

*La risposta al reato.*

*Oltre il diritto di punire: prospettive pedagogiche*

Ivo Lizzola

1. *L'esperienza del reato in un tempo di durezza*

Certamente il nostro è anche tempo di durezza e di rancore, in esso molti uomini e molte donne sono presi dai vortici e dai risucchi in paure e sentimenti negativi. La reattività immediata brucia lo spazio della riflessione, del sentire, del cogliere il valore delle persone, delle cose: il gesto reagisce, impone, costruisce la situazione, disegna il significato, stabilisce la logica. Una logica che non di rado è prepotente, violenta, o menzognera.<sup>1</sup>

È così che, a volte, le ragnatele del nostro tempo di durezza prendono dentro l'interiorità di donne e uomini, le comunicazioni tra le generazioni, i comportamenti sociali.

Qualche anno fa è stato ripubblicato un breve scritto di María Zambrano dal titolo *L'agonia dell'Europa*. "Ogni disastro – scrive - consente alla gente di manifestarsi nella sua cruda realtà: è lo strumento di rivelazione più esatto di tutti quelli che si conoscono. Specialmente per i 'bassifondi' della convivenza, che in circostanze normali vivono nascosti. Così, il *risentimento*". Quando crolla ciò che si era mantenuto saldo per molto tempo, con i suoi vincoli morali e le sue forme istituite di convivenza, "il rancore accumulato si scatena, viene alla luce senza maschera. È la sua ora. È l'ora della soddisfazione di tutte le impotenze. È anche l'ora degli ultimi arrivati, di quelli che adorano il successo come unico arbitro delle cose divine e umane".<sup>2</sup>

Scritto sul finire del secondo conflitto mondiale sembra parli di noi, della stagione nella quale partecipiamo alla *erosione dei vincoli della vita comune*, della coscienza morale, dell'*ethos* civile, dei radicamenti e delle speranze. Nella quale riemergono, o vengono costruite, paure nuove e antiche.

Ma Zambrano non si ferma a questo, e prosegue notando come nelle tradizioni culturali e spirituali dell'uomo europeo e nelle sue testimonianze anche recenti, emergano i tratti di "una creatura a cui non basta nascere una sola volta", che "ha bisogno di venire riconcepita (*reengendrada*)", che questo cerca come

---

<sup>1</sup> P. Barcellona, *Parolepotere il nuovo linguaggio del conflitto sociale*, Castelvecchi, Roma 2013

<sup>2</sup> M. Zambrano, *L'agonia dell'Europa*, Marsilio, Venezia 2009

possibilità. Oltre la violenza e la paura le donne e gli uomini europei hanno la consapevolezza di questa speranza.<sup>3</sup>

Anche contro i dati di fatto sono tesi a curare l'inguaribile, a dare la vita per la giustizia, a stare presso ad afflitti e vittime, a confessare la colpa e a perdonare.

Per far fronte al sottile e freddo insinuarsi, tra le persone, i generi, le generazioni, della distanza e della violenza, spesso silenzioso e senza clamore, serve lucidità, cura del sentire l'altro, attenzione a chi stiamo diventando. Lucidità, cura e attenzione che sono, insieme, condizione e frutto (Marta Nussbaum direbbe *fleurship*) di una relazione educativa<sup>4</sup> tesa a sostenere il compito d'una cura dell'umano e della fraternità. Mentre sperdimento, rescissione delle radici, cattive nostalgie, ricerca di nuovi idoli quasi paiono rilegittimare l'esercizio della forza – che può farsi violenza – tra le donne e gli uomini, serve nuova capacità di resistenza alla violenza e all'atrofia del sentire.

Martin Buber ne *Il problema dell'uomo*<sup>5</sup> parla di "età della casa" e di "età senza casa". Nelle prime le convivenze umane abitano mondi ordinati, nei quali sono definiti senso del tempo e della storia, un orizzonte etico condiviso, consapevoli fronti di discussione e anche di conflitto, parole il cui significato è generalmente condiviso. Come nell'età della modernità piena, dei diritti universali, dello sviluppo, del lavoro e del salario, quella alle nostre spalle.

Nelle "età senza casa" prevalgono l'incertezza e l'ansia, il cammino e la ricerca, il disorientamento e il rancore, il pluralismo e gli arcipelaghi di senso. Nelle età senza casa si vive la consumazione d'un tempo (ed anche dei sogni e dei modi del suo cambiamento) e il senso dell'aperto, il legame a una promessa. Come nell'esodo: tempo grande e fecondo, sofferto e difficile, prezioso e capace di anticipo. Tempo di fratture sociali, culturali e biografiche, esistenziali.<sup>6</sup>

Nell'esodo, certo, emergono anche rancori e risentimenti, chiusure e separazioni, viene in luce la traccia violenta dell'umano. La forza delle norme che s'erano consolidate, della stabilità della convivenza e delle sue tutele, del riferimento a culture omogenee e a tradizioni è venuta meno. Le giustificazioni dei gesti sono ricondotte agli interessi particolari, alla forza delle pulsioni soggettive o di gruppo. Le solidarietà si rattrappiscono, rinchiusi in perimetri stretti; gli altri diventano ostacoli, o oggetti di cui disporre, oppure nemici da negare.

---

<sup>3</sup> Ibidem, pp 53 ss

<sup>4</sup> Questi temi sono ripresi e sviluppati da un'ampia letteratura pedagogica di diverso orientamento negli ultimi venti anni. Richiamiamo solo alcuni contributi: P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Nuova Italia, Firenze 1993; L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli, 2006; L. Mortari, *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano 2009; C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi*, La Scuola, Brescia 2003; M. Santerini, *Il racconto dell'altro: educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma 2009; M. De Beni, *Educare. La sfida e il coraggio*, Città Nuova, Roma, 2010; M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita Pensiero, Milano, 2003; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010

<sup>5</sup> M. Buber, *Il problema dell'uomo*, nuova edizione con introduzione di Rizzi A., LOC, Torino-Leumann, 1983

<sup>6</sup> Vedi: Martini C.M., *Vita di Mosè*, Borla, Roma, 1992; Di Sante C, *Responsabilità. Fuoriuscita dalla crisi*, Ed Messaggero, Padova, 2012; J. Kristeva, J. Vanier, *Il loro sguardo buca le nostre ombre*, Donzelli, Roma 2011; J. Kristeva, *L'avvenire di una rivolta*, Il Melangolo, Genova, 2013

Il rapporto tra i gesti, le scelte e le norme all'interno del quale si può configurare il reato, può apparire come un incidente, o viene vissuto come un rischio da correre. In esodo anche il senso di colpa, come il senso di debito, il rispetto d'altri o il riconoscimento delle norme, paiono esperienze incerte, quasi depotenziate. Quasi impacci interiori che rendono deboli.

Come se si dovesse tornare a ciò che origina l'umano, l'incontro, il valore delle scelte, la capacità di relazione, la forza di un patto: in esodo si cammina se si riconquista il senso del futuro e della promessa, la diversità fraterna e la dignità di ognuno, la ricostruzione continua di equilibri e legami. Mentre si rifanno continuamente le trame d'una coscienza morale e di una capacità simbolica: perché "l'etica si trova all'aperto".<sup>7</sup>

All'aperto vuol dire esposta ai movimenti dei "fondi oscuri" che ogni uomo e ogni donna porta in sé, e che i movimenti dei gruppi e delle masse possono scatenare. Ma all'aperto si evidenziano pure le possibili, profonde e forti ritessiture di donne e uomini buoni e giusti. Si evidenzia anche la resistenza delle fedi e delle speranze, delle fedeltà e delle cure reciproche, anche tra le generazioni. Cure finalmente riscoperte, come la necessità di legarci gli uni agli altri in carovana. Con concrete solidarietà che fanno stare creativamente nel viaggio; con attenzione a non perdere gli orientamenti verso una terra promessa, buona, fraterna, accogliente e giusta. Come traspare nell'anticipo concreto e intelligente di pratiche di fraternità, di giustizia, di reciprocità e di impiego intelligente delle cose e del legame tra le persone. In esodo si può e si deve riscoprire il senso del vivere insieme, e si possono riscoprire e praticare i gesti della responsabilità, della veglia reciproca, della reciproca correzione e riconciliazione, del riscatto e della promessa. Gesti di costruzione, di cammino, di consegna di futuro.

Ciò che avviene nei luoghi nei quali si giudicano i gesti, si richiamano le norme, si definisce ciò che è reato, ciò che è ingiustizia e distruzione del legame, assume una grande rilevanza, nell'esodo. Lì si opera quasi una nuova chiarificazione di ciò cui tendere, di cosa ricostruire nella convivenza; e di cosa riprendere, riconquistare e riscattare come possibilità costruttiva di sé e del mondo (della sua abitabilità, attesa e "anticipata" in gesti riconciliati e colti per il loro valore istitutivo). Tra individui tolti dal blocco del sentire, e dall'insignificanza.<sup>8</sup>

Come si costruisce, come si attiva e si conduce il processo dei gesti e delle intenzioni che rompono il legame e van contro le leggi, processo in cui si evidenziano le conseguenze dei gesti e le lesioni procurate alle

---

<sup>7</sup> L. Boella, *Il coraggio dell'etica. Per una nuova immaginazione morale*, Cortina, Milano 2012; vedi anche L. Alici, *Fidarsi, Alle radici del legame sociale*, Edizioni Meudon, Venezia 2012

<sup>8</sup> Insignificanza è il termine che usa Castoriadis per definire la paralisi dell'attribuzione dei significati e del valore di cose e scelte, (paralisi che è cognitiva e etica insieme) che può condurre a quella psicopatia che non fa più distinguere la gravità di un'azione, il valore di un gesto, d'una parola o la sua irrilevanza. C. Castoriadis, *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*, Dedalo, Roma, 1998

persone rese vittime, alle cose, alle norme di convivenza? Nel processo che costruisce il giudizio, nelle forme in cui si esprime e trova limite e finalità il diritto di punire, nel percorso che si definisce come risposta al reato si decide molto della tenuta umana nell'esodo. Della capacità di serbare in esso la promessa. La sfida sul terreno della risposta al reato è quella di provare a tracciare sentieri e direzioni per il conoscere, il decidere, il sentire la verità del tempo.

## 2. *Rompere i meccanismi del disprezzo*

In tempo d'esodo in modo particolare (ma forse in ogni tempo) il contatto con la violenza fredda delle strumentalità, delle ragioni funzionali, dell'indifferenza che paralizza le relazioni ed il sentire, il denarismo<sup>9</sup> e la ansiosa ricerca di controllo, di potere, di sicurezza per sé ed i propri, paralizza il costituirsi della coscienza morale e del sentire l'altro. Allestisce continuamente le scene ed i racconti su cui appaiono le figure da disprezzare, di cui disporre. Senza ritegno, e senza pietà.

Al fondo di questo c'è l'incapacità di incontrare la propria vulnerabilità, l'evidenza d'esser nati dalla cura, l'importanza della relazione, che è esperienza di esposizione all'altro ma anche luogo della scoperta del valore proprio, della propria affidabilità, del proprio essere capaci.<sup>10</sup>

Educatori e politici, operatori della comunicazione e uomini di cultura, operatori sociali e operatori della giustizia dovrebbero seriamente chiedersi perché in questa nostra stagione si senta o si soffra così diffusamente il disprezzo (o il misconoscimento, il disconoscimento)? Perché se ne avverta l'aggressione, a volte fredda. Perché lo si utilizza per collocarsi, per prendere figura o posizione nelle dinamiche sociali, nelle problematiche della convivenza?

Il riconoscimento dell'altro, che è riconoscimento della sua indisponibilità, del suo mistero, della sua inattingibilità, è per lo più inteso come virtù personale, come buona disposizione, o generosità. Mentre il disprezzo (o le sue varianti apparentemente attenuate) sarebbe legittimo meccanismo di salvaguardia, soluzione del confronto col proprio limite o col male, esercizio di controllo e di potere.<sup>11</sup>

Il riconoscimento è necessario alla costruzione dell'identità ed alla convivenza; il disprezzo è il suo contrario, è un "omicidio simbolico" e, a volte, una istigazione al suicidio simbolico (o reale). Esprime un intento e attiva un agire distruttivi, rende l'altro oggetto di separazione o di odio (a volte "totale").

---

<sup>9</sup> S. Petrosino, *Capovolgimenti. La casa non è una tana, l'economia non è il business*, Jaca Book, Milano 2008

<sup>10</sup> I. Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*, La Scuola, Brescia 2012

<sup>11</sup> A. Honneth, *Riconoscimento e disprezzo*, Rubettino, Soveria Mannelli (Ct) 1993; idem, *Lotta per il riconoscimento. Proposta per un'etica del conflitto*, Il Saggiatore, Milano 2002

Le strategie del disprezzo negano l'identità dell'altro; il rapporto con lui è culturalmente e psicologicamente distruttivo.<sup>12</sup> Le strategie del disprezzo possono articolarsi a più livelli: il disprezzo fisico; il disprezzo di tipo normativo e nelle pratiche d'esclusione sociale; il disprezzo sul piano simbolico che cristallizza l'altro nel negativo, nell'inferiorità, nell'inaffidabilità. Su di lui diviene possibile, vista la sua "minorità" o "negatività", ogni trattamento, ogni costrizione, ogni utilizzo.

Questo lo registriamo, non di rado, in chi si fa reo di violenza o di inganno verso altri. Ma questo è stato proprio, e può ancora rischiare d'esserlo, nelle "istituzioni totali", specie negli istituti di punizione.<sup>13</sup>

Come può la risposta al reato rappresentare un reale richiamo – esigente e forte – ad una diversa cura di sé?

Ad un riconoscimento della propria dignità, in una diversa figura di intenzioni, affetti, pensieri e scelte?

Avere cura di sé, avere cura della vita propria, della propria storia è acquisizione non immediata.<sup>14</sup> Né resta acquisita una volta per tutte. La si perde quando ci si sottrae alla relazione con l'altro che può essere fatica, certo, ed anche prova o ansia, ma che è decisiva per ritrovare sé, il proprio profilo. E per coltivare ciò che si diventa quando si sceglie la responsabilità e, appunto, la cura. Sottrarsi alla relazione è fuggire dalla libertà.<sup>15</sup>

Incontrarsi sui cammini del reato, della violenza, dell'illegalità è cogliere le tentazioni delle vie di fuga, le ambivalenze delle motivazioni, le strategie di nascondimento dietro le maschere. È anche toccare gli esiti degli sfibramenti della capacità di fidare, ancora, in sé (e negli altri). Lo sfibramento del "credere", e la fine della fiducia. Perché dopo che si è agita la violenza, l'indifferenza, la menzogna, il fallimento, ciò che è irrimediabilmente pregiudicato pesa, impaccia, irretisce e zavorra.

Riconquistare la cura di sé, dopo essere passati nell'ombra dei propri fondi oscuri, pensarsi e trovarsi ancora capaci, riconosciuti (riconoscibili), affidabili nel legame che ci offre la possibilità di rivedersi in altro, dall'altro, chiede un franco incontro con il sé feritore, con la ferita arrecata, con la colpa e con il pentimento. "La vera pena è la colpa" scriveva Carlo Maria Martini che, dopo il primo incontro a San Vittore (il primo pubblico del suo episcopato) con le persone detenute in carcere, aveva continuato a riflettere, incontrare, agire attorno al farsi della giustizia. E a ritessere vita tra le vittime e gli autori di reato, tra donne e uomini di buona volontà pure non innocenti.

È possibile il riscatto di chi ha compiuto il male? È giusto lavorare sulla ricomposizione e pacificazione dopo il delitto, e insieme per l'evoluzione delle biografie di chi ha sbagliato, tradito, violato?

Il carcere è lo spazio su cui si proiettano molte rappresentazioni sociali e attese di giustizia segnate dalla logica del contrappasso: al delitto si risponde con la pena, con la punizione, con la sanzione. Il male che porta

---

<sup>12</sup> I. de Sandre, "Riconoscimento, disprezzo, risentimento", in *Servitium*, n 152, marzo/aprile 2004, pp 19-30

<sup>13</sup> P. Ricoeur, "Il diritto di punire (2001)" in L. Alici (ed) , *Il diritto di punire. Testi di Paul Ricoeur*, Morcelliana, Brescia 2012, pp 81 ss

<sup>14</sup> P. A. Sequeri, *L'umano alla prova. Soggetto, identità, limite*, Vita e Pensiero, Milano 2002

<sup>15</sup> L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Liguori, Napoli 2013

squilibrio e fratture, separazione nelle relazioni richiama una dura sanzione che porti riequilibrio, almeno simbolico, nel rapporto sociale e in quello con le vittime. La pena deve, secondo queste attese sociali, agire come monito per i malvagi e i malintenzionati. Il carcere rappresenta lo spazio simbolico e reale della reazione sociale; e della “restituzione” del male sotto forma di punizione.

Negli scritti e nelle riflessioni di Carlo Maria Martini il problema della pena cerca (e trova) tradizioni di pratiche della giustizia di segno diverso, che vedono nella giustizia “la risposta al male secondo l’intelligenza di una elaborazione conforme al bene”.<sup>16</sup>

Ricostruire il tessuto lacerato – indica Martini - chiede passaggi obbligati: quello della riparazione, e prima ancora quello della maturazione dell’ammissione di colpa, del riconoscimento del torto compiuto. È un doloroso riconoscimento. Il dolore di chi ha recato offesa e violenza non vale come risarcimento, non serve a “pareggiare il conto”, può valere come energia, come forza per un percorso nuovo, un inizio, un riscatto.

È anche l’umanità di chi si è reso colpevole di un delitto, di chi è divenuto pericoloso per i rapporti fraterni e ordinati, che va toccata, che deve stare a cuore. Con intelligenza, certo, e anche con forte senso della realtà circa la natura umana, le relazioni. Con cura per la dignità umana pure se resa così incerta, sfigurata.

Da qui il tratteggio di un’etica della punizione che ci chiede di reagire al male, personalmente e come società, di non essere acquiescenti alla pura tensione a neutralizzare, anche con la forza, chi può fare ancora del male. Praticando una reazione al male che stacchi dal male, non ne produca altro, non produca altra violenza. Una risposta che segnali e costruisca l’attesa di vita rinnovata.<sup>17</sup>

Nota Carlo Maria Martini come nella colpa sia già insita la pena (la sconfitta, l’umiliazione) e come la colpa comporti una nuova e più grande responsabilità verso il riguadagnarsi la vita. Proprio per questo la colpa non cancella la dignità di un uomo, di una donna, pur se resta aperto il cammino verso una nuova nascita che non potrà non chiedere dolore. Ma la pena non deve fare morire la speranza in chi è nella colpa: questa è l’attenzione da curare nel dare forma alla pena.

Senza dimenticare mai che molto agire segnato da ingiustizia, illegalità, indifferenza, violenza e duro cinismo è ben presente e radicato nella convivenza. Si tratta di reati che non riescono ad essere perseguiti, che spesso non vengono denunciati e riconosciuti, che restano nascosti pur segnando e avariando vite personali e possibilità di futuro, salute ed equilibri naturali, dignità personale e strutture di fiducia. È la criminalità dei “colletti bianchi” che la sociologia criminale ha messo sotto osservazione a partire dagli studi di Sutherland prima della metà del secolo scorso.<sup>18</sup> Da allora gli studi sulla criminalità si sviluppano nella consapevolezza di incontrarne solo una limitata parte ed espressione negli istituti di pena.

---

<sup>16</sup> C. M. Martini, *Non è giustizia. La colpa, il carcere e la parola di Dio*, Mondadori, Milano 2003

<sup>17</sup> Ibidem, pp 27 ss

<sup>18</sup> Vedi la ricostruzione degli studi sulla sociogenesi del crimine in G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine. Un approccio psicosociale alla criminalità*, Il Mulino, Bologna 1992, pp 41-55

Oltre i blocchi dei pensieri e delle paure, delle aridità ciniche che prendono spazio nei paesaggi interiori serve la forza di esperienze che operino delle rotture, delle discontinuità, dei nuovi inizi.

Anzitutto occorre rompere i meccanismi del disprezzo, della presa su cose e persone, della disponibilità. Occorre modificare il senso del tempo, bisogna provare a contrastare la contrazione, la ripetitività, il continuo ritorno del passato sul presente, il tempo negato. La vita che cerca vita ha bisogno di incontrare altra vita che cerca vita. Tempo negato è quello di chi viene messo fuori dalle storie. Fissare nel passato è come paralizzare una creatura vivente: il tempo personale ha bisogno di promessa (e, se così si può dire, di salvezza). Altrimenti si resta nella nebbia del senso e del racconto, che si fissano nelle loro giustificazioni falsificanti, o nelle loro falsificazioni cristallizzate. L'esperienza del tempo si rovescia, vive una torsione: il futuro non riesce ad ospitare né a dare il senso, neppure a rappresentare la fonte di scelta e di resistenza.

Ci vogliono percorsi che riportino a fare i conti, occhi negli occhi, con quella che Minkowski chiama una "morte transitiva", un saper finire e lasciare parti di sé, scelte, deliri di potere, rappresentazioni e appartenenze, praticate nei giorni<sup>19</sup>. Riconquistare la "morte immanente" e la sua dialettica buona con la vita è la dura fatica da assumere, nell'esperienza del lasciare e del tornare a nascere oltre la paralisi violenta, oltre l'annichilimento del tempo provocato dal tocco della violenza, specie se esercitata.

Provocati ad essere e ad agire altrimenti, da educatori portatori di mitezza e di forza.

Sempre più frequentemente in questi nostri anni di attraversamento gli educatori entrano in contatto con gli esiti di fratture esistenziali o relazionali, con le ferite del disprezzo, con la fatica di far fronte al limite e con la voglia di negarlo, con le situazioni di debolezza irriducibile, con intenzionalità distorte o prepotenti.

La relazione educativa ha a che fare con la forza, ma può tendere a stabilire una reciprocità asimmetrica.<sup>20</sup> Come è della relazione di cura. Nella relazione educativa si dà un lavoro ermeneutico, una costruzione di significati: tra consegna, elaborazione, traduzione, interpretazione, trasmissione, apprendimento e nuova declinazione. Ricapitolazione del passato e della memoria e immaginazione di futuro e di mondi, personali e collettivi.

In gioco ci sono resistenze, affidamenti totali, esercizi di sottrazione al gioco, incertezze. Ci vuole forza, capacità, convinzione, attenzione, messa in discussione. La relazione educativa ha a che fare con la fragilità propria di ogni gesto d'offerta e chiamata, di fiducia e messa in gioco. Con l'attestazione, che è una "esposizione" del proprio credere e del proprio confidare in altri (nelle loro possibilità e potenzialità).

Rompere i meccanismi del disprezzo e della disponibilità è lavorare sulla costituzione dell'intenzionalità. Il termine intenzionalità si colloca nel paradigma fenomenologico e nell'impianto teoretico-epistemologico

---

<sup>19</sup> E. Minkowski, *Il tempo vissuto*, Einaudi, Torino 2004

<sup>20</sup> L. Alici (a cura), *Prossimità difficile. La cura tra compassione e competenza*, Aracne, Roma 2012, pp 9-14; idem, *Il terzo escluso*, Edizioni San Paolo, Milano 2004, pp 137 ss

della pedagogia fenomenologica (la coscienza è sempre “coscienza di”, è intenzionalità).<sup>21</sup> Ognuno nasce e si educa ampliando, approfondendo, indagando la propria capacità intenzionale, la propria modalità di dare senso a ciò che gli sta di fronte e di darsi senso. Educarsi ad una coscienza intenzionale è educarsi ad uno sguardo e ad un riguardo.

L'intenzionalità<sup>22</sup> fa, spesso, i conti con quel “blocco” di pensieri, volontà, relazioni e visioni che si vive schiacciati da una “presenza eccessiva del mondo” (della necessità, della vita organizzata). Che porta alla dispersione nell'immediato, alla fuga da sé, alla fissazione sulla propria insufficienza.

Un “mancato o alterato funzionamento della coscienza intenzionale”<sup>23</sup> si può avvertire nell'incapacità del soggetto a riconoscere “l'intima struttura relazionale della realtà”, per una presenza eccessiva, quasi esclusiva del mondo (il contesto di vita, le necessità, la forzatura di relazioni dure o d'incuria), per un'incapacità del soggetto di situarsi come donatore di senso e come origine di investimento di significato. Allora la persona si rivela incapace, o in grave difficoltà, nel trasformare la realtà “in un modo che sia significativo”, in relazione con i progetti e i valori degli altri. Un soggetto che non si riconosce “all'origine del proprio comportamento” e corresponsabile nella costruzione della propria esistenza e di quella altrui viene determinato dalle situazioni e dalle circostanze, esposto a pressioni, richiami alla soddisfazione immediata, alle presenze soverchianti, o allo sfruttamento<sup>24</sup>.

Gli esiti possibili di tutto questo sono ribellismo e dipendenza da sostanze e persone, con il rischio di evolvere nel teppismo (l'azione del gruppo è “non responsabile”), o nell'autodistruzione.

Quando, invece, l'intenzionalità pare distorta da un “troppo di io” allora riduce l'altro e il mondo a strumento della rappresentazione di sé: “una pratica di fagocitazione totale dell'oggetto, consumato da una soggettività che si ritiene onnipotente”<sup>25</sup>. Un'autonomia immaginaria, insofferente verso i vincoli rende sordi a ogni principio di realtà e porta a scatenare l'aggressività in modo irresponsabile. Nell'incapacità di camminare con l'altro le persone dalla intenzionalità distorta si mostrano incapaci di costruire campi di esperienza e di lavoro su di sé, si chiudono in mondi e comportamenti ripetitivi, a rischio di disperazione esistenziale e di comportamenti antisociali.

Su questi percorsi le persone possono “tornare a nascere” solo in spazi di vita dove disposizioni, riconoscimenti, reciprocità possono permettere la esposizione della propria prostrazione, attivando

---

<sup>21</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1988

<sup>22</sup> Per un chiarimento della categoria di intenzionalità vedi: P. Bertolini (a cura), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006

<sup>23</sup> P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Nuova Italia, Firenze 1993, p 58

<sup>24</sup> Ibidem, pp 60-61

<sup>25</sup> Ibidem, p 64

movimenti di diverso radicamento o di ritorno sulle proprie esperienze, nella propria interiorità, e nell' uscita da sé verso l'altro.

L'intenzionalità matura e si esprime nell'incontro con l'altro, nelle relazioni di prossimità. "Sapere dal vivo" che non "disegna" il tempo dentro esercizi di volontà ma conduce a riaprire un tempo dato e ritrovato. Specialmente nell'incontro segnato da asimmetrie e da distanza dove devo esprimere servizio e cura di chi è fragile, non autonomo, incontro un altro ritmo del tempo, un altro senso, altri significati del vivere. Nuove responsabilità, attese, fatiche, fratture. Che possono istituire un tempo nuovo: "l'avvenire è l'altro", lo spazio di una vita comune nasce dal movimento nel quale due esposizioni si incontrano.<sup>26</sup> Anzi l'una irrompe e forza la chiusura o la dispersione dell'altra.

Quando la coscienza intenzionale oscilla tra senso di impotenza e delirio di onnipotenza, come spesso è nella condizione di chi sconta una pena, deve ritrovare la generatività della tensione tra capacità e fragilità. L'incontro con la vulnerabilità può riaprire l'intenzionalità delle donne e degli uomini.

La coscienza intenzionale vive salti di piano, ridislocazioni nel tempo e nello spazio, percezioni di un sé che cambia in relazione al contesto che viene trasformato. L'intenzionalità diviene ancora generativa di vita comune quando riconosce il legame che la precede e la origina: nella cura offerta, nella consegna di un racconto e di un superamento, in nuovi inizi.

Cosa resta dell'intenzionalità quando la vita prova, lascia esposti o prostrati, dentro le fratture esistenziali? Restano le dimensioni personali e le possibilità che le donne e gli uomini ritrovano nel loro resistere e ri-resistere, là dove si serbano e si generano risorse simboliche, conoscenze, affetti. Le esperienze nella frattura e nella cura possono essere "instauratrici" di nuova intenzionalità.<sup>27</sup> Trovare nella vulnerabilità una risorsa antropologica vuol dire non pensare di eliminare il negativo grazie al potere o alle capacità: è scoprire la condizione di vulnerabilità come condizione di responsabilità.

### 3. *Una frattura instauratrice*

La violenza calda, anzitutto quella agita contro l'altro, contro le cose, oppure contro di sé, "fa molto rumore" sottolinea Gaetano De Leo.<sup>28</sup> È una violenza che "copre tutto col rumore", nasconde, toglie

---

<sup>26</sup> E. Lévinas, *Tra noi – saggi sul pensare all'altro*, Jaca Book, Milano 1998

<sup>27</sup> I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra – educare e curare nella fragilità*, Carocci, Roma 2009, pp 39-67

<sup>28</sup> G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine. Un approccio psicosociale alla criminalità*, op cit; G. De Leo, *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*, Carocci, Roma, 1990

l'attenzione dalle domande fondamentali: cosa (ci) vuole comunicare? quale segnale (ci) manda? cosa vuole esprimere? Di cosa sta nascondendo l'espressione in chi la sta agendo (a lui stesso, oltre che a noi)?

In qualche modo, ma profondamente, diventiamo quello che agiamo. Come liberarci da questa "costituzione", come prendere la distanza, e scoprire altre consistenze possibili? Come vivere ridislocazioni e "salti di piano" che possono portare a diverse costituzioni del sé in un sistema altro di vita, di relazioni, di significati? In un nuovo rinvio alle memorie, con un rapporto diverso con le ferite inferte, e con le proprie cicatrici?

La prima sfida educativa è far trovare le parole per dirla, per dirne narrazioni, moti, moventi, insorgenza, insistenza. Per riportarla nella comunicazione, nel senso, nel significato. Con tutto il tempo ed il lavoro che servirà: provando a riparla, a collocarla nel campo della responsabilità e della valutazione, del giudizio e della riconsiderazione di sé, nella relazione con altri, e col mondo.

Questa acquisizione richiede una vera maturazione, che non può darsi senza una discontinuità, una esperienza che abbia i tratti di una "frattura instauratrice"<sup>29</sup> per l'identità e la biografia personale. Che impedisca lo scivolamento. Il consolidamento, la cristallizzazione d'una "carriera criminale".

Devianze e violenze fanno da elementi ordinatori di ruoli, percezioni della realtà, aspettative, emozioni, memoria. Il comportamento sociale, annota ancora De Leo, si configura "come sintesi ogni volta nuova, che organizza secondo modalità emergenziali, fatti, rappresentazioni, cognizioni, interazioni simboliche e pragmatiche, che definiscono e orientano le forme dell'essere in situazione".<sup>30</sup> L'azione fa da *organizzatore* privilegiato che istituisce un nuovo sistema organizzativo, di relazioni, di senso, per i fattori individuali, sociali, situazionali, interrelati.

Certo, se ne possono studiare le sociogenesi, si possono rilevare disturbi della personalità, come si possono individuare psicopatie legate a comportamenti criminali o illeciti. Ma non ci si può limitare solo a contrastare o rimuovere singole "cause" o "fattori" statici che hanno portato al crimine, alla devianza. Piuttosto nei gesti criminali o illeciti si ha a che fare con *operatori*, con *attrattori* che hanno "costituito" processualmente il percorso precedente verso il crimine e l'esercizio della violenza. Che costituiscono e sviluppano le "carriere devianti", le "carriere criminali" con interazioni continue, ricombinazioni del passato, connessioni nel presente, proiezioni al futuro.<sup>31</sup>

Gli studi di oltre venti anni fa sugli "outsider" e le "carriere" dei devianti hanno cambiato la prospettiva tradizionale che vedeva i comportamenti devianti prodotti da motivazioni devianti. Mostrano che è, piuttosto, l'assunzione di un comportamento deviante, violento, a riorganizzare nel tempo l'identità personale, e a produrre le motivazioni devianti. È attorno a comportamenti, a stili di vita, a scelte ed esercizi

---

<sup>29</sup> M. de Certeau, *La debolezza del credere*, Città Aperta, Troina (Enna), 2006

<sup>30</sup> G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine*, op cit p 56

<sup>31</sup> Ibidem, p 11

di violenza che si organizza un sistema di relazioni, di significati, di memorie, di proiezioni, di emozioni e di cognizioni.<sup>32</sup>

Lo spazio per un intervento educativo si crea al livello delle dimensioni interazionali e simboliche.

Le teorie multifattoriali hanno orientato a lungo lo sguardo sui comportamenti devianti e violenti, influenzando le strategie trattamentali e dando una precisa forma ai servizi e agli interventi.<sup>33</sup>

All'individuazione e al controllo delle variabili è stato diretto lo sforzo per fronteggiare problemi e bisogni da parte di équipes multidisciplinari, somma di competenze specifiche legate a interventi settoriali. Da anni si è acquisita la convinzione che non è la combinazione delle competenze a garantire l'efficacia degli interventi.

Interrompere carriere criminali è un obiettivo difficile e complesso. Chiede percorsi inediti e alternativi per le persone, la possibilità di ridisegni e ridislocazioni in esperienze e prospettive che abbiano la forza, da un lato di far sostenere fratture biografiche, nell'identità, nei sistemi di significato e, dall'altro, di avviare un'organizzazione diversa del sistema di vita, del rapporto con il tempo.

Le persone usano strategie cognitive e sociali per svincolarsi dalle norme e dalle responsabilità. Riprendendo l'elaborazione di Bandura e di Caprara, Gaetano De Leo ne delinea alcune che paiono rilevanti per chiarire il livello della sfida educativa cui ci si trova di fronte: anzitutto la negazione della responsabilità ("non ero io", "non mi rendevo conto", "non volevo: è capitato!"); poi la giustificazione morale dei gesti ("era per il bene di", "è stato meglio così"); l'etichettamento eufemistico dei gesti; il confronto vantaggioso con comportamenti più gravi; il dislocamento o la diffusione delle responsabilità; la distorsione delle conseguenze; l'attribuzione della colpa ad altri, al contesto; infine la deumanizzazione della vittima.

Ma non è raro trovarsi di fronte a qualcosa di più radicale, che si colloca prima della morale

"Non c'è stata in loro una scelta tra bene e male: ma una scelta tuttavia c'è stata: la scelta dell'impietramento, della mancanza di ogni pietà", così scriveva dei ragazzi di vita Pier Paolo Pasolini sul *Corriere della Sera* il 18 ottobre del 1975. Pasolini, che sarebbe stato vittima dopo pochi giorni della violenza non frenata dalla pietà, segna bene la soglia sulla questa si attiva: la soglia dell'atrofia del sentire, la "mancanza di ogni pietà". Incapacità di sentire sé e sentire l'altro, del sentirsi nella relazione, al suo livello originario, là dove nasce la pietà, e si frena la cecità del gesto distruttore. Prima della morale.

Riprendere quel gesto in una narrazione, ritrovare sé e la pietà in una relazione ritrovata, assumere i significati e le conseguenze del gesto, a volte irreparabili, e riprendere faticosamente una possibilità di scelta e di risposta (risponderne), è il difficilissimo cammino che provano a sostenere educatori, psicologi, operatori coinvolti nell'azione "trattamentale" e "riabilitativa".

---

<sup>32</sup> H. Becker, *Outsiders. Saggi di sociologia sulla devianza*, EGA, Torino 1987

<sup>33</sup> F. Olivetti Manoukian, *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Il Mulino, Bologna 1998; G. De Leo, B. Dighera, *La narrazione del lavoro di gruppo*, Carocci, Roma 2005

In condizione di detenzione, nelle forme non detentive della pena si incontra l'uomo del reato e l'uomo della pena. La sola afflizione della pena può non avere la forza di rompere le cristallizzazioni create dal reato. Queste non di rado frenano, distorcono o impediscono l'esperienza della colpa e l'attraversamento del pentimento.

Servono esperienze che operino una rottura: la risposta al reato va cercata nell'istaurazione d'altri cammini sui quali ritrovarsi (potere scegliere di ritrovarsi), in esigenti luoghi educativi e d'apprendimento, in relazioni e contesti che rappresentino vere e proprie "operazioni configuranti" nuovi racconti - concreti, possibili e desiderabili - del vivere. Di tali "rotture" possiamo tratteggiare alcuni caratteri.

Incontrare condizioni di fragilità, di minorità, di malattia, di dipendenza, di debolezza irriducibile, coinvolti nella concreta costruzione di risposte di cura e di salvaguardia, di attenzione e di difesa della dignità e dei diritti, può riportare a contatto con situazioni nelle quali la vita è prova, e conquista, è prossimità e reciprocità. Dove si è chiamati a una presenza, eletti e presi in un'obbligazione direbbe Lévinas: provocazione e salto di piano, messa alla prova e ridislocazione. Scoperta del valore e di un significato non conosciuto prima delle cose, delle competenze, dei tempi e dei luoghi. Una sorta di "apprendimento servizio"<sup>34</sup> per la vita capace di rompere con le logiche e le retoriche "semplificanti", fredde, aride ed autogiustificanti.

Anche le occasioni di confronto con esperienze e storie di vita, con biografie di giovani ed adulti di diversi contesti sociali o formativi può fare scoprire l'appartenenza ad una "comune umanità". Fatta di tensioni interiori, di speranze e disillusioni, di fatiche e di desideri, anche di esperienze di rottura o di relazioni dure e conflittuali simili alle proprie, certo non estranee. E pure ridisegnate in storie personali dalle scelte e dagli esiti diversi, origine di decisioni e di orientamenti costruttivi o capaci di resistenza.

L'incontro di narrazioni (come quello che si compie in esperienze di mediazione penale) apre certo anche fratture, schiude le narrazioni stesse, ne obbliga risignificazioni. Se ne possono così individuare elementi di incompiutezza, di distruttività, di non trasparenza, anche di insensibilità, ma si possono intravedere spiragli di esercizi di responsabilità, di ricostruzione, di superamento da assumere, dentro di sé, come di fronte ad uno specchio.<sup>35</sup>

La terza possibilità di "rottura instauratrice" può essere rappresentata dalla necessità di redeclinare le relazioni con i propri mondi familiari in condizioni di distanza e di separazione. Paternità, maternità e filialità vengono lesionate, a volte atrofizzate eppure possono essere riprese in percorsi di risimbolizzazione affettiva e di nuovo orientamento di valore. Nella conquista che chiede fatica di credibilità personale e senso della

---

<sup>34</sup> M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà – la pedagogia dell'apprendimento servizio*, Città Nuova, Roma 2006

<sup>35</sup> Luigi Alici nel suo *Il terzo escluso* annota che "il bene non assume sempre la forma dell'opzione volontaria: sovente esso può raggiungerci anche nella forma dell'involontario vincolante". p 184

consegna, di capacità di indicare itinerari positivi di vita, anzitutto praticati nei giorni del proprio riscatto e dello sforzo di riconciliazione.

Può ben rappresentare, inoltre una rottura anche l'incontro con occasioni di ripresa di lavoro su di sé come è nell'esperienza scolastica, formativa, o anche in quella terapeutica. Occasioni caratterizzate da percorsi che perseguono obiettivi collocati nel futuro, in relazioni con operatori che offrono credito ed esprimono attese. Occasioni che ridanno respiro al tempo, al progetto di vita, ad un nuovo rapporto con una promessa di vita. Infine può essere "rottura instauratrice" anche l'incontro con la mitezza che è, insieme, non violenza e richiamo esigente alla verità.<sup>36</sup> Mitezza di donne e uomini seri e giusti, che fanno bene il loro lavoro e incontrano l'altro "nel suo momento", con rispetto pieno e trasparenza di intenzioni.

La sorpresa della mitezza, e della offerta di attenzione e sollecitudine "immeritata", possono forse portare fuori da dinamiche di negoziazione, di calcolo di convenienza. In una relazione nella quale non si chiede giustificazione, né si chiede pentimento o ammissione di colpa come condizione di partenza, il gioco dell'esposizione può essere un poco rischioso. Può aprire nelle persone una progressiva capacità di svelamento di sé a sé, in un primo incontro con altre verità dei propri desideri e dei propri impulsi, della fatica e della ferita che l'altro comporta in ogni incontro. "Lavorare a se stessi", come ha scritto Etty Hillesum, e scoprirsi come "campo di battaglia": è anche cogliere e saper vivere nell'agostiniano "conflitto delle volontà" che attraversa e fa crescere ogni uomo e ogni donna.<sup>37</sup>

Reggere un percorso pedagogico che sappia accompagnare nella "zona grigia", che permetta di attraversare l'ombra (se ne è inevitabilmente toccati come educatori: vi si reagisce, la si vorrebbe schiacciare; la si riconosce, anche in sé, e si vorrebbe fuggire), è complesso e chiede un continuo lavoro riflessivo. Chiede agli educatori di "lavorare a se stessi" con forza e trasparenza: se non chiariscono cosa li muove ed i loro "atti interiori" non potranno accompagnare e tenere aperte le domande. Quelle coraggiose da far maturare a chi ha agito violenza, attivando percorsi di non abbandono che non lascino margini ed alibi, giustificazioni e strategie di evitamenti cognitive e sociali, fughe nel disimpegno morale.

Così si chiede molto, e "si fa un po' male", all'altro e a sé, ma si è nella presenza, testimoniando che non tutta la convivenza ricaccia nel margine, nel cono d'ombra, nell'abbandono chi ha fatto del male.

L'approccio che in queste pagine si prova a delineare non ha valore solo per i rapporti interpersonali, per la relazione tra autori di reato e vittime, o tra persone detenute, familiari, operatori della giustizia e dei servizi. È un approccio che vuol mantenere una forte attenzione alla dimensione sociale: vuol delineare una strategia preventiva, richiamando al valore di ciò che è serbato nelle norme di convivenza. Che sempre

---

<sup>36</sup> G. Pontara, *Antigone o Creonte. Etica e politica, violenza e non violenza*, Edizioni dell'asino, Roma 2011; I. Lizzola, *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009

<sup>37</sup> E. Hillesum, *Diario 1941-1943*, Adelphi, Milano, 1996; R. De Monticelli, *L'allegria della mente – dialogo con Agostino*, Mondadori, Milano 2004

rinviano a dimensioni etiche, a orizzonti di convivenza, ad antropologie e a responsabilità verso se stessi, l'altro, il mondo, il futuro. Pur nei loro limiti, e nella loro perfettibilità e riformabilità, attorno alla quale "lavorano" le dinamiche dei sistemi democratici.

È la società che deve sentire ciò che il reato e la condizione della vittima svelano anche delle sue interazioni. Ciò che svelano e ciò che richiamano di una sua capacità rigenerativa.

È quando le donne e gli uomini si trovano nella colpa che vivono l'esperienza che Weil riassume con queste parole: *"Non possiamo trasformare noi stessi, possiamo soltanto essere trasformati, ma lo possiamo soltanto quando lo vogliamo con tutte le nostre forze"*<sup>38</sup>.

La condizione della 'vittima' e quella del 'colpevole' appaiono accomunate da questa *impossibilità* di iniziativa intesa alla trasformazione di sé. Condizioni che "inchiodano" entrambi a ciò che è avvenuto, colpevole e vittima, per la forza senza pietà dell'impossibile che si è reso reale, dell'ingiusto che si è fatto possibile. Come se quello che non doveva prendere forma nel tempo – la violenza, l'inganno, l'asservimento, l'abuso – paralizzasse il tempo e paralizzasse nel gesto compiuto o subito quegli uomini, quelle donne.

Il tempo preme "imponendo" ormai una forma alla storia personale, una piegatura nuova al rapporto tra il tempo biografico, il tempo sociale e il tempo storico. Vittima e colpevole sono trascinati via. La convivenza sociale per lo più resta estranea, spettatrice, non coinvolta nello sforzo di "fare spazio", di riprendere dentro di sé i racconti dell'autore di reato e delle vittime. Essi si trovano, invece, "ridislocati", come ricollocati diversamente, "presi e spostati" a forza, senza possibilità di resistere, all'interno del disegno delle relazioni nelle quali si svolge la vita comune. I media che li scrutano e li espongono, l'immaginario sociale, i meccanismi ed i tempi dell'apparato giudiziario li spingono in un luogo "altro", quasi in esilio dalla vita comune. Per un poco sotto i riflettori, nei casi eclatanti, che muovono emozioni e spettacolarizzazioni. Presto chiusi in un cono d'ombra.

Quelle relazioni della vita comune non hanno saputo difendere la vittima: non è bastata la forza e la credibilità del patto sociale di convivenza. Non è stata efficace l'educazione, la cultura, la regola; neppure han fatto argine la sorveglianza, la cura responsabile, gli argini morali. Ora la vita comune si vede segnata da un debito, comunque irrisarcibile, nei confronti della vittima. Questo svelamento del limite e dell'ombra che la convivenza porta dentro di sé, che non riesce, non può riuscire a cancellare né a "controllare" completamente attraverso le sue norme e le sue strategie educative, di controllo, di promozione, per lo più non è ben tollerato, né adeguatamente elaborato. La vita comune viene toccata dalla colpa, e dal debito

---

<sup>38</sup> S. Weil, *L'amore di Dio*, Borla, Roma 1979, p 215.

verso la vittima: reagisce, allora, collocandola (la vittima) in una situazione ambigua, di marginalità, di vittimizzazione. Anche ben assistita ma certo “rinchiusa”.<sup>39</sup>

Ma la vita comune ha pure ospitato il colpevole, il suo tradimento delle norme di convivenza e la lesione da lui inferta all'altro. Lesione inferta anche a quella ‘fiducia di base’ che, promossa e garantita nelle relazioni di prossimità e nelle relazioni sociali, dovrebbe permettere di segnare una certa distanza dall'istintiva *guerra di tutti contro tutti per il possesso. Fiducia che è l'attesa e l'anima della convivenza.*

Totalmente addebitata al tradimento del colpevole questa lesione, che rende insicura la convivenza, fa reagire la convivenza stessa rinchiudendo il colpevole nell'ombra dell'istituzione di una pena: ancora per non avvertire troppo l'ombra che attraversa e prova le relazioni tra donne e uomini.<sup>40</sup>

Ma proprio su quest'ombra una convivenza deve lavorare con il dibattito culturale, l'azione educativa, le scienze umane, la tessitura continua di esperienze di prossimità e di vigilanza. Slanci, energie, progetti, relazioni, impegni sociali non devono inaridirsi attorno al colpevole ed alla vittima. Essi vanno riportati a contatto dei luoghi del ricostruire, del tornare a nascere, dell'iniziare, dell'agire

#### 4. *Uno sguardo pedagogico*

Certamente l'incontro con il reato, specie se violento, mette a dura prova una intenzionalità educativa ed una prospettiva pedagogica.

In primo piano emergono le esperienze nelle quali l'azione educativa prova a far fronte a quanto la violenza, agita, ha provocato in una persona, in una personalità, in una biografia, in un sistema di affetti e legami. La violenza qui ha già preso spazio, mosso a gesti, trovato giustificazioni, stabilito valori, orientato o neutralizzato il sentire. L'educazione non è chiamata in gioco a contrastare la violenza collocandosi in una prospettiva preventiva, di lavoro sulle persone e con le persone per una regolazione dell'aggressività, per la strutturazione d'una coscienza morale che dia direzioni costruttive e fraterne alle energie, alle forze, e al potere che ogni donna e ogni uomo portano in sé.

Nella relazione educativa siamo abituati a pensare che si entri portando dentro di sé, o comunque accettando, una domanda di trasformazione, una disponibilità alla messa in discussione di cammini,

---

<sup>39</sup> La letteratura attorno alla “vittimizzazione” e alla marginalizzazione delle vittime è estesa e presenta come preziosi riferimenti i lavori di Foucault e Goffman, gli studi della nuova storiografia francese” di Delumeau e Le Goff, i lavori di Geremek. In Italia le analisi sociologiche di Tamar Pitch e Carmine Ventimiglia, oltre alle recenti riflessioni di Adriana Cavarero.

<sup>40</sup> I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, op cit, pp 46-47

atteggiamenti, convinzioni. Domanda e disponibilità che comportano l'accettazione del confronto con i propri limiti, e una sorta di esposizione. In effetti l'esperienza dell'esposizione è essenziale al costituirsi di una relazione come relazione educativa.

L'agito della violenza ha espresso e insieme instaurato, invece, una relazione con l'altro certo non segnata da riconoscimento o da rispetto. Questo può essere vissuto come segno di debolezza, di "minorità" nei confronti dell'altro. Quando l'azione educativa "arriva dopo", a violenza scatenata, la disponibilità all'esposizione e alla trasformazione non ci sono, vanno cercate e tessute con pazienza e lavoro delicato e avveduto, raffinato e competente.<sup>41</sup>

Il lavoro educativo, la tenuta stessa d'una prospettiva pedagogica fa i conti con domande esigenti. Cosa resta dell'educare, della relazione educativa quando il confronto e l'incontro sono con l'esperienza vissuta della violenza? E, in particolare, quando il confronto e l'incontro sono con il portato di violenza, la possibilità di esercizio della violenza che è in una (in ogni) persona? Quando la possibilità è divenuta esercizio? Cosa resta dei saperi sull'educazione, dei dispositivi e delle riflessioni della pedagogia, e dei contributi delle scienze dell'educazione?

Quello educativo è "l'altro" sguardo che incontra in un istituto di pena l'autore di reato, altro rispetto a quello nato dal giudizio e dalla sentenza, che è sguardo della condanna e poi del controllo.

Lo sguardo educativo è legato al mantenimento di una fiducia di base, alla convinzione dell'educabilità; è sguardo che può a volte infrangersi sull'evidenza di quello di cui un uomo o una donna, è stato (o stata) capace. Educare *contro* la violenza, come lotta o negazione della violenza, come alternativa netta alla violenza può essere visto come inefficace, e destinato alla sconfitta. Educare come via di purificazione e risanamento dopo la pesante contaminazione dell'agito pure. La prospettiva non può e non deve essere quella del contrasto netto, della "sostituzione", né quella salvifica, della procurata redenzione.

L'agire educativo non può pretendere di vincere la possibilità della violenza e del crimine una volta per tutte, né può promettere una purificazione.

Una prospettiva pedagogica nel contesto del penale non può che riscoprire la sua umiltà, ed anche una certa sua incertezza. Ma può rendere più capaci di leggere le proprie possibilità di violenza (o falsificazione) e aiutare la strutturazione di altre forme di coscienza intenzionale e di coscienza morale. Al cuore dello sguardo pedagogico che guida un lavoro di ristrutturazione della attività intenzionale di una

---

<sup>41</sup> Oltre ai testi fondamentali di Gaetano De Leo e del suo gruppo si possono vedere: G. Santarelli, *Pedagogia penitenziaria e della devianza*, Carocci, Roma, 2004; P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano 2003; C. Benelli, *Promuovere formazione in carcere*, Edizioni del Cervo, Pisa, 2008; S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, Carocci, Roma 2003

persona, vi sono quattro caratteri.<sup>42</sup> Anzitutto una attenzione ricompositiva che consideri la persona nella totalità dei suoi aspetti, ciò che ha costruito, rivelato, giocato di sé, nella sua esposizione, nelle sue relazioni e nelle sue scelte, nelle sue storie. Cosa ha rivelato della sua identità, pur contraddittoriamente, frammentariamente, in modo delicatissimo.

Certamente una “carriera criminale”, se avanzata, ha già operato delle “stabilizzazioni”, vissuto delle reiterazioni, cristallizzando immagini di sé e distorsioni dell’intenzionalità. Un lavoro educativo (“rieducativo” dice la norma) non può che confrontarsi con resistenze forti, per lo più inconsce. Non è certo col solo ribadire il giudizio negativo (quello che ha portato alla sanzione e alla pena) e pretendendo così di determinare dall’esterno, grazie a un’azione educativa magica, l’alternativa di vita e la redenzione personale, che quelle resistenze perderanno efficacia. Il lavoro è più duro, serio, raffinato e paziente. Chiede di riprendere l’evidenza delle dimensioni biografiche, degli elementi delle strutture di personalità che sono “eccedenti” che non sono riducibili alla coerenza di quanto fissato e introiettato nella carriera criminale. Di quanto è stato fissato “a caldo” in particolare nelle scelte e nei gesti violenti, del reato. Sono dimensioni ed elementi da valorizzare, anzitutto da riconoscere e integrare nella narrazione di sé. Questo per creare le premesse dell’apertura di orizzonti identitari diversi in una prospettiva relazionale.

Un secondo elemento dello sguardo pedagogico è il suo orientamento al futuro, al possibile. Esso non si concentra (solo né tanto) sul trattamento di patologie o di dipendenze ma sulle capacità di giocare sé responsabilmente, portando desideri chiariti, conoscendo risorse personali e relazionali, attivando la capacità di trascendere il “grumo di esperienze” accumulate. Qui l’azione pedagogica mira a far cogliere dimensioni possibili di dedizione, di consegna di futuro (ad altri, a sé).

Un terzo carattere dello sguardo pedagogico è il suo orientamento pratico esperienziale, di promozione di spazi di vita reale e concreta: è lì che van ritrovate nuove capacità e attitudini, che van praticate le reali possibilità di campi di azione, di riconoscimento e di relazione con altri. In pratiche di vita quotidiana, pratiche di un presente che si stacca dal passato e prefigura futuro. Permettendo di leggere criticamente il passato segnato da scelte e gesti anche violenti, cristallizzanti.

L’apertura di nuovi campi d’esperienza può permettere di operare una destrutturazione di itinerari, di comportamenti e di atteggiamenti, di schemi di significato abitudinari. Disfare e rifare lo sguardo sul mondo e le relazioni è connesso al disfare e rifare le pratiche e gli incontri: spesso è “anticipato” e reso possibile da questo.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> La competenza pedagogica si riferisce alla capacità di leggere gli eventi umani “secondo una chiave eminentemente organica e unitaria, che come tale si discosta dalla lettura espressa dalle altre competenze (psicologica, sociologica, giuridica, politica, antropologico-culturale)” P. Bertolini, “Sull’identità dell’educatore” in *Studium educationis* n.3, 2003, p 225

<sup>43</sup> L. Mortari, *Un metodo a-metodico*, op cit, pp 43-ss

Il quarto carattere dello sguardo pedagogico, e del lavoro educativo, è il suo insistere sulle relazioni, sulla dimensione sociale, sulla vita comune, nella convinzione che queste non siano prodotte dalla negoziazione di “individui privi di legami”, ma siano “struttura che connette”, luogo e dimensione rivelativa ed espressiva del sé con altri, nel mondo, tra tempo biografico e tempo storico.<sup>44</sup>

Può anche essere che una persona ridotta al gesto violento non abbia provato in vita sua l'autonomia, la responsabilità, il respiro di scelte, incontri e progetti. E che nelle nuove interdipendenze proposte, pur in condizioni di restrizione e controllo, viva confusi intrecci di paralisi e deliri di onnipotenza, di deleghe gregarie e strumentalità. Ma è dentro questa nebbia - con la quale “trattare” con attenzioni e competenze specifiche e con la lucidità che viene da sguardi complessi e ascolti polifonici<sup>45</sup> - che si possono tracciare le forme di un nuovo profilo personale, d'una nuova considerazione dell'altro, di un vedere il mondo e la convivenza come luogo di costruzione, di responsabilità e di svelamento. È certo esigente e forte la prospettiva educativa che richiama ad essere soggetti responsabili, alla restituzione, alla riconciliazione, al riscatto e alla ricostruzione. Molto più di una pura “offerta” di occasioni di addestramento, di informazione, di controllo di nuovi linguaggi, di pratiche lavorative. Specie se queste non chiedono incontri impegnativi e riflessione, assunzione di impegni e senso del “debito”.

Soprattutto nel contesto di un istituto di pena la relazione educativa si rivela come “luogo” per lavorare attorno a molte resistenze. La relazione educativa mostra la sua dimensione “drammatica”, di confronto e di tensione, di lotta.

Certamente la prospettiva educativa, lo sguardo pedagogico non fissano sulla colpa, non sostano nel giudizio. Mentre l'apparato dell'esecuzione penale è legato al giudizio di condanna, mentre si esercitano le funzioni di controllo e di restrizione, lo sguardo pedagogico in certa misura, “rimette la colpa”. Non nel senso che dimentica e cancella, preso da superficiale ottimismo, bensì nel senso che cerca e guarda al possibile, attraverso e oltre il reato e grazie al lavoro della colpa<sup>46</sup>. Guarda al gioco delle reali possibilità di posizionamento nel mondo e di costruzione d'una diversa coscienza intenzionale.

Eppure la prospettiva “riabilitativa” propria del trattamento penitenziario non basta. È certo preziosa: chiama in gioco la persona, è tesa al futuro, al cambiamento, al riscatto, lavora per la difesa sociale. Ma se non si apre anche una dimensione riconciliativa, “riparativa” (*restorative justice* dicono nel mondo anglosassone) non si cura la ferita e non si assume la potenzialità, anche simbolica, dell'interazione di tutte

---

<sup>44</sup> I. Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*, La Scuola, Brescia, 2012

<sup>45</sup> F. Olivetti Manoukian; *Reimmaginare il lavoro sociale: appigli per una nuova progettualità*. EGA, Torino, 2005; G. De Leo, P. Patrizi, *La spiegazione del crimine*, op cit

<sup>46</sup> I. Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, op cit, pp 46-ss

le parti interessate dal reato, per vederle interagire nella ricerca e nella decisione circa le conseguenze del gesto violento e la definizione di un futuro accessibile.<sup>47</sup>

Una prospettiva pedagogica, allora, assume (in forma volta a volta da cercare, trovare, vegliare, lasciare maturare): il riferimento al conflitto sociale, legato alla lacerazione del legame e delle norme; il rapporto con le vittime dirette o indirette dei gesti e delle scelte; l'attenzione alla riparazione degli effetti diretti o indiretti del reato ed alla interazione sociale, alla narrazione nei contesti feriti e alla costruzione di significati. Usa un linguaggio della vita trasparente e molto esigente, diverso da quello giuridico.

Attivare le persone per ristabilire relazioni, co-gestire conflitti, assumere il reato e la responsabilità, cercare linguaggi diversi da quello della sofferenza e dell'offesa, lavorare sulle ferite e sulle cicatrici chiede lavoro a più soggetti e a più livelli. Chiede contesti con più presenze, incrocio di percorsi diversi: quello con le vittime, quello nella e con la comunità, quello con le persone autrici di crimini. Il reato, la violenza aprono conflitti e paralizzano: occorre una riparazione diretta o simbolica.

Sintonizzarsi con il soffrire delle vittime e con il disagio sociale è un passaggio maturativo essenziale. Come lo è l'assumere il percorso deviante e lo stesso atto violento come interni alla convivenza e non ad essa estranei. Infine, e qui la riflessione percorre una linea sottile e delicata, che chiederà altre riprese e spazi, la vittima, le vittime potranno muovere i loro passi in un riconoscimento e per una chiamata alla verità, portando la verità di loro stesse che è quella della ferita e della fatica, non dell'innocenza e della purezza.

##### 5. *La notte oscura e la veglia*

La logica del "contraccambio", della restituzione vede la detenzione come la scelta da privilegiare perché rappresenterebbe un chiaro "analogo negativo" del reato, così sanzionato e punito, capace di segnalare la negatività. Ma questa logica non muove energie e consapevolezze, personali e sociali, capaci di riavviare/rinforzare il legame sociale leso. Rischia di avere, al di là dell'apparenza e dell'immediatezza, uno scarso effetto preventivo, proprio perché più che muovere fissa i posizionamenti interiori delle persone, le relazioni, le trame dei contesti di vita e gli atteggiamenti sociali diffusi. Proprio perché, sanzionando e

---

<sup>47</sup> I. Marchetti, C. Mazzucato, *La pena in castigo. Un'analisi critica su regole e sanzioni*, Vita e pensiero, Milano 2006; L. Eusebi, *La pena in crisi*, Morcelliana, Brescia, 1989; A. Turco, *Anime prigioniere. Percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*, Carocci, Roma, 2011; E. Resta, *La certezza e la speranza. Saggio su diritto e violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2006

punendo, tende a intimidire e neutralizzare più che a far maturare scelte, prese di distanza, legami e riparazioni.

Dietro i richiami alla razionalità di una pena detentiva adeguatamente commisurata, a volte pare di cogliere una sorta di “mitizzazione” della pena detentiva stessa che sarebbe capace di per sé di “negare” il crimine, di “cancellarlo” con la sua forza di afflizione.

Riaffermare la positività della legge e ritessere i legami di convivenza chiede di dare vita nella esecuzione della pena ad esperienze, incontri e prove di sé nelle quali rielaborare criticamente le scelte fatte, compiere atti riparatori, vivere rapporti dinamici. Non in un carcere. Certo vivendo sacrifici, limitazioni, sospensioni, lontananze, oneri precisi e impegni verificabili, collegabili a contesti di vita reali. Le sanzioni e le forme della pena devono essere espressive del valore dei beni offesi, e devono essere atte a condurre l'autore di reato al riconoscimento del disvalore di quanto realizzato.

Tutto questo richiama uno sforzo (che è insieme giuridico, sociale, culturale) per ridurre l'utilizzo della sanzione, della detenzione in carcere (dove è decisamente più difficile “ospitare” quanto si è appena richiamato) con le sue dinamiche formalistiche, punitivo-premiali, passivizzanti, utilitaristiche, quando non strumentali.<sup>48</sup>

Nella restrizione le donne e gli uomini si trovano soggetti alla loro esperienza più che della loro esperienza: fanno esperienza essendo fatti dall'esperienza. Se in essa si aprono spazi di corresponsabilità, di destinazione, di costruzione, di restituzione – quelli da costruire in prospettiva pedagogica – possono prodursi effetti di decostruzione (di quanto appreso e praticato sotto il segno del reato e della violenza). Ed anche occasioni di sorpresa e di ricomposizione, di nuova scelta. Tra detenuti, anzitutto, data la densità forzata e quotidiana della presenza reciproca, e tra detenuti ed operatori; e poi tra detenuti, familiari, mondi della vita.

Se quello detentivo diventa un luogo da abitare<sup>49</sup>, un luogo di relazioni e di significati, allora il confronto e il rapporto con la convivenza sociale, carica delle sue fatiche e dei suoi valori, delle sue speranze e dei suoi orientamenti, può essere tessuto. Ben sapendo che tale convivenza non è certo priva di ambivalenze e di contraddizioni anche forti, anche violente. Questo rapporto è necessario a chi è stato autore di reato perché colga il senso e la verità di quanto ha realizzato; ma è necessario anche alla convivenza perché sia riportata

---

<sup>48</sup> Vedi al riguardo L. Eusebi, “Riparazione e riconciliazione nel diritto penale” in F. D' Agostino, R. Danovi, L. Eusebi, G. Garancini, *Conciliazione e riconciliazione*, Edizione San Paolo, Milano 2007, pp 86-119; I. Marchetti, C. Mazzucato, *La pena in castigo*, op cit; S. Anastasia, M Palma (a cura), *La bilancia e la misura. Giustizia, sicurezza e riforme*, Franco Angeli, Milano 2001

<sup>49</sup> M. G. Casadei, *Scommessa dal carcere: la sfida dei percorsi educativi*, Aracne, Roma 2008; P. Buffa, “Perdere i vinti è perdere noi stessi”, in *Animazione Sociale*, n 247, novembre 2010, pp 7-14; idem “È tempo di umanizzare il carcere”, in *Animazione Sociale*, n 280, febbraio 2014, pp 14-25

alla necessità di una coerenza diversa e richiamata alla capacità di sostenere e dare realtà alla verità delle sue norme, delle sue attese di giustizia e di pace.

La domanda di giustizia più profonda è domanda di verità. Roberta De Monticelli parla del bisogno di una diffusa presa di coscienza della verità quando il reato ha ferito il patto che definiva ciò che è giusto e buono e ciò che è ingiusto e male. E annota, richiamando così una consapevolezza da conquistare nel lavoro educativo con chi è stato preso ed ha esercitato violenza: “i valori hanno posto nel mondo dei fatti, non altrove”<sup>50</sup>. La giustizia è fatta, o ottenuta, non (solo o necessariamente) a condizione che ci sia riparazione, ma anche quando “tutti sanno”. Quando viene ribadita la verità, ed il vincolo che questa implica: “quanto è successo deve tornare a non essere possibile!”, “mai più!”, “questo non deve essere fatto a nessuno!”. L’affermazione della verità chiede lavoro chiarificatore, presa di coscienza e conoscenza “in ciascuno e in tutti, dovuta al colpevole e all’innocente! Riconosciuti, anche a se stessi”.<sup>51</sup>

All’interno di un setting pedagogico si operano sempre degli strappi: ogni persona coinvolta viene provocata a uscire dalla “tentazione” di ritrovare sé solo presso di sé.

Solo una relazione impegnativa con l’altro può permettere di non ritrovarsi soltanto presso di sé; e di vedere continuamente “dichiarate” le proprie passioni, le rappresentazioni, le giustificazioni. In questo ‘movimento’ di uscita *tra sé e l’altro* ci si svela a sé stessi, e questa è sempre una esperienza di sofferenza. La relazione educativa allora obbliga a guardarsi con una certa trasparenza, e a volte non è quello che si desidera.

Una intenzionalità pedagogica opera sempre movimenti di irruzione insieme a richieste di esposizione e di affidamento, attiva nuove negoziazioni, si confronta con resistenze e rifiuti, chiede cautele e pazienza, deve gestire deleghe e paure.

Irruzione è in primo luogo quella di una interpretazione della condizione della detenzione e della pena – e della condizione di chi porta una colpa – evolutiva, aperta al riscatto, segnata da una fiducia di base. In un “campo” organizzativamente e culturalmente segnato dal giudizio, dalla cultura del controllo, dal paradigma giuridico e dal paradigma medico, dal sospetto e dalla passivizzazione.<sup>52</sup>

Irruzione è poi quella del “sapere esperto” dell’educatore, del formatore, dell’insegnante che definisce *setting*, metodi e didattiche e rischia di forzare ad una dipendenza, “imponendo” attese ed obiettivi.

Irruzione è quella che nei contesti educativi fanno le storie uniche, non facilmente assumibili, delle persone che hanno incontrato o visto in faccia la violenza e la falsificazione dell’agenda. Irruzione delle loro cristallizzazioni dei significati, dell’incandescenza dei vissuti emotivi, della durezza della resistenza,

---

<sup>50</sup> R. De Monticelli, *Sull’idea di rinnovamento*, Cortina, Milano, 2013, p 74

<sup>51</sup> Ibidem, p 83

<sup>52</sup> S. Migliori, *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*, op cit; M. L. De Natale, *Pedagogisti per la giustizia*, Vita e pensiero, Milano 2004; I. Lizzola, “Violenze visibili e invisibili. Prospettive pedagogiche”, in *Pedagogia oggi*, n 2/2013, pp 11-50

dell'indisponibilità a interrogarsi, ad aprirsi a un diverso sentire. Irruzione che a volte rompe la fiducia nell'attendibilità delle letture e degli strumenti pedagogici.

L'irruzione può evolvere in riconoscimento ed ospitalità, solo accettando di restare un certo tempo in presenza reciproca, solo aprendo percorsi di lavoro su di sé e su uno spazio comune. È un poco come trovarsi su una faglia, frutto dello scontro tra la visione della realtà cristallizzata attorno dal gesto violento e la nuova realtà disegnata dall'incontro con le persone, le proposte, i disegni di futuro, anche dall'incontro con parti di sé, prima non colte. Una frattura, una faglia attraversata da scosse che arrivano dal fondo, scosse violente che rompono il paesaggio e chiedono di ricostruirvi, nel tempo, nuove abitabilità.

Sulla faglia resistenze, maschere, falsificazioni, consolidamenti, incrostazioni delle "carriere devianti" una sistemazione della devastazione la presentano già. La prospettiva pedagogica prova a svelarla nella sua distruttività ed autodistruttività, e a rompere. L'esperienza educativa si pone, dicevamo, come una "rottura instauratrice": l'espressione è usata da Michel de Certeau quando parla della fede (anzi della "debolezza del credere"), ed è cara anche a Paul Ricoeur, che la richiama a proposito del perdono nel suo *La memoria, la storia e l'oblio*.<sup>53</sup> Di fatto, una rottura instauratrice è una realtà nella quale ad un certo punto ci si ritrova: non è frutto di una costruzione. Quando ci si riconosce dentro lo spazio creato da una rottura instauratrice ci si ritrova in una nuova nascita. Si potrebbe dire che nella relazione educativa si diventa attivi e vivi solo dopo che è avvenuta questa rottura, dopo che, per un certo momento, anche un educatore si è sentito perso. È la stessa esperienza – quella di sentire un certo sberleffiamento – che l'educatore, con la sua intrusione, procura all'"educando".

La violenza definisce il *limite* dell'educazione (e dell'educabilità) perché richiama al *mistero* di ognuno, a ciò che in ognuno è poco controllabile, allo scontro a volte non conosciuto non dicibile, di moventi profondi, che sono colti e confessati solo a volte dal soggetto.

Oltre quel limite c'è la solitudine della scelta, della ripresa di fiducia in sé, della accoglienza di una maturazione. In fondo a quella solitudine con se stessi c'è il dire, di nuovo, il "sì alla vita". Non si sa se si darà, né come né quando. Non sappiamo "perché", non conosciamo granché della chimica esistenziale, psicologica, emotiva, culturale. Occorre reggere la sospensione, l'incertezza profonda, la scommessa. E, da parte dell'educatore, adulto tra adulti, occorre reggere lo scacco, la sconfitta, e la "dissoluzione", in solo affidamento.

A volte si incontra l'ultima resistenza, l'ultimo *riserbo* della donna e dell'uomo coinvolti in un incontro impegnativo. Nel profondo ci si ritrova e si ritorna dopo percorsi significativi, per decidere di sé. Esponendosi all'energia profonda che spinge (costringe) all'agire.

---

<sup>53</sup> P. Ricoeur, *La memoria, la storia e l'oblio*, Cortina, Milano 2003

L'educazione, a volte, accompagna sulla soglia di questa "notte oscura". Vi si ritrova l'educatore, certo, ma soprattutto chi è invitato a giocare e cercare ancora sé, nel nuovo e nel vivo. O si passa attraverso questo momento di "notte scura" o non ci si ritrova in una situazione educativa. Bisogna perdersi per ritrovarsi, bisogna sicuramente perdere l'esclusivo riferimento a se stessi per ritrovarsi di nuovo e recuperarsi all'interno dell'interrogazione, della costruzione reciproca, del ridisegno di sé presso l'altro, dell'ospitalità dell'altro presso di sé. Occorre accettare un gioco delicatissimo di rappresentazioni, che devono potere essere superate per trovare una maggiore fedeltà a ciò che si è veramente. In un gioco continuo tra maschera e volto.

Dobbiamo passare attraverso la "notte scura": in essa possono celarsi gli elementi più belli del nostro disporci ad altri, ma anche le tentazioni più forti della violenza da esercitare su altri o su noi stessi. Sicuramente questa esposizione sulla notte scura obbliga gli educatori, gli operatori della cura a una certa raffinatezza nell'usare la forza (dei loro saperi e delle loro pratiche). Si hanno a disposizione tanti "apparati" forniti dalle scienze pedagogiche, sociali, mediche, psichiatriche, psicologiche: in esse si possono trovare anche molti strumenti che pretendono di fare uscire dalla notte scura, forzatamente, 'per via obbligata, sempre un poco violenta'.

Non è detto però che questo sia inevitabile. Come non lo è la resa alla possibilità violente della notte scura. Nell'educazione non si salva l'altro rimodellandolo; l'educazione è la continua scoperta della nostra vulnerabilità nel tentativo di costruire un'ospitalità reciproca, una danza buona tra forza e fragilità nella quale essere coinvolti e venire trasformati.

Non è tutto inevitabile, giustificato, ingiudicabile: nella notte scura che la coscienza nascente e l'educativo attraversano, noi "vegliamo" anche la possibilità di umanizzare tra noi, noi stessi. Lì in quello spazio intermedio tra noi e l'altro si dà lo spazio dell'educazione: sappiamo che a volte la notte oscura lo inghiotte, lo consuma come un lampo. Possiamo educarci reciprocamente, e in modo esigente, a diventare uomini e donne miti, tenendo presente che dentro di noi abbiamo anche delle forze distruttive: in noi prendiamo contatto con tutto questo tutte le volte che accettiamo di passare nella "notte oscura" per poi, grazie all'altro, uscire all'aperto.