

## Verso una nuova stagione del potere di punire? Il posto della prigione

### Towards a new season for the power to punish? The place of prison

JOLE ORSENIGO

*In a paper of theoretical nature – based upon the historical and philosophical thoughts of Michel Foucault and those of the Italian education philosopher Riccardo Massa – my intention is to set up the conditions for a re-moralization of the action of punishing. If it is true that the modern concept of justice requires a full set of extra-judicial experts like psychologists, criminologists... and also educators, I believe that a new opportunity to educate in prison will be possible only when actions against the Law will be evaluated with moral judgment and moral responsibility. If it is true that prison is the last modern punishment, I believe that we have to re-discover all the other forms of punishment, which the enlightened reformers like Beccaria knew very well.*

*Restorative-justice might be one of them.*

Non sono mai entrata in un carcere. Solo quasi di sfuggita ho sentito il grosso portone di San Vittore chiudersi dietro di me, quella volta che accompagnavo come *tutor* accademico una tirocinante a colloquio. Ci siamo sedute in una stanza luminosa e ben arredata, ai muri stampe antiche. C'era tanta carta affastellata tutt'intorno alle pareti, raccolta in faldoni. *Dossier*. Di quell'incontro di parecchi anni fa, ricordo solo che la responsabile con cui ho parlato non era laureata né in criminologia, né in pedagogia; entrambe avevamo compiuto studi umanistici, di noi la sola educatrice di professione era la studentessa che si stava formando. Ricordo, ci disse, che il numero degli educatori in servizio allora a Milano era di sei.

Non sono stata mai in prigione, ma ho letto assiduamente Michel Foucault da pedagista (Mariani 1997, 2000; Cappa 2009) e mi sono convinta che la forma-prigione sia più antica e meno superata di quanto si possa pensare. Lo stesso si potrebbe dire della scuola (Massa 1997); altra gloriosa istituzione moderna perennemente in crisi (Deleuze 2000, p. 235). La prigione sorta solo di recente nella forma che conosciamo, prima non era che “una” tra possibili punizioni. Non l'unica; «la pena per eccellenza» (Foucault 1976, p. 252).

Questa evidenza (Foucault 1976, p. 252) da cui ci distacciamo a fatica, si fonda su una semplice mossa: la privazione della libertà. «Come potrebbe non essere questa la pena massima in una società dove la libertà è un bene che appartiene a tutti», si domanda retoricamente Michel Foucault in un libro che ha fatto epoca: *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione* (1975). Andare in carcere infatti significa pagare «lo stesso prezzo» (Foucault 1976, p. 252). La carcerazione assai più di un'ammenda, in una società basata sul capitale, è un castigo egualitario. Che rende uguali. E tuttavia la prigione non ha smesso di essere il bersaglio di aspre critiche. Supposto o preteso luogo di trasformazione, occasione di ri-educazione degli individui, questo apparato moderno non ha smesso di essere riformato fin dal principio.

#### **Il carcere doppia la vita**

Istituzioni complete e austere, così Foucault descrive le prigioni citando Baltard (1829); queste si danno come metodo di azione, come spazio di intervento, come compito caratteristico: «l'educazione totale» (Foucault 1976, p. 257). Ben al di là di ogni riformatorio, le prigioni doppiano la vita (Antonacci-Cappa 2001, p. 56), cioè prescrivono l'integrale «ricodificazione» (Foucault 1976,

p. 257) di un'esistenza. Sono istituzioni effettivamente pedagogiche.

È, infatti, l'educazione che:

[...] proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di esserne distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale [...] (Massa 1987, p. 21).

Se educare corrisponde davvero ad aprire un luogo finzionale e protetto, uno spazio-tempo dove sia possibile allenarsi a vivere, esistere più intensamente o semplicemente fare-pausa rispetto al quotidiano – tale, scriveva Riccardo Massa, «da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene» (Massa 1987, p. 21) – allora la prigione è «la figura più essenzialmente pedagogica che sia possibile trovare in tutta l'esperienza storico-sociale» (Massa 1977, p. 40). Occorre certo capovolgere le affermazioni correnti e sospendere ogni riferimento assiologico, ma agli occhi del pedagogista questa (come tutte le istituzioni totali) sembra essere «la realizzazione in atto della grande utopia pedagogica di poter esercitare un controllo continuo e integrale della formazione» (Ibidem). La prigione, infatti, si chiude all'esterno del resto mondo, per lasciare essere al suo interno null'altro che il processo educativo.

È caratteristico di questa tecnologia correttiva (Foucault 1976, p. 275) “totalizzare” la vita del delinquente, cioè prenderla interamente in carico: è la sua biografia a dover essere raddrizzata. Ri-codificata, abituata/ri-abituata alla vita (normale). Rispetto una certa maniera di punire, che così inizierà ad apparire “vecchia” perché interessata soltanto all'atto delittuoso, questo “nuovo” modo di punire si concentrerà invece sulla vita di chi lo ha compiuto: un'esistenza da osservare e da conoscere. Da setacciare alla ricerca delle cause – e non più delle sole circostanze – del crimine. Nella storia di vita, nella posizione sociale, nell'educazione impartita e ricevuta si cercheranno d'ora in poi: tendenze al male, incresciose disposizioni e cattivi maestri. Oltre ogni responsabilità per il fatto commesso, l'investigazione biografica mostrerà «la lenta formazione» (Foucault 1976, p. 276) di un profilo criminale, del carattere delinquenziale. È il biografico a far esistere il criminale, affermerà provocatoriamente Michel Foucault. Scrive:

nella misura in cui la biografia *doppia* [corsivo nostro] nella pratica penale l'analisi delle circostanze quando si tratta di giudicare il crimine, vediamo il discorso penale e il discorso psichiatrico intrecciare le loro frontiere; e qui, nel loro punto di congiunzione, si forma quella nozione di individuo “pericoloso” che permette di stabilire una rete di causalità a scala di una intera biografia e di emettere un verdetto di punizione-correzione (Foucault 1976, pp. 276-277).

Si vengono così a distinguere l'autore che ha agito (chi ha compiuto l'atto, cioè ha infranto la legge) dal suo stesso essere: istinti, pulsioni, tendenze e carattere. Chi delinque più che un “soggetto” che ha commesso un reato, si dimostra essere uno scarto rispetto alla norma, cioè un “oggetto” che può essere analizzato singolarmente, classificato in modo differenziale. Interamente conosciuto, oggettivato appunto in modo scientifico, da parte delle scienze umane.

Grazie alla prigione non solo sembra avvenire – in concreto, per quanto capovolto – «il pazzesco e mostruoso esperimento mentale del grande libro rousseauiano [...]: educare al-di-fuori della famiglia, al-di-fuori della scuola, al-di-fuori degli influssi socio-culturali e degli ambienti di lavoro» (Massa 1977, p. 41), cioè una grandiosa manovra pedagogica, ma anche la possibilità di una conoscenza positiva dell'unità biografica del delinquente. Se così il giudice si ritroverà quasi senza voce e avrà bisogno che altri esperti sappiano parlare al suo posto – lo affianchino –, allora la vita diventerà anche un potente mediatore pedagogico (Damiano 2013; Palmieri 2011; Canevaro 2008). Non bisogna credere, però, che sia stata la scoperta del delinquente da parte della razionalità scientifica ad aver addolcito le tecniche penitenziarie. Ad aver attenuato la sofferenza e il dolore del corpo rispetto all'epoca dei supplizi, spostando l'attenzione sull'anima del detenuto. Neppure sarà vero il contrario. Non bisogna credere che si sia verificato un salto nel modo di amministrare il potere di punire, che siamo diventati più buoni e più umani nell'usare i metodi penitenziari come se avessimo finalmente preso in carico «l'esistenza “oggettiva” di una delinquenza, che il rigore e l'astrazione giudiziari non potevano scorgere» (Foucault 1976, p. 279). Piuttosto è vero che la prigione come forma austera di ogni disciplina, e soprattutto il suo uso generalizzato tra i modi di punire, è stata l'occasione perché si potessero riunire in un'unica

figura – il delinquente – le due linee di oggettivazione divergenti che i riformatori avevano tracciato alle soglie della Rivoluzione. Non era obbligatorio infatti che la serie dei mostri morali e politici, contro-natura, caduti fuori dal patto sociale, si unisse a quella dei soggetti giuridici in via di ri-qualificazione, da riabilitare per mezzo delle punizioni. Saranno invece il delinquente e la sua vita a coniugare sotto la garanzia della medicina, della psicologia, della criminologia – forse non dell’educazione – il “soggetto” che ha violato la legge e chi diventa “oggetto” della correzione. Questa unificazione si è potuta realizzare grazie all’ascesa della prigione su tutti gli altri castighi pensati dai riformatori illuministi che desideravano amministrare diversamente il potere di punire, come il successo, al di qua e al di là delle Alpi, del testo: *Dei delitti e delle pene* (1764) di Cesare Beccaria, dimostrerà.

Dovremmo ricordare come l’istituzione di questa forma-prigione – più sistema *carcerario* che *penitenziario*, cioè occasione di redenzione e riscatto – è stata possibile anche grazie alla pedagogia. Forse è vero che il dominio pedagogico non si esaurisce nella rappresentazione moderna dell’educazione. Forse abbiamo altre possibilità pedagogiche da pensare, altre “forme” da inventare oltre gli ambienti disciplinari o la loro dissoluzione. La prigione – questo miracolo pedagogico (Massa 1977, p. 41) – sembra offrirci le essenze dell’educazione finalmente in atto. Sembra realizzare – per quando ambiguamente e in modo paradossale – le nostre utopie. È sicuro che le essenze dei valori pedagogici, come ha dimostrato in modo smagliante Piero Bertolini, possono trovare il loro fondamento a partire da un’analisi fenomenologica dell’esistenza (Bertolini 1988), ma – scriveva Riccardo Massa – «le essenze delle tecniche e delle metodiche educative sembra esibirci impudicamente [...] in tutta la loro purezza tecnologica, proprio l’istituzione totale» (Massa 1977, pp. 40-41). Per questo occorre, oltre che interrogare la posizione eterotopica occupata dall’educazione nella prigione moderna, farsi anche la domanda più inquietante: una volta sottoscritta la sua funzione educativa, in che cosa questa «caserma un po’ stretta», questa «scuola senza indulgenza», questa «fabbrica buia» (Foucault 1976, p. 253) differisce davvero dalla vita che noi conduciamo fuori di essa? Se abbiamo

bisogno di un’altra forma-prigione, non è forse perché desideriamo un’altra pedagogia al di là di ogni necessaria disciplina?

La vita – questa finitudine che rinvia solo a se stessa (Foucault 1966) – è il prodotto e il punto d’applicazione di quel regime disciplinare da cui probabilmente non siamo ancora usciti. E tuttavia proprio questa chiede *a noi viventi* non solo di essere addestrati a vivere, ma anche di sapere godere della vita (Lacan 1966, pp. 547-548).

### **Quanto il domino pedagogico prende parte al successo delle scienze umane?**

Quando «un esercito di tecnici» (Foucault 1976, p. 13): sorveglianti, medici, cappellani, psichiatri, psicologi ed educatori ha sostituito il boia, «una disciplina incessante» (Foucault 1976, p. 257) ha avuto un potere quasi totale sui detenuti. Da allora il muro grigio della prigione regna sulla panoplia delle punizioni. Non si è trattato in quel passaggio di un semplice progresso nella storia della sensibilità o dello sviluppo delle scienze umane per cui oggi conosciamo la delinquenza “meglio” di ieri, piuttosto dell’insediamento di una nuova arte di punire (Foucault 1976, p. 21); arte che si intreccia e riguarda da vicino la pedagogia. Arte che si estende oltre il sistema del carcere, si allarga e regna sull’intero «arcipelago carcerario» (Foucault 1976, p. 330). Riguarda, cioè, anche noi che non siamo mai stati in prigione, che non siamo delinquenti.

Un tempo certamente la sofferenza del corpo, cioè il dolore fisico, era elemento costitutivo della pena (anche in pedagogia un certo sadismo era abituale: bacchetta e ceci a scuola, per esempio). Il secolo dei Lumi invece ha preteso che il castigo colpisse solo l’anima, cioè diventasse davvero incorporeo. Se la semiotecnica come manipolazione delle rappresentazioni, realizza una forma di pubblicità diffusa (la città punitiva descritta da Michel Foucault), che tendenzialmente cancella ogni substrato materiale della punizione, al contrario, in prigione come tutte le volte che ci si addestra, uno sfondo suppliziante (Foucault 1976, p. 19) persiste: il corpo resta il punto d’applicazione di una costrizione di cui ci si rende segretamente protagonisti. È, infatti, molto differente copiare mille volte alla lavagna la parola corretta, piuttosto che esserne confinato dietro, oppure vestire le orecchie d’asino. Tra questi due estremi – il dolore del corpo e

quello dell'anima – la prigione realizza lo stato detentivo: una dolce costrizione trasformativa con tutte le sue contraddizioni e gli eccessi segnalati non solo da Michel Foucault. La domanda per un pedagogista è se con l'avvento della prigione cambi anche il modo di educare. Se alla dolcezza delle pene corrisponda un modo nuovo di formare, che dimentica il dolore come leva e strumento.

Certamente la pedagogia moderna ha attuato uno spostamento dalla funzione docente (in posizione sovrana) al protagonismo del discente, ma ogni puerocentrismo, e la valorizzazione dell'attività dell'educando che comporta, difende e propugna, non sono forse modalità altrettanto "dolci" – coercitive, non repressive – quanto quelle sognate da Beccaria? Quale Illuminismo riformerà davvero i costumi educativi: quello che cerca la verità della ragione anche pedagogica oppure quello che abita eticamente le radici profonde – cliniche – di ogni cambiamento? La pedagogia è una delle scienze umane e sociali perché si occupa dell'uomo oppure perché, come queste, realizza la propria scientificità grazie alle pratiche esaminatorie (Foucault 1976, pp. 204, 208)? In questo crocevia il carcere come «luogo di formazione di un sapere clinico» (Foucault 1976, p. 272), come investimento pedagogico della vita del delinquente, non è un passaggio ovvio.

L'esercizio del nuovo potere normalizzatore (Foucault 1976, p. 336) si realizza quando uno strano personaggio, il delinquente, compare sulla scena. Questi "prima" che la prigione si stagliasse tra tutti i sistemi punitivi come unico, non esisteva. Egli ne è il prodotto. Dovremmo forse ricordare a questo punto che ogni forma di potere si qualifica pedagogicamente:

[...] solo se riesce a farsi accettare come tale. E per questo può anche, come spesso accade, esercitarsi peculiarmente attraverso la negazione di se stesso e della propria violenza, istituendo invece rapporti permissivi e paritetici (Massa 1977, p. 42).

Una volta che il potere di punire diventa o si vuole più "buono" – positivo e non semplicemente negativo – non per questo smette di essere tale. Oppure pensiamo davvero che il potere più che essere efficiente, sia maligno? Perverso? Cattivo? Se invece siamo convinti che sia sempre l'educando – «complice e vittima cosciente»

(Massa 1977, p. 42) – a esporre il proprio corpo o la propria anima all'educatore perché usi i suoi saperi tecnici su di lui, allora il significato pedagogico delle istituzioni totali appena evocato, entra in crisi. Ad assumere fino in fondo da educatori l'onere di ogni sadomasochismo pedagogico (Massa in Orsenigo 2010, p. 43), e non solo il suo ambiguo piacere, potremmo sostituire alla rappresentazione del potere disciplinare un altro tipo di potere ancora tutto da definire. Solo allora avremmo anche superato la prigione nella sua forma correttiva, ambigualmente ri-educativa, e aperto nuove strade interpretative nel dominio pedagogico.

Ci sono state le segrete, ma le prigioni sono altra cosa. In queste ultime la pena non solo deve essere individuale, ma individualizzante. L'isolamento del condannato rispetto al mondo esterno e rispetto agli altri detenuti, infatti, spiega come la solitudine debba assicurare, cioè formi, «una sorta di autoregolazione» (Foucault 1976, p. 258): quanto più si sente dolorosa la solitudine, quanto più si ha rimorso del crimine commesso, quanto più si pensa e si riflette sulla propria condizione di carcerato, tanto più il potere che viene così a esercitarsi su di lui, ha presa. Ogni detenuto in solitudine si redime. Che la pena sia "mia", bisogna ribadire, non dipende più dal fatto che sia legata all'infrazione commessa da un singolo, il «soggetto giuridico di quell'atto, autore responsabile del delitto» (Foucault 1976, p. 267), ma che venga amministrata a partire da chi è punito: «l'individuo in stato di detenzione».

Il punto è che «i sorveglianti, il direttore dello stabilimento di pena, un cappellano o un istitutore, sono più adatti ad esercitare questa funzione correttiva che non i detentori del potere penale» (Foucault 1976, p. 269). Sanno osservare e descrivere, diagnosticare: individuare un carattere e classificare in modo differenziale. Non è più il verdetto – da solo – ad assegnare la colpevolezza ma un nuovo giudizio extragiudiziario serve da supporto alla modulazione interna della pena carceraria: per alleggerirla o interromperla. Il carcerario si affianca, tendenzialmente sostituisce il giudiziario: l'educazione entrata nelle segrete, le trasforma nelle carceri che conosciamo.



## Educare dolcemente

Oggi i supplizi sono spariti (Foucault 1976, p. 10). Per noi, le punizioni sono diventate meno fisiche, amministriamo con più discrezione e decenza l'arte di far soffrire, ma probabilmente non abbiamo smesso di credere che il dolore faccia crescere, fortifichi. Salvi. In fondo, si tratta della nostra stessa tradizione. Oggi amministriamo dolori «più sottili e più felpati» (Foucault 1976, p. 10), spogliati del fasto e dello spettacolo, di quella festa che a buon diritto si può chiamare come suggeriva Foucault, un «teatro dell'atroce» (Foucault 1976, p. 69). Oggi il potere di punire è entrato nell'ombra. Diventato un atto procedurale, ha bisogno – però – di un dispositivo: la prigione, per essere amministrato. Si è invertito così tutto un sistema di potere. Da legale, il potere del codice si è trasformato in quello di normalizzazione, in quello dell'educazione moderna. Non sarà più il re a essere in luce, a dover ripristinare il suo splendore davanti a chi, il reo, ha osato sfidarlo, opporsi, porsi fuori-legge. Il sovrano ha “potere di vita e di morte”, cioè può togliere la vita, può ricacciare nella morte; occorre temere la sua vendetta. Il suo potere. Da qui il rituale ambiguo di chi guarda – il popolo dei sudditi riuniti per lo spettacolo, popolo che non saprà mai fino all'ultimo se schierarsi a favore del re che rappresenta la legge oppure del fuori-legge che ha osato opporsi.

Per noi invece non si tratta più solo di punire, ma anche di correggere, raddrizzare. Potremmo riassumere la funzione moderna del carcere in un unico termine: *educare*. Noi oggi intendiamo ripristinare – grazie al tempo trascorso in quello spazio totale che è la prigione – le dimensioni soggettive che si sono offuscate in chi si è posto fuori il patto sociale (Bertolini 2015), quelle stesse che permettono a tutto il corpo sociale di amministrare il nuovo potere di punire. Se la pena moderna tende a riquilibrare il soggetto di diritto, il soggetto in quanto membro della società, è perché c'è stata una generazione di intellettuali e magistrati che hanno rotto con i loro padri. Scriveva Beccaria, in quel testo destinato al successo:

[...] non è sì facile il serbare la proporzione esatta tra il delitto e la pena [...] la impunità stessa nasce dall'atrocità dei supplicii. Gli uomini sono racchiusi fra certi limiti, sì nel bene che nel male, ed uno spettacolo troppo atroce per l'umanità non può essere

che un passeggero furore, ma non mai un sistema costante quali debbono essere le leggi; che se veramente crudeli, o si cangiano, o l'impunità fatale nasce dalle leggi medesime (Beccaria 1965, p. 61).

Quanto più la presa sul corpo tende ad allentarsi (Foucault 1976, p. 12, p. 18), tanto più la penalità diventa incorporea (Foucault 1976, p. 14); trionfa la «sobrietà punitiva» (Foucault 1976, p. 17). A questa epoca appartengono, precisa però Michael Foucault, due modi di punire: il castigo e la disciplina. Infatti, la gogna o i lavori forzati per fare l'esempio di Beccaria, sono differenti tecniche punitive rispetto all'uso esclusivo del carcere. E tuttavia la privazione della libertà non ha smesso di funzionare su uno sfondo suppliziante. Se non si affamano certo i carcerati, si tratta però di alimentarli grazie a razioni, servizi di mensa, pasti obbligati. Se la privazione della vita sessuale può essere addolcita, in cella si resta *single* anche in compagnia. Se le percosse oggi sono un reato in famiglia, a scuola, nelle prigioni, l'isolamento resta il perno del funzionamento carcerario dove i detenuti hanno certo meno freddo, meno fame... ma non sono meno soli. Ha dimostrato Michel Foucault che:

Alla espiazione che strazia il corpo, deve succedere un castigo che agisca in profondità sul *cuore* [corsivo nostro], il pensiero, la volontà, la disponibilità (Foucault 1976, p. 19).

Il bersaglio moderno, abbiamo scritto, è l'anima – o meglio il cuore – che succede e occupa «il posto» (Foucault 1976, p. 19) del corpo, della morte e del sangue. Continua Michel Foucault:

L'anima del criminale non è invocata in tribunale al solo fine di spiegarne il suo crimine e per introdurla come elemento di assegnazione giuridica della responsabilità; se la si invoca, con tanta enfasi, con tanta preoccupazione di comprendere e una così vasta applicazione “scientifica”, è proprio per giudicarla, essa, insieme al crimine, e per prenderla in carico nella punizione (Foucault 1976, p. 21).

Non si tratterà più né di rubricare gli atti leciti o illeciti, né di somministrare sapientemente dei castighi come avevano sognato i riformatori milanesi grazie a tanti teatri, micro-scene punitive disseminate nella città, quanto piuttosto di amministrare gli illegalismi, cioè definire, descrivere, ripartire gli scarti rispetto alla norma. Non si tratterà più di

occuparsi di infrazioni o d'infamia, bensì «degli individui» (Foucault 1976, p. 21). Non si cercherà più chi sia l'autore del crimine, né ci si preoccuperà più dell'effetto che la punizione ha sul cuore (ci dovremmo chiedere quello di chi?), ma di determinare scientificamente il processo causale che ha prodotto una biografia criminale. Istinto? Inconscio? Eredità? Ambiente? Il colpevole sarà certamente da rinchiudere ma per essere curato – bisognerebbe ricordare a questo proposito l'attuale enfasi sulla categoria di cura in pedagogia –, piuttosto che semplicemente punito. Ecco nascere oltre gli effetti negativi, repressivi della Legge e del suo sovrano, quelli positivi, coercitivi della prigione e dei suoi esperti. Grazie alla dolcezza delle pene come tecnica di potere, «l'uomo, l'anima, l'individuo, normale o anormale» (Foucault 1976, p. 27) si sono posti accanto come oggetti nuovi dell'intervento penale.

Invertendo una tradizione millenaria in Occidente, Michel Foucault potrà scrivere che l'anima diventa così la prigione del corpo (Foucault 1976, p. 33). Oltre ogni effetto paradossale, egli dimostra come la storia della microfisica carceraria, sarebbe nient'altro che la genealogia dell'anima moderna (Foucault 1976, p. 32): la ricostruzione di come sia possibile ortopedizzare ogni comportamento deviante. Una questione di tecniche e corpi (Massa 1987), cioè ancora una volta educativa. Il punto non è dimostrare che l'anima non esista, che sia «un'illusione o un effetto ideologico» (Foucault 1976, p. 33). Piuttosto essa è il prodotto – viene fabbricata afferma spesso Foucault – a partire dal corpo, cioè intorno, alla superficie e internamente a esso, mediante un potere che oltre a chiedersi giusto ha bisogno di controllare, addestrare, correggere.

Questi corpi controllati, addestrati, corretti sono quelli degli educandi: i bambini, gli scolari, i pazzi e i delinquenti. In genere, tali individui non chiedono di essere educati. Sono o “vanno” educati, come si dice. Altrettanto, si dice, che gli adulti – i soli che potrebbero dare un assenso, accettare di esporsi in coscienza al gesto educativo e al suo potere – sono invece riottosi, resistono al cambiamento. Dovremmo forse concludere che l'educazione piuttosto che estendersi dai margini della vita verso l'adulità e più oltre, deve piuttosto discendere da tale apice verso i minori, i soggetti marginali, gli stranieri?

L'anima moderna – oggetto d'investimento pedagogico – non è quella della teologia: non nasce fallibile o da riscattare. È un abbaglio il credere sia lo stesso “uomo” quello che si forma a partire dall'anima, sia essa quella classica platonica, quella cristiana o quella propriamente moderna di cui parla Michel Foucault. Quest'ultima – «reale e incorporea» (Foucault 1976, p. 33) – può spiegare un'esistenza, può rendere conto di una vita ma non vuole, né può risorgere. È pura immanenza.

La materialità (Foucault 1975, p. 34; Barone 1997), cioè la tecnologia del corpo messa in atto nelle prigioni moderne, è stata lo strumento e il vettore del nuovo potere di punire, questa comprende ma non esclude l'anima. Bisogna riconoscere però che quella tecnologia dell'anima che da educatori, filosofi e psicologi, psicoanalisti e psichiatri in genere riusciamo ad amministrare tanto bene, non riusciamo né a compensarla, né a mascherarla altrettanto bene. Essa nasconde, infatti, un progetto di potere non meno dei supplizi. Che poi questo potere sia già diventato oppure stia per diventare sempre più scientifico, non c'è tanto da rallegrarsi quanto da difendersi. Difendersi dagli effetti intrusivi di un bio-potere completamente desacralizzato e “laico” che in-forma le nostre vite; fuori e dentro il carcere.

È la pedagogia destinata a diventare da archeologia, da antica origine delle scienze umane, solamente la loro applicazione tecnologica oppure – come sapere, come scienza – ha altre possibilità? Oltre ogni sua dimensione applicativa, efficace ed efficiente, il sapere pedagogico – grazie alla propria dimensione clinica – non potrebbe iniziare a costruire un discorso nuovo anche a proposito della prigione? Gli atti discorsivi della clinica potrebbero essere categorizzati, oltre ogni ricaduta nella relazione educativa, anche in un nuovo sapere pedagogico tendenzialmente scientifico (Massa 1990), ma di una scienza locale, esemplare (Agamben 2008)?

### **Di chi è il cuore di cui dobbiamo scrivere il discorso?**

Intollerabili, rivoltanti, vergognosi, i supplizi e le torture dovranno essere aboliti; perché, si chiede Michel Foucault, «quest'orrore così unanime per i supplizi ed una tale insistenza lirica per castighi che sarebbero “umani”?» (Foucault 1976, p. 81). La domanda resta attuale nella misura in cui gli atti del reo possano essere ri-moralizzati,

cioè sciolti dal sapere scientifico e ricondotti a quell'anima, a quel cuore, sul quale pesano. O dovrebbero pesare.

Se le critiche mosse dai Riformatori alla giustizia tradizionale sono state di essere eccessiva, quell'eccesso che provocava tanto disagio, scrive Foucault, era «più legato ad una irregolarità, che ad un abuso di potere [corsivo nostro]» (Foucault 1976, p. 85). Non sono, infatti, né l'anima né il cuore del reo a essere colpiti dall'eccesso punitivo, bensì quelli degli amministratori del nuovo potere di punire. Erano i loro cuori, a chiedere di punire «meglio».

Dovremmo ripartire da qui: dall'abuso educativo (Riva, 1993). L'abuso è certamente una categoria psicologica e un reato punibile dalla Legge, ma non è ancora un oggetto del sapere pedagogico diffuso. Occorre denunciare i maltrattamenti fisici e gli abusi emotivi, ma soprattutto incidere per cambiare i costumi educativi. Il che non significa contrapporre «una pretesa educazione “buona”, spontaneista e libertaria, alle nefandezze della vecchia “pedagogia nera”» (Riva 1993, p. 9). Difendere l'infanzia violata, tutelare e promuovere i diritti dei bambini, non sono battaglie soltanto dei pedagogisti. Occorre uscire dal cortocircuito tra pedagogia e anti-pedagogia, tra moralismo e contro-moralismo, e pensare l'abuso come possibilità costante dell'educazione, come rischio certo ma anche come responsabilità (Vergani 2015). Il che è molto diverso dal colpevolizzare l'adulto, genitore, insegnante ed educatore, oppure dal salvaguardare una bontà o una perversione, originarie, nei minori. Però molto simile a continuare a pensare che l'educando sia un vuoto da riempire, una tavola da incidere o della creta da plasmare. Oltre ogni trauma, se deve tramontare una certa rappresentazione del potere (educativo) non è tanto, o perlomeno non solamente, perché sono da criticare «i privilegi della giustizia, l'arbitrio, l'arroganza arcaica, i diritti senza controllo» del sovrano (educatore), quanto piuttosto «la mescolanza tra le sue debolezze e i suoi eccessi, tra le sue esagerazioni e le sue lacune, e soprattutto il principio stesso di questa mescolanza» (Foucault 1976, pp. 87-88).

Si tratta di essere illuminati, davvero.

Le nuove generazioni di Illuministi milanesi che troveranno sostegno e successo nella Parigi rivoluzionaria,

lo sapevano. E chiedevano un «riassetto» (Foucault 1976, p. 88) del potere di punire, cioè una sua nuova distribuzione e una diversa ripartizione dei suoi effetti: che diventasse più regolare, efficace, costante, meno dipendente «dai molteplici privilegi, discontinui e contraddittori talvolta, della sovranità» (Foucault 1976, p. 89). Preferivano che tali effetti fossero distribuiti con continuità a partire dal potere sociale. Non volevano punire meno di quanto il potere monarchico non avesse fatto amministrando la Legge, ma punire con severità attenuata e più precisa consapevolezza. Scriveva Beccaria:

Perché una pena ottenga il suo effetto basta che il male della pena *ecceda* [corsivo nostro] il bene che nasce dal delitto, e in questo male deve essere calcolata l'infalibilità della pena e la perdita del bene che il delitto produrrebbe (Beccaria 1965, p. 60).

E poco prima denunciava come il dolore possa diventare:

[...] il crogiuolo della verità, quasi il criterio di essa risieda nei muscoli e nelle fibre di un miserabile. Questo è il mezzo sicuro per assolvere i robusti scellerati e di condannare i deboli innocenti (Beccaria 1965, p. 38).

Se il diritto di punire non trova più la sua giustificazione nella vendetta del sovrano ma nella difesa della società (Foucault 1976, p. 98), d'ora innanzi siamo tutti noi che amministriamo quel potere. Non meraviglia allora, come fa notare Michel Foucault, che:

il corpo, l'immaginazione, la sofferenza, il cuore da rispettare, non sono in effetti quelli del criminale da punire, ma quelli degli uomini che, avendo sottoscritto il patto, hanno il diritto di esercitare contro di lui il potere di inirsi (Foucault 1976, p. 99).

All'inizio si era cercato di costruire un «Linneo dei delitti e delle pene» (Foucault 1976, p. 109), cioè di punire con arte, tenendo quella difficile e strana doppia contabilità, che risolvere il problema di come applicare leggi fisse, universali, a singoli individui, particolari. Il punto è che di lì a poco, quando la prigione diventerà la sola punizione, il sapere “psico” darà il cambio alla casistica. Si punirà grazie alla scienza. Il corpo lascerà certo il posto all'anima, ma – ci potremmo chiedere – siamo entrati davvero nell'epoca dei castighi incorporei? Se è vero, come suggerisce Michel Foucault, che tutta una

semiotecnica delle punizioni è restata «in sospeso» (Foucault 1976, p. 112), allora forse la giustizia riparativa – oggi – può andare a riprendere parte di un lavoro mancato. Se il carcere ha permesso di unire le due linee di oggettivazione formatesi con l'Illuminismo – quella che dipinge il criminale quale nemico di tutti e quella della conoscenza scientifica della criminalità – allora piuttosto che controllare la delinquenza, cioè gestirla con una calcolata economia punitiva oppure abolire questa istituzione totale come hanno chiesto alcuni, oggi, probabilmente abbiamo la possibilità grazie all'amministrazione della giustizia riparativa di andarci a riprendere dal futuro un passato diverso, lasciato in sospeso.

La prigione sarà stata «utile» (Foucault 1976, p. 271), rischiamo tutta l'ambiguità del termine usato anche da Foucault, tutte le volte che non solo ha giocato «un ruolo tecnico positivo» (Foucault 1976, p. 271) operando la trasformazione degli individui grazie all'isolamento, all'ergoterapia, alla normalizzazione, ma tutte le volte che gioca la carta dell'educazione autentica. Scrive:

il margine per cui la prigione *eccede* [corsivo nostro] la detenzione è in effetti coperto da tecniche di tipo disciplinare. E questo supplemento del disciplinare in rapporto al giuridico, è ciò che è stato chiamato il "penitenziario" (Foucault 1976, p. 271).

Se le pietre possono rendere docili e conoscibili, se le prigioni permettono di controllare, vedere senza essere visti, se è vero che «il carcerario "naturalizza" il potere di punire, come pure "legalizza" il potere tecnico di disciplina» (Foucault 1976, p. 335), allora la prigione non deve essere più né violenza né arbitrio, ma neppure solo dolcezza o scienza.

Finché i giudici faranno sempre fatica a condannare per condannare, finché dovranno essere affiancati da una schiera senza fine di operatori di giustizia, non saremo in grado di andare a riscoprire quel «discorso di cuore» che i riformatori si attribuivano, per restituirlo questa volta davvero al reo. Se non siamo più capaci di perseguire gli atti in quanto atti, potremo iniziare a considerare l'anima, e le sue avventure, non solo come relais della società disciplinare moderna, ma anche come bersaglio di un potere davvero incorporeo senza alcuno sfondo suppliziante. Si aprirà forse una nuova stagione che ha nel cuore, questa volta del reo, il suo perno. Allora non sarà più la vendetta del re (e i suoi capricci) la misura della punizione in questa o nell'altra vita, ma il risarcimento di chi, leso e offeso da un atto che ha un autore responsabile, si apre non al perdono che abita altri piani, né alla misericordia che si spiega solo grazie a uno sfondamento verticale, quanto all'incontro.

Che la vita di chi delinque e quella di chi resta ferito dai delitti compiuti, possano incontrarsi, che un cuore colpevole possa esporsi non meno di quello colpito dall'atto criminale, all'incontro, forse sarà il sapere pedagogico a volerlo. A presidiare, cioè, l'immanenza sempre orizzontale di una vita (Deleuze 1996), questa sì molto diversa – eccedente – rispetto a quella inventata, studiata o prodotta dalle scienze umane. Non è questo forse il vuoto attorno a cui ruota ogni autentico desiderio di formare? Ha scritto Cesare Beccaria:

Volete prevenire i delitti? Fate che i lumi accompagnino la libertà (Beccaria 1965, p. 98).

JOLE ORSENIGO

University of Milano-Bicocca



## Bibliografia

- Agamben G., *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- Antonacci F., Cappa F., *Riccardo Massa. Lezioni su: la peste, il teatro, l'educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Barone P., *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano, 1997.
- Barone P., Palmieri C. (a cura di), *Piero Bertolini e Letizia Caronia. Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Beccaria C., *Dei delitti e delle pene*, [1764], Einaudi, Torino, 1965.
- Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Erickson, Trento, 2008.
- Cappa F., *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Deleuze G., *Pourparler 1972-1990*, tr. it., Quodlibet, Roma, 2000.
- Deleuze G., *L'immanenza: una vita...*, in «Aut-aut», n. 271-272, gennaio-aprile 1996, pp. 4-10.
- Foucault M., *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, [1966], tr. it., Rizzoli, Milano, 1967.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, [1975], tr. it., Einaudi, Torino, 1976.
- Lacan J., *Scritti*, [1966], tr. it., Einaudi, Torino, 1974.
- Mariani A., *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli, 2000.
- Mariani A., *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano, 1997.
- Massa R., *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.
- Massa R., *Desiderio, struttura, formazione*, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano, 2010, pp. 34-47.
- Palmieri C., *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Orsenigo J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Riva M., *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano, 1993.
- Vergani M., *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.