

LA FORMAZIONE FILOSOFICA COME PRATICA DI SOGGETTIVAZIONE NEL CONTESTO PENITENZIARIO

Una riflessione attraverso Foucault.

Lucrezia Sperolini*

1. Premessa: la filosofia come pratica formativa del sé

Come ha notato Deleuze, Foucault si trova, alla fine degli anni Settanta, a doversi confrontare con una domanda cruciale: «come oltrepassare la linea? Resterò dal lato del potere?»¹. La risposta, più che in una negazione, si troverà nell'ampliamento della concezione di questo potere, attraverso il lavoro sulla nozione di soggettivazione portato avanti nell'ultimo grande cantiere foucaultiano, la *storia della sessualità*:

Se è possibile oltrepassare la linea, vale a dire passare dall'altra parte del potere, sarà seguendo un nuovo asse o creando una nuova funzione [...] Non c'è un interno in opposizione all'esterno, non c'è restaurazione di un'interiorità. C'è la scoperta di un movimento dell'esterno, vale a dire il movimento attraverso il quale l'esterno costituisce un interno che è interno all'esterno. E abbiamo visto in cosa consista, in altri termini, questo movimento della soggettivazione².

È proprio in questa contrapposizione tra interiorità e movimento – dell'esterno che si piega nel suo interno – che bisogna interpretare la scelta del termine *soggettivazione*: non un concetto identitario statico, ma un'operatività, un metodo, una derivazione – in senso ontologico, ma anche logico seguendo lo snodarsi del pensiero foucaultiano – rispetto ai dispositivi di sapere-potere da cui le individualità tentano di svincolarsi, rimanendo tuttavia sempre, inevitabilmente, esposte alla loro minaccia.

Anche Judith Revel, in una conferenza tenuta a Yale nel 2014, sottolinea la rilevanza semantica della *nozione di soggettivazione* per Foucault. Secondo Revel, infatti, è esattamente nello slittamento semantico che va dalla soggettività alla soggettivazione che si compie una torsione essenziale nel pensiero del filosofo:

Soggettività può ancora essere considerato una cosa, una posizione, un'identità, un punto fermo, una situazione sulla cartografia dei possibili rapporti a sé. *Soggettività* è, in realtà ancora un concetto filosofico. *Soggettivazione*, invece, sposta interamente il discorso dall'essere al *fare*: è imprescindibile dall'isciversi in una dimensione che è quella della pratica³.

* Università degli Studi di Milano, <https://orcid.org/0009-0001-1714-4460>.

¹ G. Deleuze, *La soggettivazione. Corso su Michel Foucault (1985-1986) / 3*, tr.it. Ombre corte, Verona, 2020, p. 160.

² *Ibidem*.

³ J. Revel, *Tra politica ed etica: la questione della soggettivazione*, versione italiana della conferenza presentata a Yale nell'ambito del convegno internazionale "Michel Foucault: after 1984" – Yale University, Whitney Center for Humanities, 17-18 ottobre 2014".

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

Attraverso una nozione di soggettivazione che insista sulle pratiche di conversione del sé come processo di autoaffezione, è possibile configurare a questo punto un nuovo rapporto tra potere e soggetto, che non assuma necessariamente i tratti del dominio, ma che oltrepassi la linea, declinandosi all'interno di pratiche di libertà o, meglio, di liberazione.

Per questo motivo, transitando per i precetti della filosofia della Grecia antica, Foucault ha lavorato sulle *tecniche* dell'etica, insistendo sull'importanza delle pratiche attraverso cui gli individui – non isolatamente, ma all'interno di una rete di relazioni – possono governare e trasformare sé stessi. Contro ogni normativismo astratto, l'istanza di una critica intesa come *ethos*, cioè come atteggiamento che presuppone e implica un lavoro sul proprio stile di vita⁴, ha rappresentato la mossa necessaria a superare il confine tra dominio e autodeterminazione:

Bisogna che il dominio degli altri sia raddoppiato dal dominio di sé, che il rapporto con gli altri sia raddoppiato dal rapporto con sé, e che le regole obbligatorie del potere siano raddoppiate da dalle regole facoltative dell'uomo libero che le esercita. Bisogna che dai codici morali che effettuano il diagramma (nella città, in famiglia, nei tribunali, nei giochi ecc.), si stacchi un «soggetto», che si scinde, e che nella sua interiorità non dipende più dal codice. Ecco cosa hanno fatto i Greci: hanno piegato la forza, senza che smettesse di essere forza. L'hanno riportata a sé⁵.

In *L'uso dei piaceri*, Foucault scrive che questo transito «avverrà in due modi: vi sarà frattura e separazione tra gli *esercizi* che permettono di auto-governarsi e quelli che sono necessari per governare gli altri»⁶. Vale a dire, si stabilirà una distanza tra le regole obbligatorie, l'azione normante determinata e imposta dalle produzioni di potere, e quella che si potrebbe definire una regola facoltativa, governare sé stessi come principio regolatore della propria soggettivazione autonoma⁷. Ma la seconda modalità richiede un ulteriore distacco: «vi sarà scissione, inoltre, fra gli *esercizi* nella loro forma peculiare e la virtù, la moderazione, la temperanza cui essi servono da allenamento»⁸. La prima frattura riguardava una progressiva distinzione del soggetto rispetto alle regole coercitive interne al *diagramma di potere*; la seconda si esercita invece nella presa di distanza dalla virtù come *codice dei rapporti di sapere* attraverso cui ognuno conosce sé stesso e gli altri. Proprio a partire da questo secondo aspetto –

⁴ V. Sorrentino, *Michel Foucault: il soggetto e il potere*, in F. Giacomantonio (a cura di), *La filosofia politica nell'età globale (1970-2010)*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, 2013, p. 93.

⁵ G. Deleuze, *Foucault*, tr.it. Orthotes, Napoli-Palermo, 2018, p. 121.

⁶ M. Foucault, *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, tr.it. Feltrinelli, Milano, 2015, p. 82, corsivo mio.

⁷ Cfr. G. Deleuze, *La soggettivazione*, cit., p. 97: «Le regole del potere in una formazione sociale sono regole obbligatorie: «devi obbedire». Come le regole del sapere, anche il codice della virtù è un modo obbligatorio, un obbligo di altro tipo. Ma governare sé stessi come principio regolatore e non più costitutivo, è qualcosa di completamente diverso. Direi che è una regola facoltativa. «Sei un uomo libero, se non vuoi governare te stesso e vuoi comunque governare gli altri, diventerai un tiranno!». È una regola facoltativa».

⁸ M. Foucault, *L'uso dei piaceri*, cit., p. 82.

autonomia rispetto al codice di sapere – Foucault, dopo aver descritto il diagramma greco come spazio d'emergenza della possibilità di soggettivazione, si dovrà dedicare alle pratiche particolari, agli *esercizi*, appunto, attraverso cui i greci hanno messo in opera una tecnologia specifica di soggettivazione: la *cura di sé*, come pratica di liberazione rispetto all'imperativo delfico del «conosci te stesso»⁹.

In questo scarto, risiede il motivo per cui Foucault, nell'affrontare la «questione del soggetto»¹⁰ decide di partire da una nozione quasi marginale, l'*epimeleia heautou* – la cura di sé –, di contro all'espressione che, nella storia della filosofia ma anche più generalmente nella storia del pensiero occidentale, ha rappresentato la cifra distintiva, la formula fondatrice di tale tradizione, ovvero lo *gnōthi seauton* – conosci te stesso. La risposta che dà Foucault sta nella differenza di postura che i due atteggiamenti intrattengono con la soggettivazione: mentre il conosci te stesso, inizialmente monito prescrittivo per chi si accingeva a consultare l'oracolo, trasformandosi in un vero e proprio fenomeno culturale di carattere generale, ha costituito il momento decisivo di obbedienza di ogni comportamento ad un principio di razionalità morale, il recupero della nozione di *epimeleia heautou* riporta l'attenzione sul tema di un atteggiamento generale «verso di sé, verso gli altri, verso il mondo»¹¹. Al contempo, allontanandosi da una conformità normativa attraverso cui il soggetto determinato dovrebbe discendere analiticamente nelle sue profondità recondite, sebbene anche la cura richieda una particolare torsione dello sguardo per farlo convergere verso di sé, questa non intende ricavarne un discorso, ma deve invece costituire la possibilità di praticare «un certo modo di vigilare intorno a quel che si pensa e a quel che accade nel pensiero»¹².

Attraverso questi due procedimenti – atteggiamento generale e stato di vigilanza –, l'*epimeleia heautou* si costituisce come un insieme di pratiche e, più precisamente, l'insieme di quelle pratiche che permettono al soggetto di governare sé stesso attraverso una trasformazione etica:

L'*epimeleia* designa sempre anche un certo numero di azioni, e precisamente quelle azioni esercitate da sé su di sé, quelle attraverso le quali ci si fa carico di sé, quelle per mezzo delle quali ci si modifica, ci si purifica, ci si trasforma e ci si trasfigura¹³.

Certamente, anche in questo caso, si tratta di una forma di conoscenza, attraverso la quale l'individuo può effettivamente farsi carico di sé. Ma essa è una conoscenza di tipo particolare, è il genere di conoscenza che, non appena acquisita, fa in modo che «il nostro stesso modo di essere soggetti ne risulta per ciò stesso trasformato, poiché è proprio grazie a tutto ciò che potremo diventare migliori»¹⁴. Non migliori rispetto ad una norma eteronoma, ma nel senso di un

⁹ Cfr. M. Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto, Corso al Collège de France (1981-1982)*, tr.it. Feltrinelli Editore, Milano, 2018, pp. 4 e seguenti.

¹⁰ Cfr. Ivi, p. 4.

¹¹ Ivi, p. 12.

¹² Ivi, p. 13.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Ivi, p. 208.

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

solido et sereno stare derivato da quelle conoscenze che costituiscono un terreno saldo per la nostra soggettivazione, ovvero quelle conoscenze capaci di renderci *beati*, cioè felici¹⁵.

In *L'Ermeneutica del soggetto*, Foucault analizza una serie di pratiche e altrettanti esercizi che convergono in questo genere di *conoscenza per la vita*. Si è tuttavia scelto di concentrarsi, in questa occasione, su una tipologia specifica di conoscenze tra quelle citate dall'autore: le nozioni che hanno come proprietà la capacità di essere tradotte in una serie di prescrizioni, o meglio, di precetti di comportamento. Ancora una volta, non si tratterà di regole obbligatorie, imposte da un potere estraneo, ma di un insieme di enunciati attraverso cui il soggetto potrà produrre affezioni su stesso: se la filosofia deve essere meditazione sulla vita, le conoscenze per la vita di cui si parlava saranno allora necessariamente *ethopoios*, capaci cioè di fare dell'*ethos*, di produrre, modificare e trasformare il modo d'essere – modo d'essere *in relazione* – di un individuo.

Alla luce di questa caratterizzazione del sapere filosofico, sapere etopoietico capace di operare una trasformazione nel modo di vivere – forse più che di essere – di un individuo, si può comprendere quale sia la sua relazione con il discorso sul potere. Si può infatti dire, a questo punto, che la soggettivazione, come è stata fin qui intesa, risiede nella possibilità di modificare la composizione del rapporto tra regola obbligatoria del dominio e regole facoltative del governo di sé, ovvero, di sbilanciare la variazione tra forze che assoggettano – e che continueranno inevitabilmente in parte a farlo – , e potenza di soggettivazione; così, riprendendo la domanda di Foucault, si potrebbe ora rispondere che la soggettivazione si dà proprio in tutte quelle pratiche che permettono di oltrepassare la linea.

È forse a partire da questa solida convinzione, che la filosofia – nel suo senso più ampio di *formazione di sé* – può essere modestamente proposta come esercizio di resistenza e liberazione dal dispositivo di oppressione e sofferenza che l'istituzione penitenziaria oggi rappresenta. Poiché se essa, da una parte, è il mezzo attraverso cui il rapporto di sé con sé può davvero rappresentare il punto «originario e finale» di resistenza al potere politico¹⁶, dall'altra, nondimeno, costituisce un valido insieme di strumenti di riflessione etopoietica, capace di agire sul modo che gli individui hanno di stare in relazione con il mondo che li circonda, ovvero di vivere.

Al posto di un trattamento che sia scavo continuo e continuo rinnovo della propria colpa attraverso le funzioni giuridiche assorbite ingiustificatamente dal penitenziario, si potrebbe allora immaginare qualcosa di più simile ad un'*educazione*, che sia ricerca ed attuazione di buone pratiche di comportamento per sé, per gli altri, e per la società che ci circonda. Seguendo questo intento – come indicazione teorica e precetto di pratica –, la garanzia di un diritto, il diritto all'istruzione, che le persone ristrette conservano, ma che difficilmente possono esercitare, diventa la possibilità di pensare non ad una *ri-educazione*, con tutti i limiti di cui si è detto, ma ad una *formazione*, che sia insieme riflessione etopoietica su di sé, resistenza politica verso un sistema oppressivo e degradante e possibilità – altrettanto politica – di ricercare davvero una nuova forma sociale, in cui non

¹⁵ Cfr. Seneca, *De Beneficiis*, VII, 1.

¹⁶ Cfr. M Foucault, *L'ermeneutica del soggetto*, cit., p. 222.

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

esitano “noi” o “loro”, ma semplicemente la tensione verso un “noi” da costruire, in tutta la complessità che questa operazione implica:

non faccio appello a nessun “noi” – a nessuno di questi “noi” di cui il consenso, i valori, la tradizione formano il quadro di un pensiero e definiscono le condizioni nelle quali esso possa essere validato. Ma il problema è proprio di sapere se davvero è all’interno di un “noi” che conviene di situarsi per far valere i principi che si riconoscono e i valori che si accettano; o se invece non bisogna, attraverso l’elaborazione della domanda, rendere possibile la formazione futura di un “noi”. Il “noi” non mi sembra dover preesistere alla domanda: può essere solo il risultato – il risultato necessariamente provvisorio – della domanda così come viene posta, nei termini nuovi nei quali la si formula¹⁷.

2. L’educazione come problema etico-politico

In un’intervista del gennaio 1984, viene chiesto a Foucault se il lavoro di sé su di sé – da lui esplorato negli ultimi corsi al *Collège de France* – possa essere compreso nell’ottica di una liberazione. Ecco la sua risposta:

Sono sempre stato un po’ diffidente nei confronti del tema generale della liberazione, nella misura in cui, se non lo si tratta con qualche precauzione e all’interno di certi limiti, rischia di riportare all’idea che esiste una natura o un fondo umano che, in seguito ad alcuni processi storici, economici e sociali, si è trovato mascherato, alienato o imprigionato in alcuni meccanismi, in certi meccanismi di repressione. In base a quest’ipotesi, basterebbe far saltare i chiavistelli repressivi perché l’uomo si riconcili con sé stesso, ritrovi la sua natura o riprenda contatto con la sua origine e restauri un rapporto pieno e positivo con sé stesso. Credo che questo tema non possa essere accettato così, senza verifica. [...] È per questo motivo che insisto più sulle pratiche di libertà che sui processi di liberazione, i quali, lo ripeto, hanno un loro posto, ma non mi sembra che possano definire da soli tutte le forme pratiche di libertà. Si tratta del problema che ho dovuto affrontare proprio a proposito della sessualità: ha senso dire “liberiamo la nostra sessualità”? [...] Mi sembra che il problema etico della definizione delle pratiche di libertà sia molto più importante dell’affermazione, un po’ ripetitiva, che bisogna liberare la sessualità o il desiderio¹⁸.

La prospettiva che si vuole assumere in questo articolo è quella dell’istruzione come pratica di soggettivazione e di libertà. Una precauzione di metodo deve però essere chiarita a questo scopo, affinché l’istruzione stessa non rappresenti nient’altro che un’ulteriore perpetuazione dei rapporti di potere. Essa riguarda la nozione stessa di educazione, ovvero l’inevitabile domanda circa

¹⁷ M. Foucault, *Polémique, politique et problématisations*, in M. Foucault, *Dits et écrits*, vol. IV, p. 594, trad. it. mia.

¹⁸ M. Foucault M., *L’Etica della cura di sé come pratica della libertà*, (intervista del 20 gennaio 1984), in M. Foucault, *Antologia. L’impazienza della libertà*, Feltrinelli, Milano, 2006, pp. 240-241.

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

ciò che ci si proporrebbe di fare attraverso l'azione di *educare* e quale sia il rapporto che questa intrattiene con la soggettività. Come è noto, il verbo *educare* proviene dalla forma intensiva del latino *e-ducere*, ovvero «trarre fuori, allevare»¹⁹. È curioso come le due linee di significazione, che non avrebbero di per sé alcuna comunanza lessicale, si siano trovate pressoché a coincidere nel senso in cui essa viene comunemente concepita. Così come è praticata nella maggior parte dei casi, l'educazione si situa proprio nell'intersezione di questi due termini: essa è allevamento, in quanto determina un lavoro di costituzione di un certo tipo di soggettività, che si rivelerebbe poi coincidere con il comportamento normativamente conforme rispetto al modello sociale che si desidera reiterare; al contempo, questa si esercita come *e-ducazione* – sforzo di trarre fuori – nel momento in cui assume l'esistenza di un nucleo identitario solido e statico, che dovrebbe essere estratto o quantomeno conosciuto ed emendato; se l'intento dell'istruzione, in quanto pratica formativa del sé, si distribuisce su questi due assi – educazione-allevamento ed educazione-estrazione – essa si allontana inevitabilmente dalla possibilità di costituire qualsiasi processo di liberazione. Al contrario, se la formazione vuole incorporare una pratica di libertà, è necessario operare una conversione della nozione stessa di istruzione.

Nel piccolo testo che Nietzsche dedica alla trattazione della sua idea di educazione, *Schopenhauer come educatore*²⁰, egli descrive attraverso una metafora particolarmente efficace l'infelice esito di qualsiasi processo formativo che si ponga come obiettivo l'individuazione di una «vera essenza» – del fondo umano citato da Foucault – così come l'estrazione di un nucleo soggettivo profondo, nascosto nella propria interiorità. Essa si troverà infatti sempre impotente davanti alla domanda:

Ma come possiamo ritrovare noi stessi? Come può l'uomo conoscersi? Egli è una cosa oscura e velata; e se la lepre ha sette pelli, l'uomo può trarsene settanta volte sette e non potrà dire: «ecco, questo tu sei realmente, questa non è più corteccia». Inoltre, è un inizio tormentoso, rischioso scavare sé stessi in tal modo e discendere con violenza per la via più breve nel pozzo del proprio essere. Quanto facilmente, nel far ciò, egli può ferirsi in modo tale che nessun medico possa guarirlo²¹.

Di conseguenza, qualsiasi prospettiva formativa che si proponga di giungere, per la via più breve, al fondo più intimo e remoto dell'identità individuale, è destinata a scontrarsi con l'impossibilità permanente di afferrare un nucleo identitario stabile e circoscritto e con l'operazione disgregante e violenta che ne consegue. Davanti alla scoperta dell'illusorietà di una natura umana di fondo, con cui riconciliarsi una volta liberata dai chiavistelli che la opprimono, una possibile risposta potrebbe tradursi nel tentativo di colmare questo vuoto attraverso una pratica educativa che miri ad un trasferimento di nozioni e di valori, svolgendo quindi un'azione di riempimento. In questo caso,

¹⁹ *Educazione*, in Treccani.it – Enciclopedie on line, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

²⁰ F. Nietzsche., *Schopenhauer come educatore*, tr.it. Adelphi, Milano, 1985.

²¹ Ivi, cit., p. 6.

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

assumendo la «struttura sintattica di un imbuto»²², l'educazione avrebbe come fine quello di allevare esemplari conformi e utili rispetto all'ordine sociale che vuole riprodurre.

Freire parla a questo proposito di «educazione depositaria»²³, dal momento che essa tenta di rispondere all'apertura interrogativa con un'azione di deposito, trasferimento e trasmissione di valori e conoscenze, da parte di chi è socialmente connotato come sapiente, verso chi deve essere educato – o ri-educato. Evidentemente, una tale prospettiva programmatica non può che essere retta dall'estremizzazione della dicotomia educando/educatore, sottolineandone la distanza che separa lo statuto sociale e individuale relativo ai due ruoli e limitando i primi all'immagine di vasi da riempire di un contenuto standardizzato. Infatti, nelle parole dell'autore:

La narrazione li trasforma in vasi, in “recipienti” che l'educatore deve “riempire”. L'educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di “riempire” i recipienti con i suoi “depositi”. Gli educandi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente “riempire”²⁴.

A chi possiede il sapere è riconosciuto il potere di plasmare gli individui a cui si rivolge l'azione educante; questi, saranno giudicati buoni nel loro apprendimento quanto più si mostreranno docili e ben disposti nel prendere la forma assegnata. Per questo motivo, Freire riconosce nell'educazione depositaria la pratica educativa tipica dell'oppressione:

Ciò che gli oppressori in realtà si ripromettono è «trasformare la mentalità degli oppressi e non la situazione che li opprime»²⁵, per dominarli meglio, adattandoli a questa situazione. A questo fine usano la concezione e la pratica dell'educazione “depositaria”, cui si aggiunge tutta un'azione sociale di carattere paternalista, in cui gli oppressi ricevono il simpatico nome di “assistiti”. Sono casi individuali, semplici “emarginati”, che stonano nella fisionomia generale della società. Questa è buona, organizzata e giusta. Gli oppressi, come casi individuali, sono la patologia della società sana, che ha bisogno, per questo, di adattarli a sé, cambiando la loro mentalità di uomini inetti e pigri²⁶.

Disposta a questo fine, l'educazione depositaria si colloca sulla sponda opposta di qualsiasi possibile liberazione, ma si esplicita invece come riproduzione del dispositivo di controllo ed oppressione. Gli educandi, sempre più abili rispetto ai fini che vengono loro imposti, rinunceranno sempre più facilmente allo sviluppo della propria coscienza critica. Di conseguenza, sempre più abituati ad una condizione di essenziale passività, risponderanno ad un tale

²² I. Illich., *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, tr.it. Mimesis, Milano, 2019, p. 94.

²³ P. Freire., *Pedagogia degli oppressi*, tr.it. Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2018, p.78.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ S. De Beauvoir, *La pensée de droite, aujourd'hui*, in *Les temps modernes*, numero speciale sulla sinistra, Parigi, 1955.

²⁶ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 80-81.

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

modello ritirandosi progressivamente dall'abitare il mondo come soggetti capaci di trasformarlo. Nella misura in cui l'educazione depositaria annulla o minimizza il potere creativo dell'individuo, ne favorisce l'aderenza alla situazione in cui si trova: essa viene presentata come qualcosa di fatale e insuperabile, rispetto a cui è impossibile immaginare un'evoluzione tanto del soggetto quanto della realtà che vive. Se la situazione d'oppressione si mostra nella forma di una fatalità necessaria, ogni tentativo di rimessa in discussione critica delle sue premesse apparirebbe insensata, soddisfacendo di conseguenza gli interessi degli oppressori, per i quali sarebbe intollerabile che tutti gli oppressi «passassero a chiedersi “Perché?”»²⁷.

Questa modalità corrisponde nella pratica ad una visione in cui la trasmissione di sapere risulta come esito di un'elargizione umanitaria da parte di chi conosce, verso chi è connaturato ad un intrinseco stato di ignoranza. Significativamente, tale ignoranza è largamente estesa al di fuori di un ambito specifico di competenze, ma si ricopre di una connotazione morale, legittimando la possibilità che alcuni soggetti vengano plasmati da altri per il loro stesso bene, che non sarebbero in grado di distinguere senza la direzione altrui. La presa in carico che ne deriva, oltre ad essere un ennesimo esempio di infantilizzazione, è sempre portatrice di una certa violenza, dal momento che

Costituisce realmente una violenza il fatto che gli uomini, esseri storici e necessariamente inseriti nel movimento di ricerca insieme con altri uomini, non ne possano essere gli agenti. Perciò la situazione, qualunque essa sia, in cui alcuni uomini proibiscono ad altri di essere i soggetti della loro propria ricerca è una situazione di violenza²⁸.

Mentre la matrice depositaria include dunque in sé i due elementi dell'infantilizzazione permanente e della produzione normata e violenta di individui docili e utili, tipici di un diffuso modo di intendere l'azione educativa – e ri-educativa – all'interno delle istituzioni totalizzanti, la prospettiva che si desidera qui portare avanti è quella di un'aspirazione «problematizzante»²⁹ del processo formativo. Le esperienze educative di questo genere, nelle loro peculiari declinazioni, sono dunque da intendere come possibilità di deterritorializzazione e conversione della pratica educativa stessa. In particolare, essa è da leggere nei termini di una transizione da un modello di «educazione depositaria» ad una pratica formativa «problematizzante», che tenda a disattendere piuttosto che a riprodurre i dispositivi di sapere-potere nella funzione reificante e marginalizzante che spesso si trovano a mascherare. In questo senso, la proposta avanzata da Freire – da cui non casualmente sono stati mutuati tanto il termine di «educazione problematizzante»³⁰ quanto quello di «educazione come pratica di libertà»³¹ – risulta fruttuosa in quanto, affondando le sue ragioni in una concezione di soggettività che si distacca da qualsiasi elemento identitario concluso, stabile e definitivo, sottolinea la necessità di una

²⁷ *Ivi*, p. 96.

²⁸ *Ivi*, p. 95.

²⁹ *Ivi*, p. 87

³⁰ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 87-96.

³¹ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, tr.it. Arnoldo Mondadori Edizioni, Milano, 1974.

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

formazione che sia al contempo rivisitazione continua di sé da parte di ogni individuo e revisione costante della pratica stessa rispetto al suo metodo.

Perché i dispositivi collettivi e individuali di oppressione ed esclusione siano messi in discussione attraverso una pratica formativa di libertà, bisogna dunque che un tipo di azione del tutto diversa venga incorporata dalla volontà di educare. Questa, al contrario della prima, metterà profondamente in discussione una nozione di identità statica che immobilizza l'uomo nella sua condizione e fissa la realtà presente, ma li proporrà invece come problemi per sé stessi:

Ancora una volta gli uomini, cogliendo la sfida del momento presente, si collocano di fronte a sé stessi come problema. Scoprono di sapere poco di sé, del proprio posto nell'universo, e sono inquieti perché vogliono sapere di più. Del resto, una delle ragioni di questa ricerca è esattamente la coscienza di sapere troppo poco di sé. Quando si riconoscono in questa situazione di tragica ignoranza, si pongono come problema a sé stessi, indagano, rispondono, e le loro risposte li portano a nuove domande³².

L'educazione problematizzante diventa così uno sforzo costante attraverso cui gli uomini possano percepire criticamente il loro essere in divenire con il mondo e, negando la fatale immutabilità di ogni stato d'oppressione, lo pongano davanti ai loro occhi come problema che dà forza al cambiamento. È proprio in questo porsi come problema a sé stessi, con la pregnanza che un processo del genere può assumere a fronte di un passato in cui si può smettere di riconoscersi, che la pratica educativa, come costante interrogazione di sé, degli altri, del mondo, si interseca con una specifica visione della soggettivazione come insieme di pratiche di formazione del sé e delle sue relazioni. Una tale prospettiva educativa, infatti, cambia il modo di guardare tanto alla pratica quanto ai soggetti che in essa prendono parte. Da un lato, figurandosi gli individui come esseri incompleti, in costante divenire, essa è capace di vederli in quanto «esseri che vanno oltre se stessi, come «progetti», come esseri che camminano in avanti»³³: se si considera l'uomo come costitutivamente inconcluso, ne si presuppone simultaneamente il diritto ad essere altro; dall'altro lato, l'educazione stessa dovrà allora abbandonare qualsiasi natura prescrittiva e riconoscere per sé la medesima natura aperta e provvisoria attribuita al soggetto. Avendo rinunciato all'intento di manipolazione e cristallizzazione degli individui, essa diventa un «“che fare” permanente»³⁴, che fa convergere continuamente lo sguardo al fine di interrogare, insieme ai soggetti, anche il suo stesso procedere.

Si può comprendere allora come, nella prospettiva che qui si vuole sostenere, la stessa idea normativa di ri-educazione diventi impraticabile, ma debba piuttosto essere sostituita da una pratica educativa consapevole di ri-farsi continuamente³⁵: se nessun individuo può essere irrevocabilmente giudicato e designazioni quali deviante, pazzo, criminale cessano di mettere il punto sul

³² P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 47.

³³ Ivi, p. 94.

³⁴ Ivi, p. 93.

³⁵ Ibidem.

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

progetto di vita individuale di ciascun soggetto-in-divenire, nessuna natura anormale o asociale può più essere rinvenuta come materiale per una manipolazione rieducativa. Al contrario, partendo dall'apertura fondamentale per cui ogni soggetto è il risultato provvisorio di una formazione, ogni educazione che voglia proporsi come pratica di libertà deve cogliere la sfida della problematizzazione e, senza soffocarla con macerie e depositi, farsi metodo e strumento per la ricerca autonoma di risposte e l'affioramento continuo di nuove domande. Intesa come costante messa in problema di sé e della realtà, l'educazione si svincola allora dalla ripetizione inconsapevole di dispositivi di oppressione e diventa al contrario pratica ed esercizio di libertà. Essa non si esercita più come manipolazione eterodiretta al fine di riprodurre soggetti-oggetti di un sapere normativo, ma diviene pratica interrogativa di soggettivazione, in cui ogni individuo possa disporre degli strumenti attraverso cui «guardarsi indietro non deve essere una forma nostalgica di voler tornare, ma un modo per conoscere meglio ciò che stanno divenendo, per costruire meglio il futuro»³⁶, ovvero per nutrire la speranza non di essere altro, ma di poter sempre essere «di più»³⁷.

Coscienti di questa visione, si comprende allora il senso profondo – etico e politico – di portare l'istruzione in luoghi ad essa apparentemente estranei quanto le carceri, così come risuona nelle parole di uno studente di Filosofia, detenuto presso la Casa di Reclusione di Milano-Opera:

In quei mesi ho fatto di quella minima parte di cultura che avevo il mio punto di forza: l'ho applicata nella mia vita, come indirizzo della mia vita, mi ha permesso di conoscere il *daimon* che abitava in me e che abita in ognuno di noi! La cultura non è servita come mezzo per far sentire l'altro più “debole” rispetto a me, non è servito per cercare di umiliare l'altro: è diventata la mia compagna, quella che, dalla prima volta che ho provato ad aprire il vaso di Pandora dentro di me, non mi ha mai lasciato solo, ricordandomi che il vaso di Pandora è in ognuno di noi, e la cultura è quel mezzo che ti permette di guardare in faccia al tuo senza averne paura³⁸.

In questo orizzonte, può allora delinearsi una prassi educativa che sia davvero lavoro di sé su di sé, grazie agli strumenti di cui questa pratica ci attrezza. Perché questo sia possibile, è necessario che la formazione diventi un esercizio di conversione dello sguardo che, rivolto a sé, si pone davanti a sé stesso come problema e spazio di trasformazione, rifiutando la fatalità immutabile di ciò che è stato e portando avanti il diritto alla speranza di poter essere – anche – altro. Ugualmente, essa richiede il superamento di una concezione dualista per cui il sapere sarebbe elargizione di pochi a favore dei molti che ad esso dovrebbero conformarsi in quanto ne costituiscono i soggetti-oggetti. Al contrario, la formazione condivisa e co-prodotta diviene espressione di una postura etica verso la realtà, in cui nessuno si senta «padrone né del tempo né degli uomini, né liberatore degli oppressi», ma, al contrario, «si impegni con loro, nel tempo,

³⁶ Ivi, p. 94.

³⁷ Cfr. Ivi, pp. 93-96.

³⁸ Da una lettera personale ricevuta da uno studente detenuto a Opera, Aprile 2023.

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

per lottare con loro»³⁹. Solo con questa aspirazione, l'educazione può abbandonare il «diffuso preconceito che sia possibile manipolare gli altri per il loro bene»⁴⁰, il cui risultato non è né liberatorio né educativo, ma fonda il proprio successo sulla capacità di adattamento ad un dispositivo di controllo sociale pre-approvato. Così descritta, l'«educazione come pratica di libertà» si mette al sicuro dai pericoli a cui si faceva cenno: tanto dal riprodurre un dispositivo sociale di oppressione, emarginazione e silenziamento, così come dall'assumere una disposizione autoritaria che pretende di determinare il bene altrui senza la partecipazione autonoma dell'altro a cui si rivolge. Al contrario, essa si realizza in una postura di ascolto e dialogo, in cui non esiste un soggetto educatore ed un soggetto-oggetto destinatario dell'azione educativa (o rieducativa), ma l'agire comune di una pratica di problematizzazione e libertà.

Nel paragrafo che segue verrà proposta un'esperienza progettuale da cui questa aspirazione è stata incorporata come linea direttiva teorica e di pratica, per meglio comprendere come essa sia non solo sostenibile, ma effettivamente realizzabile, nel contesto concreto dell'istituzione penitenziaria. “Progetto Carcere”, sostenuto dall'Università Statale di Milano, ha costituito per chi scrive l'occasione – e la fortuna – di poter constatare come la visione presentata in queste pagine possa davvero essere tradotta in prassi, grazie all'ostinato lavoro e alla pertinace speranza di chi vi opera.

3. Conclusione: prospettive di pratica

“Progetto Carcere” rappresenta l'esito di un accordo tra l'Università degli Studi di Milano e il PRAP (Provveditorato Regionale di Amministrazione Penitenziaria) della Lombardia, al fine di garantire l'esigibilità del diritto allo studio universitario all'interno delle carceri lombarde e, in particolare, in quelle di Milano-Opera e Milano-Bollate, indicate come poli universitari penitenziari. Il diritto allo studio è mantenuto dalle persone che si trovano in una condizione di privazione della libertà e dovrebbe essere tutelato dall'art. 15 dell'Ordinamento Penitenziario, che, nel comma 1⁴¹, lo considera tra i principali strumenti di cui deve avvalersi il «trattamento del condannato», con l'obiettivo di agevolarne gli «opportuni contatti con il mondo esterno».

Da quanto detto fin qui, si può immaginare il significato profondo del compito di portare l'Università, intesa come istituzione ma anche come comunità di ricerca, all'interno delle carceri. Certamente, il primo obiettivo è quello di rendere attiva la fruibilità di un diritto. In questo senso, le opportunità di formazione universitaria fornite in modo continuativo, accessibili, flessibili, garantite allo stesso livello di qualità di quelle offerte all'esterno, hanno il loro

³⁹ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 45.

⁴⁰ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 71.

⁴¹ Cfr. art. 15 ord. penit., che nel comma 1 disciplina: «Il trattamento del condannato e dell'internato è svolto avvalendosi principalmente dell'istruzione, della formazione professionale, del lavoro, della partecipazione a progetti di pubblica utilità, della religione, delle attività culturali, ricreative e sportive e agevolando opportuni contatti con il mondo esterno e i rapporti con la famiglia».

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

fondamento nella democratizzazione, nell'uguaglianza e nell'inclusione⁴². D'altra parte, se si riconosce il ruolo dell'istruzione e dell'Università come possibili mezzi di contrasto verso la progressiva marginalizzazione ed esclusione sociale di alcuni – le quali comportano, tra l'altro, una maggiore esposizione a dinamiche e contesti criminogeni –, non si può allora non sottolineare il valore etico-politico di una visione della conoscenza come esperienza sociale, attraverso cui sviluppare, oltre l'apprendimento delle nozioni, la possibilità di «sperimentarsi e sperimentare la stessa collettività in senso liberante, democratico e tollerante»⁴³, favorendo momenti di scambio di segno opposto rispetto a quelli quotidianamente sperimentati in carcere. Attraverso un'offerta formativa orientata rispetto a questi due assi, la presenza delle Università e degli studenti all'interno delle carceri diventa l'occasione di creare una dimensione collettiva di sapere che, contro le discipline normalizzanti e deresponsabilizzanti, possa portare avanti una dimensione di confronto, dialogo e riflessione critica reciproca rispetto a ruoli sociali e identità personali non immediatamente ricollegabili ai vissuti passati di ciascuno.

Senza sottovalutare le attenzioni richieste dal contesto, dotare l'intento formativo di un proposito più ampio, che riconosca l'importanza delle relazioni personali e di gruppo che lo caratterizzano, rende parzialmente giustizia alla legge che vorrebbe un carcere, dispositivo antisociale ed escludente per eccellenza, che tenda alla rieducazione e al reinserimento del condannato. Al contempo – nel riconoscere l'inevitabile insufficienza di qualsiasi formulazione di un carcere «giusto», soluzione contraddittoria di per sé – un approccio pedagogico consapevole ed eticamente orientato può innescare un processo di umanizzazione e reciproco riconoscimento che, pur nell'impossibilità di eliminare questa ingiustizia intrinseca, ne scalfisce le dinamiche spersonalizzanti e deresponsabilizzanti; lasciando intravedere la possibilità di uscire dalla logica antitetica di sicurezza e rieducazione, favorisce al contrario un rinnovato interesse per se stessi e il proprio vivere sociale, anche all'interno di una comunità che spesso scompare al di là delle mura del carcere. Essere studenti universitari, dopo vent'anni di detenzione, rappresenta la possibilità di sentire che le mura del carcere si espandono fino quasi a scomparire, almeno per il breve tempo degli incontri settimanali⁴⁴; questi costituiscono a loro volta l'occasione di un confronto prezioso, tanto dalla parte degli studenti ristretti che di quelli liberi, su di noi, sulla comunità di cui facciamo parte e sul nostro personale modo di abitarla e trasformarla. Per questo motivo, la garanzia di un diritto che, di fatto, le persone recluse mantengono ma a fatica esercitano, lungi dal rappresentare un privilegio individuale, diventa la via per pensare ad una comunità che sia più giusta, più consapevole e certamente più sicura per tutti.

Portato avanti in questa prospettiva, il dovere civile di garantire gli strumenti idonei a chi si trova a trascorrere un periodo più o meno lungo di tempo recluso, diventa anche l'atto di fiducia necessario a ricucire, parzialmente, il tessuto sociale interrotto dal crimine e dalla condanna, che costituiscono due

⁴² Cfr. L. Decembrotto, *Educazione, carcere e diritti*, in L. Decembrotto e V. Friso (a cura di), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*, Edizioni Angelo Guerini e Associati srl, Milano, 2018, p. 79.

⁴³ Ivi, p. 83.

⁴⁴ Da una lettera personale di L., detenuto a Opera.

Lucrezia Sperolini, *La formazione filosofica come pratica di soggettivazione nel contesto penitenziario*

momenti specifici nella storia di una persona e non la sua inemendabile identità. Allo stesso modo, permettere alla società, e in particolare ai giovani cittadini, di affacciarsi a quel mondo sconosciuto, destinato a rimanere tale agli occhi dei più, che il carcere rappresenta, permette di spostare, a poco a poco, le piccole o grandi pietre dell'indifferenza per una parte di società, della nostra società, che è stata considerata invisibile ben prima di finire inghiottita dalle mura della prigione. Tentare di aprire un varco in queste mura significa allora tornare a riconoscersi come una comunità in cui si avverta il bisogno di stare in equilibrio sullo strettissimo sentiero che determina la possibilità di rispondere alla domanda di sicurezza della società con l'idea che «la sicurezza (collettiva) è nei diritti (individuali), e non nella loro contrazione»⁴⁵; che chi ha commesso un reato ha il diritto di scoprirsi e dimostrarsi di più e altro rispetto a quel reato e che i libri, la cultura e lo scambio di opinioni possono essere un modo per farlo; e, infine, per fare in modo che in un carcere continuamente additato per essere sovraffollato, non si trovi soltanto il vuoto di un magazzino pieno di scatole senza contenuto, ma che la cultura sia un mezzo per restituire quella soggettività che «una volta acquisita, metabolizzata, ingerita, è tua, nessuno te la porta via, anzi tu la porti ovunque senza fatica, perché non ingombra, non pesa, non occupa spazio»⁴⁶.

⁴⁵ S. Simonetta, *Raccogliere la chiave gettata via. Lezioni di filosofia entro le mura delle carceri*, in *In cattedra. Il docente universitario in otto autoritratti*, a cura di C. Cappelletto, Milano, Cortina, 2019, p. 312.

⁴⁶ Dal copione teatrale de *Il dramma della caverna*, spettacolo teatrale scritto, realizzato e interpretato da alcuni detenuti del circuito AS3 di Opera.