

MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO VI - Numero 1 - 06/2016

BIOGRAFIE DELL'ESISTENZA

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 - 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bocchicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szućik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Pasquale Renna; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Da moltissimi anni ormai esiste una letteratura scientifica che analizza l'importanza della narrazione nella costruzione e definizione, permanentemente incompiuta, della propria biografia esistenziale.

A distanza di venti anni dalla pubblicazione del libro *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé* (1996) di Duccio Demetrio, la pratica narrativa continua ad apparire come l'occasione più naturale attraverso cui dare forma all'esistenza: ricorrendo al codice orale e/o scritto, in chiave introspettiva e/o sociale, individuale e/o comunitaria, con parole dette, ascoltate, rappresentate, pensate.

Ciascuna età della vita può essere, in tal senso, tras-formata dalla possibilità/capacità di ricostruire, attraverso il racconto, la propria esistenza individuando il filo che lega momenti ed eventi diversi, ricucendoli per ridare fisionomia e coerenza anche ad esistenze apparentemente disgregate.

Non a caso l'approccio narrativo viene particolarmente utilizzato nelle esperienze di formazione, rivelando la sua funzione educativa con interlocutori diversi e nella molteplicità dei contesti nei quali si utilizza: con i bambini, con gli adolescenti e giovani, con gli adulti e con gli anziani; a scuola come sul luogo di lavoro; nei servizi educativi e di cura come nei luoghi della partecipazione politica e culturale; negli spazi pubblici come in quelli privati.

I contributi che raccogliamo in questo numero intendono evidenziare la valenza educativa della pratica narrativa, ponendo al centro dell'intervento formativo proprio le storie, le biografie di tutti gli attori che agiscono nelle situazioni educative quotidiane, nei contesti formali come in quelli non formali e informali e che, intrecciandosi spesso tra loro, danno luogo a inedite storie di vita, non solo delle persone ma anche dei contesti: sociali, culturali, professionali.



Immagine tratta da <http://www.storie.it>

INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – EDITORIAL

Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner
di *Isabella Loiodice*, p. 4

INTERVENTI – SPEECHES

Impacto de la crisis económica en el sistema educativo en Castilla y León
di *Jose Carlos Fernández Sanchidrián*, p. 6

INTERVISTE – INTERVIEWS

Raccontare la realtà: tra giornalismo e narrazione autobiografica. I linguaggi della storia attraverso i media
di *Ludovica Lops*, p. 16

SAGGI – ESSAYS

Music and autobiographical writing: individual story-telling with the methodology of musical autobiography
di *Maria Rosaria Strollo*, p. 19

La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione
di *Enricomaria Corbi, Pascal Perillo, Fabrizio Chello*, p. 33

Narrazione ed educazione. Lo spazio della ri-nascita e della ri-creazione
di *Marinella Attinà, Paola Martino*, p. 52

Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per riprendersi padri senza sbarre
di *Ilaria Filograsso, Rosy Nardone*, p. 63

Competenze narrative contro la cultura dell'"accumulo"
di *Rosa Gallelli*, p. 74

Per una Pedagogia dell'Ascolto: raccontare per conoscersi
di *Emiliana Mannese, Maria Ricciardi*, p. 83

Le pratiche narrative per il miglioramento dell'efficacia dei processi di apprendimento
di *Antonio Marzano, Maria Anna Formisano*, p. 94

La memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra
di *Caterina Sindoni*, p. 102

Narrarsi oggi: lo spazio rimodulato (e rimediato) del racconto
di *Rosanna Tammaro, Maura Guglielmini, Iolanda Sara Iannotta*, p. 112

Pensare il proprio sentire: la scrittura autoanalitica per lo sviluppo professionale degli educatori
di *Elisabetta Biffi*, p. 118

Pedagogia e Medicina a confronto. Per un progetto formativo e di cura narrativo-autobiografico nei con-testi medico-sanitari
di *Micaela Castiglioni*, p. 126

"Dalla parte delle radici". Per una metodologia dell'implicito
di *Daniela Dato*, p. 136

Tra echi e silenzi. Elisa Springer e il potere della parola
di *Barbara De Serio*, p. 146

Ecologia della narrazione. Spazi trasformativi per le biografie in formazione
di *Paolo Di Rienzo*, p. 152

Urbanesimo e agire comunicativo dotato di senso politico: raccontare la città per esercitare i diritti sociali urbani
di *Fiammetta Fanizza*, p. 162

Ciao Caterina. Lettera sulla soglia: dalla scrittura alla metariflessione
di *Tiziana Iaquina*, p. 167

La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor
di *Stefania Massaro, Eleonora Vera*, p. 173

La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi
di *Roberto Travaglino*, p. 185

Scrivere le dipendenze, costruire spazi di reciprocità: famiglie che si raccontano
di *Alessandra Augelli*, p. 192

"Data with a soul". Il curriculum vitae come strumento narrativo
di *Carmen Colangelo*, p. 199

Le pratiche autobiografiche in ambito formativo: atti poetici relazionali
di *Maria Rosaria De Simone*, p. 205

Narrarsi nell'era digitale
di *Silvia Della Posta*, p. 210

Il pensiero narrativo come ponte tra culture: autobiografia, rappresentazione culturale e pratiche d'accoglienza
di *Paola D'Ignazi*, p. 219

Pratiche narrative nell'Educazione Familiare per i Disturbi dello Spettro Autistico. Opportunità educative
di *Saverio Fontani*, p. 228

Narrarsi attraverso i dilemmi disorientanti. Laboratori di formazione auto/biografica per operatori di servizi educativi
di *Andrea Galimberti*, p. 239

La medicina grafica nell'educazione e nella cura della persona
di *Carola Girotti*, p. 249

La felicità della scrittura. Suggestioni antologiche di Natalia Ginzburg
di *Manuela Ladogana*, p. 260

La narrazione come visione sistemica nei contesti di cura
di *Sabrina Marzo*, p. 270

Narrazioni "dal basso" come recupero della memoria storica
di *Valentina Mustone*, p. 275

Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno
di *Valentina Pennazio*, p. 286

La medicina incontra la narrazione: dalla cura della malattia alla cura del sé
di *Cristina Romano*, p. 296

L'esperienza letteraria tra vocazione pedagogica e riflesso autobiografico. Echi pedagogici in Pasolini
di *Iolanda Romualdi*, p. 304

Gli anziani si raccontano. Alcune riflessioni
di *Maria Concetta Rossiello*, p. 322

Narrazione multilineare, dispositivo per la costruzione della persona
di *Luisa Salmaso*, p. 330

L'autoetnografia, un dispositivo per l'auto-formazione degli insegnanti all'inclusività
di *Adriana Schiedi*, p. 347

La narrazione della storia professionale come risorsa pedagogica nel contesto lavorativo
di *Laura Selmo*, p. 361

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

Autobiografia e didattica universitaria per la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze
di *Giuliano Franceschini*, p. 369

Autobiografia ragionata e valorizzazione delle competenze in ambito professionale
di *Alessio Surian, Daniela Frison, Davide Lago*, p. 380

Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura
di *Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Gisella Rossini, Cristina Palmieri*, p. 388

La biografia nelle professioni educative: strumento per fare ricerca, documentare e valutare
di *Andrea Traverso, Paola Alessia Lampugnani, Lucia Azzari*, p. 400

Storie maestre: comporre un archivio per prendersi cura di chi cura
di *Archivio vivo*, p. 410

Nel bosco delle Scienze Umane. Fiabe: narrazioni da riscoprire
di *Francesco Paolo Calvaruso, Licia Consiglio*, p. 418

I bisogni formativi dei professionisti dell'educazione. Approccio autobiografico e formazione co-costruita
di *Marianna Capo*, p. 423

Infinite parole di vita e di memoria
di *Isabella Casadio, Mariella Mentasti*, p. 443

Narrare e narrarsi nella scuola in tenda del post-sisma aquilano
di *Tiziana Mattei*, p. 457

Telling about subjective experience: autobiographical writing in the logbooks narrative
di *Alessandra Romano*, p. 466

Personal Digital Storytelling as an autobiographical tool for revisiting experiences of individuals in educational contexts
di *Carolina Santiago-Sota*, p. 479

RECENSIONI (segui i link)

REVIEW (follow the links)

[Scruton, J., & Ferguson, B. \(2014\). Teaching and Supporting Adult Learners. Northwick, UK: Critical Publishing](#)
di *Elena Mariscotti*

[Barone, P., Ferrante, A., & Sartori, D. \(2014\). Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica. Milano: Cortina](#)
di *Pasquale Renna*

[Antoniazzi, A. \(2014\). La scuola tra le righe. Pisa: ETS](#)
di *Maria Lucenti*

[Biagioli, R. \(2015\). I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé. Napoli: Liguori](#)
di *Valentina Guerrini*

[Lopez, A. G. \(2015\). Scienza, Genere, Educazione. Milano: Franco-Angeli](#)
di *Alessandra Altamura*

[Dato, D. \(2014\). Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro". Milano: Franco Angeli](#)
di *Felicia Stefania Campanaro*

[Morin, E. \(2015\). Insegnare a vivere – Manifesto per cambiare l'educazione. Milano: Raffaello Cortina](#)
di *Federica Cincinnato*

[Gomez Paloma, F., Janes, D. \(2014\). \(A cura di\). Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES. Trento: Erickson](#)
di *Mariarosaria De Simone*

[Vinella, M. \(2015\). Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva. Lecce: Pensa MultiMedia](#)
di *Viviana Deangelis*

[Brown, J. \(2010\). Writers on the Spectrum. How autism and Asperger Syndrome have influenced Literary Writing. London: Jessica Kingsley Publishers](#)
di *Francesca Farinelli*

[Lozupone, E. \(2015\). La pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo. Roma: Armando editore](#)
di *Andrea Rega*

[Dato, D., Cardone, S., & Mansolillo F. \(2016\). Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo. Bari: Progedit](#)
di *Giusi Antonia Toto*

SAGGI

Rilegato come un libro.

Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre

di *Ilaria Filograsso, Rosy Nardone**

Università degli Studi di Chieti

Abstract

La centralità della dimensione relazionale-affettività del detenuto è fondamentale in un'ottica educativa, di riprogettazione di sé come persona, come possibilità di non perdere il nucleo centrale di ogni essere, di ogni vita, ovvero la reciprocità con gli altri, l'essere significativo per qualcun altro, l'essere pensato da qualcun altro e allo stesso tempo il potersi pensare in relazione con le persone fuori dal carcere, ma in fondo sempre dentro alla sua vita. Questa dimensione ha ancora più rilevanza se la si considera in relazione alla paternità.

Come si trasforma tale relazione? Quali nuovi significati produce rispetto al concetto di autorità? E di rispetto delle regole? Come continuare ad esercitare le diverse sfaccettature del ruolo genitoriale, rispetto anche alle pratiche educative quotidiane? Queste e molte altre sono le domande su cui è necessario riflettere, indagare per sostenere la relazione figlio-genitore durante la detenzione, affinché il diritto alla genitorialità e il diritto di bambini e adolescenti alla continuità del proprio legame affettivo con il padre detenuto, venga garantito e culturalmente assimilato.

Il contributo intende raccontare finalità e risultati del progetto di ricerca-azione che ha visto la collaborazione tra l'Università di Chieti-Pescara e la Casa Circondariale di Chieti, sulla base dei punti essenziali della Carta dei figli e dei genitori detenuti.

Il progetto ha sperimentato da una parte l'approccio maieutico della discussione per far emergere rappresentazioni di sé e del proprio ruolo genitoriale, dall'altro l'approccio alla lettura/narrazione come strumento di mediazione educativa. Tutto questo collocato in una cornice laboratoriale in cui il racconto di sé come metodo formativo è risultato amplificato quando dalla narrazione orale si è passati a quella scritta. La scrittura e la narrazione come possibilità in un contesto difficile di separazione, assenza e disagio per ricostruire il nesso tra parole ed emozioni, nella ricerca di un'efficacia espressiva per il riconoscimento e la nominazione delle proprie emozioni e di quelle altrui, in un clima di reciproca comprensione e di autentica cooperazione.

The dimension of prisoners' relations and affections is a fundamental and central focus of their educational project, allowing them to redefine themselves as people, avoiding the risk of losing the very nucleus of their being, their very life, their mutuality with others, the fact of being significant for others, being thought of by someone else and at the same time being able to think of themselves in relation to those outside the prison who are in any case still a part of their lives. This dimension is even more important when considered in relation to paternity.

How is the relationship transformed? What new meanings does it produce with respect to the concept of authority? Respect for rules? How is it possible to continue to exercise the many facets of the parental role, in terms of everyday educational practices? We must reflect on these and many other questions, investigating in order to support the child-parent relationship during imprisonment, ensuring that the right to parenthood and the right of children and adolescents to the continuity of their affective bond with their imprisoned father be guaranteed and culturally developed.

* Nello specifico Rosy Nardone è autrice dei paragrafi 1 e 2; Ilaria Filograsso dei paragrafi 3 e 4.

This contribution aims to explain the purposes and results of the research-action project based on the cooperation between the University of Chieti-Pescara and the Chieti Prison, and on the essential features of the Charter of children and their parents in prison.

On one hand, the project experimented the maieutic approach to the discussion in order to allow representations of the self and the parental role to come to the fore, and on the other hand the approach to reading/narration as a tool for educational mediation. The project was set up as a workshop based on self-narration as an educational method, which is even more amplified in the passage from spoken stories to written ones. Writing and narration as a possibility in difficult contexts of separation, absence and hardship, reconstructing the link between words and emotions, seeking an effective form of expression to recognise and give a name to one's own emotions and those of others, in a climate of mutual understanding and authentic cooperation.

1. Lo spazio del carcere come possibilità di ricerca del sé

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

Le parole scritte da Alessandro, padre detenuto di poco più di 30 anni, descrivono al meglio l'anima, la dimensione introspettiva e al tempo stesso collettiva del percorso di ricerca-azione *Genitori e figli senza sbarre*, scaturita dalla collaborazione tra Casa Circondariale di Chieti e Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università di Chieti-Pescara. Il progetto, iniziato nel febbraio del 2014 e terminato nel giugno del 2015, che ha coinvolto 15 detenuti tra i 27 e i 50 anni, si inserisce nel quadro di emergenza denunciato dalla *Carta dei figli dei genitori detenuti*: il protocollo d'intesa, firmato nel 2014, tra il Ministero della Giustizia, l'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza e l'Associazione "Bambini senza sbarre onlus", in difesa dei diritti di circa 100.000 bambini che ogni anno entrano nelle carceri italiane, ha l'obiettivo di riconoscere formalmente il diritto di questi minorenni alla continuità al proprio legame affettivo con il genitore detenuto e, insieme, di ribadire il diritto alla genitorialità.

Il mantenimento dei legami con i genitori è un diritto primario sancito dalla Carta Internazionale dei sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza ma, come afferma anche Lia Sacerdote (Formenti, 2012), responsabile di *Bambini senza sbarre*, "non sempre rispettato, nei fatti, dal carcere, luogo di contrasti e di conflitti tra valori diversi, non di rado opposti (ad esempio: relazioni vs. sicurezza). Non sempre i bisogni trovano nei diritti la soluzione" (Formenti, 2012, p. 287).

La centralità della dimensione relazionale-affettiva del detenuto è fondamentale in un'ottica educativa, di riprogettazione di sé come persona, come possibilità di non perdere il nucleo centrale di ogni essere, di ogni vita, ovvero la reciprocità con gli altri, l'essere significativo per qualcun altro, l'essere pensato da qualcun altro e allo stesso tempo il potersi pensare in relazione con le persone

fuori dal carcere, ma in fondo sempre dentro alla propria vita. Questa dimensione ha ancora più rilevanza se la si considera in relazione alla paternità, una tematica che rimanda a molteplici implicazioni, alcune delle quali incidono certamente sulle possibilità di benessere e sui processi di sviluppo anche degli stessi figli di detenuti. Alcuni studi, svolti in Inghilterra sulle conseguenze nel lungo periodo della detenzione di un genitore, rilevano quanto la carcerazione abbia effetti negativi che vanno ben oltre la semplice esperienza della separazione. Shaw (1992) ed altri autori spiegano che i bambini figli di genitori in carcere formano un gruppo sociale a rischio: è necessario, dunque, ridurre l'impatto della detenzione sul bambino, in quanto può accadere che questi assuma il modello genitoriale, imitandone il comportamento deviante una volta diventato adulto.

È noto, d'altro canto, che i processi che conducono all'assunzione di comportamenti devianti sono piuttosto complessi, versatili e imprevedibili, essendo influenzati da numerose variabili. Per queste ragioni non sarebbe possibile considerare prescritto un destino che va a svilupparsi e a costruirsi in relazione a esperienze e fattori causali variamente intrecciati. Non potendo però negare la maggiore criticità di situazioni in cui coesistono una pluralità di fattori di rischio, è bene ampliare gli studi e il quadro di conoscenze su questi temi, al fine di promuovere azioni più efficaci sul piano delle politiche di intervento e soprattutto su un piano educativo e formativo, sia all'interno che all'esterno del carcere.

Si è proposto, pertanto, un progetto caratterizzato da un approccio interdisciplinare[1] e di ricerca-azione, al fine non solo di riflettere e indagare la relazione padri-figli durante la detenzione, ma anche di sostenere, ricostruire e trasformare il ruolo genitoriale in un processo fortemente centrato sull'auto-riflessività, sul confronto di gruppo, per perseguire un possibile personale cambiamento nella pratica dell'essere padre oltre le sbarre, nonostante le sbarre.

Come si trasforma tale relazione? Quali nuovi significati produce rispetto al concetto di autorità? E di rispetto delle regole? Come può tentare di ricostruire una credibilità di ruolo genitoriale un padre in carcere rispetto ai propri figli? Come continuare ad esercitare le diverse sfaccettature del ruolo genitoriale, rispetto anche alle pratiche educative quotidiane? Queste e molte altre sono state le domande su cui è stato necessario riflettere, indagare per ripensare alla relazione figlio-genitore durante la detenzione, affinché il diritto alla genitorialità venga garantito, culturalmente assimilato e reso parte del sistema valoriale.

Lo spazio del carcere ha, da un punto di vista pedagogico, una peculiarità: si esercita l'intensità dei rapporti con sé, "si è chiamati ad assumere se stessi come oggetto di conoscenza e campo d'azione, allo scopo di trasformarsi, correggersi, purificarsi, edificare la propria salvezza" (Foucault, 1993, p. 46). In particolare tutte le tematiche legate alla famiglia, ai legami affettivi, vengono radicalizzate, estremizzate. Quanto più le relazioni familiari risultano essere problematiche, tanto più risulta necessario sostenere processi di sostegno alla genitorialità – in questo caso alla paternità – in carcere per prevenire una sorta di "doppia sparizione" del detenuto: dopo l'allontanamento fisico accade spesso anche un distacco psico-affettivo, che i figli attuano nei loro contesti di vita, in cui, per vergogna di una condizione socialmente penalizzante, nascondono la propria storia familiare (Bouregba, 2011).

A partire dagli strumenti di indagine qualitativa, quali la somministrazione di un questionario di rilevazione di dati sensibili, un *focus group* per raccogliere le rappresentazioni e i significati dell'essere genitori e dell'essere padri nella particolare condizione della detenzione, si è proposto, all'interno della ricerca, un percorso laboratoriale centrato sull'approccio alla lettura/narrazione come strumento di mediazione educativa, nel rispetto dei diversi livelli di alfabetizzazione dei detenuti, nonché della loro provenienza linguistica e culturale.

Il racconto di sé come metodo formativo, che comincia nell'identificarsi in racconti scritti da altri, nel riconoscere se stessi, la propria storia come parte di altre narrazioni dell'umano, continua a confermarsi come una delle pratiche, delle opportunità attraverso cui dare forma all'esistenza (Demetrio, 1996), benefici che – come accaduto anche nel progetto – risultano "amplificati" quando dalla narrazione orale si passa a quella scritta.

Di grande significatività, infatti, per il processo di ricerca-azione è stata la presenza dello scrittore Antonio Ferrara che ha condotto con i padri due laboratori di scrittura e narrazione, lavorando sull'espressività, sull'importanza di riattivare, sulla scorta dei modelli proposti dalla letteratura, anche in contesti difficili di separazione, assenza e disagio, il nesso tra parole ed emozioni, nella ricerca di un'efficacia espressiva per il riconoscimento e la nominazione delle proprie emozioni e di quelle altrui, in un clima di reciproca comprensione e di autentica cooperazione. E in un contesto asimmetrico ed emarginante qual è il carcere, un "contro-luogo [...] in cui tutti gli altri luoghi reali che si trovano all'interno della cultura vengono al contempo rappresentati, contestati e sovvertiti" (Foucault, 2001, pp. 23-24) in cui tempo e spazio sembrano annullati, svuotati, o per contro amplificati in maniera spasmodica, il valore educativo delle narrazioni assume ancor più un senso di liberazione di sé, di ri-composizione del passato e di ri-progettazione identitaria.

Come la stessa Nussbaum (1999) afferma, "l'immaginazione narrativa è uno strumento necessario per prepararsi ad affrontare correttamente l'interazione morale. Abituarsi ad agire in maniera empatica e a riflettere sull'interiorità di chi ci troviamo di fronte concorre alla formazione di un certo tipo di cittadino e di una certa forma di comunità" (p. 140). La studiosa sottolinea, inoltre, come la narrazione insegna a considerare una persona, un essere umano, "come un luogo in cui si raccolgono speranze, timori, amore e rabbia, tutti sentimenti che lui stesso ha provato. La narrazione rende evidente anche i limiti che ognuno di noi ha nell'accedere alla conoscenza degli altri" (p. 104).

2. L'identificarsi insieme: *dalle voci dei padri*

Il tempo che viene sottratto al detenuto in carcere viene considerato come una grandezza oggettiva uguale per tutti, e come una scala di misura proporzionale: tutti i reati, e i crimini commessi, vengono valutati in forma di "tempo da trascorrere" in isolamento dalla società.

Il soggetto che si trova recluso identifica il suo tempo come un periodo vissuto nell'impotenza: ciò che sperimenta diventa spesso per lui degradante ed umiliante. Inoltre, l'arco temporale trascorso in isolamento porta il detenuto ad un alto grado di insicurezza su ciò che sarà, comunque, la sua vita fuori dal carcere, dopo aver sospeso per un periodo di tempo, percepito come infinito, rapporti affettivi, legami con la società; ma anche su ciò che è dentro al carcere, vite che rimangono in bilico, sospese, tra marginalità sociale e illegalità. In questo si ritrova la valenza dicotomica del carcere, l'agire tra i confini della ri-educabilità e della pena. Come afferma Sacks (1986) "si deve cominciare a perdere la memoria, anche solo brandelli di ricordi, per capire che in essa consiste la nostra vita. Senza memoria la vita non è vita. La nostra memoria è la nostra coerenza, la nostra ragione, il nostro sentimento, persino il nostro agire" (p. 44). Il rischio, dunque, è che il carcere riproduca all'infinito crimini e criminali: ecco, dunque, la necessità pedagogica di costruire progettualità che possano fornire ai detenuti gli strumenti per prendere la distanza, in modo consapevole, dalle azioni che li hanno portati alla detenzione, che permettano loro di mettere in crisi i sistemi valoriali (o meglio di "contro-valori") in cui hanno agito e vissuto, cominciando, invece, ad *immaginarsi come ora non sono* – parafrasando Danilo Dolci – per costruirsi possibilità nuove, entrando nella categoria della *speranza*, che Dolci intendeva, in senso maieutico, come azione attiva che "nasce da un certo tipo di esperienza; bisogna agire in modo illuminato, bisogna non confondere l'illusione con la speranza. Saper sperare, saper sperare insieme vuol dire creare progetti che sono indispensabili, perché non soltanto si procede spingendo i passi, ma si procede pure nella misura in cui siamo in grado di aspirare" (Dolci, 1976, intervista alla Radio Svizzera).

Ecco che la metodologia delle discussioni di gruppo, attivate grazie alla tecnica del *focus group*, ha assunto in questo contesto significati e potenzialità ancora più ampie rispetto a quanto descritto nella letteratura accademica. Come ribadito, infatti, dai partecipanti: "non era mai successo prima di passare almeno due ore a parlare così tanto di noi tra di noi, non vedendo l'ora che arrivi questo appuntamento del mercoledì. Perché qui non parliamo e basta, qui forse per la prima volta riusciamo a dialogare tra di noi, ascoltando anche opinioni diverse che a volte ci fanno rivedere anche le nostre

idee. E soprattutto parliamo di una parte di noi che forse non avremmo mai condiviso così tra di noi. E ci sentiamo meno soli, perché non ci sentiamo mai giudicati, ma ci sentiamo trattati come persone vere...”.

Il processo strutturale maieutico del discutere insieme, del porre domande senza fornire risposte, del far emergere le rappresentazioni di ciascun padre partecipante, ha sollecitato, come un “risveglio”, riflessioni sulla percezione del ruolo paterno e materno prima e durante la detenzione, sulle emozioni legate all’interruzione degli spazi relazionali con i figli e sui margini di una possibile ricostruzione di questi anche durante l’esperienza detentiva. Questo ha consentito “l’identificarsi reciproco” (Dolci, 1996, pp. 279-280) con gli altri e con il mondo, attraverso l’esperienza autentica del cercare insieme.

Cosa significa, dunque, essere padri dal loro punto di vista e cosa è una famiglia nelle loro rappresentazioni?

A conferma di quanto la letteratura afferma, anche i padri incontrati in questa ricerca hanno più volte sottolineato come il carcere sia stato un elemento traumatico rispetto a sé e al sistema familiare. (Nardone in Torlone, in press). Un elemento di rottura dei loro legami in quanto – come afferma uno di loro – “ognuno di noi, ogni volta che viene arrestato, perde un pochino di quella che è ‘la sua forza’ in casa”. Accanto alla sofferenza per la distanza e la separazione, è emerso, in modo unanime, il sentimento di colpa e di vergogna per questo abbandono forzato, rimandando l’incontro con i figli, negandosi attraverso bugie, maschere, nell’illusione di tutelare i figli da una realtà drammatica da dire e in cui vederli. Da qui, specularmente, anche gli stessi figli, le stesse famiglie hanno costruito false verità per raccontare al contesto sociale dove è il padre, perché, come afferma uno di loro “ho divorziato per proteggere mia figlia: in effetti il divorzio con mia moglie è stato solo per quello. Così non sono più a casa con loro e questo per farle stare tranquille e serene, per non farle vergognare di un padre in prigione”. Oppure, con sofferenza, un altro padre ha affermato: “quando l’insegnante gli ha chiesto ‘tuo padre dov’è?’ credo si sia sentito in imbarazzo e ha detto che sono morto e poi l’ha detto a mia moglie; piuttosto che sentirsi in difetto per un padre delinquente, ha preferito dire è morto...”.

“Il carcere [...] aggiunge troppo spesso alla solitudine del detenuto la distruzione dei suoi legami familiari. L’impatto della detenzione è aggravato dalla privazione dei rapporti che il padre o la madre ha con i figli” (Bouregba, 2007, p. 8); tale allontanamento fisico, affettivo produce sofferenza sia nel genitore che nei figli, a cui si aggiunge la negazione di un rapporto essenziale per il loro sviluppo.

Padri invisibili, a cui vengono accostati aggettivi in antitesi con il ruolo educativo che dovrebbero avere – truffatori, ladri, assassini, tossicodipendenti, ecc. – sono padri le cui storie non hanno spazi, occasioni per essere ascoltate e soprattutto narrate; spazi che li possano contenere o politiche familiari che possano farsene carico. Ma allo stesso tempo, le questioni che emergono dai racconti di sé dei padri reclusi non esprimono preoccupazioni educative differenti e lontane dagli interrogativi che coinvolgono tutti i padri, anche fuori dal carcere: dalla incerta identificazione nel sentirsi padre alla faticosa espressione dei vissuti emotivi nelle relazioni familiari; dalla preoccupazione per il futuro dei loro figli, alla paura di trasmettere un modello di vita sbagliato.

Un padre afferma: “In genere si tende a nascondere ai propri figli, anche per non dare un insegnamento sbagliato. Dipende tanto da dove si vive, dal contesto...noi sappiamo benissimo che l’educazione dei figli, il futuro dei nostri figli è in base a dove abitano, a cosa vivono”; e un altro aggiunge, facendo emergere l’oscillazione tra il modello educativo ricevuto e la necessità di proporre uno nuovo, “io credo più o meno di poter immaginare cosa prova mia figlia, perché l’ho passato io con mio padre... Io però ho sempre detto la verità ogni volta che ho sbagliato, ho sempre cercato di far capire di non commettere lo stesso errore”.

Ecco, dunque, che si è scelto di iniziare il percorso laboratoriale con la visione condivisa del *Pinocchio nero*, lo spettacolo teatrale realizzato da Marco Baliani nel 2004 a Nairobi, con i ragazzi di strada, e che riprende il testo di Collodi, focalizzandosi in modo specifico sul significato della me-

tamorfosi, del cambiamento per giungere ad una nuova dignità umana, permettendo di entrare nel vivo di quelle fragilità emerse dalle voci dei padri all'interno del *focus group*.

Il riconoscimento delle loro storie in quella storia, fatta a sua volta di storie di trasformazione identitaria di ragazzi considerati come “pezzi di legno” senza valore, esseri fangosi che si aggirano negli slum del paese africano, ha creato, con immediatezza, un contesto di *riscatto*, di possibilità, di *empowerment*: partire da sé, da come si è, senza inganni, per poter arrivare a come si vuole essere. E questo concetto di cambiamento è stato collegato, inevitabilmente, al concetto di identità: si può cambiare restando sé stessi? Quale rappresentazione di identità coltivano questi padri?

Dal *focus group* erano emerse rigidità nel pensare a sé stessi, alla propria storia e al proprio ruolo di padre, ad immaginarsi al di fuori del qui ed ora della condizione di detenuti, come se la propria identità non potesse più conoscere evoluzioni, sorprese, scommesse.

Il concetto di identità, spesso concepita come forma stabile, permanente, e la riflessione sulla complessità di ogni personalità e sulla molteplicità del suo sé, dove coesistono necessariamente diverse sfaccettature, è diventato, dunque, un nucleo essenziale proprio attraverso la narrativa dei ragazzi, attraverso l'autobiografia: l'identità come un processo di costante negoziazione tra parti diverse del sé.

3. “Padri di carta”. Dalla lettura alla scrittura di sé

I libri condivisi nel progetto “Genitori e figli senza sbarre”, a disposizione dei padri nella biblioteca del carcere anche nei momenti successivi agli incontri laboratoriali, sono stati selezionati a partire dalle suggestioni emerse nel *focus group*, fungendo innanzitutto da pre-testi per organizzare spazi biografici e autobiografici in cui permettere al detenuto di ri-conoscersi, scoprirsi, avviare processi di trasformazione di sé tra continuità e discontinuità. A partire dal *Pinocchio nero* di Baliani (2005), un nucleo essenziale sul quale lavorare, indicato dalle suggestioni del *focus group*, è stato proprio il concetto di identità nella sua inevitabile pluridimensionalità, non intesa come minaccia all'individualità o sinonimo di perdita di sé, ma come ricchezza interiore, ricerca delle parti di sé ancora inedite e inesprese, delle molteplici identità dalle quali ognuno è abitato. Solo uscendo dall'automatismo del racconto unico e riconoscendo la pluralità delle nostre dimensioni, si può accettare la possibilità di scrivere una storia diversa da quella già tracciata, emendando i nostri errori e guardando al futuro: “Lo spazio autobiografico è una stagione: è il tempo della tregua, che ci aiuta perché non ci colpevolizza rispetto alla nostra molteplicità. Non è una vacanza, è un tempo della *sutura* dei pezzi sparsi; è il tempo in cui uno dei nostri io si fa tessitore” (Demetrio, 1995, p. 33).

Da *Pinocchio* all'inquietante albo *Dentro me* (2007) sino al classico *Nel paese dei mostri selvaggi* (1999) per giungere a *Ero Cattivo* (2013) di Antonio Ferrara: ora con la complessità di illustrazioni altamente simboliche, audaci sul piano semantico, e di una trama narrativa complessa e disponibile a molteplici interpretazioni, ora in modo più ludico alludendo ad un percorso di formazione tutto interiore, la letteratura per l'infanzia tematizza il meticciamiento, l'incontro con l'Altro che abita fuori e dentro ognuno di noi, il viaggio “oltre la soglia”, doloroso ma necessario per arrivare alla considerazione di sé come soggetti “completi”, autonomi, consapevoli delle forze e dei limiti che ci definiscono come individui (Filograsso, 2015).

La letteratura per l'infanzia ha consentito, in prima battuta, di attivare la discussione sul tema della genitorialità, proponendo ritratti non convenzionali di paternità in grado di restituire un quadro complesso e non riduttivo delle relazioni, e rappresentando codici di comportamento alternativi agli stereotipi del patriarcato e al *cliché* della famiglia “normale”. Le metafore di infanzia e adolescenza custodite nei libri condivisi con i detenuti, hanno potuto, più di molti trattati specialistici, raccontare in modo simbolico, poetico, evocativo, il nucleo dell'inseità, dell'alterità dell'infanzia, provocando processi di riflessività sulla responsabilità pedagogica dell'educatore, sul ruolo dei “nuovi padri” e sulla pratica del *paternage* come educazione alla *progettualità liberante*, ispirata alla tenerezza come fonte di democrazia e di pace. Una tenerezza intesa, chiarisce Stramaglia (2009), come com-

preensione delle proprie fragilità e di quelle altrui, assunzione di un atteggiamento introspettivo, un sentimento essenziale capace di accogliere l'altro nella sua alterità, un offrire e un offrirsi “fino alla gratuità del *dono* e del *perdono* ” (p. 190).

Ma soprattutto le modalità narrative, sperimentali, spiazzanti, spesso complessificate dal corredo delle immagini, e le peculiarità estetiche della letteratura per l'infanzia, hanno spinto alla riflessione sull'importanza delle parole per significare, dell'esercizio della metafora come via per liberarsi dalle maschere e dalle etichette e accedere a contenuti profondi, difficili da toccare attraverso la sola via dall'argomentazione razionale, esplorando sentimenti e vissuti senza nominarli direttamente, guardando se stessi e la realtà da punti di vista alieni, alternativi. Uno degli obiettivi del progetto, infatti, è stato proprio la sensibilizzazione al pensiero metaforico, analogico, alla possibilità che la scrittura offre per essere ancora *generativi* , per raccontare in modo traslato, allusivo, sfaccettato, contenuti emotivi molto vivi e presenti. La letteratura per ragazzi ha rappresentato, dunque, un modello di “trattamento delle parole e dei significati” e un laboratorio ermeneutico, di lettura e interpretazione negoziata, cooperativa, muovendo da testi costitutivamente capaci di ribaltare stereotipi e visioni consolidate, di problematizzare, interrogare e affabulare aspetti sfuggenti e contraddittori della realtà, grazie al potere di “metafore vive”, aperte al contributo attivo e creativo del lettore, nella certezza che non esista un unico modo “giusto” per rappresentare le cose e guardare se stessi e il mondo.

Un approccio libero e autenticamente curioso alla lettura, alla letteratura e alle sue forme, ha sollecitato e motivato nei detenuti il bisogno di narrarsi, maturando l'intenzione di scrivere autonomamente la propria porzione di storia, di raccontarsi trovando parole personali, sperimentando la possibilità di “prendere parola”, di esprimere qualcosa di sé e di verificare la possibile performatività dei propri discorsi, scoprendo la consistenza e il potere della parola, che interrompe gli agiti, elabora le emozioni trasformando gli eventi in esperienza. Avvicinandosi, dunque, ad una delle tecniche più umanizzanti che siano state inventate, i detenuti hanno lavorato alla presentazione e all'interpretazione di sé, nella ricerca personale delle parole adatte per dare forma al proprio pensare: per raccontare bisogna ricorrere, dice Demetrio (1995), al potere maieutico – di creazione – delle parole, le quali “descrivono, trasformano, creano emozioni, indagano, evolvono, colpiscono e fanno bene, parlano di se stesse, eccitano il pensiero, incantano e complicano, costruiscono sempre, anche da sole, mondi e scene” (p. 155).

I partecipanti ai laboratori sono stati invitati, traendo spunto dalle suggestioni dei libri letti, ad esercitarsi nella scrittura di parole-chiave sulla propria condizione di padri, o di brevi racconti da accompagnare alle lettere dell'alfabeto, o ancora a rievocare, sulla scia delle proposte dello scrittore Antonio Ferrara, alcuni momenti della propria infanzia e del proprio contesto familiare: l'obiettivo era spingerli a “cercare le parole” per dirsi, comunicare la propria condizione emotiva e di vita, scoprire un possibile canale espressivo da attivare e coltivare per migliorare la relazione con i propri figli. I laboratori hanno autorizzato la definizione di uno spazio di pausa rispetto alla vita del carcere, dove coltivare un esercizio retrospettivo, uno sguardo al passato, una presa di distanza dall'esperienza, una tregua capace di lasciare emergere il ricordo.

“Io ho tanti ricordi brutti nella mia vita, di quelli belli ne sono pochi, e quei pochi a volte per ricordarmeli cerco un posto, dove cerco di essere tranquillo per mettermi a pensare...” (Franco).

Ne è conseguito uno stimolo a ri-pensare ai propri genitori superando la tendenza piuttosto rigida, manifestata nel *focus group* , a considerare la crescita come mero passaggio di testimone, ribaltamento di ruoli naturale, come consegna una volta per tutte di un “fardello” a volte molto pesante, altre volte semplicisticamente idealizzato: un percorso di riflessione su di sé, di revisione aperta al cambiamento, non può prescindere, invece, dalla rivisitazione della propria storia familiare, dall'interiorizzazione delle figure genitoriali che rappresentano – direbbe Freud – “l'architrave dell'inconscio”.

“La mia infanzia la ricordo a sprazzi belli e brutti, non mi mancava nulla in senso materiale, mi è mancato tutto in senso affettivo, ricordo i miei perché dopo le botte di mio padre. Ho scritto i miei

giorni nel buio di una stanza dove mi chiudevo a sognare un bacio, anche rapido e silenzioso, mai arrivato e ottenuto” (Antonello).

“Eri per me un punto di riferimento, venivo e mi rubavo un tuo abbraccio e in quel tuo silenzio trovavo tutte le mie risposte, le mie sicurezze...” (Vincenzo).

“Ero molto piccolo, ho pochissimi ricordi, i ricordi più belli e meno belli sono proprio in quella casa, ricordo la mia famiglia unita per la prima volta, ricordo la mansarda dove mi rifugiavo nel buio, dove passavo le giornate a non sentire più niente, avevo cinque anni...” (Gianluigi).

Il lavoro nei laboratori non si è limitato alla registrazione dei ricordi: compito dell’educatore autobiografo – precisa Formenti (1999) – è infatti sempre quello di “turbare” il passato, il presente o il futuro delle persone, per ricondurle a se stesse attraverso quello che già, almeno un poco, sanno fare e possono fare. Il dibattito e le “conversazioni pedagogiche” emerse dalla condivisione delle proprie scritture hanno spinto i detenuti a spiegare e a spiegarsi, ad avvertirsi come protagonisti di una narrazione dotata di trama coerente, a riconoscere i passaggi della propria esistenza, prima e dopo la detenzione, a prendere consapevolezza delle persistenze e dei cambiamenti accaduti, a ricucire criticamente il nesso tra i figli che si è stati e i genitori che si vorrebbe diventare, nonostante tutto, consapevoli che la reciprocità esiste comunque, al di là della separazione con le sbarre, e che questa reciprocità può essere ricostruita con nuovi significati.

“Questa foto mi ispira molto perché guardandola bene il ragazzino che sta seduto e piegato con la testa sulle ginocchia somiglia molto a mio figlio, e appena l’ho vista mi ha fatto un vuoto dentro di me, perché sono troppi gli anni di distacco [...] Io non so proprio niente di come comportarmi e da dove iniziare, spero solo di uscire presto e di cercare di dargli tutto l’amore di questo mondo” (Raffaele).

“Spero di avere un futuro diverso, non avere più paura del passato, e sentire gioia dentro di me, non sentirmi più in colpa dei miei errori, trasmettere con un sorriso e un abbraccio alla persona che amo di più al mondo, mia figlia, e essere un bravo genitore presente” (Gianluigi).

“Io sono vicino a te, come lo sono sempre stato, anche se non sono stato bravo a dimostrartelo. Da quando mi hanno arrestato, ho sentito tanto la tua mancanza, e mi sono sentito come una pietra, anche abbandonato da te, però non ho mai avuto il coraggio di dirtelo. Ora però ho capito che con il mio silenzio non riuscivo a risolvere niente e così ho deciso di scriverti per poter risentire quello che c’è sempre stato tra noi” (Franco).

La metafora dei “padri di carta” è scaturita dalla lettura di *Unastoria* di Gipi (2013), *graphic novel* che intreccia il piano temporale del presente di uno scrittore in piena crisi identitaria con quello della vita di trincea del suo bisnonno, di cui sono trascritte le lettere dal fronte della prima guerra mondiale, capaci di evocare la disperazione e insieme l’ossessivo desiderio del ritorno, del ricongiungimento familiare: la Grande Guerra, per la violenza disumana e totalizzante che la caratterizzò, determinò il ricorso privilegiato e inedito a pratiche discorsive tra genitori e figli, un uso massiccio e diffuso della scrittura epistolare per tutta una generazione di adulti e bambini, indipendentemente dal ceto sociale. La natura traumatica degli eventi separatori pone, infatti, una drammatica esigenza di scrittura in soggetti che avvertono la propria intimità minacciata, e la ricompongono, formandola e diversificandola, nell’atto stesso di scrivere (Antonelli, 2014).

I padri detenuti hanno avvertito immediatamente una solidarietà e una vicinanza di condizione rispetto ai protagonisti del libro, e accolto la definizione di “padri di carta” per raccontare se stessi e la propria situazione: in questa direzione, tra le diverse proposte per la chiusura del progetto, è stata scelta dai padri la progettazione di un mazzo di carte per dare espressione concreta a tutto il processo di riflessività attivato dai laboratori e per valorizzare la dimensione transitiva, relazionale della scrittura, ipotizzando un interlocutore personale e universale insieme, per rivolgersi ai figli in attesa e a tutti coloro ai quali sia possibile dirsi autenticamente, nonostante le sbarre. Carte accompagnate da fotografie, selezionate dai detenuti, capaci di alludere e sintetizzare il tono emotivo dei testi scritti, sintetici e densi, che schiudono desideri e speranze, frutto di un lavoro cooperativo di revisione, di apporto personale di ogni partecipante, dalla elaborazione del titolo alla scelta dei vocaboli, per

raggiungere, anche a livello formale, il modo più esatto possibile per esprimere l'urgenza di sognare i propri figli e di continuare ad essere sognati da loro:

Ascoltami

Scrivendoti, il mio cuore si avvicina al tuo.

Le parole fanno chilometri ma... non sono stanche. Quando le leggerai sarò come se te le stessi sussurrando.

Riesci a sentirle?

(Raffaele)

Io e te

Ero piccolo quando sognavo per me una vita diversa.

Poi sei nato tu e quella vita ho cercato di costruirla su di te.

Ma oggi so che i desideri vanno lasciati ai sogni e tu sei il mio sogno che diventa realtà.

(Mimmo)

Senza parole

Gli occhi hanno un loro linguaggio, e io mi perdo nell'ascoltare i nostri. La tua eleganza porta luce nel buio in cui mi trovo. Non sempre mi è consentito osservarti. Spesso devo limitarmi a sognare ciò che i miei occhi desiderano leggere nei tuoi.

(Vincenzo)

Danza

Desidero che il vento del destino ti porti a danzare con le stelle, dove l'anima si amplia e il destino si sottomette. Io ti regalo un unico bacio rinchiuso in un'unica carezza.

(Alessandro)

4. Conclusioni

Come evidenziano le Carte dei padri detenuti, lo sguardo autobiografico non è solo rivolto al passato, al contrario esprime il desiderio della dimensione futura. Il tempo dell'avvenire è profondamente presente nella riflessione autobiografica, ricca di anticipazioni, progetti, proiezioni. La dimensione progettuale è presente in tutte le fasi della vita, e deve essere continuamente coltivata e stimolata nelle relazioni educative in quanto vivificante e portatrice di senso, testimonianza per i figli della disponibilità al cambiamento e quindi alla crescita. Le Carte sono state altresì testimoni dell'autenticità dei genitori, della necessità della verità e dell'esposizione al figlio con la propria storia e le proprie fragilità, perché solo un genitore autentico non perde autorevolezza, mentre il silenzio e la menzogna inducono a rimuovere interrogativi che possono alimentare fantasmi persecutori. La scrittura di sé è stata, dunque, un laboratorio di costruzione di significati da cui i padri hanno attinto per modificare, ripensare e, talvolta, riprendere in modo alternativo la comunicazione interrotta con i figli e i familiari, per tenere vivo, al di là dei momenti del colloquio, spesso disturbati o frammentati, il pensiero intorno alla memoria di una presenza, di cui la lettera o la poesia possono rappresentare l'estensione simbolizzata, la *presentificazione per delega*. Il testo scritto e consegnato ai figli può incaricarsi di tenere il filo di conversazioni diluite e abbozzate, può essere esso stesso argomento di conversazione e riflessione, polarizzando la memoria su gesti e parole, rievocando emozioni e aiutando a verbalizzarle. Un dono per i figli, tradotto nella possibilità di condivisione intensa e affettiva di orizzonti di senso e di co-evoluzione, e insieme un atto di cura di sé, per il potenziale emancipatorio che custodisce, nel sentire ancora viva la propria mente e nel venire a patti con il passato, gli altri, la vita, pre-condizione indispensabile per immaginare il futuro e comporre un altro racconto possibile.

V come Vento

Dentro un cubo di cemento, è studiata ogni mia mossa
 Ho soltanto un'ora d'aria, per sgranchire le mie ossa
 Come cielo c'è il soffitto, e le macchie sono stelle
 Quattro sbarre alla finestra, fanno ombra alla mia pelle
 Ogni tanto un po' di vento che rapisce il mio pensiero
 Faccio viaggi nel passato, solo il corpo è prigioniero
 Per amico questo vento, che trasporta ogni ricordo
 Anche il cuore si risveglia, era diventato sordo
 Dentro un cubo di cemento, il mio corpo è vostro ostaggio
 Ma la sera arriva il vento, ed inizio un altro viaggio.
 (Giuseppe)

Note

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

Bibliografia

- AA.VV. (2007). *Figli di genitori detenuti: prospettive europee di buone pratiche*. Milano: Edizioni Bambinisenzasbarre.
- Antonelli, Q. (2014). *Storia intima della grande guerra*. Roma: Donzelli Editore.
- Baliani, M. (2005). *Pinocchio nero. Diario di un viaggio teatrale*. Milano: Rizzoli.
- Biffi, E. (A cura di). (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bouregba, A. (2011). *Quando il genitore è in carcere, l'impatto sul bambino*. Milano: Edizioni Bambinisenzasbarre.
- Cousseau, A., & Crowther, K. (2007). *Dentro me*. Milano: Topipittori.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolerci*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrara, A. (2013). *Ero cattivo*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Filograsso, I. (2015). Genitori e figli senza sbarre. La letteratura per l'infanzia nei contesti di marginalità. In M. Tomarchio & S. Olivieri (A cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Formenti, L. (1999). In D. Demetrio (A cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Foucault, M. (1993). *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2001). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Milano-Udine: Mimesis.
- Gipi, G. (2013). *Unastoria*. Bologna: Coconino Press.
- Hildebrandt, R. (1976). Intervista a Danilo Dolci. Realizzata da Radio Svizzera (ARH Archivio LMD/ R. H), inserita nel documentario *Danilo Dolci, memoria e utopia* di Castiglione, A. (2004), Koinè Film. Disponibile in:
<https://www.youtube.com/watch?v=LnSCxnq7sBI> [26 aprile 2016].
- Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., & Musi, E. (2012). *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Nardone, R. (in press). Genitori e figli senza sbarre: un progetto di ricerca-azione con i padri detenuti. In F. Torlone (A cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. Firenze: FUP-Florence University Press.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.

- Sacerdote, L. (2012). Comporre i legami messi alla prova dal carcere. In L. Formenti. (A cura di), *Re-inventare la famiglia. Guida pratico-teorica per i professionisti dell'educazione* (pp. 285-308). Milano: Apogeo.
- Sacks, O. (1986). *L'uomo che scambiò la moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
- Shaw, R. (1992). *Prisoners' Children: what are the issues?* Londra: Routledge.
- Sendak, M. (1999). *Nel paese dei mostri selvaggi*. Milano: Babalibri.
- Stramaglia, M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: Edizioni Università di Macerata.