le forme di apprendimento cooperativo duale e di gruppo, che prevedono l'uso di metodi attivi e interattivi, possono aiutare i discenti adulti ad essere *soggetti* attivi e non oggetti passivi nella propria formazione.

I «*metodi attivi* sono quelli che producono maggiori risultati in quanto, per la natura stessa del metodo, partono dalle conoscenze degli studenti. [...] In particolare i metodi cooperativi, assieme ai lavori di gruppo, producono un coinvolgimento ed una discussione [...] che si manifesta come momento formativo»¹²⁵.

¹²² Zizioli E., *Essere di più, ...*, p. 89

¹²³ Loiodice I., *L'identità professionale dell'esperto per l'educazione in età adulta* in Zizioli E., *Essere di più...*

¹²⁴ Benelli C., *Coltivare percorsi formativi* in Zizioli E., *Essere di più...*, p. 83

¹²⁵ Benelli C., *Coltivare percorsi formativi...*, p.121

Lo scopo è quello di dare avvio a processi di *coscientizzazione*¹²⁶, basati sul dialogo¹²⁷ e sulla riflessione¹²⁸, che consentano di ridare spazio alla parola in «un'ampia gamma di registri lessicali, di codici emotivi, di logiche interpretative e di scale valoriali»¹²⁹.

Ovvero di praticare un tipo di *interazione* tra i partecipanti che, partendo dal riconoscimento della propria reciproca condizione, possa promuovere trasformazioni personali e contestuali.

Tra i metodi, in particolare, risulta interessante l'utilizzo di pratiche narrative e autobiografiche di cui esistono molteplici esempi in diverse realtà carcerarie italiane.

“Scrivere e narrare (anche con diversi linguaggi) di sé attraverso il ripercorrere la propria vita e il riaffiorare in superficie di ‘Io’ dimenticati, o mai pensati, o tra loro contrapposti è elemento formativo che produce cambiamento¹³⁰”. Ma è anche un «punto di partenza per sollecitare la mente, la memoria, i ricordi: in questo modo affiorano episodi e conoscenze, utili punti di partenza per un allenamento del pensiero, dell'intelligenza»¹³¹.

«Una vera riattivazione di abilità cognitive necessarie alla rimemorazione (dall'analisi

¹²⁶ Paulo Freire così scrive sulla coscientizzazione: “La coscientizzazione implica che superiamo la sfera spontanea di apprendimento della realtà, per raggiungere una sfera critica nella quale la realtà si offre come oggetto conoscibile e in cui noi assumiamo una posizione epistemologica [...]. Più si svela la realtà, maggiormente si penetra nell'essenza fenomenologica dell'oggetto di fronte al quale stiamo per analizzarlo. Per questa stessa ragione la coscientizzazione non consiste nello stare di fronte alla realtà, assumendo una posizione falsamente intellettuale. La coscientizzazione non può esistere al di fuori della prassi, o meglio senza l'atto azione - riflessione. Questa unità dialettica costituisce in modo permanente il modo di essere e di trasformare il mondo che ci caratterizza”. Si veda: Freire P. *Coscientização*, São Paulo, Ed. Cortez, 1979 in Benelli C., *Coltivare percorsi formativi...*, p. 14

¹²⁷ L'incontro dialogico, assumendo le parole del pedagogista Roberto Mancini: “è fatto di silenzio ospitale, di ascolto, di rispetto, di fiducia, di condivisione, di parole vissute insieme, di apprendimento. E può anche prendere la forma del conflitto, là dove però, se la relazione resta comunque dialogica, nessuno punta a vincere sull'altro o a umiliarlo, bensì a trovare un'intesa reciproca, per quanto vi siano posizioni, idee e sensibilità divergenti e a riconfermare il valore della relazione. Il dialogo è essenzialmente ricerca, non si risolve mai in una situazione a due perché in ogni caso vuole l'apertura comune a ciò che risulta "terzo": gli altri, il mondo, il senso delle cose, la verità e una vita rinnovata”. In Mancini R., *Per una fenomenologia dell'esperienza educativa...*,

Si veda: https://notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=9550:per-una-fenomenologia-dellesperienza-educativa&catid=508&Itemid=1088

¹²⁸ In un saggio sulla teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow (autore che pone la riflessione critica come strumento di consapevolezza e di apprendimento trasformativo adulto), Chiara Biasin sostiene che: “La riflessione è lo strumento attivatore di un processo di coscientizzazione e liberazione che intende ricreare condizioni di giustizia, equità e partecipazione a più livelli. [...] l'educazione – problematizzante, critica e dialogica – inizia con la consapevolezza del cambiamento e, sotto forma di presa di coscienza critica della realtà, diviene forza propulsiva di miglioramento individuale e collettivo contro la rassegnazione e lo status quo. La riflessione è così investita di una funzione sociopolitica che copre l'intera dimensione temporale: il passato come ripensamento critico; il presente come spazio di consapevolezza; il futuro come progetto di coscienza emancipativa”. Si veda: <http://www.metisjournal.it/metis/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/750-adultita-riflessione-critica-e-apprendimento-trasformativo.html>

¹²⁹ Benelli C.; *Coltivare percorsi formativi...*, p. 143

¹³⁰ Ivi, p.122

dei fatti, alla classificazione degli accadimenti, all'intuizione di alcune possibili spiegazioni attribuite a figure e circostanze incontrate, alla rievocazione poetica alla ricerca dei significati, ecc.)»¹³². Scrivere insieme e dedicarsi all'ascolto permette di dilatare il campo d'esperienza presente e di rivedere la propria immagine riflessa nel racconto degli altri attraverso nuovi occhi.

La scrittura autobiografica, nello specifico, consente alle persone detenute di riprendere parola sulla propria storia, caratterizzata da poche possibilità di espressione e costantemente 'osservata' da altri.

Scrive Caterina Benelli:

Lo scrivere di sé, rappresenta principalmente il ritorno al centro della soggettività, qualunque sia la fascia sociale, economica e politica dello scrivente. Con le pratiche di scrittura autobiografica si avvia un processo di 'democratizzazione' della scrittura di sé; una tipologia di scrittura dal basso, fonte di interesse storico, sociale e formativo. La storia del deviante, infatti, è raccontata solo dalle parole e dalla relazione dello psicologo, dell'educatore, dall'assistente sociale, dell'avvocato: grazie al racconto di sé orale o scritto, il soggetto recluso reclama, con parole sue, la propria presenza nel mondo. [...] Avere qualcuno che ascolta con rispetto e senza giudizio, può diventare quella 'boccata d'aria' che fa respirare profumo di nuovo, innesca fiducia e apre spazi di educabilità¹³³.

La differenza rispetto a un intervento formativo in cui i detenuti siano solo destinatari dell'azione formativa, risiede nel fatto che agli studenti universitari, promotori o partecipi al tempo stesso delle pratiche, è richiesto un pieno e diretto coinvolgimento di sé nell'incontro.

Le pratiche narrative, oltre ad essere adatte ad una relazione duale di tutorato, come stimolo ad una pratica di rielaborazione condivisa di contenuti e *orientamento* del pensiero, appaiono utili anche all'interno delle classi di apprendimento ma, soprattutto nelle proposte laboratoriali per gruppi misti di detenuti e studenti universitari.

¹³² Demetrio D. (a cura di), *L'educatore auto (bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Edizioni Unicopli, Milano, 1999

¹³³ Ivi, p.141

I laboratori, in special modo, permettono di valorizzare la dimensione *estetica* dell'educazione, riconoscendo la «forte carica sovvertitrice [...] trasformativa ed emancipatrice»¹³⁴ della creatività nei processi di apprendimento.

Nella proposta didattica universitaria, questi si configurano come attività non formali in cui l'uso della parola nel confronto tra mondi differenti possa essere supportato o sostituito da altri linguaggi.

La proposta guidata da figure esperte di pratiche teatrali¹³⁵ o che prevedano l'uso di differenti linguaggi artistici (immagini, musica...), può costituire una buona opportunità di conoscenza di sé e di maturazione di nuove forme di autorappresentazione, di comprensione più profonda dell'altro "diverso", di recupero di gestualità e di contatto con il proprio sé corporeo e la propria emotività spesso inesplorate e non valorizzate in un contesto afflittivo e disumanizzante come quello del carcere.

Il teatro in carcere, in particolare:

quando è guidato da una corretta metodologia artistica, crea indirettamente un contesto pedagogico basato sull'auto formazione e sulla autoanalisi: un contesto pedagogico che coinvolge tutti coloro che attraversano quella determinata esperienza teatrale, arricchendo la cura e la stima della persona, la propria salute mentale corporea, la propria sensibilità, la propria esperienza cognitiva. La persona che vive l'esperienza del carcere deve trovare, nel periodo della detenzione, occasione di ripensamento, di ripartenza, della piena affermazione della propria dignità umana¹³⁶.

¹³⁴ Zizioli E., *Essere di più...*, p.147

¹³⁵ In questa sede si accenna all'importanza delle pratiche teatrali nell'incontro tra detenuti e studenti universitari. Ma, in Italia, la storia del teatro in carcere è legata principalmente al sorgere, negli anni '80 di attività teatrali (amatoriali o tradizionali) in cui si "pone l'accento sulla pratica teatrale piuttosto che sullo spettacolo, sull'attività laboratoriale e creativa dei detenuti, sulla funzione terapeutica e pedagogica di quest'ultima [...] Le prime esperienze risentono in parte della drammaturgia del The San Quentin Drama Workshop, fondato nel penitenziario californiano dall'ergastolano Rick Cluchey. Ormai da molti anni, grazie alla continuità di alcune sue esperienze e alla qualità artistica delle sue opere e dei suoi interpreti, il Teatro in Carcere è entrato a far parte integrante della storia del teatro civile italiano. Così, ad esempio, le metodologie e le opere di Armando Punzo con la Compagnia della Fortezza di Volterra e di Fabio Cavalli e Laura Andreini, con le Compagnie del Teatro Libero di Rebibbia, sono apprezzate e studiate a livello internazionale [...] L'Amministrazione penitenziaria- nel corso degli anni - ha aperto nuovi spazi, sostenuto progetti di sperimentazione e formazione, avviato forme di collaborazione con gli enti locali e culturali, come il protocollo d'intesa siglato nel 2013 con il Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere [...] con l'obiettivo di promuovere in modo più organico attività di studio, ricerca e coordinamento per il teatro in carcere e ricondurre a sistema non solo le esperienze teatrali, ma anche, le altrettanto diffuse buone prassi cinematografiche, culturali e artistiche... ". Per approfondimenti si veda: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_6.page#r1d; <http://www.teatrocarcere.it>.

¹³⁶ Benelli C., *Coltivare percorsi formativi...*, p. 157

L'intento di queste pratiche narrative, teatrali e artistiche, che spesso richiedono l'intervento di realtà esterne al mondo carcerario, non è dunque solo performativo nella misura in cui miri a restituire a un pubblico di fruitori/spettatori uno "spettacolo" di quanto si è esperito nei percorsi, una testimonianza solo *esteriore* della propria trasformazione. Ma persegue l'obiettivo di trasformare le relazioni interne al sistema penitenziario, modificandolo, e di coinvolgere la comunità intera e il territorio nei processi di cambiamento che esse sono in grado di innescare.

L'università, per riconoscere e far rispettare il diritto alla formazione in carcere, necessita di risorse e competenze pedagogiche che possano favorire il cambiamento, autopromuoverlo e facilitarlo attraverso dispositivi formativi che restituiscano centralità all'uomo in quanto tale.

2.3. Dispositivi: il tutorato tra studenti

"Pilastro", "allenatore", "alleato", "ponte" sono queste alcune delle definizioni attribuite al ruolo del *tutor* nel corso del Convegno "*Il tutor studente in carcere: aspettative, criticità e risorse*¹³⁷", tenutosi online il 15 marzo 2021 e organizzato dalla Conferenza

¹³⁷ Le informazioni presenti in questo paragrafo sono frutto della rielaborazione del report di sintesi (inedito) relativo al *workshop* dal titolo "*Il tutor studente in carcere: aspettative, criticità e risorse*" tenutosi on line, in data 15 marzo 2021 e organizzato dalla Conferenza Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari-CNUPP in collaborazione con l'Università di Parma. Il *workshop* ha visto la partecipazione di circa 200 persone da tutta Italia, di cui 60 in connessione con i tre istituti penitenziari coinvolti: Istituti penitenziari di Parma, Catanzaro e Milano-Opera. La giornata si è articolata in sette gruppi di discussione co-condotti da docenti e da studenti tutor. Nello specifico:

Gruppo 1: *Il tutor e il contesto: agenti, educatori e altre figure* con Massimo Ruaro (Uni Genova), Arianna Zottarel (Uni Milano), Claudia Salomoni (Uni Milano)

Gruppo 2: *Il tutor e lo studente detenuto: relazioni e emozioni* con Daniela Pajardi (Uni Urbino), Marina Beraha (Uni Milano), Gaia Epicoco (Uni Milano)

Gruppo 3: *Le strategie di co-apprendimento e co-produzione* con Luca Decembrotto (Uni Bologna), Chiara Dell'Oca (Uni Milano), Giulia Tanaglia (Uni Parma)

Gruppo 4: *Il tutor e l'Ateneo: i rapporti con docenti e studenti* con Stefano Simonetta (Uni Milano), Martina Santi (Uni Parma), Anna Brovelli (Uni Milano)

Gruppo 5: "*Cosa significa studiare con un altro studente?*" *Il punto di vista degli studenti detenuti* con Vincenza Pellegrino (Uni Parma), Clizia Cantarelli (Uni Parma), Annalisa Margarita (Uni Parma), Claudio Conte (Uni Calabria), Elisa Canovi (Uni Milano). In connessione dagli Istituti Penitenziari di Parma

Gruppo 6: *Quando lo studente detenuto diventa tutor. Didattica riflessiva nei circuiti di Alta e Media Sicurezza* con Charlie Barnao (Uni Catanzaro), Salvatore Curatolo (Uni Catanzaro), Sergio Ferraro (Uni Catanzaro), Raffaele Timpano (Uni Catanzaro). In connessione dall'Istituto Penitenziario di Catanzaro

Gruppo 7: *Il tutor in carcere e il lavoro di gruppo* con Maria Elena Magrin (Uni Bicocca), Carlo Salvati (Uni Bocconi), Alberto Giasanti (Uni Bicocca), Florinda Volpe (Uni Milano-Bicocca), Sara Negro (Uni Milano-Bicocca), Caterina Lusiani (Uni Milano) e con la testimonianza di Davide Mesfun (Casa di Reclusione di Milano-Opera). In connessione da Istituto Penitenziario Opera di Milano

L'esito dei dibattiti è poi stato discusso in una plenaria.

Nazionale dei Delegati dei Rettori per i Poli Universitari Penitenziari-CNUPP in collaborazione con l'Università di Parma. Il *workshop* ha, per la prima volta, coinvolto grazie all'uso di piattaforme digitali (a causa delle restrizioni anti-Covid, ma con una tipologia di partecipazione che sarebbe stata più difficile da ottenere), una 'comunità' variegata composta da docenti, studenti tutor e non, detenuti studenti e non, operatori penitenziari, 'interessati' a livello professionale o curiosi rispetto alle tematiche in oggetto. In connessione da più parti d'Italia, circa duecento persone hanno partecipato attivamente a un dibattito intorno ad una figura fondamentale per il supporto allo studio delle persone ristrette e per il rispetto di un diritto costituzionalmente sancito.

All'origine dell'incontro vi è stata una necessità di riflessione e approfondimento intorno a un tipo di *figura* e di *pratica formativa*, previsti per statuto dai Pup, ma con differenti modalità di configurazione e attuazione rispetto ai contesti di riferimento.

Il convegno è stata un'occasione per interrogarsi sul ruolo, sulle competenze pedagogiche, sul genere di relazioni con le altre figure educative interne o esterne al contesto carcerario, sui rapporti con le istituzioni, sulle dinamiche di co-apprendimento e di co-produzione di sapere tra 'soggetti diversi', che afferiscono alla figura del tutor, al fine di evidenziarne risorse e criticità e scambiare proficuamente buone prassi. Con l'ulteriore obiettivo di apportare miglioramenti a un dispositivo efficace di intermediazione tra le persone, tra le istituzioni e con la comunità esterna al mondo carcerario.

Il tutor entra in carcere nel rispetto del già citato Art. 17 Legge 26 luglio 1975 n. 354 che norma l'ingresso della comunità esterna nello spazio carcerario. Vi accede tramite la partecipazione a un bando di concorso indetto dall'università frequentata (i cui requisiti variano di sede in sede, a seconda delle necessità) e previo accertamento di idoneità penale e approvazione da parte del Magistrato di Sorveglianza.

Ha un profilo ben definito. È uno studente, il più delle volte di laurea magistrale o di dottorato (nella selezione viene privilegiato un certo grado di maturità, oltre che di esperienza), che svolge la sua funzione dietro un compenso o volontariamente¹³⁸.

Per informazioni sull'evento si veda: <https://www.unipr.it/notizie/15-marzo-giornata-di-studio-sul-tutorato-carcere>

¹³⁸ Un differente riconoscimento è dovuto alle decisioni dei singoli Pup che hanno forme di inquadramento economico differenziate.

La sua presenza si manifesta come un elemento di novità e rottura rispetto alla sola finalità del “reinserimento sociale dei condannati ed internati”: le sue attività non si esplicano nell’ordine del trattamento ma nella garanzia dell’esercizio del diritto allo studio e nell’ottica di un’*umanizzazione* della pena.

Riprendendo il senso originario che accompagna il termine utilizzato per designarlo «il tutor è colui che vigila sull’allievo, guidandone le attività con un rapporto personalizzato e rimanda quindi ad azioni come accompagnare, sostenere, supportare, orientare. La natura interpersonale della relazione specifica e differenzia questa figura rispetto a quella di un qualsiasi istruttore»¹³⁹. Non c’è imposizione dentro pratiche disciplinanti, ma indizio di una strada da perseguire dentro una relazione generativa tra persone con età, storie di vita e *background* socioculturali differenti.

Il tutor non è un ‘istruttore’, dunque, né un vero e proprio docente, ma un *facilitatore* dei processi di apprendimento, non solo relativi alla vita universitaria intramuraria ma anche di carattere relazionale, emotivo e politico.

In un contesto spesso fortemente depauperato di risorse che favoriscano il progressivo consolidamento del sé,

il tutoraggio corrisponde a superamento di debolezze di varia natura: debolezze materiali, come tutta la parte relativa all’acquisizione delle risorse, compresi i libri. Debolezze personali, che attengono all’integrazione delle capacità culturali, di base, generali e specifiche. Debolezze relazionali nei confronti dei compagni e degli operatori. Debolezze nella limitazione legata alla detenzione e all’impossibilità della frequenza delle strutture universitarie¹⁴⁰.

Non a caso, il linguaggio che gli stessi detenuti utilizzano per designare questa figura rimanda a metafore che evocano rapporti di forza e potere associato alla conoscenza, stimolo al miglioramento, legame che congiunge e spinge a compiere “salti di piano”, che permettano di ri-dislocarsi nello spazio e nel tempo acquisendo una percezione del sé che

¹³⁹ Zizioli E., *Esser di più...*, p. 108

¹⁴⁰ Margara A., *Il carcere della legge e il carcere che c’è*, cit. p.19 in Zizioli E., *Essere di più...*p.110

¹⁴⁰ Lizzola I., *Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami* in

cambia in relazione ad un contesto di vita, che a sua volta si trasforma e viene trasformato¹⁴¹.

Pilastrò

Il tutor è ritenuto un elemento indispensabile, sostegno su cui si fonda parte della carriera universitaria dello studente detenuto. Nella sua funzione 'istituzionale' ha il compito di provvedere alla gestione burocratica e amministrativa legata al corso di studi prescelto (qualora il compito non sia assegnato a una specifica figura responsabile), alla pianificazione del percorso didattico, al reperimento dei materiali di studio, ai rapporti con i docenti, alla gestione degli esami e delle emozioni ad essi connesse.

«Si può riconoscere che tale figura assolve tanto funzioni di confine e di processo quanto quelle di supporto/tutela»¹⁴².

Il tutor agisce la funzione di confine nell'allestimento di un *setting* idoneo a favorire processi di apprendimento e cambiamento. Importanti sono, in tal caso, il *monitoraggio* degli spazi e dei tempi del carcere e il rispetto delle regole (sistemiche e relazionali) che ad esso attengono, da cercare di conciliare con le esigenze del mandato universitario.

Il tutor ha il compito di verificare l'idoneità degli spazi destinati allo studio in carcere, riflettendo su come questi e il clima circostante influenzino il proprio lavoro. Di sincerarsi costantemente rispetto a quali materiali didattici sia possibile introdurre, nel rispetto delle regole. Di fare attenzione ai tempi effettivi che si trascorrono con gli studenti detenuti e ai tempi di attesa destinati ai controlli, che sono tempi vuoti e spesso di sottrazione all'azione formativa. Nel contempo, nell'intermediazione con l'università, deve poter gestire i tempi della macchina amministrativa relativa al rapporto coi docenti e alla preparazione degli esami. Fondamentali poi, nella sua funzione di confine, sono le relazioni che instaura con il personale penitenziario (polizia e area trattamentale), oltre che docente, da costituirsi dentro la necessità di un reciproco riconoscimento non scontato ma da costruire.

Il tutor, al confine tra le due istituzioni, costituisce una grande opportunità di incentivare reciprocità e agevolare trasformazioni dei rispettivi contesti.

¹⁴¹ Cfr., *La formazione della persona in carcere. Attese, resistenze e riscatto*, «Rivista Formazione, lavoro, persona» Anno VI, Numero 17 – Luglio 2016, p. 156

¹⁴² Cfr., Zizioli E., *Essere di più...*, p. 111

Le funzioni di processo e di supporto/tutela trovano accoglienza nelle altre espressioni utilizzate per delineare la figura del tutor.

Allenatore

Il ricorso al termine ‘allenamento’ offre una particolare visione del rapporto didattico e relazionale tra tutor e studenti detenuti. Siamo abituati a considerare l’allenatore come una figura adulta preparata in un determinato campo, che stimola all’*esercizio* i suoi allievi per far acquisire loro maggiore forza e padronanza nell’apprendimento di saperi specifici; e a considerare chi si allena come colui che cerca sempre più di perfezionarsi, impegnandosi a raggiungere gli obiettivi previsti. Nel tutorato in carcere questo concetto assume una sua specificità.

I tutor in carcere sono tendenzialmente più giovani rispetto agli studenti detenuti e, di per sé, l’incontro tra generazioni e spesso anche tra generi differenti richiede di riformulare il tipo di relazione da instaurare. Superare lo *shock* culturale dell’incontro tra mondi così diversi, le reciproche diffidenze legate a immaginari mai approfonditi, il confronto con contesti di provenienza (università e carcere) mai esperiti prima, richiede tempo e maturazione di competenze relazionali reciproche. E non sempre questo avviene.

Il tutorato è un processo flessibile che va costantemente ridefinito. I tutor, anche se precedentemente formati, si ritrovano a esperire sul campo quella particolare pratica educativa che afferisce al rapporto con adulti ristretti. L’aspetto che più agevola la relazione “alla pari”, risiede nella ‘comunanza’ dell’*essere studenti*.

Certamente, nella sua funzione di processo il tutor, *in primis*, ha il compito di predisporre «interventi facilitanti la comprensione dei contenuti e la loro elaborazione e connessione»¹⁴³. Approcciarsi allo studio universitario è impresa complessa per chi, come i detenuti, spesso attribuisce le sue fratture biografiche a un rapporto oppositivo e difficile con la scuola. Il tutor, a partire da un riconoscimento dei bisogni di apprendimento anche non direttamente esplicitati dagli studenti detenuti, svolge un’importante funzione nel rimotivare allo studio e *nell’imparare ad imparare*. Una ri-motivazione che si realizza in forma cooperativa, ricercando insieme all’interno delle materie di studio condivise,

¹⁴³ Zannini L., *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano, 2005, p.109 in Zizioli E., *Essere di più...*, p.111

possibili connessioni con l'esperienza vissuta e agganci con la vita reale necessari a un più efficace apprendimento adulto orientato alla risoluzione di questioni contingenti. Soffermarsi a commentare i materiali, rielaborare con parole diverse concetti di difficile comprensione, proporre strategie che favoriscano una sempre maggiore autonomia degli studenti ristretti e una personalizzazione dello studio, sperimentare linguaggi nuovi e rituali condivisi, agevola processi oltre che di co-apprendimento di nozioni, anche di co-produzione di sapere, di cui entrambi i soggetti beneficiano. Lo studio viene, così, vissuto nella sua essenza come pratica piacevole e non unicamente strumentale al conseguimento degli esami, proprio perché favorito dalla creazione di un clima distensivo e *antiautoritario*.

Il tutor, a differenza dell'insegnante, viene percepito nel ruolo diverso di *alleato*¹⁴⁴ tanto che nella pratica educativa si finisce per diventare *l'uno tutor dell'altro*, con risvolti positivi per entrambi.

Alleato

Esiste un patto implicito nella relazione tra tutor e studenti detenuti: un patto che li lega nel rispetto degli obiettivi 'istituzionali' e di diritto alla base della reciproca presenza. Questo patto è inevitabilmente messo in crisi dalle particolari condizioni che caratterizzano questo tipo di *lavoro pedagogico* tanto che:

Proprio per il suo ruolo "laterale", carico di implicazioni emotive, fortemente amplificate in un contesto carcerario per la povertà relazionale in cui si è costretti a vivere e per la specificità delle relazioni spesso risolte in termini conflittuali, il tutor deve essere preparato a confrontarsi e a gestire sentimenti intensi ed ambivalenti. Questi «hanno a che fare [...] non solo con la generatività, e quindi con la volontà di sviluppo [...], ma anche spesso con il desiderio di conferma di sé, di modellamento e di controllo dell'altro, sentimenti ambivalenti che sono specularmente agiti [...] e che quindi "tornano indietro" [...] senza tanti camuffamenti e convenevoli»¹⁴⁵.

I sentimenti specularmente agiti, come testimoniato da tutor studenti e studenti detenuti in occasione del Convegno, comprendono:

¹⁴⁴ *Ibidem*

¹⁴⁵ Zannini I. op.cit, p.146 in Zizioli E., *Essere di più...*, p.115

- la ‘dimensione di vergogna’, nell’incapacità di gestire situazioni emotive particolarmente complesse in cui l’emersione del vissuto dello studente detenuto, anche se non richiesta, può generare forme di resistenza reciproca.
- il “non essere abbastanza” rispetto alle aspettative reciproche; il che interroga anche i processi cui sovente sono sottoposti gli stessi studenti all’interno delle università. Per cui entrambi possono sentire la frustrazione nel non essere riusciti, ad esempio, ad instaurare un circolo virtuoso che favorisca l’apprendimento.
- un senso di insicurezza reciproco nella gestione dell’*errore* con le implicazioni emotive ad esso connesse (ad esempio nel dover dire “hai sbagliato” ad una persona adulta ristretta e, viceversa, nel sottolineare eventuali lacune del facilitatore).

Il tutor deve essere preparato al fatto che non esistono schemi precostituiti, ma il ricorso a esperienze relazionali. «Sentimenti ed emozioni che si palesano fortemente nella relazione educativa, ancor più che in altre occasioni formative, fanno sì che non ci si possa sottrarre alla responsabilità emotiva»¹⁴⁶. È un tipo di relazione che impegna fortemente e coinvolge profondamente gli attori coinvolti.

La relazione *interpersonale*, più che *professionale*, implica la condivisione di paure, resistenze, conflitti, disillusioni rispetto ad aspettative non rispettate, ansie, dubbi, rabbie che vengono sfogate per sensi di impotenza. Ma anche un senso di fiducia che attiene al successo (lo studente detenuto studia per rispetto del tutor, per rendersi da lui desiderabile), di speranza, e di possibilità di futuro che prende avvio da uno *sguardo* non giudicante, che offre immagini diverse di sé. Un compito difficile, dunque.

Il tutor non può “inquinare” la propria azione, lasciandosi condizionare dallo *status* dello studente che ha di fronte [...], ma nello stesso tempo deve tener conto della complessità degli stati emozionali di chi ha trascorso parte della propria vita tra le mura di un carcere [...]. In sintesi si deve entrare nei meccanismi dell’istituzione totale e, nello stesso tempo, si deve avere la forza di non sentirsene parte¹⁴⁷.

La necessità di empatia, di ascolto e accoglienza di voci spesso inascoltate sono però alla base di questo rapporto. Legami così intesi contribuiscono a promuovere quell’ *essere di*

¹⁴⁶ Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004, pp. 234-236 in Zizioli E. *Essere di più...*, p. 116

¹⁴⁷Ivi, p. 114

più a partire dal riconoscimento di una reciproca incompiutezza e fragilità e possono accendere il desiderio di ‘curare’ relazioni simili con altri.

Ponte

Come già sottolineato precedentemente i tutor, quindi, possono essere considerati come una «sorta di ponte tra la formazione formale e non formale, specie per il ricorso ad alcune tecniche di sostegno allo studio, quali la scrittura e l’autobiografia, in grado di stimolare lo studente a riacciordarsi allo studio in modo più coinvolgente e personale»¹⁴⁸.

Ma il tutor è anche e soprattutto un *ponte* con il mondo esterno. Una possibilità di riacciordare e mantenere vivi i contatti con la comunità ferita dal reato commesso.

In questo, essenzialmente, risiede la funzione *politica* dell’esperienza. È necessario che i tutor comprendano quanto la loro presenza non si configuri come “neutra”, ma sia piena espressione di valori democratici, proprio a partire dall’essere attivi promotori di diritti ancora oggi spesso negati. Il diritto per i detenuti a ripensare sé stessi, di ricostituirsi attraverso lo studio e così tentare di riparare il danno inferto alla società con la propria condotta. Ma, anche, il diritto ad essere restituiti integri dentro una comunità capace di accoglienza. Il racconto ad altri di esperienze invisibili può veicolare immaginari differenti sul carcere e su chi lo abita, proprio a partire dall’esperienza su sé stessi di processi di destrutturazione di convinzioni e credenze rivolte al mondo del carcere e ai suoi “cittadini”, spesso fonte di un preventivo processo di “etichettamento” sociale.

Ritrovarsi nella ‘comune cittadinanza’ può agevolare questi percorsi. In questo senso, anche i tutor contribuiscono ad aprire delle “soglie” abitabili di futuro.

Essere tutor, a detta degli stessi studenti detenuti, implica grandi responsabilità sociali tra cui quella di divenire un ponte tra carcere e Università e tra carcere e territorio, in un’ottica di riparazione comunitaria e di coesione che coinvolga tutta la società.

Per concludere, un ulteriore elemento che mette in evidenza il carattere istituyente delle pratiche universitarie dentro le istituzioni è l’esistenza, per ora limitata alla sola Università della Calabria, della figura del *tutor pari interno*: uno studente detenuto col ruolo di tutor per altri studenti detenuti all’interno del carcere. In questa sede non c’è spazio per operare una adeguata trattazione del tema, ma è opportuno rilevare quanto i

¹⁴⁸ Ivi, p. 113

processi trasformativi siano in continua evoluzione e costante ridefinizione verso futuri sempre più possibili.

2.4. Dispositivi: le classi di apprendimento collettivo e i laboratori

Gli ultimi decenni hanno visto un progressivo aumento delle esperienze di incontro tra le persone detenute e le persone libere attraverso la proposta, da parte di diversi attori sociali, della creazione di gruppi di discussione, di scrittura ed espressivi con differenti indirizzi metodologici, obiettivi e finalità.

Nei luoghi della formazione e, nello specifico, in seno ai Poli Universitari Penitenziari, questo tipo di esperienze hanno battuto strade inedite e particolari, prevedendo l'incontro tra persone detenute (o in esecuzione penale) e giovani donne e uomini dei corsi universitari attraverso i dispositivi delle *classi* di apprendimento di gruppo e dei *laboratori* collettivi.

In occasione del Convegno “*Il tutor studente in carcere: aspettative, criticità e risorse*”, il gruppo di discussione n. 7 (“Il tutor in carcere e il lavoro di gruppo”) ha fatto riferimento a queste pratiche concentrandosi sulle esperienze degli istituti di pena lombardi¹⁴⁹, direttamente coinvolti nel dibattito, trattandole in stretta correlazione al tema principale¹⁵⁰ e restituendo, in parte, la complessità di tali pratiche formative.

Attualmente le esperienze delle classi di apprendimento e dei laboratori, all'interno dei Pup sul territorio nazionale, risultano varie ed eterogenee¹⁵¹. Queste sono strettamente

¹⁴⁹ Anche in questo paragrafo si riprendono le considerazioni di Ivo Lizzola rispetto ai gruppi di incontro tra persone detenute e studentesse e studenti universitari, oggetto della sua ricerca, tenutisi presso istituti di pena lombardi: la Casa Circondariale di Bergamo (sezione penale e sezione femminile), l'istituto di reclusione di Verziano (Brescia), l'istituto San Vittore di Milano (sezione giovani e adulti) e l'IPM (Istituto Penale Minorile) di Milano. In Lizzola I., *Oltre la pena...*, pp. 175-191)

¹⁵⁰ Il tutor può anche occuparsi della gestione di piccole classi di apprendimento (ad esempio, per l'insegnamento della lingua straniera o di materie affrontate contemporaneamente da più studenti iscritti agli stessi corsi).

¹⁵¹ Dall'analisi delle *Schede di monitoraggio delle pratiche di didattica in carcere – Cnupp\Gruppo di lavoro sulla didattica*, si apprende che esistono differenti forme di pratiche didattiche di gruppo. In alcuni atenei (ad esempio Parma e Milano) sono previsti moduli didattici interni agli istituti penitenziari con studenti esterni (circa 20/30 studenti per 15/20 ore) ove la didattica degli esterni è in aggiunta a quella regolare; a Catanzaro sono previsti collegamenti internet con l'interno, per moduli che appartengono alla didattica regolare e sono seguiti anche da fuori. Vi sono anche sistemi più seminariali (Genova) per cui ciascun corso si presenta all'inizio dell'anno e prevede un orientamento a metà anno. Alcuni atenei organizzano laboratori con crediti per classi miste (con studenti detenuti e studenti universitari esterni) e con docenti facilitatori. Trattano perlopiù di tematiche relative alle “scienze sociali”, in archi di tempo semestrali (Genova), annuali (Parma) e sono aperti a tutti i detenuti interessati (anche non iscritti all'università) e a studenti non detenuti selezionati; A Milano (Bollate e Opera) si tengono alcuni corsi di orientamento storico, filosofico, giuridico e coinvolgono oltre al docente e agli studenti, anche dei tutor-

connesse alle particolarità degli istituti di pena rispetto al tipo di accoglienza della dirigenza e dell'area pedagogica, alla presenza di spazi adeguati, alla concessione di permessi per le attività, alla tipologia di persone detenute coinvolte; ma anche all'iniziativa degli istituti universitari rispetto alla disponibilità perlopiù "volontaria" di docenti facilitatori, alla tipologia degli studenti universitari coinvolti, all'interesse suscitato dalle proposte, al tipo di metodologie e strategie didattiche utilizzate.

Tra le pratiche formative di gruppo che prevedono la costituzione di classi di apprendimento si annoverano, per primi, i seminari di studio interdisciplinari.

Questi ultimi sono «percorsi riflessivi e formativi [...] con l'esperto-docente (o un tutor) che offre agli studenti la possibilità di partecipare ad un seminario di studio su un argomento concordato e nato dal bisogno di conoscenza del gruppo di studenti universitari»¹⁵². Una sorta di Circolo di studio¹⁵³, inteso nell'accezione generale, come uno «strumento pedagogico che consiste nell'attivazione di piccoli gruppi di persone che si riuniscono volontariamente per un determinato periodo di tempo per portare avanti attività di apprendimento o attività culturali organizzate da loro stessi. (In cui) Può non esserci una persona a capo del gruppo, oppure può esserci un insegnante o un leader qualificato o un facilitatore come esperto esterno»¹⁵⁴.

I temi trattati nelle classi, in genere, riguardano: approfondimenti sulle discipline (principalmente di orientamento umanistico) dei docenti dei corsi di studio coinvolti; tematiche relative ai vissuti (ad esempio la genitorialità, la cura di sé in carcere, ecc.); questioni esistenziali (amore, libertà...), per le quali appare sempre più urgente dibattere e rendere "circolare la parola tra diversi", favorendo una polifonia di voci e di punti di vista interagenti.

La progettazione di seminari di studio rappresenta – così – un percorso possibile che permette agli studenti (non solo del Polo universitario penitenziario, comprendendo anche i detenuti comuni) di assistere alle lezioni di varie discipline e di realizzare un percorso universitario valorizzante ed innovativo, motivando i detenuti alla conoscenza, alla lettura, alla formazione. I seminari di studio interdisciplinare sono una pista di lavoro in un luogo dove gli studenti detenuti hanno la possibilità di partecipare alle lezioni

facilitatori scelti dal Dipartimento organizzatore. I dispositivi di didattica mista non sono ancora stati adottati in tutti i Pup.

¹⁵² Benelli C. *Coltivare percorsi formativi...*, p. 96

¹⁵³ Guetta S., Del Gobbo G., *I saperi dei Circoli di studio*, ETS, Pisa, 2005 in Benelli C., *Coltivare...*, p.96

¹⁵⁴ *Ibidem*

universitarie tradizionali, riflettendo con lenti disciplinari diverse¹⁵⁵ e di vivere una realtà nuova in cui sperimentare ruoli diversi, proprio attraverso la presenza stimolante di ‘attori’ esterni con cui confrontarsi.

Un ulteriore tipologia di seminario è quella che mette al centro il tema della giustizia riparativa e riunisce «studenti universitari e detenuti nella stessa aula all’interno del carcere, perché (considera) il carcere un “pezzo” di società [...] (per cui) occorre che la collettività senta il carcere come proprio [...] (in) un’esperienza per gli studenti (che) porta a una crescita come cittadini»¹⁵⁶. In questi contesti, si motivano gli studenti alla costruzione di un dialogo *sincero* e orientato alla “verità” non processuale, ma come ricerca e attenzione alla correttezza dei rapporti e disponibilità a un gioco sufficientemente trasparente¹⁵⁷ con i detenuti. Li si invita a porre delle domande, persino scomode, al fine di promuovere la rivisitazione del reato da parte del reo, come possibilità di comprensione di cosa lo abbia generato. Si promuove uno spazio di dibattito in cui si approfondisca il tema della difesa e della “sicurezza sociale”, attraverso la coralità e l’accoglienza di differenti punti di vista. In questo ideale di giustizia riparativa, gli studenti si fanno garanti del dettato costituzionale che conferisce a tutti pari dignità e di una giustizia che vada incontro alle vittime perché è attraverso la presa di coscienza del reo che si ricompone la frattura.

Il dispositivo del laboratorio prima citato si configura, altresì, come uno strumento efficace per le classi di apprendimento miste, in quanto si basa su pratiche che «avvalendosi della creatività e della tecnologia, possono meglio stimolare l’*empowerment* dei soggetti, attraverso i registri della razionalità e dell’affettività»¹⁵⁸, toccando dimensioni dell’*essere* in modi ‘non convenzionali’.

Proporre l’incontro tra detenuti e studenti all’interno di pratiche *laboratoriali* (più orientate alla non formalità e all’informalità che alla formalità), «all’inizio è difficile per molti [...]. Serve che si crei un’apertura nel tempo, che si renda possibile qualche

¹⁵⁵ Ivi., p. 97

¹⁵⁶ Si fa qui specifico riferimento al tipo di seminari organizzati dalla cattedra di Pedagogia della marginalità, del conflitto e della mediazione dell’Università di Bergamo.

Si veda: <https://www.santalessandro.org/2019/03/08/fare-giustizia-nel-tempo-della-rabbia-studenti-e-detenuti-a-confronto-in-carcere/>

¹⁵⁷ Lizzola I., *Oltre la pena...*, p. 185

¹⁵⁸ Zizioli E., *Essere di più...*, p. 154

riconciliazione e qualche riunificazione: serve un essere-insieme. Serve costruire una pur fragile comunità di destino»¹⁵⁹.

È un percorso che si prefigura come complesso già a partire dal particolare tipo di incontro e per le persone che lo abitano. Qui, si mettono a *confronto diretto* studentesse e studenti “portatori di esperienze e percorsi in parte determinati, in parte aperti e tesi verso scelte ed esperienze future (personali, professionali, sociali)”, con adulti ristretti con vissuti di ‘frattura’ e esperienze di “disgregazione” segnate dal reato che, in gran parte, determinano e rendono ‘immutabile’ la loro identità. I primi prospettati verso “un futuro desiderato e aperto”, i secondi verso “futuro carico di attese ambigue e dilemmatiche”¹⁶⁰ e in cui le prospettive di ridefinizione del sé si riducono.

In questo tipo di gruppi si manifesta eterogeneità di vissuti, condizioni sociali, esperienze di studio e di relazione, genere e generazioni. Il carattere di “gratuità”, partecipazione libera e volontaria e la loro composizione (persone che hanno commesso dei reati e giovani cittadini nel pieno della propria definizione professionale e formativa) può determinare dinamiche particolari.

Le *differenze* devono poter trovare spazio nel contesto dell’incontro ed essere nominate per favorire uno sguardo reciproco non pregiudizievole e stereotipato. «La differenza chiede relazione, partecipazione, ritrovarsi in una parte, in un’unicità che si gioca tra altri, con altri. Ritrovarsi per altri, unici e differenti»¹⁶¹.

Lo spettro di uno *stigma* reciproco, dei detenuti verso “chi viene dall’esterno” e degli studenti universitari rispetto a un immaginario comune sui detenuti, è un elemento che permea questo particolare tipo di relazione. Una relazione che richiede una certa cura e la predisposizione di *setting educativi* che agevolino l’incontro, non lasciandolo al caso e alla spontaneità, in cui si impari progressivamente a «reggere lo scambio di sguardi, (e ad) allenarsi a lasciarsi guardare»¹⁶².

Troppo spesso si pensa che il laboratorio riguardi i formandi, gli studenti, gli utenti; troppo raramente si pensa a come il modo di operare, di progettare, di ritmare la propria azione formativa venga modificato, deformato, inverato, arricchito o messo in scacco dalle caratteristiche della macchina del laboratorio [...] C’è una *chance* formativa che il laboratorio, può offrire a chi fa il mestiere del formatore,

¹⁵⁹ Cfr., Lizzola I., *Oltre la pena...*, p.190

¹⁶⁰ *Ibidem*

¹⁶¹ Ivi, p. 186

¹⁶² Ivi, p. 184

dell'educatore, dell'insegnante: si dà, nel laboratorio, la possibilità di frequentare uno spazio differente rispetto alla propria pratica formativa e d'insegnamento¹⁶³.

Uno spazio che sia

zona franca di pausa e di sosta, fuori dei contesti relazionali abituali del carcere e da quelli sociali 'affaticati' nel quale si è sotto pressione [...] (in cui salvaguardare) *zone di parola* nelle quali si possono vivere le esperienze discorsive e le conversazioni inedite che vengono proposte, permesse, attese [...] momento impegnativo ma *di passaggio, di transizione* [...] verso un oltre nel quale tenere e lasciare insieme le tracce e i segni del passato; nel quale tener fede agli impegni e alle dedizioni reciproche emerse e nuove¹⁶⁴.

A tal proposito, assume importanza per questi gruppi la presenza di docenti esperti con funzione di *facilitazione e mediazione* dei *processi* che si possono attivare nell'incontro, che siano in grado di accompagnare e promuovere «interdipendenza positiva, leadership condivisa, competenze relazionali di volta in volta colte, indicate e praticate, controllo delle interazioni e efficacia»¹⁶⁵. Processi di cui tutti i partecipanti, docenti compresi, arrivino a sentirsi responsabili.

«Non di rado nei gruppi in carcere ci si trova a ospitare, fare esprimere, mediare i conflitti. Quelli tra persone che portano memorie ferite, storie di contrapposizioni, o di appartenenze ostili. Ma anche conflitti con la società, con la convivenza che ha escluso, emarginato, abbandonato»¹⁶⁶. E si può svolgere, altresì, «un'esperienza di potere, di esercizio di potere: nel gioco di responsabilità, di presa di parola, di intervento, di giudizio»¹⁶⁷. Un potere che assume, in questo caso, carattere di possibilità, più che di coercizione.

Uno stereotipo corrente presenta il gruppo come una realtà che garantirebbe di per sé una produzione più efficace di 'risultati': per il cumulo di energie e di potenzialità che lo abitano. Nei fatti non è di per sé forza produttiva, né ordinata, o efficace: lo è

¹⁶³ Cappa F., *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico...*

¹⁶⁴ Lizzola I., *Oltre la pena...*, p.181

¹⁶⁵ Ivi, p.184

¹⁶⁶ Ivi, p.188

¹⁶⁷ Alici L., *Patire e potere. Politica e questione antropologica*, Morlacchi, Perugia, 2017 in Lizzola I., *Oltre la pena...*, p. 141

a volte, a condizione che vi sia passione per un progetto condiviso, per un “oggetto” di cura che attiva e rende presente ogni partecipante o per un percorso e un tempo particolari¹⁶⁸.

Si tratta, infatti, di percorsi il più delle volte variabili in termini di partecipazione. Molti proseguono, ma molti altri fanno fatica a reggere la densità di un impegno continuo che richiede presenza. Questa fatica riguarda gli studenti detenuti e non, con motivazioni varie legate a difficoltà emotive, pratiche o relative alle contingenze di vita intra o extra-muraria. È importante, a tal proposito, che le proposte laboratoriali siano attrattive e in grado di coinvolgere chi vi partecipa, attivando diverse dimensioni del suo *essere*.

Il gruppo e l'incontro nelle scienze umane e sociali, se avviati con attenzioni etiche e metodologiche, sono considerati preziosi strumenti di esperienza trasformativa personale e interpersonale. Poiché consentono una interazione diretta, narrativa e comunicativa, densa e sospesa, sviluppata su più livelli comunicativi, da quello verbale a quello emozionale, gestuale, di clima gruppale ed esistenziale¹⁶⁹.

Nei percorsi formativi e di autoformazione dei gruppi misti tra studenti universitari detenuti e non, assumono valore, come anticipato, i metodi interattivi, creativi¹⁷⁰ e narrativi basati principalmente sulla pratica della scrittura autobiografica collettiva, e il teatro.

Questo tipo di esperienze, permettono di entrare in “circuiti comunicativi esigenti e definiti” ovvero di «costruire scene e proporre incontri in cui i vissuti dei partecipanti risuonino gli uni negli altri, la prossimità venga coltivata e gli ascolti, i dialoghi e i confronti siano attenti e ospitali»¹⁷¹.

¹⁶⁸ Lizzola I., *Oltre la pena...*, p. 184

¹⁶⁹ Kaneklin C., *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*, Cortina, Milano, 2010 in Lizzola I., *Oltre la pena...*, p. 183

¹⁷⁰ Un incontro originale è quello proposto, ad esempio, dall'Associazione PerLaRe, in differenti istituti di pena in collaborazione con vari Pup. “La Guerra di Parole: una gara di retorica, nella quale le squadre (di detenuti e studenti universitari) si sfidano a colpi di dialettica, prima sostenendo una posizione, poi il suo contrario. [...] Si tratta di un sofisticato esercizio di auto-controllo e civiltà, che consiste nell'affermare le proprie ragioni solo con lo strumento pacifico della parola. [...] è previsto un numero massimo di 15-20 persone per squadra. La squadra stessa sceglie i ruoli per il dibattito: gli appellisti, i dibattenti e gli spin doctor. [...] Ogni squadra frequenta un corso di formazione, nel quale impara le tecniche della retorica, del teatro e del rap.” Si veda: <https://www.perlaretorica.it/guerradiparole/>

¹⁷¹ Lizzola I., *Oltre la pena...*, p.178

L'approccio autobiografico può avvalersi di testi e autori attraverso i quali parlare di sé, con sé e con gli altri o prevedere l'utilizzo di strumenti vari quali il diario, l'epistolario, le memorie. Secondo la definizione che ne dà Caterina Benelli:

Parlare di laboratorio autobiografico implica 'costruire insieme' qualcosa in un gruppo di partecipanti che non superi le 15 /20 persone, in modo che il lavoro possa essere condiviso, scambiato e i ricordi e le rievocazioni dell'uno possono servire da stimolo agli altri. [...] In ogni caso la rievocazione è sempre attivata in un contesto prevalentemente educativo, a volte ludico (nel senso di piacevole e creativo) e non strettamente terapeutico. La coralità dei vissuti, il *feedback*, il rispecchiarsi in misura più o meno intensa nella storia del compagno, conoscere se stessi e gli altri in modo diverso, tutto ciò produce un'importante ricaduta sia sul piano personale che interpersonale. I temi esistenziali trattati nel laboratorio autobiografico, proprio per la loro natura, accomunano le diverse fasce d'età le differenze psicologiche sociologiche, etniche e culturali esistenti. Riconoscersi negli altri attraverso esperienze comuni, rassicura e rafforza colui che ha paura dei propri sentimenti, rendendolo consapevole di differenze e similitudini con gli altri, perché la facilitazione dello 'spazio' laboratorio porta a suscitare un'attenzione non giudicante le storie di vita degli altri, attraverso l'utilizzo dell'oralità e della scrittura: binomio inscindibile.

L' autobiografia può rappresentare una sorta di viaggio formativo¹⁷². Allo stesso modo:

Il teatro in carcere si configura oggi come una pratica formativa non tradizionale, che aiuta la ri- scoperta delle capacità e delle sensibilità personali, ma anche una modalità di espressione positiva di emozioni negative o angoscianti; l'esperienza del gruppo teatrale consente, infatti, di sperimentare ruoli e dinamiche diversi da quelli propri della detenzione, sostituendo i meccanismi relazionali basati sulla forza, sul controllo e sulla sfida con quelli legati alla collaborazione, allo scambio e alla condivisione¹⁷³.

La pratica del teatro consente di dislocarsi e di traghettarsi in altri luoghi e tempi, di far prendere dimestichezza con le proprie emozioni e quelle altrui, di mettersi nei panni di

¹⁷² Demetrio D., *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*, Raffaello Cortina editore, Milano, 1996, pp. 43-58, in Zizioli E., *Essere di più*, p.155

¹⁷³ Si veda: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_6.page#

qualcun altro, di mobilitare l'indicibile attraverso il gesto, di riprendere contatto umano laddove non è sempre permesso. Può assumere carattere estemporaneo, come esercizio informale, o di permanenza all'interno di percorsi che prevedano vere e proprie formazioni professionalizzanti¹⁷⁴.

L'organizzazione di questi laboratori costituisce un incentivo importante per attirare l'attenzione del territorio (attraverso partenariati con le associazioni, ad esempio) verso i 'luoghi di confine' e innescare collaborazioni proficue e utili ad avvicinare il carcere alla città e la città al carcere.

L'Università in carcere attraverso i dispositivi del tutorato, delle classi di apprendimento e dei laboratori può contribuire a rendere il carcere un' "istituzione sociale" che li ospita come un "avamposto" d'una comunità riparativa in cui:

Riconoscendo la conoscenza come un'esperienza sociale, si otterrà che, oltre all'apprendimento delle nozioni, sarà sviluppata anche la creazione di una comunità dove sperimentarsi e sperimentare la stessa collettività in senso liberante, democratico e tollerante, esperienze di segno opposto a quelle solitamente vissute in carcere al suo esterno. In altre parole, attraverso la valorizzazione del gruppo è possibile favorire la sperimentazione di ruoli diversi, al fine di permettere la costruzione di una nuova identità personale di nuove identità collettive¹⁷⁵.

¹⁷⁴ È il caso ad esempio del Laboratorio di formazione teatrale integrato tra attori ex-detenuti e detenuti in misura alternativa e studenti della Sapienza Università di Roma a cura di FACT – FORT APACHE CINEMA TEATRO. "Un laboratorio di specializzazione nel campo del Teatro nel Sociale, nel quale i destinatari possono esperire modalità di conduzione, di creazione della drammaturgia, elementi di orientamento al lavoro dell'attore e dell'operatore teatrale in progetti di mediazione sociale e artistica, con particolare riferimento al ruolo trattamentale del teatro nel percorso di reinserimento dei cittadini detenuti". Si veda: <https://www.fortapachecinemat teatro.com>

¹⁷⁵ Friso V., Decembrotto L., *Università e carcere...*, p.83

CAPITOLO III

STUDIO DI CASO: IL LABORATORIO DI SOCIOLOGIA CULTURALE CON LA SEZIONE ALTA SICUREZZA 1 DEL CARCERE DI PARMA

3.1. Il Carcere di Parma

Il carcere di Parma, risalente al 1992, è un istituto complesso dai tanti volti e anime. «È come una scatola cinese: sia per le stratificazioni di umanità e disumanità presenti, come in tutti i microcosmi; sia per la differenziazione in ‘circuiti detentivi’»¹⁷⁶.

Quello di Parma è il carcere di “massima sicurezza”¹⁷⁷ dell’Emilia Romagna¹⁷⁸ e in quanto Casa di Reclusione¹⁷⁹ e Casa Circondariale¹⁸⁰ comprende: una sezione per il regime/circuito del 41 bis, una sezione per il circuito di Alta sicurezza 1(AS1) e cinque sezioni per il circuito di Alta sicurezza 3(AS3), un’area di Media Sicurezza, una sezione paraplegici, un SAI (Servizio di Assistenza Integrata)¹⁸¹. I circuiti sono tutti separati tra di loro, senza possibilità di connessione, per motivi di sicurezza.

¹⁷⁶ Espressione tratta dalle riflessioni di Claudio Conte, studente detenuto dottorando in sociologia dei processi culturali, con cui ho co-elaborato questo mio contributo di tesi.

¹⁷⁷ Vi sono reclusi soggetti che hanno pene lunghe e ostative.

¹⁷⁸ “L’Emilia-Romagna, conta 10 istituti per un totale di 3.488 detenuti presenti al 31 dicembre 2017; a Bologna, Piacenza, Reggio Emilia, Modena, Ferrara, Ravenna, Forlì, Rimini sono presenti case circondariali, a Parma una casa di reclusione. A Castelfranco Emilia, dal 2005, l’istituto presente è stato trasformato da sola casa di lavoro a casa di reclusione a custodia attenuata, composta da due distinte sezioni detentive di cui una per detenuti definitivi tossicodipendenti e la seconda per gli internati, cioè per soggetti sottoposti ad una misura di sicurezza detentiva.

L’incidenza di donne negli istituti penitenziari della regione è pari al 4,6%, mentre i detenuti con cittadinanza straniera sono 1.770 e costituiscono il 50,7% del totale. [...] Rispetto all’indice di sovraffollamento medio regionale, pari a 124,1 si notano marcate differenze da un istituto all’altro.”

Si veda: <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/prodotti-editoriali/2018/relazione-sulla-situazione-penitenziaria-in-emilia-romagna-anni-2015-2017>

¹⁷⁹ Nelle case di reclusione - in cui si scontano le pene della reclusione e dell’ergastolo - sono ristretti i detenuti cd. definitivi, ossia coloro la cui condanna è passata in giudicato. L’idea è che le case di reclusione dovrebbero essere istituite in ogni Regione al fine di permettere alle persone di espiare la pena non lontani dalla propria famiglia (Principio di *territorializzazione* della pena). Ad oggi, questo, ancora non succede. Ad ogni modo, il legislatore ha previsto che sezioni di case di reclusione possano essere istituite presso le case circondariali.

¹⁸⁰ Sono parte degli Istituti di custodia cautelare, destinati ad accogliere indagati ed imputati, arrestati o fermati dalle forze dell’ordine e ad accogliere coloro che sono raggiunti da un provvedimento di custodia cautelare in carcere. Tra gli istituti di custodia cautelare (o preventiva) ci sono appunto, le case circondariali (prima c’erano anche le case mandamentali).

¹⁸¹ Di seguito il Glossario elaborato da Antigone per meglio comprendere la differenziazione in circuiti detentivi. Per circuiti si intendono le entità logistiche strutturate in base alle necessità di custodia e al grado di pericolosità.

Alta Sicurezza: regime di detenzione disciplinato dalle circolari del DAP, per detenuti considerati ad alto livello di pericolosità e suddiviso in tre circuiti:

L'ultimo aggiornamento al 31 dicembre 2020 sulla situazione degli istituti penitenziari, descritta nella Relazione delle attività¹⁸² a cura del Garante Regionale dei detenuti dell'Emilia Romagna, Roberto Cavalieri, riporta la seguente situazione rispetto alla popolazione detenuta presso il carcere di Via Burla:

Istituti Penitenziari di Parma



Tab. 20 - Presenze detenuti dal 2017 al 2020 al 31.12

Istituto	Anno	Capienza Regolamentare	Detenuti Presenti		di cui Stranieri	% di affollamento	% detenuti stranieri su totale detenuti
			Totale	Donne			
Parma	2017	468	584	--	208	124,8	36
	2018	467	600	--	207	128,5	34,5
	2019	456	636	--	191	139,5	30
	2020	654	677	--	210	103,5	31

Fonte: PRAP - Elaborazione: Ufficio Garante dei detenuti della Regione Emilia-Romagna

AS1: detenuti appartenenti alla criminalità organizzata di tipo mafioso ai quali non si applica il regime di cui all'art.41 bis; detenuti colpevoli dei delitti contenuti al comma 1 dell'art. 4 bis della legge penitenziaria; detenuti considerati elementi di riferimento nelle organizzazioni criminali di provenienza

AS2: detenuti per delitti con finalità terroristiche o di eversione dell'ordine democratico mediante atti di violenza

AS3: detenuti che hanno rivestito posizioni di vertice nelle organizzazioni dedite al traffico di stupefacenti. Il circuito/regime cosiddetto 41-bis, denominato anche "carcere duro". Introdotto all'indomani delle stragi di Capaci e via D'Amelio [...], prevede l'isolamento del detenuto e la sospensione, per eccezionali motivi di ordine e sicurezza pubblica, delle regole del trattamento.

Agli antipodi dell'alta sicurezza troviamo i cosiddetti *circuiti a "custodia attenuata"* per detenuti classificati a basso livello di pericolosità. Le sezioni e gli istituti a custodia attenuata [...] ospitano detenuti classificati come non pericolosi o particolarmente vulnerabili. (ICATT per il trattamento delle tossicodipendenze; ICAM per detenute madri).

Il circuito di media sicurezza ospita la maggior parte dei detenuti comuni.

Esistono inoltre *circuiti informali* al fine di prevenire episodi di aggressioni o sopraffazioni a carico di specifiche categorie di detenuti (sex offender, transessuali, ex appartenenti alle forze dell'ordine).

I diversi tipi di istituti detentivi esistenti si distinguono in:

Casa Circondariale: con questo termine si indica la struttura nella quale vengono detenute le persone in attesa di giudizio o quelle condannate a pene inferiori a cinque anni. In molte Case Circondariali è presente una "Sezione Penale", per ospitare detenuti con sentenze più lunghe.

Casa di Lavoro: si tratta di una struttura alla quale sono destinate, dopo aver scontato la pena di reclusione, persone considerate abitualmente, per professione o per tendenza portati alla delinquenza. Il regime all'interno dell'istituto è di normale detenzione, talvolta senza possibilità di lavoro.

Casa di Reclusione: con questo termine si indica la struttura dedicata all'espiazione delle pene. In molte Case di Reclusione è presente una "Sezione Giudiziaria", per ospitare le persone in attesa di giudizio.

Per approfondimenti si vedano: <https://www.antigone.it/quattordicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/circuiti-e-regimi-detentivi/>; https://www.antigone.it/osservatorio_detenzione/emilia-romagna/88-istituto-penale-di-parma

¹⁸² Si veda: <https://www.assemblea.emr.it/garante-detenuti/documentazione>

Nella tabella si nota un aumento sostanziale della popolazione detenuta nel corso del 2020. Questo è dovuto al fatto che «nel 2020 è stato completato un nuovo padiglione detentivo all'interno dell'area dell'Istituto che ha aumentato la capienza regolamentare di 200 unità, determinando un deciso calo nella percentuale di sovraffollamento (oltre il 35% in meno rispetto al 2019)»¹⁸³. Questa scelta ha provocato non poche polemiche, soprattutto da parte dei sindacati di polizia penitenziaria, relative a potenziali problematiche attribuite alla carenza di personale e alla mancanza, all'epoca, di un dirigente titolare¹⁸⁴.

Già nel 2019, nella scheda¹⁸⁵ relativa alla Casa di reclusione di Parma, l'Associazione Antigone aveva rilevato tra le difficoltà di gestione di una realtà complessa e variegata come quella sopra descritta, un alto tasso di sovraffollamento che influisce ancora oggi, seppur in maniera ridotta, sulle sezioni maggiormente interessate dai flussi in entrata come la Media Sicurezza e l'Alta Sicurezza 3. Costante appare, invece, il dato sulla popolazione straniera presente.

Le condizioni di vivibilità e strutturali delle sezioni in cui è confinato il maggior numero di persone risultano perlopiù più precarie.

Un elemento saliente degli istituti penitenziari di Parma riguarda l'età piuttosto avanzata dei detenuti presenti, legata sia a un alto tasso di pene detentive definitive sia alla presenza di sezioni destinate specificatamente alla cura delle persone con problemi di salute¹⁸⁶.

Tra i nodi critici (sottolineati sia da Antigone che dal Garante dei detenuti) che ritroviamo anche all'interno di altri istituti di pena sul territorio nazionale, annoveriamo: un'esigua presenza di commissari e agenti di polizia penitenziaria (con un'area sicurezza sotto organico¹⁸⁷, seppur cospicua rispetto all'area educativa/trattamentale) e la presenza di soli

¹⁸³ *Ibidem*

¹⁸⁴ Si veda, ad esempio:

https://parma.repubblica.it/cronaca/2020/06/11/news/carcere_di_parma_apre_il_nuovo_padiglione_i_sindacati_stop_o_mandato_ai_legali-258957633/

¹⁸⁵ Si veda: https://www.antigone.it/osservatorio_detenzione/emilia-romagna/88-istituto-penale-di-parma

¹⁸⁶ “Il carcere di Parma è dotato di sezioni specializzate con maggior valenza sanitaria quali il Servizio medico Multiprofessionale Integrato con sezioni dedicate e specializzate di assistenza intensiva (SAI), spesso identificate come centro clinico. Questa caratteristica ha portato ad una situazione da molti anni particolarmente gravosa per il servizio sanitario dell'istituto, anche in considerazione del trasferimento a Parma di numerose persone detenute con esigenze di cura specialistiche e spesso affette da patologie croniche o disabilità”. Si veda: https://www.assemblea.emr.it/garante-detenuti/documentazione/pubblicazioni/Relazione_2020_web.pdf

¹⁸⁷ Il numero di agenti di polizia penitenziaria è di 378 effettivi su 458 previsti. Aggiornamento al 9.03.2020. Si veda: https://www.giustizia.it/giustizia/it/dettaglio_scheda.page?s=MII179364

cinque educatori¹⁸⁸ per l'intera popolazione detenuta (una carenza grave a fronte di circa il 75% di detenuti definitivi e di una popolazione con bisogni diversificati).

Nonostante questi elementi critici, *l'offerta trattamentale* appare variegata grazie a una buona connessione con il territorio. Sono attive varie proposte lavorative, è forte il legame con la rete del volontariato cittadino, sono presenti agenzie educative come la scuola e gli enti di formazione professionalizzanti.

Non sempre il rapporto con l'esterno è di facile gestione. Essendo quello di Parma un carcere di massima sicurezza, si avvale di misure restrittive e di controllo molto rigide. Ogni attività proposta, con l'ingresso di persone con ruoli differenti, comporta per il sistema penitenziario una costante ri-definizione e ri-organizzazione non priva di difficoltà. Una potenziale "minaccia" agli equilibri interni.

The tension between the city and its prison has been felt in past years: the prison has been invited to interact more with the outside world, and there have been proposals from local authorities and voluntary associations, but without great results (Rollo, 2019)¹⁸⁹. The institutional conflict between university and prison here is therefore specifically linked to the tension between "disconnection" and "reconnection" of Italian prisons in the surrounding territories¹⁹⁰.

La capacità di collaborazione tra l'istituzione carceraria e quella universitaria risente fortemente della connessione con il territorio.

Le persone detenute nei circuiti sopra elencati possono avere accesso a differenti attività lavorative in qualità di «addetti alle pulizie (detti in gergo "scopini" o "lavoranti di sezione"), cuochi, barbieri, lavandai, muratori, imbianchini, idraulici, addetti alla cura del verde, bibliotecari, piantoni (chi si occupa delle persone malate), addetti all'ufficio spesa (detti in gergo 'spesini') magazzinieri e 'portavitto'»¹⁹¹. Tali mestieri si svolgono secondo

¹⁸⁸ Alla data attuale i dati potrebbero leggermente essere diversi, ma non si registrano cambiamenti sostanziali.

¹⁸⁹ Rollo, G., *Il volontariato nel sistema penitenziario italiano*. Tesi sperimentale in Servizio Sociale, University of Parma, Central Library, Dep. of Giurisprudenza Studi Politici e Internazionali, 2019

¹⁹⁰ Pellegrino V., Valenti V., Conte C., *The Convict University project and the autoethnography of the biographical changeover...*

¹⁹¹ Si veda: https://www.giustizia.it/giustizia/it/dettaglio_scheda.page?s=MII179364

una turnazione mensile, tra chi ne faccia espressamente richiesta, attraverso la *cd. domandina*¹⁹².

Le proposte del volontariato riguardano attività ludiche, ricreative, sportive, religiose e culturali. In particolare, un rapporto di lunga data è quello che lega il carcere di Parma agli autori, registi e attori Franca Tragni e Carlo Ferrari, i quali annualmente propongono laboratori teatrali¹⁹³ destinati a tutte le sezioni che culminano nella realizzazione di spettacoli aperti a tutta la comunità.

Fiorento è l'attività della redazione giornalistica "Ristretti Orizzonti"¹⁹⁴, una rivista in cui detenuti ed esperti di diverse discipline scrivono contributi, si interrogano e interrogano i lettori sui temi della penalità attraverso una particolare prospettiva "dall'interno" e calata nel contesto specifico.

La scuola è presente in ogni ordine grado dai corsi di alfabetizzazione all'Università, anche se la partecipazione ai corsi riguarda un numero esiguo di persone rispetto alla popolazione complessiva¹⁹⁵.

Il Polo Universitario Penitenziario di Parma, sorto a garanzia del diritto allo studio, contribuisce ulteriormente a delineare il paesaggio carcerario parmigiano e a favorire intrecci osmotici tra interno ed esterno.

Prima di addentrarci nella descrizione dell'evoluzione del polo e della sua *mission*, prendiamo qui in prestito le parole di Claudio Conte¹⁹⁶ utili per il nostro lavoro a delineare il profilo e a fornire uno spaccato di vita 'ristretta' dei partecipanti al laboratorio, nostro caso di studio.

¹⁹² È il modulo 393. Il mezzo con cui una persona reclusa può comunicare con la Direzione dell'istituto è la "domandina semplice", un modello prestampato che permette di richiedere le autorizzazioni più varie e di dialogare con tutte le aree della struttura a seconda della necessità.

Le domandine possono includere ad esempio: richieste per colloqui con operatori e il personale che opera all'interno del carcere; richieste per l'acquisto di prodotti non compresi nel modello 72; richieste per il prestito di libri della biblioteca; richiesta per partecipare ad attività scolastiche e non; richiesta per un lavoro interno; richieste per vestiario.

¹⁹³ Gli artisti fanno parte dell'Associazione Progetti&Teatro: Si veda: <https://www.ilsonar.it/schedacompania.php?lang=&id=1492>

¹⁹⁴ Si veda: <http://www.ristretti.org>

¹⁹⁵ Per approfondimenti si veda: https://www.giustizia.it/giustizia/it/dettaglio_scheda.page?s=MI1179364, p.46

¹⁹⁶ Detenuto ininterrottamente dal 1989. Arrestato all'età di diciannove anni, è stato condannato alla pena dell'ergastolo che sta espiando negli Istituti Penitenziari di Parma; è profondo conoscitore di tutte le problematiche e realtà penitenziarie che ha sperimentato personalmente e successivamente razionalizzato in diversi studi e scritti. Laureato in Giurisprudenza, è iscritto a un Dottorato in Sociologia presso l'Università della Calabria.

Restando nel circuito AS1¹⁹⁷ le *attività trattamentali in senso stretto* consistono: nella possibilità di fruire delle ore di passeggio, quelle in una saletta comune, della palestra due volte a settimana, del campo sportivo una volta a settimana, della S. Messa una volta a settimana, della possibilità di pranzare e cenare nelle stanze di pernottamento in un massimo di 4 persone tutti giorni, fare i colloqui con i familiari in presenza (attualmente causa Covid col vetro divisorio e per una-due ore a settimana) o in alternativa in Videoskype per un'ora a settimana, e fruire di max 12 telefonate mensili della durata di 10 minuti anche verso il cellulare (prima del Covid proibite). Invece parlando di attività più strutturate, come *corsi specifici* [...] ci sono: la possibilità di partecipare a un cineforum una volta al mese; di frequentare un corso di alfabetizzazione, una volta alla settimana della durata di 3 ore; i laboratori organizzati dall'università di Parma, una volta alla settimana della durata di circa 3 ore; la redazione giornalistica, una volta alla settimana in presenza della caporedattrice (una giornalista volontaria) della durata di 3 ore circa. La sala-redazione può essere frequentata dal lunedì al venerdì dalle ore 9.00 alle 12.00 e dalle 13.00 alle 15.00; in questa stessa area ci sono i locali PUP dove si svolge l'attività dei tutors (nominati dall'università di Parma) con gli studenti-detenui universitari (negli stessi orari, anzi la coincidenza degli orari caratterizza tutte le attività organizzate nominate: o frequenti una o l'altra), ci si può dunque iscrivere ai corsi universitari di varie facoltà; C'è l'attività di volontariato del panificio una volta alla settimana della durata di 7 ore; c'è l'attività di apicoltura cinque volte a settimana della durata di 5 ore circa. [...]il numero di partecipanti è limitato da 12 a 3 persone.

Le persone detenute nei circuiti dell'Alta Sicurezza sono le principali destinatarie degli interventi formativi del Polo Universitario Penitenziario di Parma, primo polo in Italia con questa specifica caratteristica. Un progetto nato come una sfida che negli anni ha affrontato trasformazioni importanti ad ogni tappa della sua evoluzione, costituendo un caso *sui generis* nel panorama nazionale.

¹⁹⁷ Circuito di nostro interesse in questo elaborato di tesi, in quanto alla Sezione AS1 appartengono i partecipanti al laboratorio di scrittura autobiografica coinvolti nella ricerca.

3.2. Il Polo Universitario Penitenziario di Parma

Il Polo Universitario Penitenziario di Parma nasce nell'ottobre 2017, in forma embrionale e non ancora del tutto formalizzata, attraverso la stipula di una prima Convenzione¹⁹⁸ tra l'Ateneo e gli Istituti Penitenziari di Parma. Scopo di questo inedito accordo era quello esplicito di promuovere la garanzia del diritto allo studio, come diritto inalienabile, «nell'ottica di una collaborazione virtuosa e di una piena integrazione fra realtà del territorio, nella consapevolezza dell'importanza della realizzazione di un sistema integrato di opportunità formative destinate a persone detenute negli Istituti Penitenziari di Parma o in esecuzione penale esterna»¹⁹⁹.

Nella Convenzione si delineava, nello specifico, un tipo di relazione inter-istituzionale propedeutica alla successiva costituzione del Polo e in cui, già, si definivano i reciproci impegni. Si legge nell'atto di collaborazione:

L'Università si mette a disposizione per funzioni di docenza, consulenza e supervisione delle attività di studio e di orientamento condotte negli Istituti Penitenziari, e si impegna a fornire nei prossimi anni supporti culturali e didattici per lo studio dei detenuti (con particolare riferimento alle disponibilità delle biblioteche universitarie e del materiale didattico), a implementare l'accesso dall'esterno alle lezioni e ai materiali di studio con l'utilizzo di piattaforme informatiche, registrazioni, ad esplorare attivamente la possibilità di canali streaming, a fornire supporto allo studio dei detenuti con forme specifiche di tutoraggio, attraverso la selezione di figure in grado di svolgere in modo adeguato l'approfondimento dei programmi.

Da parte loro gli **Istituti Penitenziari** cercheranno nei prossimi anni di fornire supporto organizzativo sulla base delle proprie funzioni: dall'allestimento di spazi per lo svolgimento di lezioni\seminari\laboratori universitari all'entrata dei tutor e dei docenti finalizzata allo studio e al sostenimento delle prove di valutazione, dalla concessione ai detenuti dello studio negli spazi appositi delle biblioteche per un numero di ore adeguato e più ampio di quelle previste, sino all'utilizzo delle piattaforme e-learning nelle forme consentite dalle istanze di sicurezza.

¹⁹⁸ Si veda: <https://scvsa.unipr.it/it/notizie/diritto-allo-studio-dei-detenuti-convenzione-fra-universita-di-parma-e-istituti-penitenziari>

¹⁹⁹ *Ibidem*

La nascita del Polo Universitario Penitenziario di Parma risale, però, al dicembre 2018 ed è sancita attraverso la stipula di un Accordo Quadro²⁰⁰ che, rinnovando tra le istituzioni interagenti gli impegni precedentemente pattuiti, ridefinisce le caratteristiche della nuova forma istituyente. Cita il testo:

In particolare, l’iniziativa che si intende realizzare è finalizzata ad agevolare l’accesso dei detenuti Alta Sicurezza (1 e 3) all’offerta formativa dell’Università, per rimuovere gli ostacoli che possono rallentare il percorso universitario, in modo da renderlo il più omogeneo possibile con quello degli altri studenti, garantendo e salvaguardando in ogni caso le esigenze di sicurezza imposte dalla condizione di detenzione.

Gli Istituti Penitenziari si impegnano a individuare e mettere a disposizione locali adeguati per l’erogazione dell’offerta formativa, denominata “Sezione Universitaria”. Si impegnano altresì a garantire il supporto della polizia penitenziaria e degli educatori, per la realizzazione delle attività oggetto del presente accordo, garantendone la sicurezza

La peculiarità del Polo Universitario di Parma, come abbiamo già anticipato, è quella di aver scelto di destinare il proprio supporto e la propria offerta formativa ai detenuti dei circuiti di Alta Sicurezza (1 e 3). Questo aspetto, che si configurava come una vera e propria sfida nel panorama nazionale ad oggi, nel 2021, può essere valutato a partire dai risultati raggiunti (in termini di partecipazione dell’utenza e di risorse messe in campo), attraverso i dati forniti dall’ufficio amministrativo²⁰¹ del Pup.

La tabella che segue offre indicazioni riguardanti un arco di tempo che va dal 2017 (anno della Convezione) al 2020. Appare evidente come il numero degli studenti coinvolti, anche attraverso le attività di orientamento proposte negli anni dall’Ateneo, si sia triplicato. Sono incoraggianti soprattutto le iscrizioni ai corsi di laurea di primo livello.

²⁰⁰ <http://docplayer.it/217367549-Accordo-quadro-per-l-istituzione-del-polo-universitario-penitenziario-di-parma-tra.html>

²⁰¹ Nella persona di Annalisa Andreetti, referente amministrativa per il Polo Universitario Penitenziario di Parma.

A.A.	Numero Studenti	Laureati	Esami	Numero personale TA coinvolto nel progetto	Iscritti CL	CL Coinvolti	Iscritti CLM	CLM Coinvolti
2017/2018	7	1	19	4	5	4	2	2
2018/2019	12	2	21	4	9	7	3	3
2019/2020	28*		37	4	24	11	4	4

L'offerta formativa del Polo, privilegiando perlopiù un paradigma “umanistico” che molto ha a che vedere con una funzione più “umanizzante” della pena, è molto diversificata. In essa si distinguono:

Corsi di laurea triennale (CL):

- Comunicazione e media contemporanei per le industrie creative
- Lettere
- Beni artistici e dello spettacolo
- Scienze politiche e delle relazioni internazionali
- Scienze dell'educazione
- Sistema alimentare: sostenibilità, management e tecnologie - food system: management, sustainability and technologies
- Scienze gastronomiche
- Scienze zootecniche e tecnologie delle produzioni animali (sztpa)
- Ingegneria civile
- Economia e management
- Agraria
- Psicologia e scienze dell'educazione

Corsi di Laurea Magistrale (CLM)

- Giornalismo, cultura editoriale e comunicazione multimediale
- Finanza e risk management
- Giurisprudenza
- Programmazione e coordinamento servizi educativi

A Parma l'attività di supporto allo studio (*peer*) è agevolata dalla presenza di tutor di materia, selezionati tra gli studenti di laurea magistrale o dottorandi, attraverso un apposito bando pubblico emesso annualmente dall'Università, per i quali è prevista una retribuzione oraria e assunzione tramite contratto di prestazione d'opera occasionale²⁰². Anche in questo caso, dal 2017 al 2020, parallelamente all'incremento del numero di iscritti, appare aumentata anche l'attenzione degli studenti rispetto al mondo del carcere. La situazione è rimasta inalterata nel 2020 a causa dell'insorgere della pandemia.

A.A.	Tutor selezionati al bando	Tutor Attivi	Ore Tutorato
2017/2018	46	6	139
2018/2019	88	8	255
2019/2020	*	8	255

Per quanto riguarda l'offerta didattica, annualmente viene organizzato un *open day* di 'orientamento': docenti esperti propongono i loro corsi di studio in dibattiti aperti con le persone ristrette, al fine di agevolare l'incontro con il mondo universitario per molti inesplorato e allargare gli orizzonti cognitivi. Questi momenti rappresentano un anello di congiunzione anche con le altre istituzioni educative interne, la scuola *in primis*, al fine di darsi un obiettivo congiunto di continuità dei percorsi.

Per un Pup di Alta Sicurezza è difficile investire sul *diritto* degli studenti detenuti *di uscire* per frequentare classi e corsi presso le sedi universitarie (come avviene in altri contesti). Per questo, il progetto formativo del Pup ha previsto, nel tempo, una serie di seminari con promozione di libri (in dialogo diretto con gli autori) e *mise en espace* teatrali (prodotti dei laboratori di Sociologia Culturale), in cui coinvolgere attivamente non solo la comunità detenuta, ma soprattutto il territorio e le sue istituzioni. Molti, infatti, sono stati i dibattiti e le riflessioni intorno ai temi della penalità, con ospiti esperti di area pedagogica, giuridica, sanitaria e sociale²⁰³.

²⁰² In altri Poli Universitari Penitenziari questa attività viene garantita da studenti o ex docenti in pensione in forma volontaria; oppure esistono tutor *senior* retribuiti che si occupano di tutti gli aspetti organizzativi e didattici di supporto alla docenza. (Per la quale a Parma esiste una referente amministrativa, dipendente dell'Ateneo).

²⁰³ Si ricordano in particolare; "La mediazione penale umanistica" con Adolfo Ceretti e Jacqueline Morineau; "Ergastolo ostativo: pena di morte nascosta" con Ornella Favero (Ristretti Orizzonti); Giovanni Maria Flick (Presidente della Corte Costituzionale), Elvio Fassone, (Presidente della Corte di Assise); Vanna Iori, (Università Cattolica), Manlio Milani, (Associazione vittime Piazza della Loggia); "La sfida di diventare individuo. Il cambiamento possibile in questa società" con Ivo Lizzola (Univ. Bergamo); Claudio Conte, (studente detenuto dottorando Università della Calabria); "Gli studenti detenuti incontrano" con

Il progetto prevede, inoltre, la creazione di classi interne²⁰⁴ con studenti ristretti e liberi non ancora del tutto attivate. Questa criticità è legata non solo a motivi organizzativi, ma anche al mancato allestimento di una specifica “Sezione Universitaria” (prevista dall’Accordo, ma non ancora realizzata) con le sue aule per la didattica e sale studio, con aule informatiche dotate della strumentazione necessaria²⁰⁵ e adibite per didattica in *e-learning*, con una biblioteca per la consultazione e catalogazione dei testi. Assenti, altresì, luoghi che contengano simboli, oggetti materiali e immateriali che richi amino al mondo universitario (manifesti, informazioni, arredi).

Dal 2018 il “diritto alla classe” viene promosso, in assenza di classi/aule universitarie comunemente intese, attraverso il laboratorio di sociologia culturale di scrittura autobiografica di getto: un contesto di co-apprendimento e co-produzione di sapere tra un gruppo di studenti detenuti, appartenenti alla sezione Alta Sicurezza 1, e un gruppo di studenti universitari iscritti a differenti facoltà.

3.3. Il Laboratorio di sociologia culturale con detenuti dei circuiti Alta Sicurezza 1 (AS1) del Carcere di Parma

I gruppi di confronto tra detenuti dei Circuiti di Alta Sicurezza 1 e giovani studenti universitari costituiscono una prima sperimentazione di “classe” universitaria all’interno degli istituti Penitenziari di Parma. In forma embrionale, nascono a partire dall’A.A. 2015/2016, su iniziativa della docente di Sociologia dei Processi Culturali dell’Università degli studi di Parma, Vincenza Pellegrino²⁰⁶ (animata da un interesse verso il mondo del carcere e della devianza, mai esplorato prima all’interno del suo campo di ricerca) e su richiesta dei detenuti studenti universitari che desideravano un contesto di studio più stimolante e un maggiore supporto²⁰⁷. Nella volontà di promuovere una pratica di

Claudio Magris; “C’è un diritto alla classe? Lo studio e l’elaborazione collettiva. Riflessioni dai poli universitari” con i Delegati dei Poli Universitari Penitenziari.

²⁰⁴ Dalla nascita del Pup sono state effettuate solo alcune lezioni di Politiche Sociali. Dalla fine del 2021 saranno arrivati tre corsi, di circa 20 ore, con studenti esterni (25) e detenuti interessati

²⁰⁵ Permane una diffidenza da parte del sistema penitenziario rispetto all’uso dei computer.

²⁰⁶ Delegata del rettore per il Pup di Parma, svolge questa attività a titolo volontario. Preme sottolineare questo aspetto in quanto costituisce elemento di discussione dell’Area didattica della CNUPP che si interroga, oltre che sulle pratiche didattiche, sulla necessità di riconoscimento istituzionale del lavoro dei tutors e dei docenti.

²⁰⁷ In assenza di un Polo Universitario Penitenziario, gli studenti detenuti hanno portato avanti i loro studi in forma autonoma, spesso a fronte di grandi difficoltà di diversa natura.

insegnamento e apprendimento interdisciplinare la docente ha scelto, sin dall'inizio, di affiancarsi a figure esperte²⁰⁸ della pratica autobiografica, individuata come modalità privilegiata di incontro tra vite diverse e come esperienza formativa e auto-formativa. Questi gruppi si sono, così, «gradualmente strutturati nella forma di autoanalisi sociologica centrata sulla scrittura autobiografica di getto»²⁰⁹, di cui parleremo in seguito. A partire dal 2017, la classe inizia ad assumere una connotazione particolare, all'inizio non preventivata, attraverso la collaborazione del drammaturgo Vincenzo Picone²¹⁰ «che si occupa di dare corpo e voce alle scritture biografiche prodotte, che aiuta i partecipanti a trasformare la parola scritta in parola pronunciata ad alta voce, con il proprio corpo, e quindi aiuta i partecipanti a elaborare un pensiero più nitido sulla propria 'condizione specifica' rispetto agli altri»²¹¹. Il laboratorio di scrittura autobiografica di getto diventa «teatrale» e la sua co-conduzione, attraverso la presenza di due «facilitatori» (una sociologa e un drammaturgo), una prassi consolidata e originale metodologicamente creativa, complessa, ma anche «adatta a quel tipo di *mixitude* sociale di cui stiamo parlando»²¹².

L'efficacia del progetto, in termini di collaborazione tra istituzioni (in costante negoziazione), di continuità dell'esperienza nel corso degli anni, di entità della partecipazione (da parte degli studenti ristretti e non), fa sì che, a partire dall'A.A. 2019/2020, l'offerta di questi laboratori sia stata allargata anche agli studenti detenuti dei Circuiti di Alta Sicurezza 3 e in generale a chiunque tra i detenuti, anche se non iscritti all'università, lo desideri.

L'esperienza del laboratorio di Parma, nostro caso di studio, è un *work in progress* in cui alimentando il dibattito e l'auto-riflessività tra studenti detenuti e non, si co-costruisce

²⁰⁸ Nello specifico: Giuseppe La Pietra Cooperativa Sirio di Parma e Carla Chiappini, referente per la Redazione di «Ristretti Orizzonti» Parma.

²⁰⁹ Pellegrino V., *Cucire biografie...*

²¹⁰ Vincenzo Picone (1984) si è laureato al Dams di Palermo e specializzato in Discipline Teatrali presso l'Alma Mater di Bologna. È stato allievo e assistente di Claudio Longhi e svolto l'attività di collaboratore alla didattica all'Università Iuav di Venezia. Collabora con il Teatro Due di Parma e con il Teatro Dell'Argine di San Lazzaro di Savena (Bo). Parte della sua attività teatrale si concentra su progetti di formazione teatrale, rivolta alle nuove generazioni [...]. Negli ultimi anni la sua attività pedagogica si è concentrata su progetti speciali, lavorando assiduamente con l'intercultura (lavoro con migranti e rifugiati politici) e con i detenuti della Casa di Reclusione di Parma. Ha iniziato ad affiancare alla ricerca teatrale lo studio di macchine filosofiche antiche, come quella dei Tarocchi, per creare sinergie lavorative e mettere a disposizione dei partecipanti gli strumenti necessari per una sempre maggiore conoscenza di sé. Si veda: <https://www.teatrodue.org/vincenzo-picone/>

²¹¹ *Ibidem*

²¹² *Ibidem*

progressivamente un *setting* ispirato da un tipo di trasmissione orizzontale e reciproca di conoscenza.

3.4. I “Cerchioscritti”: il laboratorio e la sua evoluzione

Il laboratorio si svolge una volta a settimana, per circa tre ore, all’interno della sala/teatro degli Istituti Penitenziari di Parma. Un luogo essenziale e spoglio. Il segno che si tratti di un teatro è nella presenza di un sipario rosso che pende su di un palco posto di fronte a una platea con sedie degradanti. Un grande crocifisso, appeso a una parete nera e sospeso sulla scena, aggetta di fronte alla platea. Questo rende lo spazio più simile se non ad una chiesa ad una aula scolastica. Non vi sono riferimenti espliciti a ciò che all’interno vi è avvenuto negli anni: locandine di spettacoli teatrali, di incontri di libri, di conferenze, di cineforum. Appare come un luogo *impersonale* in cui gli unici quadri appesi alle pareti fanno riferimento al ‘contenitore’: vi sono raffigurati stemmi e stendardi della polizia penitenziaria. Nessun accenno all’Università che pur lo abita in maniera costante da anni una volta a settimana.

In questo spazio ambivalente si incontrano, in forma variabile nelle presenze ma stabilizzata nei numeri, circa 20 detenuti e circa 20 studenti universitari²¹³. I detenuti, ristretti nel circuito di Alta Sicurezza 1²¹⁴ sono tutti uomini, con un’età media intorno ai 50 anni (alcuni vicini ai 70), legati a reati di criminalità organizzata, di origine meridionale, con pene detentive molto lunghe e per la maggior parte condannati all’*ergastolo ostativo*²¹⁵. Molti di loro sono iscritti all’università. Nell’ambito del laboratorio «riflettono sulla propria condizione autobiografica insieme a studenti universitari in gran parte impegnati negli studi di tipo politico, giuridico, socio-pedagogico, (spesso) originari del sud Italia e residenti a nord (in perpetua ricerca di un

²¹³ Gli incontri sono stati interrotti durante la pandemia. Alla riapertura, il numero degli ingressi ha dovuto subire una drastica riduzione per effetto delle norme anti-Covid.

²¹⁴ “Not all prisoners are equal in terms of willingness to explore more introspective activities and to be part of a collective effort. High- security detainees, [...] particularly prone to thought and study as a strategy to give meaning to the “never ending penalty”, which inspires a search for meaning and comfort [...] The long sentences and the high-level security of this detention areas favor a self-analytical setting [...] On the other hand, in the case of a high-security environment, the obsessive control of the penal administration makes any meeting very difficult, a “permanent exception” that results from a continuous negotiation.” Cfr. Pellegrino V., *Cucire biografie...*

²¹⁵ Afferma Giuseppe Ferrero ne “L’Assassino dei sogni”: “Ergastolo, viene da ‘ergazomai’, verbo greco che indica il mettersi a lavoro. L’ergastolo ostativo è come un tenere a lavoro impedendo di lavorare su se stessi e con altri”. Gli “uomini ombra”, così Carmelo Musumeci definisce gli ergastolani “sono ombre che vedono scorrere il tempo senza di loro”. pp.48-51

lavoretto per aiutare i genitori nell'impresa di mantenerli, immersi precocemente nel vissuto della precarietà)»²¹⁶. Per la maggior parte sono studentesse con un'età media intorno ai 25 anni.

Prima di definire le specificità di questo tipo di incontro inedito,

It is important to underline that this way of understanding university studies responds to regulations that define the right to study as an “understanding of oneself” and “a struggle for empowerment” (Articles 33 and 34 of the Italian Constitution). In this sense, the work of the “Convict University” – focused on teamwork and the practice of mutual autobiographical listening in contexts of strong social division and mutual stigma – aims to produce data and knowledge on the process of change in prison, on what that which reassures and about what can reduce the stigma²¹⁷.

Nei processi relativi alla “conoscenze di sé” e alle “battaglie per l'emancipazione” in questo tipo di gruppi, il superamento degli stereotipi reciproci rappresenta un possibile ostacolo laddove le dicotomie noi/loro, dentro/fuori costituiscono inevitabilmente i primi gradi di conoscenza, le prime forme di categorizzazione di un reale inesplorato e che fa paura. Problematizzare e riconoscere lo stigma rappresenta un primo passo per esperire, nella pratica, forme di cambiamento.

Nell'esperienza del laboratorio questo aspetto divisivo ha assunto, all'inizio, la forma del distanziamento fisico tra detenuti e studenti che, per disposizioni rigorose della direzione penitenziaria, sono stati collocati gli uni di fronte agli altri ai lati opposti del palco divisi da una cattedra. Senza possibilità di contatto sanzionato in ogni sua forma. A momenti alterni, l'unica disposizione alternativa accettata ha visto gli studenti universitari e i “facilitatori” sul palco e gli studenti detenuti seduti in platea. Fino a quando non è stato concesso di posizionarsi tutti insieme sullo spazio del palco o distribuiti in punti diversi della sala/teatro.

Questo aspetto ha sempre reso difficoltosa quella “circolarità di parola tra diversi” auspicata negli incontri. Quel “reciproco ascoltarsi” che può favorire processi trasformativi all'interno di contesti sociali fortemente divisivi. La presenza incombente e “securitaria” dell'istituzione carceraria (rappresentata concretamente da un agente con

²¹⁶ Cfr., Pellegrino V., *Cucire Biografie...*

²¹⁷ *Ibidem*

compiti di controllo) in uno spazio universitario, ha reso necessaria una costante ri-negoziazione dei ruoli istituzionali e degli obiettivi reciproci: in termini di conquista di 'libertà' di movimento, dentro un luogo e all'interno di relazioni che al meglio potessero rappresentare la missione universitaria insita in un progetto di tale portata.

Negoziare una disposizione circolare e che prevedesse il mescolamento e l'interazione visiva ma anche corporea dei partecipanti non è stata cosa scontata.

La pratica laboratoriale scelta nella sua forma particolare a metà tra autobiografia e teatro, ben si adatta a rompere gli schemi dell'"istituzione totale" che separa e disgiunge più che avvicinare e tenere insieme. E questo vale sia per il carcere, come sistema coercitivo, che per il mondo accademico fatto di «spazi universitari dove i banchi inchiodati a terra e disposti in file interdicono il cerchio e la vista reciproca»²¹⁸. Raggiungere la dimensione del *cerchio* non è stato un percorso semplice. Ma una volta ottenuta, anche se in maniera non definitiva, ha contribuito a dar vita al nome con cui il gruppo dopo vari confronti si è auto-definito: i "Cerchioscritti".

Un modello di classe in cui

A confronto stanno diverse generazioni, condizioni, diversi tipi di subalternità sociale mescolati in un gruppo di "autoanalisi sociologica"²¹⁹ al cui centro c'è l'elaborazione dell'esperienza biografica, e in particolare l'esperienza delle "rotture" nel proprio percorso biografico, i "*turning point*" percepiti²²⁰ e la pena che da essi deriva (in senso esistenziale, non giuridico, anche se qui il significato attribuito alla parola "pena" contiene sempre entrambe le dimensioni), ma anche la reazione (o trasformazione) di cui siamo capaci.

Si promuove un modello di classe come 'spazio di *riparazione*' in cui sia possibile incrociarsi su "soglie biografiche" simili e in «relazioni, che possono costruire spazi

²¹⁸ *Ibidem*

²¹⁹ "L'espressione *autoanalisi sociologica* – ispirata a Bourdieu – richiama pratiche riflessive mirate ad assumere più esplicitamente il punto di vista con cui si opera dentro un determinato sistema di asimmetrie e a capire il funzionamento del potere partendo da come esso agisce su noi stessi". Cfr. Pellegrino V., *Cucire Biografie...*

²²⁰ Ivi., "Il concetto di "*turning point*" - usando le parole dalla Prof.ssa Vincenza Pellegrino - è largamente usato in sociologia per identificare un momento di "soglia biografica", un periodo o evento al quale viene legato un cambiamento significativo e radicale del sé".

vitali, spazi transizionali, spazi oscuri e minacciosi, oppure spazi generativi»²²¹. Uno spazio di auto - riflessività in cui si passi dalla conoscenza di sé alla coscienza di un noi. «Il carcere permette di incontrare e raccogliere queste storie e rappresenta il luogo dove paradossalmente “dare senso al non senso”»²²². *Ri-comporre* le narrazioni di mondi sociali distanti apre nuovi canali comunicativi e contribuisce ad attivare un processo di “riparazione sociale” e di nuova riflessività sulla devianza.

3.5. Il metodo: tra autobiografia e teatro

Il lavoro autobiografico chiede di “essere convocati nel testo”. Richiede una partecipazione attiva che sia frutto di una libera scelta o proposta di altri. La scelta, però, spetta sempre a chi scrive. E chi scrive non è mai da solo: è immerso in una serie di relazioni con sé, con i compagni del percorso o con altri non presenti che saranno i potenziali lettori. Anche decidere di non scrivere è un atto autobiografico. «Il patto autobiografico, nella formazione, richiede libertà. Libertà di scrivere o meno, libertà nella scelta delle parole, dello stile e dei temi da trattare, libertà nel livello di profondità o autenticità al quale collocare il proprio racconto. Si tratta di consegnare al soggetto il suo potere auto-formativo»²²³ e una maggiore spinta all’azione.

A partire da questi presupposti generalmente validi, il metodo autobiografico proposto nel laboratorio si caratterizza per una connotazione specifica: l’utilizzo di dispositivi che ingaggino direttamente i partecipanti (studenti detenuti e liberi, ma anche i facilitatori esperti) in un rapporto inedito di rispecchiamento in cui la pratica autobiografica coincida con il proprio processo di riflessione – senza filtro – negoziato con altri.

Si parla di “cucitura di biografie” o “autobiografia corale”. Punti di vista plurali, da ricomporre in un'unica trama, emergono attraverso «una modalità particolare: si scrive rapidamente e di getto, si rilegge dando particolare valore alla voce e al corpo [...], si compongono i frammenti dichiarando le assonanze e le dissonanze del proprio racconto

²²¹ Formenti L., West L., *Costruire spazi di immaginazione auto/biografica*, in Animazione Sociale, 2010. n. 243. in Formenti L., *Conoscenza di sé e cambiamento: paradossi e sfide della scrittura auto/biografica*. Si veda: <http://www.aiems.eu/files/formenti.pdf>

²²² Definizione di Gemma Brandi. Si veda https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Ricerca_sociale_ed_emancipazione_ebook_indicizzato.pdf

²²³ Cfr. Formenti L., *Conoscenza di sé e cambiamento...*

rispetto a quello degli altri, e si decide insieme un ordine di lettura dei frammenti propedeutico poi all'analisi di gruppo su quanto emerso». In cerchio, nella lettura delle proprie scritture, le voci si alternano e risuonano le une nelle altre.

«Per realizzare questa particolare cucitura tra biografie distanti [...] i linguaggi devono basarsi su invarianti della comunicazione, partendo ad esempio da poesie, gesti, suoni e immagini quali stimoli per la riflessione (in questo caso, per la scrittura autobiografica di getto)»²²⁴ e in modo che dalla storia individuale progressivamente si passi al “noi”.

I contenuti adottati negli anni per fungere da stimolo alla riflessione collettiva e oltrepassare le barriere delle “categorizzazioni dominanti” hanno riguardato principalmente le dimensioni archetipiche²²⁵ dell'essere umano.

In particolare: i personaggi e i simboli dei tarocchi ne “Il castello dei destini incrociati”²²⁶ di Italo Calvino, i miti greci (Amore e Psiche, Cassandra, Ercole, Idra), le storie di uomini illustri o non illustri. Le narrazioni mitiche costituiscono, infatti, un'eredità di simboli, valori, emozioni e pensieri universali in cui potersi riconoscere e avere l'opportunità di rivelarsi nella propria differenza e unicità. Questi temi, concordati nel gruppo, sono stati proposti dai conduttori attraverso poesie o romanzi scelti come stimolo per le scritture al fine di costruire un sapere condiviso attraverso il racconto delle proprie odissee personali. Un modo per prendere parola sulla propria storia senza condizionamenti.

Ma hanno anche richiesto, per essere rielaborati in maniera più profonda, di essere tradotti in pratica teatrale.

Anche il corpo, come detto, ha un suo vocabolario e un suo repertorio. «Tutti abbiamo una postura, una voce, un corpo che incarna la nostra storia. Pochi scelgono, e in pochi momenti della vita, di provare a cambiare postura»²²⁷.

Il recupero del gesto e la percezione del proprio corpo sono elementi imprescindibili nel laboratorio dove: «riscoprire il sensibile (organi percettivi, muscoli, gesti e possibilità

²²⁴ Cfr. Pellegrino V., *Cucire biografie...*

²²⁵ “Nella psicologia analitica di Jung, l'a. (o Imago o dominante o immagine mitologica o primordiale) è un contenuto dell'inconscio collettivo, che determina la tendenza a reagire e a percepire la realtà secondo forme tipiche costanti nei vari gruppi culturali e periodi storici. Gli a., contenuti nei livelli più profondi dell'inconscio, non risultano mai accessibili direttamente e affiorano nel linguaggio figurato, nei miti, nei simboli onirici, nelle rappresentazioni folcloriche, tutte manifestazioni che possono essere utilizzate nella terapia analitica per indagare il modo in cui l'inconscio collettivo modella le forme fondamentali dell'adattamento.” Si veda: <https://www.treccani.it/enciclopedia/archetipo/>

²²⁶ Calvino I., *Il castello dei destini incrociati*, Mondadori, Milano, 2016

²²⁷ Formenti L., *Conoscenza di sé e cambiamento...*

espressive), soffocato da anni di manovre intellettuali²²⁸», sia da parte degli studenti detenuti che liberi, può costituire un'ulteriore opportunità di approfondire la conoscenza di se stessi. La pratica teatrale viene proposta, in genere, attraverso un esercizio/gioco iniziale che favorisca la coesione del gruppo e una dimensione di maggiore “leggerezza” e ascolto reciproco. E, in seguito, attraverso una teatralizzazione degli scritti realizzati insieme, in cui si lasci spazio all'improvvisazione, ma si acquisiscano anche competenze di postura e di compartecipazione alla creazione di scene che orientino su di sé lo sguardo. In una dimensione trasformativa auspicata nella scelta di metodi che prevedano la scrittura e gli esercizi teatrali «lo scopo non è far cambiare l'altro. È stare bene insieme. Celebrare la possibilità del movimento. Onorare la relazionalità di questo gioco di corpi. Uno scopo ‘sacro’»²²⁹. Al centro, dunque, vi è la necessità di creare le condizioni affinché si generi un insieme di relazioni significative caratterizzate per il valore dell'interazione. Al fine di rendere “onore alla relazionalità” è stata canonizzata una ritualità: la *mise en espace*²³⁰ delle scritture prevista alla fine dell'anno accademico al termine dell'iter del laboratorio. Il drammaturgo Vincenzo Picone intreccia le narrazioni realizzate in un canovaccio che verrà poi letto ad un pubblico di spettatori, in un gioco intenzionalmente interattivo tra le parti.

Offrire una dimensione pubblica di un lavoro svolto in un luogo di confine e “invisibile”, risponde ad una *prospettiva educativa inclusiva* che riconosce la «piena partecipazione di tutte le persone alla vita sociale»²³¹ a partire dal riconoscimento del comune “diritto alla diversità”. La società nelle sue dimensioni istituzionali (università, carcere e città) è invitata, in un incontro inedito, a ri-pensarsi e ad attivarsi attraverso gli stessi processi che il gruppo all'interno del laboratorio sperimenta su di sé.

3.5.1. La riflessività di gruppo e il pensiero corale

«The methodology is that of an autobiographical narrative in a group: the teacher stimulates the class on a topic, then each writes about how that topic applies to their life,

²²⁸ Ivi

²²⁹ Ivi

²³⁰ È una pratica a metà strada tra la lettura interpretata di un testo teatrale e l'abbozzo della sua possibile realizzazione scenica, con l'utilizzo di qualche elemento scenografico o di costume e di qualche oggetto.

²³¹ Perla L., Riva M.G., *L'Agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Editrice La Scuola, Milano, 2016, p. 37

and then reads their own narrative to the others. In the later stages, we move on to a four-handed narrative (some begin, others finish), and so on»²³².

La pratica narrativa autobiografica di gruppo diviene pensiero corale quando i concetti-chiave proposti vengono calati nelle proprie vite e ritrasmessi agli altri per il tramite di voce e corpo. Il laboratorio prevede un momento di sosta, una rottura nel ritmo del tempo, dedicato alla scrittura che, in genere, segue la lettura di un testo-stimolo²³³ che avvii la riflessione. Frammenti di biografie che parlano di dolore, di precarietà, di violenza subita e inferta, di amore e morte, ma anche di persone familiari, di quotidianità reali, immaginate o ricordate...si manifestano in una prima stesura di getto. È una discesa in profondità, una forma di riflessione non del tutto cosciente, in cui il soggetto prende atto della verità e dell'esistenza di un particolare concetto dentro di sé in un primo incontro con la presenza tacita dell'altro. Ma è soprattutto nel successivo fluire dei frammenti autobiografici, che si alternano nelle letture in sequenza casuale, che quel concetto può prendere *forma*. Quando si ritorna a una dimensione collettiva, nell'emersione della disarmonia dei vissuti, l'effetto ricercato è la produzione di un pensiero plurale "altro" e di una certa armonia nella coralità.

Una contro-narrazione rispetto a quelle dominanti, in cui a parlare sono i soggetti normalmente sottoposti a etichettamento e altri appartenenti a quella società esterna generalmente etichettante.

A partire dall'esigenza di valorizzare quelle pratiche cooperative che stimolano i processi di apprendimento, il metodo di questo particolare tipo di laboratorio prevede l'utilizzo di tecniche che invitano alla prossimità e che richiedono una compartecipazione all'elaborazione di un testo che dia voce ai punti di vista di tutti. Un tipo di scrittura collettiva che richiede competenze di ascolto e mediazione dei conflitti in un di confronto non scontato negli esiti.

Le tecniche, maggiormente utilizzate per la scrittura collettiva sono: la lista, i dialoghi dell'assurdo²³⁴, la scrittura a quattro, sei, otto mani (con gruppi di due, tre, quattro

²³² Pellegrino V., Valenti V., Conte C., *The Convict University project and the autoethnography of the biographical changeover*. Si veda: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003016458-11/convict-university-project-autoethnography-biographical-changeover-vincenza-pellegrino-veronica-valenti-claudio-conte>

²³³ Ad esempio: la poesia di Mariangela Gualtieri e Franco Arminio; le opere di Italo Calvino (*Il castello dei destini incrociati*) e Franz Kafka (*Le Metamorfosi*), i testi di opere teatrali (*Aspettando Godot* di Samuel Beckett).

²³⁴ "Il cosiddetto teatro dell'assurdo si colloca nell'ambito del totale rinnovamento dei modi espressivi che a partire dall'inizio degli anni Cinquanta sconvolge il teatro. Esso non si è limitato a rompere in maniera

persone). Gli studenti ristretti e liberi, insieme ai docenti, si mescolano tra di loro il più delle volte in maniera casuale. Gli intrecci non sono preventivati. Per questo, i momenti di scrittura condivisa sono quelli in cui è più possibile che si sviluppino forme di resistenza o di inadeguatezza: il contatto diretto e ravvicinato tra i due mondi può rivelarne la complessità.

Le tecniche che, ad esempio, facilitano maggiormente la prossimità sono quelle che prevedono uno scambio immediato il cui esito non è sempre prevedibile.

Tra queste i dialoghi dell'assurdo ovvero una serie di domande e risposte che, in una coppia, vengono elaborate a caso a partire da un tema ispiratore di cui si è precedentemente dibattuto.

Nelle successive righe, riportiamo l'esempio di un dialogo, tra uno studente ristretto e uno libero, intorno al tema del successo ispirato dalla poesia di Franco Arminio "*Respirare accanto a una ginestra*":

A: come siamo noi altri da fuori?

B. autore alla ricerca della celebrità, ovvero autocelebrarsi per compiacere e compiacersi non ti lascia nulla che possa servirti nel percorso della vita.

A: vedi? Io ti ho chiesto di me. Manco da tutta la vita il punto. Quando ti sei tolto il peso di te per gli altri? Quando sei riuscito a capire che fare del bene è banale? Che essere è tutt'altra cosa?

B: eludere il proprio modo di essere per ricevere unicamente clamore (la visibilità) è una pratica disonesta che alla fine non ti lascia niente se non di essere accettato in una comunità parimenti disonesta.

B: come fai ad accettare tutte le cose così come sono?

A: come la ginestra che vive e cresce distaccandosi dalle avversità. Affrontare la vita senza conflitti, inganni, ma con ottimismo e fiducia verso l'altro, ignorando l'invidia e il pessimismo di chi non condivide i tuoi valori, ti porta a lasciare tracce autentiche del tuo vissuto nell'universo.

più o meno eclatante le forme sceniche tradizionali, come ha fatto il teatro d'avanguardia, ma ha provveduto a disintegrare quei modi e quelle forme dall'interno, chiamandoli ad esprimere la disperazione, l'angoscia e la mancanza di significato nella vita riscontrate dall'uomo contemporaneo. Per lo più non organizzati in atti e in scene o organizzati in atti e scene liberi da qualsiasi schema, i testi del teatro dell'assurdo sono caratterizzati, oltre che da situazioni paradossali o surreali che hanno lo scopo di far riflettere lo spettatore sull'assurdità della condizione umana, da un linguaggio ora secco e asciutto, sospeso tra drammatici silenzi, ora ridondante e magniloquente fino all'eccesso." Si veda: <https://www.delleali.it/produzioni-adulti/note-tra-le-pagine/letture-fuori-repertorio/dialoghi-dellassurdo/>

Tra le altre, anche la lista, è uno strumento privilegiato. Come la lista della spesa è una modalità semplice di scrittura che contribuisce a sciogliere i freni inibitori e i gusci difensivi, permettendo di accedere all'invisibile proprio perché è una via d'accesso ai territori del sé non ancora direttamente portati alla coscienza. Di seguito una lista scritta collettivamente.

Consolazione di un uomo: il raggio che spunta dalle nuvole
Due amanti di nuovo insieme
Il dolce della felicità gustato senza rimorsi
Una sedia a dondolo vicino al camino
Tua madre che ti chiede “come va?”
Il sonno lungo 10 giorni
Il silenzio ascoltato
La fuga, il ritorno, la partenza riconciliata
Una risata sulle aspettative deluse
Ritrovare un amico perso
Trovare l'acqua già nel bollitore
La bici libera dai manubri delle altre
I libri che mi aspettano
Una donna che non capiva mai assolutamente quando è abbastanza, ammette al suo funerale “sì è stato bellissimo”
Un posto chiuso che perde il muro
Un uomo che indossa la sua divisa (e non il contrario)
Gli indifferenti che dicono “scusate” e gli si risponde “vedremo”
I draghi finalmente sconfitti
Sentire che almeno una persona sta dalla tua parte
Vincere una partita al 90° minuto
Il vuoto che diventa spazio
Ritrovare il pallone che era finito dietro il muretto
Rammendare la propria pelle
I volti tristi che trovano una casa e quelli incazzati che trovano uno specchio
Quelli pesanti che trovano riposo
Le zanzare nutrite solo da succhi Santal alla pera
Pensare alle persone lontane prima di addormentarti
Ascoltare le onde del mare

Quando si scrivono delle liste, all'interno del laboratorio le voci si alternano da una parte all'altra della sala del teatro. Così, ad esempio, il concetto di consolazione spazia tra il quotidiano e l'astratto, tra il profondo e il leggero, appropriandosi di una sua valenza situata. Il concetto generico di "consolazione" si sostanzia, così, dei vissuti di ciascuno "rammendati" e restituiti ad altri dopo esser stati *digeriti* in gruppo.

3.6. Lo studio di caso: note metodologiche

La descrizione dettagliata del laboratorio "Cerchioscritti" sino ad ora operata con riguardo al contesto in cui si inserisce (Carcere di Parma e Pup), all'evoluzione storica, alle persone che vi partecipano e ai metodi formativi che la rendono una esperienza "istituente", ci è funzionale ad addentrarci nella fase esplorativa di un tipo di ricerca che abbiamo scelto di affrontare con un approccio qualitativo.

Ripercorrendone le tappe ricordiamo che l'oggetto della nostra ricerca si basa sull'ipotesi secondo cui la relazione tra detenuti e studenti universitari, ovvero l'incontro tra vite *diverse* all'interno di un *setting* di apprendimento, può generare *trasformazione* (come diritto ad assumere nuova forma), relativamente alle persone ristrette ma anche e soprattutto reciproca. In particolare, abbiamo sostenuto che, oltre al tipo di relazione in sé, l'utilizzo di metodi attivi in spazi laboratoriali collettivi può favorire processi di cambiamento rispetto al sé (cognitivo, emotivo, corporeo, affettivo), rispetto al rapporto con "l'altro" (in termini di reciproche stereotipie e di acquisizione di competenze relazionali ed etiche) e rispetto ai contesti di riferimento (Carcere, Università, Territorio). Abbiamo inoltre descritto queste esperienze di apprendimento collettivo come spazi di co-produzione di conoscenza.

Al fine di vagliare queste ipotesi abbiamo, come detto, scelto di condurre un tipo di ricerca qualitativa in quanto

La ricerca qualitativa rappresenta uno sforzo nella direzione della comprensione delle situazioni, sia nella loro unicità, in quanto espressione di un particolare contesto, sia in quanto interazioni. Tale comprensione è di per sé un fine; essa, infatti, non intende necessariamente fare previsioni su ciò che potrebbe avvenire, bensì si propone di comprendere la natura di una determinata situazione – che cosa significhi

per gli attori esistere in situazione [...] e di restituirlo fedelmente attraverso l'analisi ad altri interessati a quel contesto²³⁵.

In questa sede, la ricerca qualitativa si configura come una prima fase esplorativa e non esaustiva di una esperienza di apprendimento situata, i cui risultati non possono essere generalizzati per quanto possano aiutare a comprendere altre situazioni simili.

Per questa ragione, per indagare in profondità la natura situata della situazione sopracitata, abbiamo scelto di avvalerci del metodo dello studio di caso in quanto «assume che il significato della realtà è determinato dal vissuto esperienziale delle persone. (tanto che) questo vissuto può essere compreso e mediato solo dall'interno, attraverso la prospettiva fenomenologica e la lettura delle esperienze così come sono vissute o sentite o subite dai singoli soggetti»²³⁶,

Lo studio di caso è stato inoltre affrontato all'interno di una ricerca - azione partecipata «il cui obiettivo principale è quello di produrre un cambiamento nel caso oggetto di indagine»²³⁷. Abbiamo considerato, a tal proposito, tutti i partecipanti detenuti e studenti, come co-ricercatori *insiders*. *Esperti* che prendono parola e riflettono sul *sensu* della propria esperienza e che insieme si interrogano su come sia possibile e in quali forme “agire il cambiamento” nella pratica di apprendimento condivisa e dentro ai contesti specifici precedentemente descritti.

Le fasi della ricerca

La ricerca si è svolta nell'arco di tempo che procede dagli inizi di agosto alla metà di novembre. Questa è stata inserita, su proposta della Prof.ssa Vincenza Pellegrino, all'interno di un percorso di *tutoring* in supporto all'elaborazione della tesi di dottorato dello studente detenuto Claudio Conte²³⁸, dottorando in Sociologia dei Processi Culturali presso l'Università della Calabria. Gli incontri di tutorato, che si sono tenuti con cadenza settimanale e per due ore circa, hanno previsto anche la partecipazione della Dott.ssa

²³⁵ Cecconi L., *La ricerca qualitativa in educazione...*, p. 17

²³⁶ Sherman R.R., Web R.B., *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, The Falmer Press, Bristol, 1988 in Cecconi L., *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano, 2008, p. 44

²³⁷ Ivi., p. 36

²³⁸ Per informazioni approfondite si veda: <https://www.giurisprudenzapenale.com/autori/claudio-conte/>

Clizia Cantarelli²³⁹ e delle decenti Franca Garreffa²⁴⁰ e Vincenza Pellegrino²⁴¹, rispettivamente co-tutor e relatrici del percorso di dottorato di Conte. L'esperienza di tutorato, nel nostro caso particolare ha costituito una possibilità di auto-formazione e ricerca-partecipata con due "osservatori privilegiati" in quanto soggetti facenti «parte della popolazione oggetto di studio ma che ricopr(ono) in essa una posizione particolare (e) possied(ono) una conoscenza particolarmente approfondita dell'oggetto di studio»²⁴². Claudio Conte e Clizia Cantarelli sono infatti sia partecipanti al laboratorio Cerchioscritti, che ricercatori impegnati nello studio delle pratiche laboratoriali di incontro tra studenti ristretti e liberi come strumenti di '*riparazione comunitaria*'. Questo elaborato di tesi, inoltre, ha costituito parte integrante della riflessione sulle pratiche andragogiche e di apprendimento adulto nei contesti detentivi sulle quali il dottorando si sta interrogando. Attraverso un processo continuo di negoziazione e dialogo tra le differenti parti interagenti il percorso di ricerca si è articolato in più fasi condivise:

1. L'inquadramento dei problemi della ricerca
2. L'esplorazione e la discussione sui materiali raccolti
3. La progettazione condivisa delle tecniche di indagine
4. La somministrazione
5. La riflessione condivisa sui dati raccolti
6. L'individuazione delle unità di analisi e delle categorie
7. La riflessione sui risultati e l'elaborazione di nuovi potenziali indirizzi di ricerca e di azione.

La progettazione condivisa delle tecniche d'indagine

La fase di progettazione delle tecniche di indagine, tra le altre, ha richiesto un tempo di realizzazione proporzionalmente più lungo. Accogliendo le istanze portate rispetto agli obiettivi del nostro elaborato di tesi, abbiamo concordato per la raccolta dei dati l'utilizzo

²³⁹ Partecipante al laboratorio Cerchioscritti, ha contestualmente affrontato il periodo di tutorato come processo auto-formativo per la stesura della tesi del Master di II Livello di un corso di Mediazione e Giustizia Riparativa. La tesi inedita si intitola: "*Il contributo dell'architetto di comunità negli istituti penitenziari.*"

²⁴⁰ Docente in Sociologia del Mutamento e della devianza presso l'Università della Calabria. Si veda: <https://scienze politiche.unical.it/bacheca/archivio/docenti/1529/curriculum.pdf>

²⁴¹ Docente in Sociologia Culturale e dei processi comunicativi presso l'Università di Parma e referente per il Polo Universitario Penitenziario. Si veda: <https://personale.unipr.it/it/ugovdocenti/person/105925>

²⁴² Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, 2016, p. 416

della tecnica dell'intervista semi-strutturata come strumento che si potesse adattare al meglio al tipo di soggetti da intervistare e al tipo di approccio qualitativo alla ricerca. Un'intervista semi-strutturata in forma scritta ed auto-somministrata, come avremo modo di definire in seguito.

L'intervista, infatti, è uno strumento tramite cui «il ricercatore può, in un tempo relativamente breve: stimolare gli informatori-chiave ad esporre punti di vista personali sull'oggetto di studio o su eventi ritenuti significativi [...]; confermare o approfondire fatti già stabiliti o noti»²⁴³. E, nello specifico, «le interviste semi-strutturate grazie alla presenza di domande chiuse e di domande aperte, permettono con le prime di rilevare dati specifici a tutti gli interpellati (dati socio-anagrafici, ruoli ecc.) e con le seconde di accedere alla prospettiva del soggetto intervistato, delinendone la sua visione del mondo»²⁴⁴. Le interviste ci sono, inoltre, risultate utili al fine di approfondire la conoscenza di un fenomeno colto nel suo determinato momento, ovvero prima che iniziasse il nuovo percorso laboratoriale, per mettere luce su possibili azioni migliorative.

La definizione del campione

Il campione di riferimento concordato ha previsto il coinvolgimento di cinque studenti ristretti e di cinque studenti liberi tra i partecipanti assidui al laboratorio, scelti tra gli altri per «rilevanza (ovvero) per l'interesse che sembrano esprimere»²⁴⁵ ai fini della ricerca.

La scelta delle variabili per definire il campione ha richiesto una fase di negoziazione a più riprese dovuta a un necessario e problematico processo di categorizzazione.

Il dibattito si è concentrato sull'inevitabilità delle distinzioni dei partecipanti in categorie pre-definite e portatrici delle relative rappresentazioni.

Le categorie 'oppositive' *detenuti* e *studenti* sono state messe in discussione da Claudio Conte come *condizionamenti* del pensiero partendo dal presupposto di voler assumere, come ricercatori, la volontà 'non neutra' di volerle superare.

Per andare oltre le categorizzazioni noi/loro – studenti/detenuti, evitando di porle *a priori* come variabili necessarie, abbiamo perciò stabilito di mettere in evidenza nella richiesta

²⁴³ Cecconi L., *La ricerca qualitativa in educazione...*

²⁴⁴ Ivi, p. 98

²⁴⁵ Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale...*, p. 406

di dati anagrafici e personali, un aspetto comune della relazione come elemento di definizione del sé: *l'essere studenti*²⁴⁶.

La differenziazione esplicita e misurabile delle variabili risiede nella richiesta del solo dato anagrafico dell'età, mettendo l'accento sulla caratteristica del laboratorio come spazio intergenerazionale di confronto tra studenti universitari. La richiesta del Corso di Laurea frequentato è vista come elemento caratterizzante di specifiche scelte di vita personali e di orientamenti valoriali.

La costruzione dello strumento di ricerca

La costruzione dello strumento di ricerca, relativamente all'elaborazione dei quesiti dell'intervista, ha attraversato successive riformulazioni e revisioni.

Una delle maggiori difficoltà incontrate è sorta dalla necessità di far emergere attraverso il solo uso delle parole (data l'assenza del ricercatore nel *setting* di raccolta dei dati), una chiarezza di intenti rispetto agli obiettivi della ricerca e una volontà di coinvolgimento diretto degli intervistati in quanto *insiders*, ovvero "ricercatori" rispetto alla propria esperienza di apprendimento.

Un secondo aspetto critico ha riguardato la scelta delle parole da impiegare nell'intervista. Dato l'utilizzo della medesima traccia per i due gruppi presi in considerazione, abbiamo cercato di proporre uno stile di linguaggio che fosse trasversale, semplice e di diretta comprensione.

Volendo poi considerare un'abitudine ai questionari²⁴⁷ della popolazione detenuta, e con l'intento di agevolare anche gli studenti universitari, abbiamo costruito una traccia di lunghezza media che potesse stimolare all'auto-riflessività, senza incentivare una "fretta del compito" da svolgere.

Di seguito si riporta la traccia auto-riflessiva.

²⁴⁷ Strumento di ricerca *quantitativa* basato su una raccolta dati in riferimento a un campione rappresentativo di una popolazione. Spesso utilizzato per sondare le condizioni dei detenuti e delle carceri.

Informazioni per la compilazione

Caro partecipante,

l'intervista semi-strutturata in forma scritta che troverai in allegato, mi consentirà di raccogliere dati qualitativi sul Laboratorio sociologico di scrittura autobiografica "Cerchioscritti" tenutosi presso il Polo Universitario Penitenziario di Parma, di cui sei stato partecipe.

Il mio intento è quello di comprendere l'efficacia di questa esperienza di co-apprendimento.

Nello specifico, desidero esplorare il *sensò* attribuito all'esperienza, a partire dalle riflessioni delle persone direttamente coinvolte (studenti detenuti e studenti universitari), e indagare il *cambiamento* che questo tipo di esperienza può/non può attivare nell'incontro di 'vite diverse'.

Lo strumento che utilizzo, è un'intervista qualitativa auto-somministrata nell'ambito di una ricerca-azione partecipata che si sostanzia del contributo imprescindibile di chi vi partecipa.

Questa tecnica di rilevazione dei dati mira a promuovere un processo di autoriflessione e a raccogliere opinioni, rappresentazioni, emozioni e vissuti che rendono, per te, *significativa* l'esperienza del laboratorio.

Ti chiedo di indicare i dati anagrafici (età) e il corso di studi frequentato, in modo da poter specificare il campione di riferimento coinvolto per la ricerca.

Prenditi il tempo necessario per rispondere e soprattutto per riflettere.

Fallo nella certezza di restare **anonimo**.

Le domande sono aperte e non vincolanti.

Utilizza lo spazio di cui necessiti per rispondere.

Chiedo di compilare l'intervista entro 10-15 giorni dall'arrivo, per poter procedere all'analisi dei dati che verranno poi restituiti nell'elaborato di tesi.

Ti ringrazio per la collaborazione

Annalisa Margarita

Età:

Corso di studi:

TRACCIA AUTO-RIFLESSIVA

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.
2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?
3. Chi ti aspettavi di incontrare?
4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?
5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.
Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?
6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?
7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?
8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?
9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?
10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?
Se sì, potresti illustrare quali e perché?
11. Vuoi aggiungere qualcosa?

La somministrazione

Un elemento non trascurabile della somministrazione riguarda il fatto che l'intervista sia stata auto-somministrata in forma scritta. Nello specifico, i detenuti hanno ricevuto una traccia scritta dell'intervista recapitata per posta ordinaria, mentre gli studenti hanno ricevuto la stessa traccia via email, con le opportune indicazioni per la compilazione.

La scelta dell'auto-somministrazione in forma scritta al posto di un'intervista faccia a faccia è dipesa dall'impossibilità di registrare²⁴⁸ colloqui di persona o in video chiamata, ma ha anche probabilmente permesso di ridurre le possibili interferenze sia del contesto carcere (con probabili interruzioni) sia dipendenti da una reciproca conoscenza con i destinatari. Un altro fattore è legato, certamente, all'inasprimento delle norme anti-contagio che hanno reso progressivamente più complessa l'accettazione di richieste di ingresso negli istituti penitenziari.

Per fornire agli intervistati una modalità di approccio al testo dell'intervista quanto più simile possibile, si è deciso quindi di utilizzare per gli studenti liberi la posta elettronica. Questo ha agevolato anche il raggiungimento più rapido di persone dislocate in posti diversi.

Un aspetto critico di questo tipo di somministrazione è che, se da un lato intendeva rendere possibile uno spazio di riflessione più dilatato, dall'altro ha reso impossibile sfruttare la flessibilità dello strumento in merito a «sollecitare specifici approfondimenti, articolare meglio la domanda e cercare la completezza della risposta, adattare le domande al soggetto intervistato e osservare il suo comportamento non verbale, controllare l'ambiente, registrare il momento esatto della rilevazione»²⁴⁹, elementi propri dell'intervista qualitativa *de visu*.

Le interviste sono state inviate, sia per posta che per email, entro la prima metà di ottobre. Sono state compilate dalla totalità del campione entro i termini previsti per la consegna di 10/15 giorni. Le interviste degli studenti detenuti, scritte a mano²⁵⁰, sono state riscritte integralmente.

²⁴⁸ Negli istituti penitenziari è vietato introdurre dispositivi mobili, per motivi di sicurezza. L'art. 9 del decreto legge n. 130 del 2020 introduce nel codice penale l'art. 391-ter per contrastare l'introduzione e l'utilizzo di dispositivi di comunicazione in carcere. La pena per chi introduce indebitamente apparecchi telefonici o altri dispositivi al fine di renderli disponibili a una persona detenuta va da uno a quattro anni.

²⁴⁹ Cecconi L., *La ricerca qualitativa in educazione...* p. 56

²⁵⁰ Non sempre gli studenti detenuti possono avere accesso al computer in tempi rapidi. Anche potendo avere questa possibilità, l'invio dei documenti redatti digitalmente e inviati via posta elettronica per il tramite dell'area educativa, avrebbe richiesto tempi molto più lunghi non compatibili con i tempi della ricerca.

3.6.1. I risultati: analisi qualitativa dei contenuti

Per procedere a una prima fase esplorativa dei dati, non esaustiva e possibile punto di partenza per un approfondimento successivo, abbiamo scelto di ricorrere a un'analisi qualitativa dei contenuti. Un'analisi, frutto di codifica umana, centrata sui soggetti (*case-based*) e che

dal punto di vista procedurale segue un approccio di tipo bottom-up, in cui si parte dal basso, dal materiale stesso per arrivare a individuare le categorie di analisi [...]. Nell'approccio di tipo bottom-up o induttivo (infatti) l'obiettivo principale è quello della «scoperta» di nuove categorie di contenuto partendo dal basso, dai dati stessi²⁵¹.

Dal momento che in questo tipo di analisi «l'unico punto di partenza, al di là dei dati, è il punto di vista soggettivamente scelto del ricercatore», abbiamo scelto di concentrarci sulle aree tematiche di rilievo per la nostra ricerca, alle quali abbiamo fatto riferimento anche per la costruzione delle domande dell'intervista. Le dimensioni prese in considerazione come orientamento per poter individuare le categorie di analisi sono: *le motivazioni dell'incontro, la relazione con l'altro "diverso", la percezione di sé nel contesto carcere e nel laboratorio, l'esperienza di co-apprendimento, la trasformazione*. Abbiamo quindi individuato, per ogni nucleo tematico, espressioni o concetti ricorrenti ripresi dalle parole stesse degli intervistati che ci hanno aiutato a definire le categorie utili alla codifica delle unità di analisi.

Avendo scelto l'intervista qualitativa come strumento di raccolta dati «l'unità di analisi è rappresentata dalla totalità della risposta stessa» alle domande. Si è scelto, dunque, di effettuare un campionamento delle unità capace di favorire inferenze rispetto a tutto il materiale rilevato e di riportare stralci di interviste per poi commentarle, cogliendo gli snodi significativi e valutando gli aspetti critici.

Seguendo la traccia delle ricorrenze, abbiamo quindi tentato di «ricucire» i frammenti delle risposte ai quesiti, cercando di restituire la complessità dei vissuti e la molteplicità dei punti di vista e delle rappresentazioni intorno all'esperienza.

²⁵¹ Tutte le citazioni presenti in questo paragrafo sono tratte da: "L'analisi qualitativa del contenuto" in Aliverini F., Lucidi F., Pedon A., *Metodologia della ricerca qualitativa*, Editore il Mulino, Bologna, 2008

L'idea di proporre in modo intervallato le risposte dei membri di entrambi i gruppi del campione (detenuti e studenti) risponde, infine, alla volontà di far emergere l'idea di una *comunità di studenti dialogante*. Le unità di analisi sono state associate per risonanze nei testi o per differenze che potessero al meglio esprimere i processi di negoziazione dei significati.

3.6.2. Analisi dei dati ottenuti dalle interviste ai partecipanti²⁵²

Una prima analisi dei contenuti ha rivelato elementi indicativi di differenziazione e comunanza rispetto alle risposte e alle modalità di risposta dei partecipanti.

Un primo elemento di differenziazione risiede, ad esempio, nella lunghezza delle risposte fornite dai membri di entrambi i gruppi: tendenzialmente più lunghe per gli studenti detenuti, più brevi per gli studenti liberi. Un dato che sembra evidenziare quanto la dimensione del 'tempo dedicato', sottratto al "vuoto" o alla "frenesia", possa essere considerata significativa. Interessante appare, a tal proposito, che le risposte dei detenuti, più lunghe, siano state realizzate più rapidamente, ma recapitate con i tempi della posta ordinaria (quindi dilatati). Le risposte degli studenti liberi, più brevi, ma inviate via mail, sono state consegnate con tempi di ricezione in proporzione più lunghi.

Le motivazioni dell'incontro

«brainstorming di parole»

"Trovare le parole" per definire il laboratorio ha costituito un primo atto di *significazione* dell'esperienza. Un modo per rendere gli stessi partecipanti consapevoli dei processi che in esso si attivano.

²⁵² Legenda per identificazione degli intervistati utilizzata per l'analisi dei contenuti.

S1: 56, Scienze e tecnologie agrarie

S2: 61, Scienze dell'Educazione e dei Processi Formativi

S3: 63, Facoltà di beni artistici e dello spettacolo

S4: 51, Comunicazione e media contemporanei per l'industria creativa

S5: 51, Giurisprudenza, Dottorato in Sociologia

S6: 26, Scienze del Servizio Sociale

S7: 27, Servizio Sociale

S8: 33, Psicologia

S9: 27, Mediazione e Giustizia Riparativa

S10: 23, Scienze e Tecnologie per l'Ambiente e le Risorse (STAR)

Libertà di pensiero, perché potevi scrivere e dire ciò che volevi, sia che era o non era attinente all'argomento.

Importanza, perché alla fine di ogni scritto o commento fatto si era sempre elogiati, innalzando quella positività che ognuno ha di se stesso.

Riflessione, perché il commento di ognuno a volte lasciava riflettere, perché il mio pensiero era talmente distante o non era concepito dalla mia mente, ma una volta espresso, comunque ti coinvolgeva nella riflessione.

Stupore perché nonostante la differenza di età mi sono trovato a mio agio, e non pensavo di riuscirci.

Attenzione, perché gli argomenti trattati a volte potevano sembrare banali, ma erano di una certa profondità che toccava l'autocoscienza. (S2)

Uguaglianza: nella stanza insieme ai detenuti non esiste provenienza, reato, età, la sensazione è quella di essere tutti uguali, non identici ma con uguale valore umano

Paura: andare tanto in profondità con i testi lascia esposti, questo fa tanta paura ma col passare del tempo ho capito che è una paura comune, condivisa e condivisibile

Libertà: nonostante sia un luogo di reclusione, la condivisione di storie, vite, sguardi e risate dona alle ore del laboratorio una sensazione di libertà enorme, la libertà di chi sa che non sarà giudicato, forse perché ha il dito puntato addosso da tutta la vita. (S8)

“Ciao C.”: Questo “Ciao” per me ha un significato importantissimo, perché è sincero e ti fa sentire considerato.

Riscaldamento: perché dopo gli esercizi che ci faceva fare il docente V. Picone mi sentivo più rilassato. Quindi riuscivo ad essere più concentrato ad ascoltare le lezioni. Può sembrare strano. Gli stessi esercizi li facevo anche in cella.

Cerchio: quando i docenti ci invitavano di metterci in cerchio. Mi sentivo di rivivere i tempi di quando ero piccolino, dove la sera tutti di famiglia ci mettevamo vicino al camino. (S3)

CANCELLI; un po' di cancelli prima di poter essere finalmente tutti insieme.

SGUARDI; tanti occhi diversi che si guardano, si scrutano, si conoscono e condividono emozioni.

DIVISA; la maggior parte delle persone che si vedono in giro per l'istituto indossano le divise blu scuro. Con simboli diversi, ma la stessa divisa.

SPERANZA; la speranza di poter uscire, da un cammino che sembra interminabile.

CORPI; tantissimi corpi diversi che si muovono in uno spazio chiuso. Allo stesso tempo ognuno con un obiettivo diverso, condividendo lo stesso spazio. (S7)

Il gruppo perché penso che “implica” implica sempre delle aspettative sul comportamento proprio e altrui. E ci permettono di conoscere chi siamo e come definirci all'interno del ruolo che occupiamo.

Condivisione, perché abbiamo condiviso fragilità, storie personali, frammenti di vita.

Emozione, perché ogni incontro è stato un ritrovare, un'esperienza in cui racchiudere un bagaglio di emozioni “indescrivibili”.

Fiducia, perché senza di essa non ci può essere una genuina costruzione di relazione. Violarla significa tradire se stessi, oltre che gli altri.

Rispetto, perché è la base. Senza di ciò non si può costruire niente, se manca la reciprocità con l'altro ogni cosa è destinata a naufragare. Si dice rispetta e sarai rispettato. (S4)

1. Flusso: il laboratorio era un flusso di pensieri e parole continuo;

2. Complessità: nulla era mai scontato e banale, ma era come se tutti noi puntassimo ad una complessità che ci faceva volare alto, fuori dalle mura del carcere;

3. Emozioni: per tutte quelle che ho provato;
4. Culture: perché ho sentito i profumi di regioni che ho visto anni dopo;
5. Vita: in carcere ho compreso il valore della vita e del suo tempo. (S6)

Riflettere: riflettere e scrivere sono state – e lo sono ancora – le attività principali dei nostri incontri. Riflettere e scrivere sulla nostra vita, sulla marginalità delle nostre esistenze, sulla rottura delle categorie stereotipiche tra maschi e femmine o giovani e vecchi; sul rapporto tra amore, eros e amicizia; sulla necessità dell’impegno contro certi comportamenti; sul bisogno di reagire all’anti-intellettualismo; sulle nostre vite. [...] mi piace la forma dei nostri laboratori. Mi piace perché amo la conversazione e il dialogo. In un certo senso la fatica maggiore di chi sta in carcere è dover intavolare una conversazione con se stessi, ed è un’attività innaturale.

Ascolto: a me piace ascoltare - questa attività mi impedisce di trasformarmi in un recluso anche nella testa - e l’ascolto mi offre la possibilità di sapere cosa pensano gli altri. Non mi interessa il pensiero generale, mi interessa l’incontro faccia a faccia. (S1)

Le parole usate dai partecipanti sembrano rappresentare uno spazio profondamente relazionale attivato dal dispositivo del laboratorio. Quest’ultimo viene descritto come un contesto *libero* da pregiudizi e in cui sia possibile, senza condizionamenti, esprimere sé stessi attraverso il pensiero lasciato fluire. Un luogo nel quale i *corpi “reclusi”* agiscono in uno spazio “sottratto alla coartazione” del carcere, anche se *cancelli e divise* lo rievocano. Ma anche in cui i corpi sperimentano la reciprocità perché disposti in *cerchio*, avendo la possibilità *riscaldarsi* attraverso l’esercizio teatrale (riprodotto persino in altri ambienti) e di guardarsi. Lo sguardo implica perché il *gruppo* “implica”. E il gruppo viene rappresentato nei suoi elementi costitutivi: come *condivisione* di storie, di riflessioni, di fragilità, di *culture*, di *emozioni*, di *pensiero*, di *speranze*, di *stupore*, di *vita* e di obiettivi comuni. Nel gruppo i partecipanti provano a riconoscersi e gradualmente a problematizzare ciò che distingue a partire da ciò che accomuna, e viceversa.

Interessante è notare come chi parla di *paura* lo faccia in riferimento alla paura di esporsi e di rivelare la propria intimità, senza fare alcun riferimento alle specificità del contesto carcere e alle rappresentazioni sulle persone che vi si incontrano. L’uso del termine *speranza* evoca un senso di possibilità e futuribilità.

Tra le motivazioni che hanno spinto alla partecipazione al laboratorio ricorre la “curiosità”.

«curiosità di sapere»

Sia per curiosità, sia per stare in contatto con gente proveniente dalla libertà. (S3)

Ho iniziato a partecipare ai laboratori il 19/11/18, da poche settimane mi ero laureata con una tesi giuridica sul carcere intitolata I diritti dei detenuti nell’ordinamento dell’unione europea. L’argomento mi ha incuriosito e appassionato. Sentivo di non aver sviscerato questo tema abbastanza, e che al di là della dimensione giuridica, non avevo preso in considerazione l’assetto interattivo che si genera intorno al carcere. La mia partecipazione è stata ‘cercata’, ‘studiata’, ‘desiderata’, ‘voluta’. Quando, grazie alla Prof, mi si è presentata questa possibilità non ho esitato un secondo buttandomi a capofitto nella nuova esperienza. Quindi, posso dire che, inizialmente, ho partecipato per una grande curiosità e sete di conoscenza verso un mondo che conoscevo solo per senso comune e sotto il mero aspetto giuridico. (S9)

La partecipazione al laboratorio è stata per me un desiderio realizzato, coltivato nei pochi rari incontri che prima erano possibili, un progetto di pochi perseguito con tenacia, pazienza, coraggio e passione che è diventato una realtà per molti, che ha dispiegato le ali e portato alla nascita del PUP che del laboratorio ne è una costola e non l’inverso. Ho partecipato al laboratorio nell’idea di contribuire alla creazione di un luogo in cui si parlasse di cultura alta e rispettando ai soliti discorsi in e sul carcere. (S5)

Direi che non ricordo, ma come mi ha insegnato uno dei carcerati, G., spesso e volentieri il “non ricordo” nasconde un molto più semplice “non lo so”. Suppongo la curiosità. (S10)

Curiosità di un’occasione che era difficile solo poterlo pensare. (S2)

La curiosità è trattata nei termini di conoscenza del mondo dell’“altro” dal quale, soprattutto le persone ristrette, si sentono escluse. Ma anche come un desiderio di colmare lacune conoscitive che sia utile alla propria realizzazione professionale, alla decostruzione di stereotipi e alla volontà di costruire, saziando la propria sete di sapere, uno spazio di co-produzione di nuova conoscenza sul carcere funzionale per se stessi e per gli altri.

__La relazione con l’altro “diverso”__

Il tema dell’incontro e della relazione con l’altro, come possibilità di conoscenza più approfondita di sé, emergono trasversalmente a tutte le risposte fornite. Le prime parole ricorrenti dell’incontro, noi/voi e noi/loro, detenuti/studenti lasciano emergere una

dicotomia non presupposta in sede di raccolta dati, ma che viene sottolineata alla richiesta di definizione degli immaginari reciproci e delle aspettative sulla relazione.

Punto nevralgico di questa relazione, appaiono le differenti posture tramite cui, sia studenti ristretti che studenti liberi, si avvicinano alla definizione dell'altro, sconosciuto (ma immaginato) e posto a una distanza ancora non misurabile.

Alla richiesta su «*chi ci si aspettava di incontrare*», gli studenti ristretti rispondono:

Non me lo sono chiesto. Ma forse proprio quelle che ho incontrato. (S2)

Ma per quanto riguarda alla parte di me che si aspettava di incontrare chi, devo dire che ho esaminato per prima l'ipotesi di chi voi vi aspettavate di incontrare. Esaminavo i miei difetti, riflettevo su quanto sia importante evitare di diventare veicolo di luoghi comuni, per quanto illuminati possano essere. Non mi ero assegnato il compito: "bene, ora che sono al laboratorio penserò a come comportarmi, pensavo solo a come stare di fronte a voi, alla postura da mantenere e ascoltarvi. Dicevo a me stesso: "arrivano le studentesse e ti accorgi che i giovani parlano in un certo modo. Li ascolti e cominci a riflettere su quello che dicono, a cosa significa, a quali informazioni ricevi, e a come valutarle. Ma al tempo stesso pensavo "come è strano sentirli parlare così: cioè mentre stavate filosofando. Uso il termine nella sua accezione più ampia. Si può dire che è possibile filosofare su qualsiasi cosa. Se ti innamori, per esempio, cominci a pensare a cosa è l'amore, almeno se, per temperamento, sei portato a riflettere. Entra in carcere per la prima volta provi le stesse sensazioni. (S1)

Mi aspettavo di incontrare persone sensibili, solidali, curiose, interessate, persone nuove da conoscere e scoprire, con le quali confrontarmi e, inizialmente, renderle consapevoli dell'esistenza di una pena incivile come quella dell'ergastolo, di luoghi inutilmente punitivi come quello del carcere, di cambiare i loro immaginari e luoghi comuni sul carcere. Coinvolgere l'università in una battaglia di civiltà e di umanità, inizialmente, infatti, la *mission* era questa, poi strada facendo è cambiata, il carcere, la pena hanno lasciato il posto ad altro alla bellezza dell'incontro di non sentirsi soli e abbandonati dalla società, all'importanza dello scambiarsi le esperienze e con esso le storie, il sapere che c'è dietro. (S5)

Gli studenti liberi rispondono:

Prima di iniziare mi aspettavo di incontrare detenuti colpevoli, ero molto "arrabbiata"; una volta entrata è cambiato tutto. (S6)

Sicuramente non delle persone che avevo potuto conoscere mai fino ad allora, nella realtà che avevo sempre vissuto.

Proprio perché si tratta di un istituto dove si scontano delle pene, magari immaginavo non delle belle persone, ma ero curiosa e non mi sono fatta un'idea precisa.

Sicuro è che non ho trovato nessuna catena, né nessuna divisa a strisce.

Ricordo che piuttosto avevo pregiudizi sulle forze dell'ordine. (S7)

Non avevo aspettative perché ero troppo pervasa dai discorsi che si fanno fuori dal carcere rispetto allo stesso. Ero condizionata da tutte quelle serie tv dove vengono

mostrati gli istituti penitenziari in maniera fittizia e fuorviante. Volevo riuscire ad entrare per la prima volta in carcere priva di qualsiasi tipo di giudizio. (S9)

Non avevo sinceramente idea di cosa avrei potuto incontrare, forse qualche idea non meglio formata c'era, perché ricordo benissimo lo shock iniziale del primo incontro, il cui unico appunto era "LORO SONO COME NOI, NOI SIAMO COME LORO." (S10)

Le risposte degli studenti ristretti sottolineano due modalità di porsi di fronte all'altro 'diverso': quello che risolve la questione dell'incontro in un modo che non disorienta, dichiarandolo perfettamente coincidente alle proprie aspettative sul 'fuori'; quello che, invece, pone la questione orientando lo sguardo su di sé, un sé in esercizio "colpevole" che, mentre procede a un'auto-critica, è impegnato a prospettare un altro immaginario non stereotipico che sia condiviso.

Le risposte degli studenti liberi, mostrano un desiderio di andare incontro all'altro, proprio perché la sua immagine è in parte coincidente con il proprio immaginario stereotipico e fortemente veicolato dal mondo, soprattutto *mediatico*, esterno. Una forma di resistenza al condizionamento: la differenza sta nel proposito esplicito di procedere a una decostruzione di una prospettiva consapevolmente considerata distorta.

Interessante appare l'emergere di un pregiudizio più forte nei confronti delle forze dell'ordine (che introduce un altro elemento di contesto); ma anche l'uso dell'espressione *shock*, per sottolineare la necessità (che si percepisce come autoimposta) di doversi definire UGUALE a qualcuno comunque considerato 'diverso' da sé.

Il conflitto tra le posizioni, sembra trovare una sua risoluzione nel momento in cui si richiede di descrivere gli effetti dell'incontro.

Quando alla domanda «*Chi hai incontrato?*», rispondono:

Ho incontrato la gioventù, quello che ero quando sono stato arrestato, ho incontrato la straordinaria normalità di ragazze e ragazzi speciali, 15 tra studentesse e studenti della facoltà di Scienze sociali dell'università di Parma; coi quali ho consolidato rapporti autentici, veri, profondi anche con chi ha guidato e reso possibile questo "miracolo" unico nel panorama italiano per continuità e numero di incontri. Ho incontrato persone che mi hanno donato gratuitamente il loro tempo e affetto. Ho incontrato ragazze e ragazzi provenienti dal Nord e dal Sud che non giudicavano ma anzi erano umanamente vicini, anche se fisicamente lontani.

Ho incontrato ragazze e ragazzi che sono entrati in un modo e ne sono usciti in un altro perché a cambiare non è stato solo il contesto ma anche tutto il resto, idee, passioni, progetti lavorativi e visioni di vita, faccio spesso l'esempio di C. che arrivò arrabbiata e senza peli sulla lingua ci disse che se stavamo ancora qui dentro, dopo decenni, ce lo meritavamo e alla fine dell'anno se ne andò serena in volto e con la

nostalgia nel cuore insieme a sua madre e al fidanzato che aveva coinvolto e cambiato idea come lei. (S5)

Ho incontrato persone, colleghi studenti, ma prima di tutto persone che mi hanno cambiato la vita. Descriverei coloro che ho incontrato come persone incessantemente impegnate a comprendere i significati profondi della vita, persone determinate a non arrendersi a principi di legge poco umani ed equi, persone interessate alla cultura, elemento che per loro spesso ha rappresentato un'ancora di salvezza. (S6)

Oltre agli studenti e alla Prof.ssa Vincenza c'è stata la figura di Vincenzo (il regista) che ha dinamicizzato e vivacizzato gli incontri sotto tutti i punti di vista, e in combinazione perfetta con la Prof.ssa Vincenza hanno dato una forte spinta culturale ed educativa a tutto il gruppo. Gli studenti universitari li ho trovati molto maturi e comprensivi, in contraddizione con ciò che sentivo per la televisione. (S2)

Ho incontrato esseri umani ben lontani dagli stereotipi dei detenuti provenienti dai media o dall'immaginario collettivo, persone dotate di una profonda sensibilità e cultura, che devono fare il doppio della fatica per mostrare al mondo il proprio cambiamento e a volte questo può anche non bastare. (S8)

Ho incontrato persone che oltre ad essere autori di reato, sono anche tanto altro, padri, figli, mariti, fratelli, zii, studenti. Persone con i più differenti modi di essere, di vivere e di esprimersi nel trovare il loro spazio all'interno del gruppo. Credo che l'unicità di ognuno sia il punto di forza del gruppo. (S9)

Ho incontrato tante belle individualità. Tante belle persone intellettualmente preparate e interessate alle questioni carcerarie. Ragazze, soprattutto, che hanno saputo identificarsi nelle persone detenute. [...] A conquistarmi è stata la sicurezza di chi sa imporre il proprio pensiero, anche se - vale per tutti - la prima volta che siete entrati in carcere ve la siete fatta addosso. [...]. Non è facile sopportare storie di dolore altrui per tanto tempo. Chi ha deciso di continuare a giocare lo ha fatto tenendo la postura del ruolo assegnato, trovando forse una particolare sintonia con l'ambiente carcerario, con le persone che lo abitano e descrivendo la polarità dentro-fuori come una sorta di prigione - e la prigione era reale -. Perché allora una donna che per tre ore al venerdì è consapevole di stare rinchiusa in una prigione non dovrebbe provare il desiderio di schierarsi dalla parte opposta? (S1)

Emerge dalle risposte una contro-narrazione rispetto alle rappresentazioni stereotipiche postulate.

La dicotomia delle parole, precedentemente espressa, si apre all'uso di un nuovo linguaggio per nominare e nominarsi: *studenti, persone, gruppo*.

L'incontro si arricchisce di dettagli: il tema del *cambiamento* oltre l'immobilità dello stereotipo reciprocamente riconosciuto; la possibilità e la futuribilità del sé nello sguardo altrui e attraverso i processi di conoscenza; l'attribuzione di ruoli reciproci non preventivati.

Viene sottolineata la necessità ineludibile della presenza dei facilitatori, la docente e il drammaturgo, che assumano su di sé la gestione di un percorso formativo che si prospetta come ‘faticoso’ contribuendo a creare un clima di leggerezza dentro un impegno serio.

Si evidenziano, inoltre: il ruolo mediatore della cultura, la necessità reciproca di trovarsi in sintonia e prendere dimestichezza con la nuova dimensione, la consapevolezza di essere coinvolti in un processo il cui fine è la tenuta di un gruppo che sappia sostanziarsi di un dialogo costante tra le differenze.

_ La percezione di sé nel contesto carcere e nel laboratorio _

La tensione tra il contesto del carcere e la proposta del laboratorio come dispositivo (tras) formativo universitario, permea le risposte sulle rappresentazioni relative alla percezione di sé nello spazio.

Una riflessione sul tempo dell’esperienza si impone attraverso le parole significative scelte per definirla, *attesa*, prima tra tutte. L’analisi di queste dimensioni appare utile a circoscrivere quali elementi dell’incontro favoriscano processi trasformativi.

«quando penso allo spazio»

Lo spazio influenza gli incontri, e penso sia inevitabile che sia esattamente come è: lo trovo, sebbene normale e un luogo in cui è possibile muoversi e fare, un luogo con privazioni sottili ma che si percepiscono, dai colori, le finestre, il grande crocifisso, il colore smorto delle sedie con un secondino a braccia incrociate nell’ultima fila. Non è un pensiero che ho spesso. Quando penso allo spazio ricordo l’ospedale. I luoghi di confinamento che ho conosciuto (pochissimi per ora) tendono un po’ ad una sensazione simile, fino ad ora. (S10)

Quando entro negli spazi chiusi, non guardo, o cerco di non guardare mai le mura. Il chiuso mi trasmette tristezza, ansia, tristezza ecc. Per cui la mia attenzione la concentro verso chi incontro. (S3)

Inizialmente eravamo nettamente separati dai detenuti, lo spazio rifletteva una dicotomia netta noi/voi, col tempo però abbiamo rotto questa “barriera” e ci siamo “contaminati” reciprocamente sempre di più, il che per me è stato un arricchimento enorme. (S8)

Lo spazio era adeguato, all’inizio sembrava troppo distante, ma poi con lo scrivere in gruppo è stato lo spazio ideale per muoversi senza essere di impaccio agli altri. (S2)

Uno spazio neutro in cui ognuno si è potuto sentire libero n un luogo in cui manca la libertà fisica. (S4)

Per me lo spazio della classe/teatro è uno spazio interattivo di studio, ricerca e co-apprendimento in cui ognuno dei partecipanti può portare il proprio contributo. Lo vedo come uno spazio riparativo e di ascolto non giudicante dove poter praticare quel che si definisce 'essere comunità'. Uno spazio in cui ci si scambiano le esperienze di vita che diventano sapere, cultura volti a cambiare gli immaginari collettivi. (S9)

Come un silenzio trasparente attraverso cui l'altro può vedere ogni cosa. Non c'è bisogno di spendersi in parole e gesti per misurare distanze fisiche e sociali. L'essenzialità sta nelle parole, sta negli sguardi e negli atteggiamenti. (S1)

Uno spazio sicuro. Un faro sul mare "teatro del carcere" dove la gente arriva, vive e va. Potrebbe raccontare tante storie, ma sono tutte intense, belle e preservate. Quel posto, è un porto sicuro. (S7)

Nella definizione dello spazio del laboratorio indicative appaiono essere le metafore utilizzate per definirlo proposte dai membri di entrambi i gruppi. *Silenzio trasparente, porto sicuro, spazio neutro di libertà*, emergono per contrasto rispetto al contesto del carcere in cui elementi come il concetto di verità/autenticità, di sicurezza, di libertà assumono, come abbiamo sostenuto in precedenza, altro tipo di connotazione.

Nelle risposte che si concentrano sullo spazio del laboratorio rilevanza viene data all'incontro come "circolarità di parola", come possibilità di espressione di sé non condizionata, ma negoziata con altri in un confronto di sguardi, gesti e atteggiamenti non contemplati evidentemente dal contesto penitenziario. Quest'ultimo influisce, nelle parole di alcuni, coi suoi dispositivi di privazione e controllo (rappresentati, ad esempio, dalla citata presenza del *secondino* o dall'obbligo del distanziamento), ma non inibisce completamente la prosecuzione di un impegno di reciproca *contaminazione* che si sostanzia e ricerca strategie alternative e inedite di ascolto e immedesimazione reciproca. La percezione è che gli studenti detenuti si sottraggano dal contesto in cui sono immersi, ritrovando una dimensione di 'normalità' (parola che ricorre in altre risposte). Mentre, gli studenti liberi trovano uno spazio in cui decongestionare la frenesia del 'fuori', trovando una pausa nell'incessante fluire.

«l'attesa del venerdì»

Attesa tra un venerdì e l'altro. E poi, il senso di appartenenza, il piacere di ritrovarsi, di riflettere e cercare risposte su questioni che interrogano molto anche a noi e che sono caratteristiche del nostro pensiero. (S1)

Attesa: qui mi riferisco all'attesa del giorno del laboratorio, ma anche all'attesa di ciò che si troverà quel giorno, alla meraviglia che non si sa ancora che sta per succedere. (S8)

Venerdì, perché il venerdì ero abituato ad incontrare sia i due docenti Vincenza Pellegrino e Vincenzo Picone, le ragazze e ragazzi universitari. Da quando vi è stata la pausa estiva, per me è un vuoto, mi mancano moltissimo tutti. (S3)

Per me il laboratorio è soprattutto attesa, attesa di respirare le tante emozioni che suscita un incontro importante. Importante perché nel laboratorio incontro la libertà, la normalità, sensibilità diverse, delicatezza, gentilezza e forza, solidarietà, amicizia, persone che ormai sento care. Un incontro che si fa parola scritta e muta, che si fa sguardo, sorriso, che si fa cura dell'altro, si fa affetto. Si ha la possibilità di una relazione con l'altro mondo dal quale sono escluso da troppo tempo e di cui sento la nostalgia, la mancanza, per questo riverso nell'unica relazione col mondo esterno che mi è possibile tante aspettative e tanto di me. (S5)

In carcere ero costantemente emozionata, il cuore batteva sempre a ritmo accelerato. Mi ricordo che non vedevo l'ora di entrare e il tempo passava troppo veloce. Scrivevo l'8/02/2018: "Il fatto più assurdo era che noi aspettavamo frementi il giorno in cui saremmo entrati. Come se quei quindici giorni fossero troppi. Come se varcare tutti quei cancelli e attraversare i metal detector, squadrate da guardie intransigenti, divenisse secondario a fronte di un obiettivo troppo urgente.

Tutto si svolgeva in quell'ora e tre quarti, non un minuto di più, in cui poteva succedere qualsiasi cosa. Quel tempo che toglieva le parole, ti disarmava, ti inglobava in emozioni inspiegabili. Ad un certo punto però dovevi uscire: E TORNAVI FUORI. Tu con i tuoi sentimenti contrastanti, a non saper spiegare cosa fosse successo in quel teatro. Con le lacrime che trattenevi, con la testa che andava troppo veloce. Proprio tu che con le parole te la cavavi così bene. Proprio tu che ti riveli essere niente di fronte all'immenso mistero umano." (S6)

L'attesa del laboratorio si carica di significati condivisi. L'attesa si sostanzia di desiderio e di emozioni di vario tipo e dispone l'animo e la mente alla prevedibilità di qualcosa che sta per accadere ed è da tutti riconosciuto come importante. Una prevedibilità che rassicura, ma anche un'imprevedibilità che attiva nella disposizione del sé, generando stupore e meraviglia. È attesa di un incontro: specifico, rituale, *urgente* quando il tempo fuori raramente assume le stesse connotazioni (come nel caso degli studenti liberi) e *nostalgico* (nel caso degli studenti ristretti) là dove di tempo c'è n'è tanto davanti e dietro di sé, ma è tempo 'incarcerato' anch'esso.

L'attesa del laboratorio predispone i soggetti a trovare le parole per dirsi, prendendo, autonomamente parola su di sé, per "essere" in un contesto 'dentro' in cui questo non è sempre permesso; al contrario di darsi modo anche di tacere venendo da un 'fuori' che costringe alla *performatività* di sé, con parole svuotate di senso.

I soggetti si aspettano per garantirsi un incontro in cui imparare ad "essere per scelta" e non a "divenire" dentro un cambiamento "condizionato" (i detenuti devono essere ri-educati, gli studenti si devono adattare a un mondo in continua evoluzione). Sembra che

si voglia conferire maggiore importanza al riscoprire i momenti di durata, le soglie di pausa e di sosta. Appare interessante notare come in questo caso la parola attesa possa assumere una connotazione positiva rispetto alla ‘tortura del tempo dell’attesa’ che caratterizza i contesti detentivi.

Il Co-apprendimento

Ricorre, nelle risposte, il riferimento alla scrittura autobiografica come strumento di apprendimento, in grado di rigenerare se stessi e di rinsaldare i legami attraverso la cucitura dei frammenti di vita.

«scrivere e raccontare storie»

Mi piaceva l’idea di scrivere, di raccontare storie e poi perché avevo voglia di sentire un altro tipo di linguaggio. E potevo proporre il mio senza subire pregiudizi; potevo scrivere liberamente e sapevo che ciò che stavo scrivendo era non solo vero, ma anche realmente utile e proficuo e in modo estremamente pratico e immediato. Ma non è l’unica ragione: ho partecipato perché ero convinto - e lo sono ancora – È sempre un grande piacere scrivere qualcosa che risulti utile agli altri. (S1)

“Lasciar andare”: quando scrissi che a volte era necessario lasciar andare e questo mi dava l’impressione di aver fallito e poco dopo C. lesse il suo scritto in cui, inconsapevolmente, scriveva “pensavo che lasciar andare significasse perdere invece ho capito che a volte è il miglior modo per andare avanti”. Mi ricordo che a quella coincidenza mi battè forte e il cuore e scrivendola adesso, dopo anni, mi batte ancora di più. (S7)

Il primo (momento significativo) è stato il racconto di A. sul difficile periodo legato alla depressione che lo stava portando a commettere un atto estremo [...] Il racconto di A. mi ha fatto capire che la sofferenza, la fragilità che abbiamo in noi non hanno luoghi e confini specifici ma sono ovunque. (S4)

Un primo momento è stato quando ho raccontato della mia depressione e al termine della lettura ho ricevuto uno scroscio di applausi a testimonianza della potenza emotiva che il mio testo ha suscitato nei partecipanti

Un secondo momento è stato quando uno dei detenuti ha notato il mio desiderio di prendere parola ma anche la mia difficoltà nel farlo, e ha parlato dicendo di voler ascoltare la mia opinione. È stato un momento in cui mi sono sentito visto e parte di un gruppo, sorrido ancora oggi se ci penso. (S8)

Arrivava il COVID- 19 e tutto sembrava finire lì. Ma iniziò una fase nuova del laboratorio: la scrittura a distanza. Le vostre le lettere, le nostre lettere, momenti di condivisione incredibili. Porto i vostri messaggi con me. [...] C’era la cura e passione in ogni cosa detta e scritta. Le speranze sempre presenti, in tutte le situazioni che si sono presentate e poi i collegamenti video, (credo l’inizio sia stato il 5 giugno 2020), una piccola normalità ritrovata. C’eravate voi al di là dello schermo. Il piacere di osservarvi dalla dimensione a voi più consona, casa vostra, mentre attraverso i vostri occhi e i vostri racconti vedevamo un cielo a noi sconosciuto e città mai viste. (S1)

L'uso dei metodi attivi, come quello della scrittura autobiografica condivisa, viene da tutti percepito come elemento costitutivo del laboratorio. La condivisione di scritture consente di esercitare competenze personali e relazionali poco esplorate: riflettere, prendere parola su di sé, ascoltare ed essere ascoltati, immedesimarsi nell'altro, negoziare significati complessi, gestire collettivamente il peso dei traumi, delle fragilità e delle sofferenze altrui (ricorre, ad esempio, nei testi l'uso della parola *tristezza*), acquisire consapevolezza sull'esistenza degli stessi, senza negarli.

La scrittura viene vista come strategia per la conoscenza di nuovi linguaggi, come strumento di dosaggio dei pesi dentro un equilibrio co-costruito, come metodo per nominare qualcosa di implicito e non detto per conferirgli esistenza, come possibilità di produrre un sapere nuovo.

La relazione educativa, promossa attraverso gli elementi sopra citati, sembra prevalere anche quando decontestualizzata rispetto allo spazio del laboratorio. L'accento alla *scrittura in videochiamata* o all'esercizio della *corrispondenza via lettera*, sembra sottolineare come ad essa sottenda un reciproco impegno nell'alimentare un senso di appartenenza al gruppo. Scrivere insieme, se da un lato sembra consolidare i legami e rinsaldare il gruppo, dall'altro permette alle differenze di emergere in un gioco di interazioni non codificato. Interessante appare il riferimento all'esperienza del Covid, relativamente alla condivisione di uno stato di *reclusione*, che sembra aver favorito una maggiore consapevolezza rispetto ai temi della *detenzione*, attribuendo agli studenti detenuti il ruolo di *esperti*, di una dimensione mai realmente esperita dagli studenti liberi.

«*l'imbarazzo del corpo*»

La scrittura, e soprattutto l'esercizio teatrale, vengono individuati come strumenti inibenti nel momento in cui espongono i partecipanti a situazioni *dis-attese*, non del tutto prevedibili o a cui, nella loro *normalità*, non si sentono socializzati.

L'emozione che ricorre nella descrizione del proprio corpo e nel contatto con gli altri, all'interno del contesto laboratoriale, è quella dell'*imbarazzo*.

Imbarazzo (vergogna) e rassegnazione quando si doveva quasi giocare con esercizi, gesti o recitare (suscitando in me l'autoironia) [...]. Quando abbiamo fatto e

condiviso gli scritti in gruppo, perché dopo tanti anni mi sembrava strana e insolita quella situazione, non sapevo come muovermi e stavo quasi immobile.

In uno di questi momenti di condivisione degli scritti c'era la Prof.ssa Vincenza nel gruppo con me, ho espresso un mio pensiero da scrivere e d'istinto mi ha messo una mano sulla spalla, complimentandosi così come si fa di normalità con un amico. È stato un gesto che avevo dimenticato e nell'attimo che è successo ho riconosciuto quel gesto di umanità e di compiacimento che solo l'essere umano può dare e ricevere. (S2)

(Ho sentito il mio corpo) Spesso imbarazzato, perché controllato. Tutto sommato, col tempo abituato e a suo agio. All'inizio spesso ho avuto paura di muovermi o fare domande, perché volevo e vorrei essere sempre molto delicata. Non ho parlato quasi nulla, almeno per i primi due anni di laboratorio. Ascoltavo ed osservavo molto, prendevo parola per restituire al gruppo le mie scritture.

Non è scontato scegliersi, per raccontare della propria vita. Dunque mi sentivo spesso in imbarazzo. Tutto sommato, spesso dai racconti si estrapolano, ricordi o episodi che risuonano, il che mi ha fatto sentire molto in empatia con gli altri. (S7)

A volte un po' in disagio quando facevamo gli esercizi di movimento per "riscaldarci". perché non essendo abituato a fare alcuni movimenti ho sentito appunto un po' di impaccio, anche per via che io sono molto timido e quindi questo contribuisce a prescindere... ma a parte questo, mi sono sentito davvero bene e in armonia col mio corpo, anzi queste attività dovrebbero essere palestre che non dovrebbero mai chiudere semplicemente perché danno benessere sia al corpo, ma soprattutto alla mente, in particolar modo in luoghi come il carcere che per caratteristiche tipica tende ad escludere e isolare. (S4)

Inizialmente ho provato una sorta di imbarazzo, non so se dovuta al contesto o al fatto di condividere una parte della dimensione fisica (seppur minima) con persone detenute da diverso tempo, del sesso opposto e di differente età. Questa sensazione è andata via via svanire col tempo, con la condivisione di riflessioni e pensieri sui più disparati temi, con l'entrare sempre più in un'intimità mentale con i partecipanti e grazie alla dimensione teatrale dei laboratori. Oggi, entrare in contatto con gli altri è diventato un gesto tanto normale da non far neanche caso a quando accade. (S9)

Il mio corpo dentro il laboratorio si sente bene rispetto all'ampio spazio in cui è immerso, perché ho sempre sofferto gli spazi piccoli e chiusi, invece, sento un certo disagio quando devo fare gli esercizi teatrali, quando mi devo fare movimenti per me inusuali. Non sento alcun disagio negli esercizi di scrittura sia perché sono abituato, sia perché è divertente quando lo facciamo a più mani, sia perché posso anche non scrivere niente e quindi c'è la massima libertà, non ci sono voti né esami da sostenere all'interno del laboratorio, si tratta solo di voler condividere o meno una tua esperienza [...] Ogni contatto fisico è comunque per me un espandersi della memoria sia nella fase iniziale del disagio sia in quella successiva del riabituarsi al contatto umano dell'altro. (S5)

(il corpo) L'ho sentito spesso e volentieri poco, a causa del fatto di dover rimanere fermi e seduti. In altri momenti l'ho sentito invece privo di una individualità, ero concentrato sulla comunione. In altri momenti ancora era mio e davvero mio. Non so ben spiegare.

Il rapporto con il contatto è molto diverso nei due livelli fisici e mentali: ricordo bene come C., un uomo molto fine e che non si fa problemi a confrontarsi a livello mentale con gli altri, raccontava di come sia difficile per lui lasciarsi abbracciare ed abbracciare. È qualcosa di molto più istintivo e che risente di ferite, io credo, non si

può scendere a patti o raccontare storie: il corpo racconta sempre una storia. Il modo dimesso con cui un carcerato si muove, la ritrosia fisica dice qualcosa. Vedere i loro corpi a loro agio nel muoversi in uno spazio con noi a sua volta racconta di un piccolo esempio di quanto sia bello potersi incontrare fra persone e lasciarsi alle spalle, anche per un momento, storie pesanti. [...] Mi piacerebbe dirti quali sensazioni ho provato nel contatto con gli altri, ma non posso perché quando si parla di contatto si dà l'impressione di scrivere di se stessi ed è imbarazzante, perché sembra quasi di rivelare qualcosa che non si vuole far conoscere e si desidera mantenere una certa riservatezza. Anche se poi non è vero che scrivo di me, lo si penserà e ciò mi intimidisce. (S1)

Dagli scritti sembra emergere quanto la teatralizzazione rompa gli schemi di controllo di sé che il contesto o l'“essere consci di essere immersi in un determinato contesto” richiede.

Da parte degli studenti detenuti, l'imbarazzo è principalmente associato al risveglio di un corpo “*immobilizzato*” e a una dis-abitudine al contatto che, per contro, enfatizza il valore del gesto quotidiano, del *tocco* che contribuisce a rendere più prossimo l'altro.

Gli studenti liberi sembrano a loro volta subire l'immobilizzazione del contesto carcere, le sue forme di controllo, ma associano il disagio anche alla necessità di dotarsi di una giusta postura che non mini degli equilibri sottili. Il controllo, dunque, sembra agire sui corpi anche in uno spazio percepito come di “libertà”.

Emerge con forza la dimensione corporea della relazione educativa e quanto il contatto diretto, che conferisce sensibilità al rapporto, apra a un'espansione della memoria associata spesso a un sentimento di *nostalgia* e quindi di possibilità ripensamento su di sé e di ri-memorazione. Vedere l'agio di alcuni in una situazione da altri percepita come di disagio, sembra agevolare processi di adattamento reciproco in un contesto ritenuto immutabile che però viene ad essere trasformato dalle interazioni.

La scrittura individuale e condivisa sembra, in alcuni casi, intensificare l'*impaccio* del disvelamento di quel sé “*che non si può nominare*”, in altri casi aiuta a risolverlo collettivamente.

La Trasformazione

Un' momento significativo, che ricorre in tutte le risposte, trasversalmente ai due gruppi è quello della *restituzione*, ovvero della *mise en espace* che conclude il laboratorio prevedendo l'ingresso di spettatori esterni.

«la restituzione di un noi»

Il gruppo è unito come mai, nel momento in cui ci organizziamo per fare le restituzioni del lavoro, svolto durante l'anno.

Ognuno nel suo ruolo, che non è mai stato assegnato ma convenzionalmente è stato attribuito naturalmente. Il momento in cui costruiamo la restituzione e quando avviene, il sostegno e la complicità che si crea. (S7)

L'epilogo di restituzione di un lavoro di gruppo che non si è risparmiato. Perché la sintonia di voler essere un noi ha reso unico il nostro progetto. Questo lavoro ha prodotto un modo diverso di raccontarsi, un nuovo modo di dare delle risposte a quelle domande che ogni persona durante il cammino della propria vita prima o dopo si pone. (S4)

Tra i momenti più significativi che ho vissuto durante il laboratorio c'è sicuramente il momento della restituzione finale al pubblico del lavoro che abbiamo svolto durante l'anno. Mi riferisco in particolare alla restituzione di quest'anno, sul tema della Non Illustrià. È stato un momento indimenticabile, un'ora e mezza intensa dove ho percepito che le energie di ognuno di noi erano intersecate tra loro. La percezione di quel momento era di un'unica condivisione di tensione e gioia allo stesso tempo. (S9)

Lo scrivere prima individualmente e poi (chi voleva) leggere, condividere con gli altri i nostri più intimi pensieri, oppure lo scrivere a più mani ha significato creare qualcosa insieme che prima non c'era e che ti legherà per sempre. Ti legherà alle emozioni che hai provato mentre lo scrivevi, così ti legheranno per sempre i momenti di 'teatro', perché sono rari, non sono continue repliche come avviene per le rappresentazioni teatrali, sono *rappresentazioni della vita*, che rispecchiano un poetica pirandelliana, per la quale il mondo è un immenso palcoscenico e ogni rappresentazione è unica e irripetibile, ecco in questo senso, quella che facciamo a fine corso, è una rappresentazione unica che ti resta impressa e diventa parte di te, non la confondi con le altre, perché è un momento di vita che resta unico e inconfondibile, come i momenti in cui hai scritto, creato con parole condivise un nuovo e irripetibile pensiero. (S5)

La *recita* assieme ai ragazzi. (S3)

La restituzione viene descritta come un momento di unicità che non ammette replicabilità e che si sostanzia dell'impegno condiviso del gruppo e del bisogno di esprimere un'altra verità. Sottolinea come, sapere fin dall'inizio che gli scritti saranno orientati verso un pubblico 'altro', può orientare le narrazioni verso la necessità di un'*utilità* (concetto espresso in altre risposte). La consapevolezza della necessaria presenza di un pubblico sembra espressa anche dal termine *recita*. Termine che può anche sottolineare il fatto che non ci sia una consapevolezza condivisa di cosa quel momento rappresenti.

L'elemento caratterizzante è che sia condivisa *con i ragazzi*.

Scrivere e agire insieme per un “altro significativo” assente, che non appartiene alla dimensione del laboratorio e che può essere rappresentato sia da persone familiari (genitori, compagni, fratelli, figli, nipoti, amici ...) che da altre generiche, sembra dare conferma della significatività del proprio operare. Sembra contribuisca a fortificare un “noi”, prima percepito come incommensurabile e che trova la misura del suo essere nel restituire ad altri il senso dell’esperienza, nel tentativo di comunicare nuove *rappresentazioni*.

La volontà di messa in pratica di fronte ad altri di ciò che normalmente agisce nell’invisibilità, sembra confermare il funzionamento di un dispositivo formativo che ha agito su di sé in modo trasformativo ed emancipante e che, una volta interiorizzato, può assumere valore per altri. L’assunto che traspare sembra essere quello secondo cui si cambia se ci si sente “educanti” e non solo educati, responsabili e non solo beneficiari di percorsi educativi inclusivi.

Restituire un *insieme* che dialoga nella diversità può essere potente, disorientante. Può promuovere un nuovo incontro che trasformi altri che, da fuori ma anche da dentro, arrivino carichi delle stesse riserve.

CONCLUSIONI

Giunti al termine di questo elaborato di tesi ci appare probabilmente più evidente che parlare di apprendimento trasformativo all'interno di un incontro inedito tra detenuti e studenti universitari è complesso, ma possibile. Come è possibile, attraverso una conoscenza approfondita e indagante di questioni ritenute incommensurabili, provare a scardinare relazioni e sistemi considerati immutabili.

Il carcere descritto come istituzione totale, coercitiva e di per sé granitica, nell'incontro con l'Università, istituzione del sapere universale e liberante, può essere trasformato e nel contempo trasformare. Così, l'Università nell'incontro con il carcere può trasformare ed essere trasformata.

Ma i contesti possono cambiare nella misura in cui si mettano in discussione i paradigmi che ne orientano l'organizzazione. Abbiamo per questo parlato di un paradigma "rieducativo" su cui, nel sistema penitenziario italiano, si fonda essenzialmente il principio di espiazione della pena come trattamento che rispetti il senso di umanità e la dignità del condannato. Abbiamo anche visto che questo dettato costituzionale non si traduce necessariamente in un diritto esigibile per le persone ristrette, laddove la norma appaia variamente interpretabile e non si pongano le condizioni di un effettivo reinserimento del reo nella società dalla quale continua, nella maggior parte dei casi, ad essere escluso. Abbiamo perciò trattato l'ingresso dell'Università in carcere come garanzia di un diritto a "ripensare se stessi" ed essere reintegrati nella comunità attraverso la pratica dello studio in senso emancipante e come possibilità di "ricucire le fratture" create con la commissione del reato in senso *riparativo*. Una possibilità di promuovere una nuova cultura della pena come diritto ad apprendere e non come punizione.

Lo abbiamo fatto, in particolare, riportando la narrazione di sé operata da uno studente universitario detenuto, Antonio Sorrento, che crediamo alla luce di quanto sino ad ora affermato abbia potuto al meglio rappresentare ciò di cui ci stiamo occupando. Ma anche raccontando in profondità l'esperienza pluriennale dei Poli Universitari Penitenziari, un sistema *istituente* che si pone a cavallo tra i due *istituiti* e che impone, non solo al Carcere ma anche all'Università, di mettere in discussione le modalità di esercizio delle proprie missioni.

La capacità di "riprendere parola su di sé" e di promuovere "uno spazio di parola circolare tra diversi" è uno degli effetti che l'Università persegue attraverso la proposta di pratiche formative innovative basate su metodi attivi. In questo senso, abbiamo voluto soffermarci

sul ruolo degli studenti universitari come attori privilegiati del *cambiamento* non come 'fine condizionato' ma come processo condiviso all'interno di *setting* educativi in cui favorire il dialogo, la riflessione e la condivisione di emozioni, affettività e sguardi non giudicanti, come motore principale per l'apprendimento negli adulti in situazioni di 'deprivazione' come quelle descritte. Abbiamo, perciò, approfondito i dispositivi del tutorato tra pari e delle classi/laboratori collettivi come dimensioni in cui esperire un tipo di relazionalità non gerarchica, nuova perché basata sulla reciprocità e stimolata da discipline universitarie in senso liberante e dalla *mediazione* di docenti in funzione di facilitazione.

Nel trattare di questi dispositivi ci siamo poi soffermati sul valore della scrittura autobiografica e delle pratiche teatrali come metodi di attivazione di un sé in esercizio, contro logiche passivizzanti e anestetizzanti.

La fase finale del nostro elaborato si è quindi concentrata sullo studio di un caso particolare, quello del laboratorio Cerchioscritti di Parma, che vede studenti ristretti e liberi coinvolti in un laboratorio di sociologia culturale, di scrittura autobiografica di getto e teatro. Abbiamo affrontato questo studio con lo sguardo indagante di chi cerca di rispondere alle proprie domande (che hanno mosso questo lavoro di tesi) ma anche con la volontà di provare ad astrarsi da un contesto in cui si è profondamente coinvolti per provare a delineare possibili punti di forza e debolezza e prospettive future di azione.

Tra i punti critici possiamo affermare che la ricerca, in quanto qualitativa, possa essere considerata come una prima fase esplorativa di raccolta dei dati non esaustiva. Inoltre i suoi risultati non possono essere applicabili ad altri contesti simili, in quanto esperienza *situata* e interpretata attraverso le parole dei diretti partecipanti. Riteniamo, in ogni caso, che alcuni elementi possano costituire uno spunto di riflessione per altri.

L'incontro tra detenuti e studenti universitari può essere considerato come occasione di apprendimento trasformativo reciproco?

Possiamo affermare di sì, quando emergono:

- motivazioni forti alla partecipazione dettate da una ricerca di senso e da un desiderio di apprendere come investimento del sé;
- maturazione di competenze di "riflessione" e di "ripensamento su di sé" che i soggetti attivano nell'incontro con un altro 'diverso';
- volontà e processi di decostruzione di reciproche stereotipie attraverso il dialogo e l'incontro;
- coinvolgimento del proprio essere corporeo, emotivo e affettivo nell'atto di apprendere;

- condivisione e co-costruzione di un metodo di lavoro che richiede partecipazione e impegno nel raggiungimento di obiettivi comuni;
- tensioni al bene comune e all'azione quando si diventa consapevoli di come la propria pratica possa essere *utile* ad altri.

La ricerca che ci ha condotto a queste conclusioni manifesta, però, elementi di criticità:

- l'aspetto di *inclusività* che caratterizza il laboratorio può non essere percepito da persone esterne alla dimensione del *gruppo* e potrebbe creare un senso di *esclusione* da una dimensione intima da parte dei nuovi arrivati o di "altri" esterni. Il campione coinvolto è rappresentato solo dai partecipanti più assidui e con più esperienza;
- dato il campione rappresentativo individuato e il tipo di analisi qualitativa, non è del tutto possibile estendere le considerazioni fatte a tutto il gruppo in termini di consapevolezza dei processi e delle interazioni, di capacità riflessiva e di entità della trasformazione. La trasformazione non può essere prevista *a priori*, per quanto si faccia leva sul valore della restituzione, e può non realizzarsi;
- la "gratuità" dell'esperienza e la serietà dell'impegno richiesto, incidono sulla partecipazione e sulla continuità delle presenze.

Il "volontarismo" può indurre a non sentirsi vincolati (soprattutto da parte degli studenti liberi). L'esposizione alla fragilità dei vissuti, alla densità delle emozioni e a una richiesta di partecipazione ritenuta impegnativa e *imbarazzante* può comportare resistenze, ritrosie e senso di inadeguatezza rispetto al compito, tali da indurre a interrompere l'esperienza;

- il laboratorio, inteso nelle forme descritte, può non essere considerato un'esperienza di studio e di apprendimento in senso stretto;

- la dicotomia percepita tra il contesto carcere e il contesto del laboratorio potrebbe delegittimare, fino a non prevedere, la partecipazione e il coinvolgimento dello stesso 'sistema carcere' (polizia penitenziaria, educatori) ai processi descritti.

La sfida che ci si propone, a partire da questa ultima considerazione, sarebbe invece quella di «ripensare a un nuovo paradigma detentivo non calato "dall'alto", ma costruito con "la base"»²⁵³.

Quella base costituita dai detenuti, dagli studenti, dai docenti, dagli operatori penitenziari, dai volontari e da tutte quelle persone che, a vario titolo, dopo aver vissuto un'esperienza inedita e *relazionale* del carcere, abbiano la capacità di coinvolgersi e di coinvolgere i territori e le istituzioni in una "presa in carico" dei fenomeni che sia collettiva.

²⁵³ Zizioli E., *Essere di più...*, p. 172

In questo senso, i laboratori tra detenuti e studenti universitari possono costituire una buona prassi e un contributo alla costruzione di un nuovo paradigma.

Studi già in atto mirano a considerare questa esperienza all'interno di un paradigma di *riparazione comunitaria*²⁵⁴, che veda nelle interazioni tra persone e nella creazione di reti sociali la possibilità di rigenerazione collettiva dei legami lesi con la commissione dei reati e di definizione di un nuovo senso di *sicurezza*.

Significativo appare che, nel momento in cui stiamo scrivendo delle trasformazioni siano già in atto o siano il frutto di un costante ripensamento sulla pratica, come nel nostro caso, operato dai soggetti che vi partecipano. Tra queste ci preme sottolineare che:

- il laboratorio “Cerchioscritti” è diventato oggetto di ricerca di tesi di laurea in differenti campi (tra cui la tesi di dottorato dello studente detenuto Claudio Conte);
- il metodo descritto verrà riproposto nell'ambito delle “Lezioni aperte di politiche sociali” dell'Università di Parma, all'interno del calendario didattico della Prof.ssa Vincenza Pellegrino e sarà aperto alla cittadinanza, oltre che agli studenti universitari;
- ad oggi, molti docenti dell'Università di Parma, a partire dall'esperienza diretta della *restituzione* dei laboratori, sono stati incentivati a proporre un ricco programma di lezioni, laboratori e incontri seminariali da tenere presso il Carcere di Parma;
- il laboratorio Cerchioscritti, come proposta didattica *sui generis*, è annoverata tra le pratiche di spicco nella riflessione, già avviata all'interno dell'Area Didattica della CNUPP, sulla necessità di incentivare l'ingresso di gruppi di studenti per esercitare il diritto alla classe e alla co-produzione di sapere.

Tra le prospettive future, sulla scia del riconoscimento da parte dei partecipanti allo studio di caso dell'importanza della *restituzione* ad altri del senso del proprio percorso, un intervento specifico, migliorativo e sperimentale, consisterà nell'aprire i laboratori a gruppi sociali diversi (di sole donne? di studenti delle superiori? ecc...) della comunità di Parma.

Queste nuove esperienze saranno, a loro volta, occasione di apprendimento trasformativo? Quali nuovi scenari?

La conclusione aperta nelle parole degli *studenti*.

²⁵⁴ Su questo aspetto ci si sta interrogando all'interno del laboratorio al fine di creare una definizione condivisa di cosa la *riparazione comunitaria* rappresenti all'interno di un paradigma di giustizia riparativa.

Nel contesto del carcere penso di poter dire come una esperienza formativa da un punto di vista umano non abbia il compito necessario di fornire risposte, bensì quello di far germinare una foresta di domande e dubbi. Io non credo di aver ricevuto nessuna risposta da questa esperienza, se non qualche attimo lontano dove mi sembra che molte cose possano aver senso. In generale, ho solo più domande sul mondo che mi circonda, motivo per cui sono grato di poter fare questa esperienza e di averla fatta fino ad ora. (S10)

Abbiamo dato alla parola apprendimento un senso compiuto, lo abbiamo documentato con la scrittura certi che è possibile - senza cadere nella consueta narrazione che parla di vite bruciate, di pentimento, commiserazione, - descrivere un pezzo del nostro cambiamento. Insieme ci siamo interrogati sulle ragioni, sulle cause, sulle opportunità, sul da farsi. Se c'è stata restituzione possiamo trovarla all'interno di una serie di domande: i laboratori in carcere possono restituire un ruolo sociale? Possono definire i caratteri? Possono cambiare le persone? Possono riaccendere nella comunità libera l'attenzione critica e coraggiosa che nasce dai principi costituzionali che tutelano la dignità? Possono essere il veicolo di apprendimento? Certo che possono. I laboratori sono strumenti di integrazione, devono essere presenza e devono saper costruire percorsi di ritorno. Basta non fermarsi! (S1)

Il ricordo di noi

Mi ricordo di un giorno che abbiamo lavorato a gruppi, non mi ricordo bene il tema, penso fosse sull'attesa di Cassandra, comunque eravamo in gruppi da tre. Ricordo che abbiamo pensato all'immagine della madre e qualcuno si è messo in terra, facendo finta di partorire e dando voce alla madre.

Pensare ad un uomo di 50 anni single che partorisce, che senso di possibilità? Un giorno verrà in cui la madre sarà comprensibile davvero all'uomo, e generare senza possesso punto di arrivo, come per il nostro gruppo ho pensato.

Mi ricordo di un giorno in cui abbiamo fatto un esercizio in cui ci si doveva appoggiare gli uni agli altri e ho pensato che prendere confidenza con qualcuno è l'arte di dosare il peso come quando ti siedi in braccio e non vuoi pesare e invece devi pesare, e cerchi di farti leggero, ma sai che l'altro è lì per prendere il tuo peso ineludibile.

E ho pensato che questo gruppo è un corso di dosaggio del peso, la cosa funziona quando oscilla tra la levità e pesantezza, se uno non trasmette il suo dolore è assente, se non trattiene il suo dolore sono assenti gli altri.

Palestra di verità e palestra di dosaggio del proprio dolore: saperlo dire, saperlo contenere per dare spazio a quello degli altri. Mi ricordo le risate, molte e i pianti, molti.

Mi ricordo un dibattito sui modelli della scuola: caos, scontro, sensazione di non capirsi mai fino in fondo, desiderio di tornare alla poesia perché la lotta tra idee è più difficile come casa comune...

Poi mi ricordo che la sensazione è stata: no, ma è questa la palestra che serve, capire che è frustrante e necessario al tempo stesso non capirsi bene e restare a spiegarsi. È tutto qui. Restare un'altra volta in più per spiegarsi, questo è un muscolo da allenare.

Mi ricordo poesie incredibili, stupore per un vostro stile che diventava sempre più serio nel dire, sempre più originale, meno astratto, frammenti di sogni, caldo, desideri, i nostri cari, i parenti, i libri, frammenti di autori preferiti, "spessore", "generosità" (darsi con generosità) ...

Ci vuole tempo per prendersi sul serio, per fidarsi ma soprattutto ci vuole tempo per accettare la fiducia seria degli altri quando non la si conosce spesso, non cercare altre prove, non chiedere, semplicemente accettare il compito di essere un gruppo e lavorare. Senza scuse, stare dentro, non sempre ai margini per controllare di non ricevere fregature, perché così la si dà la fregatura (chi resta ai margini sfrutta l'energia del gruppo), ma buttarsi e dire accetto una palestra in cui metto la mia presenza per come posso. Vi ho visti arrivare ad uno ad uno, presente! Presente! E dopo tre anni sentire cose vive. E pensare con stupore e gratitudine: ma questo scritto è pazzesco. Gratitudine. Ne vale la pena.

Vincenza Pellegrino

BIBLIOGRAFIA

Aliverini F., Lucidi F., Pedon A., *Metodologia della ricerca qualitativa*, Editore il Mulino, Bologna, 2008

Antigone: *XV Rapporto sulle condizioni di detenzione. Il diritto dei detenuti agli studi universitari. L'esperienza dei Poli universitari penitenziari in Italia.*

Si veda: <https://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/wp-content/uploads/2019/06/38.->

ANTIGONE_XVrapporto_PoliUniversitari.pdf

Antigone: *Oltre il virus. XVII Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione.*

Si veda: <https://www.rapportoantigone.it/diciassettesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/numeri/>

Alici L., *Patire e potere. Politica e questione antropologica*, Morlacchi, Perugia, 2017

Augé, M., *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano, 1996

Batini F., Giusti S. (a cura di), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni.* Si veda: https://www.researchgate.net/publication/316854019_Le_storie_siamo_noi_Gestire_le_scelte_e_costruire_la_propria_vita_con_le_narrazioni/link/5913fc640f7e9b70f498f1fd/download

Benelli C., *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'educazione in carcere*, Liguori, Napoli, 2012

Benelli C., Del Gobbo G., *Ri-educazione all'esercizio della cittadinanza attiva e alla partecipazione democratica nella gestione della "cosa pubblica": un'esperienza di ricerca azione partecipativa per la biblioteca nell'Istituto Penitenziario "La Dogaia" di Prato.* Buone Prassi. Si veda: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-2-dicembre-2012-etica-e-politica-temi/87-buone-prassi/258-ri-educazione-allesercizio->

della-cittadinanza-attiva-e-alla-partecipazione-democratica-nella-gestione-della-cosa-pubblica-unesperienza-di-ricerca-azione-partecipativa-per-la-biblioteca-nellistituto-penitenziario-la-dogaia-di-prato.html

Bertagna G., Ceretti A., Mazzucato C., *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, Il Saggiatore, Milano, 2015

Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993

Biasin C., *Adultità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*. Si veda: <http://www.metisjournal.it/metis/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/750-adultita-riflessione-critica-e-apprendimento-trasformativo.html>

Bichi R., *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, Roma, Carrocci, 2011

Boff L., Santos D., *La diversità che libera*, Castelvecchi Editore, Roma, 2018

Buffa P., *I territori della pena: alla ricerca dei meccanismi di cambiamento delle prassi penitenziarie*, EGA, Torino, 2006

Buffa P., *La galera ha i confini dei vostri cervelli*, Itaca, Castel Bolognese, 2019

Calvino I., *Il castello dei destini incrociati*, Mondadori, Milano, 2016

Cappa F., *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico*, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12, 3 (2017)ISSN 1970-222

Si veda: <https://rpd.unibo.it/article/view/7639>

Cardano M., *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna, 2011

Cardinali C., Craia R., *Il paradigma ri-educativo nel trattamento penitenziario. Azioni e valutazione possibile*, «Formazione e Insegnamento», XII-4-2014

Cecconi L., *La ricerca qualitativa in educazione*, Franco Angeli, Milano, 2008

Demetrio D. (a cura di), *L'educatore auto (bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Edizioni Unicopli, Milano, 1999

Demetrio D., *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996,

Di Profio L., *Il compito di rieducare: quarant'anni di pedagogia penitenziaria*, Pensa multimedia, Lecce, 2016

Dighera B., Lizzola I., *Comunità territoriali di relazioni riparative*. Si veda: <http://www.rosabianca.org/wp-content/uploads/Comunità-territoriali-di-relazioni-riparative.pdf>

Ducci E., *Forme limite di emarginazione di comunicazione*, in M. L. De Natale, *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e pensiero, Milano, 2004

Elliot J., Giordan A., Scurati C., *La ricerca azione. Metodiche, strumenti, casi*, (a cura di) Pozzo G., Zappi L., Ed. Bollati Boringhieri, IRRSAE-Piemonte.

Si veda: <http://docenti.unimc.it/valentina.pennazio/teaching/2018/18548/files/dispensa-e-approfondimenti/elliott-e-la-r-a>

Fabbroni F., *La sfida della didattica. Insegnare di meno, apprendere di più*, Sellerio Editore, Palermo, 2011

Fadda R., *Riflessioni inattuali intorno ad una categoria attuale: il cambiamento e il suo rapporto con la formazione umana*. Si veda: <http://www.giornaledipedagogiacritica.it/index.php/gdpc/article/viewFile/143/145>

Ferraro G., Musumeci C., *L'assassino dei sogni. Lettere tra un filosofo e un ergastolano*, a cura di) De Carolis F., Stampa Alternativa, Roma, 2014,

Formenti L., *Conoscenza di sé e cambiamento: paradossi e sfide della scrittura auto/biografica*. Si veda: <http://www.aiems.eu/files/formenti.pdf>

Freire P. *Conscientização*, São Paulo, Ed. Cortez, 1979

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2011

Friso V., Decembrotto. L., *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*, Guerini Scientifica, Milano, 2019.

Ghidini A., *Dalla definizione degli approcci metodologici all'osservazione diretta: la scuola in carcere entre les murs*, «Rivista Formazione Lavoro Persona», Anno VI – Numero 17.

Guetta S., Del Gobbo G., *I saperi dei Circoli di studio*, ETS, Pisa, 2005. Si veda: https://www.academia.edu/29364539/Carcere_democrazia_università._L_esperienza_de_i_poli_universitari_penitenziari

Inglese M., Verdoliva G., Leuci E., *Ricostruire le vite offese. Approccio narrativo alla (con)costruzione di senso nel luogo del non senso*, Si veda: https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Ricerca_sociale_ed_emancipazione_e_book_indicizzato.pdf:

Kalica E., *Farsi la galera. Spazi e culture del penitenziario*, Ombre corte, Verona, 2018

Kaneklin C., *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*, Cortina, Milano, 2010 in

Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Quando l'adulto impara: andragogia e sviluppo della persona* / - Nuova ed, F. Angeli, Milano, 2008

Lapassade G., *L'analisi istituzionale: gruppi, organizzazioni, istituzioni*, tr. it., Isedi, Milano, 1974

Lévinas E., *Dall'altro all'io*, Meltemi, Roma, 2002

Lizzola I. *Oltre la pena. L'incontro oltre l'offesa*, Castelvecchi Editore, Roma, 2020

Lizzola I., *Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami* in *La formazione della persona in carcere. Attese, resistenze e riscatto*, «Rivista Formazione, lavoro, persona» Anno VI, Numero 17 – Luglio 2016

Lizzola I., Brena S., Ghidini A., *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*, Franco Angeli, Milano, 2017.

Loiodice I., *L'identità professionale dell'esperto per l'educazione in età adulta* in Alberici A., Orefice P. (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano, 2006

Mancini R., *Per una fenomenologia dell'esperienza educativa*, Si veda: https://notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=9550:per-una-fenomenologia-dellesperienza-educativa&catid=508&Itemid=1088

Mantegazza R., *Per fare un uomo: educazione del maschio e critica del maschilismo*, Unicopli, Milano, 2008

Marchioro S., *Educazione degli adulti in contesto carcerario*. Si veda: http://www.eduadu.net/materiali/carcere_marchioro1.htm

Margara A., *Il carcere della legge e il carcere che c'è*, Si veda: <https://media.fupress.com/files/pdf/16/283/2592>

Margara A., *Per Mario Gozzini «Il carcere utile: il senso di un impegno»*, Si veda <http://www.rassegnapenitenziaria.it/cop/22246.pdf>

Mauceri, E. (2001). *Pedagogia e contesto penitenziario: alcune riflessioni sul significato e il ruolo dell'educazione in prigione*. *Rassegna penitenziaria e criminologica*, 1, 295–327

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

Migliori S., *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci Faber, Roma, 2007

Morienau J., *Lo spirito della mediazione*, Franco Angeli, Milano, 2000

Palma M., *Il carcere non è una calamità naturale*, Prefazione a F:Berti e C. Fabbrici; *Storie da dentro*; Memori ed., Roma, 2012

Patrizi, P., *Giustizia e pratiche riparative. Per una nuova giustizia di comunità*, Diritto e Storia, 15, 2017. Si veda: <https://www.dirittoestoria.it/15/innovazione/Patrizi-Giustizia-pratiche-riparative-nuova-giustizia-comunita.htm>

Pavarini M., *Attività scolastiche e pratiche trattamentali*, in «Percorsi», X,2, 1997

Pellegino V., *Futuri testardi. La ricerca sociale per l'elaborazione del «dopo-sviluppo»*, Ombre Corte, Milano, 2020.

Pellegrino V., *Cucire biografie: riflessività sociale ed emancipazione a partire dal carcere* in Pellegrino V., Massari M. (a cura di), *Scienze Sociali ed Emancipazione. Tra teorie e istituzioni del sapere*, Genova University Press, Genova, 2021. Si veda: https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Scienze_sociali_ed_emancipazione_e_book_indicizzato.pdf

Pellegrino V., *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*, Ombre Corte, Verona, 2019

Pellegrino V., Inglese M., *Il tempo e la vita quotidiana nel carcere: “presente senza futuro” e forme di resistenza biografica*. Si veda: https://gspi.unipr.it/sites/st26/files/allegatiparagrafo/10-05-2016/pellegrino_inglese_tempo_e_carcere_immateriale_rivista_erq.pdf

Pellegrino V., Valenti V., Conte C., *The Convict University project and the autoethnography of the biographical changeover*, Si veda: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003016458-11/convict-university-project-autoethnography-biographical-changeover-vincenza-pellegrino-veronica-valenti-claudio-conte>

Perla L., Riva M.G., *L'Agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*, Editrice La Scuola, Milano, 2016

Reggio P., *Imparare sempre e ovunque. Tempi e luoghi dell'educazione degli adulti*
Si veda: <http://www.metisjournal.it/metis/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/785-imparare-sempre-e-ovunque-tempi-e-luoghi-delleducazione-degli-adulti.html>

Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004

Rollo, G., *Il volontariato nel sistema penitenziario italiano*. Tesi sperimentale in Servizio Sociale, University of Parma, Central Library, Dep. of Giurisprudenza Studi Politici e Internazionali, 2019

Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro, Università degli Studi di Bergamo, *La formazione della persona in carcere. Attese, resistenze e riscatto*, «Rivista Formazione, lavoro, persona» Anno VI, Numero 17 – Luglio 2016. Si veda: <http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/1029/79126.pdf>

Sherman R.R., Web R.B., *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, The Falmer Press, Bristol, 1988

Sorrento A., *La Sfida di diventare individuo*, tesi laurea inedita, Università degli Studi di Parma, facoltà di Beni artistici e dello spettacolo, A.A. 2018-2019

Tomba, C. (2016). *Il diritto Allo studio in regime restrittivo delle libertà*. Diritto Penitenziario e Costituzione. Si veda:

https://dirittopenitenziarioecostituzione.it/images/pdf/MaterialeDidattico/Tomba_lezion_e_istruzione_carcere.pdf

Torlone F., *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*.

Si veda: http://www.ristretti.it/commenti/2017/luglio/pdf4/libro_torlone.pdf

Tramma S., *Adultità, trasformazioni sociali ed educazione*. Si veda: <http://www.metisjournal.it/metis/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/797-adultita-trasformazioni-sociali-ed-educazione.html>

Turco, *Anime prigioniere: percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*, Carocci Faber, Roma, 2011

Valentino N., *L'ergastolo dall'inizio alla fine*, Sensibili alle Foglie, 2009

Vallini A., *Carcere, democrazia, università. L'esperienza dei poli universitari penitenziari*, Opinioni di diritto penale, Stati generali dell'esecuzione penale, Diritto penale e processo 10/2016, p. 1375. Si veda:

Weil S., *L'amore di Dio*, Borla, Roma, 1979

Weil S., *Piccola cara...lettere alle allieve*, Marietti, Milano, 1998

Zannini L., *La tutorship nella formazione degli adulti. Uno sguardo pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano, 2005

Zizioli E., *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*, Le Lettere, Firenze, 2014

SITOGRAFIA

<http://docplayer.it>

<http://www.ristretti.it>

<https://gup.unige.it/>

<https://insorgenze.net>

<https://notedipastoralegiovanile.it>

<https://parma.repubblica.it>

<https://scienzepolitiche.unical.it>

<https://sociale.regione.emilia-romagna.it/>

<https://www.altalex.com>

<https://www.assemblea.emr.it>

<https://www.delleali.it>

<https://www.fortapachecinemateatro.com>

<https://www.giustizia.it/giustizia/it>

<https://www.ilriformista.it>

<https://www.ilsonar.it>

<https://www.perlaretorica.it>

<https://www.rapportoantigone.it>

<https://www.santalessandro.org/>

<https://www.senato.it>

<https://www.teatrodue.org>

<https://www.treccani.it/>

<https://www.uniss.it>

ALLEGATI

Età: 56

Corso di studi: Scienze e tecnologie agrarie

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

Incontro: è la prima parola che mi viene in mente. Un incontro porta con sé storie passate, storie nuove e riprende tutto là dove avevamo lasciato sentimenti ed emozioni profonde. Quindi nella parola incontro non c'è mai una fine, una pausa, ma un appuntamento con il futuro che ci permetterà di riprendere là da dove si era stati separati o interrotti. Ma mai, in questi incontri non ci siamo lasciati sorprendere dal cambiamento e della trasformazione. Noi le abitavamo già. Noi siamo cambiamento. Noi siamo trasformazione.

Fiducia: ho percepito e soprattutto fiducia nel rapporto relazionale tra noi detenuti e voi studenti. Una fiducia che non era affatto scontata. Non lo è mai quando si inizia un rapporto di interazione tra il dentro e il fuori. Noi ci siamo riusciti grazie alla capacità di ognuno di accogliere i sentimenti dell'altro, le paure, le timidezze, la curiosità, la voglia di conoscere e di farsi conoscere.

Scelte: il punto d'accesso privilegiato per entrare nella vita pulsante del laboratorio sta nel saper proporre i propri modelli letterari, le proprie passioni artistiche, gli studi, le scelte di vita e i sacrifici che questo ha comportato: non mangiare o mangiare male, dormire poco, sopportare il mal di testa, sentirsi spegnere il destino del contatto umano e tra la vita e l'impegno allo studio sacrificare la prima, per raggiungere un livello alto di conoscenza. È questo il modello di scelta che ho percepito in alcune di voi ed è il modello che preferisco privilegiare.

Riflessione: riflettere e scrivere sono state – e lo sono ancora – le attività principali dei nostri incontri. Riflettere e scrivere sulla nostra vita, sulla marginalità delle nostre esistenze, sulla rottura delle categorie stereotipiche tra maschi e femmine o giovani e vecchi; sul rapporto tra amore, eros e amicizia; sulla necessità dell'impegno contro certi comportamenti; sul bisogno di reagire all'anti-intellettualismo; sulle nostre vite.

Ascolto: mi piace la forma dei nostri laboratori. Mi piace perché amo la conversazione e il dialogo. In un certo senso la fatica maggiore di chi sta in carcere è dover intavolare una conversazione con se stessi, ed è un'attività innaturale. A me piace ascoltare - questa attività mi impedisce di trasformarmi in un recluso anche nella testa - e l'ascolto mi offre la possibilità di sapere cosa pensano gli altri. Non mi interessa il pensiero generale, mi interessa l'incontro faccia a faccia.

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

Mi ha incuriosito il pensiero in sé. Mi piaceva l'idea di scrivere, di raccontare storie e poi perché avevo voglia di sentire un altro tipo di linguaggio. E potevo proporre il mio senza subire pregiudizi; potevo scrivere liberamente e sapevo che ciò che stavo scrivendo era non solo vero, ma anche realmente utile e proficuo e in modo estremamente pratico e immediato. Ma non è l'unica ragione: ho partecipato perché ero convinto - e lo sono ancora - È sempre un grande piacere scrivere qualcosa che risulti utile agli altri.

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

Ho avuto il piacere di incontrare la diversità in voi: caratteri diversi, storie diverse, sensibilità diverse, ma rispettose. Sono certo che l'esperienza di vissuta in questi anni di laboratori troverà posto nell'album dei miei ricordi. Ma per quanto riguarda alla parte di me che si aspettava di incontrare chi, devo dire che ho esaminato per prima l'ipotesi di chi voi vi aspettavate di incontrare. Esaminavo i miei difetti, riflettevo su quanto sia importante evitare di diventare veicolo di luoghi comuni, per quanto illuminati possano essere. Non mi ero assegnato il compito: "bene, ora che sono al laboratorio penserò a come comportarmi, pensavo solo a come stare di fronte a voi, alla postura da mantenere e ascoltarvi. Dicevo a me stesso: "arrivano le studentesse e ti accorgi che i giovani parlano in un certo modo. Li ascolti e cominci a riflettere su quello che dicono, a cosa significa, a quali informazioni ricevi, e a come valutarle. Ma al tempo stesso pensavo "come è strano sentirli parlare così: cioè mentre stavate filosofando. Uso il termine nella sua accezione più ampia. Si può dire che è possibile filosofare su qualsiasi cosa. Se ti innamori, per esempio, cominci a pensare a cosa è l'amore, almeno se, per temperamento, sei portato a riflettere. Entra in carcere per la prima volta provi le stesse sensazioni. Un mio amico, che era uno studioso di Foucault, ha scoperto a sue spese che la legge,

attraverso la detenzione, lo aveva tradito. Era terribilmente ferito e mi ha raccontato che in quei momenti ha iniziato a riflettere sulla natura del carcere e a immergersi sempre di più in quella riflessione. E così facendo, ha sviluppato una relazione completamente diversa con i testi di Foucault e con la propria esperienza. In passato aveva letto tutti quei testi sul carcere come si legge qualunque cosa che non fa parte della propria esperienza e che non ti tocca davvero finché non lo diventa.

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Ho incontrato tante belle individualità. Tante belle persone intellettualmente preparate e interessate alle questioni carcerarie. Ragazze, soprattutto, che hanno saputo identificarsi nelle persone detenute. Siete stati - lo siete ancora - parte integrante della vita che sto vivendo, del momento storico che stiamo vivendo e questo momento ha delle radici. A conquistarmi è stata la sicurezza di chi sa imporre il proprio pensiero, anche se - vale per tutti - la prima volta che siete entrati in carcere ve la siete fatta addosso. Ma avete scelto di stare alle regole, con giudizio e senso di responsabilità. Alcune di voi si sono distinte per determinazione, consapevolezza soprattutto quando c'era da tenere un approccio deciso su certe questioni. C'è chi non si è sentito di farlo e non si è esposto oppure c'è chi ha mollato, forse per troppa sensibilità. Non è facile sopportare storie di dolore altrui per tanto tempo. Chi ha deciso di continuare a giocare lo ha fatto tenendo la postura del ruolo assegnato, trovando forse una particolare sintonia con l'ambiente carcerario, con le persone che lo abitano e descrivendo la polarità dentro-fuori come una sorta di prigionia - e la prigionia era reale -. Perché allora una donna che per tre ore al venerdì è consapevole di stare rinchiusa in una prigionia non dovrebbe provare il desiderio di schierarsi dalla parte opposta?

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.

Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

Primo momento: il nostro ultimo incontro prima del COVID-19. Quella volta, dopo tante giornate di laboratorio, ci siamo ritrovati attorno al tavolo della redazione, tutti insieme, voi e noi. È stato un momento di condivisione incredibile. Sembrava una grande conquista, finalmente la possibilità di cambiare il panorama delle nostre sedute. Potevamo

confrontarci in modo diverso. Quella sì era un'idea di cambiamento. Era il 21 febbraio 2020.

Secondo momento: Arrivava il COVID- 19 e tutto sembrava finire lì. Ma iniziò una fase nuova del laboratorio: la scrittura a distanza. Le vostre le lettere, le nostre lettere, momenti di condivisione incredibili. Porto i vostri messaggi con me. Vi porto nel cuore. C' eravate voi, ognuna di voi, le vostre inquietudini, le vostre preoccupazioni facile ritorno alla normalità. C'era la cura e passione in ogni cosa detta e scritta. Le speranze sempre presenti, in tutte le situazioni che si sono presentate e poi i collegamenti video, (credo l'inizio sia stato il 5 giugno 2020), una piccola normalità ritrovata. C'eravate voi al di là dello schermo. Il piacere di osservarvi dalla dimensione a voi più consona, casa vostra, mentre attraverso i vostri occhi e i vostri racconti bevevamo un cielo a noi sconosciuto e città mai viste.

Terzo momento: il lento ritorno alla normalità. Mascherine per proteggerci dal virus. Era il 4 dicembre 2020. Facce amiche dopo tanto isolamento. Il SARS - COV- 2 ci aveva cambiati, in noi c'era il desiderio di vivere la vita in modo diverso. c'era il desiderio di conquistare una libertà diversa da quella che avevamo prima del Covid. Il Coronavirus ha cambiato tutti noi. Dal Covid abbiamo imparato a sopportare una forma di passività che non ci ha fatto bene, perché ci ha reso molto più nervosi. Penso, tuttavia, che bisogna lasciarsi alle spalle le influenze negative. Da questa pandemia abbiamo imparato qualcosa di nuovo, di sconosciuto e pericoloso. Tutto questo ha stimolato la nostra creatività e la nostra sopravvivenza.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

La più ricorrente è stata l'attesa. Attesa tra un venerdì e l'altro. E poi, il senso di appartenenza, il piacere di ritrovarsi, di riflettere e cercare risposte su questioni che interrogano molto anche a noi e che sono caratteristiche del nostro pensiero.

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

Come il prodotto di un'esperienza molto intensa. Ho provato un sentimento di amore-amicizia, una sfera affettiva che ha suscitato emozioni molto intense, come la tenerezza e il desiderio di abbracciare. Il mio corpo ha sentito il desiderio di riconoscere l'altro da

subito libero e responsabile di sé in una situazione di privazione della libertà e di annullamento delle possibilità di scelta.

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

Mi piacerebbe dirti quali sensazioni ho provato nel contatto con gli altri, ma non posso perché quando si parla di contatto si dà l'impressione di scrivere di se stessi ed è imbarazzante, perché sembra quasi di rivelare qualcosa che non si vuole far conoscere e si desidera mantenere una certa riservatezza. Anche se poi non è vero che scrivo di me, lo si penserà e ciò mi intimidisce.

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Come un silenzio trasparente attraverso cui l'altro può vedere ogni cosa. Non c'è bisogno di spendersi in parole e gesti per misurare distanze fisiche e sociali. L'essenzialità sta nelle parole, sta negli sguardi e negli atteggiamenti.

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?

Se sì, potresti illustrare quali e perché?

Abbiamo dato alla parola apprendimento un senso compiuto, lo abbiamo documentato con la scrittura certi che è possibile - senza cadere nella consueta narrazione che parla di vite bruciate, di pentimento, commiserazione, - descrivere un pezzo del nostro cambiamento. Insieme ci siamo interrogati sulle ragioni, sulle cause, sulle opportunità, sul da farsi. Se c'è stata restituzione possiamo trovarla all'interno di una serie di domande: i laboratori in carcere possono restituire un ruolo sociale? Possono definire i caratteri? Possono cambiare le persone? Possono riaccendere nella comunità libera l'attenzione critica e coraggiosa che nasce dai principi costituzionali che tutelano la dignità? Possono essere il veicolo di apprendimento? Certo che possono. I laboratori sono strumenti di integrazione, devono essere presenza e devono saper costruire percorsi di ritorno. Basta non fermarsi!

Età: 61

Corso di studi: Scienze dell'Educazione e dei Processi Formativi

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

LIBERTA' DI PENSIERO - IMPORTANZA – RIFLESSIONE – ATTENZIONE - STUPORE.

Libertà di pensiero, perché potevi scrivere e dire ciò che volevi, sia che era o non era attinente all'argomento.

Importanza, perché alla fine di ogni scritto o commento fatto si era sempre elogiati, innalzando quella positività che ognuno ha di se stesso.

Riflessione, perché il commento di ognuno a volte lasciava riflettere, perché il mio pensiero era talmente distante o non era concepito dalla mia mente, ma una volta espresso, comunque ti coinvolgeva nella riflessione.

Stupore perché nonostante la differenza di età mi sono trovato a mio agio, e non pensavo di riuscirci.

Attenzione, perché gli argomenti trattati a volte potevano sembrare banali, ma erano di una certa profondità che toccava l'autocoscienza

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

Curiosità di un'occasione che era difficile solo poterlo pensare.

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

Non me lo sono chiesto. Ma forse proprio quelle che ho incontrato.

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Oltre agli studenti e alla Prof.ssa Vincenza c'è stata la figura di Vincenzo (il regista) che ha dinamicizzato e vivacizzato gli incontri sotto tutti i punti di vista, e in combinazione perfetta con la Prof.ssa Vincenza hanno dato una forte spinta culturale ed educativa a tutto

il gruppo. Gli studenti universitari li ho trovati molto maturi e comprensivi, in contraddizione con ciò che sentivo per la televisione.

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.

Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

1. Sono stati tanti ma i tre più significativi sono:

Quando abbiamo fatto e condiviso gli scritti in gruppo, perché dopo tanti anni mi sembrava strana e insolita quella situazione, non sapevo come muovermi e stavo quasi immobile.

2. In uno di questi momenti di condivisione degli scritti c'era la Prof.ssa Vincenza nel gruppo con me, ho espresso un mio pensiero da scrivere e d'istinto mi ha messo una mano sulla spalla, complimentandosi così come si fa di normalità con un amico. È stato un gesto che avevo dimenticato e nell'attimo che è successo ho riconosciuto quel gesto di umanità e di compiacimento che solo l'essere umano può dare e ricevere.

3. La solidarietà che si instaurava tra noi, gli studenti la prof. E Vincenzo quando chiedevamo qualcosa e lo ritenevano giusto farlo.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

Imbarazzo (vergogna) e rassegnazione quando si doveva quasi giocare con esercizi, gesti o recitare (suscitando in me l'autoironia). L'emozione principale oltre l'imbarazzo iniziale di ogni incontro è stata la sorpresa, perché non c'era nulla di prevedibile di ciò che si scriveva o si diceva. Anche l'allegria per i momenti comici si è provata, così come la nostalgia di...

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

All'inizio rigido e goffo, ma poi rilassato e attento e spensierato. Quando si trattava di scrivere o discutere.

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

La sola parola che mi viene in mente riguardo le sensazioni è “piacevole”. piacevole perché è stata un’occasione per potersi rispecchiare nello sguardo e nei pensieri degli altri. Questa sensazione di piacevolezza è nata dalla vicinanza e del contatto umano con gli altri, e dalla vicinanza e dal contatto è nata la confidenza, e la confidenza ha fatto sì che uno ha manifestato più liberamente pensieri ed emozioni.

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Lo spazio era adeguato, all’inizio sembrava troppo distante, ma poi con lo scrivere in gruppo è stato lo spazio ideale per muoversi senza essere di impaccio agli altri.

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento? Se sì, potresti illustrare quali e perché?

È stato tutto il percorso un’esperienza di apprendimento e cambiamento perché il contatto con le persone della società esterna con cui parli e ragioni ti fa riflettere sul percorso della propria vita, si è coinvolti sotto tutti gli aspetti.

11. Vuoi aggiungere qualcosa?

GRAZIE A TUTTI

Età: 63

Corso di studi: Facoltà di beni artistici e dello spettacolo

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

Venerdì, perché il venerdì ero abituato ad incontrare sia i due docenti Vincenza Pellegrino e Vincenzo Picone, le ragazze e ragazzi universitari. Da quando vi è stata la pausa estiva, per me è un vuoto, mi mancano moltissimo tutti.

“Ciao C.”: Questo “Ciao” per me ha un significato importantissimo, perché è sincero e ti fa sentire considerato.

Riscaldamento: perché dopo gli esercizi che ci faceva fare il docente V. Picone mi sentivo più rilassato. Quindi riuscivo ad essere più concentrato ad ascoltare le lezioni. Può sembrare strano. Gli stessi esercizi li facevo anche in cella.

Cerchio: quando i docenti ci invitavano di metterci in cerchio. Mi sentivo di rivivere i tempi di quando ero piccolino, dove la sera tutti di famiglia ci mettevamo vicino al camino.

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

Sia per curiosità, sia per stare in contatto con gente proveniente dalla libertà.

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

Mi aspettavo di incontrare quello che ho trovato. E cioè dei ragazzi, ragazze e docenti geniali.

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Ho incontrato ragazze, ragazzi, senza elencare i loro nomi provenienti di varie regioni, ma anche i docenti li descrivei molto attenti e sensibili alle sofferenze altrui.

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.

Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

Il primo incontro è stato per me una bellissima emozione.

La recita assieme ai ragazzi.

La lettera di A. Perché sono tre eventi in cui l'emozione me la porto ancora viva nella mia mente.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

Il incontro con gli studenti dopo la pausa della pandemia attraverso la videochiamata. La notizia di qualche studentessa e/o studente che si sono laureati.

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

Molto leggero e rilassato, il confronto con i docenti e gli studenti per me, era come sottopormi ad un massaggio fisico-mentale. Per cui rientravo in cella che mi sentivo più “libero”.

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

Le sensazioni di essere circondato dall’affetto dei miei figli e dei miei nipoti.

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Quando entro negli spazi chiusi, non guardo, o cerco di non guardare mai le mura. Il chiuso mi trasmette tristezza, ansia, tristezza ecc. Per cui la mia attenzione la concentro verso chi incontro.

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?

Se si, potresti illustrare quali e perché?

Certamente grazie ai docenti e ai ragazzi, sono cresciuto molto culturalmente. Come cambiamento, ora riesco a mettere per iscritto le mie emozioni.

11. Vuoi aggiungere qualcosa?

A tutti gli studenti: sappiatevi godere e proteggere la libertà. Grazie a voi tutti per quello che sappiate trasmettere.

Età: 51

Corso di studi: Comunicazione e media contemporanei per l'industria creativa

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

Gruppo, condivisione, emozione, fiducia, rispetto.

Il gruppo perché penso che “implica” implica sempre delle aspettative sul comportamento proprio e altrui. E ci permettono di conoscere chi siamo e come definirci all'interno del ruolo che occupiamo.

Condivisione, perché abbiamo condiviso fragilità, storie personali, frammenti di vita.

Emozione, perché ogni incontro è stato un ritrovare, un'esperienza in cui racchiudere un bagaglio di emozioni “indescrivibili”.

Fiducia, perché senza di essa non ci può essere una genuina costruzione di relazione. Violarla significa tradire se stessi, oltre che gli altri.

Rispetto, perché è la base. Senza di ciò non si può costruire niente, se manca la reciprocità con l'altro ogni cosa è destinata a naufragare. Si dice rispetta e sarai rispettato.

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

Semplicemente per conoscenza personale con percorsi e vissuti un po' diversi e respirare una ventata di aria nuova in un luogo in cui l'aria si stagna.

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

Persone con percorsi di vita differenti, ma che si sono incontrati perché alla fine le storie, qualunque esse siano, si intrecciano e si incrociano nella comune condivisione di cammini di vita.

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Ho incontrato ragazzi e ragazze con un senso di umanità sconfinato e una sensibilità che fa ben sperare nella costruzione di una nuova generazione, basata sulla considerazione dell'altro senza dare giudizi discriminatori. Li descriverei semplicemente meravigliosi.

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.

Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

Il primo è stato il racconto di A. sul difficile periodo legato alla depressione che lo stava portando a commettere un atto estremo; il secondo è stata la lettera di Annalisa a fine corso; la terza, la rappresentazione di fine corso. Il racconto di A. mi ha fatto capire che la sofferenza, la fragilità che abbiamo in noi non hanno luoghi e confini specifici ma sono ovunque. La lettera di A. è stata significativa per l'intensità e il trasporto emotivo che hanno creato le sue sublimi parole, mi hanno toccato profondamente, perché in esse vi era scritto il senso di cosa vuol dire creare ed essere gruppo, l'importanza di costruire relazioni, cosa concretamente produce il nostro laboratorio. La terza è l'epilogo di restituzione di un lavoro di gruppo che non si è risparmiato. Perché la sintonia di voler essere un noi ha reso unico il nostro progetto. Questo lavoro ha prodotto un modo diverso di raccontarsi, un nuovo modo di dare delle risposte a quelle domande che ogni persona durante il cammino della propria vita prima o dopo si pone.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

La gioia, la commozione, felicità, la sorpresa...

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

A volte un po' in disagio quando facevamo gli esercizi di movimento per "riscaldarci". perché non essendo abituato a fare alcuni movimenti sentito appunto un po' di impaccio, anche per via che io sono molto timido e quindi questo contribuisce a prescindere... ma a parte questo, mi sono sentito davvero bene e in armonia col mio corpo, anzi queste attività dovrebbero essere palestre che non dovrebbero mai chiudere semplicemente perché danno benessere sia al corpo, ma soprattutto alla mente, in particolar modo in luoghi come il carcere che per caratteristiche tipica tende ad escludere e isolare.

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

Ho provato un tumulto di emozioni e sensazioni tali da rendere alcuni momenti trascorsi assieme indimenticabili.

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Uno spazio neutro in cui ognuno si è potuto sentire libero in un luogo in cui manca la libertà fisica.

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?

Se sì, potresti illustrare quali e perché?

Sì. per esempio, aver scritto, condiviso emozioni, sensazioni, stati d'animo con il gruppo. Letture di buoni libri dove in ognuno di tali libri abbiamo ritrovato dentro un pezzo di ognuno di noi e le loro storie ci sono servite per confrontarci come in uno specchio, è stata una magnifica avventura. Un meraviglioso viaggio introspettivo che mi ha consentito di ritornare a sognare, ad aprire orizzonti finora inesplorati, mi ha sicuramente aiutato a vedere lati e potenzialità di me, che mi hanno fatto riflettere e guardare e approfondire le cose con occhi diversi. Non so quantificare quanto mi hanno cambiato, ma senz'altro mi sento, da questa esperienza, migliorato. Il perché? È facile esplorare l'animo umano, riuscire ad aprire tanti file su vari modi di apprendere, sapere, conoscere e acquisire delle competenze in modo diverso dalla solita scolastica e cioè in modo verticale e non orizzontale, credo sia stata una bellissima scoperta, un nuovo paradigma rispettare, un nuovo modo di relazionarti e di parametrare la visione delle cose.

11. Vuoi aggiungere qualcosa?

No.

Età: 51

Corso di studi: Giurisprudenza, Dottorato Sociologia

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

1. Sono attesa, emozione, parola, affetto, relazione. Per me il laboratorio è soprattutto attesa, attesa di respirare le tante emozioni che suscita un incontro importante. Importante perché nel laboratorio incontro la libertà, la normalità, sensibilità diverse, delicatezza, gentilezza e forza, solidarietà, amicizia, persone che ormai sento care. Un incontro che si fa parola scritta e muta, che si fa sguardo, sorriso, che si fa cura dell'altro, si fa affetto. Si ha la possibilità di una relazione con l'altro mondo dal quale sono escluso da troppo tempo e di cui sento la nostalgia, la mancanza, per questo riverso nell'unica relazione col mondo esterno che mi è possibile tante aspettative e tanto di me.

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

La partecipazione al laboratorio è stato per me un desiderio realizzato, coltivato nei pochi rari incontri che prima erano possibili, un progetto di pochi perseguito con tenacia, pazienza, coraggio e passione che è diventato una realtà per molti, che ha dispiegato le ali e portato alla nascita del PUP che del laboratorio ne è una costola e non l'inverso. Ho partecipato al laboratorio nell'idea di contribuire alla creazione di un luogo in cui si parlasse di cultura alta e alta, rispetto ai soliti discorsi in e sul carcere.

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

Mi aspettavo di incontrare persone sensibili, solidali, curiose, interessate, persone nuove da conoscere e scoprire, con le quali confrontarmi e, inizialmente, renderle consapevoli dell'esistenza di una pena incivile come quella dell'ergastolo, di luoghi inutilmente punitivi come quello del carcere, di cambiare i loro immaginari e luoghi comuni sul carcere. Coinvolgere l'università in una battaglia di civiltà e di umanità, inizialmente, infatti, la *mission* era questa, poi strada facendo è cambiata, il carcere, la pena hanno lasciato il posto ad altro alla bellezza dell'incontro di non sentirsi soli e abbandonati dalla società, all'importanza dello scambiarsi le esperienze e con esso le storie, il sapere che c'è dietro.

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Ho incontrato la gioventù, quello che ero quando sono stato arrestato, ho incontrato la straordinaria normalità di ragazze e ragazzi speciali, 15 tra studentesse e studenti della

facoltà di Scienze sociali dell'università di Parma; coi quali ho consolidato rapporti autentici, veri, profondi anche con chi ha guidato e reso possibile questo “miracolo” unico nel panorama italiano per continuità e numero di incontri. Ho incontrato persone che mi hanno donato gratuitamente il loro tempo e affetto. Ho incontrato ragazze e ragazzi provenienti dal Nord e dal Sud che non giudicavano ma anzi erano umanamente vicini, anche se fisicamente lontani. All'inizio eravamo posti su due lati opposti del palco nella sala teatro del carcere, dietro a dei banchi con al centro uno spazio vuoto occupato dai tutor-organizzatori dell'incontro, col divieto assoluto di scambiarsi qualsiasi oggetto e di sfiorarci fisicamente, all'inizio e alla fine noi percorrevamo il percorso che si apriva sul nostro lato, senza mai incontrarci se non con gli sguardi, i sorrisi e i saluti da lontano, credo che questo ci abbia unito molto più di una stretta di mano, che poi è arrivata. Ho incontrato ragazze e ragazzi che sono entrati in un modo e ne sono usciti in un altro perché a cambiare non è stato solo il contesto ma anche tutto il resto, idee, passioni, progetti lavorativi e visioni di vita, faccio spesso l'esempio di Chiara che arrivò arrabbiata e senza peli sulla lingua ci disse che se stavamo ancora qui dentro, dopo decenni, ce lo meritavamo e alla fine dell'anno se ne andò serena in volto e con la nostalgia nel cuore insieme a sua madre e al fidanzato che aveva coinvolto e cambiato idea come lei.

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.

Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

Ho vissuto diversi momenti significativi durante i laboratori, sono davvero innumerevoli, ma dovendo scegliere in questo momento mi vengono in mente quello in cui una delle studentesse si è seduta davanti a me e ha letto una lettera che parlava di un mio compagno di scuola affetto da una grave patologia che si era tolto la vita di cui avevo scritto, mi ha emozionato molto anche se non l'ho lasciato trasparire perché ha espresso pensieri e una vicinanza profondissimi; poi c'è quello della manifestazione conclusiva alla fine di ogni anno di corso, in cui c'è l'incontro con la cittadinanza di Parma e con loro condividiamo una parte dei nostri scritti-storie che rappresentiamo teatralmente, perché è un momento di condivisione e di divertimento, infatti, non lo viviamo con l'ansia da *performance*, non siamo degli attori, lo sappiamo noi e chi viene a incontrarci siamo un gruppo che vuole solo condividere riflessioni, sapere ed emozioni; ogni volta che mi guardo negli occhi con i facilitatori del gruppo perché mi sento in piena sintonia, perché sento che mi hanno a

cuore, perché sento che siamo una bella squadra, perché ci scambiamo ‘sapere’ senza quasi saperlo.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

Le emozioni più ricorrenti sono quelle della gioia, della sorpresa, della tristezza, della nostalgia. Della gioia perché come ho scritto ogni incontro è motivo di gioia, sapere che ci portano fuori con loro, nelle loro famiglie è motivo di gioia. Di sorpresa poiché le ragazze e i ragazzi, ma anche i miei compagni spesso riescono a sorprendermi per la profondità dei loro pensieri, della loro sensibilità, del loro essere leggeri e profondi allo stesso tempo, come Serena. E anche la tristezza mi ha colto più di una volta quando qualcuna delle ragazze ci ha confidato una grave perdita familiare o un momento di grande sconforto. Perché il nostro laboratorio è anche questo un luogo protetto in cui le più profonde paure, insicurezze e sofferenze prendono la parola e si fanno condivisione. La nostalgia è forse l’emozione più presente non solo perché la loro gioventù mi ricorda la mia sprecata nell’isolamento di quattro mura, ma è il sentimento che mi assale ogni volta che alla fine di ogni incontro ci salutiamo, perché sono ancora lì e già mi mancano.

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

Il mio corpo dentro il laboratorio si sente bene rispetto all’ampio spazio in cui è immerso, perché ho sempre sofferto gli spazi piccoli e chiusi, invece, sento un certo disagio quando devo fare gli esercizi teatrali, quando mi devo fare movimenti per me inusuali. Non sento alcun disagio negli esercizi di scrittura sia perché sono abituato, sia perché è divertente quando lo facciamo a più mani, sia perché posso anche non scrivere niente e quindi c’è la massima libertà, non ci sono voti né esami da sostenere all’interno del laboratorio, si tratta solo di voler condividere o meno una tua esperienza.

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

Nel contatto con gli altri, in particolare quelli che capitano durante gli esercizi teatrali, la prima sensazione è di disagio perché in carcere ti disabituai ad avere contatto fisico, con il periodo pandemico poi ancora di più. Questo mi capita in generale, fino a prima del mio arresto non avevo questa sensazione. Poi mi hanno cambiato i lunghi periodi di

isolamento, quando non mi potevo toccare neanche con i familiari per via di un vetro che ci divideva. Una volta in carcere mi è capitato di trovarmi vicino ad un cane, sono amante fin da piccolo degli animali, eppure quando sono andato ad accarezzarlo ho sentito come se la mano si intorpidisse. Nei laboratori non mi succede la stessa cosa ma al primo contatto ho un po' di disagio, come mi successe con i familiari dopo che uscì dal regime di isolamento che durò quasi tredici anni (41-bis), fu la mia piccola nipotina che mi rieducò all'abbraccio con la sua voglia di giocare, con la sua necessità di toccarmi per conoscermi, perché i bambini conoscono prima con le mani e poi con la parola, col sorriso nel suo caso. Nei laboratori è un po' la stessa cosa, anche se con l'arrivo del Covid queste pratiche si sono diradate. Ogni contatto fisico è comunque per me un espandersi della memoria sia nella fase iniziale del disagio sia in quella successiva del riabituarsi al contatto umano dell'altro.

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Lo spazio della classe, del teatro dove svolgiamo i nostri laboratori lo sento come una specie di agorà, o meglio come quelle università dell'antica Grecia in cui Aristotele o Platone insegnavano all'aperto, sotto le colonne di una piazza, un luogo in cui il sapere è umano, andiamo lì con la consapevolezza che si tratta di un luogo in cui apprendere e donare, non per intrattenimento, non per passatempo, ci sono anche questi aspetti ma è la 'nominazione' di partecipazione al Corso di scrittura di sociologia che dà il senso del perché siamo lì, di cosa sia quello spazio. Sappiamo che non andiamo lì per fare teatro, anche se poi facciamo anche quello, anche se tra noi quando parliamo usiamo l'etichetta 'teatro' (per es. “domani c'è il teatro?”, oppure “oggi domani ci sono i ragazzi?”), però sappiamo che siamo lì per scambiarci sapere attraverso le esperienze.

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?

Se sì, potresti illustrare quali e perché?

I laboratori sono un luogo di apprendimento, come ho scritto in premessa assomigliano molto alle comunità di pratica, solo che nel nostro caso non si mira a creare 'eccellenze' ma a valorizzare quello che già c'è. Come gli esteticamente orribili ma interessanti disegni colorati di qualche detenuto. Si valorizza la semplicità del pensiero che viene

espresso dai meno colti o istruiti perché anche lì si trovano parole di saggezza. In un primo momento pensavo che il sapere collettivo che rappresenta ogni gruppo fosse sufficiente a se stesso, che le competenze fossero sopravvalutate, che siamo tutti uguali anche nel campo del sapere. Poi i sono dovuto ricredere, osservando quello che succedeva, ho visto che i saperi semplici oppure per restare al tema dei ‘disegni orribili’ potevano essere valorizzati solo perché c’era un ‘sapere alto’ già formato (quello dei docenti universitari) che lo valorizzavano rivestendo di competenza, di parole scientifiche quelle che esprimiamo negli scritti dei laboratori. In definitiva il ‘sapere orizzontale’ come quello che produciamo noi collettivamente, che si trova nella strada ha bisogno del ‘sapere verticale’ quello teorizzato nelle università. E forse uno alimenta l’altro, uno è funzionale all’altro. I laboratori mi hanno arricchito umanamente, all’apprendimento nozionistico che ero riuscito ad accumulare negli anni di isolamento, dove per me lo studio ha rappresentato uno spazio illimitato di libertà, mi ha tenuto compagnia, dato un senso alle mie giornate e mi ha rubato al tempo morto del carcere, ho aggiunto un apprendimento esperienziale, fatto appunto di esperienze, di emozioni, di affetti.

Lo scrivere prima individualmente e poi (chi voleva) leggere, condividere con gli altri i nostri più intimi pensieri, oppure lo scrivere a più mani ha significato creare qualcosa insieme che prima non c’era e che ti legherà per sempre. Ti legherà alle emozioni che hai provato mentre lo scrivevi, così ti legheranno per sempre i momenti di ‘teatro’, perché sono rari, non sono continue repliche come avviene per le rappresentazioni teatrali, sono rappresentazioni della vita, che rispecchiano un poetica pirandelliana, per la quale il mondo è un immenso palcoscenico e ogni rappresentazione è unica e irripetibile, ecco in questo senso, quella che facciamo a fine corso, è una rappresentazione unica che ti resta impressa e diventa parte di te, non la confondi con le altre, perché è un momento di vita che resta unico e inconfondibile, come i momenti in cui hai scritto, creato con parole condivise un nuovo e irripetibile pensiero.

11. Vuoi aggiungere qualcosa?

Il bello dei laboratori è che sono un cantiere aperto e non sappiamo mai cosa succederà l’anno successivo, ogni laboratorio è un momento importante perché nella nostra condizione non sappiamo mai se sia l’ultimo. Noi detenuti possiamo essere trasferiti in altri penitenziari per mille motivi. E questa incertezza rende tutto più significativo, come

una storia d'amore, "l'incertezza è l'essenza di ogni grande storia d'amore" diceva infatti Oscar Wilde.

Età: 26 anni

Corso di studi: Scienze del Servizio Sociale

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

1. **Flusso:** il laboratorio era un flusso di pensieri e parole continuo;
2. **Complessità:** nulla era mai scontato e banale, ma era come se tutti noi puntassimo ad una complessità che ci faceva volare alto, fuori dalle mura del carcere;
3. **Emozioni:** per tutte quelle che ho provato;
4. **Culture:** perché ho sentito i profumi di regioni che ho visto anni dopo;
5. **Vita:** in carcere ho compreso il valore della vita e del suo tempo.

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

Ho partecipato al laboratorio perché al primo spettacolo teatrale a cui sono andata volevo scappare, quindi ho detto, beh vediamo cosa succede la seconda volta!

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

Prima di iniziare mi aspettavo di incontrare detenuti colpevoli, ero molto "arrabbiata"; una volta entrata è cambiato tutto;

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Ho incontrato persone, colleghi studenti, ma prima di tutto persone che mi hanno cambiato la vita. Descriverei coloro che ho incontrato come persone incessantemente impegnate a comprendere i significati profondi della vita, persone determinate a non arrendersi a principi di legge poco umani ed equi, persone interessate alla cultura, elemento che per loro spesso ha rappresentato un'ancora di salvezza.;

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.

Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

Ricordo la prima discussione sul 41-bis, che poi era il primo giorno di laboratorio, la fermezza con cui, fiera degli studi sulle mafie, affermavo che per quanto le disposizioni di quell'articolo potessero sembrare inique derivavano da un periodo di stragi in cui lo Stato era stato messo in ginocchio. Il modo in cui guardavo negli occhi e in cui venivo guardata: c'era rispetto, il rispetto di adulti saggi che guardavano una ragazzina e la spregiudicatezza dei suoi 22 anni;

“Lasciar andare”: quando scrissi che a volte era necessario lasciar andare e questo mi dava l'impressione di aver fallito e poco dopo C. lesse il suo scritto in cui, inconsapevolmente, scriveva “pensavo che lasciar andare significasse perdere invece ho capito che a volte è il miglior modo per andare avanti”. Mi ricordo che a quella coincidenza mi battè forte e il cuore e scrivendola adesso, dopo anni, mi batte ancora di più;

La prima volta che ci siamo mischiati, che si è abbattuta la barriera della divisione del palco. Le duemila emozioni provate quel giorno.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

In carcere ero costantemente emozionata, il cuore batteva sempre a ritmo accelerato. Mi ricordo che non vedevo l'ora di entrare e il tempo passava troppo veloce. Scrivevo l'8/02/2018: “Il fatto più assurdo era che noi aspettavamo frementi il giorno in cui saremmo entrati. Come se quei quindici giorni fossero troppi. Come se varcare tutti quei cancelli e attraversare i metal detector, squadrate da guardie intransigenti, divenisse secondario a fronte di un obiettivo troppo urgente.

Tutto si svolgeva in quell'ora e tre quarti, non un minuto di più, in cui poteva succedere qualsiasi cosa. Quel tempo che toglieva le parole, ti disarmava, ti inglobava in emozioni inspiegabili. Ad un certo punto però dovevi uscire: E TORNAVI FUORI. Tu con i tuoi sentimenti contrastanti, a non saper spiegare cosa fosse successo in quel teatro. Con le lacrime che trattenevi, con la testa che andava troppo veloce. Proprio tu che con le parole te la cavavi così bene. Proprio tu che ti riveli essere niente di fronte all'immenso mistero umano.”.

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

Il mio corpo a volte era in imbarazzo, soprattutto quando facevamo alcuni esercizi con il maestro di teatro;

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

Il contatto con gli altri è stato elettrizzante, come se fossi caricata.

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Il teatro aveva pareti nere, ma in un modo o nell'altro il sole lì dentro si vedeva, perlomeno io lo vedevo. Ricordo il rumore che faceva la rampa;

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?

Se sì, potresti illustrare quali e perché?

Ritengo che questa esperienza mi abbia formato come nessuna Università o Master siano ancora riusciti a fare. I laboratori in carcere sono stati per me una scuola di vita, i cui insegnamenti ancora oggi mi accompagnano.

C'è solo un'altra esperienza che mi ha dato emozioni similmente forti: l'hospice.

In entrambi questi luoghi ho imparato, ho assaporato l'attaccamento alla vita, il valore che alla stessa si inizia a dare quando si è privati della libertà e dell'autonomia.

Ogni giorno mi trovo davanti storie difficilissime, spesso incontro adolescenti che a causa di queste storie familiari, iniziano a delinquere.

Spesso mi trovo in difficoltà, il mestiere dell'aiuto non è per niente facile, e non c'è giorno in cui io non pensi ai nostri laboratori. E mi sento più forte, determinata, certa di potercela fare.

11. Vuoi aggiungere qualcosa?

GRAZIE. GRAZIE DAVVERO A TUTTI VOI!

Età: 27

Corso di studi: Servizio sociale

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

CANCELLI; un po' di cancelli prima di poter essere finalmente tutti insieme.

SGUARDI; tanti occhi diversi che si guardano, si scrutano, si conoscono e condividono emozioni.

DIVISA; la maggior parte delle persone che si vedono in giro per l'istituto indossano le divise blu scuro. Con simboli diversi, ma la stessa divisa.

SPERANZA; la speranza di poter uscire, da un cammino che sembra interminabile.

CORPI; tantissimi corpi diversi che si muovono in uno spazio chiuso. Allo stesso tempo ognuno con un obiettivo diverso, condividendo lo stesso spazio.

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

Mi è stato proposto nel 2017, dalla prof. Vincenza Pellegrino.

Sinceramente non so bene cos'è che mi abbia fatta scegliere il carcere, piuttosto che gli "sguardi incrociati" o gli altri laboratori. So che sono stata sempre molto affascinata da questo mondo sconosciuto, lontano. Letteralmente isolato dalla città.

Però so che non ho mai avuto paura di entrare in carcere, non ho mai avuto paura di parlare con un detenuto. Forse non ho mai avuto troppi pregiudizi per questo ambito, per altri probabilmente, sì.

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

Sicuramente non delle persone che avevo potuto conoscere mai fino ad allora, nella realtà che avevo sempre vissuto.

Proprio perché si tratta di un istituto dove si scontano delle pene, magari immaginavo non delle belle persone, ma ero curiosa e non mi sono fatta un'idea precisa.

Sicuro è che non ho trovato nessuna catena, né nessuna divisa a strisce.

Ricordo che piuttosto avevo pregiudizi sulle forze dell'ordine.

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Ho incontrato sicuramente degli uomini, tanti uomini di età diversa. Ho incontrato per lo più degli studenti. Il laboratorio negli anni ha cambiato tipologia di partecipanti e tipologia di iscritti, che hanno contribuito a modificare e migliorare l'andamento del gruppo di As1. Mentre con As3, il gruppo più diffidente. Si è potuto ripartire con basi più solide. All'inizio eravamo per lo più di servizio sociale e giurisprudenza e comunicazione. Negli anni poi ci sono stati studenti da medicina, lettere, filosofia, ecc.

Ho incontrato il corpo della polizia penitenziaria, che mi piace definire come "un mondo nel mondo". Il punto di incontro tra le due istituzioni, carceri ed università, che si incontrano e si scontrano.

Ho incontrato e mi sono confrontata con l'equipe che segue i detenuti. Un altro mondo nel mondo, quello che si prende cura o per lo meno prova con tutto l'impegno e la fatica a portare avanti le esigenze e le speranze delle vite in carcere. Con questo non voglio negare il pesante lavoro dei poliziotti. Però posso dire di aver constatato che se ci fosse più collaborazione tra i vari mondi, sarebbe un lavoro più funzionale e appagante per tutto l'istituto penitenziario.

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.

Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

Ce ne sono stati tanti di momenti importanti, lo sono tutti gli incontri che facciamo. Sicuramente sono molto importanti i momenti in cui, come gruppo ci siamo spostati e confrontati in un luogo diverso dal teatro. Mi sono resa conto che non alterava l'equilibrio, anzi lo migliorava e rafforzava.

Posso raccontare della laurea di N. Dopo cinque anni che lo conosco, ho avuto la possibilità di condividere con lui un luogo diverso da quello dove ci vediamo sempre.

L'aula 4 dell'università, che ho frequentato con costanza per tre anni importanti della mia vita.

È stato molto strano e molto emozionante assistere alla discussione della sua laurea.

Il gruppo è unito come mai, nel momento in cui ci organizziamo per fare le restituzioni del lavoro, svolto durante l'anno.

Ognuno nel suo ruolo, che non è mai stato assegnato ma convenzionalmente è stata attribuito naturalmente. Il momento in cui costruiamo la restituzione e quando avviene, il sostegno e la complicità che si crea.

Il momento in cui per la prima volta, siamo saliti sopra nella sezione, nella parte adibita alla redazione. Purtroppo è successo solo per due volte, poiché è cominciata la pandemia. Però è stato un momento molto significativo. Ho sentito che il laboratorio stava veramente svoltando in qualcosa di altro, qualcosa che si concretizzava sempre di più. Abbiamo lavorato insieme, con le stesse modalità, ma in un luogo più adeguato. Qualcosa che si avvicinava allo stare in un'aula a fare lezione insieme.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

È difficile spiegare l'emozioni che si provano in quel contesto. Succedono tante cose nel laboratorio e si condividono tanti pezzi preziosi di ogni vita.

Sono tante, sono un mix. Credo per lo più, di essermi sentita triste e di aver provato gratitudine.

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

Spesso imbarazzato, perché controllato. Tutto sommato, col tempo abituato e a suo agio.

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

All'inizio spesso ho avuto paura di muovermi o fare domande, perché volevo e vorrei essere sempre molto delicata. Non ho parlato quasi nulla, almeno per i primi due anni di laboratorio. Ascoltavo ed osservavo molto, prendevo parola per restituire al gruppo le mie scritte.

Non è scontato scegliersi, per raccontare della propria vita. Dunque mi sentivo spesso in imbarazzo. Tutto sommato, spesso dai racconti si estrapolano, ricordi o episodi che risuonano, il che mi ha fatto sentire molto in empatia con gli altri.

Mi sono sentita compresa e quella ferita si è risanata, insieme alla ferita di qualcun altro. Come le gioie condivise sono letteralmente diventate un po' degli altri che partecipano all'ascolto.

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Uno spazio sicuro. Un faro sul mare “teatro del carcere” dove la gente arriva, vive e va. Potrebbe raccontare tante storie, ma sono tutti intense, belle e preservate. Quel posto, è un porto sicuro.

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?

Se sì, potresti illustrare quali e perché?

Ritengo che questa esperienza è unica nel suo genere, sarò sempre infinitamente grata per avere avuto la possibilità di poter partecipare e credo che mi abbia stravolto la vita.

Ho avuto modo di conoscere un mondo diverso dalla realtà normale e dalla realtà, per così dire “cattiva”. Ho conosciuto una parte dell’istituto penitenziario. Ci sono tante facce di questa medaglia come ho scritto più volte nelle risposte.

Sento che sono maturata un sacco negli anni e grazie a questi gruppi, ognuno mi ha regalato qualcosa e io ho preso e arricchito. Sia la mia vita privata, che quella per così dire professionale.

Mi è stata insegnata la pazienza e la tenacia, la costanza. Tutti ingredienti che ti servono per andare avanti nella vita.

Mi è stato insegnato un ascolto profondo e meditato, quello che ti porta giù e poi ti riporta su a scrivere insieme agli altri. In realtà quello che ti porta ad aprire le stanze della tua vita, che fuori nella routine di tutti i giorni non ti soffermi a guardare o hai tante cose da fare e sottovaluti i dettagli. Li i dettagli si inquadrano, si ascoltano, si affrontano e si risolvono. Nel rispetto dei tempi di tutti.

11. Vuoi aggiungere qualcosa?

Vorrei e potrei aggiungere un mondo di roba. Ma non saprei esattamente da cosa cominciare.

Mi viene da dire che la cosa che ricorre ogni anno e sempre di più, è la voglia di partecipare a questi laboratori. L’attenzione a mantenere l’equilibrio e a osare per farlo muovere, con un pizzico di timore che qualcosa non possa andare.

Tutto sommato, è quello che succede e il movimento si sta verificando anche se fisicamente non possiamo essere tutti presenti fuori. Come ad esempio abbiamo potuto fare, sostenendo il laboratorio di “Cerchioscritti” tenuto al convegno, ad Assisi.

Mi auguro come diciamo sempre tra “colleghe”, che di questa esperienza prima o poi riusciremo a farne un vero lavoro, poiché se qualcosa deve cambiare davvero in carcere è il fatto poterlo portare fuori.

Più persone vengono a conoscenza di questo mondo, più c'è la possibilità che si muova qualcosa.

Età: 33

Corso di studi: Psicologia

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

Uguaglianza: nella stanza insieme ai detenuti non esiste provenienza, reato, età, la sensazione è quella di essere tutti uguali, non identici ma con uguale valore umano

Paura: andare tanto in profondità con i testi lascia esposti, questo fa tanta paura ma col passare del tempo ho capito che è una paura comune, condivisa e condivisibile

Attesa: qui mi riferisco all'attesa del giorno del laboratorio, ma anche all'attesa di ciò che si troverà quel giorno, alla meraviglia che non si sa ancora che sta per succedere

Libertà: nonostante sia un luogo di reclusione, la condivisione di storie, vite, sguardi e risate dona alle ore del laboratorio una sensazione di libertà enorme, la libertà di chi sa che non sarà giudicato, forse perché ha il dito puntato addosso da tutta la vita

Cura: ciò che muove il laboratorio è un processo di cura reciproca, in cui le emozioni universali sono uno strumento potente per la pacificazione personale, la cui fatica è sorretta da tutto il gruppo

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

L'idea di potermi confrontare con una realtà per me nuova, misteriosa, difficilmente immaginabile se non vista coi propri occhi e soprattutto soggetta a tanti pregiudizi da parte del mondo “esterno” ad essa mi ha spinto a voler dare il mio contributo al laboratorio

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

A dir la verità non avevo aspettative, ho deliberatamente evitato di fare ricerche sul carcere e sui detenuti in modo da poter osservare il tutto la prima volta con i cosiddetti “occhi del principiante”

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Ho incontrato esseri umani ben lontani dagli stereotipi dei detenuti provenienti dai media o dall’immaginario collettivo, persone dotate di una profonda sensibilità e cultura, che devono fare il doppio della fatica per mostrare al mondo il proprio cambiamento e a volte questo può anche non bastare.

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.

Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

Un primo momento è stato quando ho raccontato della mia depressione e al termine della lettura ho ricevuto uno scroscio di applausi a testimonianza della potenza emotiva che il mio testo ha suscitato nei partecipanti

Un secondo momento è stato quando uno dei detenuti ha notato il mio desiderio di prendere parola ma anche la mia difficoltà nel farlo, e ha parlato dicendo di voler ascoltare la mia opinione. È stato un momento in cui mi sono sentito visto e parte di un gruppo, sorrido ancora oggi se ci penso

Un terzo momento è stato quando un altro detenuto mi ha detto “ti voglio bene”, è stato inaspettato e forte e in quel momento non ho saputo dire niente. Ripensandoci, quell’affetto mi è arrivato in un modo semplice e genuino.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

Direi gioia, tristezza, paura, rabbia, sorpresa

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

Ci sono stati giorni in cui non mi sentivo a mio agio nemmeno sulla sedia, altri in cui ho percepito il mio corpo legnoso e statico, in alcuni momenti però ho potuto sperimentare un senso di libertà e autodeterminazione, come se sentissi il mio corpo realmente mio.

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

Causa covid, le (poche) strette di mano o gli abbracci mi hanno trasmesso un senso di calore e di accoglienza

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Inizialmente eravamo nettamente separati dai detenuti, lo spazio rifletteva una dicotomia netta noi/voi, col tempo però abbiamo rotto questa “barriera” e ci siamo “contaminati” reciprocamente sempre di più, il che per me è stato un arricchimento enorme.

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?

Se sì, potresti illustrare quali e perché?

Sì, mi ha offerto soprattutto la possibilità di raccontarmi, che è qualcosa che mi mette spesso in difficoltà e che mi genera un profondo senso di vergogna, inoltre mi ha permesso di rievocare ricordi di infanzia che credevo perduti per sempre, e questo è impagabile per me.

11. Vuoi aggiungere qualcosa?

Età: 27

Corso di studi: Mediazione e Giustizia Riparativa

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

Siamo un ponte, tra carcere e università, tra carcere e città, tra l'incomunicabilità e il dialogo, che promuove la coesione della comunità. Essere parte del laboratorio è, infatti, essere parte di una piccola famiglia. Ciò che ci contraddistingue sono la responsabilità condivisa e l'impegno che ognuno di noi mette nel contributo che dà attraverso la partecipazione, verso un obiettivo che è quello di svelare le forme di un modello di riparazione comunitaria, quindi tessere storie e costruire legami sociali, gruppalì, della comprensione e della solidarietà.

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

Ho iniziato a partecipare ai laboratori il 19/11/18, da poche settimane mi ero laureata con una tesi giuridica sul carcere intitolata I diritti dei detenuti nell'ordinamento dell'unione europea. L'argomento mi ha incuriosito e appassionato. Sentivo di non aver sviscerato questo tema abbastanza, e che al di là della dimensione giuridica, non avevo preso in considerazione l'assetto interattivo che si genera intorno al carcere. La mia partecipazione è stata 'cercata', 'studiata', 'desiderata', 'voluta'. Quando, grazie alla Prof, mi si è presentata questa possibilità non ho esitato un secondo buttandomi a capofitto nella nuova esperienza. Quindi, posso dire che, inizialmente, ho partecipato per una grande curiosità e sete di conoscenza verso un mondo che conoscevo solo per senso comune e sotto il mero aspetto giuridico.

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

Non avevo aspettative perché ero troppo pervasa dai discorsi che si fanno fuori dal carcere rispetto allo stesso. Ero condizionata da tutte quelle serie tv dove vengono mostrati gli istituti penitenziari in maniera fittizia e fuorviante. Volevo riuscire ad entrare per la prima volta in carcere priva di qualsiasi tipo di giudizio.

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Ho incontrato persone che oltre ad essere autori di reato, sono anche tanto altro, padri, figli, mariti, fratelli, zii, studenti. Persone con i più differenti modi di essere, di vivere e di esprimersi nel trovare il loro spazio all'interno del gruppo. Credo che l'unicità di ognuno sia il punto di forza del gruppo.

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio. Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

Tra i momenti più significativi che ho vissuto durante il laboratorio c'è sicuramente il momento della restituzione finale al pubblico del lavoro che abbiamo svolto durante l'anno. Mi riferisco in particolare alla restituzione di quest'anno, sul tema della Non Illustrià. È stato un momento indimenticabile, un'ora e mezza intensa dove ho percepito che le energie di ognuno di noi erano intersecate tra loro. La percezione di quel momento era di un'unica condivisione di tensione e gioia allo stesso tempo.

Ricordo, poi, con grande emozione i momenti di festeggiamenti di compleanno in carcere, quest'anno in particolare il mio e quello della Prof, ma l'anno prima ancora ricordo anche dei 'Tanti auguri a te' cantati ad A. Sono momenti banali, ma significativi perché rendono conto di quello che negli anni siamo diventati, da sconosciuti appartenenti a due status di persone opposte ad un'unica comunità che condivide anche momenti di spensieratezza.

Infine, un altro momento che piacevolmente ricordo e che mi è rimasto nel cuore è stato quando dopo mesi di lockdown abbiamo potuto risentirci grazie alle videochiamate con Teams. Ricordo che eravamo tutti positivamente stupiti, era strano che non fossimo noi studenti a entrare in un'istituzione totale quale il carcere per 'andare in visita dai detenuti' ma che i nostri amici di via Burla entrassero nella nostra dimensione. È stato come condividere un pezzetto di normalità in più, un farci conoscere attraverso i nostri spazi e i nostri hobby, un bere un caffè e cantare una canzone vicini per quanto lontani.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

Non so se possa essere definita nei termini di emozione, ma la prima cosa che mi verrebbe da dire è che mi sono sempre sentita di essere nel posto giusto e di essere sulla strada giusta. Forse potrei definirla soddisfazione verso me stessa e verso il gruppo. Un'altra emozione costante è la gratitudine, verso chi ha permesso tutto questo e verso chi lo mantiene vivo giorno per giorno.

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

La percezione del mio corpo quando sono al laboratorio è la medesima di quando sono all'esterno del carcere. Mi sono sempre sentita a mio agio dentro al laboratorio nel muovermi liberamente, nelle posture dei momenti di scrittura e negli spazi di dialogo. Mi sento, quindi, a mio agio quando sto nel mio. Trovo, difficoltà, invece, nel muovermi svolgendo un esercizio teatrale e nell'essere al centro dell'attenzione. Pertanto, credo di non poter attribuire queste sensazioni al luogo in cui mi trovo, quanto più a una dimensione di carattere personale.

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

Inizialmente ho provato una sorta di imbarazzo, non so se dovuta al contesto o al fatto di condividere una parte della dimensione fisica (seppur minima) con persone detenute da diverso tempo, del sesso opposto e di differente età. Questa sensazione è andata via via svanire col tempo, con la condivisione di riflessioni e pensieri sui più disparati temi, con l'entrare sempre più in un'intimità mentale con i partecipanti e grazie alla dimensione teatrale dei laboratori. Oggi, entrare in contatto con gli altri è diventato un gesto tanto normale da non far neanche caso a quando accade.

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Per me lo spazio della classe/teatro è uno spazio interattivo di studio, ricerca e co-apprendimento in cui ognuno dei partecipanti può portare il proprio contributo. Lo vedo come uno spazio riparativo e di ascolto non giudicante dove poter praticare quel che si definisce 'essere comunità'. Uno spazio in cui ci si scambiano le esperienze di vita che diventano sapere, cultura volti a cambiare gli immaginari collettivi.

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?

Se sì, potresti illustrare quali e perché?

Credo che ogni singolo incontro sia un'occasione di apprendimento e cambiamento. Apprendimento perché peculiarità di ogni incontro è quella di sviluppare ragionamenti di attualità (e non) partendo da letture di autori quali sociologi, pedagogisti, poeti... ogni contributo portato dai partecipanti ha un'enorme valenza generativa che apre allo stimolo

di continuare ad approfondire i temi presi in esame. È, quindi, un continuo co-apprendimento che genera il cambiamento in ognuno di noi.

11. Vuoi aggiungere qualcosa?

Posso dire che i momenti del laboratorio siano un momento di introspezione e di conoscenza. Nell'incontro con l'altro si rinnova la vita. È possibile configurare i laboratori del PUP come attività orientate al Paradigma Riparativo. Questi dovrebbero essere potenziati e promossi in altri penitenziari in quanto generativi di nuove realtà di pensiero, cultura, sapere.

Età: 23

Corso di studi: Scienze e Tecnologie per l'Ambiente e le Risorse (STAR)

1. Scrivi 5 parole che ti vengono in mente pensando al laboratorio e spiega, per ciascuna parola, il motivo della tua scelta.

Comunione. In condizioni di privazione così forti come l'esperienza del carcere io ho percepito molto la necessità di trovarsi e stringere legami umani.

Necessità. Ogni gesto mi è sembrato dettato dalla necessità. Spesso sembra che nell'arco di quelle tre ore più che risolvere un argomento la necessità di comunicare non faccia altro che accrescersi, per lasciarsi a fine incontro con molte più cose da esplorare rispetto all'inizio

Disvelo. È una parola desueta ma solo questa mi viene in mente. L'incontro in carcere è sempre estremamente umano perché si incontrano persone con i loro traumi, le loro vittorie, le loro esperienze senza il filtro delle convenzioni o delle distrazioni del quotidiano. Ovviamente esistono momenti in cui lo scambio non è completo come in ogni rapporto umano, posso però percepire con chiarezza una grande differenza.

Domanda. Nel contesto del carcere penso di poter dire come una esperienza formativa da un punto di vista umano non abbia il compito necessario di fornire risposte, bensì quello di far germinare una foresta di domande e dubbi. Io non credo di aver ricevuto nessuna risposta da questa esperienza, se non qualche attimo lontano dove mi sembra che

molte cose possano aver senso. In generale, ho solo più domande sul mondo che mi circonda, motivo per cui sono grato di poter fare questa esperienza e di averla fatta fino ad ora.

Preconcetto. È una parola che non può mancare per descrivere questa esperienza, perché forse l'importanza dell'incontro umano è proprio data dalla necessità di superare un preconcetto. Parola per cui voglio spendere qualche parola in più. Il carcerato, in particolare l'ergastolano, è assimilabile al concetto di "uomo nero" o "babàù" con cui si cresce da piccoli: bisogna sempre evitare le "cattive persone" lungo il proprio cammino, e nessuno più di un ergastolano può interpretare, dal punto di vista sociale, un ruolo simile. Va da sé quindi che non sia scontato l'incontro di una umanità vibrante all'interno del carcere. L'incontro di due realtà lontane come l'accademia ed il carcere di massima sicurezza è prezioso e sempre minacciato da due minacce provenienti da direzioni opposte: da un lato vi è l'ovvia barriera sociale generata verso tutti quelle persone che si sono macchiate di gravi errori, tali per cui sono esseri abietti -per la società- e da evitare, dall'altro vi è sempre il rischio di idealizzare il carcerato in quanto dotato di una umanità nonostante i preconcetti di cui la società lo veste e vestirlo di qualità incredibili e di sensibilità uniche a mo' di "mito del buon selvaggio" o dell'"eroe romantico che combatte una malattia o una guerra interiore od esteriore", facendo venire meno il rapporto umano fra due persone lontane che si incontrano, già di per sé evento unico e prezioso.

2. Perché hai partecipato a questo laboratorio?

Direi che non ricordo, ma come mi ha insegnato uno dei carcerati, G., spesso e volentieri il "non ricordo" nasconde un molto più semplice "non lo so". Suppongo la curiosità.

3. Chi ti aspettavi di incontrare?

Non avevo sinceramente idea di cosa avrei potuto incontrare, forse qualche idea non meglio formata c'era, perché ricordo benissimo lo shock iniziale del primo incontro, il cui unico appunto era "LORO SONO COME NOI, NOI SIAMO COME LORO."

4. Chi hai incontrato? Come descriveresti i partecipanti del laboratorio?

Nel laboratorio io penso di potermi azzardare di poter dire che ho incontrato dei compagni, nel senso più bello del termine. Compagno significa letteralmente “colui con cui condividi il pane”, la quotidianità. La mia quotidianità è estremamente diversa ma conosco, per via di una quarantena di quasi un anno fatta di dubbi e privazioni a causa di un tumore, cosa voglia dire condividere con compagni un pane azzimo e duro.

Penso addirittura di poter dire di aver visto in loro la stessa cosa ma questa può essere una mia presunzione. Non ho mai chiesto, mi sono limitato a percepirlo come fatto presente. Mi ha fatto sentire bene.

Non so bene come descriverei i partecipanti, ma un tratto comune in ognuno di loro è la attenzione ai dettagli: ascoltano fino alla fine le parole che vengono loro dette. Io credo sia per via del fatto di vivere in un luogo così privo di stimoli rispetto al nostro, in cui gli stimoli sono troppi ed in una sovrasaturazione cambiamo argomento ed interesse senza svilupparne.

Oltre però ai lati umani, a volte si percepisce però un legame a certi ideali o credenze culturali che li legano agli eventi di mafia che li hanno portati dove sono, o l'emergere dei conflitti con la struttura carceraria e la sua quotidianità. Io comprendo e percepisco un disagio dentro me quando accade.

5. Illustra tre momenti significativi che hai vissuto durante il laboratorio.

Cosa ha reso significativi questi momenti? Perché?

Una delle prime volte A. mi ha dedicato uno scritto, in cui mi augurava una vita libera da sofferenze, in un augurio che era sia per me che ad un suo figlio che a sua volta ebbe la leucemia. È stato ricevere una carezza di un papà. Non contava né chi ero io, né chi era lui, né quale posto ci circondasse. Eravamo un padre ed un figlio, come tutti siamo.

Non ricordo bene le parole ma N. lesse un suo scritto e ad un certo punto disse la frase “ho lasciato la bicicletta, ho appeso la gioventù in cantina”. Era una frase con una azione così semplice, così elementare ma così allo stesso tempo piena di vita, di sguardi sul passato e sul futuro da lasciarmi qualcosa. Sono tante le cose che ho ricevuto, ma questa frase è la prima che mi viene in mente.

Parlando con G. in solite chiacchiere filosofiche, mi ha consigliato un libro di Herman Hesse e parlando di meditazione mi ha detto la frase “Matteo, non esiste altra gioia rispetto alla serenità.”

“E l'amore?”

“E la felicità?”

“Lo stare con una donna? Essere amato dalla famiglia?”

“No, nessuna di queste. È tutta una illusione”

Io spesso mi ripeto questa ultima frase nei momenti difficili. Aveva gli occhi brillanti ed un sorriso mentre mi diceva queste cose. Aldilà di frasi spicce e banali od il solito rischio di idealizzare il carcerato in quanto uomo che vive la difficoltà nel quotidiano, G. per me gode di una libertà che pochi hanno, poiché pochi nascono avendola già fra le mani ed ancora meno si incamminano per trovarla fino in fondo.

6. Quali sono state le emozioni più ricorrenti?

Non ho mai pensato in particolare a questo ma direi serenità e, per certi versi, turbamento.

7. Come hai sentito il tuo corpo dentro il laboratorio?

L’ho sentito spesso e volentieri poco, a causa del fatto di dover rimanere fermi e seduti. In altri momenti l’ho sentito invece privo di una individualità, ero concentrato sulla comunione. In altri momenti ancora era mio e davvero mio. Non so ben spiegare.

8. Che sensazioni hai provato nel contatto con gli altri?

Necessità e turbamento. Il rapporto con il contatto è molto diverso nei due livelli fisici e mentali: ricordo bene come C., un uomo molto fine e che non si fa problemi a confrontarsi a livello mentale con gli altri, raccontava di come sia difficile per lui lasciarsi abbracciare ed abbracciare. È qualcosa di molto più istintivo e che risente di ferite, io credo, non si può scendere a patti o raccontare storie: il corpo racconta sempre una storia. Il modo dimesso con cui un carcerato si muove, la ritrosia fisica dice qualcosa. Vedere i loro corpi a loro agio nel muoversi in uno spazio con noi a sua volta racconta di un piccolo esempio di quanto sia bello potersi incontrare fra persone e lasciarsi alle spalle, anche per un momento, storie pesanti.

9. Come descriveresti lo spazio della “classe/teatro”?

Lo spazio influenza gli incontri, e penso sia inevitabile che sia esattamente come è: lo trovo, sebbene normale e un luogo in cui è possibile muoversi e fare, un luogo con privazioni sottili ma che si percepiscono, dai colori, le finestre, il grande crocifisso, il colore smorto delle sedie con un secondino a braccia incrociate nell'ultima fila. Non è un pensiero che ho spesso. Quando penso allo spazio ricordo l'ospedale. I luoghi di confinamento che ho conosciuto (pochissimi per ora) tendono un po' ad una sensazione simile, fino ad ora.

10. Ritieni che questa esperienza ti abbia offerto occasioni di apprendimento e cambiamento?

Se sì, potresti illustrare quali e perché?

Penso si possa intuire dalle risposte fino ad ora che le occasioni siano state tante e mi sento graziato di aver potuto conoscere questa esperienza.

Innanzitutto, è la conferma di come sia il contesto a fare una grande differenza nelle nostre vite. Ho incontrato persone brillanti in carcere da cui mi sento solo separato dalla mia fortuna di essere nato nel luogo in cui sono nato, con una famiglia che mi ha supportato e la possibilità di studiare e scegliere una parte del mio futuro.

Ogni persona ha un suo luogo, un suo sogno, un suo senso e qualità che lo redimono dalle condanne che riceve.

Non ho risposte riguardo queste parole su come dovrebbe essere una condanna e la punizione, solo domande.

11. Vuoi aggiungere qualcosa?

Ci sono due luoghi in cui noi separiamo in particolare certi individui dalla società: uno è l'ospedale e l'altro il carcere. Sono luoghi di dolore in cui è assolutamente necessario passare per conoscere e conoscersi. In genere si cerca di evitare questi posti il più possibile proprio perché legati alla sofferenza. La sofferenza non deve però essere un tabù, perché c'è tanto e ci sarà sempre tanto da dire.