

Valorizzare le competenze genitoriali pagina dopo pagina

Parenting skills valorisation page after page

Fiorella Paone*

Riassunto

I processi formativi di sostegno alla genitorialità in carcere sono una fondamentale azione di tutela del diritto a mantenere una relazione significativa fra figli/e e padri e madri detenuti/e. Attraverso la narrazione dell'esperienza di "Abbracciami con un libro. Percorso progettuale, di valorizzazione delle competenze genitoriali, rivolto ai papà-detenuti nella Casa Circondariale di Lanciano", promosso dalla sezione abruzzese dell'Associazione Italiana Biblioteche in ambito del programma nazionale *Nati per Leggere* nell'anno 2019/20, si vogliono definire scientificamente alcuni dei nodi concettuali più significativi in relazione alla genitorialità in ambito carcerario. Si vuole, inoltre, far emergere le principali caratteristiche pedagogico-didattiche di un processo di formativo finalizzato all'acquisizione di buone prassi genitoriali attraverso la strategia comunicazionale della lettura condivisa. Quest'ultima può, infatti, contribuire, seppur tenendo conto dei vincoli dell'istituzione carceraria, ad aiutare padri e madri detenuti/e a svolgere in modo qualitativamente positivo il proprio ruolo, sostenendo funzioni e competenze alla base della genitorialità responsabile ed efficace.

Parole chiave: genitorialità, carcere, pratiche comunicazionali, lettura condivisa, educazione

Abstract

Training processes for parenting support in prison are essential for the protection of the right to preserve a significant relationship between sons/daughters and detained fathers and mothers. The narration of the experience "Abbracciami con un libro. Percorso Progettuale, di valorizzazione delle competenze genitoriali, rivolto ai papà-detenuti nella Casa Circondariale di Lanciano" ("Embrace me with a book. Project of enhancement of parenting skills addressed to detained-fathers of Casa Circondariale of Lanciano") promoted by the Abruzzo division of the Associazione Italiana Biblioteche (Italian Libraries Association), within the *Nati per Leggere* (Born to Read) programme in 2019, aims to highlights the essential crux about parenting as well as the main educational-didactic features of a education process aimed at the acquisition of good parenting practice by

* Assegnista di ricerca in Pedagogia presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara. E-mail: fiorella.paone@unich.it.

means the communicational strategy of shared reading. The latter, in fact, can contribute – even considering constraints which prison implies – to help detained fathers and mothers to play their role in a qualitative and positive way, supporting those functions and skills which underlie a responsible and effective parenting.

Key words: parenting, prison, communicational practice, shared reading, education

Articolo sottomesso: 14/03/2020, accettato: 12/04/2020

1. Note preliminari su carcere e genitorialità

La vita all'interno di un carcere rende difficile mantenere vitali le relazioni, coltivare i rapporti con le persone care e nutrire i legami con coloro che si amano. Le occasioni di incontro sono rare e spesso non adeguate ad un contatto autentico a causa dei tempi d'attesa, dell'affollamento delle sale per i colloqui, della difficoltà a far visita a detenuti/e per motivi di lontananza geografica, economici o lavorativi.

Si vuole premettere che il diritto alla genitorialità in condizione di detenzione è normato dall'ordinamento penitenziario (legge n. 354/1975, art. 28-45): «particolare cura è dedicata a mantenere, migliorare o ristabilire le relazioni dei detenuti e degli internati con le famiglie (...) il trattamento dei detenuti e degli internati è integrato da un'azione di assistenza alle loro famiglie (...) tale azione è rivolta anche a conservare e migliorare le relazioni dei soggetti con i familiari e a rimuovere le difficoltà che possono ostacolare il reinserimento sociale». Questo diritto è, però, molto raramente garantito sia perché il personale carcerario è fortemente sottodimensionato e spesso impreparato sugli aspetti relazionali, sia perché gli spazi e i tempi per l'incontro con le famiglie sono quasi sempre inadeguati. È frequente, inoltre, che la distanza del luogo di detenzione da quello in cui risiede la famiglia impedisca visite regolari, testimoniando che la necessità di garantire contatti frequenti non sembra ancora essere una priorità. Tale situazione è ancora più complessa per detenuti/e con origini migratorie, che costituiscono il 33,6% del totale (in numero assoluto sono 20.324 detenuti) (Associazione Antigone, 2019) e che a volte non hanno una rete familiare in Italia (Iori, 2014). L'attenzione all'aspetto relazionale è, quindi e al di là delle norme, ancora trascurata e, pur se talvolta oggetto di dichiarazioni di principio, non interpretata come diritto di detenuti/e e delle loro famiglie (Bobbio, 2007). Si continua, quindi, a non tenere presente un aspetto pedagogico fondamentale,

ossia che la possibilità di mantenere dignitosamente le proprie relazioni alimenta la dimensione affettiva ed è base di ogni progetto di recupero e reinserimento sociale dopo aver scontato la pena.

Dal punto di vista pedagogico, la detenzione è un processo di progressiva spoliatura del soggetto che, assieme alla privazione dei beni materiali e della possibilità di movimento, viene privato di un bene più sottile e invisibile: il suo progetto di vita, mettendo in crisi la sua autostima, la sua sicurezza e gli scopi rispetto ai quali aveva organizzato se stesso (Maslow, 1947). In carcere, infatti, l'identità individuale rischia di perdere la sua complessità per organizzarsi attorno ad un'unica dimensione omologante e caratterizzante che si esprime nel ruolo di detenuto/a. È così che la paternità e la maternità rischiano di eclissarsi e perdere il proprio spazio nel sistema identitario di ognuno, in quanto sulla dimensione della cura degli affetti personali comincia a prevalere quella dell'adesione al gruppo, alle sue regole, ritmi e routine. Con le parole di Goffman a proposito delle istituzioni totali, si può parlare di "esposizione contaminante", in quanto la convivenza forzata priva dell'intimità e mette a contatto costante con la sofferenza altrui che, come in un gioco di specchi, amplifica la propria (Goffman, 1961). Questo può portare a quello che Clemmer definisce processo di "prigionizzazione", ossia di progressivo adattamento e identificazione con la subcultura carceraria, all'interno della quale diviene molto difficile coltivare il proprio essere genitori. Il processo di "prigionizzazione" si lega a fattori individuali, quali l'organizzazione di personalità, ma anche contestuali, quali la possibilità di coltivare relazioni interpersonali con le persone esterne e di pensarsi come genitori credibili e autorevoli (Clemmer, 1941 trad. it. 1997, p. 209). Tale processo di "prigionizzazione" è aggravato dal fatto che sono molto forti i tabù sociali che tendono a allontanare il carcere "quale mondo fantasma separato dalla vita reale e dalle sue evoluzioni" (Associazione Antigone, 2018).

2. Genitorialità deprivata: essere padri "dentro"

Sulla base di quanto detto in merito al disorientamento personale e l'isolamento affettivo di detenuti/e, si vuole focalizzare l'attenzione sulla fragilità dell'essere padre o madre in un contesto di reclusione. Contesto che ostacola la continuità della pratica, dell'esercizio e dell'esperienza educativa, interrompendo, spesso in maniera imprevista e brusca, la reciprocità dello scambio comunicazionale con figli/e, nonché con il partner o la partner. La separazione dalla famiglia avviene, infatti, sia sul piano fisico che affettivo: l'allontanamento costringe a mettere da parte le abitudini di cura fino a quel momento sperimentate e a costruire nuove modalità di relazione che tengano conto della

situazione di grande restrizione che la detenzione comporta (Galletti, Pedrinazzi, 2004). Questo aspetto è particolarmente delicato, in quanto è l'intero sistema famiglia che entra in una fase di crisi, che, a seconda di come viene attraversata, può portare ad una iniziale perdita degli equilibri cui segue una nuova organizzazione familiare, oppure alla destrutturazione del sistema, dunque al fallimento familiare (Lavandera, Togliatti, 2002).

L'attenzione pedagogica verso i vissuti di genitori detenuti/e, non può, quindi, sottovalutare gli "effetti invisibili" che l'incarcerazione e la condanna possono generare, alimentando una situazione di frustrazione e fallimento che sfocia in sentimenti di colpa, vergogna e preoccupazione per il futuro nei confronti della propria famiglia, in particolare verso figli/e (Augelli, Bruzzone, Iori, Musi, 2012). Si sottolinea, poi, che la percezione del tempo per chi vive in reclusione è spesso dissonante da quella di coloro che vivono al di fuori del carcere e anche questo elemento può far sentire lontani, estranei, inadeguati e contribuire a pregiudicare le relazioni fra chi è "dentro" e chi è "fuori" (Grattagliano et al., 2016).

Elemento significativo della relazione di genitori detenuti/e con i propri figli/e è la difficoltà nel condividere la "verità" rispetto a quanto accaduto, trasformandola in un tabù. Tale difficoltà porta, spesso, a rifugiarsi nel silenzio o in spiegazioni mendaci¹ che non proteggono né i genitori né i figli da difficoltà emotive e relazionali e li portano ad isolarsi e perdere il contatto. La motivazione più frequentemente manifestata in ragione della scelta di tacere la "verità"² è la volontà di tutelare bambini/e da una situazione che non sarebbero in grado di capire o tollerare, ma questa potrebbe dissimulare una profonda paura di esporsi al loro giudizio su una condizione di cui il genitore stesso si vergogna e si sente in colpa (Musi, 2014). Se è fondato ritenere che occorra un lungo lavoro di autoconsapevolezza da parte dei genitori per accettare gli errori commessi, è altrettanto motivato presumere che nascondere la "verità" porti a sottovalutare il proprio diritto e quello di figli/e a parlare di quanto accaduto in modo da poterlo elaborare, recuperando la fiducia reciproca. Lo svelamento di una realtà difficile da dire e ricevere, se mediato da un genitore sensibile e competente, diviene elemento capace di rendere più salda la relazione e aprirla ad

¹ La bugia più frequente sembra essere quella di un lavoro lontano. Durante l'esperienza realizzata nella Casa Circondariale di Lanciano tutto il gruppo di papà partecipanti ha utilizzato questo menzogna, collocando il proprio lavoro in località lontane e spesso straniere. "Questa è la Germania" è stata l'affermazione pronunciata da uno di loro.

² Con Musi, facciamo riferimento ad una concezione dinamica di "verità" che la vede come un processo, una relazione, una conquista importante in quanto ciò che «rimane irrapresentato concorre alla formazione di contro-alleanze come ritorno del rimosso» (2014, p. 86).

una prospettiva di autenticità e evoluzione che la menzogna tiene bloccata. Riconoscere la propria storia aiuta genitori e figli/e a farla propria e a poterla trasformare (*ibidem*, 2014).

Si vuole evidenziare, inoltre, che un altro pesante fattore di rischio in merito ai vissuti genitoriali in condizione di privazione della libertà è dovuto al giudizio sociale che etichetta, spesso esplicitamente, detenuti/e come soggetti incapaci di essere buoni padri o buone madri. Tale stigma può, infatti, alimentare un processo di autodelegittimazione e autoetichettamento come genitore incompetente che contribuisce a far vacillare il senso di autoefficacia, generando vissuti di sfiducia verso il proprio ruolo genitoriale (Nanni, Vecchiato, 2002).

La complessità data dall'intreccio delle dinamiche descritte può portare detenuti/e a maturare sentimenti contrastanti per figli/e in una oscillazione fra situazioni di idealizzazione della loro figura, che allontanano da un contatto con la realtà, a situazioni di proiezione su di loro del proprio desiderio di riscatto, che comportano il rischio di una sostituzione dannosa per la loro autonomia di scelta (Sacerdote, 2006).

Il quadro delineato rispetto alla genitorialità in condizioni di privazione della libertà è tanto più grave se pensiamo alla situazione di figli/e di detenuti/e. Secondo quanto riportato dal *XIV Rapporto sulle condizioni di detenzione* (Associazione Antigone, 2018):

«elaborando secondo una stima leggermente approssimata i dati ufficiali del Ministero della Giustizia, al 31 dicembre 2017 erano conteggiati circa 57.000 figli di un genitore detenuto in Italia. L'indagine ministeriale escludeva, come esplicitamente riportato, “non solo coloro che non hanno figli ma anche gli individui per i quali il dato non è disponibile”. Possiamo dunque ipotizzare che questi ultimi siano parecchi e che il numero dei figli sia notevolmente superiore a quello rilevato. Infatti, secondo la ricerca europea dal titolo “When the innocent are punished: children of imprisoned parents – a vulnerable group”, condotta nel 2011 in alcuni Paesi Ue, erano 75.000 i bambini che avevano uno o entrambi i genitori in carcere in Italia».

Occorre sottolineare che i figli e le figlie di detenuti/e hanno il diritto, quanto i loro genitori, di poter coltivare relazioni significative con il proprio padre o con la propria madre.

Come stabilisce la *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*³ (1989), infatti, «l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente (art. 1)», «gli Stati parti vigilano affinché il fanciullo non sia separato dai suoi genitori contro la loro volontà a meno che le autorità competenti non decidano (...) che questa separazione è necessaria nell'interesse

³ https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf.

preminente del fanciullo, (...) rispettano il diritto del fanciullo separato da entrambi i genitori o da uno di essi di intrattenere regolarmente rapporti personali e contatti diretti con entrambi i genitori, a meno che ciò non sia contrario all'interesse preminente del fanciullo» (art. 9) e «garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, (...) tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità» (art. 12).

Bambini/e hanno, quindi, il diritto a mantenere la relazione con i propri genitori e ad essere ascoltati/e su tali questioni, a meno che non ci si trovi dinnanzi a casi in cui la separazione è resa necessaria in virtù del superiore interesse del fanciullo o della fanciulla.

Per promuovere tale diritto, il Ministero della Giustizia, il Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e l'Associazione *Bambini Senza Sbarre*⁴, che difende il diritto alla continuità del legame bambini-genitori in carcere e ribadisce il diritto dovere alla genitorialità, hanno sottoscritto il Protocollo di intesa *Carta dei diritti dei figli di genitori detenuti*⁵, siglato nel 2014 e successivamente rinnovato. La questione chiave è quella di far emergere la priorità del benessere di bambini/e, focalizzando l'attenzione sul fatto che essa passa attraverso l'attuazione di procedure capaci di garantire il mantenimento del legame affettivo fra figli/e e genitori detenuti/e. Bambini/e con uno o entrambi i genitori detenuti, infatti, vivono una situazione di sofferenza e rabbia che può manifestarsi attraverso diverse strategie difensive, quali, ad esempio, bugie, negazioni, omissioni. L'allontanamento dal genitore non permette di affrontare tale vissuto emotivo con gravi rischi per lo sviluppo psico-sociale e cognitivo presente e futuro del bambino o della bambina, esponendolo/a al rischio di un processo di crescita disfunzionale al suo benessere (Bouregba, 2011).

Alla base della rivendicazione del Protocollo vi è la consapevolezza che i diritti di adulti e bambini/e non sono in conflitto e che genitori e figli/e non smettono di essere tali anche se inseriti in ambito penitenziario. Vi è, inoltre, la convinzione che partire dal rispetto dei diritti di bambini/e permetta di rispettare meglio quelli degli adulti. È, quindi, necessario superare le suddette posizioni pregiudiziali, ancora troppo comuni, che vedono padri e madri detenuti/e necessariamente come cattivi genitori (Daga, Biondi, 1988); stereotipo che spesso si riflette negli stessi soggetti interessati, generando i vissuti di inadeguatezza di cui si è già parlato. Agevolare la relazione familiare fa sì, al contrario, che le famiglie elaborino la condizione di allontanamento e affrontino la dimensione di privazione con più serenità e consapevolezza. Questo comporta notevoli vantaggi, in quanto mantenere e coltivare rapporti positivi e di qualità con figli/e è

⁴ <https://www.bambinisenzasbarre.org/>.

⁵ <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/protocollo-carta-figli-detenuti-20-11-2018.pdf>.

vantaggioso per il benessere della persona in situazione di detenzione, è protettivo per la crescita armoniosa di bambini/e, è fattore di prevenzione del disagio e di superamento di difficoltà socio-culturali.

In merito alla condizione dei genitori in situazione di privazione della libertà è importante sottolineare, infine, la differenza fra padri e madri. L'ordinamento penitenziario, infatti, tratta la genitorialità da un punto di vista che, con Iori (2012), possiamo definire "maternocentrico". Il padre, infatti, è chiamato in causa solo se la madre si trova nell'impossibilità della cura e dell'assistenza esterna dei figli: «detenzione domiciliare speciale può essere concessa, alle stesse condizioni previste per la madre, anche al padre detenuto, se la madre è deceduta o impossibilitata e non vi è modo di affidare la prole ad altri che al padre» (legge 354/7 art. 47).

In questa sede, nella quale si vuole analizzare un percorso educativo realizzato in un carcere maschile, ci soffermeremo brevemente sulle caratteristiche della condizione del padre detenuto. Per quest'ultimo, le possibilità di mantenere un contatto con figli/e passa quasi esclusivamente attraverso la mediazione svolta da coloro con cui questi/e vivono e attraverso il tempo del colloquio in presenza⁶. Quest'ultimo, come anticipato, è spesso ostacolato da problemi organizzativi quali la distanza geografica da casa, l'assenza di un accompagnatore disponibile o le difficoltà economiche o di tempo. Durante il colloquio, inoltre, i padri possono sentirsi inadeguati e non all'altezza di mantenere attivo il dialogo con figli/e sia perché i locali sono troppo affollati e rumorosi, quindi inadeguati al contatto, sia perché è quasi sempre necessario impostare lo scambio solo su un piano verbale, con le difficoltà che questo comporta soprattutto in presenza di bambini/e molto piccoli/e che avrebbero bisogno di modalità comunicazionali più consone ai loro bisogni. La sofferenza del padre detenuto potrebbe, inoltre, essere dovuta alla lontananza dal proprio modello ideale di "buon padre", che spesso (dentro e fuori dal carcere) è di carattere normativo. Il "buon padre" sarebbe cioè, colui che provvede al sostentamento economico della famiglia, dà le regole e controlla le scelte di figli/e, associando l'obbedienza a espressione di affetto e considerazione. Secondo Bouregba (2005), questo può portare ad adottare una modalità relazionale "dispotica" termine con il quale si fa riferimento ad atteggiamenti direttivi e autoritari nei confronti di figli/e in modo da compensare l'assenza di un vissuto condiviso, la difficoltà di

⁶ Come riportato nel *XIV Report sulle condizioni di detenzione* (Associazione Antigone, 2018) il colloquio in presenza rimane la modalità più comune, anzi spesso l'unica praticabile, in quanto per facilitare i contatti dei detenuti con l'esterno «i colloqui a distanza con l'utilizzo delle nuove tecnologie sono sconosciuti quasi ovunque. Uno strumento di nessun costo e di facilissima organizzazione, che potrebbe consentire di mantenere un contatto continuativo con gli affetti esterni soprattutto a coloro che li hanno lontani, è presente in meno del 10% delle carceri visitate».

aprire un dialogo e la sensazione di impotenza rispetto al proprio ruolo educativo. Anche questo atteggiamento dei padri detenuti, però, talvolta entra in crisi, in quanto: «per un detenuto dimostrare autorità, dare al proprio figlio delle regole, delle leggi da rispettare, è complicato, teme di non essere credibile» (ibidem, p. 102). Una seconda modalità individuata da Bouregba è quella di appoggiarsi alla partner per definire e confermare il proprio ruolo paterno, delegando a lei l'individuazione delle sue forme e contenuti e la legittimità di ogni intervento educativo. In questa situazione, se il legame di coppia entra in crisi è frequente che il detenuto rinunci a essere padre. Un'altra strategia relazionale praticata, in alternativa, da molti padri in condizione di detenzione è quella della "vittimizzazione" che ancora una volta testimonia di una paternità fragile e non matura. Ci si riferisce al fatto che talvolta il padre attiva una dinamica di auto-commiserazione che porterebbe figli/e a sentirsi vincolati da sensi di colpa che, in nome di una presunta lealtà, li spingerebbero ad assumere una postura di accudimento, in una sorta di inversione dei ruoli che dà vita ad un legame simbiotico e altamente disfunzionale.

3. Genitorialità competente

Dopo aver contestualizzato il tema dell'essere genitori nelle condizioni di privazione della libertà, si vuole esplicitare la definizione di genitorialità cui si fa riferimento, mettendone in luce alcuni aspetti generali ritenuti maggiormente significativi. Si comincia con il sottolineare che la genitorialità, oltre ad essere un diritto, è anche un sistema costituito da tre livelli (Bouregba, 2005):

- quello dell'esercizio della genitorialità: dimensione culturale che si riferisce a ciò che in un dato contesto definisce civilmente lo stato di genitore;
- quello delle pratiche della genitorialità: dimensione che fa riferimento alla rappresentazione sociale dominante dell'essere buon genitore, stigmatizzando modelli che se ne discostano;
- quello dell'esperienza della genitorialità: dimensione concreta dell'essere genitori che necessita di un processo di maturazione interno.

La genitorialità è, dunque, un sistema complesso e situato di competenze e funzioni aperto e dotato di una sua dinamicità evolutiva e in quanto tale va appreso e curato: un genitore non è genitore sempre allo stesso modo. Con questo si vuole intendere che occorre considerare sia gli aspetti universali che culturali della genitorialità nella loro reciproca interazione circolare. Si vuole sottolineare, inoltre, che divenire genitori implica un processo di cambiamento e di apprendimento: «essere genitori è una responsabilità educativa e di cura dei figli, compito che si può e si deve apprendere preparandosi anche prima di esserlo» (Pirone, Tomassini, 2007, p. 20). Tale processo di apprendimento non

può muoversi solo su piano astratto, ma a partire dalle concrete situazioni di vita che si attraversano, quindi, a partire dalla loro accettazione e rielaborazione. Se è vero che finalità generale della genitorialità efficace è quella di agire responsabilmente pratiche in grado di promuovere il benessere psicofisico e sociale e il pieno sviluppo delle potenzialità di figli/e, è al contempo vero che è necessario reinterpretare la propria responsabilità in relazione al contesto. Più concretamente, occorre tenere presenti sia le età e le esigenze specifiche di bambini/e sia la situazione di vita che si attraversa, rivisitando il proprio modo di essere genitore, declinandolo, senza depotenziarlo, a partire dai vincoli e dalle opportunità con cui ci si confronta. Questo vuol dire mantenere vigile e vitale l'attitudine a tenere l'altro/a nella mente, prendendosene cura, proteggendolo/a, favorendone lo sviluppo fisico, emotivo, sociale, cognitivo, sostenendone l'autonomia, condividendo regole, mediando i conflitti e promuovendo il dialogo (Gordon, 1970).

La genitorialità è, dunque, un processo che intreccia diverse funzioni, quali quelle:

- *affettiva*, che struttura il “mondo degli affetti” di bambini/e con una qualità emotiva prevalentemente positiva in relazione ai legami significativi esperiti;
- *protettiva*, che costruisce quell'esperienza relazionale denominata da Bowlby (1989) “base sicura”, ossia capace di nutrire la capacità di fidarsi degli altri quando è necessario;
- *interpretativa*, che conferisce senso ai bisogni, ai comportamenti, ai gesti e alle espressioni con cui entrano in contatto bambini/e, aiutandoli/e a rappresentarsi il proprio mondo, rendendolo pensabile⁷;
- *normativa*, che risponde alla necessità di bambini/e di imparare a riconoscere i limiti al fine di organizzare i propri comportamenti in relazione ai contesti⁸;
- *regolativa*, che permette a bambini/e di gestire i propri stati emotivi, sperimentando risposte comportamentali congrue ed equilibrate⁹;

⁷ Il riferimento è al concetto di “funzione alfa” introdotto da Bion (1962) per chiarire l'attività genitoriale volta a conferire a percezioni e sensazioni di bambini/e un contenuto “pensato” e “pensabile”, capace di porli/e in grado di comprendere se stessi/e e il mondo.

⁸ Per esercitare tale funzione è necessario nutrire aspettative realistiche sui propri figli e le proprie figlie in base alle differenti fasi di sviluppo. Entra in gioco, inoltre, anche l'atteggiamento interiore dei genitori nei confronti di norme, regole sociali ed istituzioni.

⁹ Problemi nel gestire le emozioni possono provocare difficoltà nella regolazione del comportamento o nel controllo dei processi sensoriali, oppure deficit nella regolazione di processi fisiologici, attentivi, motori o affettivi. A medio e lungo termine, la mancanza di autonomia nel comprendere e regolare le esperienze interiori può portare a sentirsi sopraffatti da queste, con

- *identitaria*, che si basa sul favorire l'integrazione fra "bambino/a reale" e "bambino/a desiderato/a", cioè la conciliazione equilibrata fra quanto sognato dai genitori e dal bambino o dalla bambina stesso/a e la realtà;
- *triadica*, che è possibile grazie ad un'alleanza cooperativa fra genitori, basata sul sostegno, sul rispetto reciproco e sul riconoscimento, anche in modo solo narrato, del ruolo dell'altro/a nel rapporto con il bambino o la bambina.

Come sostiene Oliverio Ferraris (2001), i bambini e le bambine hanno, infatti, bisogno, al di là delle differenze individuali, di qualcuno che li ami incondizionatamente, che li protegga e dia stabilità, che gli dedichi tempo e rispetti la loro personalità, che li aiuti a costruire significati, a gestire le proprie emozioni, a individuare criteri di comportamento e a scoprire loro stessi, in modo da riuscire nella costituzione di un "vero sé" (Winnicott, 1974) in relazione al contesto relazionale di appartenenza.

Area di competenza genitoriale (Camerini, De Leo, Gustavo, Volpini, 2007), con il *nurturant caregiving* e il *material caregiving*, è il *social caregiving*, che fa riferimento a quei comportamenti agiti per promuovere la sfera relazionale di bambini/e, attraverso il sostegno allo sviluppo dell'intelligenza emotiva (Goleman, 1995). Fondamentale è anche una quarta area di competenza genitoriale, denominata *didacting caregiving*, che si basa sui comportamenti messi in atto al fine di facilitare la comprensione del proprio ambiente e lo sviluppo delle abilità di problem solving.

Divenire un genitore competente e in grado di svolgere in modo efficace le proprie funzioni, comporta, inoltre, un costante lavoro su se stessi che porti ad acquisire una modalità relazionale basata su altruismo, confronto, empatia, flessibilità, stabilità emotiva, curiosità e apertura nei confronti delle differenze. Comporta, poi, la capacità di esprimere pensieri ed emozioni, sia positivi che negativi, in modo assertivo (Rogers, 1977), fornendo a figli/e modelli comunicazionali equilibrati e positivi. Questo favorisce la costruzione di legami affettivi sicuri, intesi come base della liberazione dal bisogno di ottenere l'approvazione altrui e della capacità di prendersi le responsabilità delle proprie azioni. Comporta, infine, la costruzione da parte dei genitori di una valutazione positiva di sé, ossia autostima. Essere soddisfatti di se stessi è, infatti, alla base della

rischi di successivi disturbi dell'umore e di problemi di ansia. Tali difficoltà possono essere dovute a un:

- *iper-funzionamento regolativo*, legato a modalità intrusive del genitore che non concede a figli/e tempo e spazi per comprendere e esprimere le proprie emozioni;
- *ipo-funzionamento regolativo*, caratterizzato da una assenza di risposte da parte del genitore;
- *funzionamento regolativo inappropriato*, determinati da una asincronia fra la risposta genitoriale e i vissuti di bambini/e.

La regolazione di stato, inizialmente operata e trasmessa dai genitori, sembra, infatti, rappresentare la base per potersi rendere in seguito autonomi nel decodificare e gestire le proprie esperienze interiori, in modo da non sentirsi sopraffatti da esse.

stabilità personale che è a sua volta fondamento di vissuti interpersonali, anche in campo genitoriale, equilibrati e scevri dal rischio di attribuire ad altre persone le proiezioni delle proprie convinzioni negative su se stessi.

4. Libri e lettura come strategia comunicazionale di sostegno alla genitorialità

La genitorialità, in quanto processo dinamico e complesso e come diritto di bambini/e e genitori, è, dunque, da sostenere in qualunque contesto, con particolare attenzione a quelli più fragili, come lo è senz'altro quello carcerario.

Essere genitori in una condizione di privazione della libertà può essere molto difficile; è per questo che chi si occupa di pedagogia ed educazione avrebbe la responsabilità di riflettere e agire su due livelli: quello della creazione delle condizioni di contesto per garantire l'esercizio di un diritto e quello dell'implementazione di percorsi di sostegno atti a rafforzare e valorizzare le competenze personali rispetto alla costruzione di relazioni positive con figli/e.

Una modalità attraverso la quale è possibile contribuire a quest'ultima responsabilità è quella di promuovere pratiche riflessive genitoriali basate su strategie comunicazionali efficaci; una di queste è la lettura condivisa. Come ha testimoniato Gramsci con le sue lettere e fiabe per i figli, scritte durante la detenzione e pubblicate postume (1947; 1948), e come tanta esperienza in tal senso conferma è, infatti, «anche con i libri, i racconti e le narrazioni che è possibile preservare i rapporti con i propri cari, mantenere un legame nel mondo della fantasia ben diverso da quello della triste quotidianità e avvicinarsi ai genitori quasi perfetti» (Paladin, 2019, p. 39).

Per cominciare, si sottolinea che condividere una storia con un bambino o una bambina (Bernardi, 1996, pp. 126-127):

«è uno dei momenti che l'adulto dovrebbe cercare più spesso, oltre che per piacere personale, per allargare le possibilità di incontro e per sciogliere, nell'affetto della relazione, le paure del piccolo. Durante l'attività narrativa un filo stretto di congiunzione avvolge chi narra e chi ascolta e crea una magia comunicativa che rimane nel ricordo. (...) Leggere una storia è una dimostrazione di affetto e dona al bambino la sensazione di appartenere ad un mondo privilegiato e di intima compartecipazione. È una attività che dona sicurezza. (...) Il genitore gli offre un dono fatto di tempo, disponibilità, si mette in gioco sul piano dello scambio».

È vero, dunque, quanto diceva Carroll a proposito delle storie viste come “doni d'amore” capaci di funzionare in due direzioni, arricchendo chi li fa più ancora di chi li riceve. I libri di cui si fa esperienza insieme possono essere considerati come degli autentici oggetti transizionali, capaci di creare una con-

creta condivisione e di costruire quei ponti simbolici in grado di mantenere vitale il legame fra figlio/a e genitore, fra il “mondo di fuori” e “di dentro” al carcere, richiamando costantemente la presenza dell’altro. Il libro diviene, infatti, segno di presenza pur nella lontananza, testimone della continuità del legame affettivo e del prendersi cura dell’altro mantenendolo nella mente.

Leggere insieme, inoltre, crea quello spazio sospeso in cui la *tenerenza* si manifesta come «messaggio del cuore rivelato dal corpo», (Bernardi, 1996, p. 73) e come «parte visibile dell’amore» (Bernardi, 1996, p. 75), avendo modo di emergere e manifestarsi attraverso la gestualità, la mimica, lo sguardo, la voce. Questo rafforza la funzione protettiva della genitorialità, in quanto promuove un’esperienza di vicinanza fisica e di partecipazione affettiva che genera vissuti di sicurezza. Rafforza, poi, quella affettiva, in quanto rende possibile la creazione di una risonanza emotiva fra genitori e figli/e che coinvolge e nutre il benessere di entrambi, risvegliando il desiderio di intimità, di condivisione, di vicinanza e sostegno reciproci. Un genitore che legge per il proprio bambino o la propria bambina instaura, infatti, una comunicazione speciale, propria dello stare insieme partecipando di qualcosa di unico: «quando il grande trova il tempo per leggere al piccolo una storia, o il bambino racconta e il genitore ascolta, sono quelli gli attimi della giornata che rafforzano l’unione e alleggeriscono la pesantezza della vita» (Bernardi, 1996, p. 117). Rispetto alla funzione interpretativa, condividere la lettura di una storia è un modo per decodificare la realtà, costruendone insieme i significati. Dalle reazioni di un genitore, i/le bambini/e comprendono ciò che è giusto, sbagliato, buono, cattivo, pericoloso, innocuo, divertente, noioso, ecc. Imparano a comprendere il proprio ambiente e allenano, anche se in un contesto solo simbolico, le loro abilità di problem solving. Condividere una storia può aiutare la persona detenuta a riprendere, in modo graduale, accettabile per il genitore e comprensibile per bambini/e, il discorso interrotto sulla “verità” della situazione che si sta attraversando, affrontandola insieme. Attraverso le storie lette assieme, i/le bambini/e capiscono, inoltre, che vi sono delle norme di comportamento, dei limiti all’azione cui è giusto adeguarsi sia per tutelare se stessi sia per potersi relazionare in modo positivo con gli altri (funzione normativa). La pratica della lettura condivisa favorisce, poi, la funzione regolativa della genitorialità, in quanto sostiene i/le bambini/e nella capacità di riconoscere, accettare e dare un nome ai propri sentimenti, imparando a gestirli in modo più funzionale, facendone esperienza in un contesto protetto perché solo evocato attraverso le storie. Fare esperienza di tanti modi possibili di essere attraverso lo spazio metaforico del libro favorisce e sostiene lo sviluppo equilibrato di bambini/e che, pagina dopo pagina, grazie agli stimoli del testo e ai feedback del genitore, imparano a comprendersi più a fondo e a costruire la propria identità (funzione identitaria): «la lettura assume un ruolo di potente connettore: mette il soggetto che legge in

grado di immagazzinare informazioni appartenenti a vissuti e mondi culturalmente differenti dai propri, trasformandoli in “ingredienti” della propria identità personale attraverso la connessione tra il mondo della storia e il proprio» (Smorti, Fioretti, 2013, p. 40). Attraverso le storie lette insieme si può anche riconoscere e rafforzare il ruolo dell’altro genitore, includendolo nella narrazione anche solo a livello simbolico. Questo, anche nei casi in cui un genitore sia in carcere, aiuta i/le bambini/e a sentirsi parte di un orizzonte relazionale basato su un’alleanza cooperativa, fondato sul sostegno e sul rispetto reciproci, che diviene base delle loro capacità di adattamento e di interazione con l’ambiente (funzione triadica). In questo modo, il genitore supporta la sfera relazionale di figli/e, contribuendo ad assolvere alle sue funzioni di *social caregiving*.

I libri e le storie aiutano, inoltre, il genitore a continuare a lavorare su stesso in quanto lo stimolano a farsi domande, a coltivare la curiosità, a mantenersi aperto al confronto e a trovare sempre nuove formule per esprimere i propri pensieri e emozioni in modo assertivo. Questo può aiutare detenuti/e ad entrare in contatto con la propria storia, imparando ad accettarla e a perdonare loro stessi, a partire da un rinnovato senso di dignità e dal desiderio di immaginare un futuro differente. La consapevolezza di sé è, infatti, il primo passo per la costruzione di autostima, intesa come base della stabilità personale e fondamento di relazioni sane e feconde, anche in ambito genitoriale. Relazioni in cui il genitore accetti senza sensi di colpa il fatto di non essere “perfetto”, in quanto la cosa importante è far sentire la propria vicinanza al figlio o la figlia, instaurando un contatto profondo e duraturo, capace di rafforzare il legame (Bettelheim, 1987).

A questo proposito, la pratica della lettura condivisa è un valido sostegno alla genitorialità anche in carcere in quanto aiuta a entrare in sintonia e individuare vie d’accesso ad uno spazio di incontro esclusivo, intimo e protetto, facilitando una comunicazione profonda e sostenendo la relazione del genitore col figlio o la figlia. E questo elemento indispensabile per una crescita serena in quanto è in essa che «il bambino trova gli elementi vitali per esistere e procedere nella crescita in una prospettiva allo stesso tempo affettiva e sociale» (Bernardi, 1996, p. 22). I libri permettono, infatti, di tener teso quel filo che unisce il “fuori” con il “dentro”; sono una porta d’accesso alla sfera più profonda, capace di parlare di ognuno attraverso il potente strumento della metafora. Attraverso la pratica genitoriale della condivisione dei libri, si può, quindi, costruire relazioni intime, che, per parafrasare Dolci (1988), siano basate su un *atto di reciproco adattamento creativo*, che comportino, cioè, la reciproca messa in gioco, l’ascolto profondo, il rispetto dei tempi dell’altro e il dialogo. Se una relazione di questo tipo comincia già da quando i/le bambini/e sono molto piccoli/e, cresceranno le possibilità di costruire un rapporto positivo con

genitori detenuti/e, superando le problematiche dovute alla separazione e alla difficoltà di affrontare la “verità” sulla stessa.

Condividere i libri e la lettura può voler dire costruire sentieri di parole in grado di individuare percorsi che sfuggano a visioni dicotomiche del giusto e dello sbagliato, del perduto e del rifiutato, sostenendo genitori e bambini/e nell'accettazione della situazione di privazione vissuta e nella scoperta di modalità sempre nuove per prendersi cura del loro legame. Vuol dire osservare il criterio pedagogico di partire dall'accoglienza e dall'ascolto di bisogni e esigenze di bambini/e, creando uno spazio empatico che permetta loro di esprimere dubbi e interrogativi, affrontando gli aspetti più urgenti del proprio vissuto ad una “distanza di sicurezza” dalle questioni emotivamente più delicate. Vuol dire sostenere l'incontro reciproco, promuovendo la curiosità e facendo emergere domande, elemento importantissimo in quanto «sembrare domande in ognuno matura e germina risposte» (Dolci, 1993, p. 83). Vuol dire camminare su un percorso di possibile riscatto sociale, che rifugga posizioni di etero e auto etichettamento, di marginalità, esclusione e invisibilità, trovando le parole per dire della propria condizione e storia, le parole per conoscere e entrare in contatto con i propri figli e figlie, per farsi comprendere e per comprenderli, riconoscendoli come *centro attivo di competenze* (Juil, 1995). Vuol dire sostenere genitori e bambini/e nel costruire nuovi significati, dando nuovo senso a quello che è stato e a quello che è il loro vissuto in virtù di quella che potrebbe ancora essere la loro relazione, superando l'ostacolo della distanza e costruendo una narrazione condivisa.

5. L'esperienza di “Abbracciami con un libro”

Quanto detto ben si inserisce in quella che è la missione e in quelle che sono le strategie del Programma *Nati per Leggere*¹⁰, che ha costituito la cornice per

¹⁰ È un Programma nazionale che da oltre vent'anni si pone obiettivi di protezione dallo svantaggio socio-culturale, mobilitando risorse locali e attivando operatori e volontari nelle situazioni più diverse del nostro Paese (Benati, Malgaroli, Pozzo, 2020). È promosso dall'alleanza fra bibliotecari e pediatri attraverso le seguenti organizzazioni: Associazione Culturale dei Pediatri – ACP che riunisce circa tremila pediatri italiani con fini esclusivamente culturali – Associazione Italiana Biblioteche – AIB che associa oltre quattromila bibliotecari operanti in biblioteche, centri di documentazione, servizi di informazione operanti nei diversi ambiti della professione – e Centro per la Salute del Bambino, ONLUS – CSB, che ha come fini statutarie attività di formazione, ricerca e solidarietà per l'infanzia ad opera di professionisti del settore medico e pedagogico-. Il Programma è presente in tutte le regioni italiane e propone gratuitamente alle famiglie con bambini e bambine fino a 5 anni di età attività di sensibilizzazione sull'importanza della lettura sin dai primi mesi di vita del bambino e della bambina e esperienze di lettura condivisa fra genitori con i loro figli e figlie. <http://www.natiperleggere.it/>.

la sperimentazione della già citata esperienza di “*Abbracciami con un libro*”. Percorso progettuale di valorizzazione delle competenze genitoriali”, realizzata nella Casa Circondariale di Lanciano (CH) nell’anno 2019/20 e promosso dalla sezione abruzzese dell’*Associazione Italiana Biblioteche*¹¹, con il sostegno della Direzione del Carcere. Questo si costituisce di 2 azioni chiave (Guardiano, 2020):

- 1) allestimento di un’area lettura nella zona dedicata all’accoglienza e all’incontro con le famiglie con bambini/e, realizzando una *Biblioteca per l’infanzia* dotata di circa 200 libri adatti alla fascia 0-6 anni, disponibili e accessibili ai papà-detenuti e ai loro figli e alle loro figlie sia per la consultazione, sia per il prestito. I papà-detenuti hanno partecipato anche alla progettazione dello spazio e alla realizzazione dell’arredo, utilizzando il laboratorio di falegnameria;
- 2) ciclo di incontri con un gruppo di papà detenuti con figli/e da 0 a 7 anni strutturato in tre laboratori: di lettura condivisa secondo la strategia del Programma *Nati per Leggere*, di narrazione e di illustrazione.

In questa sede, si analizza il percorso di sensibilizzazione e approfondimento *Nati per Leggere*, cui ha partecipato un gruppo di 11 detenuti, padri di bambini/e da 0 a 7 anni. Obiettivo generale del percorso è quello di valorizzare le competenze genitoriali attraverso il raggiungimento da parte dei papà coinvolti di quattro obiettivi specifici:

- comprendere i contenuti del Programma *Nati per Leggere* in merito all’importanza della lettura condivisa come fattore protettivo dello sviluppo psicofisico di bambini/e e come strategia funzionale al rafforzamento della relazione con loro;
- conoscere le caratteristiche e dei criteri di qualità dei libri per l’infanzia;
- divenire consapevoli delle modalità comunicazionali personali e saperle valorizzare;
- utilizzare le modalità comunicazionali efficaci mediate dal libro.

Come si approfondisce nel prossimo paragrafo, in cui vengono esaminate più nel dettaglio anche le fasi e i contenuti proposti, la strategia adottata nel percorso è tesa a concretizzare i suddetti obiettivi attraverso: simulazioni, esercitazioni, circoli narrativi, di lettura e di scrittura e la condivisione di esperienze vicarie di successo. Tale strategia composita, infatti, è considerata la più adeguata al raggiungimento degli obiettivi citati proprio per il suo carattere attivo, coinvolgente e altamente motivante, in grado di favorire la necessaria e autentica messa in gioco di ogni partecipante, così come proposto da *Nati per Leggere*.

¹¹ <https://www.aib.it/struttura/sezioni/abruzzo/>.

Nati per leggere è un programma di comunità nato nel 1999 ed è attivo su tutto il territorio nazionale con la missione di intervenire nei contesti di povertà educativa attraverso la promozione della lettura condivisa in famiglia da parte dei genitori dei bambini e delle bambine da 0 a 6 anni.

La ricerca interdisciplinare, che coinvolge la pediatria, la psicologia evolutiva, la neuropsicologia, la psicolinguistica, ha, infatti, dimostrato che l'abitudine di leggere in famiglia ai propri bambini da 0 a 6 anni sostiene lo sviluppo delle loro competenze linguistiche, l'attitudine all'attenzione e all'ascolto, la capacità immaginativa, l'empatia (Wolf, 2018), il dialogo e la relazione positiva tra genitori e figli, un buon livello di resilienza, il futuro successo scolastico e l'aumento del capitale sociale delle famiglie. Avvicinare i bambini alla lettura sin dai primi momenti di vita, abituarli al contatto quotidiano con i libri è, dunque, una potente strategia per sostenere il loro benessere fisico, mentale e sociale, nonché per il rafforzamento delle relazioni in famiglia e lo sviluppo delle capacità dei genitori di crescere con i loro figli e figlie (Tamburlini, 2015).

Tale strategia, inoltre, arricchisce il lessico (Logan, 2019) e sostiene la costruzione delle precompetenze necessarie alla processazione del testo (*emergent literacy*) con effetti di ricezione, produzione e comprensione duraturi nel tempo. Come sostiene Wolf, infatti, «non siamo nati per leggere (...) ma questa invenzione è stata possibile solo grazie alla straordinaria capacità del cervello umano di stabilire nuovi collegamenti tra le sue strutture preesistenti; un procedimento reso possibile dalla sua abilità a essere modellato dall'esperienza» (2007 trad. it. 2009, p. 9). L'architettura aperta e la struttura plastica del cervello, così, permettono di creare collegamenti e strutture sempre nuove, che modificano le modalità di codifica e decodifica delle informazioni, inaugurando, dal punto di vista filogenetico, una discontinuità nei processi di costruzione della conoscenza. Bambini/e, quindi, per costruire la propria competenza di lettura, hanno bisogno di ambienti supportivi; Wolf a questo proposito sottolinea che vi sono «divisioni invisibili nella nostra società con famiglie che offrono ai figli ambienti ricchi di opportunità orali e scritte che a poco a poco surclassano quelle che non lo fanno o non lo possono fare» (2007, tr. it 2009, p. 26). A questo proposito le azioni di *Nati per Leggere* sono tese a ridurre tali «divisioni invisibili», attraverso interventi in contesti di marginalità sociale e culturale.

È nel 2002 che il Programma *Nati per Leggere* si avvia anche in Abruzzo, fino ad arrivare, ad oggi, alla costituzione di una Rete Regionale, formata da 9 Progetti Locali diffusi nell'intera regione, che promuove con continuità ed efficacia le azioni progettuali attraverso biblioteche, studi pediatrici, ospedali, nidi e scuole dell'infanzia e attraverso l'attivazione di Punti lettura in quei contesti in cui non sono presenti Servizi per la prima infanzia. Particolare sensibilità e attenzione è sempre stata riservata a contesti di fragilità socio-culturale;

sono state, infatti, promosse attività negli ospedali di Pescara e di Teramo, nelle aree colpite dai terremoti del 2009 (in territorio aquilano) e del 2016 (a Montorio al Vomano, TE), nelle periferie urbane caratterizzate da povertà educativa e nei contesti carcerari (a Pescara nel 2015 e a Lanciano nel 2019) (Guardiano, 2020).

6. Dentro il processo di apprendimento/insegnamento

Durante le attività *Nati per Leggere* del percorso formativo, il pediatra Domenico Cappellucci, la bibliotecaria Nadia Guardiano e la sottoscritta, in qualità di pedagoga, hanno:

- illustrato i benefici, determinati dalla pratica della lettura condivisa con i genitori, per la sana crescita cognitiva, emotiva e affettiva di bambini/e;
- guidato i partecipanti nella conoscenza ed esplorazione dei libri per la prima infanzia, suggerendo modalità di condivisione con i figli e le figlie in relazione all'età e ai gusti, approfondendo diverse modalità di proposta degli stessi, quali la lettura denotativa, dialogica, lettura delle immagini, etc.;
- facilitato esperienze di lettura e narrazione, per rendere i partecipanti consapevoli delle proprie abitudini comunicazionali;
- proposto modalità di lettura per mettere in grado i papà di condividere i libri con i propri bambini/e e di scegliere, con soddisfazione reciproca, questa modalità di relazione.

A questo ciclo di incontri è seguito un appuntamento di lettura condivisa con le famiglie, durante il quale i papà hanno potuto sperimentare quanto appreso, godendo, assieme ai loro familiari, di un momento piacevole ed emotivamente molto intenso. Il percorso è stato concluso da un incontro di feedback, durante il quale, utilizzando lo strumento del focus group, sono emerse le percezioni dei papà rispetto alla loro esperienza formativa.

Durante il laboratorio, ci sono stati incontri intensi, sinceri, carichi di emozioni, capaci di rafforzare il desiderio di crescere come genitori e come persone. Il punto di partenza del percorso è stato la condivisione del desiderio di conoscere pratiche per dar corpo all'amore per figli/e, facendo una esperienza concreta e immediatamente spendibile durante i colloqui, o le licenze a casa, o al termine della pena. La sensazione di deprivazione e sospensione vissuta in carcere, infatti, è stata capace di amplificare il bisogno di sentirsi utili e capaci di migliorare se stessi per il bene di figli/e. A tal proposito, più di un partecipante ha esplicitato, in modo sin da subito molto consapevole, la motivazione che ha spinto ad aderire al corso, pur in assenza di licenze o altri benefit:

- «Per fortuna i miei figli sono bravi a scuola... questo problema non c'è... grazie alla mamma, però, non certo per me. Con questo corso ho fatto qualcosa anche io»;
- «Non è che io mi reputo un cattivo padre, ma vorrei essere un padre migliore, apprezzare mio figlio in modi diversi. Penso che ho iniziato questo corso perché ho un'angoscia dentro perché tu sai quello a cui vai incontro quando fai certe cose, però io non me lo posso perdonare mai che mi sto perdendo la crescita di mio figlio e che mio figlio soffre per causa mia. E allora io cerco di recuperare. Io quello che sto facendo lo sto facendo per cercare di recuperare per mio figlio, per fargli capire che il papà c'è, che il papà gli vuole bene...io la vivo come una colpa...che soffro io non mi interessa, ma che soffre lui...che vede che tutti ci hanno il padre e lui no...mi manda fuori di testa».

Da queste affermazioni emerge anche il desiderio di superare una visione cristallizzata di sé, andando oltre lo stereotipo del cattivo genitore, con i vissuti di inadeguatezza e colpa che questo comporta, per riappropriarsi del ruolo di padre. Cominciare a sentire di “fare qualcosa di utili per figli/e”, impegnandosi in un percorso formativo, ha, infatti, aiutato i partecipanti a dar fiducia alle proprie possibilità di vivere adeguatamente la propria paternità, motivando al cambiamento.

In fase iniziale, si è, inoltre, condivisa l'esperienza personale rispetto al rapporto che ogni partecipante sin da piccolo aveva avuto con i libri; da questo confronto è emerso che in molti casi vi era uno scarso accesso ai libri e poca familiarità con la lettura, che a tutt'oggi rimane una pratica poco frequentata.

Nel corso del laboratorio, in ogni caso, i papà hanno avuto modo di conoscere e utilizzare tanti libri di qualità per la prima infanzia, selezionati e acquistati per la Biblioteca del Carcere in base agli indicatori di qualità proposti da esperti di letteratura ed editoria per l'infanzia, da pedagogisti e studiosi dell'età evolutiva: qualità ritmico-sonora, relazione di complementarità testo-immagine, comprensibilità delle immagini, accuratezza e originalità della storia, capacità di favorire il dialogo adulto-bambino/a e coinvolgere attraverso la gestualità. Si è subito chiarito che, in ogni caso, il primo criterio che dovrebbe guidare la scelta di un libro da leggere con figli/e è quello del gusto personale, in quanto nessuna proposta potrà funzionare se non tocca una qualche corda interiore di chi legge, se non fa emozionare. Lo stesso ragionamento vale per chi ci ascolta in quanto il processo di avvicinamento a libri e lettura segue il naturale sviluppo di bambini/e. Si è chiarito, a tale proposito, quanto sia importante non considerare queste tappe in maniera rigida, ma tenendo presente che ogni bambino/a ha caratteristiche e gusti personali, che variano anche da quelle dei propri coetanei. Anche la consapevolezza di questo aspetto ha motivato al processo di apprendimento, in quanto i papà hanno compreso e esplicitato con le seguenti parole che attraverso la condivisione dei libri avrebbero potuto sia

capire meglio i propri figli e le proprie figlie, sia sentirli/e più vicini/e: «attraverso i libri posso conoscere meglio mio figlio, capire i suoi gusti»; «voglio leggere questo libro perché a mio figlio piacciono molto i dinosauri».

Rispetto alla scelta del libro e alla sua proposta si sono forniti i seguenti criteri: conoscere bene il libro che si propone, scegliere un libro che piace, avere esplorato tanti libri diversi fra loro, leggere in modo naturale, prestando attenzione alle reazioni del bambino o della bambina al fine di cercare di coinvolgerlo/a senza forzarlo/a, gestire i tempi in modo disteso, non scoraggiarsi se le prime volte figli/e non sembrano interessati, in quanto l'abitudine si crea "man mano", e vivere in modo sereno il momento della lettura, perché in tal modo sarà percepito e ricordato da bambini/e come esperienza piacevole.

Si è molto insistito su un concetto fondamentale: l'efficacia positiva sulla crescita di bambini/e e sulla relazione genitoriale è determinata dal fatto che sia il genitore a leggere, costruendo uno spazio e un tempo dedicati alla condivisione che valorizzi nella maniera più naturale le proprie attitudini e modalità di contatto.

E sono state proprio la consapevolezza e il desiderio dell'importanza di condividere con figli/e una situazione piacevole mediata dal libro le chiavi che hanno sostenuto i papà nel far emergere abilità e nel coltivarle, superando gli iniziali momenti di imbarazzo dovuti alle esercitazioni di lettura ad alta voce proposte dalle formatrici. Le iniziali difficoltà sono state superate, inoltre, anche grazie alla coerenza della proposta e al clima di ascolto, accoglienza, disponibilità, dialogo e collaborazione che si è creato e a mano a mano rafforzato nel corso degli incontri, sia nel gruppo di partecipanti sia fra i partecipanti stessi e le formatrici.

Tale clima è stato sostenuto dal punto di vista pedagogico da un costante lavoro sul senso di autoefficacia¹² (Bandura, 2000) dei papà, volto a renderli fiduciosi rispetto alle loro capacità di ampliare le proprie competenze genitoriali, ottenendo, dunque, gli effetti voluti con la loro scelta di frequentare il corso. Si è consapevoli, infatti, che è la percezione della propria autoefficacia a influenzare il comportamento e non viceversa, in quanto «persone diverse dotate di abilità simili, o la stessa persona in circostanze diverse, possono compiere azioni carenti, adeguate o straordinarie a seconda delle fluttuazioni nelle loro convinzioni di efficacia personale» (Bandura, 2000, p. 66).

Dal punto di vista didattico, il senso di autoefficacia dei papà rispetto al loro ruolo di genitori è stato nutrito dalla condivisione di conoscenze su una nuova pratica di sostegno alla genitorialità, ossia la lettura condivisa, e dei suoi benefici, dall'esperienza diretta con i libri fatta durante il laboratorio, attraverso le

¹² Secondo Bandura, autostima e ad autoefficacia non sono sinonimi in quanto l'autostima è un giudizio di valore su se stessi, mentre l'autoefficacia è una capacità personale che ci si riconosce, ma che non aumenta l'autostima.

simulazioni e i circoli di lettura, e l'incontro conclusivo con le famiglie e dalla costante narrazione, da parte delle formatrici, delle esperienze vicarie positive già sperimentate. Per costruire convinzioni di efficacia si sono, poi, sin da subito presentate le attività con i libri come basate sull'uso di abilità che è possibile apprendere, strutturando le attività di laboratorio in passi di complessità crescente, in modo da facilitare, in fase iniziale, un livello elevato di successo (apprendimento senza errori). Si sono, inoltre, create situazioni in cui tali abilità potessero essere apprese anche attraverso l'osservazione di modelli. A tale scopo, si è scelto di utilizzare lo strumento del *modeling* che si basa sull'apprendimento osservativo, che avviene quando il soggetto osserva un'altra persona (il modello, in questo caso la formatrice) che esegue il comportamento da apprendere senza emettere direttamente nessuna risposta. Si ritiene che il comportamento possa essere acquisito nel repertorio di possibilità dell'osservatore attraverso una codificazione cognitiva di ciò che egli osserva. L'apprendimento è, inoltre, conseguenza degli esiti rinforzanti o meno che egli sperimenta direttamente e immediatamente in conseguenza ai suoi tentativi di imitazione. L'utilizzo del rinforzo positivo, infatti, si è adoperato nella convinzione che nessuna trasformazione delle pratiche e delle competenze genitoriali poteva essere appresa se non in un ambiente capace di valorizzare gli sforzi e di dare costantemente fiducia ai papà rispetto ai loro progressi e alle loro possibilità di successo. Come sostiene Dolci negli ultimi due versi della poesia *Il Limone Lunare*, infatti, si può educare solo «sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato» (Dolci, 1974, p. 105).

Sostenere i papà nel credere in loro stessi e nella loro capacità di essere genitori efficaci, nonostante la situazione di detenzione, ha risvegliato la loro curiosità, l'entusiasmo, il desiderio di fare e di conoscere. Mossi dall'amore per figli/e e motivati dallo scopo concreto del percorso formativo, i papà hanno condiviso i loro dubbi e le loro resistenze, ma anche le loro speranze, che sono divenute il centro di un processo formativo attivo e capace di rimodularsi a partire dalle esigenze concrete che via via sono emerse. Il compito delle formatrici è stato sia quello di canalizzare gli stimoli ricevuti in una direzione funzionale al processo di apprendimento, sia quello di regolare le emozioni, aiutando a renderle accettabili, senza mai la pretesa di trovare soluzioni, ma accogliendo la difficoltà e le sensazioni di disagio e mostrando l'altro lato di ogni considerazione.

Durante l'incontro con le famiglie¹³, bambini/e e genitori si sono seduti tutti vicini su un grande tappeto e hanno potuto godere di un'esperienza affettiva completamente dedicata a loro. L'incontro si è aperto con la proposta di un libro

¹³ All'incontro hanno partecipato gli interi nuclei familiari composti da genitori, bambini e bambine in età 0-7 anni e i loro fratelli e sorelle maggiori.

gioco che si presta molto alla lettura interattiva (Tullet E., *Un libro*, Panini, 2010) che i papà hanno letto a turno, avvicinandosi, pagina dopo pagina, nella sperimentazione di modalità di interpretazione diverse per coinvolgere bambini/e. Rispetto a questa esperienza, durante il focus, un papà ha detto: «secondo me la timidezza c'era (nel laboratorio) perché leggevamo fra di noi...ma poi con i bambini è passato tutto, perché qui si simulava, lì invece abbiamo fatto sul serio...ci siamo sbloccati quando c'erano i bambini». L'incontro è continuato in piccoli gruppi in cui i papà hanno condiviso con la loro famiglia, in una situazione più intima, i libri da loro selezionati nei precedenti incontri di laboratorio. È stato interessante osservare che i libri e la loro lettura hanno avuto un valore spiazzante, capace di sorprendere e emozionare, in grado di far superare routine consolidate e di trasformare in senso positivo la qualità dell'incontro con moglie e figli/e in carcere. A questo proposito, durante il focus i papà hanno detto:

- «qui il contesto è quello che è, ma in quell'attimo è come se ti trovi a casa... io mi metto per terra con mio figlio a leggere e sono a casa»;
- «sia io che i bambini ci siamo sentiti benissimo... è stata una bella esperienza...dicono che pensavano che stavamo fuori, che giocavamo»;
- «abbiamo notato che c'era molta complicità... che ci ascoltavano».
- «per me è stata una emozione indescrivibile... c'era gioia innanzitutto»;
- «mi figlia ha 18 anni si è seduta con me per terra...è stata una cosa bella anche per i grandi...non se lo aspettava che succedeva una cosa così in carcere»;
- «i più grandi hanno visto noi scioglierci e divertirci e si sono sciolti anche loro»;
- «le nostre compagne sono state contente... hanno detto che è stato troppo poco»;
- «questo qua è un ambiente in cui si vive nell'ozio totale, si sta sempre chiuso in una stanza...e grazie alla dottoressa e a voi¹⁴ abbiamo fatto un'esperienza che ci dà più libertà che in altre carceri... pure quel fatto che siamo seduti per terra e siamo stati tutti vicini... qui ti vedono sempre come uno che ammazza e allora ti tengono sempre a distanza... invece in questo caso no, c'è stato proprio un affiatamento che ti dà una spinta in più».

In carcere tutto ha la sua posizione, i ritmi, le routine, gli ambienti sono rigidamente strutturati e cambiare qualcosa, come i tempi e i modi del colloquio o l'organizzazione degli spazi durante lo stesso, vuol dire sovvertire un ordine, liberare, a livello simbolico, nuove possibilità. Anche questo sovvertimento dell'abituale ordine ha permesso ai papà di scoprire e sperimentare un nuovo aspetto di sé: «è andato tutto bene perché siamo ritornati bambini... *genitori-bambini*»; «è stato bello, emozionante... siamo stati *padri-bambini*, ci siamo

¹⁴ L'affermazione si riferisce alla Direttrice del carcere, Dott.ssa Lucia Avvantaggiato, e all'equipe di formazione già presentata.

messi in gioco e divertiti...vi siete divertite anche voi, no? Considerato il posto dove ci troviamo...».

7. Risultati raggiunti: continuare a crescere insieme

Il carattere attivo del percorso formativo realizzato, nonché l'interesse per contenuti e strumenti immediatamente in grado di valorizzare la pratica genitoriale e di essere spendibili sin dal periodo detentivo hanno portato a raggiungere un triplice risultato. In primo luogo, vi è, infatti, la scoperta di una modalità di relazione genitoriale efficace e capace di sostenere il benessere psico-fisico di bambini/e; in secondo luogo l'accresciuta consapevolezza delle proprie attitudini comunicazionali in qualità di genitore; in terzo luogo la capacità di gestire in modo funzionale le potenzialità dei libri e della lettura condivisa con figli/e. In particolare, si vuole sottolineare che i papà hanno colto a pieno una delle potenzialità della lettura condivisa dei libri, quella di essere ponte capace di costruire un contatto con figli/e e di continuare a nutrire il legame attraverso il ricordo di un momento piacevole anche quando i/le bambini/e sono lontani, nelle loro case. Attraverso la condivisione dei libri, hanno, inoltre, scoperto e sperimentato la possibilità di agire la *tenerezza*, intesa come caratteristica alla base della genitorialità efficace. Come sostiene Bernardi, infatti, «per dare concretezza all'amore occorre la *tenerezza*. Se un uomo è una donna decidono di diventare genitori, debbono sapere che hanno il dovere di prepararsi per esserlo nel migliore dei modi» (1996, pp. 145-146). La *tenerezza* è, quindi, un apprendimento che può nascere all'interno dei rapporti familiari, ma che può nutrirsi anche grazie ad altre esperienze. Nel nostro caso, tale apprendimento è stato sollecitato dalla lettura di storie, dalla scrittura, dalla visione delle illustrazioni, dalla poesia e dal gioco.

Tale risultato, preso in esame assieme all'utilizzo dello spazio lettura appositamente allestito per l'incontro dei papà con i figli/e, offre concretamente l'occasione di accrescere il benessere psicofisico dei bambini e delle bambine coinvolti/e e la relazione positiva con i padri, fin dal periodo detentivo. La possibilità di continuare a utilizzare per gli incontri il suddetto spazio, allestito secondo criteri pedagogici di qualità, orientati a garantire l'intimità sufficiente a sostenere il dialogo e a offrire mediatori comunicazionali come giochi e libri, inoltre, permette di proseguire le esperienze positive sperimentate al di là dei limiti temporali del percorso formativo realizzato, favorendo la stabilità di una pratica funzionale al benessere genitoriale.

Il buon esito del percorso rispetto ai risultati esplicitati è testimoniato sia dalla volontà della Direzione della Casa Circondariale di dare seguito a quanto realizzato, coinvolgendo nuovi gruppi di papà, sia dal desiderio di bambini/e e

papà di continuare l'esperienza. Quest'ultimo è esplicito nelle seguenti parole pronunciate durante il focus: «...poi ho già preparato un'altra lettura...quella di cappuccetto rosso...no è verde...mi fa divertire»; «il mio si è preso subito il libro in prestito»; «è stato bello anche il fatto che chiedevano altri libri dopo...è una cosa che è rimasta impressa anche a loro».

Per concludere, si sottolinea quanto importante sia il fatto che i papà dimostrino non solo di aver acquisito le conoscenze e le competenze comunicazionali di base per utilizzare i libri come strumento di contatto efficace con i figli/e, ma anche di aver profondamente compreso l'importanza di dare seguito all'esperienza realizzata, divenendone responsabili in prima persona.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Antigone (2018). *XIV Rapporto sulle condizioni di detenzione*. Testo disponibile al sito: <http://www.antigone.it/quattordicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/famiglie-e-mondo-fuori/>.
- Associazione Antigone (2019). *XV Rapporto sulle condizioni di detenzione*. Testo disponibile al sito: <http://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/numeri-della-popolazione-detenua/>.
- Augelli A., Bruzzone D., Iori V. Musi E. (2012). *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman&Co. (trad. it.: *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson, 2000).
- Benati N., Malgaroli G., Pozzo C. (2020). Il vento dei venti. Vent'anni di Nati per Leggere. *Biblioteche Oggi*, 38: 51-58.
- Bernardi M., Tromellini P. (1996). *La tenerezza e la paura*. Milano: Salani.
- Bettelheim, B. (1987). *A good enough parent: A book on child-rearing*. New York: Knopf.
- Bion W. R. (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann.
- Bobbio A. (2007). *I diritti sottili del bambino*. Roma: Armando.
- Bouregba A. (2005). *I legami familiari alla prova del carcere*. Milano: Bambinisenza-sbarre.
- Bouregba A. (2011). Quando il genitore è in carcere, l'impatto sul bambino. *Quaderni Bambinisenza-sbarre*, 1: 3-35.
- Bowlby J (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Routledge.
- Camerini G., De Leo G., Gustavo S., Volpini L. (2007). Criteri e strumenti di valutazione delle capacità genitoriali. *Minorigiustizia*, 3: 46-57.
- Clemmer D. (1941). *The Prison Community*. Boston: The Christopher Publishing House (trad. it.: *La comunità carceraria*. In: Santoro E., a cura di. *Carcere e società liberale*. Torino: Giappichelli, 1997: 210-225).
- Daga L., Biondi G. (1988). Il problema dei figli con genitori detenuti. In: Caffo E., a cura di, *Il rischio familiare e la tutela del bambino*. Milano: Guerini e Associati.

- Dolci D. (1970). *Il Limone lunare*. Bari: Laterza.
- Dolci D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Edizioni Sonda.
- Dolci D. (1993). *La legge come germe musicale*. Manduria: Laicata.
- Galletti L., Pedrinazzi A. (2004). Il mantenimento della relazione tra genitori detenuti e figli: esperienze negli U.S.A., in Europa e in Italia. *Rassegna Penitenziaria e Criminologica*, 2: 77-101.
- Goffman E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books, Doubleday & Company, Inc.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gordon T. (1970). *Parent Effectiveness Training: The Proven Program for Raising Responsible Children*. Filadelfia: David McKay Company.
- Gramsci A. (1947). *Lettere dal carcere*. Einaudi: Torino.
- Gramsci A. (1948). *L'albero del riccio*. Milano: Milano-Sera.
- Grattagliano I., Pietralunga S., Taurino A., Cassibba R., Lacalandra G., Pasceri M., Preti E., Catanesi R. (2016). Essere padri in carcere. Riflessioni su genitorialità e stato-detentivo ed una review di letteratura. *Rassegna Italiana di criminologia*, X(1): 6-17.
- Guardiano N. (2020). Liberastorie: NpL in carcere a Pescara e Lanciano. *Biblioteche oggi*, 38: 65-66.
- Iori V. (2014). La genitorialità in carcere. *Minorigiustizia*, 3: 76-83. DOI:10.3280/MG2014-003010.
- Lavandera A.L., Togliatti M.M. (2002). *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*. Bologna: il Mulino.
- Logan J. (2019). When Children Are Not Read to at Home: The Million Word Gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5): 383-386. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000657.
- Juul J. (1995). *Dit Kompetente barn*. Denmark: Schønberg.
- Maslow A.H. (1947) Deprivation, Threat, and Frustration. In: Newcombe T.M., E.L. Hartley, *Reading in Social Psychology*. New York: Henry Holt & Co.
- Musi E. (2014). Sprigionare la genitorialità. *Minorigiustizia*, 3: 84-93. DOI: 10.3280/MG2014-003011.
- Oliverio Ferraris A., Sarti P., Conti A. (2001). *Sarò padre. Desiderare, accogliere, saper crescere un figlio*. Firenze: Giunti.
- Nanni, W., Vecchiato, T., a cura di (2002). *La rete spezzata. Rapporto su emarginazione e disagio nei contesti familiari*. Milano: Feltrinelli.
- Paladin L. (2019). Genitori quasi perfetti. *Liber*, IV(124): 24-26.
- Pirone G.M., Tomassini G. (2007). *Il padre, una risorsa sociale*. Roma: Ed. Magi.
- Rogers C. (1977). *On Personal Power: Inner Strength and Its Revolutionary Impact*. New York: Delacorte Press.
- Smorti A. Fioretti C. (2013). La lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita. In: Giusti S. Batini F., a cura di, *Imparare dalla lettura. I Quaderni della Ricerca 05*. Loescher, pp. 29-42.
- Sacerdote L. (2006). Legami familiari messi alla prova. *Famiglia oggi*, 5: 20-31.
- Tamburlini G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e Bambino*, 34: 505-510.

- Vigotskij L.S. (1934). *Myšlenie i reč. Moskva: Gos. Soc.-Ekon. Izd.* (tr. It. *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera, 1966).
- Wolf M. (2007). *Proust and the Squid. The story and the science of the reading brain*. New York: Harper (trad. it.: *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero, 2009).
- Wolf M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper (trad. it.: *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero, 2018).