

La parola in carcere

Elisabetta Musi

Università Cattolica di Piacenza

Sinossi: Le parole in carcere patiscono il contesto forse più che in altre situazioni. In particolare, nell'incontro tra detenuti e operatori sociali le parole sono gravate di aspettative e tensioni date dalla compressione dello spazio, dalla mortificazione del corpo e dalla dilatazione del tempo, indicato spesso come tempo 'sospeso', che non passa mai. Sono in genere parole rarefatte, per la difficoltà di comprensione linguistica (molti detenuti sono stranieri), per l'impossibilità di preparare e curare gli incontri con tempi e spazi adeguati, per l'assenza di privacy con cui accogliere le parole più dolorose. Questa rarefazione a volte produce chiusura, superficialità, a volte fa emergere l'essenziale, crea spazi per l'autentico. Anche quando le cosiddette 'attività trattamentali', con valore (ri)educativo, fanno leva sulle parole – come, ad esempio, i laboratori di narrazione autobiografica – mancano poi le occasioni di verifica, specie nel lungo periodo, cioè manca la possibilità di rilevare come cambia il rapporto con sé stessi e con gli altri, come cambia la capacità di dare forma all'esperienza. Questo è un altro motivo che depotenzia le parole in carcere. E tuttavia è solo dal pensiero divenuto parola che ha inizio una nuova considerazione di sé, in quello spazio in cui possono emergere versioni della propria identità positive accanto a quelle che la detenzione cementa e stigmatizza. Il contributo intende presentare una ricerca qualitativa realizzata con operatori sociali (volontari competenti) nel carcere di S. Vittore, da cui è scaturita una riflessione sul valore delle parole in un contesto così condizionato, dove l'educazione pare in ostaggio a vincoli e limiti, più che animata da operatori impegnati in percorsi rieducativi. Da qui è forse possibile prendere le mosse per schiudere percorsi di rilettura critica e di cambiamento.

Parole chiave: parola, carcere, educazione, cambiamento

Abstract: Words in prison suffer from context perhaps more than in other situations. Particularly in the encounter between inmates and social workers, words are burdened with expectations and tensions given by the compression of space, the mortification of the body and the dilation of time, often referred to as "suspended" time, which never passes. They are usually rarefied words, due to the difficulty of linguistic comprehension (many inmates are foreigners), the impossibility of preparing and curating meetings with adequate time and space, and the absence of privacy with which to accommodate the most painful words. This rarefaction sometimes produces closure, superficiality, sometimes brings out the essential, creates spaces for the authentic. Even when so-called "treatment activities," with (re)educational value, leverage words - such as autobiographical storytelling workshops - there is then a lack of opportunities for verification, especially in the long term, that is, there is a lack of opportunities to detect how the relationship with self and others changes, how the ability to shape experience changes. This is another reason that depotentiates words in prison. And yet it is only from the thought become word that a new consideration of self begins, in that space where positive versions of one's identity can emerge alongside those that imprisonment cements and stigmatizes. The contribution aims to present qualitative research carried out with social workers (competent volunteers) in the S. Vittore prison, from which a reflection on the value of words in such a conditioned context, where education seems to be hostage to constraints and limits, rather than animated by workers committed to re-educational paths, has emerged. From here it is perhaps possible to build on this to hatch paths of critical reinterpretation and change.

Keywords: word, prison, education, change

«In carcere la sceneggiatura è già scritta, i ruoli sono definiti dall'inizio. Lo spazio è circoscritto e il tempo della rappresentazione dura 24 ore al giorno. Rito e obbligo... visto che siamo nel dominio della punizione. La prigione è un teatro nel quale tutti i ruoli si assomigliano e si ripetono. È inoltre un teatro che pochi esterni vengono a visitare. Nonostante si reciti a biglietteria chiusa»

Marc De Maeyer

La cornice epistemologica e le coordinate della ricerca

La pedagogia di orientamento fenomenologico-esistenziale ha costituito l'orizzonte ermeneutico di riferimento da cui ha avuto origine una ricerca qualitativa sull'incidenza delle parole nei processi educativi, sulle loro caratteristiche e sulle condizioni che permettono alla parola di educare. La ricerca di matrice fenomenologica guarda all'esperienza soggettiva e alla sua significatività intersoggettiva, da cui discende l'individuazione e la descrizione delle strutture di esperienza (Robinson, 2014, pp. 25-41), che possono essere colte mettendo fuori gioco le precomprensioni e le conoscenze anticipate (epoché), attraverso una postura caratterizzata da attenzione aperta e disciplina riflessiva finalizzate alla descrizione fedele all'esperienza. In questo modo si giunge alle «strutture stabili dell'esperienza» (Gallagher & Zahavi, 2009, p. 43) o invarianze, e che individuano ad un tempo ciò che è essenziale di un'esperienza e le fonti di significato per come si danno in ciò che appare. Dunque, ricercare l'essenza significa anzitutto calarsi nel vivo dell'esperienza, accoglierne quelle particolarità che la rendono unica, ma anche intuirne la sua costituzione invariabile, che per Husserl rappresenta il fondamento ontologico delle scienze empiriche (Husserl, 2002). Né le essenze eidetiche né le conoscenze empiriche sono afferrabili mediante un atto di pura intuizione, poiché il sapere è sempre un'azione di co-costruzione e cooperazione con la realtà, un lento pervenire all'elaborazione della conoscenza, che non si identifica con l'intuizione immediata.

Sostenuta da questi assunti, la ricerca si è concentrata su alcuni contesti dichiaratamente o implicitamente (ri)educativi, tra cui il carcere. È stato realizzato un «campionamento per convenienza» (Marradi, 2007; Trobia, 2010), per il quale i soggetti con cui avviare un percorso esplorativo sul valore educativo delle parole sono stati individuati per la loro competenza sul tema e per la loro accessibilità, in quanto parte della cerchia di conoscenze dirette e indirette. Si tratta di quattro volontari esperti, che da molti anni utilizzano il metodo autobiografico (Demetrio, 1996) interagendo con persone detenute delle strutture dell'Emilia-Romagna e della Lombardia, il cui strumento privilegiato è la parola scritta e orale, per promuovere percorsi di riflessività sulla propria esperienza di vita.

Le informazioni e le riflessioni raccolte dai/dalle partecipanti alla ricerca sono state oggetto di interpretazione, nella convinzione che ogni conoscenza è inevitabilmente interpretativa e che «la stessa ricchezza dell'esperienza del mondo di un soggetto dipende dallo spazio dialogico in cui questa è condivisa e risignificata» (Sità, 2012, pp. 22-23). In questo il metodo fenomenologico-eidetic ha recepito l'apertura all'interpretazione suggerita dall'IPA (Interpretative phenomenological analysis), ascrivibile all'orientamento ermeneutico e assunta come prospettiva con cui affrontare il compito specifico dell'analisi qualitativa dei dati (Larkin, Watts & Clifton, 2006, p. 104). L'obiettivo di fondo che accomuna l'approccio fenomenologico-eidetic e l'Interpretative phenomenological analysis è l'attenzione al vissuto individuale e ai tentativi messi in atto per dare senso all'esperienza (Smith & Shinebourne, 2012, pp. 73-82).

La ricerca si è strutturata in due fasi: un focus group (prima fase) in cui sono state affrontate questioni poi riprese e ulteriormente scandagliate attraverso un questionario (seconda fase). Il focus group ha avuto una durata di circa due ore ed è stato registrato e poi trascritto per poter analizzare le riflessioni compiute e le parole utilizzate. Al centro del confronto due questioni essenziali, da cui si sono diramate riflessioni contestualizzate e approfondimenti: quando la parola educa e quando lede, 'diseduca', compromette le possibilità di crescita?

È stato scelto il focus group per la raccolta dei dati oggetto di studio perché il confronto allargato stimola la riflessione e permette di raccontarsi seguendo il flusso delle suggestioni, nel rispetto di quanto si viene via via comprendendo di sé per la mediazione degli altri. Questa pratica di concentrarsi insieme amplia gli orizzonti della riflessività creando un contesto di ricerca di senso attraverso la parola e la costruzione di spazi di pensiero condiviso.

Anche i questionari hanno inteso scandagliare l'utilizzo consapevole, intenzionale, educativo delle parole e la percezione del loro potere lesivo nei confronti della relazione. In particolare il questionario, permettendo una compilazione concentrata e distesa, è stato proposto come strumento riflessivo sulla pratica: «capire e riconoscere le proprie comprensioni intuitive, infatti, aiuta a rimettere in discussione gli assunti di fondo che guidano l'agire e ad accostarsi con consapevolezza ai processi di pensiero, propri e altrui» (Schön, 1993, p. 92). In questo modo è stato possibile sollecitare una sorta di riflessione sull'azione differita (ibid.), «in un contesto in cui l'azione è rievocata e ripercorsa e i pensieri che la accompagnano hanno il tempo di essere sedimentati e resi espliciti» (Sità, 2012, p. 55).

Del fenomeno oggetto di studio sono state colte le componenti essenziali mediante una lettura metodica e ricorsiva del materiale raccolto per guadagnarne una visione di insieme, in seguito una lettura analitica ha consentito l'individuazione «di unità di testo capaci di dare conto del significato che i partecipanti attribuiscono all'esperienza descritta» (Sità, 2012, p. 20): un nucleo pulsante di significati profondi, affiorati da situazioni particolari, che possono trovare rispecchiamento e consonanza in molti altri soggetti, in una comunità più vasta.

L'elaborazione delle informazioni raccolte ha fornito indicazioni concrete per l'azione educativa intesa non come pura esecuzione di comprensioni maturate altrove, ma come esercizio riflessivo con cui conseguire una postura interiore consapevole del valore performativo delle parole.

Un focus group per sollecitare il confronto sulle potenzialità della parola

Il focus group ha coinvolto quattro volontari (che indicherò con le iniziali dei nomi: L. C. B. M.: due donne e due uomini) ognuno dei quali opera in carcere da anni conducendo laboratori narrativi e di scrittura autobiografica. Si conoscono bene, a volte lavorano insieme anche se non abitano tutti nella stessa città, alcuni hanno compiuto gli stessi percorsi formativi. Sono tutti 'professionisti della parola', laureati rispettivamente in Lingue e letterature straniere e moderne, Lettere, Sociologia e uno ha conseguito un dottorato in Italianistica. Svolgono la professione di giornalista, traduttrice, docente di lettere al liceo, coordinatore di progetti socio-educativi.

Il potere della parola e la sua squalificazione in carcere

Il lavoro di narrazione e di scrittura in carcere è un lavoro di ricerca di parole non usurate, non banali, che possano custodire l'autentico, l'essenziale (Bidwell & Polley, 2023). Accompagnare a scoprire il proprio mondo interiore, nella certezza che i paesaggi dell'anima sono così affascinanti da non richiedere alcuna operazione cosmetica ma attendono di essere raggiunti ed esplorati, significa dare parole, vocaboli, strumenti per potersi esprimere e intimamente comprendere.

«In carcere la parola è soffocata, denigrata, umiliata. È tecnica, ha un valore strumentale, per lo più è al servizio della burocrazia e del diritto. Ma forse può anche diventare libera: sgrammaticata, in dialetto, senza quelle maschere con cui si presenta all'avvocato, all'agente penitenziario, persino al volontario, sciolta dai vincoli: semplicemente a misura e immagine di chi la pronuncia.

In carcere infatti parli se vuoi, leggi se vuoi, scrivi se vuoi, consegna il compito se vuoi... Forse questo consente una parola non finta, mascherata... Questo piccolo margine di scelta offre l'opportunità di godere di un relativo spazio di libertà. L'unico possibile» (M.)

La parola può dunque permettere una forma non fittizia di libertà:

«I confronti tra le storie di vita, tra i vissuti familiari consentono un esercizio di sincerità. Questa è la forza dei confronti. Il contesto ridefinisce l'identità di ognuno, determina aperture inaspettate, favorisce la condivisione di cose molto belle e profonde. Le persone si staccano dalla versione più nota e consueta di sé e accedono a parti inesplorate della storia e dell'identità personali» (B.)

Le parole ridisegnano le geometrie degli spazi, fluiscono in trame sottili che uniscono, si intrecciano, rendono visibili insospettite consonanze:

«Nel fluire dei racconti emergono facilmente e spontaneamente molti punti di contatto, con cui le persone, pur venendo da storie diverse, entrano in una sintonia profonda. A questo concorrono

significativamente parole proposte con cura e attenzione, parole misurate, soppesate nelle reazioni e nelle conseguenze che possono determinare. Senza particolari sforzi è possibile parlarsi in profondità e scambiarsi qualcosa di unico.

Non vi è questa consuetudine al racconto nell'universo maschile e questo rende la narrazione particolarmente interessante, schiude spazi di incontro e comprensione abitabili da tutti i partecipanti. Tutti in genere rispondono ad una ricerca e condivisione di intimità» (C.)

Accanto alla parola orale, quella scritta; maturata in una solitudine silenziosa e riflessiva e poi condivisa.

«Scrivere con i partecipanti ai gruppi di narrazione autobiografica è sempre un'emozione e una sfida. Anche noi ci siamo messi in gioco. È un atto di partecipazione che gli ospiti apprezzano e che abbassa le barriere. Ci si trova 'alla pari', in attesa che succeda qualcosa di bello. È una sensazione di benessere e tranquillità, di completezza in una comunione di vissuti. È una cosa utile e bella per loro e per noi. Le parole non andranno perse nel vuoto, una parte rimarrà in loro e in me. È una consapevolezza che mi dà la sensazione di trovarmi bene in quel posto» (L.).

Parole senza corpo, corpi senza esperienza, quali possibilità di cambiamento?

Il corpo è il luogo in cui avvengono le trasformazioni e gli scambi, in cui il vissuto delle esperienze modifica i pensieri fino a dare forma ad aspettative, ipotesi di mondo e progetti di esistenza: «il corpo è il luogo delle trasformazioni, tutte quelle trasformazioni 'reali, per le quali il sensibile diviene intellegibile e viceversa, il biologico diventa mentale e viceversa, il naturale e il culturale si riversano l'uno nell'altro. Il corpo è il grande trasformatore, traduttore, luogo delle trasposizioni, dei trasferimenti. [...] Il campo che contiene il gioco delle parti» (Marsciani, 2008, p. 189-193). Ma in carcere il corpo è fermo, le esperienze e gli incontri limitati e con essi la possibilità di pensarsi e dirsi diversamente, scoprendo altre versioni di sé. L.:

«Spesso in carcere le parole si riducono all'ossessiva narrazione del percorso criminale e dell'iter processuale, diventano linguaggio burocratico, infantilizzante, ripetitivo e, soprattutto, sono parole inascoltate. Ridare dignità alle parole è dare dignità alla persona che utilizza quelle parole».

L'esperienza che il soggetto fa del mondo è quella che anzitutto il suo corpo gli permette. È pur vero che si possono immaginare e desiderare realtà di cui il corpo non ha fatto esperienza diretta, ma in assenza di esperienze concrete di avvicinamento, manca la strada per raggiungere e realizzare quei desideri.

«Lo spazio narrativo, come il tempo della lettura che permette di immaginare altri scenari di vita, contribuiscono a contrastare la ripetitività di esperienze e la fissità di luoghi che alimentano il tedio, l'insensatezza, il senso di vuoto» (M.)

I soggetti «sono sempre definiti dal loro spazio sociale e ne sono, al tempo stesso, la sua coscienza definitoria» (Hastrup, 1995, p. 12). L'esperienza ancora la percezione del mondo al possibile, mentre l'esperienza negata o fortemente limitata riduce drasticamente l'immaginabile possibile, concreto, accessibile per sé.

«Invece di essere al servizio di nuove esperienze che permettano di fare conoscenza con nuove versioni di sé, appassionarsi alla loro conoscenza, coltivarne il potenziale evolutivo, le parole in carcere sono investite del potere di 'evasione', che produce sovra connotazioni, illusioni, distrazioni» (M.)

Pensare è sempre un pensare con il corpo e produrre pensieri nuovi deriva dalla possibilità di fare nuove esperienze (Bertolini, 1993). Ma se la parola si disincarna – nella burocrazia, nella stigmatizzazione, nell'oggettivazione che insidia il soggetto attraverso meticolosi rituali di personalizzazione (Goffman, 2001) – la ricerca della verità è sempre più difficile.

Staccate dal corpo, immemori dei vissuti, sganciate dall'esperienza, le parole si dissanguano e muoiono. Ennesima espressione degli esiti annichilenti del carcere.

Forse anche per questo le parole in carcere faticano a stare al cospetto della verità: la verità è frutto di ricerca e scoperta, di erranza, peregrinazione, sete di incontri. La verità è una conquista: tanto più perseguibile e accettabile – specie se amara – quanto più è mantenuta in relazione con progetti di esistenza, cioè col proprio divenire, intrinsecamente dinamico. Il corpo implicato nell'esperienza vissuta registra un ampliamento di coscienza, il formarsi di «complessi inconsci» (Eco, 1985, pp. 38-44), mentre il confinamento del corpo produce parole asfittiche e atrofizzate.

La parola educante/dis-educante

Al focus group è seguito un questionario con domande aperte che hanno inteso approfondire la valenza educativa della parola in un contesto in cui i dialoghi e le scritture tracciano un ordito tra contraddizioni e paradossi, tra l'aspirazione a promuovere nei detenuti una revisione di sé con finalità (ri)educative e la condizione limitante e deresponsabilizzante (antieducativa?) che gli ambienti e le regole (esplicite e implicite) su cui si fonda la struttura carceraria determinano.

Unanime è la convinzione che la parola incida profondamente nel lavoro in carcere. A questo proposito, per quanto tutti e quattro i partecipanti al focus abbiano intrapreso il volontariato in carcere in età matura e con buone competenze culturali date dagli studi universitari, hanno ugualmente avvertito la necessità di affinare saperi e competenze in relazione all'uso educativo delle parole¹.

Aver cura delle parole, conservarle e riportarle con rispetto e fedeltà negli incontri di gruppo, trattenerle nella memoria senza travisarle, sovra connotarle o interpretarle, intuire le risonanze emotive che possono suscitare, sono competenze che non si improvvisano, competenze etiche prima che cognitive o linguistiche, che non si assumono con l'acquisizione di conoscenze e dispositivi formali, ma che comportano la disponibilità a mettere in cammino la propria umanità verso l'altro, a cercare ciò che accomuna, che avvicina mediante il linguaggio.

La parola che educa

Il core del questionario si è focalizzato sulla funzione educativa delle parole («Quando, a tuo avviso, una parola educa? È possibile individuare elementi essenziali, fondamentali in relazione alla sua valenza educativa?»), come riporta lo schema di sintesi sottostante, che riunisce le risposte di tutti le/gli intervistate/i:

	La parola educa quando...	Ad esempio...
C.	Quando ha il coraggio dell'onestà	Ad esempio, quando, di fronte a una domanda difficile ha la forza di dire la verità
	Quando non è giudicante	Tutte le volte che rinuncia a tracciare la linea tra giusto e sbagliato e si apre a domande 'pulite', al servizio non della propria curiosità, ma per sostenere l'altro nella scoperta della sua verità
	Quando incoraggia e sostiene	Ad esempio, quando sa accogliere i momenti di sfiducia e stimolare la svolta
	Quando è creativa, non banale, né scontata	Ad esempio, tutte le volte che riesce a provocare sorpresa e a mettere in movimento, quando stimola la persona a uscire da una situazione di blocco

¹ C.: «...all'università avevo fatto un esame che aveva a che fare con l'educazione (...). Ma, riflettendo un po' più a fondo, posso dire che anche la formazione al coaching ha come strumento irrinunciabile la parola, in particolare la parola che produce scoperta e movimento»; L.: «Ho frequentato il corso annuale "Graphein" presso la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, (LUA) oltre ad un laboratorio di scrittura di esperienza con Lea Melandri, un Corso di formazione per raccoglitori di storie tenuto da docenti della LUA nell'ambito del progetto "Ti racconto una storia, la tua"; o poi partecipato ad un Laboratorio di scrittura "La materia del dire. La scrittura di sé come silenzio stupefatto" tenuto da Emanuela Mancino e al Workshop "Il potere delle storie" tenuto da Anna Traini (Osservatorio storytelling)». M.: «Ho partecipato a vari corsi della LUA; alla Scuola di autobiografia 2019 presso la Casa della cultura di Milano; a vari seminari di scrittura autobiografica; al corso triennale presso la scuola Atc di Milano»; e infine B.: «Ho preso parte a corsi di scrittura sia in presenza concreta (in più occasioni) che online (un solo percorso). A questi studi si aggiungono due corsi di preparazione al volontariato internazionale e vari seminari sul tema dell'animazione socio-culturale».

L.	La parola educa quando è empatica, quando suscita desiderio di conoscenza e voglia di narrare e di narrarsi. Una parola che innesti una serie di reazioni a catena, come quando si getta un sasso in uno stagno..	Spesso è una parola semplice, per esempio ‘cibo’, che però rappresenta una grande collante tra le persone, una parola stimolante che spinge anche i più ritrosi a scrivere e raccontare e, soprattutto, a comunicare e interagire. Ognuno ha dentro di sé un ‘magazzino di parole’ non dette, che si accumulano e rimangono lì silenti, la parola che educa dovrebbe essere lo stimolo per farle uscire
M.	È pacata nel tono	È lenta, non è urlata
	È limitata	Non soffoca l’altro con la sua prolissità, permettendo così i giusti tempi per la comprensione ed eventualmente il dialogo
	È chiara e semplice, cioè non vuole segnare una superiorità rispetto a chi la ascolta o confonderlo/ingannarlo	
	Esprime riflessioni o propone racconti capaci di dare valore universale all’esperienza del singolo	Talora sono così le parole della letteratura
	Non si sovrappone alla parola altrui	È espressione di un pensiero non imposto, che anche quando ha funzione didattica (ti insegno i contenuti di cui sono esperto) lascia aperta la possibilità di critica e di rielaborazione personale
B.	Quando non giudica	Se rinuncia a tracciare la linea tra giusto e sbagliato, tra innocente e colpevole.
	Quando non chiude	Se non pretende di essere definitiva e quindi statica
	Quando è carica di sincerità	Quando oltrepassa gli slogan e i luoghi comuni.
	Quando è modificabile	Se non cerca soluzioni ma si sforza di essere generativa.

Quando la parola educa? (risposte dalle interviste)

Per quanto alcune espressioni richiederebbero ulteriori approfondimenti per essere adeguatamente comprese (com’è la parola che ha il coraggio dell’onestà? cosa si intende con verità²? la parola quale svolta può stimolare? cosa si intende per sincerità? com’è la parola empatica? cosa caratterizza la parola generativa? etc.), la tendenza che tante definizioni evidenziano è quella di una parola in grado di mettersi al servizio dell’altro, secondo tre movimenti: 1) accoglie e sostiene (si fa concava per offrire contenimento e alleggerimento); 2) stimola, smuove, attiva energie; 3) traspira, è permeabile³, crea vuoti e sospesi perché si possano compiere scoperte insieme, evitando semplici trasmissioni e trasferimenti (di conoscenze, di intuizioni) ma spostando gli obiettivi a cui tendere fuori dalla sfera di ogni soggetto, così da essere stimolanti e attraenti per tutti.

² Il problema della verità è particolarmente cruciale in carcere, come ho avuto modo di precisare altrove (Musi, 2017), basti pensare ad una ‘verità giudiziaria’ che quasi mai trova corrispondenza con quella del soggetto degli stessi atti giudiziari.

³ La suggestione ricorda la «parola porosa» di cui parla Luigina Mortari, secondo la quale per dare respiro alla mente non basta cercare la parola che sa dire l’essenza dell’esperienza, «quella che sa descrivere la conformazione degli eventi nel loro accadere, ma [occorre] al contempo cercare anche la parola porosa. Quella che lascia il pensiero sospeso, in attesa d’altro. Imparare a stare in attesa, a non cercare. A chi sa stare in ascolto, sottraendosi alla tendenza a risolvere ogni questione dentro le rappresentazioni abituali, la verità spesso viene come di sorpresa. [...] Lo spazio della parola porosa, leggera, ha il tempo dell’attesa, durante la quale non solo si mantiene aperta la mente alla parola nuova, ma si lavora sui propri tessuti mentali per disinquinarli dalle parole incapaci di nominare la datità essenziale dell’esperienza» (Mortari, 2002).

In altri termini la parola educa quando sa mantenere l'attesa, quando è insatura, quando è vuota di aspettative e pre-visioni e accetta l'altro come e quando si presenta. Come scrive Chiara Zamboni: «La consapevolezza che l'essere è metamorfosi porta a porsi in un atteggiamento di attesa e non di fuga [...] L'aprirsi di un reale imprevisto» (Zamboni, 2001, p. 91). La parola che educa tiene aperto lo spazio perché si manifesti un 'reale imprevisto', pronti ad accogliere la novità dell'altro (Arendt, 1997, p. 129), che proprio in prospettiva educativa si identifica con l'inedito che la libertà rende possibile, col potenziale portato ad espressione, il divenire auto trascendente, la progettualità evolutiva che dà forma all'esistenza.

Imparando a (ri)conoscere e a 'frequentare', attraverso un 'possibile' reso in parte 'visibile' dalle parole⁴, altre dimensioni di sé, dimensioni non irrimediabilmente compromesse, ritrovando nella fiducia che altri hanno depositato senza interessi la forza di scommettere su una vita diversa, è possibile per chi abita il buio del carcere gettare un flebile raggio di luce in un viluppo di esistenza ancora chiusa alle sue stesse potenzialità. Divenendo permeabili allo sguardo altrui è forse possibile ritrovare aspirazioni vitali, a lungo ormeggiate lontano da sé.

Esplorando altre versioni della propria identità, che la condizione detentiva attenta con l'anonimato e l'oblio, è possibile tenere in vita e coltivare una relazione di cura nei confronti di sé riaprendosi, forse, anche ad una nuova attenzione agli altri. In una circolarità arrischiata e incerta, ma certamente virtuosa.

Un'ulteriore domanda su questo tema invitava a descrivere la relazione tra la parola educativa e il carcere. È emersa anzitutto la preoccupazione di difendere la parola educativa, di non colludere, di non lasciarsi contaminare da slang, espressioni volgari, opacità di cui è intessuta la comunicazione spesso ambigua e squalificante che circola in carcere (Gromi, 2017, pp. 72-90):

«Direi che il contesto carcerario mi ha educato a un uso più attento delle parole, ma soprattutto mi ha formato a usare parole pulite, chiare, non allusive. A non colludere, quindi, con il linguaggio proprio del penitenziario che è sempre molto filtrato, che aspetta che tu capisca senza darti strumenti chiari di lettura. In tanti anni di frequentazione del carcere mi sono sempre sforzata (e tuttora lo faccio) di trovare una coerenza tra la mia interiorità e le parole da usare, cercando di scegliere le più oneste e le più autentiche» (C.)

M. ha poi evidenziato che i valori con cui si dà anima alle parole possano filtrare impurità e ostacoli alla comprensione:

«Credo che nel contesto carcerario la parola necessiti più che altrove di una dimensione di sincerità. La persona detenuta spesso si adatta, recita una parte, utilizza il linguaggio anche per manipolare. Solo se tra due interlocutori c'è fiducia, si può giungere all'incontro, talora profondo, a una parola che sia espressione del proprio sentire di quel momento».

Tener fede ad una parola educativa implica la capacità di districarsi tra una stratificazione di comunicazioni che allontanano e fanno degli scambi un simulacro di comunicazioni, ha aggiunto in sostanza B.:

«In carcere come altrove esistono molti gerghi, molte allusioni, molte volgarità, molte scorciatoie anche linguistiche. È impossibile stare nel carcere senza avere a che fare con i suoi slang. È importante non farsi assorbire da questi. Inoltre, non si deve cedere alle tentazioni dell'intrattenimento e dell'essere collusivi. Per questo occorre domandarsi spesso verso quali obiettivi stiamo tendendo e se sono ancora validi».

Infine, L. ha posto l'attenzione sul rispetto: «in carcere le persone hanno un vissuto che tengono volutamente celato. Creare un clima di fiducia significa accettare e dare credito a quanto accettano di mettere in comune, mettendosi in gioco a propria volta». Alzare il livello del rispetto, attraverso il quale passano il riconoscimento, la fiducia, il credito, significa prendere le distanze da espressioni volgari utilizzate nei rapporti interpersonali con leggerezza e disinvoltura, gesti offensivi ritenuti normali, un generale degrado relazionale percepito come inevitabile e accettato con rassegnazione.

⁴ Come ricorda Merleau-Ponty, «la significazione univoca è solo una parte della significazione della parola. C'è sempre, al di là, un alone di significazione che si manifesta in modi di impiego nuovi e inattesi» (2003).

Condizioni che producono una pericolosa desensibilizzazione. I modi degli scambi interpersonali (Sichel, 1983), comunemente ritenuti questione di pura forma, sono invece fondamentale sostanza. Di questo sono evidentemente consapevoli gli intervistati, che sembrano ravvisare nei modi della parola una prima forma di cura della relazione con l'altro:

«In carcere la parola educa quando è espressa con calma e chiarezza, è semplificata nella sua formulazione, è pronta al confronto (questo accade se per esempio un progetto non viene calato dall'alto dall'istituzione o dai volontari, ma deciso a partire dai bisogni delle persone o ridiscusso in alcune sue componenti) dà espressione ai propri ricordi, alla narrazione della propria storia, per esempio nella forma della scrittura autobiografica» (M.)

La parola che dis-educa

Non esiste, nel pensiero comune, ma nemmeno nella riflessione pedagogica, una chiara rappresentazione della parola 'dis-educante'. Mentre la parola che non educa può essere percepita come una parola indifferente, che semplicemente non contribuisce ad un processo educativo ed evolutivo, la parola che dis-educa pare recare con sé il significato di un diritto negato, di una privazione, di un depauperamento che alla fine produce dis-agio, persino, forse, de-vianza.

Esplicitando agli intervistati questa ambiguità e chiedendo loro di assumerla per provare a definire la parola dis-educante, sono state raccolte le risposte riunite nello schema seguente.

	La parola dis-educa quando...	Ad esempio...
C.	Quando chiude le porte	Tutte le volte che blocca una narrazione o uno sfogo; questa parola timorosa, respingente esprime un rifiuto, un'indifferenza, un fastidio o una paura.
	Quando tira le somme	Quando è impulsiva e blocca la parola dell'altro, la interpreta, in qualche modo la violenta
	Quando è distratta, scontata e ripetitiva	Quando è poco pensata, sciatta e non tiene presente la personalità del soggetto a cui è rivolta. Parole che vanno bene per alcuni sono inutili o addirittura dannose per altri
L.	La parola dis-educa quando è frettolosa, buttata lì senza un contesto, slegata da un comportamento. Una parola che tende a sminuire e criticare e provoca chiusure anziché aperture. In sintesi, una parola che allontana invece di avvicinare	
M.	È espressione di un pensiero personale ritenuto vero e infallibile e come tale imposto all'altro	
	È chiusa in un proprio godimento narcisistico	
	Non rispetta la condizione dell'altro (il suo stato emotivo, la sua preparazione culturale)	
	Procede per generalizzazioni	(sempre, mai, tutti/e...)
B.	Quando non ha dimensione narrativa	Tutte le volte che impedisce la comunicazione o meglio quando ogni partecipante segue una propria linea e non la condivide con gli altri

La parola che diseduca (risposte dalle interviste)

L'impressione complessiva che si ricava dalla lettura delle risposte è di una parola che non permette la relazione: chiude, blocca, limita, allontana, esprime rifiuto, indifferenza, è poco pensata, non sintonizzata con la persona a cui si rivolge, è slegata dal contesto, autocentrata, invadente, generalizzante. È una parola ossimorica, che crea un vuoto di essere, un avvitarmento repulsivo. Se è vero, come scrive Heidegger citando il poeta Stefan George (Heidegger, 1973, p. 129), che «nessuna

cosa è dove la parola manca», una parola che toglie parole e respinge, impedisce a qualcosa (a qualcuno) di essere.

All'invito a riflettere sulle caratteristiche generali della parola dis-educativa, è seguito un approfondimento legato al contesto: quando la parola in carcere dis-educava? Le risposte, che in parte riprendono i pensieri precedenti, lasciano intuire che la degenerazione della parola in carcere avviene quando è compiacente col potere, quando nasconde alleanze 'furbe' e vantaggiose ai danni di chi il potere lo può soltanto subire: «In ambito carcerario la parola dis-educava ogni volta che è banale, furba, inadeguata. Ogni volta che è compiacente e ambigua. Lo sforzo empatico non ha nulla a che fare né con la compiacenza, né con l'ambiguità» (C.).

Analoghe le parole di B.: «la parola dis-educava ogni volta che è furba, non intelligente, finalizzata a ottenere un beneficio».

Non è più quindi solo questione di parole – va dritto al punto L. – ma di intenzionalità, di cui le parole sono espressione e strumento: «È facile diventare noi stessi dis-educatori, quando utilizziamo parole condiscendenti, quando interagiamo in modo algido, quando diciamo 'troppe parole' e ci dimentichiamo di ascoltare».

La parola dis-educava quando dis-torce, quando viola i contesti per tradurre le differenze 'orizzontali' (le diverse possibilità di parola, di azione, di scelta...) in principi d'ordine gerarchico. [La parola dis-educava]

«quando è urlata, quando spersonalizza, quando conserva espressioni ridicole e proprie del contesto carcerario, talora ancora in uso nonostante il tentativo di rinnovarle (domandina, spesino, scopino, lavorante), quando diviene incomprensibile per la burocrazia o per i tecnicismi del diritto. Quando non è ascoltata (capita che la partecipazione agli incontri sia fortemente ritardata perché le 'domandine' vanno costantemente perdute o non ricevono risposta), quando vuole ferire o delimitare gerarchie. Rischia di diventare a mio avviso diseducativa anche la parola dei progetti eterodiretti, imposti a individui che talora sono disposti ad accettare di tutto pur di uscire da una cella o dal contesto della sezione... Ha senso leggere Shakespeare o Pirandello in carcere nella misura in cui il percorso di lettura è realmente condiviso, teso a incrociare l'esperienza umana di chi legge, disposto a ricalibrarsi sulle esigenze del gruppo» (M.)

Coltivare l'umanità avendo cura delle parole

Le ultime domande hanno inteso verificare la presenza di un livello metariflessivo, cioè la capacità di 'osservarsi' mentre si pensa e si scelgono le parole da dire (Mortari, 2002, p. 72). Tutti gli intervistati hanno confermato l'importanza di un presidio costante sulla vita segreta delle parole.

«Ti capita di riflettere sul valore delle parole?»

«Sì, molto spesso, in tutte le circostanze e le relazioni della mia vita. Cerco sempre di stare attenta a quello che dico ma, quando le emozioni prevalgono, e anche allora accetto e rifletto sulle parole che sono uscite» (C.).

Come suggerisce Donald Schön (1993), c'è una riflessione finalizzata ad essere vigili e presenti alla propria coscienza quando si parla, ma – se le emozioni prendono il sopravvento e le parole escono di bocca come sospinte da una forza autonoma – è utile e possibile riflettere su quanto affiorato, riappropriandosi di frammenti di 'non self' (Kaës, 2016) divenuti 'visibili'.

«Ponderare le parole, questo mi è stato insegnato (...). Ho scoperto poi il valore dell'immediatezza. Le parole non dette rimangono spesso nel cuore e fanno più male» (L.).

Anche trattenere ha una sua fatica, comporta sacrificio (negare qualcosa perché altro emerga e diventi sacro) e dolore per quanto implode senza dissolversi.

Rimangono dentro schegge e cocci. A volte taglienti.

Alla richiesta se vi fossero accorgimenti particolari nell'utilizzo delle parole è emerso forte il tema della coerenza tra la parola e la vita: «le parole devono essere coerenti con le persone che le pronunciano» (C.);

«cerco di non nascondere il mio pensiero, anche quando può generare conflitto con le parole, con i giudizi espressi dall'altro. Nel gruppo cerchiamo di esercitare una parola 'vera', che possa permettersi – quando c'è

un certo grado di conoscenza reciproca – di discutere un pensiero o di sottolineare che non è accettabile fare una certa affermazione (‘qui non importa a nessuno di noi, fa tutto schifo’)» (M.).

Le parole dovrebbero inoltre essere coerenti non solo con la propria vita, ma sintonizzarsi con quella altrui:

«Penso che le parole dovrebbero uscire da un’attenta osservazione della persona, dovrebbero essere scelte e calibrate in base a quello che conosciamo di lei (o lui), dovrebbero essere poche e molto curate. Non credo alle prediche, ai sermoni. Credo piuttosto alle metafore, alle storie, agli esempi.

La parola che ha la pretesa di educare dovrebbe tener conto del linguaggio dell’altro e soprattutto essere coerente con le emozioni, i sentimenti e le convinzioni di chi la pronuncia. Deve essere una parola democratica, autorevole ma non autoritaria, generosa, attenta. In sostanza è fondamentale conoscere il più possibile le persone e le loro storie, aver tanto osservato e ascoltato, essere accoglienti ma non collusivi coi comportamenti scorretti. Saper porre dei confini, senza emarginare chi li valica. Offrire una seconda possibilità, incoraggiare e valorizzare i cambiamenti positivi, anche i gesti più piccoli e impercettibili. Avere il coraggio di affrontare le criticità senza sperare che si risolvano da sole. Confrontarsi spesso. Se possibile, anche leggere, studiare, continuare ad imparare. Infine, è importante saper ragionare anche sui propri sbagli» (C.).

Ma se ciò che rende efficaci, educative le parole in carcere è una coerenza di fondo tra la parola e la vita, per dare forza e incisività alle parole occorre coltivare l’esistenza, aver cura di ciò che ci rende umani: vulnerabilità, limiti, errori, desiderio di gratificazione, di apprezzamento, d’amore. L’allenamento di cui parlano B., M. e C., allora, non è solo strumentale (la parola come strumento), ma indica l’impegno a diventare «esperti in umanità» (Bruzzone, 2006, pp. 133-135): «credo che occorra un certo allenamento» (B.); è necessario «un lavoro su di sé. Sento la mancanza di parole meditate, intelligenti e che sappiano provocare la mia intelligenza: bisogna rimettere al centro e discutere parole pesanti come reato, trasgressione, pena, perdono, cambiamento...» (M.);

«non credo affatto a una postura educativa che non parta dall’osservazione attenta e libera di sé, delle proprie reazioni, delle proprie paure, dei propri limiti. Non credo a un metodo universale, credo di più a valori universali che hanno il compito di incarnarsi nelle parole ma anche nella voce e nello sguardo, nella postura e nei limiti di chi imposta la relazione educativa» (C.).

Per questo occorre «Capire dove ci si trova, quali persone si hanno davanti e ciò che si vuole costruire» (L.). È il primo passo per guidare

«in itinerari di consapevolezza del reato e delle sue conseguenze, di rilettura della propria storia di vita, di definizione dei propri desideri attuali, in vista di un possibile cambiamento, dell’individuazione di un nuovo percorso da intraprendere. La consapevolezza e l’assunzione di responsabilità in luogo del vittimismo e della falsità» (M.).

La seconda mossa rifugge tattiche e strategie per fare leva ancora su una dimensione etica, quella legata all’umiltà (Tran, Baggio et al., 2018):

«Occorre avere voglia di fare un’esperienza più dolorosa che faticosa; essere consapevoli che non necessariamente si arriverà da qualche parte; essere fermamente convinti che se le cose non funzionano è soltanto per colpa nostra (e se funzionano è per merito nostro solo parzialmente), occorre accettare che la conversazione a volte produce stanchezza o meglio parole stanche» (B.).

Se è vero che, come ha scritto Oliver Sacks, tutti abbiamo un racconto interiore che siamo noi stessi e che dobbiamo continuamente possedere e ri-possedere per diventare sempre più noi stessi (Sacks, 1986, pp. 153-154), questo vale ancora di più in un luogo come il carcere, che conserva il passato in modo tenace e lo fa irrompere continuamente nel presente. La storia dei reclusi è fatta di errori, atrocità, rabbia, amarezza; narrare e scrivere di questi momenti, decidendo cosa dire, cosa tenere celato e cosa raccontare attraverso un eteronimo o una metafora, aiuta a ricomporre la trama dell’esistenza rinvenendo quel senso rimasto a lungo nascosto. Questo lavoro su di sé è sicuramente

tortuoso e difficile perché, come tutti i cammini educativi, si presenta disseminato di ostacoli, contrassegnato da fallimenti o cadute, da attimi di immobilità e da mutazioni impercettibili ma fondamentali.

Trovare spazi di dialogo e di riconoscimento come uomini e donne, è essenziale per contrastare l'autocommiserazione e inventare nuove strategie per essere e sentirsi persone. Incontrare interlocutori esterni al contesto carcerario aiuta a dirsi altrimenti, mette alla prova la forza delle parole con cui lasciare un segno nei pensieri e nei sentimenti altrui e almeno in ragione di quell'annidamento riuscire a varcare i cancelli del carcere.

I detenuti si trovano a confrontarsi con parti sconosciute di sé di cui prendere consapevolezza; devono giungere nella propria più profonda intimità per incontrare le ferite ricevute ed inflitte e riuscire a interrogarsi. Non possono essere lasciati soli in questo percorso perché rischiano di perdersi o aggravare la propria situazione di disagio e insofferenza. Se la parola non si ferma allo strato più superficiale, aiuta a rielaborare il proprio passato gettando le basi per costruire il presente e il futuro.

Bibliografia

- Arendt, H. (1997). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bidwell, L. & Polley, L. (2023). 'Mind your language': What people in prison think about the language used to describe them. *The Howard Journal of Crime and Justice*, 62, 313–324. <https://doi.org/10.1111/hojo.12515>
- Bruzzone, D. (2006). *La fenomenologia dell'affettività e il significato della formazione*. In Iori, V. (a cura di). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini, pp. 105-162.
- Bertolini P. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eco, U. (1985). *Sugli specchi e altri saggi*. Milano: Bompiani.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2009). *La mente fenomenologica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goffman, E. (2001). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino Edizioni di Comunità: Torino.
- Gromi, A. (2017). *Sopravvivere tra speranza e disperazione. Il carcere come luogo dell'attesa senza senso*. In Musi, E. (a cura di). *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*. Milano: FrancoAngeli, pp. 72-90.
- Heidegger, M. (1973). *In cammino verso il linguaggio*. Milano: Mursia.
- Hastrup, K. (1995). Il corpo motivato. Locus e Agency nella cultura e nel teatro. *Teatro e Storia*. 17.
- Husserl, E. (2002). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Kaës, R. (2016). *L'estensione della psicoanalisi. Per una metapsicologia di terzo tipo*. Milano: FrancoAngeli.
- Larkin, M., Watts, S. & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis, *Qualitative Research in Psychology*, 3.
- Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Bologna: il Mulino.
- Marschiani, F. (2008). *Il corpo*, in Demaria C., Nergaard S. (a cura di). *Studi culturali. Temi e prospettive a confronto*. Milano: McGraw-Hill.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia-RCS.
- Musi, E. (2017). *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11, 25-41.
- Sacks, O. (1986). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

- Sichel, A. (1983). *I modi dell'incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica*. Poggibonsi (SI): A. Lalli
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza*. Roma: Carocci.
- Smith, J. A. & Shinebourne, P. (2012). *Interpretative phenomenological analysis*. In Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D. & Sher K. J. (Eds.). *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. Washington: American Psychological Association.
- Tran, N.T., Baggio, S., Dawson, A., O'Moore, E., Williams, B., Bedell, P., Simon, O., Scholten, W., Getaz, L. & Wolff, H. (2018). Words matter: a call for humanizing and respectful language to describe people who experience incarceration. *BMC International Health and Human Rights*, 18, no. 41.
- Trobia, A. (2010). *Elementi di metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Roma: Aracne.
- Zamboni, C. (2001). *Parole non consumate. Donne e uomini nel linguaggio*. Napoli: Liguori.