

Raccogliere la chiave gettata via. Lezioni di filosofia entro le mura delle carceri

Stefano Simonetta

*I have been studying how I may compare
This prison where I live unto the world;
And for because the world is populous,
And here is not a creature but myself,
I cannot do it. Yet I'll hammer it out.
My brain I'll prove the female to my soul,
My soul the father, and these two beget
A generation of still-breeding thoughts,
And these same thoughts people this little world,
In humours like the people of this world,
For no thought is contented.*

William Shakespeare, *King Richard II*, V, v, 1-11 (1595)

La prima volta che ho fatto il mio ingresso in un carcere, ormai parecchi anni fa, è stato in occasione della prova d'esame orale che uno studente ristretto, ossia detenuto, aveva scelto di sostenere con me, portando un programma dedicato alla presenza di temi etico-politici medievali nei drammi di Shakespeare sulla regalità. Non ho mai avuto occasione di chiedere allo studente in questione come si fosse imbattuto in quel programma e per quale ragione ne fosse stato attratto, ma di quel giorno, che per tanti aspetti ha cambiato il corso della mia vita, mi sono rimaste impresse due sensazioni: l'impatto delle considerazioni fatte dall'esaminando – dopo avermi detto di essere in prigione per gravi reati di sangue – a proposito delle ripetute esitazioni di Macbeth di fronte alla possibilità di passare all'atto, facendo sì che «l'assassinio non sia più solo immaginario»,¹ e, ancor più, la crescente inquietudine con cui quell'uomo viveva l'approssimarsi della fine del colloquio d'esame, malgrado le quasi due ore di domande e risposte, in totale controtendenza con quanto avviene comunemente negli appelli in università.

In seguito, ho scoperto che quello studente e i suoi pochissimi compagni iscritti come lui al mio ateneo, la Statale di Milano, studiavano fra mille difficoltà, di notte, in cella, spesso chiusi in bagno per trovare un po' di silenzio, mentre di giorno lavoravano per ricavare il denaro con cui pagare la retta universitaria. Mi sono allora persuaso della necessità di dotarci in tempi rapidi di un accordo formale con le case di reclusione cittadine che includesse, fra le altre cose, la più ampia esenzione possibile da tasse e contributi per tutti gli ospiti di quegli istituti che in futuro avessero scelto di iscriversi al nostro ateneo, in considerazione del fatto che nessuno di loro poteva usufruire della quasi totalità dei servizi che di norma vengono erogati ai nostri

¹ *Macbeth*, I, III, 138.

studenti. Nel contempo, redigendo la bozza di quella che in seguito sarebbe diventata la Convenzione quadro fra l'Università degli Studi di Milano e il Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria (PRAP), ho cercato una via per attenuare anche in termini di prestazioni e opportunità il divario fra studenti 'normali' e studenti ristretti – per esempio, garantendo a questi ultimi l'effettivo accesso al sistema bibliotecario, istituendo una rete di tutor dedicata a loro e organizzando ogni anno nei penitenziari cittadini un Open day di presentazione dei corsi accessibili. Soprattutto, mi sono ricordato di quell'esame che chi mi stava seduto di fronte avrebbe voluto prolungare all'infinito, del desiderio di quello studente di continuare il più possibile a discutere di filosofia, nell'angolo di una sala spoglia, con le grate a ogni finestra; e dell'estrema fatica con cui avevo interrotto il nostro dialogo, tornando a casa con una sensazione di incompiutezza. Come risultato, uno dei punti più qualificanti della Convenzione col PRAP firmata ufficialmente nel dicembre del 2015 prevede lo svolgimento, da parte della Statale, di una serie di attività didattiche all'interno degli istituti che costituiscono il polo universitario penitenziario per la Lombardia, Milano-Bollate e Milano-Opera.² È così che, a quasi due anni di distanza, nel settembre 2016 ho ripreso idealmente quel colloquio d'esame, iniziando il mio primo corso universitario entro le mura di cinta del carcere di Bollate, con un ciclo di lezioni dal titolo *Libertà, giustizia, responsabilità*, nell'ambito del progetto volto a sostenere lo studio universitario delle persone sottoposte a misure restrittive della libertà per il quale nel frattempo ero stato nominato Referente di Ateneo.

Restituire diritti

Da allora, l'offerta formativa erogata dalla Statale nelle case di reclusione milanesi è cresciuta notevolmente, grazie alla disponibilità di un numero sempre maggiore di docenti dell'ateneo:³ si è passati da 2 corsi (a Bollate) nell'a.a. 2016-17, a 8 corsi nell'anno successivo (3 a Bollate, 4 nel carcere di massima sicurezza di Opera, 1 al carcere minorile "Beccaria") e a un pari numero nell'a.a. 2018-19 (5 a Bollate, 2 a Opera, 1 presso il "Beccaria"), con un costante

² In linea con quanto fatto – sebbene con modalità differenti – in altri poli universitari penitenziari del nostro paese e con alcuni progetti-pilota d'avanguardia avviati all'estero, in particolare negli Stati Uniti: si pensi al Prison education program della Cornell University a Ithaca (NY), <https://www.sce.cornell.edu/sce/cpep.php>, <http://cpep.cornell.edu/>, o allo straordinario lavoro svolto da Emily Allen Hornblower, classicista di Rutgers (NJ), all'interno del *New Jersey Scholarship and Transformative Education in Prisons Consortium (NJ-STEP)*. Sul tema si considerino anche C. Zoukis, *College for Convicts. The Case for Higher Education in American Prisons*, McFarland & Co., Jefferson, NC, 2014 e, per quanto concerne l'Italia, due contributi recentissimi: *Università e carcere*, a cura di V. Friso e L. Decembrotto, Guerini, Milano, 2019 e *Creare valore con la cultura in carcere. 1° Rapporto di Ricerca sulle Attività Trattamentali negli Istituti di Pena a Milano*, a cura di F. Giordano, F. Perrini, D. Langer e L. Pagano, EGEA, Milano, 2019.

³ Ai quali va tutta la mia gratitudine, poiché quanto fatto in questi anni sarebbe stato inimmaginabile senza di loro (e, come si era soliti dire nel mio anno di nascita, «non è che un inizio»...).

ampliamento delle aree disciplinari coinvolte.⁴ La forma didattica adottata, innanzitutto per ragioni logistiche e organizzative, è stata quella di cicli di lezioni (“laboratori”) che si svolgono settimanalmente presso le strutture carcerarie, per un intero semestre, e vedono la partecipazione di classi miste (di circa 40 alunni), composte per metà da soggetti in regime di detenzione – studenti universitari o, comunque, persone interessate e dotate di strumenti adeguati – e per metà da studenti liberi. Quest’ultimo elemento, ossia il coinvolgimento di studenti che provengono dall’esterno, rappresenta una peculiarità del progetto avviato alla Statale e riveste a mio giudizio un’importanza fondamentale, anche in termini di efficacia didattica (oltre che di impatto sociale); sin dal principio, infatti, mi è parso essenziale che a entrare nelle aule universitarie collocate all’interno delle carceri e a confrontarsi con chi vi è ospitato – nei vari laboratori filosofici, giuridici, letterari, teatrali, di scrittura e narrazione, di teoria dell’immagine – non fosse soltanto un docente, bensì un’intera classe. Al riguardo va sottolineata la risposta straordinaria dei nostri studenti di fronte alle proposte contenute in questo progetto: ci eravamo chiesti se avremmo trovato ragazzi disponibili a venire in carcere ogni settimana per mesi, con un impegno decisamente inusuale sia sotto il profilo dell’impatto psicologico che in termini di tempo investito, e invece, pur ampliando il numero di questi corsi, continuiamo a non riuscire a soddisfare tutte le domande di partecipazione, spesso in numero doppio rispetto ai posti disponibili. Ciò mi consolida ulteriormente nella convinzione che, a dispetto di tanti luoghi comuni diffusi fra noi docenti («non ci sono più gli studenti di una volta»..., «quelli di oggi pensano solo a passare gli esami con la minor fatica possibile»), sia sufficiente offrire ai nostri ‘utenti’ qualcosa di davvero coinvolgente per vederli destarsi immediatamente dal loro apparente torpore e partecipare alle attività proposte loro, a prescindere dal fatto che ciò comporti maggiori sforzi.⁵

C’è poi un secondo aspetto dell’impostazione data al nostro programma di attività formative nelle carceri su cui tengo a richiamare l’attenzione: abbiamo considerato essenziale strutturare in maniera formale l’impegno dell’ateneo all’interno degli istituti di pena coinvolti, facendo sì

⁴ Anche grazie all’attivazione di cicli di lezioni in cui uno stesso tema viene affrontato dal punto di vista di ambiti disciplinari assai diversi (per es., la responsabilità: ambientale, medica, morale, penale, storica...). Parallelamente, sempre nel contesto della Convenzione con il PRAP lombardo, come Statale abbiamo avviato la realizzazione e la promozione di molteplici attività culturali in collaborazione con gli utenti delle carceri cittadine (mostre, spettacoli teatrali, documentari, reading...).

⁵ Mi limito qui a tre dati particolarmente significativi: 1) nel corso di questi anni abbiamo avuto studenti che pur di presentarsi puntuali all’ingresso del carcere alle 9.45, per la lezione settimanale, si alzavano molte ore prima, provenendo da altre regioni italiane; 2) cresce il numero di ragazzi che ripete l’esperienza dei corsi nelle case di reclusione cittadine o vi fa ritorno in veste di tutor degli studenti detenuti, a conferma del fatto che – come spesso ci dicono scherzosamente gli ospiti di quelle strutture – una volta entrati in prigione, si tende sempre a tornarci; 3) di recente, ci sono stati casi di studenti che hanno motivato la decisione di lasciare il precedente ateneo e trasferirsi a Milano per iscriversi a uno dei nostri corsi di Laurea Magistrale col fatto che qui sapevano essere attivo il “progetto carceri”.

che le ore di lezione dei docenti rientrassero nei loro carichi didattici ufficiali, che i corsi figurassero all'interno dell'offerta rivolta a tutti gli iscritti e si svolgessero secondo il normale calendario accademico, che i frequentanti conseguissero i crediti formativi previsti per qualsiasi altro laboratorio. In questo modo, abbiamo voluto chiarire come non si tratti di una forma di volontariato (attività peraltro tanto nobile quanto preziosa), bensì di un impegno che prescinde dalla determinazione dei singoli, le cui energie possono sempre esaurirsi, e dalla sintonia fra il singolo docente e questo o quel particolare direttore di carcere.⁶

Per quanto mi concerne – e lo stesso credo valga per tutti i colleghi che mi affiancano nel progetto – non ho mai pensato di varcare la soglia di un carcere per andare a fare del bene, per salvare qualcuno, per compiere una qualche azione caritatevole nei confronti di individui da commiserare e compatire. Lo faccio, invece, insieme ai miei ragazzi, per dialogare con chi non può venire a farlo nella nostra sede di via Festa del Perdono: perché l'università sia un posto aperto anche per quanti sono reclusi. Entro in carcere, da cittadino, da funzionario dello Stato e da docente, con l'ambizione (o almeno la ragionevole speranza) di dare un contributo all'attuazione dell'articolo 27 della Costituzione, che stabilisce che le pene «non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità» e debbano essere funzionali alla «rieducazione del condannato», al suo reinserimento nel contesto civile, da cui il reo è stato separato per aver infranto il patto sociale che ne è alla base.⁷ Scopo precipuo del mio lavoro in carcere e dell'intero progetto che ho costruito in questi anni è ristabilire dei diritti: aiutare coloro che si trovano privati della libertà in quanto autori di reato a esercitare – se lo desiderano e a prescindere dalla gravità di ciò che hanno compiuto in passato – altri diritti fondamentali che non dovrebbero essere mai messi in discussione dall'esecuzione penale, come il diritto allo studio, alla cultura, allo sviluppo delle capacità e dei talenti, al dialogo e al confronto, alla

⁶ Qui è doveroso un secondo ringraziamento, in quanto solo la piena disponibilità dei direttori e dei comandanti degli istituti penitenziari coinvolti nel progetto – unitamente all'impegno degli agenti di Polizia penitenziaria – ha permesso che esso assumesse in breve tempo una struttura formale e stabile.

⁷ La mia prospettiva è dunque quella di chi ha lavorato affinché il carcere divenisse «non un luogo dove si finisce, ma da dove si può ricominciare»: un carcere non più volto all'annientamento dei corpi e delle menti ma inteso come servizio a coloro che vi sono ospitati, «organizzato intorno all'offerta di una serie di opportunità» cui i detenuti sono chiamati a partecipare in modo attivo, su base volontaria (cfr. L. Castellano-D. Stasio, *Diritti e castighi. Storie di umanità cancellata in carcere*, il Saggiatore, Milano, 2009, pp. 13-17 e 95). In parallelo all'impegno profuso nel “progetto carceri” della Statale, negli ultimi anni ho coordinato un'unità di ricerca (all'interno di un progetto interdisciplinare sull'utopia) il cui sforzo teorico si è orientato alla riflessione su una modalità di esecuzione penale capace di rispondere all'esigenza di individuare percorsi risocializzanti che siano autenticamente rispettosi della soggettività e della dignità del reo. In proposito, mi sia concesso rimandare a *Utopia e carcere*, a cura di S. Simonetta, Editoriale Scientifica, Napoli, 2015 e a S. Simonetta, *Afterword. 'In search of (Never-)land'*, in *Utopia in the Present. Cultural Politics and Change*, a cura di C. Gualtieri, Peter Lang, Berlin, 2018, pp. 193-199.

manifestazione del pensiero, a una diversa forma di socialità, a non perdere ogni contatto con la comunità esterna (nei limiti consentiti dalle esigenze di sicurezza).⁸

Il mezzo scelto per provare a restituire questi diritti, a renderli effettivamente esigibili, passa attraverso quella che ai miei occhi rappresenta una forma necessaria di impegno civico: se, come ci hanno ricordato in momenti e contesti diversi Voltaire, Dostoevskij e Mandela, il grado di civiltà di un paese si misura dalla condizione delle sue carceri, dal trattamento che riserva ai cittadini che si trovano più in basso, è dovere – civile, oltre che morale – di un docente portare i suoi studenti all’interno di quei particolari edifici pubblici, spesso collocati in luoghi separati e al riparo dalla vista dei più, ove lo Stato tiene in custodia (parola bellissima, legata – talvolta sembra lo si dimentichi – all’idea di conservare qualcosa di prezioso) chi è stato condannato alla detenzione per aver infranto le leggi. Un’azione, quella di far superare periodicamente a un’intera classe il varco d’ingresso di un istituto penitenziario, da non intendersi come una semplice visita, una sorta di singolare gita scolastica, bensì come uno dei tanti elementi in grado di concorrere a determinare una crescita dell’indice di civilizzazione appena ricordato. Nello stesso tempo, un’esperienza funzionale a stimolare negli studenti coinvolti quello spirito critico cui – per effetto delle controriforme succedutesi dal 2001 – l’università italiana sembra aver smarrito la capacità di educare;⁹ laddove invece i partecipanti al progetto (decine e decine ogni anno) scelgono di uscire dal ruolo di mero terminale passivo cui in genere sono relegati e, per farlo, vanno in un luogo della marginalità come il carcere, accettando di mettersi in gioco con grande coraggio.

Un po’ come tornare a casa

L’impegno didattico nelle carceri milanesi descritto fin qui si inserisce in un progetto che ha avuto origine e si è sviluppato innanzitutto nell’ambito del Dipartimento di Filosofia “Piero Martinetti” della Statale, cui appartengo. Non credo si tratti di un caso. Al principio di ogni ciclo di lezioni tenute all’interno di un istituto penitenziario, sono solito ricordare come iniziative di questo genere offrano a chi studia o insegna filosofia anche l’occasione di saldare, almeno in piccola misura, un antico debito contratto dalla propria disciplina di elezione: (ri)portare la discussione filosofica nelle carceri è infatti – fra le altre cose – un modo per ricambiare il contributo straordinario che quei luoghi di dolore e disperazione hanno dato, loro

⁸ Nello stesso tempo, ben presto mi sono reso conto – come è accaduto ai colleghi e agli studenti coinvolti – che il progetto giovava in primo luogo a noi esterni, sia in termini di arricchimento umano che culturale: come mi sono sentito dire spesso dai ragazzi reduci dall’esperienza di questi corsi, «si riceve almeno quanto si dà».

⁹ In proposito si veda *Ai confini della docenza. Per la critica dell’università*, a cura di R. Bellofiore e G. Vertova, Accademia University Press, Torino, 2018.

malgrado, alla storia del pensiero, da Socrate a Gramsci. Il rapporto privilegiato, quasi una sorta di legame di parentela, fra filosofi e prigionieri risale alle origini della riflessione filosofica occidentale. Basti pensare alla presa di posizione sul dovere di soggiacere alle sentenze pronunciate dalla città, anche se ingiuste, che Platone ambienta all'interno del carcere dove Socrate attende che venga eseguita la sua condanna a morte, nel 399 a.C.; agli argomenti con cui il condannato respinge l'invito a mettersi in salvo rivoltogli da Critone nell'omonimo dialogo, in nome del principio secondo cui ciò che conta davvero non è vivere ma vivere bene, con onestà e giustizia,¹⁰ e pertanto tradire l'impegno assunto implicitamente con le leggi delle quali si è figli¹¹ e sotto le quali si è scelto di condurre la propria esistenza¹² equivarrebbe a perdere se stessi, disfando il vincolo che tiene insieme qualsiasi società. O, ancora, si pensi alle considerazioni che, secondo il *Fedone*, Socrate avrebbe svolto nelle sue ultime ore, sempre in prigione, a proposito della desiderabilità della morte in quanto liberazione dell'anima immortale dalle «catene» del corpo – da quella «specie di carcere» in cui ogni uomo risulta rinchiuso¹³ – e, quindi, come via di accesso alla vera sapienza, al punto che la vita dei filosofi risulta essere una mera preparazione alla morte.¹⁴

Quasi un millennio dopo, al confine, labile, fra tarda antichità e medioevo, nel 524-25 d.C. è di nuovo una cella a ospitare il dialogo filosofico destinato a essere per secoli uno dei libri più letti nell'Occidente cristiano: quello fra Severino Boezio e madama Filosofia, comparsa in sogno al condannato in attesa di essere giustiziato per il presunto coinvolgimento in una congiura contro re Teodorico e determinata a scuoterlo dallo stato di prostrazione e intorpidimento in cui lo ha precipitato l'ingiustizia della sua sorte. Anche in questo caso il tema al centro di una riflessione filosofica maturata in un contesto di prigionia è la giustizia, che si intreccia con quelli della vera libertà e della responsabilità, in uno scritto il cui autore, pur credente, cerca significativamente una consolazione o almeno una spiegazione del suo destino sciagurato negli insegnamenti della filosofia, anziché nella dottrina religiosa. A Boezio, incapace di darsi pace di fronte al fatto che in un universo ove tutto procede in maniera ordinata le sole vicende umane sembrano «senza una guida»¹⁵ e vadano «alla rovescia»,¹⁶ Filosofia risponde con la somministrazione di una sequenza di rimedi volti a curarne l'anima: dapprima,

¹⁰ Platone, *Critone*, 48b.

¹¹ Quelle che regolano l'appartenenza a una famiglia e l'educazione di ogni individuo nato ad Atene: *Critone*, 50c-d.

¹² Giacché le leggi lasciano ogni cittadino libero di trasferirsi altrove, se le leggi ateniesi non gli piacciono: ivi, 51d-e.

¹³ Platone, *Fedone*, 62b e 67d.

¹⁴ Ivi, 64a-68c.

¹⁵ Severino Boezio, *La consolazione della filosofia*, I, v, a cura di C. Mohrmann e O. Dallerà, Rizzoli, Milano, 1976, p. 103.

¹⁶ Ivi, IV, 5, pp. 305-307.

la dottrina stoica del fato concepito come destino individuale inscritto in un piano complessivo che non può essere infranto ma va invece accettato serenamente;¹⁷ quindi, l'idea che si debba cercare la felicità (come pure la libertà) in se stessi, anziché nei beni esteriori, inevitabilmente caduchi e soggetti a quella fortuna al cui dominio nulla sfugge;¹⁸ infine, la tesi secondo cui tutte le cose accadono in base a un ordine appropriato¹⁹ e la prosperità dei malvagi, lasciati liberi di calpestare i diritti dei giusti, è soltanto apparente, poiché in realtà essi sono degli esuli, in quanto deviano dall'autentico bene, e risultano privi di ogni vera forza, essendo capaci di operare esclusivamente il male, che è mera assenza di essere.²⁰

A sua volta, oltre a costituire un punto di riferimento essenziale per molti dei principali nodi teorici con cui in seguito si sarebbe misurata la cultura filosofica medievale e moderna (dalla questione della teodicea a quella dei futuri contingenti), la *Consolazione della filosofia* boeziana fu una lettura imprescindibile per tanti intellettuali che conclusero la propria esistenza in carcere, fra i quali, un altro millennio più tardi, Thomas More. E se l'*Utopia* immaginata da quest'ultimo, il suo modello ideale di vita politica, religiosa e socio-economica, vide la luce quasi vent'anni prima che egli fosse imprigionato nella Torre di Londra e giustiziato (nel 1535), è nello spazio chiuso di una cella, da cui lo sguardo della mente è portato a sollevarsi in cerca di un altrove diametralmente opposto alla realtà vissuta, che hanno preso vita e forma altre celebri utopie: una fra tutte, quella affidata alle pagine della *Città del Sole* verso il 1602, in una prigione napoletana, da Tommaso Campanella, sopravvissuto alla tortura e sfuggito al patibolo fingendosi pazzo, dopo un processo per eresia e per attività sovversiva, grazie alla commutazione della pena capitale in carcere perpetuo. E qui è da evidenziare quanto rilievo abbia nella costruzione dello stato ideale di Campanella – come del resto già in *Utopia* – una religione naturale, razionale, scevra di ogni elemento dogmatico e ridotta al riconoscimento dell'esistenza di un dio che è essere supremo, sommo bene e fonte di ogni bene:²¹ una forma di deismo al cui centro troviamo proprio il principio sul quale il cristiano Boezio, nel momento più drammatico della sua vita, aveva costruito la sua «consolazione» rigorosamente filosofica, ossia l'idea che tutte le cose siano rette in armonia dalla provvidenza divina.

Più in generale, anche al di là della sequenza di nomi di illustri pensatori imprigionati per le loro idee o che in galera concepirono le tesi per cui sono ricordati, possiamo affermare che il carcere costituisce uno degli ambienti più consoni alla riflessione filosofica (specie nella sua

¹⁷ E la convinzione che la vera libertà stia nell'obbedire alle leggi del principio ordinatore (*rector*) da cui l'intero cosmo è governato con stabile norma: *La consolazione della filosofia*, I, v, p. 105.

¹⁸ Si veda in part. *La consolazione della filosofia*, II, 4, pp. 135-141.

¹⁹ Ivi, IV, 6, pp. 317-321.

²⁰ Ivi, IV, 2, pp. 271-283 e 4, pp. 291-295.

²¹ Tommaso Campanella, *La Città del Sole*, a cura di L. Firpo, Laterza, Roma-Bari, 1997, pp. 48-54.

variante utopica): per riprendere le parole, citate in esergo, di chi un tempo era stato re col nome di Riccardo II – finito a sua volta dietro le sbarre dopo essere stato costretto a spogliarsi della regalità – quel mondo radicalmente altro che è la prigione «genera» inevitabilmente pensieri. La condizione di privazione di libertà, spesso protratta per tempi lunghissimi, la separazione dal resto della società, a volte abbinata a periodi di isolamento totale, la reclusione in spazi angusti e il contestuale dilatarsi dei tempi, il distacco da ogni affetto, la sottrazione della possibilità di volgere lo sguardo al mare, ai monti, alla campagna, talora persino a un solo spicchio di cielo, conducono a riflettere su se stessi, su ciò che è stato e potrebbe essere, perfino a immaginare un altro sé, o addirittura nuovi mondi, nella costante ricerca di pensieri che – per dirla ancora con re Riccardo – «soddisfino» e «acquietino».²² Ed ecco, allora, che entrare in una casa di reclusione per discutere di filosofia con alcuni di coloro che vi sono rinchiusi è un'esperienza a un tempo naturale e straordinaria: il ritorno in un luogo familiare, ma in grado di sorprendere, di destare meraviglia, al cui interno è possibile realizzare attività formative di elevata qualità scientifica, grazie all'incontro e allo scambio con i tanti talenti nascosti nelle celle, con un giacimento di risorse umane le cui potenzialità sarebbe assurdo sprecare.

Questioni di metodo: fra la maieutica e le dispute medievali

Resta il problema di come gestire questo particolare ritorno a casa, di quale metodo adottare in quella porzione della nostra offerta didattica che è rivolta a chi si trova in uno stato di reclusione,²³ anche tenendo conto della già ricordata scelta di coinvolgere in questi cicli di lezioni i nostri studenti 'normali', liberi, in un numero pari ai frequentanti interni. Qui un aiuto determinante viene proprio dalla figura grazie alla quale per la prima volta nella nostra storia filosofia e carcere hanno visto incrociarsi le loro strade, ossia Socrate: all'interno del progetto cui ho dato vita, gli istituti penitenziari milanesi figurano – pur nella loro peculiarità, irriducibile a ogni altro ambiente, nel loro essere luoghi «estremi»²⁴ – come uno degli spazi urbani nei quali addentrarsi, con curiosità e spirito aperto, per andare a interrogare gli individui in cui ci si imbatte sui temi filosofici più disparati, chiedendo loro innanzitutto di chiarire i termini-chiave in gioco, con l'obiettivo di far acquisire a chiunque viene coinvolto nel dibattito la maggiore consapevolezza critica possibile in merito a ciò che pensa, afferma e compie – in ultima analisi,

²² *King Richard II*, V, v, 11 e 40.

²³ In proposito si vedano alcune considerazioni interessanti svolte in C. Castiglioni, *Filosofia dentro. Pratica e consulenza filosofica in carcere. Metodi ed esperienze*, Mursia, Milano, 2017. Per una riflessione generale sulla necessità di situare l'insegnamento, inoltre, si veda il saggio di G. Borradori contenuto nel presente volume.

²⁴ G. Ferraro, *Filosofia fuori le mura*, Filema, Napoli, 2010, p. 8.

a chi è.²⁵ Un percorso «maeutico»²⁶ che nel mio caso – essendo io uno storico della filosofia, più che un filosofo – prende avvio da una presentazione preliminare di alcune delle definizioni e delle prese di posizione formulate nel corso della storia del pensiero a proposito della questione di volta in volta al centro della lezione: per rompere il ghiaccio e fornire un perimetro lessicale e concettuale all'interno del quale riconoscersi e confrontarsi, durante la fase iniziale di ciascun incontro dissotterro dal nostro passato quel che un determinato testo, un pensatore, una scuola o una corrente filosofica hanno sostenuto in relazione al tema in esame e pongo questa sorta di reperto archeologico sotto gli occhi di tutti i partecipanti (di solito, disposti in cerchio), leggendo loro e commentando uno o più brani.²⁷

In base all'esperienza maturata in anni di didattica *intra moenia* mi sono convinto che questa variante personale del metodo socratico giova al confronto, nella misura in cui per gli ospiti delle strutture penitenziarie e anche per gli altri studenti sembra più semplice prendere la parola e dire la propria partendo da quanto altri hanno già sostenuto autorevolmente, foss'anche per discostarsene.²⁸ Resta invece identico il rischio – voluto – di risultare molesti, al pari dell'«esaminatore» Socrate, nel «mettere alla prova»²⁹ le convinzioni altrui (non meno delle nostre), le opinioni consolidate – come pure quelle in via di difficile definizione – e di turbare e infastidire, quali novelli «tafani», coloro cui rivolgiamo le nostre domande radicali nel particolare contesto del carcere, a maggior ragione se si considera la natura a prima vista provocatoria di taluni quesiti e di alcune delle possibili risposte esaminate.

Per scendere nel concreto, può sembrare quasi irriverente leggere di fronte a un pubblico di detenuti, come mi è spesso capitato di fare, le pagine del già citato Severino Boezio in cui Filosofia riconduce l'unica vera libertà alla presa di consapevolezza di che cosa si è, di quale sia il reale valore delle cose e del fatto che i soli beni autentici vanno cercati dentro di sé e «oltre il cielo stellato».³⁰ «Sto Boezio – ha commentato una volta uno dei partecipanti, Giuseppe, con fare indispettito e un forte accento lombardo – mi sa che in galera non c'è mai stato, o ci è rimasto davvero poco, perché altrimenti non si sarebbe lasciato convincere così facilmente da un'argomentazione di questo genere: è impossibile sentirsi liberi quando si deve chiedere il

²⁵ Si vedano per esempio Platone, *Lachete*, 187c-188b e *Sofista*, 230b-c.

²⁶ Cfr. Platone, *Teeteto*, 149a-150c.

²⁷ Così, in queste lezioni in carcere l'impegno per «riportare in vita i grandi trapassati», che – come ricorda S. Romani all'inizio del suo contributo a questo volume – costituisce una delle cifre significative del mestiere di chi insegna una disciplina umanistica, assume la forma di «dialogo con le ombre» in un duplice senso: un dialogo con i «giganti» del passato, le cui parole vengono riportate alla luce e messe a disposizione di una classe composta per metà da quei particolari uomini-ombra che sono i carcerati.

²⁸ Così come, per ricorrere a un esempio banale, è decisamente più agevole intervenire per emendare un testo la cui bozza è stata redatta in precedenza da qualcun altro.

²⁹ Platone, *Apologia di Socrate*, 33c.

³⁰ Si veda *La consolazione della filosofia*, I, 6, pp. 111-113, II, 4, p. 141 e III, VIII, p. 217.

permesso anche per andare in doccia». O, ancora, può accadere che dopo aver ascoltato le parole con cui Beccaria teorizza la necessità di pene «dolci» e, subito dopo, contesta il terribile rito delle esecuzioni capitali, mostrando come la pena di morte non sia affatto un diritto che il singolo individuo ha ceduto per contratto alla società intera, bensì un'inutile «guerra della nazione contro un cittadino», laddove invece un deterrente molto più efficace contro la diffusione di crimini e delitti consiste nella prospettiva di una «totale e perpetua perdita della propria libertà»,³¹ uno degli studenti ristretti presenti a lezione alzò disciplinatamente la mano – solo un lieve tremolio a svelare l'agitazione interiore – e ricordò la disperazione di un vecchio compagno di cella che, dopo una condanna definitiva all'ergastolo, gli chiedeva di aiutarlo a ottenere di essere giustiziato, perché «mi scusi, Prof., ma non c'è dolcezza né umanità alcuna nel fissare il termine della prigionia per un reo al 31 dicembre 9999». In simili momenti, il confronto con i vissuti, le convinzioni e le reazioni dei detenuti finisce per costituire una sorta di *crash test* per le dottrine discusse nelle aule situate nelle prigioni, offrendo l'opportunità di sottoporre a una verifica intensiva gli argomenti teorici proposti all'interno del ciclo di incontri, come pure l'efficacia del metodo utilizzato per esporli.

Vi sono poi situazioni del tutto inaspettate, nelle quali il punto di vista sul tema della lezione cambia all'improvviso in maniera radicale, come se una telecamera usata per riprendere il confronto in corso ruotasse di 180°, mostrando d'un tratto lo sguardo di coloro che stanno dalla parte opposta rispetto a chi aveva impostato inizialmente la discussione. Così, un giorno, durante un incontro *seminariale* in cui, grazie alla presenza di un docente di filosofia del cibo, si affrontava il tema *Fame, cibo, identità*, ci si è ritrovati a trattare di un particolare risvolto delle questioni legate alla fame, ossia la possibilità o meno di porre dei limiti al dovere di rispettare la volontà di chi non vuole essere alimentato artificialmente, spaziando dal caso di chi è affetto da disturbi dell'alimentazione a quello di chi si trova in un letto d'ospedale ridotto a uno stato vegetale, sino a quello, emerso sulla scia dell'esperienza personale di due detenuti presenti, di chi in carcere ha usato il digiuno, lo sciopero della fame, quale mezzo di denuncia, di protesta o di lotta politica. Ciò ha spostato in meno di un'ora l'asse del discorso intrapreso in quell'occasione dalla tutela del diritto al cibo nelle aree geografiche dove ancora si muore per fame al riconoscimento del diritto di decidere del proprio fine vita in circostanze completamente differenti, si tratti di una vicenda come quella di Eluana Englaro e di suo padre Peppino o della scelta estrema compiuta nel 1981 da Bobby Sands e da alcuni suoi compagni dell'IRA detenuti nella prigione di Maze.

³¹ Cesare Beccaria, *Dei delitti e delle pene*, XXVIII, a cura di A.C. Jemolo, Rizzoli, Milano, 1981, pp. 117-119.

In momenti simili, lo strumento migliore per affrontare e provare a dipanare una matassa che presenta molteplici capi, alcuni dei quali emergono alla vista solo in seconda battuta, si rivela – come ho potuto verificare “sul campo” – un metodo pedagogico utilizzato a partire dal XII secolo nei primi centri universitari (e nelle scuole giuridiche del tempo,³² nonché, ancora oggi, in molti studi legali del mondo anglosassone) con cui ho notevole dimestichezza per ragioni di competenza disciplinare, essendo un medievista: mi riferisco a quella peculiare tecnica di insegnamento, apprendimento e ricerca di gruppo che sono le *quaestiones disputate*, vere e proprie disfide accademiche che vedevano studenti (e parallelamente, nelle scuole di diritto, apprendisti avvocati) di diverso livello fronteggiarsi in una sorta di giostra di cavalieri e discutere di fronte ai loro compagni – o, in alcuni casi, davanti a un pubblico più ampio – sotto la direzione di un professore, intorno a uno specifico nodo concettuale di difficile soluzione, in genere posto dalla lettura di un passo problematico incontrato a lezione. Nel confrontare le diverse possibili risposte al quesito al centro della disputa, i partecipanti erano talora chiamati a scambiarsi i ruoli e a sostenere una tesi e il suo opposto, cosa che li metteva in condizione di cogliere e soppesare ancor meglio *pro e contra*, elementi di forza e di debolezza, delle varie argomentazioni avanzate nelle diverse fasi della contesa, oltre a consolidare la loro abilità dialettica. La nostra attività didattica in carcere assume frequentemente una forma che ricorda da vicino questo elemento-cardine del cosiddetto metodo scolastico medievale, il cui pregio maggiore, ai miei occhi, consiste nell’alimentare dubbi, nell’accrescere la capacità di mettere in discussione ogni certezza, nel sottoporre alla prova della critica qualunque dottrina consolidata, cristallizzata:³³ e qui torniamo a Socrate, in particolare a quegli elementi del suo modo di fare filosofia che lo avvicinano alla prima sofistica.³⁴ Succede così talvolta che, affrontando un tema ‘classico’ quale l’influenza esercitata sulla scelta di delinquere dal contesto socio-economico dell’autore del reato e dalla sua famiglia, le parti tendano a invertirsi rispetto a quanto si potrebbe immaginare, con alcuni studenti esterni schierati su posizioni di esplicito garantismo e i loro compagni ristretti impegnati a ridimensionare il peso dell’ambiente in cui sono cresciuti, per poi rimescolarsi, dopo l’invito a valutare più attentamente tutti gli aspetti della questione, sino a registrare marcate modifiche di opinione in entrambi gli ‘schieramenti’ iniziali, col risultato di rendere più evidenti a tutti le ragioni che sottendono le differenti risposte

³² Da cui verosimilmente tale metodo di lavoro e di competizione intellettuale trasse origine. In proposito, si veda P. Feltrin-M. Rossini (a cura di), *Verità in questione. Il problema del metodo in diritto e teologia nel XII secolo*, Lubrina, Bergamo, 1992.

³³ Ed è proprio questo elemento ad avermi spinto ad adottare in misura maggiore lo stesso approccio anche nei miei corsi universitari ‘normali’: il modo di insegnare è uno degli aspetti della mia vita che, come accennavo, l’esperienza fatta in carcere in questi anni ha cambiato in misura significativa.

³⁴ Al suo «oscillare» continuamente fra opinioni diverse: cfr. Platone, *Ippia minore*, 376c e *Gorgia*, 506a.

date in merito alla questione sul tavolo. Per favorire un lavoro di questo genere, spesso al termine degli incontri che si tengono nelle case di reclusione scelgo un concetto emerso a lezione (per esempio: libertà) e chiedo ai presenti – soprattutto ai detenuti – di lasciar sedimentare le cose ascoltate e di scrivere per la settimana successiva qualche riga che riassume l'idea, o anche semplicemente l'immagine, che essi associano a tale concetto. La volta seguente si riparte da lì, cercando così di rendere più agevole riprendere un dialogo che si è interrotto per un lasso di tempo che chi è rimasto entro le mura di cinta vive ovviamente in maniera ben diversa da noi che abbiamo fatto ritorno al mondo di fuori.

Come acrobati, dinanzi ai dilemmi del prigioniero

Una delle maggiori/**principali** difficoltà connesse all'attività didattica in carcere è proprio quella di attenuare gli squilibri esistenti fra le due metà della classe: ridurre al minimo la distanza fra *noi e loro*, fra liberi e ristretti, mantenendo però sempre un grado di separazione, indispensabile per ottemperare alle esigenze di sicurezza e per restare vigili, conservando la lucidità di giudizio, la testa "pulita". Occorre saper distinguere fra persona e reato, nella consapevolezza che nessun individuo è solo quel che ha compiuto in passato (specie decenni prima) e che col trascorrere del tempo ognuno di noi cambia profondamente, nella mente così come nel corpo, senza tuttavia dimenticare mai il rispetto per le vittime, senza cioè cadere nel pre-giudizio opposto a quello più diffuso. L'insegnamento all'interno degli istituti penitenziari richiede quindi un'abilità da acrobata: trovare e indicare agli studenti che si portano a fare lezione in carcere un modo per camminare lungo un sentiero strettissimo, come tanti funamboli. Prestando anche particolare attenzione agli effetti che le già ricordate domande scomode possono avere sui compagni di corso che si trovano in regime di detenzione.

Prima ancora delle domande rivolte loro, d'altra parte, a esercitare un impatto fortissimo è il 'semplice' incontro in un sala del carcere con un gruppo di sconosciuti (mediamente, molto più giovani) venuti fin lì per loro, per fare lezione insieme: una scelta così difficile da capire che talora appare persino sospetta («che cosa mai vorranno da noi? cosa cercheranno qui?»). Tutto questo risulta ulteriormente ampliato quando i detenuti coinvolti provengono dal più alto circuito di sicurezza esistente (AS/1), quello riservato ai responsabili dei più gravi reati di natura associativa, e, in quanto tali, sono reduci da molti anni trascorsi in regime di carcere duro (41bis) e hanno condanne perpetue. «Siete stati devastanti» è stato il commento fatto al principio della seconda lezione da uno dei "fine pena mai" con cui durante l'intero anno accademico 2017/18 abbiamo svolto presso il carcere di Opera un corso che ha rappresentato un esperimento-pilota per il nostro paese, poiché per la prima volta il Ministero ha autorizzato un'attività prolungata

nel tempo che coinvolgesse con regolarità un gruppo di utenti esterni e altrettanti detenuti del circuito AS/1.³⁵ Un'esperienza – accennando alla quale voglio concludere queste pagine – di un'intensità pressoché indicibile, accompagnata in chi vi ha preso parte in veste di libero cittadino dal fatto di avvertire sulle proprie spalle tutto il peso di quella «devastazione».

Frutto della collaborazione di una attrice teatrale e drammaturga (Elisabetta Vergani) e di uno storico della filosofia (il sottoscritto), il corso in questione si è articolato in due cicli di lezioni, *L'attesa e la speranza: storie di confini* e *La responsabilità*, durante i quali ci siamo serviti di materiali letterari, poetici, teatrali e filosofici – da Esiodo a Calvino, da Emily Dickinson ad Antonia Pozzi, da Sofocle a Heiner Muller, da Platone a Hannah Arendt – per discutere con i partecipanti i temi affrontati e, in particolare, ascoltarli raccontare il loro peculiare tempo dell'attesa e della speranza, nonché quello che la parola responsabilità significa per loro, attraverso un percorso di narrazione e dialogo funzionale alla conoscenza di sé. Il primo di questi cicli ha visto le testimonianze dei detenuti oscillare, in un costante confronto con i loro compagni di corso liberi, fra la di-sperazione di chi sa che uscirà dal carcere solo da morto e le considerazioni su cosa possa restituire senso al presente e al tempo futuro di chi si trova “gettato” nel mondo della reclusione. In mezzo a queste oscillazioni, ci sono stati momenti di emozione fortissima, come quelli in cui l'intero gruppo ha ascoltato in un silenzio assoluto la storia del giorno in cui le speranze di Mimmo sono annegate nel sangue del fratello che lo aveva portato con sé in motorino a prendere un gelato o il racconto della notte in cui Gaetano, ricoverato in una stanza d'ospedale per iniziare un ciclo di chemioterapia, è rimasto in piedi sino all'alba col viso schiacciato sul vetro della grande finestra affacciata su una tangenziale, salendo con l'immaginazione su ognuna delle auto che scorrevano sotto al suo sguardo, per imboccare la via di un possibile nuovo inizio.

Grande valore hanno avuto/Estremamente significativi sono stati gli incontri dedicati alla responsabilità, concetto strettamente correlato – ancora una volta – a quello di libertà. Molto spesso, l'istituzione totale carcere alimenta il vittimismo, genera ipocrisia, de-responsabilizza, produce passività e conformismo: si instaura un gioco di ruolo, una «pantomima», in cui i detenuti recitano la parte assegnata loro da un sistema che li tratta come bambini ai quali impartire continui ordini e obbediscono docilmente, pur di garantirsi una carcerazione tranquilla.³⁶ Il risultato è una sospensione del tempo (e del senso), un congelamento di ogni possibile processo evolutivo, che al termine dell'esecuzione penale all'interno di una prigione

³⁵ Un esperimento che, una volta conclusosi, ha suscitato notevole interesse negli organi di informazione: a titolo esemplificativo, si vedano «Socrate, la libertà e quel 41 bis. La classe mista nel carcere di Opera», *Corriere della Sera*, 27 giugno 2018 e «Una buona filosofia sulla pena», *Corriere della Sera*, 28 giugno 2018.

³⁶ Cfr. L. Castellano-D. Stasio, *Diritti e castighi*, cit., pp. 15-17 e 90-95.

restituisce al mondo al di là delle mura di cinta un individuo identico, se non peggiore, a quello condannato molti anni prima. Un individuo che per l'intera durata della detenzione si è sentito suddito in balia di un potere sovrano assoluto e, come tale, ha evitato accuratamente di fare i conti con le proprie azioni passate, trovando nell'esperienza carceraria una presunta conferma del fatto che tutta la sua vita – prima e dopo l'«atto» di Macbeth – è stata il frutto del caso o del destino, e che quindi nulla gli possa essere davvero imputato. Nel corso delle lezioni svoltesi a Opera nel secondo semestre dello scorso anno, invece, è emersa progressivamente, da parte dei detenuti, la convinzione che la vera libertà sia assumersi le proprie responsabilità, sgombrando il campo da ogni alibi e superando la sensazione di essere vittime di una sorte ingiusta, semplici pedine mosse da altri; il che rende anche/peraltro meno difficile distinguere la giusta punizione inflitta dallo Stato ed eventuali arbitrii, inaccettabili.³⁷ In questo contesto, studenti esterni ed ergastolani si sono perfino confrontati sulla possibilità, in apparenza paradossale, di sentirsi liberi in carcere; e viceversa, in un'ennesima inversione delle parti, connessa all'idea che la prigione, così come l'inferno per Pietro Abelardo, sia un luogo dell'anima.³⁸

AMLETO – Denmark's a prison.

...

ROSENCRANTZ – We think not so, my lord.

AMLETO – Why, then 'tis none to you; for there is nothing either good or bad but thinking makes it so. To me it is a prison.³⁹

Nella difficile ricerca di una soluzione al dilemma che contrappone determinismo sociale e libera scelta/libertà di autodeterminarsi, più che il richiamo alla tesi stoica in base alla quale si è liberi nella misura in cui ci si attiene al comando di chi governa il destino di tutti gli individui⁴⁰ e si recita bene la parte ricevuta dalla legge universale,⁴¹ o a una sua variante politica, l'idea di Rousseau secondo cui la libertà consiste nell'obbedire alla legge che ci si è prescritta, contribuendo al processo che ha portato alla sua promulgazione,⁴² si è rivelata preziosa la metafora di uno studente recluso di nome Julian, che ha sintetizzato così il suo pensiero al riguardo: «È come se nella mia giovinezza mi fossi seduto a un ristorante e, al momento di

³⁷ Per dirla con Sartre, la libertà è ciò che facciamo con quello che ci è stato fatto.

³⁸ Si veda Pietro Abelardo, *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano*, a cura di M. Fumagalli Beonio Brocchieri, Rizzoli, Milano, 1992, pp. 265-271.

³⁹ Shakespeare, *Hamlet*, II, II, 243-251.

⁴⁰ Si veda per es. Socrate, *La vita felice*, XV.7., a cura di A. Zanotti Fregonara, La Vita Felice, Milano, 2012, p. 67.

⁴¹ Cfr. Epitteto, *Manuale*, 17, a cura di G. Reale e C. Cassanmagnago, Bompiani, Milano, 2009, p. 987.

⁴² Cfr. Jean-Jacques Rousseau, *Il contratto sociale*, I, VII-VIII, a cura di P. Rossi, Sansoni, Firenze, 1972, pp. 286-287. Un giorno, all'inizio della lezione, uno degli studenti ristretti ha esordito così: «Ho capito che non esiste libertà al di fuori della legge».

ordinare, sul menù avessi trovato un solo piatto scritto nella lingua che conoscevo, pur in mezzo a molte altre opzioni che non ero in grado di capire. Ho scelto di delinquere, sono stato io a decidere di compiere determinati atti, ma le circostanze in cui ciò è avvenuto spingevano tutte in un'unica direzione».

Nessuno salva nessuno, ma è possibile aggiungere qualche portata comprensibile sulla carta del ristorante dei tanti Julian che affollano le nostre carceri, così da provare a cancellare l'impressione che le loro esistenze seguano un tracciato irreversibile. «Prof» – mi dice un mio ex allievo, Lin, ogni volta che mi imbatto in lui nei corridoi della prigione – «ripenso spesso a quel che un giorno ci ha raccontato a proposito del principe Amleto: anche se qui si deve chiedere il permesso ogni volta che si vuole fare una doccia, nel mio guscio di noce io mi sento come un re dello spazio infinito».⁴³ Ecco il punto: in un tempo plumbeo in cui si diffonde, persino fra quanti ricoprono incarichi di governo, l'idea che chi si macchia di reati particolarmente gravi debba “marcire in galera” e che, dopo avercelo sbattuto, si debbano “buttare via le chiavi”, io sono convinto che sia importante andare a raccogliere da terra ognuna di quelle chiavi e tentare di usarle per avviare un percorso – fatto anche di libri, di cultura, di studio e di confronto di opinioni – attraverso il quale preparare il reo al suo rientro in società, come previsto dalla nostra Costituzione, contribuendo a restituire alla comunità persone libere e responsabili.⁴⁴ E credo che il progetto descritto in queste pagine possa indicare la percorribilità di una strada differente per rispondere alla domanda di sicurezza della società e favorire il diffondersi dell'idea che la sicurezza (collettiva) è nei diritti (individuali), non nella loro contrazione.

⁴³ Cfr. Shakespeare, *Hamlet*, II, II, 254-255.

⁴⁴ O, per lo meno, a riavvicinarle in qualche misura al mondo esterno, quando si tratta di persone condannate a pene perpetue.