



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN  
Scienze della formazione e psicologia

CICLO XXXII

COORDINATRICE Prof.ssa Simonetta Ulivieri

*Decostruire i classici della pedagogia*

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

**Dottorando**

Dott. Gianluca Ammannati

**Tutor**

Prof.ssa Simonetta Ulivieri

**Coordinatrice**

Prof.ssa Simonetta Ulivieri

Anni 2016/2019

## Indice

<i>Premessa</i>	3
<i>Introduzione</i>	9

### LA DECOSTRUZIONE DEL TESTO DI PEDAGOGIA

#### **Capitolo I. La “fine del libro” di pedagogia**

Il fono-logocentrismo e la pedagogia	15
La grafematica nella comunicazione e nell'apprendimento	22
Decostruzione delle antinomie classiche della pedagogia	26
“Fine del libro” e inizio del testo	35
Decostruzione e <i>koinè</i> ermeneutica in pedagogia	40
Decostruzione del politico e prova dell'aporia	48
Giustizia indecostruibile e diritto	52
Valori incondizionati e schema autoimmunitario	55

#### **Capitolo II. La *literacy* decostruttiva nello studio dei classici della pedagogia**

La lettura decostruttiva	65
Logica del “tutto o niente” e paleonimia	73
La “strategia generale della decostruzione”	77
Gli indecidibili	83
La decostruzione dell' <i>Emilio</i> di Rousseau	87

### LETTURE DECOSTRUTTIVE

#### **Capitolo III. Decostruzione del concetto di maieutica nel *Menone* di Platone**

La figura del maieuta	92
La forma di pseudo-prova del dialogo maieutico	99
Marcatori metafisici della presenza e logica del supplemento	101

#### **Capitolo IV. Decostruzione integrale del *De magistro* di Agostino**

La forma di “ <i>orationi tuae</i> ” del dialogo	107
Il teo-logocentrismo e il supplemento linguistico	109
L'antinomia verbalismo/oggettivismo e la “grafematica” dell'esperienza	111
Il “ <i>totum</i> ”, l'auto-affezione e il “tatto nello sguardo	112
Indecidibilità della “ <i>admonitio</i> ”	114

#### **Capitolo V. Decostruzione del *corpus* pestalozziano**

Pestalozzi e il supplemento	116
Indecidibilità delle antinomie libertà/autorità e natura/arte nel <i>Diario</i>	124
Libro della natura e mistica della voce interiore ne <i>La veglia</i>	128
Due modelli educativi antitetici nel <i>Bildungsroman</i> : irradiazione e innesto	134
La disseminazione del senso nelle <i>Mie indagini</i>	152
Meccanicismo e organicismo nel metodo di Geltrude	167
L'antinomia tra l'etero e l'auto educazione nelle <i>Lettere</i> e nel <i>Discorso</i>	183
Logica del supplemento e aporeticità del metodo ne <i>Il canto del cigno</i>	188

<i>Conclusione</i>	199
<b>Appendice. Rileggere <i>Educazione alla ragione</i> di G. M. Bertin alla luce della decostruzione</b>	
Ereditare la “civiltà della ragione”	218
La problematicità che struttura l’esperienza	220
Il significato indecidibile del gioco	224
Il “ <i>double bind</i> ” di Bertin	226
Decostruzione delle antinomie classiche della pedagogia	228
L’antropocentrismo e il suo ripensamento	231
L’utopia teleologica dell’esperienza totale	232
Per il <i>logos</i> “non c’è fuori testo”	235
La contaminazione <i>demens-sapiens</i>	238
 <i>Bibliografia</i>	 246

## Premessa

Durante gli anni che seguirono, dal 1963 al 1968 circa, provai a costituire – specialmente nelle tre opere pubblicate nel 1967 – ciò che non doveva essere soprattutto un sistema bensì una sorta di dispositivo strategico aperto, sul suo stesso abisso, un insieme non chiuso, non recintabile e non totalmente formalizzabile di regole di lettura, di interpretazione, di scrittura. Questo dispositivo mi permise forse non solo di ricercare nella storia della filosofia e nell'insieme socio-storico che ne segue, ma anche nelle pretese scienze o in certi discorsi detti post-filosofici fra i più moderni (nella linguistica, nell'antropologia, la psicoanalisi); di disvelare, dunque, una valutazione della scrittura, e a dire il vero una svalutazione della scrittura il cui carattere insistente, ripetitivo, anzi oscuramente compulsivo segnalava un insieme di coartazioni di lunga durata. Queste coartazioni si esercitavano al prezzo di contraddizioni, di degenerazioni, di negazioni, di decreti dogmatici, senza lasciarsi totalizzare in un *topos* circoscritto della cultura, dell'enciclopedia o dell'ontologia. Il sistema non chiuso e fessurato di queste costrizioni, proposi di analizzarlo sotto il nome di logocentrismo nella sua forma filosofica occidentale, e di fonocentrismo nell'area più estesa del suo impero. Naturalmente, non potevo elaborare questo dispositivo e questa interpretazione senza privilegiare, o piuttosto senza riconoscere ed esibire il privilegio del filo conduttore, o dell'analizzatore chiamato scrittura, testo, traccia, e senza proporre una ricostruzione ed una generalizzazione di questi concetti (la scrittura, il testo, la traccia) come gioco e lavoro della differenza il cui ruolo era in una volta costituente e deconstituente. [...] Del resto la portata strategica e retorica di questi gesti non ha mai cessato di occuparmi in seguito in numerosi testi. Tutto questo si riunisce sotto il titolo della decostruzione, i grafici della differenza, della traccia, del supplemento, etc., e io non posso qui disegnarli che in maniera algebrica.

Jacques Derrida, *Punteggiatura: il tempo della tesi*<sup>1</sup>

Derrida, con la sua *grammatologie*<sup>2</sup>, ha dato vita a una rivoluzione semiologica che da alcuni decenni ha influenzato, anche nel nostro paese, il modo di concepire la lettura dei

---

<sup>1</sup> J. Derrida, *Punteggiatura: il tempo della tesi* (1980), in Id., *Del diritto alla filosofia* (1990), tr. it., Abramo, Catanzaro 1999, pp. 231-232. Sull'interesse di Derrida per la scrittura letteraria in generale e non solo filosofica, ha insistito anche Simone Regazzoni nel suo libro *Jacques Derrida. Il desiderio della scrittura*, Feltrinelli, Milano 2018, in cui sostiene che "Occorre andare al di là della filosofia, se si vuole cominciare davvero a misurarsi con Derrida. Il desiderio della scrittura indica precisamente questo movimento eccedente rispetto al *logos* filosofico e contro cui il *logos*, a partire da Platone, ha ingaggiato una battaglia senza tregua", p. 12. E a riprova di quanto detto, Regazzoni, in epigrafe al suo libro, cita una breve confessione del grammatologo francese: "Il mio 'primo' desiderio non mi portava senza dubbio verso la filosofia, ma verso la letteratura, o piuttosto verso qualcosa che la letteratura accoglie meglio che la filosofia. Mi sento impegnato, da più di vent'anni, in un lungo cammino per raggiungere *questa cosa*, questa scrittura idiomatica di cui so che continuo a sognare. J. Derrida, *Points de suspension*", p. 9.

<sup>2</sup> J. Derrida, *Della Grammatologia* (1967), tr. it., Jaca Book, Milano 1989<sup>2</sup>.

grandi libri della cultura occidentale. In pedagogia<sup>3</sup>, ad esempio, Andrea Potestio ha pubblicato da pochi anni uno studio<sup>4</sup> in cui rilegge alcune opere di Rousseau, in particolare l'*Emilio*, servendosi anche dei concetti derridiani di “logica del supplemento” e di “dono incondizionato”.

L'ipotesi da cui noi muoviamo, sulla scia di questa novità, è che sia proficuo sperimentare una lettura dei testi classici della pedagogia che non si limiti a seguire soltanto il protocollo ermeneutico, ma che si ispiri anche a quella “strategia generale della decostruzione”<sup>5</sup> descritta e praticata dallo stesso Derrida. Si tratta – come abbiamo letto nell'epigrafe – di un “dispositivo strategico aperto, sul suo stesso abisso, un insieme non chiuso, non recintabile e non totalmente formalizzabile di regole di lettura, di interpretazione, di scrittura” finalizzate a liberare quest'ultima da una condizione di coartazione esercitata “al prezzo di contraddizioni, di degenerazioni, di negazioni, di decreti dogmatici”.

Il decostruttore francese – chiamando in causa il dibattito americano ed europeo<sup>6</sup> sulle competenze nell'ordine della lettura-scrittura – sostiene la necessità formativa dell'acquisizione di una “*literacy*”<sup>7</sup> dialettica che sappia unire le competenze ermeneutiche del “commento raddoppiante”<sup>8</sup> alle abilità di destabilizzazione offerte da quella “pratica organizzata”<sup>9</sup> ma a-metodica che è la decostruzione. Potremmo asserire, parafrasando Rorty<sup>10</sup>, che nella lettura dei grandi libri di pedagogia dovremmo essere

---

<sup>3</sup> Intorno al rapporto tra la decostruzione e la pedagogia, ricordiamo le due opere “apripista” di Franco Cambi: *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Clueb, Bologna 1987 e *Decostruzionismo e pedagogia. Note ed appunti*, in “Studi di storia dell'educazione”, 1, 1992, 5-34. Per una panoramica sulla ricaduta pedagogica della decostruzione rimandiamo, in particolare, ai due lavori di Alessandro Mariani: *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, ETS, Pisa 2000 e *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma 2008. Altri testi significativi saranno citati nei primi due capitoli, mentre l'elenco dei volumi, a nostro avviso più rilevanti, è riportato in bibliografia. Per quello che concerne, invece, la ricostruzione della prima ricezione italiana della decostruzione in pedagogia, si consiglia la lettura dell'exkursus storico-teorico di Luca Corchia *Disincanto, decostruzionismo e pedagogia. Ricerca del senso e modelli critici nella professione educativa*, in “The Lab's Quarterly”, 3, 2004, pp. 1-18.

<sup>4</sup> A. Potestio, *Un altro “Émile”. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013. Sul “*dangereux supplément*”, cfr. anche F. Sani, *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, La Scuola, Brescia 2017. I primi tentativi di riletture di classici “alla luce della decostruzione”, ovviamente, sono stati compiuti in ambito filosofico, a questo riguardo cfr.: M. Iofrida, *Forma e materia. Saggio sullo storicismo antimetafisico di Jacques Derrida*, Ets, Pisa, 1988 e Id., *Decostruzione e storia della filosofia*, Ets, Pisa 1996; M. Vergani, *Dell'aporia. Saggio su Derrida*, Il Poligrafo, Padova 2002.

<sup>5</sup> J. Derrida, *Posizioni* (1972), tr. it., Verona, Bertani, 1975, p. 75.

<sup>6</sup> Cfr. M. Banzato, *Literacy e complessità*, in “TD. Tecnologie didattiche”, n. 21(1), 2013, pp. 4-13.

<sup>7</sup> J. Derrida, *Verso un'etica della discussione* (1990), in *Limited Inc.* (1990), tr. it., Cortina, Milano 1997, p. 218.

<sup>8</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 182 e Id., *Verso un'etica della discussione*, op., p. 165 e sgg.

<sup>9</sup> J. Derrida, *Verso un'etica della discussione*, op., p. 217.

<sup>10</sup> Cfr. J.M. Van Hook, *Caverne, cànoni e l'insegnante ironico nella filosofia dell'educazione di R. Rorty*, in G. Bandini, R. Certini (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna*, Armando, Roma 2003, pp. 176-184.

prima “solidali” con l’autore e il suo testo e dopo “ironici” decostruttori dei loro ancestrali costrutti metafisici, perché – come ammoniva spesso Dewey – è bene non fidarsi troppo dell’*auctoritas* dei classici.

Lo studio dei capolavori della tradizione pedagogica, di fatto, è ancora presente nei nostri dipartimenti universitari ma è indubbio che da molti decenni – soprattutto con l’avvento delle Scienze della formazione – abbia perso il suo *appeal*. Una sorte condivisa con l’insegnamento della Storia della pedagogia, la cui progressiva contrazione lascia sempre più campo alla Storia dell’educazione e delle istituzioni educative, con la conseguenza che il tabù sulle “dottrine pedagogiche”, tutte derubricabili a teorie di matrice metafisica, sta rischiando di travolgere anche la lettura dei classici, non a caso difficili da reperire nelle librerie.

Tuttavia, insieme a questi segnali di distrazione accademica si registrano due controtendenze, una in ambito scolastico e l’altra nell’editoria digitale: le “Indicazioni nazionali per i licei” del 2010, hanno riproposto la centralità del testo originale dei grandi autori (e non del manuale) rendendo obbligatoria, nel quinto anno del Liceo delle Scienze umane, la lettura integrale di almeno un’opera; l’iniziativa presa, già da cinque anni, da una casa editrice nativa digitale, la KKIEN Publishing International, di pubblicare alcuni classici della pedagogia in formato e-book all’interno della collana “I grandi dell’educazione”.

La crisi delle grandi meta-narrazioni – per dirla alla Lyotard – ha segnato, quasi in un abbraccio fatale, anche il destino delle ideologie o utopie educative del passato, ma ha pure riaperto la partita sul modo di rileggere la tradizione pedagogica, come affermava Franco Cambi a metà anni ’90:

Negli ultimi venticinque anni circa si è compiuta una profonda trasformazione metodologica nella ricerca storico-educativa che ha condotto a un radicale mutamento di orientamento: dalla “storia della pedagogia” si è passati alla “storia dell’educazione”. Come e perché è avvenuto questo mutamento? [...] Schematizzando, potremmo dire: si è passati da un modo *chiuso* di fare storia in educazione e pedagogia a uno *aperto*, resosi consapevole della ricchezza/complessità del suo campo di ricerca e della varietà/articolazione di metodi e strumenti.<sup>11</sup>

Più nello specifico, si è trattato del già citato “commento raddoppiante”, ossia del “lavoro di tipo ermeneutico: connesso a una comprensione che agisce come regressione e come autenticazione del senso”<sup>12</sup>. Una valorizzazione delle opere orientata, sulla base di un approccio polisemico, a mettere a nudo l’inesauribile ricchezza di senso del testo.

---

<sup>11</sup> F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari 2002<sup>10</sup>, pp. 3 e 5.

<sup>12</sup> Ivi, p. 15.

Molti di noi ricorderanno ancora l'invettiva contro l'abuso dei manuali di pedagogia – all'insegna del motto “leggere e interpretare direttamente il testo dell'autore!” –, che circolava già a metà degli anni 80' negli ambienti scolastici e universitari, ancora prima che la Commissione Brocca cominciasse i suoi lavori.

Nel 1997, inoltre, a Cassino ha avuto luogo un seminario del CIRSE in cui si è fatto il punto sulla crisi dello studio dei classici della pedagogia. Gli atti del seminario sono stati raccolti nel volume *I classici della pedagogia*<sup>13</sup> pubblicato due anni dopo a cura di Giacomo Cives, Giovanni Genovesi e Paolo Russo. Nei loro saggi, gran parte degli autori sottolinea la bontà del congegno ermeneutico ai fini della comprensione del testo; un approccio che Luciana Bellatalla<sup>14</sup> ha poi modernizzato, includendovi anche alcuni stimoli provenienti dalla teoria della complessità e dalla narrazione kuhniana dei cambiamenti di paradigma.

Pertanto, in continuità con tutti questi apporti migliorativi del “commento raddoppiante”, possiamo, nello studio dei classici, aggiungere anche il momento della *literacy* decostruttiva?

In ambito pedagogico, oltre ad aver compreso i vantaggi di coniugare il “commento raddoppiante” con la lettura decostruttiva – in sintonia con le “considerazioni metodologiche”<sup>15</sup> di Derrida –, già da tempo si è preparato il terreno per la coltivazione della *literacy* decostruttiva, la quale potrebbe contribuire al rilancio del valore dei testi classici grazie al suo approccio critico verso “la metafisica della presenza”, seppur scevro da qualsiasi illusione di poterla “rottamare”, perché come ha osservato Michele Borelli:

A partire da Nietzsche ed Heidegger, l'oltrepassamento della metafisica è l'idea di fondo in filosofia. Nonostante le differenze che distinguono le filosofie, nei filosofi-post come Lévinas, Lyotard, Foucault, Derrida, Rorty, Vattimo, questa idea diventa compito primario, progetto comune per trasformare radicalmente il rapporto pensiero-essere. In che misura è realizzabile un'idea del genere? Con lo stesso Derrida si può supporre che i tentativi di portarsi oltre i limiti della metafisica e di decostruire la razionalità moderna avvengano all'interno di questi limiti. Alla persuasione che la metafisica vada oltrepassata, Derrida lega la consapevolezza della relativa impossibilità di questo compito.<sup>16</sup>

Proprio così, decostruire non significa distruggere o oltrepassare e neppure restaurare, ma

---

<sup>13</sup> G. Cives, G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *I classici della pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 1999. Gli altri autori dei saggi sono: Luciana Bellatalla, Franco Cambi, Giorgio Chiosso, Antonio Corsi, Remo Fornaca, Mario Alighiero Manacorda, Furio Pesci, Vittorio Telmon e Carla Xodo.

<sup>14</sup> Cfr. L. Bellatalla, *Questioni di metodo*, in Ead., G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006, pp. 1-38; Ead., (a cura di), *La scienza dell'educazione e il nodo della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 29-42.

<sup>15</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 182.

<sup>16</sup> M. Borelli, *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza 2002<sup>2</sup>, p. 262.

solo rileggere il passato dal punto di vista del “margine”:

Tanto meno dobbiamo rinunciare a concetti che ci sono indispensabili per scuotere oggi l’eredità di cui fanno parte. All’interno della chiusura, con un movimento obliquo e sempre pericoloso, che incessantemente rischia di ricadere al di qua di ciò che esso decostruisce, bisogna circoscrivere i concetti critici di un discorso prudente e minuzioso, stabilire le condizioni, l’ambito e i limiti della loro efficacia, disegnare rigorosamente la loro appartenenza alla macchina che essi permettono di decostruire; e ad un tempo la falla da cui si lascia intravedere, senza che ancora si possa darle un nome, il chiarore dell’oltrechiusura.

I movimenti di decostruzione non sollecitano le strutture dal di fuori. Essi sono possibili ed efficaci, aggiustano il loro tiro proprio abitando queste strutture. Abitandole in un certo modo, poiché si abita sempre e ancor di più quando non lo si sospetta. Operando necessariamente dall’interno, ricavando dalla vecchia struttura tutte le risorse strategiche ed economiche della sovversione, ricavandole da quella in modo strutturale.<sup>17</sup>

Intorno al tema dell’incorporazione della metafisica da parte della pedagogia, è evidente, ad esempio, la corrispondenza tra la decostruzione delle dicotomie (sensibile e intellegibile, dentro e fuori, anima e corpo, intuizione e discorso, ecc.) e l’annoso problema delle antinomie classiche della pedagogia (teoria e prassi, autorità e libertà, gioco e lavoro, ecc.); ed è proprio dalla decostruzione di quest’ultime che dovrebbe prendere avvio la rilettura dei grandi libri della pedagogia.

E il pensiero non può che andare alla grande stagione del problematicismo pedagogico della scuola bolognese e ai due padri fondatori, Banfi e Bertin, il cui lavoro sulla struttura antinomica del sapere pedagogico costituisce un prerequisito concreto per comprendere la pratica decostruttiva.

In sintesi, questo lavoro ha lo scopo di proporre allo studioso di storia della pedagogia un “avviamento” alla lettura decostruttiva dei classici della tradizione pedagogica, con l’auspicio che questa *literacy* si affermi tra le competenze del *teacher deconstructor*<sup>18</sup> e magari anche un po’ nell’impostazione della manualistica scolastica e universitaria, così come è avvenuto per il problematicismo pedagogico, ad esempio, grazie ai lavori di Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva e Renzo Tassi<sup>19</sup>.

In fondo, non si tratta di fare violenza ai “grandi libri” della illustre tradizione pedagogica, magari imponendo al lettore una sofisticata tecnica di interpretazione, perché per Derrida

---

<sup>17</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., pp. 17 e 28.

<sup>18</sup> Sulla figura dell’insegnante decostruttore, cfr. E. Isidori, *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*, Aracne, Roma 2005; A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, op.; S. Parker, *Reflective teaching in the postmodern world*, Open University Press, Buckingham 1997.

<sup>19</sup> Il riferimento è al testo universitario di F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 2002<sup>2</sup> e al manuale scolastico di R. Tassi (con S. Tassi) *Pedagogia nella storia. Il Novecento*, Zanichelli, Bologna 2012<sup>4</sup>, libri nei quali gli autori dichiarano in modo esplicito di aver assunto il problematicismo pedagogico come paradigma teorico di riferimento.



ogni cosa, sia che si tratti di opere o di esperienze, “*ça se déconstruit*”:

Avrei dovuto precisare che ciò che avviene, avviene decostruendosi. Non sono io che decostruisco, è l’esperienza di un mondo, di una cultura, di una tradizione filosofica cui avviene qualcosa che chiamo “decostruzione”: qualcosa si decostruisce, non funziona, qualcosa si muove, si sta dislocando, disgiungendo o disaggiustando, e incomincio a prenderne atto: si sta decostruendo e bisogna risponderne.<sup>20</sup>

Dietro al “desiderio di sistema” espresso dal libro di pedagogia, si insinua il movimento di significazione della *différance* (o *archi-écriture* o struttura della traccia) che, con il suo gioco di *espacement* tra gli elementi del testo, costituisce ciò che consente una certa chiusura teorica ma, al contempo, anche ciò che la deborda decretando così l’impossibilità di ridurre qualsiasi classico ad una completa appartenenza alla storia della metafisica.

La decostruzione non è un metodo per trovare quello che resiste al sistema, ma consiste nel prendere atto – nella lettura e nella interpretazione dei testi – del fatto che ciò che ha reso possibile l’effetto di sistema in certi filosofi è una certa disfunzione o disaggiustamento, una certa incapacità di chiudere il sistema. Tutte le volte che questa prospettiva di lavoro mi ha attratto, era questione di notare che il sistema non funziona; e che questa disfunzione non solo interrompe il sistema, ma anche rende conto del desiderio di sistema, che prende forza in questa sorta di disgiungimento, di disgiunzione.<sup>21</sup>

Ogni testo classico non può che avere una struttura “fuori dai cardini”, dato che, come amava ripetere Derrida “*the time is out of joint*”.

---

<sup>20</sup> J. Derrida, “*Ho il gusto del segreto*”, tr. it., in Id., M. Ferraris, “*Il gusto del segreto*”, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 98.

<sup>21</sup> Ivi, p. 6.

## Introduzione

Abbiamo pensato di mostrare “la via” della decostruzione del testo a partire dalla delucidazione della teoria semiologica e filosofica di Derrida, per poi passare ad illustrare la conseguente metodologia di lettura e, in ultimo, finire con la presentazione di alcuni esempi pratici di decostruzione dei “grandi” libri della pedagogia.

La prima delle due parti in cui è suddiviso il nostro studio ha per oggetto “la decostruzione del testo di pedagogia” dal punto di vista teorico-metodologico mentre la seconda parte, di tipo applicativo, consiste nell’abbozzo di quattro “letture decostruttive”.

Introduciamo la teoria della decostruzione muovendo dalla spiegazione delle tesi principali nelle quali è articolata la rivoluzionaria teoria del segno derridiana, quali “la scrittura prima della lettera”, “la fine del libro e l’inizio della scrittura”, “non c’è fuori-testo” e “la struttura grafematica generale di ogni comunicazione”; successivamente introduciamo le celebri critiche filosofiche che il grammatologo francese rivolge al fonocentrismo e al logocentrismo, ovvero alle due cifre più rilevanti della metafisica della presenza, dalle quali non è immune neppure il pensiero pedagogico.

È stata la magia auto-affettiva dell’intendersi mentre si parla a determinare il privilegio della *phoné* sul *gramma* e la ricerca spasmodica di significati trascendentali puri da parte del nostro *logos*. Dall’ascolto della “voce demonica di Socrate” è stata proprio la morta scrittura, quel “pericoloso supplemento” della voce viva, a turbare il desiderio di riappropriazione della presenza originaria, quasi fosse un oggetto ideale da afferrare nella sua pienezza e variamente denominato come pensiero, natura, materia metafisica, ecc.

Tuttavia, questo sogno di purezza, che dato vita a tutta la tassonomia della logica dicotomica e disgiuntiva che caratterizza la nostra tradizione culturale occidentale, è destinato a finire di fronte alla constatazione che qualsiasi forma di linguaggio, di comunicazione e di esperienza funziona come un testo:

Si tratta di produrre un nuovo concetto di scrittura – che possiamo chiamare *gramma* o *differenza*. Il gioco delle differenze presuppone infatti delle sintesi e dei rinvii, i quali vietano che in alcun momento e in alcun senso un elemento semplice sia *presente* in se stesso e rinvii soltanto a se stesso. Tanto nell’ordine del discorso parlato quanto in quello del discorso scritto, nessun elemento può funzionare come segno senza rinviare a un altro elemento che, esso, non è semplicemente presente. Questa concatenazione fa sì che ogni “elemento” – fonema o grafema – si costituisca a partire dalla traccia presente in esso degli altri elementi della catena o del sistema. Ora, tale concatenazione, tale tessuto, è il testo, che non si produce che nella trasformazione di un altro testo. Niente non è mai, in nessun luogo, né negli elementi né nel sistema, semplicemente

presente o assente. Ovunque e sempre ci sono solo tracce di tracce. Il gramma è allora il concetto più generale della semiologia – che diventa in tal modo grammatologia.<sup>22</sup>

La storia della pedagogia, così come di ogni forma di cultura, non è altro che lo *storytelling* dei molteplici tentativi di mistificare questo movimento di significazione della *différance*<sup>23</sup>, o struttura della traccia, che vuol dire non solo diversificare i termini nello spazio (*espacement* è il riferirsi-respingendosi delle parti) ma anche differirne il compimento nel tempo, in un processo di produzione del senso in cui diventa impossibile afferrare un significato come si farebbe con un oggetto.

A differenza di quanto pensavano Platone, Agostino, Comenio, Rousseau, ecc., non è possibile uscire dal testo per accedere in modo diretto a una presenza (reale o ideale) extra-linguistica, dal momento che ogni “ente” costruisce la sua identità all’interno di una “struttura di rinvio generalizzato”, continuamente ripetuta e alterata da una dinamica di ricontestualizzazione che ne impedisce la chiusura identitaria e la ri-appropriazione. C’è un “testo generale” dove è inscritta la storia della metafisica fono-logocentrica (inclusa la storia della pedagogia) e poi ci sono i suoi “effetti”, fra cui troviamo i soggetti e i loro testi particolari. Pertanto, l’opera trascende la volontà teoretica del suo autore:

Dobbiamo cominciare col tenere rigorosamente conto di questa *presa* o di questa *sorpresa*: lo scrittore scrive in una lingua e in una logica di cui, per definizione, il suo discorso non può dominare assolutamente il sistema, le leggi e la vita proprie. Se ne serve solo lasciandosi in un certo modo governare dal sistema. E la lettura deve sempre mirare ad un certo rapporto, inavvertito dallo scrittore, tra ciò che questi padroneggia e ciò che non padroneggia degli schemi della lingua di cui fa uso. Questo apporto non è una certa ripartizione quantitativa di ombra e di luce, di debolezza e di forza, ma una struttura significante che la lettura critica deve produrre.<sup>24</sup>

Detto questo, appare evidente il nesso tra la decostruzione delle dicotomie filosofiche e la decostruzione *ante litteram* delle antinomie classiche della pedagogia operata da alcuni pedagogisti italiani, *in primis* Banfi e Bertin, a cui anche noi non potevamo non riservare un’attenzione particolare. E ampio spazio è dedicato anche alla descrizione della forte affermazione della *koinè* ermeneutica nella tradizione pedagogica italiana a cui poi si è affiancata anche una lenta affermazione del modello teorico della decostruzione, soprattutto da parte di Cambi, Mariani, Erdas, Isidori, Potestio, ecc.

In particolare, ci soffermiamo sulla differenza tra interpretare un testo e decostruire un testo, la quale rimanda alla diversità tra la polisemia dell’ermeneutica e la disseminazione

---

<sup>22</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 62.

<sup>23</sup> Cfr. J. Derrida, *La différance* (1968), in Idem, *Margini della filosofia* (1972), tr. it., Torino, Einaudi, 1997, pp. 27-58.

<sup>24</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., pp. 181-182.

della decostruzione. Terminiamo il primo capitolo anche con un'analisi dei temi etici, come la giustizia indecostruibile, i valori incondizionati (ospitalità, amicizia, dono e perdono) e lo schema autoimmunitario, sulla base dei quali la decostruzione può funzionare anche come pratica politica.

Nel secondo capitolo, ci cimentiamo con le questioni di metodo e cerchiamo di chiarire come agisca “la *literacy* decostruttiva nello studio dei classici della pedagogia”, poiché lo stesso Derrida ha parlato di una “strategia generale della decostruzione” costituita da due *step*, il rovesciamento e lo spostamento, seguiti dall'individuazione dei termini con significato indecidibile.

Molto schematicamente: un'opposizione di concetti metafisici (per esempio, parola/scrittura, presenza/assenza, ecc.) non è mai il fronteggiarsi di due termini, ma una gerarchia e l'ordine di una subordinazione. La decostruzione non può limitarsi o passare immediatamente ad una neutralizzazione: essa deve, con un duplice gesto, una duplice scienza, una duplice scrittura, praticare un rovesciamento dell'opposizione classica e uno spostamento generale del sistema. È a questa sola condizione che la decostruzione si darà i mezzi per intervenire nel campo delle opposizioni che essa critica, che è anche un campo di forze non-discorsive. Ciascun concetto, d'altra parte, appartiene ad una catena sistematica e costituisce esso stesso un sistema di predicati. Non ci sono concetti metafisici in sé. C'è un lavoro – metafisico o no – su dei sistemi concettuali. La decostruzione non consiste nel passare da un concetto ad un altro ma nel rovesciare e nello spostare un ordine concettuale come pure l'ordine non concettuale col quale esso si articola.<sup>25</sup>

Si tratta della tecnica della paleonimia che consiste nel ridefinire l'area semantica di un termine mantenendo il suo vecchio nome, poiché ogni singolo concetto “può contemporaneamente confermare e sconvolgere le certezze logocentriche ed etnocentriche. Noi non dobbiamo scartare questi concetti né, d'altra parte, abbiamo i mezzi per farlo. Dobbiamo invece trasformare i concetti all'interno della semiologia, spostarli, ritorcerli contro i loro presupposti, re-inscriverli in altre catene, modificando così a poco a poco il terreno su cui lavoriamo e producendo delle nuove configurazioni”<sup>26</sup>. Allo scopo di esemplificare quanto detto, terminiamo la prima parte del nostro lavoro con la descrizione parziale della decostruzione dell'*Emilio* di Rousseau ad opera dello stesso Derrida. Quest'ultimo, infatti, è riuscito a dimostrare che Rousseau costruisce i suoi libri sul suo “discorso” teorico di contrapposizione tra una natura buona e una cultura corruttrice, ma questi testi, passati al vaglio critico della lettura decostruttiva, rivelano la compresenza di una diversa linea teorica: la logica del supplemento che significa rapporto di mutuo soccorso e di co-implicazione tra natura e cultura, in accordo con quel meccanismo di “supplementazione” inarrestabile che è il testo generale. “Rousseau

---

<sup>25</sup> J. Derrida, *Firma evento contesto*, op., p. 423.

<sup>26</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 60.

iscrive dunque la sua testualità nel testo. Ma la sua operazione non è semplice. Essa gioca d'astuzia con un gesto di cancellazione; e le relazioni strategiche così come i rapporti di forza tra i due movimenti formano un disegno complesso<sup>27</sup>.

In tal senso, secondo gli assunti della decostruzione, l'opera trascende la volontà del suo autore, e mette in scena quel movimento di significazione della *différance* che eccede ogni testo inscritto nella metafisica della presenza, ed è per questo che la lettura decostruttiva deve cercare di liberare il testo dalla chiusura del Libro:

L'idea del libro, che rinvia sempre ad una totalità naturale, è profondamente estranea al senso della scrittura. Essa è la protezione enciclopedica della teologia e del logocentrismo contro l'energia dirompente, aforistica della scrittura, e, come preciseremo più avanti, contro la differenza in generale. Se distinguiamo il testo dal libro, diremo che la distruzione del libro, così come si annuncia oggi in tutti i campi, mette a nudo la superficie del testo. Questa violenza necessaria risponde ad una violenza che non fu meno necessaria.<sup>28</sup>

Tuttavia, è lo stesso Derrida ad affermare che “si tratta meno di affidare scritture inedite alla veste di libro che, finalmente, di leggere ciò che, nei volumi, già si scriveva tra le righe”<sup>29</sup>, come a dire che il libro non finisce però si rende necessario un nuovo modo di rileggerlo.

Questa convinzione che ogni testo classico sia attraversato dalla *différance* è diventato così il movente che ci ha spinti a tentare alcune “letture decostruttive” – come recita il titolo della parte “sperimentale” della nostra ricerca.

Siamo partiti dalla decostruzione di un concetto e abbiamo finito per decostruire un *corpus* passando per la decostruzione di una singola opera. Il concetto è la maieutica socratica in contrapposizione all'ammaestramento, l'opera è il *De magistro* di Agostino e il *corpus* è costituito dai testi principali di Pestalozzi. Nella scelta dei testi si è deciso, innanzitutto, di optare per opere ad alto tasso di metafisica così da rispondere implicitamente alla *vexata quaestio*: ha ancora senso per noi, oggi, leggere questi classici della pedagogia metafisica?

Un interrogativo perturbante insieme al quale abbiamo percorso la linea del tempo, a cominciare dall'antichità per poi passare all'alba del medioevo e arrivare in piena età moderna; e per una valutazione dei risultati delle nostre letture decostruttive rimandiamo alle considerazioni conclusive, in cui cerchiamo di sintetizzare in un'una visione globale i numerosi concetti che siamo riusciti a smarcare dalle catene concettuali metafisiche.

---

<sup>27</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 187.

<sup>28</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., pp. 21-22.

<sup>29</sup> Ivi, p. 102.

Tutte quelle fratture decostruttive, emerse nel commentario, che lasciano intravedere il movimento di significazione della *différance*, della struttura della traccia, dell'archi-scrittura.

Per l'era contemporanea, inoltre, abbiamo provato a rileggere il capolavoro di Bertin, *Educazione alla ragione*, alla luce delle tematiche principali della decostruzione. Abbiamo pensato di chiudere la nostra ricerca con questa appendice perché questo libro rappresenta il tentativo coraggioso di un importante pedagogista italiano – in un periodo di “crisi delle grandi narrazioni” – di ipotizzare il “grado 0” della pedagogia ma, a differenza degli altri autori, solo all'interno di un'architettura teorica sistematica e tuttavia dichiaratamente antimetafisica. Anche se, in generale, i testi di Banfi e Bertin, passati al vaglio della lettura decostruttiva, presentano una certa vicinanza al pensiero di Derrida ma, al contempo, anche cedimenti ontologici e teleologici più consoni allo spirito ermeneutico della ricomposizione del pluralismo.

LA DECOSTRUZIONE DEL TESTO  
DI PEDAGOGIA

## Capitolo I

### “La fine del libro” di pedagogia

#### *Il fono-logocentrismo e la pedagogia*

Gli autori, che con i loro dialoghi, lettere, trattati e saggi hanno offerto il loro contributo alla storia della pedagogia, si sono serviti della scrittura come “porta-voce” del loro discorso educativo.

Un’ipotesi plausibile soprattutto alla luce della critica di Derrida al fonocentrismo della cultura occidentale: da Socrate, il primo grande educatore, a Rousseau e oltre, la scrittura è sempre stata considerata quel “pericoloso supplemento”<sup>30</sup> della *phonè* a cui era però indispensabile ricorrere per fissare su un supporto, il libro cartaceo, una teoria scritta in “morte” lettere da riportare in vita con la lettura, la quale era spesso una ripetizione ad alta voce.

Il rischio di duplicare la voce del *logos* in un testo scritto è sempre stato quello di perderne il controllo, di non riuscire più a governarne il senso ma, nonostante questo pregiudizio, Platone, Rousseau e molti altri scrissero molti libri. Essi pensavano alla scrittura lineare del libro come al dispiegamento di una totalità di significati, ossia di un sistema teorico univoco comandato da significati trascendenti o trascendentali, ma sempre puri e separati dai significanti, come le idee iperuraniche di Platone, il Maestro interiore di Agostino, l’immagine preadamitica dell’uomo di Comenio o l’originaria buona natura di Rousseau. Il fine dei processi educativi, derivati dai diversi modelli pedagogici, era comunque sempre lo stesso: riappropriarsi della vera sostanza, essenza o natura umana così come si ristabilisce l’integrità di una presenza, di un essere franteso come ente – per dirla alla maniera critica di Heidegger e poi di Derrida.

Dall’ascolto della “voce demonica” di Socrate fino alla “voce dell’essere” di Heidegger passando per la “dolce voce” del *cogito*<sup>31</sup> sentimentale di Rousseau, è stata proprio

---

<sup>30</sup> J. Derrida, *Della Grammatologia*, op., p. 163.

<sup>31</sup> Cfr. *ivi*, p.20: “È il momento dei grandi razionalismi del secolo XVII [...] Rousseau ripete il gesto platonico riferendosi ora ad un altro modello della presenza: presenza a sé nel sentimento, nel cogito sensibile”. Secondo Derrida, la metafisica naturalistica di Rousseau nella sua “ripetizione del gesto platonico” si presenta come il rovesciamento dell’ontologia del soggetto di Cartesio, nel senso che il



l'esperienza umana dell'auto-afezione vocale<sup>32</sup>, ovvero dell'intendersi mentre si parla, a determinare la nascita dell'interiorità (anima, coscienza, ecc.) e l'illusione che esistano i significati trascendentali puri.

Occorre che vi sia un significato trascendentale perché la differenza tra significato e significante sia in qualche modo assoluta e irriducibile. Non è un caso che il pensiero dell'essere, come pensiero di questo significato trascendentale, si manifesti per eccellenza nella voce: cioè in una lingua di parole. La voce intende se stessa – non c'è dubbio che si tratti di ciò che si chiama la coscienza – nel suo punto meno distante da sé come la cancellazione assoluta del significante: pura auto-afezione che ha necessariamente la forma del tempo e che non trae da fuori di sé, nel mondo e nella 'realtà', alcun significante accessorio, alcuna sostanza d'espressione estranea alla propria spontaneità. [...] il carattere non mondano di questa sostanza d'espressione è costitutivo di questa idealità. [...] Questa esperienza della cancellazione del significante nella voce non è

---

fondamento non sarebbe più il pensiero ma il sentimento, tuttavia – ne parleremo più avanti – nella scrittura del ginevrino c'è qualcosa che deborda il suo stesso punto di vista.

<sup>32</sup> Cfr. J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 59: “Da questo punto di vista, la voce è la coscienza stessa. Quando parlo, non solo ho coscienza di essere presente a ciò che penso, ma anche di mantenere il più aderente possibile al mio pensiero a al ‘concetto’ un significante che non cade nel mondo, che io intendo (*entends*) nel momento medesimo in cui lo emetto, e che sembra dipendere dalla mia pura e libera spontaneità, senza esigere l'uso di alcuno strumento, di alcun accessorio, di alcuna forza presa nel mondo. Non solo il significante e il significato sembrano unirsi, ma il significante, in questa confusione, sembra cancellarsi o diventare trasparente per lasciare che il concetto si presenti da sé, così com'è, senza rinviare a null'altro che non sia la propria presenza. L'esteriorità del significante appare ridotta. Beninteso, questa esperienza è un inganno, ma un inganno sulla cui necessità si è organizzata tutta una struttura, o tutta un'epoca; e sul terreno di tale epoca si è costituita una semiologia i cui concetti e presupposti fondamentali sono reperibili da Platone a Husserl, passando per Aristotele, Rousseau, Hegel, ecc.”.

È bene precisare, però, che il meccanismo dell'auto-afezione, inteso come inseparabile dall'afezione e non come auto-afezione pura e assoluta, è anche ciò che determina il costituirsi della soggettività, la quale non potrebbe esistere senza la capacità di rinviare a se stessa, ad un *quid*, mentre entra in contatto con un'afezione esteriore. Se non esistesse questo movimento hegeliano dell'identificarsi mentre si diversifica e si differisce, la soggettività non potrebbe costruire alcuna unità ma si dissolverebbe in una serie rapsodica e monistica di affezioni. L'auto-afezione, infatti, è il dispositivo stesso dell'esperienza: a contatto con l'alterità il soggetto produce una traccia iterabile, e quindi idealizzata, del dato empirico, una rappresentazione ritensionale che può ri-presentarsi nei momenti di rievocazione oppure che può essere utilizzata in altre occorrenze. Se l'afezione è sempre una simbolizzazione prodotta dalla ripetizione e rappresentazione di marche iterabili allora, solo in questo senso, la struttura stessa dell'esperire è auto-affettiva. Allo stesso modo, anche la possibilità di comunicare, vale a dire di affettare l'altro, ha come prerequisito l'auto-afezione.

Per Derrida, la metafisica della presenza ha occultato la dinamica dialettica, mai compiuta, dell'identificare differenziando, su cui si basa il meccanismo auto-affettivo. Una rimozione funzionale a promuovere l'ideale dell'auto-afezione pura, secondo cui esistono identità “solide” abili a pensare loro stesse senza ricorrere alla partecipazione dell'alterità. Un'auto-afezione pura che compromette anche il concetto di comunicazione, non più intesa come scambio con l'alterità ma come reciproca auto-afezione tra due *cogiti* cartesianamente chiusi e impermeabili ad ogni esteriorità: “L'auto-afezione è una struttura universale dell'esperienza. Ogni vivente è in potenza capace di auto-afezione. E solo un essere capace di simbolizzare, cioè di rendersi affetto, può lasciarsi affettare dall'altro in generale. L'auto-afezione è la condizione di un'esperienza in generale. Questa possibilità – altro nome della ‘vita’ – è una struttura generale articolata della storia della vita che dà luogo a operazioni complesse e gerarchizzate. L'auto-afezione, il quanto-a-sé o il per-sé, la soggettività guadagna in potenza e in dominio dell'altro a mano a mano che il suo potere di ripetizione si idealizza. L'idealizzazione è qui il movimento attraverso cui l'esteriorità sensibile, quella che mi rende affetto o che mi serve da significante, si sottomette al mio potere di ripetizione, a quello che perciò mi appare come mia spontaneità e che mi sfugge sempre di meno. È a partire da questo schema che bisogna intendere la voce. Il suo sistema esige che essa sia immediatamente intesa da colui che l'emette. Essa produce un significante che non sembra cadere nel mondo, fuori dall'idealità del significato, ma restare al riparo, persino nel momento in cui raggiunge il sistema audio-fonico dell'altro, nell'interiorità pura dell'auto-afezione”, J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 189.

un'illusione fra altre – poiché è la condizione dell'idea stessa di verità –.<sup>33</sup>

Ogni forma di sapere, filosofico o scientifico o pedagogico, – sempre identificabile con delle varianti della “metafisica della presenza”, come approfondiremo nel paragrafo successivo – ha sempre mostrato un volto idealistico fondato sulla logica dell'identità e non-contraddizione (dentro/fuori, ideale/materiale, ecc.), a sua volta basata sul nesso tra l'idealità della voce e l'esistenza del significato originario separato da qualsiasi significante linguistico; di conseguenza, la comunicazione orale è stata concepita come trasmissione dei significati, afferrati e spontaneamente espressi dalla voce, quella parola viva capace di preservare l'immediatezza e pienezza di senso intelligibile destinato, al contrario, a degradarsi nel momento della sua “caduta” nella materia inerte del significante scritto.

Il privilegio della *phonè* non dipende da una scelta che si sarebbe potuto evitare. Esso corrisponde ad un momento dell'*economia* (diciamo, della vita della storia o dell'essere come rapporto a sé). Il sistema dell'intendersi-parlare attraverso la sostanza fonica – che *si dà* come significante non esteriore, non mondano, dunque non empirico o non contingente – ha dovuto dominare nel corso di tutta un'epoca la storia del mondo, ha anzi prodotto l'idea di mondo, l'idea di origine del mondo a partire dalla differenza fra il mondano e il non mondano, il fuori e il dentro, l'idealità e la non idealità, l'universale ed il non universale, il trascendentale e l'empirico, ecc.<sup>34</sup>

Questa lunga tradizione idealistica – pensa Derrida – è ben esemplificata dai tentativi di Husserl di sospendere l'alterità del mondo sensibile e dei significanti nella speranza di raggiungere, attraverso le riduzioni fenomenologiche, la presenza piena e pura del senso: l'intuizione immediata dell'*eidos* da parte dell'*autòs*.

Come non vedere in questo processo anche l'utopia di alcuni modelli pedagogici?

Il “conosci te stesso” della maieutica socratica, l'educazione alla reminiscenza di Platone, l'ideale del *bios theoretikos* di Aristotele (sul modello del Dio che pensa se stesso), il ruolo marginale del maestro esteriore secondo Agostino, ecc.

In modo analogo, per Husserl la voce fenomenologica coincide con un atto psichico pre-espressivo e non comunicativo in cui il soggetto comprende il suo voler-dire senza alcun significante e rivolgendosi soltanto a se stesso. Il soggetto cartesiano vorrebbe cancellare ogni mediazione del significante per trovare l'immediatezza del suo voler dire, la purezza del senso in un soliloquio interiore<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> J. Derrida, *Della Grammatologia*, op., p. 24.

<sup>34</sup> Ivi, p. 11

<sup>35</sup> Cfr. J. Derrida, *La voce e il fenomeno* (1967), tr. it., Jaca Book, Milano 1984<sup>2</sup>, pp. 83-84: “Nel discorso interiore non comunico nulla a me stesso e posso soltanto fingere ciò *perché non ne ho bisogno*. Una tale operazione – la comunicazione di sé a sé – non può attuarsi perché non avrebbe senso alcuno; e non avrebbe

In realtà, – insinua Derrida – l’idealismo di Husserl è una filosofia della vita che prova ad esorcizzare la morte che contagia l’esistenza umana. Di diritto, Husserl vorrebbe descrivere la coscienza come una sorgente di vita psichica che nell’istante del suo atto intenzionale afferra la presenza degli oggetti ideali, pienamente presenti in quanto purificati dalla funzione indicale (ogni segno “sta per altro da sé”, rinvia ad un significato rappresentato e non vissuto), la quale è insita in qualsiasi espressione comunicativa; ma, di fatto, egli non sembra autorizzato a pensare l’istante presente come un “batter d’occhio”, poiché nelle sue *Vorlesungen (Lezioni sulla coscienza interna del tempo)* spiega la struttura del tempo non come una successione lineare di istanti ma come un flusso in cui non è possibile isolare alcun singolo istante in quanto il presente si costituisce sempre in un processo di sintesi con le protenzioni e le ritenzioni temporali<sup>36</sup>.

L’originarietà della ritenzione/protenzione significa anche originarietà della ripresentazione e della rappresentazione: ogni momento percettivo è sempre frutto di una sintesi tra la presenza e la non presenza, ogni identità rimanda all’alterità, ogni presenza è anche una ripetizione/rappresentazione.

Ed è proprio lo stesso Husserl, continuando nella sua strana auto-confutazione, a legare la formazione dell’oggettività ideale alla possibilità dell’iterazione e della comunicazione intersoggettiva quando arriva a sostenere che, affinché un contenuto ideale sia individuabile e riconoscibile da ogni soggetto, è necessario che esso non resti dipendente dalla presenza dell’oggetto e del soggetto che lo pensa. Ad assicurare l’universalità dell’oggetto ideale, allora, non è la presenza unica e irripetibile del vissuto ma sono la possibilità dell’assenza e della ripetizione, entrambe caratteristiche del segno. Senza l’iscrizione significativa, il significato pensato rimarrebbe un idioma privato e incomunicabile, senza la mediazione linguistica, che per sua natura deve essere iterabile, non vi sarebbe l’idealità.

C’è in gioco l’auto-afezione pura del logos come assoluta e totale presenza del sé, un’impresa dal sapore utopistico che lascia il fenomenologo con un pugno di mosche: senza la traccia significativa si arriva solo al silenzio, al vuoto, al punto zero,

---

senso alcuno perché non avrebbe alcuna finalità. L’esistenza degli atti psichici non deve essere indicata [...] perché è immediatamente presente al soggetto nell’istante presente”.

<sup>36</sup> Cfr. *ivi*, p. 101: “Malgrado questo motivo dell’adesso attuale come ‘archi-forma’ (*Urform*) [...] il contenuto della descrizione, nelle *Vorlesungen* e altrove, vieta di parlare di una semplice identità a sé del presente. [...] Ci si accorge allora molto in fretta che la presenza del presente percepito può apparire come tale solo nella misura in cui essa compone continuamente con una non-presenza ed una non percezione, cioè il ricordo e l’attesa primari (ritenzione e protenzione). Queste non-percezioni non si aggiungono, non accompagnano eventualmente l’adesso attualmente percepito, esse partecipano indispensabilmente ed essenzialmente alla sua possibilità”.

all'espressione ineffabile priva di ogni idealità; senza le ritenzioni e le protenzioni scompare anche il presente. Il pensiero è costituito dal linguaggio e non sopravvive senza di esso, dunque è vano il tentativo di ridurlo alla pura temporalità senza divisioni, iscrizioni, rapporti spaziali ed exteriorità sensibili.

La ricerca dell'intuizione di ciò che è vero, bello e buono ha animato anche il sapere pedagogico sia nella forma introspettiva del "dentro", come in molti modelli educativi ispirati alle teorie dell'illuminazione o allo stoicismo, sia nella modalità empirista o materialista del "fuori" presente nelle teorie pedagogiche orientate alla percezione "immacolata" dell'oggetto, ed è il caso della superiorità del metodo intuitivo sul metodo verbale. In entrambi, – lo vedremo più avanti nella decostruzione del *De magistro* di Agostino – si è fatto ricorso spesso alla metafora dell'occhio della mente che "tocca" l'intelligibile in modo analogo a come il senso della vista entra in contatto con l'oggetto sensibile.

Più in generale, il tema della cancellazione del significante a vantaggio di un contatto diretto con il significato trascendentale – per Derrida – si è tradotto in ambito educativo nell'ideologia dell'insegnamento senza mediazioni, secondo cui "Il corpo del maestro (professore, intercessore, precettore, ostetrico, ripetitore) è lì solo il tempo che gli occorre per dileguarsi, sempre sul punto di ritirarsi, corpo di un mediatore che simula la sua scomparsa"<sup>37</sup>. È il socratico "ideale di autopedagogia per un corpo vergine – ne parleremo nel capitolo sulla decostruzione del concetto di maieutica –, ideale che sottende una forte tradizione pedagogica"<sup>38</sup> così tanto animata dal desiderio dell'auto-affezione pura da determinare la demonizzazione della scrittura, al fine di non riconoscere che è proprio il *gramma*, in realtà, che consente la formazione del significato nella sua massima oggettività.

Husserl stesso, non a caso, fallito il percorso dell'*epoché* fenomenologica – osserva Derrida commentando l'*Origine della geometria* del filosofo tedesco – ripensa l'importanza della scrittura per la genesi dell'idealità del senso e quindi per la nascita dell'*epistème*, tanto che il fenomenologo, con un gesto obliquo e indiretto, si trova costretto a riabilitare ciò che aveva escluso.

La tesi centrale del decostruttore francese ruota ancora intorno al concetto di ripetizione: l'oggettività del senso non è data dalla presenza inalterabile e spirituale ma è resa possibile solo dalla sua iterabilità linguistica nel tempo della storia, quindi, la scrittura –

---

<sup>37</sup> J. Derrida, *Dove comincia e come finisce un corpo insegnante* (1976), in Châtelet, Id., Foucault, Lyotard, Serres, *Politiche della filosofia*, tr. it., Sellerio, Palermo 2003<sup>2</sup>, p. 58.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

questo ammette proprio Husserl – è la condizione di possibilità della massima idealità del senso proprio perché consente il pieno distacco dal contesto di produzione che è dato dal soggetto empirico e dalla contingenza storica. La funzione universalizzatrice cominciata con la mediazione del linguaggio orale viene portata a compimento dalla scrittura e non dalla vuota auto-affezione della voce trascendentale<sup>39</sup>.

Tramonta l'ontologia classica della presenza<sup>40</sup>, ancora esistente in Husserl, si apre una prospettiva teorica che valorizza la differenza, la traccia e la ripetizione. Pertanto, l'assenza, l'opacità, l'iterabilità, l'alterità sono ciò che contamina la presenza, la trasparenza del senso, la permanenza, l'identità ma, paradossalmente, rappresentano anche la fonte dell'oggettività<sup>41</sup>. La scrittura produce idealità, l'empirico si intreccia al trascendentale e la ripetizione è l'altra faccia dell'identità e dell'origine.

Tirando le somme, Derrida ha dimostrato che quello che appare come una presenza in un tempo presente è, invece, il risultato di un gioco di rimandi costitutivi a ciò che è altro da sé, nel quadro di una mancanza generalizzata di presenza dove ogni identità si iscrive in una catena di supplementarietà in cui l'aggiunto si rivela essenziale e costitutivo: il pensiero ha bisogno della parola e ancor di più della scrittura.

---

<sup>39</sup> Cfr. J. Derrida, *Introduzione a Husserl "L'origine della geometria"* (1962), tr. it., Jaka Book, Milano 2008<sup>2</sup>, pp. 142-144: "Quindi, la scrittura non è più solamente l'ausiliario mondano e mnemonico d'una verità il cui senso d'essere farebbe a meno in se stesso di ogni registrazione. Non soltanto la possibilità o la necessità d'essere incarnata in una grafia non è più estrinseca e fattuale in rapporto all'oggettività ideale: essa è la condizione sine qua non del suo compimento interno. Finché non è impressa nel mondo, o piuttosto finché non può esserlo, finché non è nella condizione di prestarsi ad una incarnazione che, nella purezza del suo senso, è più di una segnalazione o di un abito, l'oggettività ideale non è pienamente costituita. L'atto di scrittura è quindi la più alta possibilità di ogni 'costituzione'. È a questo che si commisura la profondità trascendentale della sua storicità [...]. Ora, Husserl vi insiste: finché non può essere detta e scritta, la verità non è pienamente oggettiva, vale a dire ideale, intellegibile per chiunque e indefinitamente perdurabile. [...] Paradossalmente, è la possibilità grafica che consente la liberazione ultima dell'idealità".

<sup>40</sup> Husserl vuole restaurare un modello teorico di metafisica della presenza ma la sua scrittura, di fatto, mette in scena anche un'alternativa teorica di critica all'ontologia, infatti: "da un lato la fenomenologia è la riduzione dell'ontologia ingenua, il ritorno ad una costituzione attiva del senso e del valore, all'attività di una *vita* che produce la verità e il valore in generale attraverso i suoi segni. Ma nel medesimo tempo, senza giustapporsi semplicemente a questo movimento, un'altra necessità conferma anche la metafisica classica della presenza e segna l'appartenenza della fenomenologia all'ontologia classica", J. Derrida, *La voce e il fenomeno*, op., pp. 56-57.

<sup>41</sup> Sul nesso tra iterabilità del senso e sganciamento dalle contingenze empiriche, cfr. M. Iofrida, *Forma e materia. Saggio sullo storicismo antimetafisico di Jacques Derrida*, ETS, Pisa, 1988, p. 49 (c.n.): "Ma proprio in questo processo ad un certo punto lo stesso Husserl inserisce il fattore "opaco" della scrittura: l'idealizzazione può essere portata a termine solo a condizione che il senso sia radicalmente e assolutamente liberato da ogni condizionamento empirico; e questo può avvenire solamente con la scrittura, in quanto nella comunicazione orale ciò che viene detto rimane ancora legato alle soggettività empiriche dei parlanti, alla loro concreta, vivente e materiale presenza. Solo con la scrittura si attua quel processo di desoggettivizzazione e di trascendimento dell'io empirico che dà luogo alla pura idealità. A questo punto, però, si verifica un *paradosso*: è proprio ciò che porta a compimento e perfezione il processo di idealizzazione a porre questo stesso processo radicalmente in discussione [...] una volta consegnate alla scrittura, infatti, le verità si trovano sì ad essere sganciate dalla soggettività e dalla coscienza empiriche, ma per ciò stesso vengono anche ad essere fatte dipendere da un qualcosa di materiale e di opaco".

Quindi, come l'espressione non viene ad aggiungersi come uno "strato" alla presenza di un senso pre-espressivo, così il dentro dell'indicazione non viene ad intaccare accidentalmente il dentro dell'espressione. Il loro intreccio (*Verflechtung*) è originario [...] Se l'indicazione non si aggiunge all'espressione la quale non si aggiunge al senso, si può tuttavia parlare al loro riguardo di "supplemento" originario: la loro addizione viene a supplire una mancanza, una non presenza a sé originaria. E se l'indicazione, per esempio la scrittura nel senso corrente, deve necessariamente "aggiungersi" alla parola per portare a termine la costituzione dell'oggetto ideale, se la parola deve "aggiungersi" all'identità pensata dell'oggetto, ciò significa che la "presenza" del senso e della parola aveva già cominciato a venir meno a se stessa.<sup>42</sup>

È ormai evidente che la struttura del "al posto di", ovvero la significazione, non è cancellabile dalla dinamica auto-affettiva del soffio vitale, o voce, in cui il logos si illude di non perdere la prossimità con se stesso e con i significati trascendentali. Il significato e la coscienza sono prodotti storici di un movimento di significazione in cui niente è mai propriamente e compiutamente presente.

È proprio questa pervasività del movimento significante di supplementazione<sup>43</sup>, insieme alla necessità dell'iscrizione del senso (traccia), qualità della scrittura, a dare il via alla possibile generalizzazione della struttura del *gramma* così da poterne fare l'archi-scrittura presente in ogni linguaggio.

La struttura del *gramma* – come spiegheremo nel paragrafo successivo – è presente in qualsiasi forma di linguaggio, scritto, verbale e anche nella lingua dei segni, nonostante il pregiudizio fonocentrico abbia sempre cercato di ridurla a mimica gestuale per non ammettere che anch'essa era dotata di una grammatica autonoma: una grammatica spaziale che rende la lingua dei segni una vera lingua. Da sempre al sordo non è mai stato permesso di limitarsi a scrivere o a esprimersi con i segni, egli aveva il dovere di "vedere voci" leggendo le labbra di chi emetteva il soffio del verbo, la *phoné*.

Nella storia dell'educazione, se stiamo al racconto di Oliver Sacks, il riconoscimento della dignità linguistica della lingua dei sordi è arrivato solo da meno di un secolo, nonostante già dalla metà del 1600 si fossero compiuti molti passi in avanti nel campo degli studi linguistici:

Prima di ogni altro elemento, è la grammatica che rende possibile un linguaggio, che ci consente di articolare i pensieri, il nostro io, in espressioni. Questo era già chiaro nel 1660 (in quell'anno fu pubblicata la *Grammatica* di Port-Royal); ma per i Segni si dovette attendere il 1960. Prima di allora nessuno, neppure chi la usava, considerava la lingua dei segni come un vero linguaggio, dotato di una propria grammatica. [...] Ancora trent'anni fa era nozione pressoché universale che

---

<sup>42</sup> J. Derrida, *La voce e il fenomeno*, op., p. 127.

<sup>43</sup> Cfr. *ivi*, pp. 129-130: "Notiamo per prima cosa che questo concetto di supplementazione originaria non implica soltanto la non-pienezza della presenza [...], esso designa questa funzione di supplezza sostitutiva in generale, la struttura del 'al posto di' (*für etwa*) che appartiene ad ogni segno in generale [...] il per-sé sarebbe un al-posto-di-sé; messo per sé, invece di sé. Qui appare la strana struttura del supplemento: una possibilità produce a ritardo ciò cui è detta aggiungersi".

la “lingua dei segni” dei sordi non fosse nulla più che una sorta di pantomima, o di lingua figurativa. L’Encyclopedia Britannica (14<sup>a</sup> edizione) la definisce come “una specie di scrittura di immagini nell’aria”; e in un libro di testo (Myklebust, 1960) tra i più usati si legge: “La lingua manuale dei segni usata dai sordi è un linguaggio ideografico”.<sup>44</sup>

La lingua dei segni, fino a poche decine di anni fa, era dunque concepita come “una specie di scrittura di immagini nell’aria”, una scrittura “ideografica” nata per ripetere le immagini, le idee cioè i significati. Il linguaggio dei segni ha condiviso lo stesso destino della scrittura, entrambi misconosciuti e relegati a raddoppio della parola. Si ricorda, in particolare, il Congresso di Milano del 1880, in cui pedagogisti provenienti da diversi paesi del mondo decisero di proibire l’uso della lingua “manuale” nelle scuole; una svolta oralista che ha sancito l’inferiorità della lingua dei segni fino al 1960 oltre a determinare, anche ai nostri giorni, la preferenza delle lingue native segnate. Una soluzione ancora fono-logocentrica perché queste lingue segnate, come ad esempio l’inglese segnato, mantengono la struttura grammaticale della lingua madre.

Le vere lingue dei segni sono invece lingue autosufficienti, con sintassi, grammatica e semantica complete, aventi però natura diversa rispetto alle lingue parlate o scritte. Sicché non è possibile tradurre parola per parola o frase per frase una lingua parlata nei Segni. Si immagina sovente, con una certa vaghezza, che la lingua dei segni sia l’inglese o il francese; essa non è nulla del genere: è una lingua a sé. Sicché l’“inglese segnato”, un compromesso che oggi si ama proporre, non è assolutamente necessario; non occorre alcuna pseudolingua intermedia. Eppure, si obbligano i sordi a imparare i segni non per esprimere idee e azioni, ma per indicare suoni fonetici inglesi che essi non possono udire.<sup>45</sup>

Come la scrittura fonetica anche la lingua dei segni è apprezzata e preferita solo quando si sforza di replicare il linguaggio fonetico; entrambe devono farsi “porta-voce” e nascondere la struttura del gramma, l’archi-scrittura che sta alla base del loro linguaggio.

### *La grafematica nella comunicazione e nell’apprendimento*

“La scrittura prima della lettera”<sup>46</sup>, che significa “affermare che il concetto di scrittura eccede e comprende quello di linguaggio”<sup>47</sup>, è indubbiamente la tesi di Derrida più rivoluzionaria in campo semiotico. Si tratta di accantonare – la già citata – antica visione del libro come totalità teorica chiusa, che riproduce la voce del suo autore e l’insieme dei

---

<sup>44</sup> O. Sacks, *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi* (1989), tr. it., Adelphi, Milano 2012<sup>11</sup>, pp. 117-118.

<sup>45</sup> Ivi, p. 61.

<sup>46</sup> J. Derrida, *Della Grammatologia*, op., p. 3. Le argomentazioni più estese si trovano nel libro citato ma anche nel testo della conferenza *La différance* (1968), in Id., *Margini della filosofia* (1972), tr. it., Einaudi, Torino 1997.

<sup>47</sup> Ivi, p. 12.

suoi condizionamenti storico-sociali, per provare a rintracciare il ‘dispositivo’ dell’archi-scrittura che abita il libro e che, anzi, ne definisce la genesi e la struttura dando così ragione della complessità ed eterogeneità del suo testo.

Derrida afferma l’“originarietà” dell’archi-scrittura insita in ogni forma di linguaggio e sostiene che le sue caratteristiche risultano molto più vicine al concetto volgare di scrittura e meno all’oralità: una struttura linguistica composta da tracce istituite che agisce come un tutto in grado di regolare i rapporti sistematici tra le parti, da non intendere come elementi semplici; una struttura che ha una genesi storica ma che è sprovvista di un’origine, essendo da sempre ripetuta, ma anche modificata e innovata, nel tempo della storia.

La grammatologia sarebbe così la nuova scienza della scrittura dedita allo studio della cooriginarietà tra la archi-scrittura e il linguaggio – gestuale, segnato, orale, scritto, ecc. – mettendo così in discussione la gerarchia tra il linguaggio fonetico e la scrittura fonetica, quest’ultima erroneamente concepita come il sostituto diminutivo del primo.

Per comprendere questa critica al fonocentrismo, che fa tutt’uno con la critica al logocentrismo (primato del significato sul significante, dell’intelligibile sul sensibile, dell’anima sul corpo, ecc.) e alla tradizione occidentale della metafisica della presenza, è opportuno partire dalla spiegazione di cosa sia l’archi-scrittura e per far questo dobbiamo riferirci al valore differenziale e arbitrario del segno – di matrice strutturalista e riferita, più nello specifico, alla linguistica di Saussure<sup>48</sup> – che Derrida, per una parte<sup>49</sup>, contrappone alla concezione sostanzialistica del segno.

Secondo quest’ultima, come il logos rispecchia la realtà così ad ogni significante deve corrispondere un significato, cioè un concetto e magari anche un oggetto denotato, per Derrida, invece, il significato non è mai agganciabile ad un solo significante poiché la lingua è un sistema di segni in cui ogni parola acquista il suo significato grazie al complesso insieme di rinvii a tutti gli altri termini, dunque, i segni non sono identità elementari.

E i due motivi - arbitrario e differenziale - sono ai suoi occhi [di Saussure], come si sa, inseparabili. Non ci può essere arbitrarietà se non perché il sistema dei segni è costituito da

---

<sup>48</sup> Cfr. D. Giugliano, *Derrida-Saussure. Senso e differenza*, Bulzoni, Roma 1994.

<sup>49</sup> Derrida, in pieno accordo con la sua lettura ambivalente e “dialettica”, trova nel testo del ginevrino due linee teoriche: “Si può dire a priori che, in ogni proposizione o sistema di ricerca semiotica [...], presupposti metafisici coabitano con motivi critici. [...] La grammatologia, indubbiamente, dovrebbe essere piuttosto la pratica vigile di questa spartizione testuale che non un’altra scienza. [...] Il testo di Saussure non è più omogeneo di qualunque altro testo. È vero che vi ho analizzato uno strato “logocentrista” e “fonocentrista” [...], ma ho anche mostrato che esso rappresenta una contraddizione nel progetto scientifico saussuriano, così come si può leggere e come l’ho considerato”, J. Derrida, *Posizioni*, op., pp. 70 e 86.



differenze, non da termini pieni. Gli elementi della significazione funzionano non grazie alla forza compatta dei loro noccioli ma grazie alla rete delle opposizioni che li distinguono e li rapportano gli uni agli altri. [...] Ora questo principio della differenza, come condizione della significazione, affetta la totalità del segno, cioè a un tempo la faccia del significato e quella del significante.<sup>50</sup>

Se ogni segno costruisce la sua identità grazie al gioco di rimandi, conflittuali e relazionali, a tutto il sistema linguistico, allora, ogni segno ha in sé la traccia di questa totalità sistematica: l'identità è abitata dal suo rinvio all'alterità così come la presenza rimanda all'assenza. Non esiste la purezza del senso poiché l'identità è sempre intaccata dall'alterità, dell'assenza e della ripetizione; non esiste una vera origine del significato dal momento che esso non è altro che l'effetto di una catena differenziale di rinvii che non si arresta e non si lascia definire.

Si tratta di produrre un nuovo concetto di scrittura – che possiamo chiamare *gramma* o *differenza*. Il gioco delle differenze presuppone infatti delle sintesi e dei rinvii, i quali vietano che in alcun momento e in alcun senso un elemento semplice sia *presente* in se stesso e rinvii soltanto a se stesso. Tanto nell'ordine del discorso parlato quanto in quello del discorso scritto, nessun elemento può funzionare come segno senza rinviare a un altro elemento che, esso, non è semplicemente presente. Questa concatenazione fa sì che ogni “elemento” – fonema o grafema – si costituisca a partire dalla traccia presente in esso degli altri elementi della catena o del sistema. Ora, tale concatenazione, tale tessuto, è il testo, che non si produce che nella trasformazione di un altro testo. Niente non è mai, in nessun luogo, né negli elementi né nel sistema, semplicemente presente o assente. Ovunque e sempre ci sono solo tracce di tracce. Il gramma è allora il concetto più generale della semiologia – che diventa in tal modo grammatologia –.<sup>51</sup>

La storia della metafisica – che è la storia di tutti i nostri saperi, compresa la pedagogia – è il racconto di molteplici tentativi di bloccare e occultare questo movimento di significazione dell'archiscrittura, anche detto *différance*, che vuol dire non solo diversificare (spazio) ma anche differire (tempo), dato che ogni elemento significante non è mai pienamente presente. In questo processo di produzione del senso, infatti, diventa impossibile afferrare un significato come si farebbe con un oggetto perché, nonostante le suggestioni dell'intuizionismo mistico e filosofico, qualsiasi termine non ha alcuna autosussistenza istantanea dal momento che esiste grazie alla sintesi di ritenzioni e protenzioni spazio-temporali, che a loro volta non sono mai state veramente presenti. Derrida afferma così la funzione costitutiva del significante e nega conseguentemente l'esistenza di un significato trascendente o trascendentale (dell'origine, del fondamento) separato, che solo in un tempo successivo si incarnerebbe in un significante linguistico per poi essere espresso e comunicato:

---

<sup>50</sup> J. Derrida, *La différance*, op., p. 37.

<sup>51</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 62.

[...] un significato che, di per sé, nella sua essenza, non rinvia ad alcun significante, eccede la catena dei segni e, a un certo momento non funziona più esso stesso come significante. Al contrario, se si mette in questione la possibilità di un simile significato trascendentale e si riconosce che ogni significato è anche in posizione di significante, diventa problematica nella sua stessa radice la distinzione tra significato e significante – cioè diventa problematico il segno.<sup>52</sup>

Per Derrida, che rompe con questa logica dell'identità, anche il linguaggio orale è attraversato internamente dal sistema dei rinvii e questo significa che è solcato da questa archi-scrittura, in cui i significati si comportano anche da significanti<sup>53</sup> nel momento in cui rimandano al complesso degli altri significati. Parlare e scrivere sono atti che mobilitano un sistema semantico complesso tanto da esporre sempre il messaggio alla perdita e all'alterazione.

La ricaduta sul piano della comunicazione è rilevante, perché qualsiasi messaggio per poter funzionare deve essere iterabile ed espropriabile e, quindi, deve distaccarsi dal suo emittente, dalla sua intenzionalità e dal contesto immediato, compreso il destinatario previsto. In breve, Derrida rifiuta il modello fono-logocentrico della “comunicazione come comunicazione delle coscienze o delle presenze e come trasporto linguistico o semantico del voler-dire”<sup>54</sup> – tipico di ogni metafisica della presenza – e afferma “la struttura grafematica generale di ogni ‘comunicazione’”<sup>55</sup>: oltre alla distanza dal contesto reale di produzione, dobbiamo aggiungere anche la rottura con il “contesto semiotico interno”, dato che chi ascolta deve poter analizzare gli elementi eterogenei del messaggio, i segni, per poi iterarli e innestarli in una ricomposizione inedita compiuta dalla sua mente. La ripetibilità e il gioco dei rimandi sistematici (*espacement*, “spaziamento come frantumazione della presenza del marchio”<sup>56</sup>) rappresentano la condizione di ogni forma di comunicazione ma, al contempo, rompono la compattezza del messaggio e introducono “evenemenzialità”<sup>57</sup> e opacità nel significato del messaggio trasmesso.

---

<sup>52</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 57.

<sup>53</sup> Cfr. J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 10: “Non che la parola “scrittura” cessi di designare il significante del significante [...] ‘Significante del significante’ descrive al contrario il movimento del linguaggio: nella sua origine, certo, ma già si comincia ad avvertire che un’origine, la cui struttura si scompone in tal modo – significante di significante –, s’immette e si cancella da se stessa nella propria produzione. Il significato vi funziona già da sempre come un significante. La secondarietà che si credeva di poter riservare alla scrittura affetta ogni significato in generale, già da sempre, dall’*inizio del gioco*”.

<sup>54</sup> J. Derrida, *Firma evento contesto* (1971), in Id., *Margini della filosofia*, op., p. 405. Cfr. anche ivi, p. 422: “[...] in quanto scrittura, la comunicazione, se si tiene a conservare questa parola, non è il mezzo di trasporto del senso, lo scambio delle intenzioni e del voler-dire, il discorso e la “comunicazione delle coscienze”. [...] una scrittura generale della quale il sistema della parola, della coscienza, del senso della presenza, della verità, ecc. non è che un effetto e come tale deve essere analizzato. È questo effetto, che viene messo in causa, che ho chiamato altrove logocentrismo”.

<sup>55</sup> Ivi, p. 420.

<sup>56</sup> Ivi, p. 420.

<sup>57</sup> Ivi, p. 418.

Questa forza di rottura non è un predicato accidentale, ma la struttura stessa dello scritto. Se si tratta del contesto cosiddetto ‘reale’, quello che ho detto è fin troppo ovvio. Fanno parte di questo preteso contesto reale un certo ‘presente’ dell’iscrizione, la presenza dello scrittore a ciò che egli ha scritto, tutto l’ambiente e l’orizzonte della sua esperienza e soprattutto l’intenzione, il volere, che in un dato momento si suppone animi la sua iscrizione. Appartiene al segno di essere leggibile in via di diritto anche se il momento della sua produzione è irrimediabilmente perduto e anche se non so ciò che il suo preteso autore-scrittore ha voluto dire coscientemente e intenzionalmente [...]. Passando ora al contesto semiotico interno, la forza di rottura non è minore: in ragione della sua iterabilità essenziale, si può sempre prelevare un sintagma scritto dalla concatenazione in cui esso è preso o dato, senza fargli perdere ogni possibilità di funzionamento, se non, appunto, ogni possibilità di ‘comunicazione’. Si possono eventualmente riconoscergliene delle altre inscrivendolo o *innestandolo* in altre catene. [...] Questa forza di rottura dipende dallo spaziamento che costituisce il segno scritto; spaziamento che lo separa dagli altri elementi della catena contestuale interna (possibilità sempre aperta del suo prelievo e innesto).<sup>58</sup>

Ripetizione, rappresentazione e innesto sono anche le caratteristiche dell’esperienza che, per Derrida, ha sempre una “struttura grafematica” nel senso che non è mai una mera registrazione di presenze ma è sempre una riconfigurazione instabile di catene di elementi differenziali iterabili e rappresentabili.

[...] vorrei dimostrare che i tratti che si possono riconoscere nel concetto classico e definito in senso stretto di scrittura sono generalizzabili. Essi possono valere non solo per tutti gli ordini di ‘segni’ e per tutti i linguaggi in generale ma anche, al di là della comunicazione semio-linguistica, per tutto il campo di quello che la filosofia chiamerebbe l’esperienza, o addirittura l’esperienza dell’essere: la suddetta “presenza”. [...] Mi sembra che questa possibilità strutturale di essere privato del referente e del significato (dunque della comunicazione e del suo contesto) faccia di ogni marchio, anche se orale, un grafema in generale, cioè, come si è visto, il *resto* non presente di un marchio differenziale staccato dalla sua pretesa “produzione” o origine. Ed estenderò questa legge anche ad ogni “esperienza” in generale, qualora sia acquisito che non si dà esperienza di *pura* presenza, ma solamente di catene di marchi differenziali.<sup>59</sup>

Sul piano pedagogico, ne segue che la comunicazione del maestro non possa mai essere intesa né come semplice “passaggio di nozioni” né come innocuo stimolo ad attivare l’intuizione, da parte dell’allievo, dei significati trascendentali “già pronti”. Allo stesso modo, anche il processo di apprendimento non deve essere concepito come una collezione di nozioni presenti e organizzate in “bagaglio” culturale, ma come archi-sintesi di marche iterabili, poiché qualsiasi forma di esperienza non può che avere una natura telematica, nel senso di rappresentativa e ricontestualizzata.

### *Decostruzione delle antinomie classiche della pedagogia*

---

<sup>58</sup> Ivi, p. 406.

<sup>59</sup> Ivi, pp. 405 e 407.

Il primato della *phoné* a discapito del *gramma*, ben si accorda con la determinazione del senso dell'essere come presenza. Ogni teoria filosofica (o pedagogica diremmo noi), per Derrida – che segue Nietzsche e Heidegger – ha sempre fatto riferimento a un fondamento metafisico pensato come una presenza.

Si comincia dunque a presentare che il fonocentrismo si confonde con la determinazione storica del senso dell'essere in generale come *presenza*, con tutte le sotto-determinazioni che dipendono da questa forma generale e che organizzano in essa il loro sistema ed il loro concatenamento storico (presenza della cosa allo sguardo come *eidos*, presenza come sostanza/essenza esistenza (*ousia*), presenza temporale come punta (*stigmè*) dell'adesso e dell'istante (*nun*), presenza a sé del cogito, coscienza, soggettività, con-presenza dell'altro e di sé, intersoggettività come fenomeno intenzionale dell'ego, etc.). Il logocentrismo sarebbe dunque solidale con la determinazione dell'essere dell'ente come presenza.<sup>60</sup>

A partire dalla definizione della presenza piena dell'origine, che è anche il *telos*, di tutta la realtà, si delineano le molteplici contrapposizioni concettuali della metafisica come intellegibile/sensibile, anima/corpo, natura/cultura, ecc. in cui c'è sempre un termine che esprime il dentro, cioè la presenza, che domina su quello da allontanare, che resta fuori e rappresenta la mancanza.

Le teorie filosofiche e i modelli pedagogici non sarebbero altro che espedienti teorici per promuovere la riappropriazione della presenza originaria, nelle sue diverse declinazioni idealistiche o materialistiche.

[...] il progetto di risalire “strategicamente”, idealmente, a un'origine o a una “priorità” semplice, intatta, normale, pura, propria, per pensare *in seguito* la derivazione, la complicazione, la degradazione, l'accidente, ecc. Tutti i metafisici, da Platone a Rousseau, da Descartes a Husserl, hanno proceduto in questo modo: il bene davanti al male, il positivo davanti al negativo, il puro davanti all'impuro, il semplice davanti al complicato, l'essenziale davanti all'accidentale, l'imitato davanti all'imitante, ecc. Non è *un* gesto metafisico tra altri, è la richiesta metafisica più continua, più profonda e più potente. [...] E un tale idealismo non è esclusivo dei cosiddetti “idealisti”. Lo si ritrova a volte in filosofie che si dichiarano anti-idealistiche, in “materialismi”. Oppure in discorsi che si dichiarano estranei alla filosofia. In una certa maniera, ogni discorso viene a patti con questo effetto di idealismo.<sup>61</sup>

Ma, se – come abbiamo spiegato – ogni segno o aspetto dell'esperienza non ha alcuna origine piena, né presenza fissa e determinabile, dal momento che è solo l'effetto di una catena differenziale di rinvii illimitati e inarrestabili, allora tutte quelle dicotomie del pensiero filosofico e pedagogico risultano ampiamente ingiustificate e comunque derivate dal dinamismo anti-sostanzialistico della *différance*. “In una concettualità e con delle esigenze classiche, si potrebbe dire che *différance* designa la causalità costituente,

---

<sup>60</sup> J. Derrida, *Della Grammatologia*, op., p. 16.

<sup>61</sup> J. Derrida, *Limited Inc. a b c...* (1977), in Id., *Limited Inc.* (1990), op., pp. 138-139.

produttrice e originaria, il processo di scissione e di divisione di cui i differenti o le differenze sarebbero i prodotti o gli effetti costituiti”<sup>62</sup>.

Sul piano dell’esperienza, possiamo pensare ad una mobilità infinita dei margini gestaltici tra figura e sfondo, in cui ogni “entità” non si dà mai né come medesima, perché intaccata dalla traccia dell’alterità, né come veramente presente, dato che ciò che compare sulla scena della presenza porta sempre la marca di ciò che è altrove e di ciò che è assente, sia sotto forma di passato che di futuro: il distanziarsi dagli altri elementi è spazializzazione (*espacement*) e temporeggiamento. Niente esiste come propriamente presente perché, anche da un punto di vista più strettamente temporale, non è possibile isolare alcun istante a causa della sua costituzione attraversata dal momento della ritenzione di ciò che è già passato e dal momento della protensione verso ciò che deve ancora accadere.

Come abbiamo già osservato, Derrida ci invita a non vedere le estasi temporali di passato e futuro come a due modificazioni del presente, ma solo come relazioni di differimento tra momenti a loro volta mai compiutamente presenti: la ritenzione impedisce l’innovazione assoluta, senza aggancio al passato, e la protensione disaggiusta il presente impedendone la staticità e la ripetizione dell’identico.

Al contrario, il processo di differenziazione/differimento organizza il linguaggio e l’esperienza non come insiemi di presenze ma come “fasci” di tracce che combinano insieme la presenza e l’assenza, l’identità e l’alterità. “Ed è questa costituzione del presente come sintesi ‘originaria’ e irriducibilmente non semplice, dunque, *stricto sensu*, non-originaria, di marchi, di tracce di ritenzione e protensione [...] che io – afferma Derrida – propongo di chiamare *arci-scrittura*, *arci-traccia* o *différance*”<sup>63</sup>. Leggiamo in cosa consiste la struttura della traccia:

*La traccia è infatti l’origine del senso in generale. Il che equivale a dire, ancora una volta, che non c’è origine assoluta del senso in generale. La traccia è la dif-ferenza che apre l’apparire e la significazione. Articolando il vivente sul non vivente in generale, origine di ogni ripetizione, origine dell’idealità, essa non è più ideale che reale, più intellegibile che sensibile, più significazione trasparente che energia opaca, e nessun concetto della metafisica può descriverla. [...] Origine dell’esperienza dello spazio e del tempo, questa scrittura della differenza, questo tessuto della traccia permette alla differenza fra lo spazio e il tempo di articolarsi, di apparire come tale nell’unità dell’esperienza (di un “medesimo” vissuto a partire da un “medesimo” corpo proprio). [...] La differenza è l’articolazione. [...] chiamare *traccia* ciò che non si lascia riassumere nella semplicità di un presente. [...] nella sintesi indecomponibile della temporalizzazione, la protensione è altrettanto indispensabile che la ritenzione. E le loro due dimensioni non si sommano ma si implicano l’una l’altra in modo strano. Ciò che nella protensione si anticipa disgiunge il presente della sua identità a sé non meno di ciò che nella*

---

<sup>62</sup> J. Derrida, *La différance*, op., p. 35.

<sup>63</sup> Ivi, pp. 40-41.

traccia si ritiene.<sup>64</sup>

Siamo “prima” della divisione tra l’oggetto e il soggetto e di tutte le altre dicotomie imposte dalla metafisica della presenza, dato che per Derrida “il movimento della dif/ferenza, in quanto produce i differenti (*différents*) e differenza, è la radice comune di tutte le opposizioni concettuali che scandiscono il nostro linguaggio, quali ad esempio, per prenderne solo alcune, quelle di sensibile/intelligibile, intuizione/significazione, natura/cultura, ecc.”<sup>65</sup>.

L’identità di ogni significato e di ogni cosa è ritagliata sempre nella disseminazione del senso – concetto che tratteremo più avanti – anche se la cultura occidentale è nata privilegiando il solo momento della presenza, chiamando quest’ultima *logos*, essenza, sostanza, *cogito*, oppure natura, volontà, materia ecc.; e così facendo ha sempre stabilito delle gerarchie tra termini che esprimevano la purezza e la pienezza della presenza e altri che costituivano la minaccia dell’alterità, della perdita, dell’assenza, dell’impurità.

Tutti i dualismi, tutte le storie dell’immortalità dell’anima e dello spirito, così come i monismi spiritualistici o materialistici, dialettici o volgari, sono il tema unico di una metafisica la cui storia ha dovuto tutta tendere verso la riduzione della traccia. La subordinazione della traccia alla presenza piena, riassunta nel *logos*, l’abbassamento della scrittura, al di sotto di una parola che sogna la sua pienezza: sono questi i gesti richiesti da un’onto-teologia che determina il senso archeologico ed escatologico dell’essere come presenza, come *parusia*, come vita senza differenza, altro nome della morte, metonimia istoriale in cui il nome di Dio tiene la morte a distanza. Per questo, se tale movimento inaugura la sua epoca nella forma del platonismo, esso si compie nella metafisica infinitistica. Solo l’essere infinito può ridurre la differenza nella presenza. [...] il *logos* come sublimazione della traccia è teologico. Le teologie infinitistiche sono sempre dei logocentrismi, siano o no dei creazionismi.<sup>66</sup>

La “storia è sempre stata associata ad uno schema lineare dello svolgimento della presenza, la cui linea rapporta la presenza finale alla presenza originaria secondo la retta o il cerchio”<sup>67</sup>. Anche nella storia della pedagogia incontriamo i più svariati tentativi di “ridurre la traccia” per far dominare modelli educativi della “presenza” sotto forma di “monismi spiritualistici o materialistici, dialettici o volgari”, in una linearità storico-temporale che si riavvolge per riattivare un’origine (archeologia) – ed è il caso del naturalismo di Rousseau – o si dispiega nel compimento di un *telos* (teleologia) – come nell’educazione spiritualistica di Gentile.

Derrida parla di monismi anche nel caso del materialismo perché la ricerca della

---

<sup>64</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., pp. 73-74.

<sup>65</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 47.

<sup>66</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 80.

<sup>67</sup> Ivi, p. 99.

differenza assoluta, del fuori sistema, non è altro che il rovesciamento della stessa logica dell'identità non contaminata: “il *sogno* di un pensiero puramente eterologico”<sup>68</sup> tipico di un certo empirismo. E se Husserl cerca l'identico – sostiene sempre il grammatologo francese –, Lévinas punta invece all'alterità infinita e assoluta, ma la sua teoria del volto come appello etico dell'altro e autentica esperienza (a-concettuale, non socratica logocentrica e priva di mediazione linguistica) dell'alterità non può uscire dal perimetro della metafisica della presenza.

Dialogare con l'altro significa indubbiamente attuare delle riduzioni, ma esse sono comunque meglio del mutismo dell'indifferenza in cui scivola, come in Husserl, il sogno della presenza pura. C'è la “necessità di evitare la violenza più grave che incombe quando ci si consegna silenziosamente all'altro nella notte. Necessità di adottare i percorsi dell'unico logos filosofico”<sup>69</sup>, senza illudersi di oltrepassarlo.

Inutile esasperare i binomi concettuali della metafisica per esorcizzare ogni contaminazione tra l'identità e la differenza. Neppure la follia – come pensava Foucault – può portare fuori dal logos, poiché entrambi sono forme di *cogito* nate dal gioco dei rinvii differenziali e “parlano il linguaggio della ragione”<sup>70</sup> metafisica, tanto che non si possono pensare come un dentro e un fuori assoluti: dobbiamo pensare “la follia come ragione differita e viceversa”<sup>71</sup>.

Sul piano della teoria pedagogica, “l'incorporazione della metafisica – scrive Franco Cambi – ha significato soprattutto l'assunzione di dualismi, che hanno resa problematica e spesso aporetica molta storia della pedagogia e dell'educazione. Sono i dualismi platonico-aristotelici, ma già parmenidei e pitagorici, tra anima e corpo, tra soggetto e oggetto, tra uomo e natura, tra natura e cultura, tra mente e affetti ecc. che strutturano tutta la storia dell'educazione occidentale e la involgono in difficoltà e opposizioni, in

---

<sup>68</sup> J. Derrida, *Violenza e metafisica. Saggio sul pensiero di Emmanuel Lévinas* (1964), in Id., *La scrittura e la differenza* (1967), tr. it., Einaudi, Torino 1990<sup>2</sup>, pp. 194-195: “[...] il *sogno* di un pensiero puramente *eterologico* nella sua origine. Pensiero *puro* della differenza *pura*. L'empirismo è il suo nome filosofico, la sua pretesa o la sua modestia metafisiche. Diciamo il *sogno* perché svanisce *alla luce* e fin all'alba del linguaggio. [...] Radicalizzando il tema dell'esteriorità infinita dell'altro, Lévinas assume così il programma che ha animato, più o meno segretamente, tutti i gesti filosofici che sono stati chiamati *empirismi* nella storia della filosofia. [...] rinnova completamente l'empirismo e lo rovescia, rivelandolo a se stesso come metafisica”.

<sup>69</sup> Ivi, p. 196.

<sup>70</sup> J. Derrida, *Cogito e storia della follia* (1963), in Id., *La scrittura e la differenza*, op., p. 43. L'errore di Foucault, per Derrida, sta nell'ipotizzare l'esistenza di un logos originario che permetteva il dialogo tra follia e ragione, dialogo poi interrotto dalla Decisione protezionistica della ragione di separarsi dalla follia, infatti, “a voler scrivere la storia della decisione, della divisione, della differenza, si corre il rischio di costituire la divisione come avvenimento o come struttura che si aggiunge all'unità di una presenza originaria; e di convalidare così la metafisica nella sua operazione fondamentale”, p. 51.

<sup>71</sup> M. Vergani, *Jacques Derrida*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 167.

lacerazioni e contrasti radicalmente insanabili”<sup>72</sup>. Siamo dunque autorizzati a pensare che le dicotomie della tradizione metafisica abbiano generato le antinomie classiche della pedagogia – come autorità-libertà, teoria-pratica, gioco-lavoro ecc. – su cui si basa la concettualità di tutta la modellistica pedagogica.

Ed è ancora Cambi a sostenere, nel suo *Manuale di filosofia dell'educazione*, che “la stessa pedagogia come sapere è organizzata intorno ad antinomie. A due tipi di antinomie: quelle più formali, relative al sapere; quelle più pratico-teoriche che emergono dalla rilettura (razionale) del processo educativo. Sul piano più direttamente pratico educativo emergono ulteriori antinomie, che riguardano la scuola o la famiglia, ad esempio”<sup>73</sup>. Nel primo tipo di antinomie troviamo, ad esempio, teoria e prassi oppure filosofia e scienza, nel secondo tipo abbiamo autorità e libertà o istruzione (cultura) e formazione (professione), nel terzo tipo spicca maestro e scolaro. Seguiamo Cambi anche nel suo excursus storico sulla centralità della figura dell'antinomia nella filosofia dell'educazione europea e a noi più contemporanea.

In modo ancora più esplicito, in Italia, Banfi e Maresca l'avevano assunta come chiave-di-volta per pensare l'educazione e la pedagogia. Per Banfi non solo ogni processo di formazione è antinomico, ma deve esserlo anche il sapere che lo accompagna e lo regola: deve procedere per opposizioni e pensarle come tali, senza riassorbirle, preliminarmente e arbitrariamente, in una sintesi. [...] Maresca – un kantiano minore attivo in Italia nei primi decenni del Novecento – dedicherà addirittura uno studio alle antinomie dell'educazione, riconoscendo così, alla pedagogia, il compito di lavorare con e su quelle strutture portanti dei processi di formazione. Oggi tutto un *côté* della filosofia dell'educazione (da Bertin a Laeng, a Reboul ecc.) riconosce con decisione il ruolo centrale che – per pensare la pedagogia e il suo stesso oggetto: la formazione/educazione – va assegnato all'antinomia, poiché se l'educazione è intessuta di contraddizioni irrisolvibili che ne alimentano sia la problematicità sia l'apertura, la pedagogia non può che rispecchiare/riconoscere/formalizzare/interpretare tale struttura costitutiva del processo educativo.<sup>74</sup>

E, senza dubbio, la riflessione più approfondita e sistematica sulle “contraddizioni irrisolvibili” di cui “l'educazione è intessuta” la troviamo nel razionalismo critico-problematico di Banfi e nel problematicismo pedagogico del suo allievo Bertin, il maestro della cosiddetta “scuola bolognese”. Partiamo dalla definizione banfiana di antinomia:

---

<sup>72</sup> F. Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in Id., S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 11-12. Anche Alessandro Mariani sottolinea il problema dei riduzionismi: “Il rischio maggiore corso dalla pedagogia nella sua storia è probabilmente quello di essere rimasta intrappolata a lungo – troppo a lungo – all'interno di una identificazione metafisica, a cui la pedagogia stessa è stata sottoposta attraverso tutta una serie di dualismi (cultura/natura, anima/corpo, mente/affetti, autorità/libertà, ecc.). Perciò occorre – e con tempestività – un intervento critico-ermeneutico-decostruttivo che sappia liberare il pedagogico dai condizionamenti della metafisica”, Id., *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, op., p. 24.

<sup>73</sup> F. Cambi, *Manuale di Filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 145 (*Le antinomie pedagogiche* è il titolo del paragrafo 4 del sesto capitolo).

<sup>74</sup> Ivi, pp. 144-145.



Il momento dell'antitetica o dell'antinomicità è [...] la tipica forma secondo cui la trascendentalità della ragione si afferma. [...] L'antinomicità di due termini è l'espressione dell'universalità trascendentale di ciascuno, che non consente di assumerli come modi dell'essere (cioè come principi dogmatici) senza che, per tale universalità si escludano a vicenda.<sup>75</sup>

Questo concetto di antinomia è spiegato e parafrasato da Bertin:

L'antinomia, cioè, insorge tra due concetti correlativi quando, in luogo di rapporti di compensazione di integrazione ecc., si fanno valere in essi rapporti di opposizione tali che la scelta dell'uno escluda assolutamente quella dell'altro, con cui è inconciliabile. E ciò avviene quando ciascuno dei concetti in questione è svolto nella sua maggior purezza e radicalità, ma per ciò anche nella direzione massima di unilateralità e parzialità: accentuando, ad esempio, il momento del piacevole e del disinteressato nel gioco, il momento del doveroso e del produttivo nel lavoro.<sup>76</sup>

Per capire il significato complessivo della relazione antinomica è utile il commento di Massimo Baldacci:

Pertanto, si può asserire che Banfi distingue un momento dogmatico e un momento critico dell'antinomia. L'opposizione antitetica tra i poli antinomici, pensata come pura contrarietà, è la forma assunta dall'antinomia dal punto di vista dogmatico. Tale forma viene risolta (o dissolta) quando l'antinomia viene concepita secondo l'idea trascendentale che ne rappresenta il principio strutturale e la regola funzionale. Allora, infatti, i poli antinomici si rivelano come opposti non in sé, ma in quanto posti come tali in vista della loro stessa sintesi. Nella forma critica dell'antinomia, la dialettica è data perciò come *dialettica dei distinti*, invece che degli opposti: i due termini si rivelano non una negazione assoluta l'uno dell'altro, ma come "relativamente" negativi, nel senso che ciascuno dei due nega l'assolutezza dogmatica dell'altro. I due termini non sono cioè antinomici in quanto logicamente contraddittori, ma in quanto se posti in sé, in maniera dogmatica e assoluta, si elidono, si sopprimono a vicenda.<sup>77</sup>

Senza entrare nel merito della filosofia dell'educazione di stampo trascendentale di Banfi, possiamo dire che, – nel linguaggio di Derrida – per il pedagogista milanese la risoluzione razionale della problematica educativa deve portare al superamento dell'ipostasi metafisica dell'antinomia, così da non ridurre la struttura della traccia, l'*espacement* che articola il sistema delle idee trascendentali. Per Banfi, infatti, la ragione non è una presenza ontologica ma è solo un ordine sistematico che, secondo un uso regolativo e non costitutivo, risolve l'*impasse* della contrapposizione antinomica, che viene a verificarsi nelle situazioni concrete, in un processo di sintesi parziali e storicamente determinate.

Il modello educativo non deve essere ideologico ma non deve neppure fermarsi alla sola contingenza empirica, il suo fine sta nel fornire una direzione sistematica che consenta di

---

<sup>75</sup> A. Banfi, *Principi di una teoria della Ragione*, Parenti, Firenze 1960, pp. 207-208.

<sup>76</sup> G.M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Armando, Roma 1961, p. 161 nota.

<sup>77</sup> M. Baldacci, *Il problematismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Milella, Lecce 2011<sup>2</sup>, pp. 51-52.

superare gli aspetti particolari verso una prospettiva più universale anche se continuamente rilanciata in un processo dialettico infinito. Un continuo differimento di realizzazione che smaschera e relativizza qualsiasi teoria pedagogica unilaterale, tanto che, questa posizione di Banfi – osserva Baldacci – sarebbe “quasi un’anticipazione di alcune intuizioni di Derrida, secondo il quale le opposizioni concettuali della metafisica sono soltanto ‘differenze’, in quanto i termini opposti non sono tali in virtù di una frattura originaria, ma solo in seguito ad una decisione che li pone come tali e perciò queste differenze si mantengono e (grazie a quella che il filosofo francese chiama la ‘*differanza*’) non sono hegelianamente conciliabili in un’idea che li assorbe nella propria unità”<sup>78</sup>.

Più in generale, il razionalismo critico di Banfi auspica ad un atteggiamento di composizione delle diverse forme del fenomeno educativo in un’esperienza educativa che cerchi idealmente di integrarle. Si vuole denunciare i limiti di ogni esperienza determinata in modo autoreferenziale (e quindi di ogni modello educativo che è apparso nello scenario della storia della pedagogia) e, al tempo stesso, si propone un’opera di raccordo relativistico e antidogmatico delle diverse forme di esperienza educativa riconducibili a paradigmi teorici parziali.

L’idea dell’educazione non rappresenta così l’essere dell’educazione, giacché l’educazione, in quanto è, è secondo mille forme e significati fenomenologici soggettivi ed oggettivi, positivi e negativi, ed è nella loro tensione ed irriducibilità stessa [...] ma come immanente dialettica che giustifica il processo e la tensione, che svolge, connette, significa la varietà infinita dei contenuti della sfera educativa. [...] L’idea dell’educazione appare qui, da un lato, come l’universale e pura posizione della “problematività” educativa, interpretata non in senso negativo, ma come il principio stesso su cui si fonda e per cui si spiega il piano stesso oggettivo dell’educazione; dall’altro come la “dialettica” del pensiero pedagogico, in quanto questo nella sua negatività di fronte ad ogni soluzione parziale rivela, come proprio criterio direttivo, l’esigenza teoretica di raggiungere l’unità trascendentale del campo educativo stesso. [...] Dal un punto di vista pratico, una dottrina pedagogica è in ultima analisi dipendente da una concezione e valutazione storicamente determinata della cultura e della vita, ed ha in sé tanta maggiore validità, ossia tanta maggiore potenza di attuare l’universale valore educativo, quanto più vasta è la sfera di realtà spirituale che essa abbraccia, quanto meno parziale è la sua visione dell’obiettività culturale. [...] Una dottrina educativa è e deve essere un prendere posizione di fronte alla concretezza dei problemi storico-culturali determinati, accompagnato dalla coscienza dell’idealità del fine e della relatività di tale posizione [...] quanto più vasta è la visione della problematicità educativa [...] tanto meno dogmatiche sono le soluzioni, tanto più articolate ed elastiche a seguire con sottile continuità la mobilità illimitata e feconda della vita.<sup>79</sup>

Se proviamo a decostruire i testi di Banfi, troviamo sia la consapevolezza di mantenere una posizione teorica anti-metafisica, utilizzando il trascendentale solo in funzione

---

<sup>78</sup> Ivi, p. 52.

<sup>79</sup> A. Banfi, *La problematicità dell’educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961, pp. 25, 27-28 e 34-36.

metodologica, sia dei cedimenti ontologici<sup>80</sup> soprattutto nel sovraordinare le idee rispetto ai fenomeni, nella ricerca di una ricomposizione armonica e totale<sup>81</sup> del senso dell'educazione, oltre a un certo teleologismo "regolativo" che nel suo infinitismo tenderebbe all'approssimazione tra il razionale e il reale.

È comunque vero che Banfi "rompe l'unità del libro" e apre all'irriducibilità del "testo generale", ovvero ammette l'impossibilità di ridurre la vita reale alle teorie pedagogiche pensate dalla ragione. Il principio di problematicità dell'esperienza ammette "l'inadeguatezza dei modi determinati – dei dati – dell'esperienza, in quanto tali, ad esprimere una sintesi trascendentale"<sup>82</sup>, ma questa ammissione della disseminazione del senso, che si ha con l'accettazione dell'irriducibilità teoretica dell'eterogeneità dei fenomeni reali, coesiste con l'idea nostalgica di ricomporre in una unità armonica le contraddizioni reali. Come abbiamo letto nella citazione, Banfi vorrebbe raggiungere "l'unità trascendentale del campo educativo stesso" risolvendo le contraddizioni nel pluralismo riconciliatorio.

La riflessione sulle antinomie classiche della pedagogia è stata ampiamente ripresa e approfondita da Bertin, ma per la trattazione di questo argomento rimandiamo all'ultimo capitolo dove proveremo a decostruire *Educazione alla ragione*, il capolavoro del padre del problematicismo pedagogico.

Torniamo al tema dei dualismi metafisici e leggiamo come Derrida risolve l'arcano:

[...] *medesimo* che non è l'identico. Il medesimo è precisamente la *différance* (con la *a*) come passaggio deviato ed equivoco da un differente all'altro, da un termine dell'opposizione all'altro. Si potrebbero così riprendere tutte le coppie di opposti sulle quali è costruita la filosofia e di cui vive il nostro discorso per vedere in esse non cancellarsi l'opposizione ma annunciarsi una necessità siffatta che l'uno dei termini appaia come la *différance* dell'altro, come l'altro differito nell'economia del medesimo (l'intelligibile come differente [*différant*] dal sensibile, come sensibile differito, il concetto come intuizione differita – differente [*différante*]; la cultura come natura differita – differente [*différante*]; tutto ciò che è altro dalla *physis – techne, nomos, thesis*,

---

<sup>80</sup>Cfr. G. Scuderi, *Il razionalismo critico come problema pedagogico. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2005, p. 19: "Ma come ha osservato Martelli, in tal modo, l'idea trascendentale – concepita da un lato come criterio metodologico, euristico, strumento razionale di ricerca e indagine conoscitiva, dall'altro come legge di struttura, costituzione, unità, continuità e sviluppo dell'esperienza – non può evitare di assumere un duplice significato metodologico e ontologico al tempo stesso. L'idea trascendentale, insomma, sembra sdoppiarsi in se stessa, farsi da un lato strumento di teoresi, dall'altro oggetto di teoresi. Il criterio metodologico diviene così struttura ontologica costitutiva del reale. [...] Banfi non poteva che risolvere la realtà del pensiero, facendo delle leggi del pensiero le leggi della realtà stessa".

<sup>81</sup> Cfr. *ivi*, p. 63: "In questa direzione, la filosofia di Banfi, 'esigeva un preciso impegno politico nel senso della trasformazione del mondo umano verso un'idea di unità razionale, nella quale i contrasti del mondo storico e sociale fossero conciliati' (N. Abbagnano). [...] come ha osservato Piero Bertolini [...] 'Di fronte all'urgere incessante di sollecitazioni, di richiami, di istanze che provengono tanto dalla vita dell'individuo quanto dal mondo sociale, e che spesso interagiscono secondo direzioni molteplici e spesso contrastanti, si pone appunto l'esperienza educativa che esprime una esigenza assoluta di ordine e di armonizzazione'".

<sup>82</sup> A. Banfi, *Principi di una teoria della Ragione*, op., p. 43.

società, libertà, storia, spirito, ecc. – come *physis* differita o come *physis* differente [*différente*]). *Physis in différence*.<sup>83</sup>

La grammatologia è allora una “scienza della testualità”<sup>84</sup> in grado di cogliere il movimento di significazione della *différance* che, con i suoi giochi di contaminazione tra i termini opposti e il rilancio all’intero sistema dei rinvii, struttura ogni libro. La contaminazione è un concetto “chiave” nella teoria della decostruzione tanto che Derrida arriva a postularlo come norma: “Una legge della contaminazione differenziale impone la propria logica da un capo all’altro del libro; e mi chiedo perché la parola stessa di ‘contaminazione’ non ha cessato da allora di impormisi”<sup>85</sup>.

### “Fine del libro” e inizio del testo

L’idea del libro è l’idea di una totalità, finita o infinita, del significante: questa totalità del significante può essere ciò che è, una totalità, solo a condizione che una totalità costituita del significato gli preesista, vigili sulla sua iscrizione e sui suoi segni, ne sia indipendente nella sua idealità. L’idea del libro, che rinvia sempre ad una totalità naturale, è profondamente estranea al senso della scrittura. Essa è la protezione enciclopedica della teologia e del logocentrismo contro l’energia dirompente, aforistica della scrittura, e, come preciseremo più avanti, contro la differenza in generale. Se distinguiamo il testo dal libro, diremo che la distruzione del libro, così come si annuncia oggi in tutti i campi, mette a nudo la superficie del testo. Questa violenza necessaria risponde ad una violenza che non fu meno necessaria.<sup>86</sup>

I classici della storia della pedagogia sono “totalità” teoriche chiuse che, in buona parte, mirano a ricondurre la totalità dei fatti educativi a dei fondamenti trascendenti, immanenti o trascendentali, basti pensare al naturalismo teologico di Comenio, in cui l’educazione (*pansophia*, *panpaedia*, *panscholia*) non è altro che una metafisica della presenza finalizzata alla restaurazione dell’immagine divina dell’uomo precedente alla caduta. Il fine dell’educazione è trascendente e il linguaggio è denso di vocaboli tratti dalla Scrittura, il Libro enciclopedico che racchiude il sapere universale.

Libri pensati come fedele trascrizione del voler dire del suo autore, del “discorso” del pedagogista che con il suo sapere totale crea un disegno pedagogico esaustivo a cui ricondurre ogni singolo elemento dell’educazione. Al libro si contrappone “il testo in generale” che rompe quella totalizzazione impossibile dei significati, e riapre i margini e le delimitazioni imposte dal libro al tessuto della scrittura costituito dal gioco di rimandi

---

<sup>83</sup> J. Derrida, *La différence*, op., pp. 45-46.

<sup>84</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 67.

<sup>85</sup> J. Derrida, *Il problema della genesi nella filosofia di Husserl* (1990), tr. it., Jaca Book, Milano 1992, pp. 50-51.

<sup>86</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., pp. 21-22.

significanti.

La conflittualità della *différance*, che si può chiamare contraddizione solo a patto di smarcarla (*démarquer*) con un lungo lavoro da quella di Hegel, dal momento che non si lascia mai completamente togliere, marca i suoi effetti in ciò che io chiamo il testo in generale: un testo, cioè che non sta nel ridotto del libro o della biblioteca e non si lascia mai comandare da un referente in senso classico, ossia da una cosa o da un significato trascendentale che ne regoli l'intero movimento.<sup>87</sup>

Il libro non finisce, ma la sua epoca deve chiudersi con il superamento della lettura lineare e l'inizio di una lettura che consista nel "rileggere in altro modo" gli stessi classici della tradizione pedagogica.

Sarebbe un errore, però, da ciò che s'intitola "La fine del libro e l'inizio della scrittura", arrivare a concludere alla morte del libro e alla nascita della scrittura. Nella pagina che precede quel capitolo, infatti, si propone una distinzione tra *chiusura* e *fine*. Ciò che è preso nella chiusura delimitata, può continuare indefinitamente. Purché non ci si accontenti di leggerlo semplicemente, il titolo di quel capitolo annuncia proprio che non c'è fine del libro, così come non c'è inizio della scrittura; e il capitolo, poi, mostra appunto che la scrittura non ha un inizio.<sup>88</sup>

La fine della omogeneità<sup>89</sup> del testo coincide con l'inizio della capacità di "leggere tra le righe" la *différance* che attraversa ogni libro con il suo movimento eterogeneo di significazione.

La fine della scrittura lineare è esattamente la fine del libro [...] si tratta meno di affidare scritture inedite alla veste di libro che, finalmente, di leggere ciò che, nei volumi già si scriveva tra le righe. È per questo che cominciando a scrivere senza linea, si rilegge anche la scrittura passata secondo un'altra organizzazione dello spazio. [...] Dato che cominciamo a scrivere in altro modo, dobbiamo rileggere in altro modo.<sup>90</sup>

C'è un "testo generale", ossia l'insieme dei rimandi sistematici della *différance* all'interno del quale si ritaglia la storia della metafisica fono-logocentrica (in cui è inscritta anche la storia della pedagogia), e poi ci sono i suoi "effetti", fra cui troviamo i soggetti pedagogisti e i loro testi particolari, specifici.

Il testo generale non ha margini, nel senso stabilito di questa parola: esso attraversa in modo infrastrutturale tutto ciò che la metafisica chiama "la realtà" (storica, economica, politica, sessuale, ecc., nel senso stabilito di questa parola) in quanto essa è costituita da rapporti di forze

---

<sup>87</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 79.

<sup>88</sup> Ivi, p. 51.

<sup>89</sup> Cfr. ivi, p. 96: "[...] non ho trattato il testo di Saussure, o quello di Freud, o qualunque altro testo, come un volume omogeneo (è questo motivo dell'omogeneità, motivo teologico per eccellenza, che bisogna a tutti i costi distruggere)".

<sup>90</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., pp. 101-102.

differenziali e conflittuali, da tracce dunque, senza alcun centro di presenza e di dominio.<sup>91</sup>

Derrida estende a tutta la realtà la struttura del testo che poi è il sistema della traccia inteso come “struttura di rinvio generalizzato”<sup>92</sup> che coinvolge tutti i referenti reali, politici, economici, ecc., i quali si costituiscono come forze solo grazie al gioco infrastrutturale dei rinvii differenziali. Infatti, “non c’è mai una cosa che ha nome forza, ma soltanto differenze di potere e di forza, e differenze tanto qualitative che quantitative [...] mi pare che si debba partire dalla *différance* per accedere alla forza, e non il contrario”<sup>93</sup>.

[...] l’espressione “il testo, nel senso infrastrutturale che riconosciamo ora a questa parola (Della grammatologia p. 187). Con infrastrutturale, [...]. Volevo ricordare che il concetto di testo che propongo non si limita né alla grafia, né al libro, e neppure al discorso, ancor meno alla sfera semantica, rappresentativa, simbolica, ideale o ideologica. Ciò che chiamo “testo” implica tutte le strutture cosiddette “reali”, “economiche”, “storiche”, socio-istituzionali, in breve tutti i referenti possibili. Altro modo di ricordare una volta di più che non c’è fuori testo. Cosa che non vuol dire che tutti referenti sono sospesi, negati o rinchiusi dentro un libro, come si finge o come si ha spesso l’ingenuità di credere e di accusarmi. Ma piuttosto che ogni referente, ogni realtà ha la struttura di una traccia differenziale, e che ci si può rapportare a questo reale solo in un’esperienza interpretativa. Questa dà o prende senso solo in un movimento di rinvii differenziale [*différentiel*].<sup>94</sup>

“Non c’è fuori testo’ non significa altro che: non c’è fuori contesto”<sup>95</sup> perché tutto è sempre iterato in “un incessante movimento di ricontestualizzazione”<sup>96</sup> in cui la ripetizione è ciò che consente l’alterazione continua del testo impedendone qualsiasi possibilità di chiusura identitaria o di ri-appropriazione di presenza. In sintesi, il testo è infrastrutturale, contaminato, iterato-alterato, concatenato e ricontestualizzato.

Siffatto testo generale esiste in ogni luogo in cui (e cioè: dovunque) quel discorso e il suo ordine (essenza, senso, verità, voler-dire, coscienza, idealità, ecc.) sono debordati, ossia in ogni luogo in cui la loro istanza è rimessa in posizione di marca entro una catena che essa si illude strutturalmente di voler comandare e di credere di comandare.<sup>97</sup>

La scrittura “tenta di tenersi al punto di esaurimento (*esoufflement*) del voler dire”, “ad entrare nel gioco, anzitutto nel gioco della dif/ferenza, che fa sì che nessuna parola (*mot*), nessun concetto e nessun enunciato maggiore vengano a riassumere e a comandare, a

---

<sup>91</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 140. Sul tema della realtà strutturato come un testo, cfr. M. Chaouki Zine, *The Fabric of the Text: Signs of Deconstruction*, University of Bahrain, Journal *Semat* 2013, Vol.1, pp. 193-200.

<sup>92</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 54.

<sup>93</sup> J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, in Id., *Limited Inc.*, op., p. 222.

<sup>94</sup> Ivi, pp. 220-221.

<sup>95</sup> Ivi, p. 203.

<sup>96</sup> Ibidem.

<sup>97</sup> J. Derrida, *Posizioni*, p. 93.

partire dalla presenza teologica di un centro, il movimento della spaziatura testuale delle differenze. Di qui, ad esempio, quella catena di sostituzioni<sup>98</sup> come supplemento, architraccia, ecc. che modificano le “identità concettuali, le idealità significate”. Un testo generale, dunque, che non è mai compiutamente presente e che non ha un *incipit* perché è il risultato della ripetizione trasformata di un altro testo, anch'esso mai presentificato.

Questa concatenazione fa sì che ogni “elemento” – fonema o grafema – si costituisca a partire dalla traccia presente in esso degli altri elementi della catena o del sistema. Ora, tale concatenazione, tale tessuto, è il testo, che non si produce che nella trasformazione di un altro testo. Niente non è mai, in nessun luogo, né negli elementi né nel sistema, semplicemente presente o assente. Ovunque e sempre ci sono solo tracce di tracce. Il gramma è allora il concetto più generale della semiologia – che diventa in tal modo grammatologia –.<sup>99</sup>

Ed è importante tener conto, ripetiamolo, che “non c'è *fuori-testo*”<sup>100</sup>, nel senso che tutto è sempre contestualizzato e non esiste “un referente (realtà metafisica, storica, psicobiografica, ecc.)”<sup>101</sup> o “un significato fuori testo il cui contenuto potrebbe aver luogo, avrebbe potuto aver luogo fuori della lingua, cioè, nel senso che diamo a questa parola, fuori dalla scrittura in generale”<sup>102</sup>. A differenza di quanto pensavano Platone, Agostino, Rousseau, Husserl e molti altri, non è possibile uscire dal testo per accedere in modo diretto e non mediato una presenza (reale o ideale) extra-linguistica.

La stessa cosa vale per la soggettività del filosofo e del pedagogo: essa non può credere di controllare il movimento di significazione del testo che ha scritto e firmato, poiché “lo scrittore scrive in una lingua e in una logica di cui, per definizione, il suo discorso non può dominare assolutamente il sistema, le leggi e la vita proprie. Se ne serve solo lasciandosi in un certo modo governare dal sistema. E la lettura deve sempre mirare ad un certo rapporto, inavvertito dallo scrittore, tra ciò che questi padroneggia e ciò che non padroneggia degli schemi della lingua di cui fa uso. Questo apporto non è una certa ripartizione quantitativa di ombra e di luce, di debolezza o di forza, ma una struttura significativa che la lettura critica deve produrre”<sup>103</sup>. Ricordiamoci che, come ogni “presenza” o “entità”, anche il soggetto “è un effetto di dif/ferenza, un effetto inscritto in un sistema di dif/ferenza [...] non già è presente né soprattutto presente a sé prima della dif/ferenza, e vi si costituisce solo dividendosi, spaziandosi, ‘temporeggiandosi’,

---

<sup>98</sup> Ivi, p. 51.

<sup>99</sup> Ivi, p. 62.

<sup>100</sup> J. Derrida, *Della Grammatologia*, op., p. 182.

<sup>101</sup> Ibidem.

<sup>102</sup> Ibidem.

<sup>103</sup> Ibidem.

differendosi”<sup>104</sup>.

Il “soggetto” della scrittura non esiste, se con questo si vuole intendere qualche sovrana solitudine dello scrittore. Il soggetto della scrittura è un *sistema* di rapporti tra gli strati: del notes magico, dello psichico, della società, del mondo. All’interno di questa scena la semplicità puntuale del soggetto classico è introvabile.<sup>105</sup>

L’identità del pedagogo, in quanto inscritta nel testo generale, è ritagliata all’interno del gioco differenziale di rimandi e quindi è attraversata dall’alterità, dall’assenza, dal differimento della presenza, ecc.

[...] io non ho mai sostenuto che non c’è un soggetto della scrittura; né ho affermato che non c’è un soggetto in quanto tale. [...] In realtà, basta tornare a considerare il problema dell’effetto di soggettività quale è prodotto dalla struttura del testo – di ciò che un momento fa designavo come il testo generale, il suo “notes”, e non soltanto del testo linguistico. Non ci sono dubbi, allora, che tale effetto è inseparabile da un certo rapporto fra sublimazione e pulsione di morte, da un movimento di interiorizzazione-idealizzazione-toglimento-sublimazione ecc., cioè da una certa rimozione. Sarebbe sciocco disconoscere la necessità di questo movimento, e ancor più sciocco elevare contro di esso “condanne” morali o politiche. Senza di esso, infatti, non ci sarebbero né “soggetto” né “storia” né “simbolico” ecc. Si tratta, perciò, di riesaminare tutti questi concetti in quella che appare sempre più come la loro concatenazione, non dico la loro coincidenza o identità.<sup>106</sup>

La scrittura mette in scena qualcosa di più delle intenzioni teoriche di chi la firma.

La scrittura, per definirsi tale, deve poter essere iterabile cioè leggibile indipendentemente dalla presenza dell’emittente, del destinatario contingente, delle circostanze di contesto e perfino dell’intenzionalità comunicativa del suo autore: la ripetizione e l’assenza sono le condizioni di possibilità di ogni testo scritto, ma in mancanza dell’emittente, il testo manifesta la sua *disseminazione* semantica all’interno della quale è ritagliato il *voler dire* dello scrittore.

Scrivere è produrre un marchio che costituirà una sorta di macchina produttrice a sua volta, a cui la mia futura scomparsa non impedirà in via di principio di funzionare e di fare e farsi leggere e riscrivere. [...] per esempio la non-presenza del mio voler dire, della mia intenzione-di-significazione, del mio voler-comunicare-questo, all’emissione o alla produzione del marchio. Perché uno scritto sia uno scritto, bisogna che continui ad agire ad essere leggibile anche se ciò che si chiama l’autore dello scritto non risponde più di quel che ha scritto, di ciò che sembra aver firmato, sia che egli sia provvisoriamente assente, sia che sia morto o che in generale non abbia sostenuto con la sua intenzione o attenzione assolutamente attuale e presente, con la pienezza del suo voler dire, ciò stesso che sembra essersi scritto “a suo nome”.<sup>107</sup>

Dal punto di vista della decostruzione – ne parleremo nel secondo capitolo –, Rousseau,

---

<sup>104</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op. p. 64.

<sup>105</sup> J. Derrida, *Freud e la scena della scrittura* (1966), in Id., *La scrittura e la differenza*, op., pp. 292-293.

<sup>106</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 121.

<sup>107</sup> J. Derrida, *Firma evento contesto*, op., pp. 404-405.



quando scriveva l'*Emilio*, ha cercato di esprimere il suo voler-dire, il suo modello educativo, ma nel suo “testo particolare” troviamo una eccedenza che lo deborda. A noi rimane il suo Libro che, attraversato dal testo generale (dalla *différance*), “sembra essersi scritto a suo nome”<sup>108</sup>. La conseguenza potrebbe essere che un testo che manifesta un sistema teorico complesso e ricco di intrecci dialettici tra i suoi elementi, paradossalmente, lascia pensare ad una scrittura di buona qualità, migliore del libro “a senso unico”. Questa è “La fine del libro e l’inizio della scrittura”.

### *Decostruzione e “koinè” ermeneutica in pedagogia*

L’insistenza di Derrida sul valore costitutivo dell’assenza e della ripetizione per la scrittura e, più in generale, per qualsiasi testo, mina – come abbiamo spiegato nel primo paragrafo – la trasparenza della comunicazione intersoggettiva e quindi anche la possibilità dell’interpretazione del senso espresso nel messaggio trasmesso.

Sappiamo che l’ermeneutica ha focalizzato la sua attenzione sulla ricchezza dei livelli semantici di un testo, pur senza rinunciare alla possibilità di armonizzarli in una interpretazione vera e onnicomprensiva, ma la decostruzione non è l’ermeneutica. Decostruire non significa interpretare, infatti, la pratica decostruttiva oltrepassa la polisemia dell’ermeneutica e mira alla disseminazione del senso, ovvero alla eterogeneità delle connessioni di senso che strutturano un testo, talvolta opposte anche se legate dalla contaminazione. Non si punta a mettere in evidenza l’inesauribilità semantica del testo o il relativismo di ogni interpretazione, e neppure a ritrovare cosa voleva veramente dire l’autore, ad esempio il pedagogista Rousseau, perché decostruire un testo significa individuare le eccedenze di senso del testo, il non detto ma scritto.

Se ogni “libro”, filosofico o pedagogico, si costituisce all’interno del gioco di rimandi semantici del più ampio “testo generale” in cui è iscritto, allora è probabile che

---

<sup>108</sup> Sul tema dello scrittore spodestato e su quello della struttura contraddittoria di ogni testo, cfr. F. Bertoni, *Lecture alla deriva. Decostruzione e dintorni*, in Id., *Il testo a quattro mani. Per una teoria della letteratura*, Ledizioni, Milano 2011, p. 149 (c.n.): “La letteratura non è una comunicazione tra uomini: *l’espulsione dell’autore e del lettore* ha livellato un vasto campo di testualità, senza soggetti o intenzioni coscienti, dove sopravvive solo un impersonale dialogo tra i testi. Dunque, in questa lunga catena di intertestualità, il singolo testo non ha più l’autonomia determinata di un’entità conclusa; non contiene più un unico significato che si possa estrarre dopo un tirocinio ermeneutico: la decostruzione, secondo il suggerimento di Barbara Johnson, ha il compito di analizzare le forze di significazione che si scontrano durante la lettura di un testo. Una lettura decostruttiva dimostra infatti che *un testo può significare esattamente l’opposto di ciò che le sue intenzioni enunciano in modo esplicito*. È questa la sua radicale ‘eterogeneità’, la sua *natura duplice e contraddittoria*. [...] *Il testo sovrverte insomma gli stessi presupposti su cui si fonda*; la sua apparente unità organica, totale e coerente rivela un sottofondo di *fratture e aporie* che invertono i processi di significazione, aprendoli a una duplicità infinitamente reversibile. A fianco di una diretta letteralità, il testo possiede infatti un doppio figurale che crea una divergenza o una *totale incompatibilità semantica*, giustificando il ricorso a un nuovo tipo di analisi retorica”.

quest'ultimo contraddica il "testo particolare", rimettendo in discussione le gerarchie imposte dall'autore<sup>109</sup>. Decostruire, infatti, vuol dire individuare quelle tracce testuali che aprono verso una lettura dialettica del senso dell'opera, in cui tesi e antitesi manifestano la dinamica significativa della *différance* proprio nel loro riferirsi respingendosi. Si tratta quindi, di oltrepassare l'impianto binario del testo per collocarsi sul margine delle dicotomie metafisiche, o delle antinomie pedagogiche, così da comprenderne la complementarità e l'intreccio.

Nella misura in cui quello che si chiama il "senso" (da "esprimere") è già interamente costituito da un tessuto di differenze, nella misura cioè in cui vi è già un *testo*, un reticolo di rinvii testuali ad altri testi, una trasformazione testuale in cui ogni "termine" che si pretende "semplice" è marcato dalla traccia di un altro termine, la presunta interiorità del senso è già elaborata dal suo aldifuori. Essa si porta già sempre fuori di sé. È già differente (da sé) prima di ogni atto d'espressione. Solo a questa condizione, essa può costituire un sintagma o un testo – cioè può essere "significante". [...] vi è significazione solo se vi è sintesi, sintagma, dif/ferenza, testo. E la nozione di testo, pensata in tutte le sue implicazioni, è incompatibile con la nozione univoca di espressione.<sup>110</sup>

Nella lettura decostruttiva, si tenta di comprendere un testo nelle sue diverse parti, mai semplici perché tracce, per portare alla luce la disseminazione di senso che soggiace all'ingannevole apparenza di univocità e coerenza teorica imposta dal firmatario alla sua scrittura. Ogni testo pedagogico dovrebbe contenere il senso espresso dall'autore, la sua tesi, tuttavia, in esso possiamo rintracciare, in modo inaspettato e paradossale, l'ineludibile rimando ad altre posizioni teoriche finanche alla sua antitesi.

Per Derrida – ne parleremo nel prossimo capitolo – la decostruzione non è "un atto o una operazione" da aggiungere al testo, perché ogni testo già "è in decostruzione"<sup>111</sup>, o meglio, è attraversato da un cortocircuito di senso che il lettore può scoprire solo avviando uno

---

<sup>109</sup> Sulla differenza tra l'interpretazione e la decostruzione si sofferma anche Alessandro Mariani: "Mosso contro la volontà ricostruttiva del sapere e della sua storia, lo scopo fondamentale del decostruzionismo è quello di ipotizzare una 'grammatologia della tradizione' che interpreti l'eredità filosofica non come un insieme coerente di testi tra loro simultanei e unitari, bensì come l'analisi delle cesure, delle discontinuità, degli impensati, dei non-detti. In questa prospettiva, gli oggetti dell'interpretazione – i testi, le loro note, i loro margini – si presentano come segni silenziosi, come tracce nascoste, come documenti indiziari e mai completamente intelligibili. [...] il decostruire, a differenza dell'interpretare, non consiste nel riconoscere un senso quanto più possibile univoco, ma piuttosto nel 'postillare' con nuovi frammenti di scrittura i lasciti della tradizione (Ferraris). [...] La decostruzione viene considerata come un progetto di traduzione del discorso, indispensabile a spiegare le 'eccedenze' e i 'supplementi' e mostrare le 'smagliature' della trama testuale. [...] analisi della 'presentificazione' storica della verità, dato che il valore di storia in senso stretto si è sempre presentato come tale entro il movimento della verità, che la filosofia, da sola, non può decifrare essendo in essa compromessa. In tale direzione la verità non può essere che plurale, molteplice, variegata, inquieta e contraddittoria", Id., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, op., pp. 41-43.

<sup>110</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 67.

<sup>111</sup> J. Derrida, *Lettera a un amico giapponese* (1985), in Id., *Psyché. Invenzione dell'altro*, vol. 2 (1987-2003), tr. it., Jaca Book, Milano 2009, p. 11.

studio dialettico ma in chiave di “hegelismo senza riserve”<sup>112</sup>, senza il momento della *Aufhebung* che cancellerebbe le differenze e il differimento di presenza tra i termini opposti.

In pedagogia, prima si è tratto vantaggio dall'avvicinamento all'ermeneutica filosofica e in un secondo momento si è recepita anche la lezione della decostruzione. Come abbiamo accennato nella nostra premessa, Cambi ci ricorda che a partire dagli anni '70 “si è passati da un modo *chiuso* di fare storia in educazione e pedagogia a uno *aperto*, resosi consapevole della ricchezza/complessità del suo campo di ricerca”<sup>113</sup>. E attivare la memoria in modo critico e funzionale alla comprensione del presente, così da coglierne le potenzialità per il futuro, significa “immergersi in un lavoro di tipo ermeneutico: connesso a una comprensione che agisce come regressione e come autenticazione del senso”<sup>114</sup>.

A testimonianza del successo della *koiné* ermeneutica in campo educativo, possiamo citare il libro *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*<sup>115</sup> pubblicato nel 1995 dal gruppo interuniversitario di ricerca pedagogica coordinato da Alberto Granese.

Richiamandosi alla “triade *testo, interpretazione, tradizione*”<sup>116</sup>, sempre Cambi spiega che “ad esempio in letteratura si parte dal testo, da *quel* testo e dalla sua lettura, poi lo si analizza a più livelli (linguistico, sociale, storico ecc.) per coglierne gli echi e le tensioni anche extratestuali e in questo lavoro si procede secondo una logica interpretativa fatta di progressivi approfondimenti, di connessione con elementi biografici, storici, di tradizione culturale (legata al genere in questione), attuando *nel* testo una sistole e una diastole tra loro complementari, universalizzandolo e specificandolo al tempo stesso, aprendolo ad una analisi interminabile, anche perché sempre rinnovabile e sempre di fatto rinnovata”<sup>117</sup>. Un invito a partire dal testo e dall'analisi dei suoi molteplici livelli di senso che assume toni polemici quando il pedagogista fiorentino aggiunge che “tali procedure vanno poste al centro anche per quanto riguarda il lavoro scolastico. Lo si sostiene con forza, in questi anni, per la filosofia, per sottrarla a quell'imperio della storicizzazione che è poi l'uso

---

<sup>112</sup> J. Derrida, *Dall'economia ristretta all'economia generale: un hegelismo senza riserve* (1967), in *La scrittura e la differenza*, op., pp. 325-358.

<sup>113</sup> F. Cambi, *Storia della pedagogia*, op., p. 5.

<sup>114</sup> Ivi, p. 15

<sup>115</sup> M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano 1995. Il volume raccoglie i saggi di Franco Cambi, Enza Colicchi, Rita Fadda, Giuseppe Flores d'Arcais, Giuseppe Spadafora, oltre ai contributi del coordinatore e delle curatrici. In questa ricerca viene affrontato il tema della relazione tra l'interprete e il testo anche se il focus rimane “il rapporto educativo inteso come un testo”, p. 16.

<sup>116</sup> Ivi, p. 66.

<sup>117</sup> Ibidem.

enfatico ed esclusivo del manuale e per ricondurla verso la sua natura più intrinsecamente interpretativa”<sup>118</sup>.

Comprendere un testo, dunque, vuol dire cogliere la circolarità tra le parti e la totalità, tra l’opera e il suo contesto storico, tra l’autore e il suo ambiente culturale, ma anche tra il testo e la nostra mente, che non è una tabula rasa in quanto è stata acculturata proprio per essere capace di atti interpretativi.

“D’altro canto – osserva Fadda –, nella prospettiva ermeneutica accostarsi al testo per comprenderlo e interpretarlo significa mettere in atto tutta una serie di processi di mediazione, individuali, sociali, storici, cognitivi, affettivi, patici, pragmatici”<sup>119</sup>. Da una parte ci sono le parole del testo che pongono domande e che richiedono di essere ascoltate, dall’altra c’è il lettore con la sua precomprensione garantita da “una somiglianza fondamentale, cioè dal fatto che noi siamo conspecifici e coappartenenti ad un mondo, a una storia e ad una tradizione”<sup>120</sup>. Una gadameriana fusione di orizzonti di senso, in cui il lettore non si limita a riprodurre i significati del testo ma li integra producendo una sintesi che trasforma la lettura in dialogo, in cui è il linguaggio stesso a guidare verso la comprensione. Tutto si dà all’interno del linguaggio, qualsiasi forma di esperienza è mediata dal linguaggio: qui avviene la precomprensione e l’evento dell’interpretazione dei contenuti trasmessi dalla tradizione.

L’incontro con il testo, – puntualizza Colicchi nel cercare di interpretare le vere intenzioni di Heidegger e di Gadamer – avviene sempre secondo quel “primato della cosa sul soggetto”<sup>121</sup> che dovrebbe portare il lettore ad ascoltare la lingua dell’essere, non per dominarla con le sue categorie, ma per riuscire a darle voce.

L’antisoggettivismo di una certa ermeneutica è sottolineato anche da Granese quando scrive che “per sua natura l’interpretazione eccede il testo, [...] ha il carattere di un tentativo sempre insufficiente di cogliere e rivelare quel che il testo contiene e nasconde”<sup>122</sup>.

Un’eccedenza testuale che, ad esempio, Piromallo ritrova nell’ermeneutica di Ricoeur in cui “il testo, d’altronde, non si presenta come la semplice trascrizione della parola in quanto mette in atto una serie di strategie interpretative molto diverse, a cominciare dalla operazione della lettura che si svolge *in absentia* dell’emittente, contrariamente a quanto

---

<sup>118</sup> Ibidem.

<sup>119</sup> Ivi, p. 128.

<sup>120</sup> Ivi, p. 24.

<sup>121</sup> Ivi, p. 154.

<sup>122</sup> Ivi, p. 8.

avviene per il ‘faccia a faccia’ della situazione dialogica. Per cui il testo si presenta come un prodotto autonomo, decontestualizzato, nel quale viene portato a termine quel processo di obiettivazione richiesto da ogni atto interpretativo”<sup>123</sup>. L’interpretazione non sarebbe possibile senza la “distanziamento” generata dalla scrittura, cioè senza lo scarto tra, da una parte, l’intenzione soggettiva di chi scrive (e il suo contesto socioculturale) e il significato “oggettivo” dell’opera.

Tuttavia, “Il testo, se, da un lato, si obiettiva nella scrittura che tende a distaccarlo da ogni tipo di contesto, dall’altro ci riporta continuamente al mondo dell’autore attraverso la parola della lettura”<sup>124</sup>. L’arco ermeneutico dello spiegare e del comprendere è un “arco della comunicazione” in cui si uniscono “due ermeneutiche: un’*ermeneutica del dialogo* e un’*ermeneutica della scrittura*”<sup>125</sup>.

Il lettore si trova a mediare tra più livelli di senso: può servirsi dell’*epochè* per spiegare l’opera attraverso l’analisi strutturale, come se non avesse mondo; può ricondurla alla sua genesi storica e al suo autore; può dialogare con il mondo illustrato nel testo per farlo suo e conoscere meglio il suo Sé. La distanziamento della scrittura consente l’appropriazione da parte del lettore del “mondo del testo”, ovvero, “l’interpretazione diventa ‘il modo di essere-nel-mondo dispiegato *davanti* al testo”<sup>126</sup> dove si arriva alla “punta più alta della comprensione, quando ‘comprendere è *comprendersi davanti al testo*”<sup>127</sup>.

L’autocomprensione per Ricoeur non passa dall’immediatezza ma esige che la coscienza si rivolga alla comprensione dei segni culturali, tra cui le opere della tradizione che, nel dispiegare l’umanità di mondi altri, ampliano e potenziano il Sé. L’autonomia del testo trova, dunque, compimento nell’atto di lettura in cui il soggetto si appropria del senso immanente nel testo grazie ad una “comprensione a distanza” resa possibile dal doppio movimento dell’arco ermeneutico: astrazione della struttura e sua successiva ricontestualizzazione nel presente del lettore. In conclusione, dal momento che l’ermeneutica della scrittura di Ricoeur consente di spiegare sia la struttura oggettiva del testo, liberandola dal voler dire del suo autore e dal condizionamento socioculturale, sia di interpretare la versione di mondo possibile avanzata in autonomia, allora si comprende che per Ricoeur – citato da Piromallo – “‘c’è interpretazione là dove c’è molteplice, ed è nell’interpretazione che la pluralità dei sensi è resa manifesta”<sup>128</sup>. La lezione dei tre

---

<sup>123</sup> Ivi, pp. 221-222.

<sup>124</sup> Ivi, p. 221.

<sup>125</sup> Ivi, p. 222.

<sup>126</sup> Ivi, p. 223.

<sup>127</sup> Ibidem.

<sup>128</sup> Ivi, p. 219.

“maestri del sospetto” (Marx, Nietzsche e Freud), che qui torna, ha insegnato al pensatore francese la doppia valenza dell’interpretazione: demistificare ciò che è manifesto per ricercare i significati più profondi.

Dopo l’ermeneutica di Ricoeur, nell’ultimo saggio del volume citato, Muzi si confronta con la decostruzione di Derrida e con la novità dell’approccio grammatologico al testo. Si parla di una “ermeneutica nell’accezione decostruttiva”<sup>129</sup> impegnata a liberare la scrittura dal giogo fono-logocentrico della nostra tradizione metafisica in cui “la scrittura, confinata in una posizione secondaria e strumentale viene indicata come traditrice di una parola piena e presente, come tecnica al servizio del linguaggio, come portavoce e come interprete di una parola piena sottratta all’interpretazione”<sup>130</sup>.

Nella nostra metafisica della presenza, a partire da Platone, si è sempre assegnato al significato una consistenza intelligibile e separata dal corpo materiale del significante, così da privilegiare la *phonè* – quel significante evanescente che sembra cancellarsi senza intaccare la pienezza del significato – e disprezzare il *gramma* inteso come la morta lettera che con la sua alterità intacca la purezza del senso. Al contrario, nell’ottica della grammatologia, la scrittura è “posta all’origine del linguaggio e ne estende il concetto al punto tale da farne ‘il travestimento di una scrittura prima’”<sup>131</sup>, quella che Derrida chiama archi-scrittura.

“L’annuncio della fine della civiltà del libro – scrive Muzi riferendosi al capitolo “La fine del libro e l’inizio della scrittura” di *Della grammatologia* –, coincidente con l’annuncio della fine della parola [...] annuncia anche la mutazione della storia della scrittura”<sup>132</sup>.

Muzi non entra nel merito della differenza che passa tra la decostruzione di un testo e l’interpretazione di un testo, tuttavia mette in evidenza che “Derrida tende a dimostrare che è proprio del pensiero heideggeriano aver ristabilito l’istanza del Logos e della verità dell’essere come *primum signatum*, vale a dire come un significato implicato da tutte le significazioni determinate [...] in altri termini la voce dell’essere”<sup>133</sup>. Un retaggio logocentrico che, a nostro avviso, impedisce una pacifica convergenza tra l’ermeneutica di Gadamer e la decostruzione, che Muzi promuove sulla base di un comune interesse per

---

<sup>129</sup> Ivi, p. 260.

<sup>130</sup> Ivi, p. 261.

<sup>131</sup> Ivi, p. 260.

<sup>132</sup> Ivi, p. 261.

<sup>133</sup> Ivi, p. 265. Qui Muzi centra perfettamente il punto di massima distanza tra la decostruzione di Derrida e l’ermeneutica di Heidegger, come è testimoniato da un passaggio di *Della grammatologia*, op., p. 23: “il pensiero heideggeriano non farebbe crollare, al contrario ristabilirebbe, l’istanza del logos e della verità dell’essere come ‘primum signatum’: significato in un certo senso ‘trascendentale’ (nel Medio Evo si diceva che il trascendentale – *ens, unum, verum bonum* – è il ‘primo cognitum’) implicato da tutte le categorie o da tutte le significazioni determinate”.

“l’essere per il testo’ sospeso ‘tra memoria e promessa’ intento ad interpretare ‘una lettera morta che si attualizza solo a tratti in un dialogo finito’ – come è stato notato da Ferraris”<sup>134</sup>.

Il connubio tra ermeneutica e decostruzione era già stato caldeggiato da Franco Cambi nel 1992, quando, nel suo saggio *Decostruzionismo e pedagogia. Note ed appunti*<sup>135</sup>, aveva compreso la maggior utilità in campo pedagogico di un rapporto “complementare e dialettico, reciprocamente integrato”<sup>136</sup> tra le due filosofie.

Cambi avverte che “forse, alla decostruzione non ci si può fermare: essa libera sgombra, destruttura, non si ri-aggrega, non rimodella, se non in modo frammentario e secondario”; una perplessità più che comprensibile se pensiamo alle possibili derive di scetticismo immanenti al concetto derridiano di disseminazione del senso.

Ma “rivalutare il frammento – ha specificato Franco Epifanio Erdas in un capitolo dal titolo *Decostruzionismo e pedagogia*, presente in un suo libro pubblicato nel 1996 – non vuol dire, per Derrida, cadere nel ‘frammentario’ e nell’asistemico. Probabilmente, questo sarebbe l’esito se il decostruzionismo non fosse una ‘doppia scienza’. In realtà, una volta creata una distanza tra i concetti, si costituiscono delle infrastrutture o *arché-sintesi*, specie di sistemi di catene che li ricomprendono, senza escludere la possibilità di nuove sovrapposizioni, intersezioni, ecc. [...] Il sistema non è mai chiuso e compiuto. Lo scopo è inverso a quello dell’ermeneutica. Non si tratta più di ‘rifondare totalità organiche, o di integrare il testo passato con il nostro presente storico’ (Ferraris). Piuttosto, ‘di rendere estranei *perturbanti* quegli elementi della tradizione metafisica che

---

<sup>134</sup> M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, op., p. 274.

<sup>135</sup> F. Cambi, *Decostruzionismo e pedagogia. Note ed appunti*, op.

<sup>136</sup> Ivi, pp. 33-34: “La decostruzione e l’ermeneutica sono due vie dell’ermeneutica in pedagogia [...], che devono essere giocate in modo complementare e dialettico, reciprocamente integrato, per realizzare quella opzione di senso nel sapere (pedagogico) che da inconscia o condizionata deve farsi libera, consapevole, razionale. [...] Ciò che va sottolineato in questo lavoro ermeneutico è che è sempre necessario partire dalla decostruzione, da una ermeneutica decostruttiva che liberi il sapere da condizionamenti inconsci, da pre-requisiti taciuti, da infrastrutture nascoste, rendendo tutto ciò esplicito, criticabile, sottoposto al libero esame della ragione come discorso argomentativo connesso al tribunale delle prove. Anche se, forse, alla decostruzione non ci si può fermare: essa libera sgombra, destruttura, non si ri-aggrega, non rimodella, se non in modo frammentario e secondario. La decostruzione, quindi, reclama l’interpretazione, la costruzione di senso, il richiamo ad altri e più razionali o storicamente più pregnanti *a-priori*, che vanno posti al centro della via *ricostruttiva*”.

Un auspicio alla ricomposizione che il pedagogista fiorentino ha riconfermato quasi quindici anni dopo: in un primo momento, facendo esplicito riferimento alla tesi di Gadamer sull’immanenza del germe decostruttivo e del germe interpretativo nell’ermeneutica di Heidegger, così da affermare che “Derrida e Gadamer ci consegnano, esemplarmente, i due volti (cognitivi) dell’ermeneutica, che da più parti si sono richiamati come da pensare-insieme (si pensi a Ferraris, già nella sua *Storia dell’ermeneutica*)”, F. Cambi, *Metateoria pedagogica*, Clueb, Bologna 2006, pp. 98-99; in un secondo momento, delucidando le componenti di base della “pedagogia critica [...] al crocevia di tre dispositivi, dialetticamente integrati tra loro: il decostruire; l’interpretare; il ricostruire guidato da e pensato su l’intenzionalità del pedagogico. La decostruzione attiva interpretazione e questa rilancia le intenzioni e le fa valere ricostruttivamente”, Id., *Abitare il disincanto*, Utet, Torino 2006, pp. 137-138.

la consuetudine e la cultura filosofica ci hanno abituato a ritenere come non problematici, ovvi, riconoscibili' (Ferraris). La scrittura è sempre, da questo lato, traccia e rinvio ad altro. Ma mai, in linea di principio, comunicazione, e soprattutto, comunicazione di un senso originario univoco<sup>137</sup>. Erdas coglie molto bene l'aspetto sistematico e *construens* della lettura decostruttiva, impegnata – ne parleremo nel prossimo capitolo – a risemantizzare i concetti metafisici in nuovi “sistemi di catene che li ricomprendono”. Riguardo alla differenza con le finalità ermeneutiche<sup>138</sup>, c'è da dire che per Derrida, “l'orizzonte semantico che comanda abitualmente la nozione di comunicazione è ecceduto o perforato dall'intervento della scrittura, cioè di una *disseminazione* che non si riduce ad una *polisemia*. La scrittura si legge, essa non dà luogo, 'in ultima istanza', ad un deciframento ermeneutico, alla decrittazione di un senso o di una verità<sup>139</sup>”.

Ecco perché qui non si tratta, a rigore, di politematica o polisemia. Quest'ultima propone sempre le sue molteplicità, le sue variazioni nell'*orizzonte*, almeno, di una lettura integrale e senza rottura assoluta, senza scarto insensato, orizzonte di una parusia finale del senso finalmente decifrato, rivelato, divenuto presente nella ricchezza ricomposta delle sue determinazioni. Qualunque interesse si porti loro, qualunque dignità si riconosca loro, la plurivocità, l'interpretazione a cui essa fa appello, la storia che vi si sedimenta, restano *vissute* come i preziosi e provvisori sotterfugi di una passione, di un martirio significante, testimone di una verità passata o futura, di un senso la cui presenza si è annunciata per enigma. Tutti i movimenti della polisemia sono, come indica il nome, dei momenti del senso. [...] Il semantico ha per condizione la struttura (il differenziale), ma non è esso stesso, in se stesso, strutturale. Il seminale invece si dissemina senza essere mai stato se stesso e senza ritorno a sé. Il suo impegno nella divisione, cioè nella sua moltiplicazione a perdere e a morire, lo costituisce come tale, come proliferazione vivente.<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> F.E. Erdas, *Decostruzionismo e pedagogia*, in Id., *L'educazione interminabile. Un viaggio nell'utopia*, Roma, Armando, 1996, pp. 131-132. Più nello specifico, si sostiene che il frammento “come pensiero è la negazione dell'idea (razionalista ed hegeliana) che non solo il testo parlato o scritto, ma tutta la realtà, siano qualcosa che si possa rendere trasparente, mediante definizioni concettuali ed univoche. In effetti, non v'è segno linguistico o non, che non possa essere *citato*, messo tra virgolette”, p. 131.

<sup>138</sup> Sulla differenza tra l'ermeneutica e la decostruzione, cfr.: G. Dalmasso, *La de-costruzione. Testualità e interpretazione*, Ets, Pisa 1990; H.J. Silverman, *Testualità tra ermeneutica e decostruzione* (1994), Spirali, Milano 2003.

<sup>139</sup> J. Derrida, *Firma evento contesto*, in op., pp. 422-423.

<sup>140</sup> J. Derrida, *La disseminazione* (1972), tr. it., Jaca Book, Milano 1989, pp. 356-357. Nello stesso anno, in *Posizioni*, Derrida ripeteva, in una formulazione di poco diversa, gli stessi concetti (pp. 79-80): “Senza dubbio, l'attenzione rivolta alla polisemia o al politematismo costituisce un progresso rispetto alla linearità di una scrittura o lettura monosemica, sempre preoccupata di ormeggiarsi al senso tutore, al significato principale del testo, anzi al suo referente maggiore. D'altro canto la polisemia, in quanto tale, si organizza pur sempre entro l'orizzonte implicito di una riepilogazione (*résumption*) unitaria del senso. – Richard parla di una dialettica nella sua lettura tematica di Mallarmé, e anche Ricoeur, nel suo *Essai sur Freud* [...], parla di una dialettica teleologica e totalizzante che deve permettere, a un certo punto, non importa se lontano, di racchiudere la totalità di un testo nella verità del suo senso, il che finisce per costituire il testo come *espressione* o illustrazione, annullando lo spostamento aperto e produttivo della catena testuale. Al contrario la disseminazione, per produrre un numero non-finito di effetti semantici, non si lascia ricondurre né a un presente originario semplice [...] né a una presenza escatologica. Essa marca una molteplicità irriducibile e generativa. Il supplemento e la turbolenza di una certa mancanza (*manque*) fratturano il limite del testo, ne impediscono la formalizzazione esaustiva e chiudente (*clôturante*) o almeno la tassonomia saturante dei temi, del significato, del voler dire”.



Il desiderio dell'ermeneutica di riappropriarsi del senso dell'opera non appartiene alla decostruzione, la quale coglie la "proliferazione vivente" del senso di un testo, ma sempre in rapporto ad un aspetto di dispersione, di non recupero, di pulsione di morte che impedisce l'armonizzazione della pluralità di senso aprendo, invece, al riconoscimento di una eterogeneità contraddittoria.

Non esiste "concetto metafisico". Non esiste "nome metafisico". Il metafisico è una certa determinazione, un movimento orientato della catena. Non gli si può opporre un concetto, ma un lavoro testuale e un'altra concatenazione. Dopo aver richiamato ciò, lo sviluppo di questa problematica implicherà quindi il movimento della dif-ferenza come fu altrove sviluppato: movimento "produttivo" e conflittuale che nessuna identità, nessuna unità, nessuna semplicità originaria potrebbe precedere, che nessuna dialettica filosofica potrebbe *recuperare*, risolvere o placare, e che disorganizza "praticamente", "storicamente", testualmente, l'opposizione o la differenza (la distinzione statica) dei differenti.<sup>141</sup>

Si tratta di rifiutare qualsiasi "riepilogazione (*résumption*) unitaria del senso"<sup>142</sup> per affermare la "castrazione"<sup>143</sup> del paternalistico significato trascendentale o trascendente. In *primis*, "la disseminazione è proprio l'impossibilità – ma Derrida poi si corregge e scrive "la resistenza" – di ridurre un testo come tale ai suoi effetti di senso, di contenuto, di tema"<sup>144</sup>; una resistenza al centralismo semantico dell'ermeneutica (sempre interessata, pur in un quadro polisemico, al senso riepilogativo dell'opera) tale da consentire una lettura attenta anche al gioco dei segni, all'*espacement* tra un termine e il resto della catena, alla supplementazione di ogni traccia, insomma, a quel movimento di significazione della *différance* che rompe l'unità tematica e libera l'eterogeneità semantica di qualsiasi "libro".

[...] operatore di generalità chiamato *disseminazione*. [...] Se non si può riassumere la disseminazione, la dif/ferenza seminale, nel suo tenore concettuale, è perché la forza e la forma del suo dirompimento (*disruption*) crepano (*crèvent*) l'orizzonte semantico.<sup>145</sup>

### *Decostruzione del politico e prova dell'aporia*

La distanza teorica tra la polisemia dell'ermeneutica e la disseminazione della

---

<sup>141</sup> J. Derrida, *La disseminazione*, op., pp. 50-51.

<sup>142</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 79.

<sup>143</sup> Ivi, pp. 119 e sgg.

<sup>144</sup> J. Derrida, *La disseminazione*, op., p. 52: "Se infatti si fosse giustificati a farlo, bisognerebbe, fin d'ora, anticipare che una delle tesi – ve n'è più d'una – inscritte nella disseminazione è proprio l'impossibilità di ridurre un testo come tale ai suoi effetti di senso, di contenuto, di tesi o di tema. Non l'impossibilità, forse, poiché questo lo si fa correttamente, ma la resistenza – noi diremo la *restanza* (*restance*) – di una scrittura che non si fa più di quanto non si lasci fare".

<sup>145</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 79.

decostruzione si traduce sul piano sociopolitico nella differenza tra un atteggiamento che valorizza il pluralismo ideologico<sup>146</sup> e un altro più orientato a convivere in modo “vigile” con le contraddizioni generate dalle tante “posizioni”.

Per Derrida, il “testo generale”, in cui si inscrivono la politica, l’etica, l’economia, ecc., come ogni testo, non può tendere teleologicamente alla pacificazione tra le parti, ma al massimo al riconoscimento del loro pluralismo contraddittorio e al tentativo di non farle degenerare in irrigidimenti ideologici fondati su metafisiche della riappropriazione della presenza.

Al relativismo che cerca comunque di ricostituire almeno un centro di ricomposizione delle tante “voci”, Derrida oppone una visione “grafematica” in cui si porti alla luce la complessità del sistema “differenziale” di per sé e mai veramente compiuto in quanto da sempre “in decostruzione”. Sappiamo che la regolazione sistematica della *différance* produce l’“iscrizione” e l’“istituzione” di tracce che restano e, al tempo stesso, si modificano attraverso la ripetizione che genera anche innovazione. Il sistema non ha centro e non ha un fuori (testo) ma è internamente sfondato e attraversato dal suo “fuori”, tanto che ogni suo elemento ritaglia la sua identità all’interno del dinamismo dell’*espacement*, che è sempre un relazionare distanziando.

In tal senso, ogni opposizione concettuale e metafisica, come soggetto-sistema, teoria-prassi, riforma-rivoluzione, conservazione-cambiamento, è da riconsiderare secondo lo statuto della contaminazione, ossia del rimando reciproco tra i due termini, che per semplicità possiamo riassumere nell’assunto, generalizzabile, della performatività<sup>147</sup> di ogni atto linguistico apparentemente solo constativo.

Allo stesso modo, in una decostruzione della politica diventa vitale tutto ciò che svolge la funzione di iscrizione “significante” (che “sta al posto di”), dalla comunicazione telematica che ri-presenta contenuti, alle istituzioni rappresentative, ai corpi intermedi ecc., ovvero tutte quelle mediazioni mistificate dalla cultura logocentrica e dal suo sogno del contatto diretto, dell’immediatezza e dell’auto-affezione pura. Tutto ciò implica che, sul piano educativo, l’impurità della mediazione del maestro e delle istituzioni educative non sia cancellabile ma rivesta, al contrario, un ruolo essenziale.

Il rapporto soggetto-sistema (istituzioni) è analogo a quello tra *parole* e *langue* pensato

---

<sup>146</sup> Nella sua Prefazione a *Posizioni*, Giuseppe Sertoli scrive: “i discorsi sulla polisemia, in fondo, sono omologhi (e storicamente-ideologicamente si potrebbe dimostrarlo) ai discorsi sul pluralismo (etico politico ecc.): tutti sono tentativi di negare la contraddizione, la conflittualità irriducibile degli opposti, per riaffermare la ‘centralità’ di un ordine che riconcilia in sé i molteplici discordanti”, in J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 16.

<sup>147</sup> Questo tema è ampiamente analizzato in *Firma evento contesto* e in *Limited Inc.*

da Saussure e consiste in una relazione differenziale tra la parte e il tutto che non si riduca all'elementarismo meccanicista ma neppure all'organicismo alla Rousseau.

Decostruire l'agone politico significa schierarsi dalla parte dei "marginali", rovesciare inizialmente il punto di vista dominante mostrando le sue implicazioni con l'alterità subordinata così da provocare lo spostamento e la riconfigurazione dei rapporti. Nel gioco delle parti, anche per la decostruzione è necessario "prendere partito" ma sempre nell'ottica della *différance*: portare alla luce le contraddizioni del sistema, individuare le parti gerarchicamente inferiori, trasvalutare niccianamente il rapporto di forza con il momentaneo rovesciamento, estendere e generalizzare la contaminazione tra le parti, ottenere un nuovo scenario attraverso l'iterazione disaggiustata dell'ereditato.

In breve, la decostruzione come pratica politica inizia con il ritorno in primo piano di tutto ciò che è stato rimosso<sup>148</sup> e termina con la sua massima generalizzazione passando per il riconoscimento della contaminazione/innesto delle parti in conflitto.

Ma non si tratta di una semplice liberazione di possibilità inedite – in chiave di polisemia ermeneutica – bensì di una operazione a doppio legame (*double bind*) in cui l'atto della scelta, tra ciò che rientra in un quadro di possibilità, si lega indissolubilmente all'apertura verso un'alterità "impossibile" nel senso di non prevedibile. Il sopravanzare del cambiamento, dell'alterità, non dev'essere impedito dal calcolo che riduce l'evento a presenza possibile e blocca il differimento della traccia non presentabile, non determinabile.

Se l'ermeneutica non rinuncia al ventaglio dei possibili e alla loro componibilità in un orizzonte di senso, la decostruzione lascia venire l'evento impensabile in modo da rompere ogni totalità con la portata disseminante dell'alterità incalcolabile che scardina il tempo presente e lo spazio della presenza (*espacement*).

Per Derrida è in gioco, soprattutto, il rapporto tra un'etica di valori incondizionati – dove ciò che è indecostruibile mette in moto la decostruzione – e una politica condizionata e sempre in decostruzione.

Un evento non meriterebbe il suo nome, non potrebbe accadere nulla se non facesse che spiegare, esplicitare, attualizzare ciò che era già possibile, cioè, insomma, se ritornasse a svolgere un programma o ad applicare ad un determinato caso una regola generale. Affinché ci sia un evento

---

<sup>148</sup> Cfr. J. Derrida, *Freud e la scena della scrittura*, op., p. 255: "Rimozione non riuscita: in via di decomposizione storica. È questa decomposizione che ci interessa, è questa non-riuscita che conferisce al suo divenire una certa leggibilità e ne limita l'opacità storica. "la rimozione fallita sarà per noi più interessante - dice Freud - di quella che consegue qualche successo e che di solito si sottrae alla nostra analisi". La forma sintomatica del ritorno del represso: la metafora della scrittura che ossessiona il discorso europeo, e le contraddizioni sistematiche nell'esclusione onto-teologica della traccia. La rimozione della scrittura come di ciò che minaccia la presenza e la signoria dell'assenza".

occorre, certamente, che sia possibile, ma anche che ci sia un'interruzione nel regime di possibilità: occorre che l'evento non sia *semplicemente possibile*; occorre che non si riduca alla spiegazione, allo svolgimento, al passaggio all'atto di un possibile. L'evento, se ce n'è, non è l'attualizzazione di un possibile, un semplice passaggio all'atto, una realizzazione, un'effettuazione, il compimento teleologico di una potenza, il processo di una dinamica dipendente da "condizioni di possibilità". Occorre quindi che l'evento si annunci anche come impossibile o che la sua possibilità sia minacciata... – Perché "occorre"? Qual è lo statuto di questa necessità, di questa legge, apparentemente contraddittoria e doppiamente obbligatoria? Che cos'è questo "*double bind*" a partire dal quale *occorrerebbe* ancora ripensare il possibile come *im-possibile*?<sup>149</sup>

Una possibilità che fosse solo possibile non sarebbe una vera possibilità, ma solo l'attualizzazione di ciò che era già in potenza; per comprendere l'evento dobbiamo abbandonare la logica della riappropriazione teleologica della presenza originaria per passare alla logica aporetica del *double bind* in cui il possibile è indissociabile dall'impossibile. Solo l'*impasse*, dato dalla mancanza di certezze, permette al soggetto di assumersi la responsabilità di prendere una decisione a partire da un futuro che non sia preconfezionato e garantito ma resti imprevedibile e non calcolabile. "Un'aporia della logica piuttosto che un'aporia logica", un ritmo sincopato in cui "dal cuore stesso dell'impossibile si percepisce così la pulsione o il polso di una decostruzione. La condizione di impossibilità darebbe quindi una chance al possibile, ma privandolo della sua purezza"<sup>150</sup>. Un performativo minacciato dal fallimento, uno scacco che preannuncia il darsi di una possibilità che non sarà mai un evento veramente presente di cui appropriarsi, ma sempre una trasformazione che si produce dall'innesto di un'alterità iterabile la quale divide il presente e ne impedisce la chiusura totalitaria.

Nel momento della decisione – come spiegheremo più avanti – l'individuo non può affidarsi completamente al calcolo razionale delle probabilità ma deve compiere, soprattutto, un "folle" salto verso scenari non totalmente prefigurabili in anticipo.

[...] una sorta di sopportazione non passiva dell'aporia come condizione della responsabilità e della decisione. [...] Una decisione, per essere responsabile e davvero decisoria, non deve limitarsi alla messa in opera di un sapere determinabile o determinante, come se fosse la conseguenza di qualche ordine prestabilito. Ma, viceversa, chi chiamerà decisione una decisione

---

<sup>149</sup> J. Derrida, *La scommessa, una prefazione, forse una trappola*, tr. it., in Petrosino S., *Derrida e la legge del possibile*, Jaca Book, Milano 1997, p. 14. Cfr. anche, pp. 11-12: "Quando l'impossibile *si fa* possibile, l'evento ha luogo (possibilità dell'impossibile). È persino questa, irrecusabile, la forma paradossale dell'evento: se un evento è possibile, se si iscrive in condizioni di possibilità, se non fa che esplicitare, svelare, rivelare, compiere, ciò che era già possibile, allora non è più un evento. Affinché un evento abbia luogo, affinché sia possibile, è necessario che sia, in quanto evento, in quanto invenzione, la venuta dell'impossibile. Ed è essa che ci avrà così frequentemente spinto a parlare di *condizioni di impossibilità*". Intorno all'idea di evento impossibile, cfr.: C. Resta, *L'evento dell'altro. Etica e politica in Jacques Derrida*, Boringhieri, Torino 2003 ed Ead., *La passione dell'impossibile. Saggi su Jacques Derrida*, Il melangolo, Genova 2016.

<sup>150</sup> Ivi, p. 13.

senza regola, senza norma, senza legge determinabile o determinata? Chi oserà chiamare dovere un dovere che non deve niente, o meglio, o peggio, che *deve non dovere niente*? È dunque necessario che la decisione, e la responsabilità di essa, si prendano, interrompendo il rapporto con ogni determinazione *presentabile* ma conservando nello stesso tempo un rapporto presentabile con l'interruzione e con ciò che essa interrompe. È possibile? È possibile dal momento che l'interruzione assomiglia sempre al segno [*marque*] di un orlo di confine, di una soglia da non superare? Questa formulazione del paradosso e dell'impossibile fa dunque appello a una figura che assomiglia a una struttura della temporalità, a una dissociazione istantanea del presente, a una differenza nell'essere con sé presente.<sup>151</sup>

Per Derrida la decostruzione è l'“interruzione” che scompagina la presenza e disaggiusta il presente, per rimuovere tutto ciò che riduce il movimento di significazione della traccia, della *différance*. La decostruzione come pratica politica smaschera quella metafisica del proprio che si prolunga anche nella riappropriazione dell'alterità e lo fa ipotecando il futuro. La metafisica della presenza – come abbiamo spiegato in precedenza –, oltre a dominare i propri limiti e confini, ha sempre cercato di esorcizzare la carica di rottura dell'evento (l'alterità che viene) attraverso la struttura temporale del progresso, lineare o circolare, archeologico o escatologico, in modo da restringere e chiudere l'infuturamento in un orizzonte condizionato e pre-programmato. Un futuro pregiudicato dalla violenza del diritto logocentrico a cui Derrida oppone la legge della giustizia.

### *Giustizia indecostruibile e diritto*

Il tema della decisione responsabile trova il suo sviluppo nell'individuazione della differenza tra un comportamento legittimo e uno giusto, entrambi ripensati nel tempo della storia, in cui il diritto si è imposto in modo arbitrario e coercitivo ed ha occultato la sua genealogia violenta confondendosi con l'idea di giustizia.

Il diritto, da sempre, prende il posto della giustizia e tenta di sussumere tutti i casi nelle sue regole universali, al contrario della giustizia che rispetta le peculiarità di ogni evento singolare, di ogni alterità irriducibile pur non perdendo il riferimento universale all'equità. “Come conciliare – si chiede Derrida – l'atto di giustizia che deve sempre riguardare una singolarità, degli individui, dei gruppi, delle esistenze insostituibili, l'altro o io come l'altro, in una situazione unica, con la regola, la norma, il valore o l'imperativo di giustizia che hanno necessariamente una forma generale?”<sup>152</sup> Per non risolvere l'aporia e ricadere nella logica dell'identità è opportuno “Inventare in qualche modo ogni volta la

---

<sup>151</sup> J. Derrida, *Aporie. Morire - attendersi ai “limiti della verità”* (1996), tr. it., Bompiani, Milano 2004<sup>2</sup>, pp. 15-16. Sul tema dell'aporia nella pratica della decostruzione, cfr. M. Vergani, *Dell'aporia. Saggio su Derrida*, op.

<sup>152</sup> J. Derrida J., *Forza di legge. Il “fondamento mistico” dell'autorità* (1994), tr. it., Boringhieri, Torino 2003, p. 67.

regola”<sup>153</sup>, o meglio, re-istituire la norma in una iterazione che la innova così da recepire l’appello dell’alterità. “La decostruzione è la giustizia”<sup>154</sup>, è dissimetrica al diritto e “non è decostruibile”<sup>155</sup>.

La decostruzione ha luogo nell’intervallo che separa l’indecostruibilità della giustizia e la decostruibilità del diritto. Essa è possibile come un’esperienza dell’impossibile, là dove, anche se essa non esiste, anche se non è presente, non ancora o mai, c’è la giustizia. [...] Ma credo che non ci sia giustizia senza questa esperienza per quanto impossibile dell’aporia. La giustizia è un’esperienza dell’impossibile. [...] Il diritto non è la giustizia. Il diritto è l’elemento del calcolo, ed è giusto che vi sia diritto, ma la giustizia è incalcolabile; e le esperienze aporetiche sono delle esperienze tanto improbabili quanto necessarie della giustizia, cioè di momenti in cui la *decisione* fra il giusto e l’ingiusto non è mai garantita da una regola.<sup>156</sup>

Derrida riecheggiando Lévinas afferma che la verità presuppone la giustizia e la giustizia è il rapporto con l’altro, ma – come abbiamo già osservato – non sono due assunti di filosofia empirista perché l’aporia della possibilità (che ha come sua condizione l’impossibilità) si traduce nella logica della contaminazione tra il diritto e la giustizia e quindi tra l’universalità e il rispetto delle differenze che significa accoglienza dell’altro nel rispetto della sua unicità.

La giustizia, come esperienza dell’alterità assoluta, è impresentabile, ma è la possibilità dell’evento e la condizione della storia. [...] Ma la giustizia incalcolabile ordina di calcolare. E innanzi tutto a ciò che è più vicino e che associamo alla giustizia, cioè il diritto, [...] Non solo occorre calcolare, negoziare il rapporto fra il calcolabile e l’incalcolabile, e negoziare senza regole che non siano da reinventare là dove siamo “gettati”, là dove ci troviamo; ma occorre farlo il più lontano possibile, al di là del luogo in cui ci troviamo e al di là delle zone già identificabili della morale, della politica o del diritto, al di là della distinzione fra il nazionale e l’internazionale, il pubblico e il privato ecc. L’ordine di quest’occorre non appartiene propriamente né alla giustizia né al diritto. Appartiene a uno dei due spazi, solo debordando verso l’altro. Il che significa che, nella loro stessa eterogeneità, questi due ordini sono indissociabili: di fatto e di diritto.<sup>157</sup>

Riguardo al rapporto tra diritto e giustizia, è importante sottolineare che, “nella loro eterogeneità, questi due ordini sono indissociabili” anche se ciò non autorizza a pensare alla giustizia come “a una idea regolatrice in senso kantiano” o “al contenuto di una promessa messianica” e neppure “ad altri orizzonti”<sup>158</sup> ermeneutici; siamo di fronte, invece, a “un dono senza scambio, senza circolazione, senza riconoscenza, senza circolo economico, senza calcolo e senza regola, senza ragione”<sup>159</sup>.

---

<sup>153</sup> Ibidem.

<sup>154</sup> Ivi, p. 64.

<sup>155</sup> Ibidem.

<sup>156</sup> Ivi, pp. 64-66.

<sup>157</sup> Ivi, pp. 83-84.

<sup>158</sup> Ivi, p. 79.

<sup>159</sup> Ibidem.

Derrida si spinge a dire che la decostruzione “è folle di questo desiderio di giustizia”, ma non tarda a chiarire che “questo eccesso della giustizia rispetto al diritto e al calcolo, questo straripamento dell’impresentabile sul determinabile non può e non deve servire da alibi per astenersi dalle lotte giuridico-politiche, all’interno di un’istituzione o di uno Stato, fra istituzioni o fra Stati. Abbandonata a se stessa, l’idea incalcolabile e donatrice della giustizia è sempre prossima al male, ovvero al peggio poiché il calcolo più perverso può sempre riappropriarsene”<sup>160</sup>.

Questa giustizia “impossibile” è il “fondamento mistico” che non deve portare al rifiuto dell’impegno politico ma, anzi, a una intensificazione della “politicizzazione” all’insegna “del classico ideale d’emancipazione”<sup>161</sup>.

Questa giustizia, che non è il diritto, è il movimento stesso della decostruzione all’opera nel diritto e nella storia del diritto, nella storia politica e nella storia *tout court*, ancor prima di presentarsi come quel discorso che viene chiamato così, in ambito accademico o nella cultura del nostro tempo: il “decostruzionismo”.<sup>162</sup>

Il “desiderio di giustizia”, dunque, “è il movimento stesso della decostruzione” che attraversa il tempo storico in quanto è l’indecostruibile che, come “esperienza dell’alterità assoluta, è impresentabile, ma è la possibilità dell’evento e la condizione della storia”, nel senso che la decostruzione “ha luogo nell’intervallo che separa l’indecostruibilità della giustizia e la decostruibilità del diritto”. Questo intervallo determina, ad esempio, l’oscillazione “indecidibile” tra l’universalità e la singolarità nella decisione responsabile del fare giustizia.

Derrida chiarisce che “indecidibile è l’esperienza di ciò che, estraneo, eterogeneo all’ordine del calcolabile e della regola, *deve* tuttavia – è di *dovere* che bisogna parlare – abbandonarsi alla decisione impossibile tenendo conto del diritto e della regola”<sup>163</sup>. Per compiere una scelta responsabile e giusta non ci possiamo sottrarre alla “prova dell’indecidibile” e ai suoi momenti di sospensione (l’oscillazione in cui la regola è sospesa) e di decisione<sup>164</sup>.

La decisione di un giudice può essere giusta solo se contempla questi due momenti di indecidibilità: non applicare una regola, ma “assumerla, approvarla, confermarne il

---

<sup>160</sup> Ivi, p. 83.

<sup>161</sup> Ivi, p. 84.

<sup>162</sup> Ivi, p. 79.

<sup>163</sup> Ivi, p. 77.

<sup>164</sup> Cfr. ibidem: “Una decisione che non affrontasse la prova dell’indecidibile non sarebbe una decisione libera, non sarebbe altro se non l’applicazione programmabile o lo svolgimento continuo di un processo calcolabile. Sarebbe forse legale, non sarebbe giusta. Ma nel momento di sospensione dell’indecidibile, non è neanche giusta, poiché solo una decisione è giusta”.

valore, attraverso un atto d'interpretazione restauratore, come se al limite la legge non esistesse prima, come se il giudice l'inventasse lui stesso per ogni caso"<sup>165</sup>.

In questo movimento dell'"interpretazione restauratrice, re-inventiva e liberamente decidente del giudice responsabile"<sup>166</sup>, la regola universale viene ripetuta e modificata, affermata ma sempre anche differita e differenziata.

### *Valori incondizionati e schema autoimmunitario*

La giustizia indecostruibile, ma che mette in moto ogni decostruzione, si manifesta anche in altre modalità indecidibili che potremmo chiamare le figure dell'indecostruibile<sup>167</sup>: il perdono, il dono, l'ospitalità, l'amicizia, ecc. Derrida le definisce anche "figure dell'incondizionalità senza sovranità"<sup>168</sup>, nel senso di eventi incondizionati che eccedono la logica riappropriante del diritto e del potere sovrano sottraendosi, quindi, al dominio dell'ipseità.

Tutti questi termini mostrano un significato contraddittorio in quanto sono valori ambigui che possono assumere significati opposti rispetto all'apparenza. Chi mi assicura, ad esempio, che un atto di dono non sia funzionale ad un ritorno di convenienza o all'autogratificazione, oppure, che il gesto del perdono non sia in realtà un atto di supremazia di chi lo compie? Tutte ambivalenze aporetiche che portano Derrida a postulare che i valori suddetti possano darsi solo nella logica dell'impossibile, della non presentificazione, della espropriazione: donare ciò che non possediamo e perdonare l'imperdonabile. Si tratta di rompere l'economia dello scambio, del calcolo e della pianificazione così da accogliere l'evento singolare che con la sua alterità irriducibile disconnette il tempo della chiusura e la logica dell'identico.

Partiamo dall'analisi dell'ospitalità incondizionata che per Derrida corrisponde alla giustizia<sup>169</sup> e, ricordiamolo, "la decostruzione è la giustizia":

---

<sup>165</sup> Ivi, p. 75.

<sup>166</sup> Ibidem.

<sup>167</sup> Cfr. B. Moroncini, *Perdono giustizia crudeltà. Figure dell'indecostruibile in J. Derrida*, Cronopio, Napoli 2016.

<sup>168</sup> Per un approfondimento su questo tema si veda il volume di Simone Regazzoni *La decostruzione del politico. Undici tesi su Derrida*, Il melangolo, Genova 2006, in particolare le pp. 530-536.

<sup>169</sup> Cfr. J. Derrida, *Forza di legge. Il "fondamento mistico" dell'autorità* ivi, p. 82: "Sarei tentato, fino a un certo punto, di accostare il concetto di giustizia – che tendo a distinguere qui dal diritto – a quello di Lévinas. Lo farei, proprio, in ragione di questa infinità e del rapporto eteronomico con l'altro, con il viso dell'altro che mi comanda, di cui non posso tematizzare l'infinità e di cui sono ostaggio. In *Totalité et Infini*, Lévinas scrive: "[...] il rapporto con l'altro – o la giustizia", giustizia che egli definisce altrove come "dirittura dell'accoglienza fatta al viso", pp. 73-74. Poche pagine più avanti Derrida completa la tesi di Lévinas sull'accoglienza dell'altro come giustizia aggiungendo che "la verità presuppone la giustizia".



La legge dell'ospitalità, la legge formale sottesa al concetto generale di ospitalità, appare come una legge paradossale, pervertibile o pervertitrice. Essa sembra suggerire che l'ospitalità assoluta rompe con la legge dell'ospitalità come diritto o dovere, con il "patto" di ospitalità. In altre parole, l'ospitalità assoluta esige che io apra la mia dimora [*chez-moi*] e che la offra non soltanto allo straniero (provvisto di un cognome, di uno statuto sociale di straniero ecc.) ma all'altro assoluto, sconosciuto, anonimo, che gli *dia luogo*, che lo lasci venire, che lo lasci arrivare, e aver luogo nel luogo che gli offro, senza chiedergli né reciprocità (l'entrata in un patto) né il suo nome. La legge dell'ospitalità assoluta impone di rompere con l'ospitalità di diritto, con la legge o la giustizia come diritto.<sup>170</sup>

Affinché vi sia l'evento dell'altro, non è possibile programmare l'ospitalità e imporre delle condizioni di numero, di comportamento ecc. altrimenti non c'è più il rispetto dell'unicità, della singolarità che è l'essenza della giusta ospitalità. Derrida, però, rimanendo fedele alla sua logica della contaminazione ammette che "tra una legge incondizionata o un desiderio assoluto di ospitalità da una parte e, dall'altra, un diritto, una politica, un'etica condizionati, c'è distinzione, eterogeneità radicale, ma anche indissociabilità. L'una richiama, implica o prescrive l'altra"<sup>171</sup>. Siamo, di nuovo, di fronte a un doppio vincolo, *double bind*: senza le leggi che condizionano l'ospitalità assoluta, essa rimarrebbe ineffettuale e quelle non avrebbero niente di veramente ospitale, però, il diritto nel realizzare la legge dell'ospitalità la condiziona e ne riduce l'alterità.

Non sarebbe effettivamente incondizionata, la legge, se non *dovesse diventare* effettiva, concreta, determinata, se questo non fosse il suo essere come dover-essere. Rischierebbe d'essere astratta, utopica, illusoria, e dunque di capovolgersi nel suo contrario. Per essere quello che è, la legge ha così bisogno *delle* leggi che tuttavia la negano, la minacciano in ogni caso, talvolta la corrompono o la pervertono. [...] viceversa, le leggi condizionate cesserebbero d'essere leggi dell'ospitalità se non fossero guidate, ispirate, aspirate, addirittura reclamate, dalla legge dell'ospitalità incondizionata. Questi due regimi di legge, *della* legge e *delle* leggi, sono dunque al tempo stesso contraddittori, antinomici, e inseparabili. Essi si implicano e si escludono simultaneamente l'un l'altro.<sup>172</sup>

Il rapporto tra termini che "si implicano e si escludono l'un l'altro" è l'*espacement* del movimento di significazione della *différance*, mentre l'aspetto del temporeggiamento è da ritrovarsi nel differimento della presenza, in un darsi che è al tempo stesso un sottrarsi per lasciar traccia. L'ospitalità e la giustizia per non perdere la loro evenemenzialità non possono determinarsi e presentificarsi.

Il doppio vincolo che si ha tra termini che risultano "al tempo stesso contraddittori, antinomici, e inseparabili" sta alla base anche del significato dell'amicizia, del dono, del

---

<sup>170</sup> J. Derrida, A. Dufourmantelle, *Sull'ospitalità* (1997), tr. it., Baldini & Castoldi, Milano 2000, pp. 52-53.

<sup>171</sup> Ivi, p. 127.

<sup>172</sup> Ivi, pp. 85-86.

perdono, ecc. Apriamo una parentesi su queste altre figure dell'indecostruibile e poi riprendiamo la riflessione sull'ospitalità.

Sulla scia degli studi etimologici di Benveniste, Derrida analizza l'ambiguità del concetto di ospite, la cui radice latina *hospes* contiene una molteplicità di sensi: colui che ospita ma anche la persona ospitata (a sottolineare la maniera del ricambiare il favore), lo straniero ma anche il nemico. Nel tempo, la parola *hospes* sarebbe stata utilizzata per esprimere il senso di amicizia e ospitalità in modo da differenziarla dalla connotazione di inimicizia presente in *hostis*.

La nostra cultura occidentale è in fondo, per Derrida, una metafisica del proprio sempre pronta a dominare i suoi confini e a ridurre l'altro allo stesso. Da qui la possibilità che l'*hospes* (ospite, invitato, lo straniero) si trasformi in *hostis* (nemico) venendo a rappresentare una minaccia per il processo di riappropriazione del Sé in cui ogni esperienza è strutturata sul modello dell'auto-affezione.

Come l'ospitalità può diventare ostilità così l'amico può trasformarsi in nemico, infatti, la decostruzione del concetto di amicizia rivela la presenza di un doppio vincolo: da una parte l'amicizia è pensata come uguaglianza, fraternità, prossimità tra il sé e l'altro ma, dall'altra – e questa è l'amicizia a-venire, che ha i tratti della giustizia e dell'ospitalità – anche come esperienza di distanza, di separazione, di rispetto incondizionato dell'alterità e della singolarità della persona amica. La tradizione metafisica della presenza, se decostruita, rivela in sé anche questo concetto di amicizia non fraterna e non comunitaria che eccede l'ideale della reciprocità, dello scambio, della fusione secondo la logica dell'identità, dell'uguaglianza come maschera dell'omologazione e dello “schema fallogocentrico della fratellanza”<sup>173</sup>; un'amicizia sempre differita, mai presente, come l'evento del dono incondizionato che non conosce economia di scambio.

Una logica del dono sottrae dunque l'amicizia alla sua interpretazione filosofica. Imprimendole una nuova torsione, insieme dolce e violenta, inflette l'amicizia, la riflette verso ciò che avrebbe dovuto essere, verso ciò che in maniera immemore sarà già sempre stata, la richiama alla non reciprocità, all'asimmetria, alla sproporzione, al non-ritorno nell'ospitalità offerta e ricevuta, in breve all'irriducibile precedenza dell'altro. Alla sua prevenienza. Ma si è più o meno liberi di accettare il dono dell'altro?<sup>174</sup>

L'amicizia come “dono dell'altro,” dunque, segue la “logica del dono” che, per Derrida, non può che essere una logica aporetica: il dono e l'amicizia non conoscono astuzia del ritorno ma restano tali solo se rompono con l'economia dello scambio e il calcolo della

---

<sup>173</sup> J. Derrida, *Politiche dell'amicizia* (1994), tr. it., Cortina, Milano 1995, p. 272.

<sup>174</sup> Ivi, p. 80.

riappropriazione.

L'esperienza del dono è aporetica in quanto non è mai veramente determinabile, ad esempio, un dono può rovesciarsi nell'autogratificazione di chi lo compie oppure può essere finalizzato al ritorno di un favore oppure può addirittura invertirsi in un danno.

Il dono, *se ce n'è*, si rapporterebbe senza dubbio all'economia. Non che si può trattare del dono senza trattare di questo rapporto con l'economia, ed è ovvio, perfino con l'economia monetaria. Ma il dono, *se ce n'è*, non è proprio ciò che interrompe l'economia? Proprio ciò che, sospendendo il calcolo economico, non dà più luogo a scambio? Proprio ciò che apre il circolo, per sfidare la reciprocità o la simmetria, la misura comune, e per deviare il ritorno in direzione del senza-ritorno? [...] Se la figura del circolo è essenziale all'economico, il dono deve rimanere *aneconomico*. Non che esso rimanga estraneo al circolo, ma deve mantenere nei confronti del circolo un rapporto di estraneità. È forse in questo senso che il dono è impossibile.<sup>175</sup>

Il dono, per essere tale, dovrebbe non essere neppure riconosciuto, insomma, si dovrebbe “donare ciò che non si ha”, però, Derrida ribadisce la contaminazione differenziale secondo cui l'atto del donare è sempre un *double bind*: da una parte “non c'è dono senza *bind*, senza *bond*, senza obbligazione o legatura; ma d'altra parte non c'è dono che non debba slegarsi dall'obbligazione, dal debito, dal contratto, dallo scambio, dunque dal *bind*”<sup>176</sup>. Questa logica del “dono impossibile” la ritroviamo pure nel *double bind* dell'intenzionalità del donare: “è il paradosso in cui siamo coinvolti fin dall'inizio. Non c'è dono senza intenzione di donare. [...] D'altra parte, tutto ciò che appartiene al senso intenzionale fa anche correre al dono il rischio di trattenersi, di essere trattenuto nel suo stesso dispendio. Di qui la difficoltà enigmatica che abita in questa evenemenzialità donatrice. Ci vuole del caso, dell'occasionalità, dell'involontario, cioè dell'incoscienza o del disordine, e ci vuole della libertà intenzionale, e un accordo – miracoloso, gratuito – di queste due condizioni, l'una con l'altra”<sup>177</sup>.

Riguardo all'esperienza del perdono, Derrida rileva le stesse ambiguità del dono, infatti, anche il perdono può nascondere un'intenzione di ritorno di riconoscenza oppure di affermazione di superiorità se non addirittura una trappola di padronanza. Nella tradizione metafisica della presenza, il perdono ha una funzione economica di ripristinare un'identità, di consentire una riappropriazione, una riconciliazione. Il perdono è possibile “solo là dove esso è chiamato a fare l'im-possibile e a perdonare l'imperdonabile”<sup>178</sup>. In un primo tempo, Derrida afferma che “l'indirizzo del perdono deve, se ce n'è, restare per

---

<sup>175</sup> J. Derrida, *Donare il tempo. La moneta falsa* (1991), tr. it., Cortina, Milano 1996, pp. 8-9.

<sup>176</sup> Ivi, p. 29.

<sup>177</sup> Ivi, p. 124.

<sup>178</sup> J. Derrida, *Perdonare. L'imperdonabile e l'imprescrittibile* (2004), tr. it., Cortina, Milano 2004, p. 46.

sempre indecidibilmente equivoco”, “estraneo a ogni determinazione dell’ordine del sapere, del giudizio teoricamente determinato, della presentazione di sé di un senso appropriabile”, poi precisa che “vi è qui una logica aporetica che, almeno da questo punto di vista il perdono avrebbe in comune con il dono”<sup>179</sup> e alla fine conclude con il doppio gesto del *double bind*:

Avevamo così dissociato, *da una parte*, il perdono incondizionale, il perdono assoluto [...] – e che al limite dovrebbe addirittura far a meno del pentimento e della domanda di perdono –, e *dall’altra parte* il perdono condizionale, per esempio quello che è iscritto in un insieme di condizioni di ogni sorta, psicologiche, politiche, giuridiche soprattutto (poiché esso si lega al giudiziario come all’ordine del penale). Ora, come avevamo già notato a proposito dell’ospitalità, la distinzione tra l’incondizionalità e la condizionalità è sufficientemente contorta da non lasciarsi determinare come semplice opposizione. L’incondizionale e il condizionale sono, certo, assolutamente *eterogenei*, per sempre, da entrambe le parti di un limite, ma sono anche *indissociabili*. C’è nel movimento, nella mozione del perdono incondizionale, un’esigenza interna di divenire-effettivo, manifesto, determinato, e, nel determinarsi, di piegarsi alla condizionalità.<sup>180</sup>

In modo analogo a quanto detto sugli altri valori, anche per il perdono si riconferma l’eterogeneità dell’etica rispetto alle esigenze della politica ma, al contempo, anche la loro indissociabilità.

In fondo, seguendo Lévinas, Derrida pensa all’etica come a quell’ospitalità incondizionata dell’altro in grado di disaggiustare lo spazio politico in modo da scongiurare dinamiche protezionistiche. La risposta all’appello dell’altro diventa l’apertura pre-originaria che rende possibile ogni posizionamento di identità, una sorta di accoglienza “quasi trascendentale” senza la quale non sarebbe possibile neppure il gesto del rifiuto dell’alterità. Se l’etica dell’ospitalità precede ogni ontologia allora anche la responsabilità e la decisione sono da ripensare.

Secondo l’“implacabile legge dell’ospitalità”, “l’ospite che accoglie e che si crede proprietario di luoghi, è in verità un ospite ricevuto nella propria casa”<sup>181</sup>, perché l’ipseità della coscienza non si costituirebbe senza la sua naturale estroversione a rispondere all’alterità. A supporto di questa tesi, Derrida cita due passaggi chiave di *Totalità e infinito* di Lévinas: “Essa [l’intenzionalità, la coscienza-di] è attenzione alla parola o accoglienza del volto, *ospitalità* e non tematizzazione”<sup>182</sup>; la coscienza è “l’urgenza d’una

---

<sup>179</sup> Ivi, p. 65.

<sup>180</sup> Ivi, pp. 91-92.

<sup>181</sup> J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas* (1997), tr. it., Jaca Book, Milano 1998, p. 103.

<sup>182</sup> Ivi, p. 84. Illuminante il commento di Silvano Petrosino: “Secondo questa definizione – che, come ho già detto, Derrida *assume totalmente* – non vi è prima la coscienza, il costituirsi di qualcosa come coscienza o cogito, e in un secondo momento l’apertura di tale coscienza verso l’altro, l’ospitalità appunto, ma l’apertura dell’altro in quanto ospitalità è ciò che definisce l’essenza stessa della coscienza”, Id., *L’umanità dell’umano o dell’essenza della coscienza. Derrida lettore di Lévinas*, saggio introduttivo a J. Derrida,

destinazione che porta all'altro (altrui), non l'eterno ritorno su di sé"<sup>183</sup>. La coscienza, ancor prima di usare la ragione per concettualizzare (il *logos* di Socrate), è accoglienza dell'alterità: prima c'è la struttura della traccia, il gioco dei rimandi della *différance* e solo "dopo" si hanno gli "effetti" della coscienza, del *logos*, ecc.

Derrida legge Lévinas<sup>184</sup> e trova nella sua scrittura molti dei suoi concetti anche se espressi in un altro linguaggio: l'infinito, che viene pre-originariamente accolto così da consentire di rispondere all'appello dell'altro, è la struttura della traccia; "l'ospitalità presuppone la '*separazione radicale*' come esperienza dell'alterità dell'altro, come relazione all'altro"<sup>185</sup> e coincide con l'*espacement* che rende possibile il raccoglimento della soggettività, il legame sociale ma anche il conflitto.

Derrida sottoscrive anche la tesi lévinassiana che identifica la ragione con la sua capacità recettiva, "atto senza attività, ragione come recettività, esperienza sensibile e razionale del ricevere, [...] l'ospitalità si apre come intenzionalità, ma non potrebbe divenire oggetto, cosa o tema"<sup>186</sup>. Da questa precedenza dell'accoglienza della semplice parola o volto dell'altro, nasce la critica di Lévinas alla tematizzazione, ovvero alla maieutica socratica – di cui parleremo tra poco e che riprenderemo nei laboratori di decostruzione del testo.

L'enfasi sull'accoglienza "originaria" porta alla valorizzazione del carattere diviso e non autarchico della soggettività in cui "questa interruzione di sé attraverso sé, [...] limite della tematizzazione, l'ospitalità. L'ospitalità non è forse una interruzione di sé?"<sup>187</sup> L'io è interrotto, è attraversato dall'alterità ed ha come legge l'ospitalità incondizionata che continuamente si scontra con la sua capacità limitata di tematizzare; una *impasse* che si manifesta bene quando l'etica deve farsi politica e suggerire al soggetto come comportarsi e "come sempre la decisione resta eterogenea al calcolo, al sapere, alla scienza e alla coscienza che tuttavia la condizionano". La decisione non può appoggiarsi al calcolo razionale del giudizio, a cui sfugge sempre la capacità di pensare la legge insieme all'unicità del caso singolare. La decisione responsabile è sempre un salto che disaggiusta il presente, altrimenti "non dovremmo che svolgere il sapere in un programma d'azione. Nulla sarebbe più irresponsabile e più totalitario".

[...] dall'etica bisogna dedurre una politica e un diritto. [...] L'analisi di un contesto e delle

---

Addio a Emmanuel Lévinas, op., p. 38.

<sup>183</sup> J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas*, op., p. 58.

<sup>184</sup> Cfr. S. Petrosino, *La scena umana. Grazie a Derrida e Lévinas*, Jaca Book, Milano 2016<sup>2</sup>

<sup>185</sup> J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas*, op., pp. 109-110.

<sup>186</sup> Ivi, p. 112.

<sup>187</sup> Ivi, p. 115.

motivazioni politiche non ha infatti mai fine dal momento in cui include nel suo calcolo un passato e un avvenire senza limite. Come sempre la decisione resta eterogenea al calcolo, al sapere, alla scienza e alla coscienza che tuttavia la condizionano. Il silenzio di cui parliamo, il silenzio verso il quale tendiamo l'orecchio, è il frattempo (*entretemps*) elementare e decisivo, il frattempo istantaneo della decisione, il frattempo che sconvolge il tempo e lo fa uscire fuori dai gangheri (“*out of joint*”) nell'anacronia e nel contrattempo: quando la stessa legge della legge si espone, da se stessa, nella non-legge [...] quando la legge dell'unico deve consegnarsi alla sostituzione ed alla legge della generalità. [...] Lo iato, il silenzio di questa non risposta a proposito degli schemi fra l'etico e il politico resta. [...] Esso sottolinea un'eterogeneità, una discontinuità tra due ordini [...] Senza il silenzio, senza lo iato, che non è assenza di regole, ma necessità di un salto nel momento della decisione etica, giuridica o politica, non dovremmo che svolgere il sapere in un programma d'azione. Nulla sarebbe più irresponsabile e più totalitario. Del resto questa discontinuità permette di sottoscrivere tutto ciò che Lévinas ci dice della pace e dell'ospitalità messianica.<sup>188</sup>

“L'ospitalità precede la proprietà”<sup>189</sup>, “l'ospitalità o è infinita o non è”<sup>190</sup>. Queste affermazioni ripropongono il problema del rapporto tra l'etica incondizionata e il mondo effettuale e concreto della politica, “tale disgiunzione rinvia sempre a quella ex-proprietà o ex-espropriazione pre-originaria che fa del soggetto un ospite ed un ostaggio, qualcuno che si trova, *prima* di ogni invito, eletto, invitato e visitato a casa propria come a casa d'altri”<sup>191</sup>.

Lévinas ha in mente un'etica e una politica pure, ma per Derrida ogni suo concetto perde la purezza e “partecipa” al mondo condizionato: “il concetto si eccede da se stesso, si oltrepassa, che è come dire che si interrompe e si decostruisce per formare così una specie di enclave all'interno e all'esterno di se stesso”, perché “ogni volta che si produce questa delimitazione di sé”, cioè quando i due ordini eterogenei (incondizionato e il condizionato) si contaminano mostrandosi indissociabili, “ecco che allora un processo di decostruzione è in corso”<sup>192</sup>. I valori indecostruibili impediscono al tempo di chiudersi in modelli totalitari di auto-affezione, in quanto lo mandano fuori dai cardini dando così vita alla decostruzione stessa del “testo generale” della pratica politica.

È il solito problema del dentro e del fuori, in cui per Derrida il dentro è già contaminato dal fuori, dall'evento dell'altro; è la relazione di *espacement* e di temporeggiamento che ritroviamo in tutte le figure dell'indecostruibile, ad esempio nell'amicizia:

L'amicizia [...] non è forse né dell'ordine del comune né del suo contrario, dell'appartenenza e della non appartenenza, della condivisione e della non condivisione, della prossimità o della distanza, del dentro o del fuori ecc. Né dunque, in una parola, della comunità.<sup>193</sup>

---

<sup>188</sup> Ivi, pp. 185-187.

<sup>189</sup> Ivi, 107.

<sup>190</sup> Ivi, p. 111.

<sup>191</sup> Ivi, p. 167.

<sup>192</sup> Ivi, p. 149.

<sup>193</sup> J. Derrida, *Politiche dell'amicizia*, op., p. 351.

Derrida critica le “politiche dell’amicizia”, cioè tutte quelle ontologie politiche in cui la comunità patriarcale è spiegata con la “*schematica* della filiazione”:

Il concetto del politico si annuncia raramente senza una qualche aderenza tra Stato e famiglia, senza quel che chiameremo una *schematica* della filiazione: la sorgente, il genere o la specie (*Geschlecht*), il sangue, la nascita, la natura, la nazione – autoctona o no, tellurica o no. Questione abissale, ancora una volta, della *physis*. [...] se il politico non estingue mai in se stesso l’aderenza alla generazione familiare, se ancora un qualche motto repubblicano associa *quasi* sempre fraternità, uguaglianza e libertà, la democrazia dal canto suo, si è raramente determinata al di fuori della confraternita e della confraternità.<sup>194</sup>

È questione di una “decostruzione *dello* schema genealogico”<sup>195</sup> che consenta di ritrovare in queste ideologie della comunità tra eguali la minaccia del livellamento e della chiusura fusionale nel “come uno” ove non si rispetta più la differenza e l’evento dell’alterità che solo la giustizia indecostruibile può garantire. “Credo – afferma Derrida – che, nell’istante in cui si perdesse di vista l’eccesso della giustizia, o dell’avvenire, certo si soddisferebbe alle condizioni della totalizzazione, ma si definirebbe anche il totalitarismo di un diritto senza giustizia, di una buona coscienza morale, di una buona coscienza giuridica, e sarebbe il presente senza avvenire”<sup>196</sup>. La decisione responsabile lascia venire l’altro e rompe il *continuum* della narrazione storica “a senso unico”, restituendo al “testo generale” tutta la forza della sua disseminazione senza orizzonte di chiusura unitaria.

Ma il nodo più denso è quello che di volta in volta annoda, in un’unica congiuntura, l’alea, l’alterità e la razionalità calcolante. Una decisione deve essere preparata dalla riflessione e dal sapere, ma il momento della decisione, della responsabilità, presuppone una rottura con il sapere, dunque l’apertura all’incalcolabile, una sorta di decisione “passiva”. In altri termini, non si può distribuire razionalmente la parte calcolabile e la parte incalcolabile. Si deve calcolare il più possibile, ma l’incalcolabile avviene, ed è l’altro, la singolarità, il caso, non ci si può assumere la sua parte.<sup>197</sup>

L’impossibilità di calcolare tutto e di dominare ogni alterità fagocitandola nell’identità determina anche il fallimento di tutti gli espedienti con i quali la comunità cerca di immunizzarsi dall’arrivo del corpo estraneo. Derrida parla di schema autoimmunitario “per definire questa strana logica illogica per la quale un vivente può spontaneamente distruggere, in modo autonomo, ciò stesso che, in lui, è destinato a proteggerlo contro

---

<sup>194</sup> Ivi, p. 2.

<sup>195</sup> Ivi, p. 131.

<sup>196</sup> J. Derrida, “*Ho il gusto del segreto*”, op., p. 20.

<sup>197</sup> Ivi, p. 55.

l'altro, a immunizzarlo contro l'aggressione dell'altro"<sup>198</sup> con il risultato di indebolire la chiusura identitaria per lasciar venire l'altro. La reazione autoimmunitaria sarebbe allora una via di salvezza rispetto al comportamento di auto-affezione radicale che rischierebbe di trasformare una comunità in un sistema autarchico e totalitario in cui nessun evento potrebbe più verificarsi; una logica del *double bind* in cui ciò che minaccia è anche condizione di salvezza.

Se un evento degno di questo nome deve arrivare, è necessario, al di là di qualsiasi controllo, che agisca su una passività. Esso deve colpire una vulnerabilità esposta, senza immunità assoluta, senza indennità, nella sua finitudine e in modo non orizzontale, laddove non è ancora o non è già più possibile affrontare, e fronteggiare, l'imprevedibilità dell'altro. Da questo punto di vista, l'autoimmunità non è un male assoluto. Essa permette l'esposizione all'altro, a *ciò che* viene e a *chi* viene – e deve dunque restare incalcolabile. Senza autoimmunità, con l'immunità assoluta, più nulla capiterebbe. Non si aspetterebbe più, non ci si aspetterebbe più l'un l'altro, né ci si aspetterebbe più alcun evento.

Ciò che occorre pensare, qui, è questa cosa inconcepibile o inconoscibile, una libertà che non sia più il potere di un soggetto, una libertà senza autonomia, una eteronomia senza schiavitù, insomma qualcosa come una decisione passiva.<sup>199</sup>

Torna l'argomento della decisione composta da un attivo calcolo razionale ma anche da una passiva "apertura all'incalcolabile". Questa strana "pulsione di morte" è chiaramente funzionale ad impedire al soggetto di ripiegarsi nel solipsismo e alla comunità di continuare a sopravvivere nella ripetizione di se stessa, cioè nella trasmissione sempre nuova della sua eredità.

Questa pulsione di morte [...] tormenta in silenzio ogni comunità, ogni *auto-co-immunità* [auto-co-immunit ], e in verit  la costituisce in quanto tale, nella sua iterabilit , nella sua eredit , nella sua tradizione spettrale. Comunit  come *co-mune auto-immunit *: nessuna comunit  che non intrattenga [*entretienne*] la propria auto-immunit , un principio di autodistruzione sacrificale che danneggia il principio di protezione di s  (del mantenimento dell'integrit  intatta di s ), e ci  in vista di qualche sopra-vivenza invisibile e spettrale.<sup>200</sup>

Se la struttura di auto-affezione   al contempo anche auto-infetta allora una comunit  democratica non potr  mai riconciliare tutte le sue contraddizioni di sistema per farsi unit  sintetica del pluralismo. La democrazia rester  sempre a-venire e per fare ci  dovr  attraversare anche momenti di sospensione della democrazia stessa, quella *impasse* che lascia intravedere la giustizia. La temporalit  storica   sempre attraversata e costituita dalla singolarit  degli eventi che la disconnettono e questo perch  il "testo generale"  

---

<sup>198</sup> J. Derrida, *Stati canaglia. Due saggi sulla ragione*, tr. it., Cortina, Milano 2003, p. 177.

<sup>199</sup> Ivi, pp. 216-217.

<sup>200</sup> J. Derrida, *Fede e sapere. Le due fonti della "religione" ai limiti della semplice ragione*, tr. it., in Id., G. Vattimo (a cura di), *La religione*, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 57.



sempre in decostruzione in un tempo “fuori dai cardini”, secondo l’annuncio di Amleto che “*the time is out of the joint*”<sup>201</sup>.

---

<sup>201</sup>J. Derrida, *Spettri di Marx. Stato del debito, lavoro del lutto e nuova Internazionale* (1993), tr. it., Cortina, Milano 1994, p. 33: “[...] la giustizia come incalcolabilità del dono e singolarità dell’es-posizione an-economica ad altri. ‘La relazione con altri – cioè la giustizia’, scrive Lévinas. Che lo sappia o no, quando esclama ‘*The time is out of joint*’ Amleto parla dell’apertura di una simile questione – l’appello del dono, della singolarità, della venuta dell’evento, del rapporto eccessivo o ecceduto all’altro –”.

## Capitolo 2

### La *literacy* decostruttiva nello studio dei classici della pedagogia

#### *La lettura decostruttiva*

È bene precisare che la decostruzione non è propriamente un metodo ma è solo una “strategia generale” in cui ogni esperienza di lettura decostruttiva si presenta come un evento, specifico e al contempo generale, orientato alla rottura della totalità del libro e alla liberazione della scrittura, la quale è strutturata dal gioco di rinvii delle tracce e dalla disseminazione del senso.

Non è un metodo aggiunto da fuori, ma è un esercizio di giustizia e di democrazia che consiste nel lasciar agire gli elementi preesistenti nel testo in modo da ri-scriverli (“reinsciverli”) secondo una diversa configurazione di senso, poiché qualsiasi testo – è bene evidenziarlo – è sempre “in decostruzione”, anche se la nostra tradizione metafisica ha sempre cercato di mascherarne l’eterogeneità con la contraffazione fono-logocentrica.

La decostruzione ha luogo, è un evento che non aspetta la deliberazione, la coscienza o l’organizzazione del soggetto, né della modernità. *Ciò [ça] si decostruisce*. Qui il *ça* non è una cosa impersonale che si opponga a una qualche soggettività egologica. *È in decostruzione* (Litré diceva: “Decostruirsi (..) perdere la propria costruzione”). E il “si” di “decostruirsi”, che non è la riflessività di un io o di una coscienza, si fa carico di tutto l’enigma.<sup>202</sup>

Se volessimo sintetizzare le caratteristiche della pratica decostruttiva potremmo riferirci a due definizioni dello stesso Derrida: “Si trattava [*a partire da ‘Della Grammatologia’*] di disfare, scomporre, desedimentare delle strutture (ogni tipo di strutture: linguistiche, ‘logocentriche’, ‘fonocentriche’ [...] socio-istituzionali, politiche, culturali e, anzitutto e

---

<sup>202</sup> J. Derrida, *Lettera ad un amico giapponese*, op., p. 11. Sull’argomento del “metodo”, cfr.: J. Culler, *Sulla decostruzione* (1982), tr. it., Bompiani, Milano 2002<sup>2</sup>; R. Gasché, *Metodologia decostruttiva*, in Id., *Dietro lo specchio. Derrida e la filosofia della riflessione* (1986), tr. it., Mimesis, Milano 2013, pp. 157-216; C. Norris, *Deconstruction: Theory and Practice*, Routledge, London 2002<sup>3</sup>; M. Ferraris, *Note su decostruzione e metodo* (1984), in Id., *Postille a Derrida*, Rosenberg & Sellier, Torino 1990, pp. 107-113; Id., *La svolta testuale. Il decostruzionismo in Derrida, Lyotard, gli “Yale Critics”*, Unicopli, Milano 1986; M. McQuillan *Introduction: five strategies for deconstruction*, in *Deconstruction: A Reader*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2000, pp. 1-43; P. Lombardo, *Decostruire*, in M. Lavagetto (a cura di), *Il testo letterario*, Laterza, Bari 2007, pp. 219-246; P.V. Zima, *Derrida e la decostruzione* (1994), tr. it., Solfanelli, Chieti 2007.

primariamente, filosofiche)<sup>203</sup>; “‘decostruire’ la filosofia diventa un pensare la genealogia strutturata dei suoi concetti”<sup>204</sup>.

Io cerco, inscrivendo violentemente nel testo ciò che tentava di guidarlo dal di fuori, di rispettare il più rigorosamente possibile il gioco interno e regolato dei filosofemi o epistememi, facendoli slittare senza maltrattarli fino al punto della loro non pertinenza, del loro esaurimento, della loro chiusura. In tal modo, “decostruire” la filosofia diventa un pensare la genealogia strutturata dei suoi concetti nella maniera più fedele e interna possibile, ma anche da un certo al di fuori che essa non può qualificare e nominare; diventa un determinare ciò che tale storia ha potuto dissimulare o interdire, quando si è fatta storia, appunto, attraverso questa repressione. È qui che, mediante una circolazione nello stesso tempo fedele e violenta fra il dentro (*dedans*) e il fuori (*dehors*) della filosofia – cioè dell’Occidente –, si produce un lavoro testuale che dà un gran piacere a farsi. Scrittura interessata a sé, che offre da leggere i filosofemi – e quindi tutti i testi che appartengono alla nostra cultura – come sintomi [...] di qualcosa che *non ha potuto presentarsi* nella storia della filosofia, e che d’altra parte non è *presente in nessun luogo*, perché ciò di cui si tratta qui, è di mettere in questione precisamente quella determinazione dell’essere come *presenza* in cui Heidegger ha riconosciuto il destino della filosofia.<sup>205</sup>

Il riferimento è alla repressione che il Libro mette in atto sulla struttura della traccia, sulla scrittura, sul testo. Sul posizionamento strategico del “margine”, Derrida è ancora più esplicito:

Tanto meno dobbiamo rinunciare a concetti che ci sono indispensabili per scuotere oggi l’eredità di cui fanno parte. All’interno della chiusura, con un movimento obliquo e sempre pericoloso, che incessantemente rischia di ricadere al di qua di ciò che esso decostruisce, bisogna circoscrivere i concetti critici di un discorso prudente e minuzioso, stabilire le condizioni, l’ambito e i limiti della loro efficacia, disegnare rigorosamente la loro appartenenza alla macchina che essi permettono di decostruire; e ad un tempo la falla da cui si lascia intravedere, senza che ancora si possa darle un nome, il chiarore dell’oltrechiusura. [...]

I movimenti di decostruzione non sollecitano le strutture dal di fuori. Essi sono possibili ed efficaci, aggiustano il loro tiro proprio abitando queste strutture. Abitandole in un certo modo, poiché si abita sempre e ancor di più quando non lo si sospetta. Operando necessariamente dall’interno, ricavando dalla vecchia struttura tutte le risorse strategiche ed economiche della sovversione, ricavandole da quella in modo strutturale.<sup>206</sup>

In un paragrafo *Della grammatologia*, dal titolo *L’esorbitante. Questioni di metodo*, Derrida fornisce delle preziose indicazioni sugli assunti teorici che guidano la decostruzione il cui lavoro deve, innanzitutto, assolvere il “compito” di realizzare una “lettura critica” in grado di produrre una “struttura significativa” del testo, senza ipotesi di “fuori testo”.

Qualsiasi autore, ad esempio Rousseau, infatti, – come abbiamo già spiegato – “scrive *in*

---

<sup>203</sup> Ivi, p. 10.

<sup>204</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 46. La teoria della decostruzione crea una simbiosi tra struttura e genealogia perché si basa sull’intreccio tra l’*espacement* e la temporalizzazione (differimento e ripetizione).

<sup>205</sup> Ibidem.

<sup>206</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., pp. 17 e 29.

una lingua e *in* una logica di cui”<sup>207</sup> il suo modello pedagogico, “il suo discorso non può dominare assolutamente il sistema, le leggi e la vita proprie”<sup>208</sup>. Rousseau e i suoi testi particolari sono soltanto “effetti” del testo generale, quindi, “al di là di ciò che si crede di poter circoscrivere come l’opera di Rousseau, e dietro di essa, non c’è mai stato altro che scrittura; non ci sono mai stati altro che supplementi, significati sostitutivi iscritti in una catena di rinvii differenziali”<sup>209</sup> che, come sappiamo, è la struttura della traccia, altro nome della *différance*.

Solo per esemplificare, Rousseau costruisce i suoi “libri” sul suo “discorso” di contrapposizione tra una natura buona e una cultura che la corrompe ma, questi testi passati al vaglio critico di una lettura decostruttiva rivelano la presenza di una diversa linea teorica: la logica del supplemento che significa rapporto di mutuo soccorso e di co-implicazione tra natura e cultura, in accordo con quel meccanismo

di “supplementarietà” inarrestabile che è il testo generale – di cui parleremo nel paragrafo finale di questo capitolo. Pertanto, “Rousseau iscrive dunque la sua testualità nel testo. Ma la sua operazione non è semplice. Essa gioca d’astuzia con un gesto di cancellazione; e le relazioni strategiche così come i rapporti di forza tra i due movimenti formano un disegno complesso”<sup>210</sup>, ossia il testo eterogeneo già in decostruzione a cui mira la lettura decostruttiva.

Un testo non è mai il semplice risultato né della volontà del suo autore né della “causalità per contagio” del contesto storico-sociale, e ciò è determinato dal fatto che il testo non appartiene mai completamente alla storia della metafisica fono-logocentrica perché c’è sempre un’eccedenza data dalla sua appartenenza al testo generale, il quale è ciò che rende possibile il costituirsi dell’identità del libro ma al contempo la corrompe e ne impedisce la chiusura.

Se in modo un po’ convenzionale, chiamiamo qui *discorso*, la *rappresentazione* attuale, vivente, cosciente di un testo nell’esperienza di coloro che lo scrivono o lo leggono, e se il testo deborda continuamente questa rappresentazione con tutto il sistema delle sue risorse e delle leggi proprie, allora la questione genealogica eccede largamente le possibilità che ci sono date oggi di elaborarla. [...] l’appartenenza storica di un testo non è mai in linea retta. Né causalità per contagio. Né semplice accumulazione di strati. Né pura giustapposizione di pezzi presi a prestito.<sup>211</sup>

---

<sup>207</sup> Ivi, p. 181.

<sup>208</sup> Ivi, pp. 181-182.

<sup>209</sup> Ivi, p. 182.

<sup>210</sup> Ivi, p. 187.

<sup>211</sup> Ivi, p. 119.

Questo debordare rende inefficace il tentativo ermeneutico di decifrare in modo lineare tutti i livelli di senso del testo in relazione ai diversi contesti in cui è racchiuso, dal biografico allo storico-sociale, ecc.

Tuttavia, se questo metodo del “commento raddoppiante” appare inadeguato in quanto troppo ingenuo nel credere alla possibilità di rispecchiare “il rapporto cosciente, volontario, intenzionale, che lo scrittore istituisce nei suoi scambi con la storia”, altrettanto illusorio, e per lo più fuorviante, risulta anche l’approccio ermeneutico che cerca di ritrovare il vero senso di un’opera tra i molteplici fattori presenti nel suo “fuori testo”, perché – come abbiamo già osservato – “non c’è *fuori testo*”, nel senso che non si esce dal “testo generale” e dalla sua struttura differenziale di rinvii in cui non si dà mai niente di presente. Ricordiamoci della critica che Derrida muove al tentativo logocentrico di ritrovare il senso di un testo in un referente o in un significato trascendentale rigorosamente separati.

Produrre questa struttura significante non può evidentemente consistere nel riprodurre, attraverso il raddoppiamento riservato e rispettoso del commento, il rapporto cosciente, volontario, intenzionale, che lo scrittore istituisce nei suoi scambi con la storia cui appartiene grazie all’elemento della lingua. Senza dubbio questo momento del commento raddoppiante deve avere il suo posto nella lettura critica. A non riconoscerne e rispettarne tutte le esigenze classiche, il che non è facile e richiede tutti gli strumenti della critica tradizionale, la produzione critica rischierebbe di farsi in un senso qualsiasi e di autorizzarsi a dire più o meno qualsiasi cosa. Ma questo indispensabile parapetto non ha mai fatto altro che proteggere, non ha mai aperto una lettura. E tuttavia, se la lettura non deve accontentarsi di raddoppiare il testo, essa non può legittimamente trasgredire il testo verso qualche altra cosa, verso un referente (realtà metafisica, storica, psico-biografica, ecc.) o verso un significato fuori testo il cui contenuto potrebbe aver luogo, avrebbe potuto aver luogo, al di fuori della lingua, cioè, nel senso che noi diamo qui a questa espressione, fuori della scrittura in generale.<sup>212</sup>

La lettura decostruttiva ricerca la “struttura significante” intra-testuale senza appiattare il testo sul voler-dire dell’autore, sulla sua vita ecc. ma neppure scavalcando il testo stesso per ridurlo a illustrazione di un senso posto altrove, e questo è il caso dell’interpretazione psicanalitica di Rousseau proposta da Laforgue in cui si “eccede allegramente verso un significato psico-biografico il cui legame col significante letterario diviene perciò perfettamente estrinseco e contingente”<sup>213</sup>.

A distanza di ventitre anni, Derrida ritorna sulla questione del “commento raddoppiante” in *Verso un’etica della discussione*<sup>214</sup>, in cui, pur riconfermando la sostanza degli

---

<sup>212</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 182.

<sup>213</sup> Ivi, p. 183. Cfr. J. Derrida, *Il fattore della verità* (1980), tr. it., Adelphi, Milano 1989<sup>2</sup>, in cui il decostruttore francese critica l’interpretazione lacaniana de *La lettera rubata* di Poe di cadere nella trappola del semantismo: il testo come illustrazione di una verità teorica precostituita.

<sup>214</sup> J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, op., pp. 165 e sgg.

argomenti già esposti in *Della grammatologia*, enfatizza di più l'impossibilità di prescindere da questo tipo di approccio almeno nella fase iniziale della lettura. Senza "la relativa stabilità dell'interpretazione dominante del testo commentato"<sup>215</sup>, generalmente dispensata agli alunni dall'insegnante diligente che si attiene al suo compito istituzionale, non sarebbe possibile alcuna interpretazione meno convenzionale e non decollerebbe neppure il lavoro decostruttivo.

[...] "commento raddoppiante". Mi sono servito di queste parole per designare ciò che, a un livello assai classico ed elementare della lettura, assomiglia di più a quanto tradizionalmente si chiama "commento", o addirittura parafrasi. Il momento parafrastico, anche se fa appello a una competenza minimale [...] è già una lettura interpretativa. [...] bisogna essere ben attrezzati, bisogna capire e scrivere, e perfino tradurre il francese il meglio possibile, conoscere il meglio possibile il corpus di Rousseau e tutti i contesti che lo determinano (le tradizioni letterarie, filosofiche, retoriche, la storia della lingua francese, la società, la storia, insomma tante altre cose).<sup>216</sup>

Un commento raddoppiante che risponda alle "esigenze classiche"<sup>217</sup> e che utilizzi gli "strumenti della critica tradizionale"<sup>218</sup>, della quale "l'università deve assicurarne la più rigorosa trasmissione e conservazione"<sup>219</sup> nel rispetto della sua funzione politico-istituzionale. L'insegnante deve proporre "una lettura-scrittura che, puntando su una fortissima probabilità di consenso nell'intellegibilità di un testo, in ragione della stabilizzata solidità di numerosi contratti, pare solo parafrasare, svelare, riflettere, riprodurre un testo, 'commentarlo' senz'altra iniziativa attiva o arrischiata"<sup>220</sup>.

La stabilità dell'interpretazione dominante è il risultato di "stratificazioni già differenziali di grandissima stabilità nel rapporto di forze e secondo le gerarchie o egemonie che presuppongono e che mettono in opera"<sup>221</sup>, in una lezione che si ripete ma che non è mai la stessa. Ricordiamoci che anche la stabilità della costruzione dominante è solo una configurazione momentanea del gioco dei rinvii differenziali del testo generale.

Questa stabilizzazione è relativa, anche se talvolta è così grande da apparire immutabile e permanente. È il risultato momentaneo di tutta una storia di rapporti di forza (intra- ed extra-semantiche, intra- ed extra- discorsive, intra- ed extra-letterarie o-filosofiche, intra- ed extra-accademiche, ecc.). Perché questa storia abbia avuto luogo, nelle sue turbolenze e nelle sue stasi, perché rapporti di forza, tensioni o guerre abbiano avuto luogo, perché durante un tempo determinato egemonie si siano imposte, bisogna certo che ci sia stato gioco in tutte queste strutture, quindi instabilità e non-identità a sé, non trasparenza [...] In breve, con "commento

---

<sup>215</sup> Ivi, p. 214.

<sup>216</sup> Ivi, pp. 214-215.

<sup>217</sup> Ivi, p. 214.

<sup>218</sup> Ibidem.

<sup>219</sup> Ibidem.

<sup>220</sup> Ivi, p. 217.

<sup>221</sup> Ivi, p. 215.

raddoppiante” ho voluto designare la decifrazione “minimale” del “primo” accesso che pertiene o compete a strutture relativamente stabili (quindi destabilizzabili!) a partire dalle quali possano essere intraprese le più avventurose questioni e interpretazioni a proposito di conflitti, tensioni, differenze di forza, egemonie che hanno dato luogo a quella provvisoria installazione. Ancora una volta, ciò non sarebbe possibile se una non-identità a sé, una *différance* e una relativa indeterminazione non aprissero lo spazio di questa storia violenta. [...] non è l’indeterminatezza in sé, ma la determinatezza più stretta possibile delle figure del gioco, dell’oscillazione, dell’indecidibilità, vale a dire delle condizioni differenziali [*différentiales*] della storia determinabile.<sup>222</sup>

Riassumendo, è indispensabile partire da una lettura preliminare di tipo ermeneutico per poi passare da questa interpretazione, in cui l’insegnante sembra non distaccarsi dal testo per riprodurre il suo significato, alla lettura “produttiva” dell’approccio decostruttivo. Bisogna conoscere “le interpretazioni dominanti e convenzionalmente ammesse – ammette Derrida – per aver accesso a quanto Rousseau pensava di voler dire e a quanto il lettore-tipo pensava di poter capire, per poi analizzare il gioco o la relativa indeterminazione che ha potuto dar luogo alla mia interpretazione, per esempio quella della parola ‘supplemento’”<sup>223</sup>. La lettura ermeneutica è importante perché ha già una portata demistificante: ricorda “che le norme dell’intelligibilità minimale non sono assolute e antistoriche, che sono solo più stabili di altre. Dipendono da condizioni socio-istituzionali, dunque, da rapporti di potere non naturali, per essenza mobili e fondati su strutture convenzionali complesse che è possibile per principio analizzare, decostruire e trasformare”<sup>224</sup>.

Dopo il prerequisito della conoscenza/consapevolezza storico-ermeneutica che costruisce utili “raddoppiamenti”, può cominciare il lavoro di “destabilizzazione” decostruttiva:

([...] perché prima di diventare un discorso, una pratica organizzata che *assomiglia* a una filosofia, a una teoria, a un metodo che essa *non è*, su quelle stabilità instabili o su quella destabilizzazione di cui fa il suo tema principale, la “decostruzione” è anzitutto quella destabilizzazione in corso nelle, se si potesse dir così, cose stesse; ma non è negativa. Anche per il “progresso” c’è bisogno di destabilizzazione. E il *de-* di *decostruzione* non significa la demolizione di quanto si costruisce, ma l’annuncio di quanto resta da pensare al di là dello schema costruttivista o decostruzionista). È tutto il dibattito, ad esempio, sul curriculum, la “*literacy*”, ecc.<sup>225</sup>

La decostruzione è dunque una “pratica organizzata” che non si aggiunge al testo, il quale è già in decostruzione; “il *de-* non significa tanto una modalità negativa che intacca una costruzione” quanto “uno smarcamento rispetto allo schema fondamentalista/anti-

---

<sup>222</sup> Ivi, pp. 216-217.

<sup>223</sup> Ivi, p. 215.

<sup>224</sup> Ivi, p. 219.

<sup>225</sup> Ivi, pp. 217-218.

fondamentalista, allo schema costruttivista o allo schema ontologico dell'essere come stanza"<sup>226</sup>.

Per quanto riguarda il cenno al dibattito americano, ma anche europeo, sulla necessità di rivedere il curriculum formativo alla luce del concetto di *literacy*, possiamo presumere che Derrida suggerisca di inserire anche la lettura-scrittura decostruttiva tra le competenze di base nell'ordine della lettura e della scrittura. E qui ritorna la giusta ambizione della proposta pedagogica italiana – precedentemente illustrata – di coniugare l'approccio ermeneutico con quello decostruttivo, o meglio, il “commento raddoppiante” con “la pratica organizzata”, ma a-metodica, della destabilizzazione decostruttiva.

Se pensiamo all'insegnamento della storia della pedagogia, attraverso i classici, possiamo dedurre che non si possa, ad esempio, separare il lavoro di decostruzione del testo da quello studio preliminare, tanto caldeggiato dalla già citata *koinè* ermeneutica, per la quale, come scrive Cambi – ripetiamolo – all'insegna della “triade *testo, interpretazione, tradizione* o storia, [...] si parte dal testo, da *quel* testo e dalla sua lettura, poi lo si analizza a più livelli (linguistico, sociale, storico ecc.) per coglierne gli echi e le tensioni anche extratestuali e in questo lavoro si procede secondo una logica interpretativa fatta di progressivi approfondimenti, di connessione con elementi biografici, storici, di tradizione culturale”<sup>227</sup>.

Questa concezione della *literacy* come unione del commento raddoppiante (o interpretazione) con la lettura decostruttiva risale, per certi aspetti, già alla fine degli anni '60 quando Derrida parlando delle scienze umane scriveva:

Vi sono dunque due interpretazioni dell'interpretazione, della struttura, del segno e del gioco. L'una cerca di decifrare, sogna di decifrare una verità o un'origine che sfugge al gioco e all'ordine del segno, e vive come un esilio la necessità dell'interpretazione. L'altra, che non è più rivolta verso l'origine, afferma il gioco e tenta di passare al di là dell'uomo e dell'umanesimo, poiché il nome dell'uomo è il nome di quell'essere che, attraverso la storia della metafisica e della onto-teologia, cioè attraverso l'intera sua storia, ha sognato la presenza piena, il fondamento rassicurante, l'origine e la fine del gioco. [...] Da vari indizi si potrebbe arguire che oggi queste due interpretazioni dell'interpretazione – che sono assolutamente inconciliabili anche se noi le viviamo simultaneamente e le conciliamo in una oscura economia – si dividono il campo di ciò che chiamiamo, in maniera tanto problematica, le scienze umane.

Per parte mia non credo, benché queste due interpretazioni debbano accusare la loro differenza e acuire la loro irriducibilità, che oggi ci sia da *scegliere*.<sup>228</sup>

Non c'è “da scegliere” tra le due vie ma, al contrario, “è necessario tentare prima di tutto

---

<sup>226</sup> Ivi, nota di Derrida, p. 245.

<sup>227</sup> F. Cambi, *Ermeneutica e pedagogia: il confronto attuale*, op., p. 66.

<sup>228</sup> J. Derrida, *La struttura, il segno e il gioco nel discorso delle scienze umane* (1966), in Id., *La scrittura e la differenza*, op., p. 376.



di pensare il terreno comune, e la *differanza* di questa differenza irriducibile”<sup>229</sup>.

Dunque, un testo che è già in decostruzione e due letture: una animata dalla “brama di pienezza metafisica”<sup>230</sup> che mira a leggere bene le righe nel quadro “di una riepilogazione (*résumption*) unitaria del senso”<sup>231</sup>; l’altra che destabilizza il senso ricercando il gioco della concatenazione delle parti eterogenee e differenziali, cioè “ciò che, nei volumi già si scriveva tra le righe”.

La fine della scrittura lineare è esattamente la fine del libro [...] si tratta meno di affidare scritture inedite alla veste di libro che, finalmente, di leggere ciò che, nei volumi già si scriveva tra le righe. È per questo che cominciando a scrivere senza linea, si rilegge anche la scrittura passata secondo un’altra organizzazione dello spazio. [...] Dato che cominciamo a scrivere in altro modo, dobbiamo rileggere in altro modo.<sup>232</sup>

Scrivere e leggere “senza linea” e a partire dalla consapevolezza che non si va fuori dal contesto perché “i legami tra le parole, i concetti e le cose, la verità e il riferimento non sono assolutamente e puramente garantite da qualche meta-contestualità o meta-discorsività”<sup>233</sup>. Il contesto è unico, eterogeneo e sempre disconnesso ed è trasformato dal sopraggiungere dell’evento che si annuncia aprendo il condizionato all’incondizionato “dopodiché, rimane da articolare” questi due ordini, l’uno che dissemina il movimento di significazione e l’altro che punta a ridurre la concatenazione supplementare per imporre la logica della presenza stabile.

Per quanto stabilizzato, complesso e sovradeterminato, c’è un contesto e solamente un contesto relativamente *chiuso*, senza fermezza né chiusura assolute, senza pura e semplice identità a sé. In esso c’è gioco, differenza, apertura: in esso c’è quanto altrove ho chiamato “supplementarietà” [...] Ora il meno che si possa dire dell’incondizionalità (parola che non uso a caso per richiamare il carattere di imperativo categorico nella sua forma kantiana) è che è indipendente da ogni contesto determinato, dalla determinazione stessa di un contesto in generale. Essa si annuncia come tale solo nell’*apertura* del contesto. Non che sia semplicemente presente (esistente) altrove, fuori contesto, ma interviene nella determinazione di un contesto a partire dalla sua apertura da un’ingiunzione, una legge, una responsabilità che trascendono questa o quella determinazione di un contesto dato. Dopodiché, rimane da articolare questa incondizionalità con gli imperativi determinati (Kant direbbe ipotetici) di tale o talaltro contesto.<sup>234</sup>

Come sappiamo il testo generale è attraversato dalle infrastrutture, in cui “il fuori penetra e determina così il dentro” in un rapporto di *espacement* e di temporeggiamento, che tengono insieme condizionato e incondizionato in quanto indissociabili pur nella loro

---

<sup>229</sup> Ibidem.

<sup>230</sup> J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, op., p. 179.

<sup>231</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 79.

<sup>232</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., pp. 101-102.

<sup>233</sup> J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, op., p. 226.

<sup>234</sup> Ivi, pp. 226-227.

eterogeneità. In questo testo che continuamente si ricontestualizza la “incondizionalità definisce anche l’ingiunzione che prescrive di decostruire”.<sup>235</sup>

Questa doppiezza esiste anche nei “due lati” della lettura-scrittura: accettare le regole del libro, e questo è l’ermeneutica del commento raddoppiante, ma solo al fine di rimetterle in discussione per far emergere la complessità di ogni testo, così come recita l’ingiunzione del gesto decostruttivo.

[...] “doppia scrittura”. [...] Designa una sorta di divisibilità irriducibile e “quasi trascendentale”, come ho detto altrove, della scrittura “decostruttiva”. Deve inevitabilmente dividersi dai due lati di un limite e continuare (fino a un certo punto) a rispettare le regole di ciò stesso che decostruisce o di cui espone la decostruttibilità. Pertanto, essa fa sempre questo doppio gesto, apparentemente contraddittorio, consistente nell’accettare (entro certi limiti), vale a dire nel non accettare mai totalmente, il dato di un contesto, la sua chiusura e la sua fermezza.<sup>236</sup>

### *Logica del “tutto o niente” e paleonimia*

Prima di spiegare l’articolazione della lettura decostruttiva nei suoi due famosi *step*, il rovesciamento e lo spostamento, è importante capire come si formano i concetti e le catene concettuali.

[...] il concetto significato non è mai presente in se stesso, in una presenza sufficiente che rinvierebbe solo a se stessa. Ogni concetto è in via di diritto ed essenzialmente inscritto in una catena o in un sistema all’interno del quale esso rinvia all’altro, agli altri concetti, per gioco sistematico di differenze. Tale gioco, la *différance*, non è più, allora, semplicemente un concetto ma la possibilità della concettualità, del processo e del sistema concettuale in generale.<sup>237</sup>

Un concetto, dunque, nel processo della sua costituzione sottostà al gioco sistematico dei rinvii differenziali e non può vantare nessuna identità auto-sussistente. La matrice saussuriana dell’impostazione decostruttiva – come abbiamo ampiamente spiegato –, anche se comporta il rifiuto della concezione sostanzialistica del significato, consente comunque di comprendere quanto la genesi di un concetto sia condizionata dalla logica del “tutto o niente”:

Ogni concetto che ha la pretesa di qualche rigore implica l’alternativa del “tutto o niente”. Anche se nella “realtà” o nell’“esperienza” ciascuno crede di sapere che non c’è mai “tutto o niente”, un concetto si determina solo secondo il “tutto o niente”. Anche il concetto della “differenza di grado”, il concetto della relatività è, in quanto concetto, determinato secondo la logica del tutto o niente, del sì o no: differenza di grado o non-differenza di grado. [...] Ma si può (ed è quello che altrove cerco di fare) pensare o decostruire altrimenti il concetto di concetto, pensare una *différance* che non sia né di natura né di grado e che, come altri motivi analoghi, ad esempio

---

<sup>235</sup> Ivi, p. 228.

<sup>236</sup> Ivi, pp. 226-227.

<sup>237</sup> J. Derrida, *La différance*, op., p. 38.

l'iterabilità [...] sostengo non essere più completamente parole o concetti.<sup>238</sup>

Conosciamo già l'importanza dell'iterabilità nel processo di idealizzazione: l'oggettività ideale non esiste come separata dal significante linguistico ma è proprio lo statuto ripetitivo (ma che è anche alterazione e evento) della marca linguistica che consente la costituzione del senso e la sua trasmissione, sebbene non senza la minaccia di contaminare la purezza del concetto introducendovi opacità.

Non c'è idealizzazione senza iterabilità (identificante), ma per la stessa ragione, in ragione dell'iterabilità (alterante), non c'è idealizzazione che si mantenga pura, al riparo da ogni contaminazione. Il concetto d'iterabilità è quel singolare concetto che rende possibile la *silhouette* dell'idealità, quindi del concetto, e quindi di ogni distinzione, o di ogni opposizione concettuale. Ma è anche il "concetto" che nello stesso momento, marca il limite dell'idealizzazione e della concettualizzazione.<sup>239</sup>

La metafisica fono-logocentrica, lo sappiamo, ha sempre inteso il concetto come separato dal significante e lo ha identificato con un significato trascendente o trascendentale puro e immediatamente riappropriabile dalla coscienza auto-affettiva. Questo sogno o brama della pienezza si realizza nell'intenzionalità che, nel dare pieno riempimento ad ogni singolo concetto puro, si dimostra la causa scatenante e genealogica di tutte le contrapposizioni concettuali, in cui c'è sempre un termine gerarchicamente superiore all'altro.

Ma se si vuole descrivere l'intenzionalità nella sua essenza (che implica il telos), bisogna considerare come essenziale il movimento verso la pienezza e integrarlo al concetto ideale dell'intenzione. [...] La non-pienezza sarà trattata come un accidente estrinseco, [...] Che si tratti di esperienza pre-discorsiva o di *speech acts*, la pienezza è allo stesso tempo ciò che *orienta e minaccia* il movimento intenzionale, che sia o no cosciente. Nessuna intenzione che non tenda verso di lei ma nessuna intenzione che la raggiunga senza scomparire con lei. [...] l'iterabilità è allo stesso tempo ciò che tende a raggiungere la pienezza e ciò che ne interdice l'accesso.<sup>240</sup>

Come si ricorderà dagli studi che Derrida dedica a Husserl, l'intuizione a-linguistica e non comunicativa dell'idea, nell'attimo auto-affettivo dell'intenzionalità, corrisponde al vuoto, dato che la "legge dell'iterabilità" di ogni marca, pur essendo la condizione di possibilità dell'idealizzazione stessa (e quindi della formazione dei concetti iterabili e non agganciati ad un contesto contingente), introduce la divisione e contamina con l'impurità dell'alterità e del differimento temporale anche il gesto intenzionale del voler dire:

---

<sup>238</sup> J. Derrida, *Verso un'etica della discussione*, op., p. 172.

<sup>239</sup> Ivi, p. 176.

<sup>240</sup> Ivi, pp. 190-191.

[...] il funzionamento della marca (psichica, orale, grafica, poco importa), vale a dire il suo poter essere ripetuta un'altra volta, ciò stesso intacca [*entame*], divide, espropria la pienezza o la presenza a sé "ideali" dell'intenzione, del voler dire e *a fortiori* dell'adequazione tra *meaning* and *saying*. L'iterabilità altera, parassita e contamina ciò che identifica e permette di ripetere: fa in modo che si voglia dire (già, sempre, anche) altra cosa da quel che si vuol dire, che si dica altra cosa da quel che si dice e si vorrebbe dire, che si comprenda altra cosa da..., ecc. In termini classici, l'accidente non è mai un accidente.<sup>241</sup>

Parlando dei concetti metafisici, Derrida afferma che ogni singolo concetto "può contemporaneamente confermare e sconvolgere le certezze logocentriche ed etnocentriche. Noi non dobbiamo scartare questi concetti né, d'altra parte, abbiamo i mezzi per farlo. Dobbiamo invece trasformare i concetti all'interno della semiologia, spostarli, ritorcerli contro i loro presupposti, re-inscriverli in altre catene, modificando così a poco a poco il terreno su cui lavoriamo e producendo delle nuove configurazioni"<sup>242</sup>.

Ne segue che, in accordo con la necessità di mantenere il commento raddoppiante, la pratica decostruttiva non abbia niente a che fare con demolizioni o oltrepassamenti dei nostri concetti metafisici e della logica del "tutto o nulla" che sta alla base della loro costituzione. Vedremo che Derrida penserà ad una trasformazione per "spostamento generale dell'organizzazione" concettuale tale da modificare non solo un concetto ma tutta la catena concettuale in cui esso è iscritto e che ne determina l'identità:

Il carattere metafisico del concetto di storia non è legato solo alla linearità, ma a tutto un *sistema* di implicazioni (teologia, escatologia, accumulazione togliente [*relevante*] e interiorizzante del senso, un certo tipo di tradizionalità, un concetto di continuità, di verità, ecc.). Non è, dunque, un predicato accidentale di cui ci si potrebbe disfare, in qualche modo, con un'ablazione locale, senza uno spostamento generale dell'organizzazione, cioè senza mettere all'opera il sistema stesso. Forse mi è capitato di parlare un po' in fretta di "concetto metafisico". Ma non ho mai creduto che esistessero dei concetti *metafisici in sé*. E del resto, al di fuori del lavoro testuale in cui si iscrive, nessun concetto esiste di per sé e quindi nessuno è, in sé, metafisico. Questo spiega perché, pur avanzando delle riserve al concetto "metafisico" di storia, io uso *molto spesso* il termine "storia" per reinscriverne la portata e produrre un altro concetto o un'altra catena concettuale della "storia": storia, sì, "monumentale, stratificata, contraddittoria"; una storia, anche, che implica una nuova logica della *ripetizione* e della *traccia*, poiché non si vede come potrebbe esservi storia senza di ciò.<sup>243</sup>

Per seguire l'esempio di Derrida, il concetto di storia racchiude in sé molti elementi predicativi che verrebbero a coincidere con una serie, mai veramente delimitabile, di descrizioni definite, le quali rimanderebbero ad altri concetti come "teologia, escatologia, accumulazione togliente [*relevante*] e interiorizzante del senso, un certo tipo di

---

<sup>241</sup> J. Derrida, *Limited Inc. a b c...*, op., p. 92.

<sup>242</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 60.

<sup>243</sup> Ivi, pp. 90-91.

tradizionalità, un concetto di continuità, di verità, ecc.”. La decostruzione deve in sostanza intervenire non sul concetto, come se fosse una ipostasi metafisica in sé, ma su tutti il “*sistema di implicazioni*” nel quale il concetto si ritaglia la sua identità. Decostruire diventa allora sinonimo di “rovesciare” il senso imposto dalla logica metafisica del “tutto o niente”, mostrandone l’ineludibile complicità con il concetto opposto, per poi “smarcare” il concetto decostruito dal vecchio sistema di implicazioni e reinsciverlo in una più ampia catena di rinvii differenziali. Se il concetto metafisico è nato e vissuto nel suo *humus*, nel discorso metafisico, di conseguenza si dovrà intervenire in quella sua porzione, che è rappresentata dall’opera di un autore, per mostrarne l’eccedenza che lo deborda: l’eterogeneità del testo, la sua disseminazione di senso, ovvero, in una parola, la struttura della traccia.

[...] Ciò detto, bisogna aggiungere che anche per il concetto di storia, così come per ogni altro concetto, non si può operare una mutazione semplice e istantanea, addirittura cancellare un nome dal vocabolario. Bisogna invece elaborare una strategia del lavoro testuale che, ad ogni istante, prenda a prestito dalla filosofia un vecchio termine e subito lo smarchi. A questo alludevo poco fa, quando parlavo di un doppio gesto o di una doppia stratificazione. Da una parte, si deve *rovesciare* il concetto tradizionale di storia e, al tempo stesso, marcare lo *scarto* e sorvegliare che esso non possa venir riappropriato in ragione del rovesciamento o per il semplice fatto di essere concettualizzato. Certo bisogna produrre una nuova concettualizzazione, ma ci si deve anche render conto che la stessa concettualizzazione può, da sola, reintrodurre ciò che si vorrebbe “criticare”. [...] Quello che io chiamo testo è anche ciò che inscrive e deborda “praticamente” i limiti di un simile discorso.<sup>244</sup>

Quando un concetto viene prelevato da un’opera per poi essere rovesciato, smarcato – si pensi, ad esempio, al lavoro che Derrida ha compiuto sul concetto tradizionale di scrittura, decostruito in quello di archi-scrittura – e, in ultimo, riconcettualizzato, si parla di concetto paleonimico. Vediamo esattamente in cosa consiste questa operazione:

E a proposito della *paleonimia*: qual è la necessità strategica [...] che impone talvolta di conservare un *vecchio nome* per abbozzare un concetto nuovo? Tenuto conto di tutte le riserve che esige la distinzione classica fra nome e concetto, si potrebbe cominciare a descrivere così questa operazione: considerato il fatto che un nome non nomina la semplicità puntuale di un concetto, bensì un sistema di predicati che definiscono un concetto, una struttura concettuale *centrata* su questo o quel predicato, si procederà: 1) al prelievo di un tratto predicativo ridotto, tenuto in riserva, limitato entro una struttura concettuale data (limitato per dei motivi e dei rapporti di forza che restano da analizzare), *nominata X*; 2) alla de-limitazione, all’innesto (*greffe*) e all’estensione regolata del predicato che è stato prelevato: il nome *X* viene qui mantenuto a titolo di *leva operativa* (*levier d’intervention*) e al fine di conservare una presa sull’organizzazione precedente che si deve trasformare effettivamente. Dunque: prelievo, innesto, estensione; come sapete, questo processo è ciò che io chiamo *scrittura*.<sup>245</sup>

---

<sup>244</sup> Ivi, pp. 90-93.

<sup>245</sup> Ivi, p. 102.

Schematizziamo il lavoro bifasico della decostruzione di un concetto: prelievo di un predicato “ridotto”, marginale; innesto (*greffe*) in una nuova catena e successiva estensione “regolata” a tutto il sistema delle implicazioni in modo da agire anche sulla vecchia catena concettuale così da realizzare la trasformazione generale di tutto il “sistema”.

### *La “strategia generale della decostruzione”*

La “strategia generale della decostruzione” – descritta da Derrida in modo molto chiaro in due pagine di *Posizioni* – consta di due momenti o “fasi” (prelievo e innesto vengono raggruppate): il rovesciamento e lo spostamento, a cui si aggiunge l’operazione di individuazione dei termini *indecidibili*. Cominciamo dal rovesciamento:

[...] quanto oggi cerco di portare avanti per altre vie, è nello stesso tempo una “economia generale” e una sorta di *strategia generale della decostruzione*. Questa dovrebbe evitare di neutralizzare semplicemente le opposizioni binarie della metafisica e insieme rimanere semplicemente, confermandolo, entro il campo chiuso di quelle opposizioni.

Bisogna dunque compiere un doppio gesto, secondo un’unità sistematica e al contempo distanziata (*écartée*) da sé, una scrittura sdoppiata, cioè automoltiplicata: è quanto in “La double séance” ho chiamato *doppia scienza*. Bisogna cioè, da un lato, attraversare una fase di *rovesciamento*. Insisto sempre molto sulla necessità di questa fase di rovesciamento – che si è cercato un po’ troppo in fretta di screditare. Riconoscere tale necessità significa riconoscere che, in un’opposizione filosofica classica, non c’imbattiamo mai nella coesistenza pacifica di un *vis-à-vis*, bensì in una gerarchia violenta. Uno dei due termini comanda l’altro (assiologicamente, logicamente, etc.) e sta più in alto di lui. Decostruire l’opposizione equivale allora, anzitutto, a rovesciare in un determinato momento la gerarchia. Trascurare questa fase di rovesciamento significa dimenticare la struttura conflittuale e subordinante dell’opposizione. E dunque significa passare troppo rapidamente, perdendo ogni presa con l’opposizione precedente, a una *neutralizzazione* che, *praticamente*, lascia il campo anteriore nello stato in cui si trovava e si priva di ogni mezzo per *intervenirvi* effettivamente. Sono noti gli effetti pratici (in particolar modo *politici*) di questi passaggi che saltano *immediatamente al di là* delle opposizioni, e di quelle proteste che si esprimono nella forma semplice *né-né*. Quando dico che la fase di rovesciamento è necessaria, il termine “fase” non è, forse, il più rigoroso. Non si tratta, infatti, di una fase cronologica, di un momento determinato o di una pagina che, un bel giorno, si può voltare per passare ad altro. La necessità di tale fase è strutturale, e dunque è necessaria un’analisi interminabile; la gerarchia dell’opposizione duale si ricostituisce, infatti, sempre da capo.<sup>246</sup>

Dal momento che “in un’opposizione filosofica classica, non c’imbattiamo mai nella coesistenza pacifica di un *vis-à-vis*, bensì in una gerarchia violenta”, si dovrà cominciare con il “decostruire l’opposizione” orientando la lettura verso la ricerca di tutti i termini “marginali”, perché resi inferiori da un modo metafisico di teorizzare (la riappropriazione della presenza) incardinato su quella logica binaria del “tutto o niente” che crea sempre

---

<sup>246</sup> Ivi, pp. 75-76. Un anno prima, Derrida aveva espresso molti dei concetti presenti nel brano appena citato anche nel passo di *Firma evento contesto* che abbiamo citato nella nostra introduzione.

distinzioni rigide e funzionali all'esclusione di un termine. Questa prima fase dovrà portare "a rovesciare in un determinato momento la gerarchia", senza mai pensare di neutralizzarla ricorrendo a quella logica scettica "nella forma semplice *né-né*" che alla fine rifiuta sia gli "oppressi" che i dominatori, magari mettendoli sullo stesso piano.

Derrida tiene a sottolineare il valore "strutturale" e non momentaneo della fase di rovesciamento e lo giustifica in base al dato di fatto che, altrimenti, "la gerarchia dell'opposizione duale si ricostituisce, infatti, sempre da capo". In altri termini, si dovrebbe "evitare di neutralizzare semplicemente le opposizioni binarie della metafisica e insieme rimanere semplicemente, confermandolo, entro il campo chiuso di quelle opposizioni".

La preoccupazione di Derrida, dunque, non si limita all'evenienza di impossibili superamenti delle dicotomie metafisiche (con argomenti nichilisti o nello stile hegeliano del riassorbimento del negativo nel positivo prodotto dall'*Aufhebung*) ma riguarda anche l'alta probabilità che si verifichi solo un capovolgimento di rapporto gerarchico senza però che si esca dalla stessa "gerarchia duale" fondata sulla logica dell'identità, della riappropriazione, del "tutto o nulla" che fonda. Anche in questo caso siamo di fronte a un dato di fatto: la frequenza impressionante con la quale nella storia molte rivoluzioni si sono rovesciate in restaurazioni. Per Derrida, però, è in gioco la stessa opposizione, da decostruire, tra rivoluzione e riforma, che è poi la stessa di innovazione e ripetizione, rottura e continuità, ecc.

Prima di passare a descrivere sommariamente la fase di "spostamento" della "strategia generale della decostruzione", seguiamo il ragionamento di Derrida sui pericoli insiti nel rovesciamento del senso di un concetto come quello di materia.

[...] il concetto di materia è stato definito come al di fuori assoluto o eterogeneità radicale. [...] Se raramente ho usato il termine "materia", non è, come Lei sa, per una diffidenza di tipo idealista o spiritualista, bensì perché, nella logica o fase di rovesciamento, troppo spesso si è visto tale concetto venir reinvestito di valori "logocentrici", associati a quelli di cosa, realtà, presenza in generale – ad esempio, presenza sensibile –, pienezza sostanziale, contenuto, referente, ecc. Il realismo o il sensualismo, l'"empirismo", sono soltanto delle modifiche del logocentrismo [...] Insomma, il significante "materia" mi sembra costituire un problema solo nel momento in cui la sua reinscrizione evita di farne un nuovo principio fondamentale in cui, per una regressione teorica, lo si ricostituisca a "significato trascendentale". Il significato trascendentale non è soltanto ciò a cui ricorre l'idealismo in senso stretto. Esso può venir a rafforzare anche un materialismo metafisico.<sup>247</sup>

Schierarsi totalmente dalla parte del materialismo, senza coglierne le implicazioni con il suo opposto e con l'intero tessuto testuale del gioco dei rinvii differenziali, significa

---

<sup>247</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., pp. 96-97.

ricadere in un monismo che esclude comunque, anche nella veste di materia, l'alterità. È la stessa critica – di cui abbiamo già fatto cenno – che Derrida muove all'empirismo filosofico come, ad esempio, quello di Lévinas, animato dall'illusione che possa veramente darsi una logica eterologica pura, la quale vedrebbe solo la faccia della lacerazione tra l'identità e l'alterità rifiutando, completamente, la faccia della contaminazione (per parafrasare le parole di Derrida su Lévinas). Teorizzare la purezza dell'assolutamente altro vuol dire, secondo il decostruttore francese, non comprendere la lezione hegeliana secondo cui una differenza assoluta, sciolta dal legame con l'identità, non è più una differenza.

In quest'ottica, materialismo, sensismo, empirismo, ecc. sarebbero solo “delle modifiche del logocentrismo”<sup>248</sup> e il loro uso del concetto di materia sarebbe di nuovo “reinvestito di valori “logocentrici”, associati a quelli di cosa, realtà, presenza in generale – ad esempio, presenza sensibile –, pienezza sostanziale, contenuto, referente, ecc.”. Se il termine “materia” viene “reiscritto” nel “campo chiuso” della metafisica della presenza, non si può evitare che esso lo “ricostituisca a ‘significato trascendentale’”.

Nel rovesciamento, si fa leva sulla contaminazione tra signoria e servitù, ma senza *Aufhebung*, per non ricadere, nel caso del concetto di materia, nelle vecchie dicotomie metafisiche di materia/spirito, materia/idealità, materia/forma, ecc., poiché la materia assume il significato di “forza di resistenza”<sup>249</sup> all'idealità, ma in un quadro di indissociabilità. La materia è irriducibile alla teoria come la natura lo è verso la cultura, dato che tutto è attraversato dalla struttura della traccia, la quale come testo è sempre presente in ogni Libro e si manifesta in quella “necessità siffatta che l'uno dei termini appaia come la *différance* dell'altro, come l'altro differito nell'economia del medesimo”.

Si potrebbero così riprendere tutte le coppie di opposti sulle quali è costruita la filosofia e di cui vive il nostro discorso per vedere in esse non cancellarsi l'opposizione ma annunciarsi una necessità siffatta che l'uno dei termini appaia come la *différance* dell'altro, come l'altro differito nell'economia del medesimo (l'intelligibile come differente [*différant*] dal sensibile, come sensibile differito, il concetto come intuizione differita – differente [*différante*]; la cultura come natura differita – differente [*différante*]; tutto ciò che è altro dalla *physis – techne, nomos, thesis*, società, libertà, storia, spirito, ecc. – come *physis* differita o come *physis* differente [*différante*]). *Physis in différence*.<sup>250</sup>

---

<sup>248</sup> Cfr., *ivi*, p.85: “Certo, oggi il logocentrismo è un concetto più ampio di quello di idealismo, gli serve da base ma nello stesso tempo lo deborda; ed è anche più ampio del concetto di fonocentrismo. Esso costituisce un sistema di predicati di cui taluni si possono sempre incontrare in filosofie che si dicono non idealiste, anzi anti-idealiste”.

<sup>249</sup> *Ivi*, p. 98, cfr. *infra*, nota 253.

<sup>250</sup> J. Derrida, *La différence*, op., pp. 45-46.



Per farne un concetto “nuovo” lo si dovrebbe far passare dal lavoro decostruttivo della paleonomia bifasica: prelevare uno dei suoi predicati marginali, quali l’irriducibilità o la restanza, così da “smarcarlo” dai legami impliciti con tutta la catena dei predicati metafisici (cosa, realtà, presenza sensibile, pienezza sostanziale, contenuto, referente, ecc.), per poi reinscriverlo in una diversa catena, come potrebbe essere quella di opacità, resistenza, resto, marca, scrittura, traccia, ecc.; un’operazione da compiere non seguendo la logica binaria del “tutto o niente”, che porterebbe a contrapporre di nuovo la materia allo spirito, ecc., ma la logica alternativa della contaminazione che è poi il cuore del movimento della significazione della *différance*, in cui tutto è gioco di tracce in un sistema di rinvii differenziato, in una parola, tessuto testuale.

Con questi ultimi argomenti siamo già passati allo “spostamento”, la seconda fase della “strategia generale della decostruzione”.

Ciò detto – e d’altro lato – fermarsi a questa fase [il rovesciamento] equivale ancora a operare sul terreno e all’interno del sistema decostruito. Bisogna quindi, mediante una scrittura doppia, stratificata, scalata e scalante, marcare lo scarto fra l’inversione che abbassa ciò che sta in alto, decostruendone la genealogia sublimante o idealizzante, e l’irrompente emergenza di un nuovo ‘concetto’, concetto che non si lascia più, né mai si è lasciato, comprendere nel regime anteriore.<sup>251</sup>

Dopo la decostruzione della genealogia di un concetto, sull’esempio della nicciana trasvalutazione dei valori, bisogna cominciare a “marcare lo scarto” fra l’inversione delle dicotomie così come sono risultate alla fine del rovesciamento e “l’irrompente emergenza di un ‘nuovo’ concetto”, il cui senso non è mai propriamente apparso durante l’egemonia del “regime anteriore”. Quest’ultimo non può che darsi come una manifestazione della logica del “tutto o niente”, a differenza della lettura decostruttiva che diventa “scrittura doppia, stratificata, scalata e scalante” grazie alla sua logica della contaminazione. Si viene ad aprire una differenza tra il testo in decostruzione e la nuova letto-scrittura decostruente che preleva vecchi concetti dal “libro” per innestarli ed estenderli in un nuovo testo, una nuova scrittura. Proviamo a esemplificare questo “spostamento generale del sistema” continuando a parlare della decostruzione del concetto di materia:

Il concetto di materia (al pari degli altri concetti) dev’essere marcato due volte: nel campo decostruito – ed è la fase del rovesciamento – e nel testo decostruente, al di fuori delle opposizioni in cui è stato preso (materia/spirito, materia/idealità, materia/forma, ecc.). Grazie al gioco di questo scarto fra due marche, si potranno operare nello stesso tempo una decostruzione di rovesciamento e una decostruzione di spostamento positivo, di trasgressione.<sup>252</sup>

---

<sup>251</sup> Ivi, p. 75.

<sup>252</sup> Ivi, p. 97.

La “strategia generale della decostruzione”, dunque, afferma che ogni concetto “dev’essere marcato due volte”: prima, schierandosi dalla sua parte senza ripetere la stessa logica dell’identità, ma al fine di far saltare il principio stesso della “gerarchia duale” mostrando quanto il concetto sovrano a cui era stato sottomesso non avrebbe potuto fare a meno del suo servizio; poi, dislocando lo stesso concetto in una diversa catena di implicazioni concettuali.

Nella “decostruzione di spostamento positivo, di trasgressione” la reinscrizione del termine “materia” funziona come una traduzione in un altro testo, la scrittura decostruente, che in piena aderenza al movimento significativo dell’*espacement* recupera i predicati del concetto di materia ma li modifica con la forza dell’iterazione trasformatrice, che preleva, innesta, estende e produce evento. Dopo questo lavoro decostruttivo, la materia assume il significato di “aldifuori assoluto dell’opposizione”, cioè “forza di resistenza”, irriducibilità a qualsiasi sussunzione teorica. Si badi bene, ciò non significa riproporre lacerazioni alla Lévinas, ma sempre contaminazioni in cui ciò che è eterogeneo risulta comunque indissociabile. Un *double bind* di cui si è già data una descrizione a proposito dei valori incondizionati (e indecostruibili) e che abbiamo spesso incontrato parlando della scrittura, la quale, pur non essendo la stessa cosa dell’idealità, è ciò che determina la sua costituzione e al contempo la minaccia contaminandola e dividendone la presenza.

Una volta reinscritta rigorosamente nell’economia generale (Bataille) e nella doppia scrittura di cui ho appena parlato, l’insistenza sulla materia come aldifuori assoluto dell’opposizione, e cioè l’insistenza materialista (con tutto il riferimento a ciò che il “materialismo” ha rappresentato come forza di resistenza nella storia della filosofia), mi sembra necessaria.<sup>253</sup>

Per riepilogare, decostruire un Libro significa cogliere la natura destrutturata del suo testo per far emergere l’impianto gerarchico della sua tassonomia concettuale<sup>254</sup>. Nelle opere di pedagogia, ad esempio, troviamo spesso lo sviluppo di argomentazioni in forma dicotomica, nelle quali un termine è gerarchicamente superiore all’altro; il termine occultato, però, grazie alla “lettura critica” della decostruzione, può riemergere e

---

<sup>253</sup> Ivi, pp. 97-98.

<sup>254</sup> Cfr. P. Lombardo, *Decostruire*, in M. Lavagetto (a cura di), *Il testo letterario*, op., p. 231 (c.n.): “La decostruzione propone di disfare ciò che è fatto e sta lì, eretto, monumentale, o funzionale, o stabilizzato in automatismi. È una forza critica, non dissimile alla marxiana critica all’ideologia, poiché mette in causa antiche abitudini di pensiero, presupposti culturali profondi, scardinando i meccanismi per cui *alcuni significati si impongono*, diventano legittimi, si fissano quasi fossero naturali, si tramandano, mentre *altri si occultano*, si dimenticano, vengono usurpati, o riaffiorano quali sintomi inevitabili”.

mostrarsi, proprio come il ritorno del rimosso freudiano. Il termine superiore, infatti, si impone escludendo<sup>255</sup> l'altro da sé, ma il rovesciamento rimette in primo piano il termine "marginale" (mostrando l'insostenibilità della logica del "tutto o niente") e poi lo spostamento ridà spazio al gioco "dialettico" dei rimandi reciproci sia tra i termini dicotomici (l'identità si costituisce solo con il rinvio all'alterità) sia dell'intera famiglia di predicati implicati nel concetto stesso.

Nella tradizione pedagogica spesso abbiamo assistito al tentativo di affermare la superiorità dello spirito sulla materia (Gentile), della cultura sulla natura oppure, al contrario, della natura sulla cultura (Rousseau) o della materia sullo spirito (pedagogia marxista).

La lettura decostruttiva non cancella i concetti della metafisica, ma cerca i punti dialettici di *frattura*, di cesura, in cui una tesi mostra di poter sussistere solo attraverso il rinvio alla sua antitesi, per concludere sulla necessità di ripensare la contaminazione e lo spostamento tra le due posizioni teoriche.

Come ha scritto Manlio Iofrida parlando della struttura intrinsecamente antinomica di ogni testo della metafisica: "Derrida sta qui portando allo scoperto una caratteristica del pensiero metafisico: in quanto testo, esso non è qualcosa di chiuso e coerente, ma è attraversato da contraddizioni che rendono impossibile ridurre le sue 'tesi' ad una formula semplice [...] ogni testo, in altri termini, ha già in sé la sua delimitazione, quella alterità che gli permette di dire e di affermare qualcosa in positivo. Il fatto che il testo metafisico sia contraddittorio, che abbia dentro di sé il suo limite e il suo altro, implica la conseguenza che non è possibile uscirne in modo semplice e lineare, con un gesto di negazione e di distruzione"<sup>256</sup>.

I colpi della decostruzione sono vibrati stando sui "margini" della concettualizzazione metafisica, dove il senso diventa indecidibile, con il fine di mostrare l'inconsistenza di molte rigide distinzioni binarie insite nel nostro linguaggio e nelle opere scritte. Un altro momento della pratica decostruttiva consiste proprio nell'individuazione del terzo

---

<sup>255</sup> Cfr., S. Facioni, S. Regazzoni, F. Vitale, *Derridario. Dizionario della decostruzione*, Il melangolo, Genova 2012, p. 64: "Operare il rovesciamento significa mostrare come il termine superiore – che si pensa in termini di presenza, identità, originarietà – si costituisca a partire dall'esclusione da sé dell'altro termine e viva di essa. Accade così che il derivato e subordinato si scopre necessario alla costituzione dell'originario – che dunque non sarà più tale. [...] Se infatti il primo, l'origine, ha bisogno, per costituirsi, di escludere il suo altro, di differenziarsi dall'altro o di ripetersi/alterarsi nell'altro [...], l'origine in sé non è più tale, non è più semplice, non è più identica a se stessa, e non è dunque più origine perché porta in sé fuori di sé, come propria condizione di possibilità e impossibilità, l'alterità, la differenza. Questo punto di eccesso inscritto al cuore delle strutture concettuali della metafisica è la condizione di possibilità delle opposizioni gerarchiche e al contempo la condizione di impossibilità della loro rigorosa purezza".

<sup>256</sup> M. Iofrida, *Forma e materia. Saggio sullo storicismo antimetafisico di Jacques Derrida*, op., pp. 97-99.

termine, “l’indecidibile”, che funziona da punto di articolazione della contrapposizione binaria, pur non appartenendovi, tanto da poterla scardinare.

### *Gli indecidibili.*

Per capire in cosa consista in concreto il lavoro decostruttivo e, in particolare, il rilevamento degli *indecidibili*, prendiamo in esame il saggio *La farmacia di Platone* – contenuto nella raccolta *La disseminazione* del 1972 – in cui il filosofo francese realizza una vera e propria decostruzione del *Fedro* di Platone.

La “falla” presente nel testo, da cui muove l’azione decostruttiva, è il termine indecidibile “*pharmakon*”, utilizzato per stabilire una analogia con la scrittura, la quale, se da una parte è “tossica” perché intacca la purezza del senso espresso dalla *phonè*, dall’altra è un rimedio che supplisce le carenze della memoria. Il farmaco e la scrittura, dunque, sono al contempo veleni e rimedi e così il loro senso appare indecidibile.

Platone tenta di far valere la tesi che la scrittura è un male, un veleno, ma il testo lo tradisce e, come in un *lapsus*, in esso troviamo anche l’antitesi: la scrittura come rimedio. Il rapporto è a *double bind*: il rimedio può essere tale solo se intrecciato al veleno, cioè la scrittura non può essere buona senza essere pericolosa. Il voler dire di Platone cade in contraddizione perché il testo eccede e deborda il Libro dicendo molto di più e tutto questo avviene – come abbiamo ampiamente ripetuto – in quanto il soggetto non ha il pieno controllo del dinamismo del testo, di cui lui non è altro che un “effetto”. L’intenzionalità logofonocentrica è evidente ma è destinata a soccombere dal riemergere del represso: scrittura, assenza, alterità e impurità.

Torniamo al testo di Platone, ammesso tuttavia che lo abbiamo mai lasciato. La parola *pharmakon* vi si trova assunta in una catena di significati. Il gioco di tale catena sembra sistematico. Ma qui il sistema non è semplicemente quello delle intenzioni dell’autore noto sotto il nome di Platone. Questo sistema anzitutto non è quello di un voler dire. Grazie al gioco della lingua, si stabiliscono comunicazioni regolate fra diverse funzioni della parola e, nel suo corpo, fra diversi sedimenti o diverse zone della cultura. Queste comunicazioni, questi corridoi di senso, Platone li può talvolta svelare, dichiarare, operandovi “volontariamente”, termine che mettiamo tra virgolette perché designa, per restare nel cerchio di quelle opposizioni, soltanto una modalità di “sottomissione” alla necessità di una “lingua” data. Nessuno dei due concetti può tradurre il rapporto che qui prospettiamo. Allo stesso modo, Platone può, in altri casi, non cogliere i nessi, lasciarli nell’ombra o interromperli. E tuttavia quei nessi si producono da soli. Malgrado lui? grazie a lui? nel *suo* testo? *fuori* dal suo testo? ma allora dove? fra il testo e la lingua? per quale lettore? e in che momento? [...] il proscenio testuale della parola *pharmakon*, pur significando rimedio, cita, recita e fa leggere quello che *nella stessa parola* significa, in altro luogo e ad altra profondità della scena, *veleno* (ad esempio, perché *pharmakon* vuol dire anche altro). [...] La testualità, essendo costituita da differenze e da differenze di differenze, è per natura assolutamente eterogenea e si compone in continuazione con le forze che tendono ad annullarla.

Bisognerà dunque accettare, seguire e analizzare, la composizione di quelle due forze o di quei

due gesti. Tale composizione è anche, in un certo senso, l'unico tema di questo saggio. Da una parte Platone presenta la decisione di una logica che non tollera il passaggio fra i due sensi contrari di uno stesso termine, tanto più che tale passaggio si rivelerà tutt'altro che una semplice confusione, alternanza o dialettica di contrari. E tuttavia, d'altra parte, il *pharmakon*, se la nostra lettura si conferma, costituisce l'ambito originale di quella decisione, l'elemento che la precede, la comprende, la eccede, non vi si lascia mai ridurre e non si separa da un'unica parola (o da un apparato significante) operante nel testo greco e platonico.<sup>257</sup>

Le distinzioni dicotomiche del logos metafisico, che confinano la scrittura a "supplemento" ingannevole, si originano proprio grazie alla scrittura stessa; solo la *écriture (différance)* consente la genesi di distinzioni concettuali nette e precise ma, al tempo stesso, le smaschera come frutto di riduzioni imposte dalle teorie filosofiche. La testualità è un gioco infinito di rimandi tra segni e solo al suo interno è possibile ritagliare i singoli significati dei termini. Ricordiamoci che non esiste la corrispondenza tra un significante ed un significato, perché quest'ultimo è generato dal gioco di rimandi di relazione ed esclusione (*espacement*) di tutti i termini del sistema linguistico. Platone vorrebbe affermare il dominio del logos ma non riesce a padroneggiare i "suoi" Libri.

Non basta dire che la scrittura è pensata a partire da queste o da quelle opposizioni messe in serie. Platone la pensa, e tenta di capirla, di dominarla a partire dall'*opposizione* stessa. Affinché questi valori contrari (bene/male, vero/falso, essenza/apparenza, dentro/fuori, ecc.) possano opporsi, bisogna che ciascuno dei termini sia semplicemente *esterno* all'altro, cioè che una delle opposizioni (dentro/fuori) sia già accreditata come la matrice di ogni opposizione possibile. Bisogna che uno degli elementi del sistema (o della serie) valga anche come possibilità generale della sistematicità o della serialità. E se si venisse a pensare che qualcosa come il *pharmakon* – o la scrittura –, lungi dall'essere dominato da queste opposizioni, ne apre la possibilità senza lasciarsi comprendere; se si venisse a pensare che soltanto a partire da qualcosa come la scrittura – o il *pharmakon* – può annunciarsi la strana differenza tra il dentro e il fuori; se di conseguenza si venisse a pensare che la scrittura come *pharmakon* non si lascia assegnare semplicemente un sito in ciò che essa situa, né si lascia sussumere sotto i concetti che a partire da essa si decidono.<sup>258</sup>

Platone parla della crisi del logos e delle minacce della scrittura alla trasparenza del senso del discorso; il filosofo vorrebbe dominare lo sviluppo di un linguaggio "controllato", ma il testo del *Fedro* rende giustizia alla scrittura e mette in campo la duplicità irriducibile del segno iterabile: esso – come Derrida aveva già osservato commentando l'*Origine della geometria* di Husserl – rende possibile l'idealità oggettiva ma è anche pericolo di opacità e contaminazione.

Identità e ripetizione sono cooriginarie sebbene la metafisica della presenza abbia sempre cercato di far valere la visione sostanzialistica del rapporto tra il significante e il significato: un termine rispecchia una cosa e/o un concetto. Per Derrida, però, il

---

<sup>257</sup> J. Derrida, *La farmacia di Platone* (1972), tr. it., Jaca Book, Milano 2007<sup>2</sup>, pp. 87 e 89.

<sup>258</sup> Ivi, pp. 94-95.

significato non è mai agganciabile ad un solo significante perché la lingua è un sistema di segni (Saussure). Il sistema lingua, dunque, consente e al contempo non consente l'individuazione sicura e stabile del senso<sup>259</sup>.

“*Pharmakon*” – abbiamo detto – è un termine indecidibile ed è proprio da questi punti deboli dei sistemi filosofici che dobbiamo cominciare a vibrare i colpi della decostruzione; queste zone di margine ci aiutano ad aprire il testo la cui lettura è sviata dallo stesso autore tenacemente intenzionato a sostenere una tesi troppo unilaterale<sup>260</sup>.

[...] bisognava analizzare, far lavorare sia *nel* testo della storia della filosofia sia *nel* testo cosiddetto “letterario” (per esempio, quello di Mallarmé), certe marche, diciamo così (ne ho appena segnalate alcune, ma ce ne sono altre), che ho chiamato *per analogia* (tengo a sottolinearlo) degli *indecidibili*, e cioè delle unità di simulacro, delle “false” proprietà verbali, nominali o semantiche, che non si lasciano più comprendere nell'opposizione filosofica (binaria) e tuttavia la abitano, le resistono, la disorganizzano, senza però *mai* costituire un terzo termine, cioè senza mai dar luogo a una soluzione nella forma della dialettica speculativa (il *pharmakon* né il rimedio né il veleno, né il bene né il male, né il dentro né il fuori, né la parola né la scrittura: il *supplemento* non è né un più né un meno, né un fuori né un complemento di un dentro, né un accidente né un'essenza, ecc.).<sup>261</sup>

È importante non dimenticare che ogni indecidibile si costituisce all'interno di una catena di altri termini “supplementari” e sempre in rapporto di sostituzione reciproca<sup>262</sup>. Al

---

<sup>259</sup> Silvano Petrosino commenta questa doppia natura del segno così: “in tal senso, se è merito della riflessione platonica l'aver affermato la complessità del logos nel suo intreccio-identità con il linguaggio, se è suo merito l'aver riconosciuto ‘la forza della confusione presente nel logos’, è altresì, secondo Derrida, suo limite fondamentale l'aver cercato di risolvere completamente tale complessità neutralizzando l'elemento che ne è all'origine, vale a dire il segno, ed ultimamente la scrittura. [...] La riflessione platonica, conclude Derrida, ha quindi certamente colto la natura ambigua del segno, della scrittura, la sua natura di *pharmakon* (sia veleno sia rimedio), ma non le ha riconosciuto come tale alcun valore, ha anzi voluto imporle un senso, ha voluto fare definitivamente chiarezza in questa natura separando, tentando di separare una volta per tutte il veleno dal rimedio, il male dal bene, l'esteriorità della scrittura dall'interiorità del logos”, Id., *Ancora su “Il pharmakon” di Derrida*, saggio introduttivo a Derrida J., *La farmacia di Platone*, op., pp. 32-35.

<sup>260</sup> Per comprendere il significato aporetico degli indecidibili sono utili le osservazioni di Mario Vergani: “Gli indecidibili dunque non sono ‘né-né’ e, al tempo stesso, sono ‘e-e’, ovvero non obbediscono alla logica binaria e opposizionale della metafisica: per esempio, come Derrida stesso ricorda, il farmaco non è né veleno né rimedio, ma è al tempo stesso e veleno e rimedio; il gramma non è né un significante né un significato, né un segno né una cosa, e così via, secondo la ‘logica’ della contaminazione originaria. Gli indecidibili attraversano il testo della metafisica, sono strutturalmente costitutivi di tale testo, ma al tempo stesso non lasciandosi configurare, ridurre pienamente al sistema che concorrono a generare, lo espongono da sempre e per sempre alla decostruzione. [...] Da sempre l'altro attraversa il proprio e lo decostruisce. L'indecidibile dunque in un primo senso è condizione per la genesi del senso; condizione di possibilità impossibile, come si è detto, perché improgrammabile, perché affida la genesi del senso all'evento, che è l'indecidibile, all'altro che viene a disaggiustare le gerarchie e le strutture. [...] *Double bind*, traducibile con *doppio vincolo*, è il termine utilizzato da Derrida per indicare come in ogni testo, filosofico o generale, si generino delle contraddizioni non dialettizzabili e indecidibili. Ma tali contraddizioni non sono segni di debolezza, di povertà, quanto piuttosto la condizione di eccedenza di senso che rende vivo il testo stesso. [...] La filosofia viene ricondotta in tale modo alla sua insolvibilità, aporeticità costitutiva e strutturale”, Id., *Jacques Derrida*, op., pp. 76-77.

<sup>261</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 77.

<sup>262</sup> Una spiegazione molto chiara della non concettualità degli indecidibili e della dinamica del gioco di rimandi a catena la troviamo nel testo già citato di Rodolphe Gasché: “Derrida in *Posizioni*, nota: ‘Per

“fondo” aporetico di questa “struttura” che, al tempo stesso, funziona anche come una fonte di “genesi”, attingerebbero tutti i concetti della metafisica per costituirsi nella forma dell’opposizione bipolare.

Se il *pharmakon* è “ambivalente”, lo è per il fatto di costituire il luogo nel quale si oppongono gli opposti, il movimento e il gioco che li mette in rapporto l’uno con l’altro, che li inverte e li fa passare l’uno nell’altro (anima/corpo, bene/male, dentro/fuori, memoria/oblio, parola/scrittura). È a partire da questo gioco o da questo movimento che gli opposti o i differenti sono *fermati* da Platone. [...] Le contraddizioni e le coppie di opposti si sollevano dal fondo di questa riserva diacritica e dif-ferente. Già dif-ferente, questa riserva, per “precedere” l’opposizione degli effetti differenti, per precedere le differenze come effetti, non ha quindi la semplicità puntuale di una *coincidentia oppositorum*. La dialettica viene ad attingere i suoi filosofemi a questo fondo. Il *pharmakon*, senza essere nulla di per se stesso, li eccede sempre come loro fondo senza fondo.<sup>263</sup>

Se pensiamo alle antinomie classiche della pedagogia, potremmo fare un discorso analogo a quello citato: il pedagogista propone un modello educativo basato su una tassonomia concettuale organizzata in antinomie, rispetto alle quali egli si mostra sempre schierato dalla parte di un termine e ne esclude l’altro; tuttavia l’origine dei concetti teorici da una matrice aporetica, che è poi la struttura della traccia, renderà rovesciabili e spostabili tutte le distinzioni fondate sulla logica del “tutto o niente” dal momento che quest’ultima risulterà marchiata dalla logica aporetica degli indecidibili, così da contaminare la trasparenza dell’intero sistema teorico del pedagogista.

Diventare consapevoli della genesi aporetica della nostra logica binaria non deve tradursi in una resa allo scetticismo ma, all’inverso, dà senso alla pratica decostruttiva che non sarà mai distruttiva. A tal proposito Emanuele Isidori scrive:

[...] l’aporia può rappresentare anch’essa una palestra di esercizio critico per gli insegnanti che, adottando un modello di ragionamento centrato sui problemi (concettuali, pratici, di aula, ecc.) ed abituandosi ad evidenziare le *impasse* che questi prospettano, possono sviluppare abilità di tipo riflessivo. [...] La decostruzione, del resto, non rappresenta solo un metodo che porta alla risoluzione definitiva di un problema, ma una ‘strategia’ che mette in evidenza le caratteristiche, i limiti, i presupposti storico-culturali, politici e gli aspetti occulti ed in apparenza poco rilevanti (quelli che Derrida definisce come “marginati”) del problema/concetto analizzato.<sup>264</sup>

---

definizione, la lista [delle infrastrutture] non ha una chiusura tassonomica, e ancora meno costituisce un lessico. Anzitutto perché non si tratta di *atomi*, bensì di fuochi di condensazione economica, di luoghi obbligati di passaggio per un gran numero di marche, di crogiuoli un po’ più effervescenti’. Il Sistema è meglio concepito in termini di catene. Le infrastrutture possono essere collegate in modi differenti ed anche le loro concatenazioni possono entrare in molteplici combinazioni. Ogni infrastruttura partecipa ad una catena o a più catene ma senza dominarle mai. Per esempio, in questa catena – archi-traccia/archi-scrittura/differenza/supplementarità –, in quest’altra *marginale/marca/scalino* [marche], o riserva/rimarcha/ritiro/restanza/ritardo, ogni termine può essere sostituito o rappresentato dall’altro. [...] È più appropriato intendere questo processo di sostituzione come processo di supplenza”, Id., *Dietro lo specchio. Derrida e la filosofia della riflessione*, op., pp. 224-225.

<sup>263</sup> J. Derrida, *La farmacia di Platone*, op., p. 121.

<sup>264</sup> E. Isidori, *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*, op., p. 21.

*La decostruzione dell'“Emilio” di Rousseau.*

Che la scrittura trascenda il voler dire del suo autore, Derrida lo ha dimostrato, ad esempio, nella seconda parte *Della grammatologia* in cui, attraverso la decostruzione dell'*Emilio* di Rousseau – che qui affrontiamo solo parzialmente –, è riuscito a far emergere la complessità della sua scrittura che oltrepassa il tentativo di Jean-Jacques di affermare la tesi della riappropriazione della sostanza naturale. Il testo rivela la struttura della traccia nella versione della logica del supplemento<sup>265</sup>, al di là dell'intenzioni del suo autore di teorizzare una metafisica naturalistica.

Il discorso di Rousseau, il suo voler dire, è ritagliato all'interno della sua scrittura ed è ancora legato alla metafisica della presenza: l'ideale utopistico della riappropriazione della presenza, della pienezza e della purezza oramai perdute.

La natura non è autosufficiente ma necessita del soccorso della cultura a causa delle sue numerose mancanze e fragilità; e da questo rapporto supplementare ne discendono, a cascata, molti altri, che Derrida elenca dopo averli rintracciati nei testi di Rousseau. Leggiamo cosa scrive in *Della Grammatologia* intorno all'antinomia natura/cultura, o meglio, intorno ad un'antinomia a quella subordinata: natura/educazione.

Così la presenza, che è sempre naturale, cioè, in Rousseau più che in altri, materna, *dovrebbe* bastare a sé stessa. [...] E nondimeno tutta l'educazione, parte fondamentale del pensiero rousseauiano, verrà descritta o prescritta come un sistema di supplenza destinato a ricostruire nel modo più naturale possibile l'edificio della natura. Il primo capitolo dell'*Emile* annuncia la funzione di questa pedagogia. Benché la sollecitudine materna non si supplisca, “è meglio che il bambino succhi il latte di una nutrice sana, che di una madre malata, se avesse da temere qualche nuovo male dal sangue stesso da cui è formato” (*Emile* p. 17). È proprio la cultura che deve supplire una natura deficiente, di una deficienza che non può essere, per definizione, che un accidente ed uno scarto dalla natura. [...] L'infanzia è la prima manifestazione della deficienza che, nella natura, richiede la supplenza. La pedagogia chiarisce forse più crudamente i paradossi del supplemento. Come è possibile una debolezza naturale? Come è possibile un bambino in generale?

“Lungi dall'aver forze superflue, i bambini non hanno neppure a sufficienza per tutto ciò che la natura chiede loro; bisogna dunque lasciar loro l'uso di tutte quelle che essa dà loro e di cui non potrebbero abusare. Prima massima. Bisogna aiutarli e supplire a ciò che manca loro, sia in intelligenza, sia in forza, in tutto ciò che riguarda il bisogno fisico. Seconda massima” (*Emile* p. 50).

Tutta l'organizzazione e tutto il tempo dell'educazione saranno regolati da questo male necessario: “supplire ciò che manca” e sostituire la natura. Il che va fatto il meno possibile e il più tardi possibile” (*Emile* p. 274). “Lasciate per lungo tempo agire la natura, prima di mettervi ad agire *al suo posto*” (*Emile* p. 102, c. n.).

Senza l'infanzia, nessun supplemento apparirebbe mai nella natura. Ora il supplemento è qui ad

---

<sup>265</sup> Cfr. R. Bernasconi, *Supplement*, in C. Colebrook, *Jacques Derrida. Key Concepts*, Routledge, New York 2015, pp. 19-22.



un tempo la possibilità dell'umanità e l'origine della perversione. La salvezza della razza umana:

“Si formano le piante con la coltura, e gli uomini con l'educazione. Se l'uomo nascesse grande e forte, corporatura e forze gli sarebbero inutili fino a quando non avesse imparato a servirsene; gli sarebbero di pregiudizio, impedendo che gli altri si diano cura di assisterlo; e abbandonato a se stesso, morirebbe di miseria prima di aver conosciuto i propri bisogni. Ci si lamenta dello stato di infanzia; non si vede che la razza umana sarebbe perita, se l'uomo non avesse cominciato con l'essere bambino” (Emile p. 67).

La minaccia di perversione:

“L'Autore della natura, mentre dà ai bambini il principio attivo, si preoccupa che sia poco nocivo, lasciando loro poca forza per abbandonarsi ad esso. Ma non appena possono considerare la gente che li circonda come strumento che dipende da loro far agire, se ne servono per seguire la loro inclinazione e supplire alla propria debolezza. Ecco come diventano noiosi, tiranni, imperiosi, cattivi, indocili; progresso che non deriva da uno spirito naturale di dominio, ma che lo provoca in loro; giacché non ci vuole una lunga esperienza per accorgersi di quanto sia gradevole agire per mezzo delle altrui mani e dovere soltanto muovere la lingua per far muovere l'universo” (Emile p. 49, c. n.)<sup>266</sup>

Siamo di nuovo in presenza del concetto di contaminazione: il supplemento che si aggiunge si rivela essenziale, tanto da far saltare le antinomie stesse di natura/cultura, di interno/esterno e di natura/educazione<sup>267</sup>.

La metafisica consiste allora nell'escludere la non-presenza determinando il supplemento come *esteriorità semplice*, come pura addizione o come pura assenza. È all'interno della struttura della complementarità che si opera il lavoro di esclusione. Il paradosso è che si annulla l'addizione considerandola come pura addizione. *Ciò che si aggiunge non è nulla perché si aggiunge a una presenza piena cui è esterno*. La parola si aggiunge alla presenza intuitiva (dell'ente, dell'essenza, dell'eidos, dell'ousia, ecc.); la scrittura si aggiunge alla parola viva e presente a sé; la masturbazione si aggiunge all'esperienza sessuale di chi si dice normale; la cultura si aggiunge alla natura, il male all'innocenza, la storia all'origine, ecc. Il concetto di origine o di natura non è dunque che il mito dell'addizione, della complementarità annullata per il fatto di essere puramente addittiva. È il mito della cancellazione della traccia, cioè di una differenza originaria, che non è né assenza né presenza, né negativa né positiva. La differenza originaria è la supplementazione come *struttura*. Struttura vuol dire qui la complessità irriducibile all'interno della quale si può solo declinare o spostare il gioco della presenza e dell'assenza: ciò in cui la metafisica può

---

<sup>266</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., pp. 168-170.

<sup>267</sup> Ottima la delucidazione critica di Jonathan Culler: “Rousseau parla ad esempio dell'educazione come di un supplemento alla natura. In linea di principio la natura è completa, una pienezza naturale nei cui confronti l'educazione non è che un'aggiunta esterna. Tuttavia, la descrizione di questa supplementazione rivela nella natura una mancanza inerente; *la natura dev'essere completata – supplementata – dall'educazione se vuole essere veramente se stessa*: c'è bisogno di un'educazione giusta se si vuole che la natura umana emerga per quello che è veramente. Dunque, la logica della complementarità fa della natura il termine prioritario, una pienezza che si trova ad essere fin dall'inizio, ma ne svela, al suo interno, una mancanza costitutiva, un'assenza insita, in modo tale che *l'educazione, l'extra aggiunto, diventa al tempo stesso una condizione essenziale di ciò di cui è il supplemento*. [...] Tuttavia sarebbe più esatto parlare di una sostituzione generalizzata, dato che ciò che i supplementi di Rousseau rivelano è appunto *una catena senza termine di supplementi*. La scrittura è un supplemento della parola, ma la parola è già essa un supplemento [...]. I testi di Rousseau, come molti altri, dicono che *la presenza è sempre rinviata*, che la supplementazione è possibile solo a causa di una mancanza originaria e ci propongono dunque di concepire ciò che chiamiamo “vita” sul modello del testo, sul modello della supplementazione raffigurata dai processi della significazione. Questi scritti non sostengono che non c'è nulla al di fuori dei testi empirici – gli scritti – di una cultura, ma che ciò che ne sta al di fuori non sono altro che ulteriori supplementi, catene di supplementi, che *mettono così in dubbio la distinzione tra interno ed esterno*”, Id., *Sulla decostruzione*, op., pp. 94-96, c.n.

prodursi ma che essa non può pensare.<sup>268</sup>

Ripetiamolo: la catena, senza origine, dei rimandi di supplementazione (la *différance*, la *écriture*) è “ciò in cui la metafisica può prodursi ma che essa non può pensare”, ma che la lettura decostruttiva riesce ad individuare dato che questa catena coincide con la modalità in cui si struttura il tessuto del testo. Il corpus dei testi di Rousseau è dominato sottotraccia dalla logica del supplemento che determina eccedendole tutte le opposizioni concettuali binarie messe in campo dall'autore. Di conseguenza, il termine supplemento acquista significati molteplici e contraddittori rivelando la sua indecidibilità semantica.

“Non c'è *fuori-testo*. E questo non perché la vita di Rousseau non ci interessi innanzitutto, [...] Volevamo raggiungere il punto di una certa exteriorità in rapporto alla totalità dell'epoca logocentrica. A partire da questo punto di exteriorità, si potrebbe avviare una certa decostruzione di questa totalità, che è anche un sentiero tracciato, [...]. Rousseau iscrive dunque la testualità nel testo. Ma la sua opera non è semplice. Essa gioca d'astuzia con un gesto di cancellazione; e le relazioni strategiche così come i rapporti di forza tra i due movimenti formano un disegno complesso. Quest'ultimo ci pare essere rappresentato nella manipolazione del concetto di supplemento. Rousseau non può utilizzarlo contemporaneamente in tutte le sue virtualità di senso. Il modo con cui lo determina e, facendolo, si lascia determinare proprio da ciò che ne esclude, il senso in cui lo declina, qui come addizione, là come sostituto, ora come positività ed exteriorità del male, ora come felice ausiliario, tutto ciò non traduce né una passività né una attività, né un'incoscienza né una lucidità dell'autore. La lettura deve non solo abbandonare queste categorie – che sono anche, ricordiamolo di sfuggita, categorie fondatrici della metafisica – ma anche produrre la legge di questo rapporto con il concetto di supplemento. Si tratta proprio di una produzione, perché non si riproduce semplicemente ciò che Rousseau pensava di questo rapporto. Il concetto di supplemento è, nel testo di Rousseau, una sorta di punto cieco, il non-visto che apre e limita la visibilità. Ma la produzione, se tenta di far vedere il non-visto, non esce dal testo. Essa del resto non ha mai creduto di farlo se non per illusione. Essa è contenuta nella trasformazione della lingua che designa, negli scambi regolati tra Rousseau e la storia. Ora sappiamo che questi scambi non passano che per la lingua e per il testo, nel senso infrastrutturale che ora riconosciamo a questa parola.<sup>269</sup>

Questo “non-visto”, questo “punto cieco” è uno spazio logico indecidibile, sul margine delle dicotomie o antinomie, che dà l'avvio al lavoro della decostruzione.

Dopo aver dedicato metà della sua *Della Grammatologia* alla decostruzione di alcuni Libri di Rousseau, Derrida non ha più prestato attenzione alla scrittura del ginevrino. Una mancanza in parte colmata da Andrea Potestio che da pochi anni ha pubblicato uno studio<sup>270</sup> in cui rilegge alcune opere di Rousseau, in particolare l'*Emilio*, proprio alla luce del contributo filologico ed etico di Derrida. Non siamo di fronte ad una decostruzione dei testi di Rousseau, ma al lancio di una nuova interpretazione dell'*Emilio* che ruota

---

<sup>268</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 191.

<sup>269</sup> Ivi, pp. 182-183, 185 e 187.

<sup>270</sup> A. Potestio, *Un altro “Émile”. Rilettura di Rousseau*, op.

intorno a due “concetti” derridiani: la logica del supplemento e il dono. Un nuovo sguardo sull’opera di Rousseau che Potestio ha utilizzato anche nella cura dell’edizione critica dell’*Emilio*<sup>271</sup> pubblicata poco dopo la monografia.

Nella sua rilettura delle opere del ginevrino, Potestio rimane fedele all’ingiunzione derridiana di procedere, nell’approccio ai classici, con la doppia lettura: comincia con il “commento raddoppiante” in cui descrive la figura e l’opera di Rousseau seguendo una metodologia storica e poi passa alla “lettura critica” servendosi dell’interpretazione psicoanalitica di Starobinski e soprattutto della concettualità di Derrida. Appare rilevante soprattutto la parte in cui Potestio, avendo come termine di confronto il dono incondizionato derridiano, interpreta sia le scene di donazione presenti in alcuni testi di Rousseau sia quelle tematiche in cui la donazione è comunque implicita, come la generazione e l’accudimento da parte della madre. Un lavoro ispirato alla decostruzione che Potestio conduce servendosi anche del contributo di Mauss, Starobinski, ecc. e che ha il merito di mettere al centro della rilettura del capolavoro di Rousseau alcuni valori etici – definiti da Derrida incondizionati ma disaccoppiabili dal condizionamento della contingenza storica – che il ginevrino non aveva neppure tematizzato.

Infatti, l’obiettivo di queste pagine è quello di cogliere nell’idea di dono impossibile derridiano un elemento utile per comprendere alcuni aspetti che, anche se non in modo diretto, agiscono all’interno dell’idea di educazione naturale. Derrida pensa il dono come una sorta di supplemento che non può essere definito nella sua interezza, ma che agisce e fonda i legami umani. In questa direzione il dono è una modalità di risposta a un’ingiunzione etica che, in sé, non è ancora definibile attraverso le categorie del bene e del male. In Rousseau, invece, il dono, se è realmente tale, è un atto positivo che manifesta la bontà del singolo e la possibilità di relazionarsi armonicamente con il mondo esterno.<sup>272</sup>

Un’altra ricerca italiana debitrice dell’approccio decostruttivo ai testi di Rousseau è quella che Filippo Sani ha pubblicato da pochi anni con il titolo *Rousseau e le pedagogie dell’assenza*<sup>273</sup>; uno studio che a partire dalla rivisitazione critica dei concetti di supplemento e di assenza, tematizzati da Derrida in *Della grammatologia*, “intende enucleare i lineamenti dell’economia dello spettacolo che la filosofia di Rousseau presenta”<sup>274</sup>.

---

<sup>271</sup> Nel dicembre 2016 la casa editrice Studium di Roma ha pubblicato l’edizione critica (con traduzione) dell’*Emilio* a cura di Andrea Potestio.

<sup>272</sup> A. Potestio, *Un altro “Émile”. Rilettura di Rousseau*, op., p. 223.

<sup>273</sup> F. Sani, *Rousseau e le pedagogie dell’assenza*, op.

<sup>274</sup> Ivi, p. 7.

## LETTURE DECONSTRUTTIVE

## Capitolo 3

### Decostruzione del concetto di maieutica

#### *La figura del maieuta*

“L’esperienza decostruzionista – osserva Alessandro Mariani – mette in discussione quella separazione netta tra l’insegnamento (basato sull’inserire dentro qualcosa dall’esterno) e l’educazione (incentrata sul tirare fuori qualcosa che è già all’interno) toccando quella ancestrale distinzione fra “dentro” e “fuori” che ha alimentato la filosofia *stricto sensu*, la filosofia dell’educazione e, più recentemente, la pedagogia dell’*interculturalità*”<sup>275</sup>.

Come da protocollo, Derrida ha cominciato a decostruire l’antinomia tra l’eteroeducazione e l’autoeducazione mettendo in atto la sua strategia del rovesciamento delle opposizioni binarie ed ha svelato il comune denominatore che lega la figura dell’insegnante ripetitore a quella dell’insegnante impegnato a far riprodurre: entrambi sono modellati sull’ideale del raggiungimento del significato trascendentale purificato, per quanto possibile, dalle distorsioni dei diversi mediatori, maestri compresi.

Vorrei soffermarmi un attimo su questo termine ripetitore per porre il problema del corpo insegnante in ciò che lo costringe alla ripetizione.

Ripetitore [...] non dovrebbe produrre nulla, se per produrre si intendesse innovare, trasformare, fa accadere qualcosa di nuovo. Egli è destinato a ripetere e a far ripetere, a riprodurre e a far riprodurre: delle forme, delle norme e un contenuto. Deve assistere gli studenti [...] farsi l’esponente di un sistema di riproduzione [...], o piuttosto l’esperto che, trasmettendo, poiché è supposto conoscerla meglio, la richiesta a cui ha dovuto fin dal primo momento sottomettersi, la spiega, la traduce, la ripete e la ripresenta [...] ideale di autopedagogia per un corpo vergine, ideale che sottende una forte tradizione pedagogica [...] figura del giovane *uomo* che, a un’età ben precisa, quando è completamente formato, e tuttavia ancora vergine, insegna a se stesso [...] Il corpo del maestro (professore, intercessore, precettore, ostetrico, ripetitore) è lì solo il tempo che gli occorre per dileguarsi, sempre sul punto di ritirarsi, corpo di un mediatore che simula la sua scomparsa. [...] Il ripetitore si dilegua, ripete il suo dileguamento, lo nota, facendo finta di lasciare il discepolo principe – che deve ricominciare a sua volta, a rigenerare spontaneamente il ciclo della paideia, lasciarlo piuttosto che si generi nei suoi principi come auto-enciclopedia.<sup>276</sup>

L’insegnante ripetitore deve mettere in contatto l’allievo con il sapere puro e successivamente deve verificare la sua capacità di possedere e ripetere quel prezioso

---

<sup>275</sup>A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, op., p. 91.

<sup>276</sup>J. Derrida, *Dove comincia e come finisce un corpo insegnante*, op., pp. 48 e 58-59.

“bagaglio culturale”. Nello svolgere il suo compito, l’ammaestratore dovrebbe “sublimare” e “dileguarsi” dopo essere stato “la rappresentazione appena visibile, interamente trasparente del corpus filosofico”<sup>277</sup> e ovviamente anche del “corpus socio-politico”<sup>278</sup>, nel senso delle istituzioni che lo hanno formato.

Anche la figura del maieuta, nella sua deontologica neutralità, lavora al fine di far riprodurre un sapere altrettanto immacolato e lo fa animato dalla pulsione fonologocentrica, la quale lo spinge a sacrificare la comunicazione interpersonale sull’altare della pienezza e immediatezza del senso, dando vita a due monologhi paralleli in cui nell’“intendersi parlare” niente dovrebbe passare dall’esterno all’interno:

Il dialogo è dunque una comunicazione tra due origini assolute che, se si può rischiare questa formula, si auto-affettano reciprocamente, ripetendo come eco immediata l’auto-afezione prodotta dall’altro. Qui l’immediatezza è il mito della coscienza.<sup>279</sup>

Il concetto di maieutica, che è iscritto nell’“ideale di autopedagogia” o di “auto-enciclopedia” secondo cui l’allievo deve “rigenerare spontaneamente il ciclo della paideia” – se decostruito –, risulta marcato da tutta una catena di gerarchie concettuali: “la subordinazione ontologica o trascendentale del corpo significante rispetto all’idealità del significato trascendentale”<sup>280</sup>; il desiderio dell’auto-afezione pura che esige la cancellazione di ogni mediazione, soprattutto della scrittura, e che impone la neutralità al “corpo insegnante” fino al suo “dileguamento in virtù di una vaga equivalenza tra la negatività della morte e quella di una rimozione della scrittura”<sup>281</sup>; il mito dell’immediatezza, da cui deriva la valorizzazione dell’intuizione mistica che si ri-appropria dell’originario e il disprezzo per le rappresentazioni, copie, imitazioni, ripetizioni, ecc.

Continuando a decostruire il concetto di maieutica, Derrida è passato ad interrogarsi sulla contaminazione concettuale, o meglio, su quella struttura della traccia, quel movimento di significazione della *différance*, secondo cui l’autoeducazione è ammaestramento differito e viceversa. Pertanto, in un testo dedicato alle “antinomie della disciplina filosofica”<sup>282</sup>, Derrida ha analizzato il doppio legame tra l’etero-educazione e il libero filosofare ed ha ricondotto l’ideologia del “togliersi del maestro”, in analogia al

---

<sup>277</sup> Ivi, p. 63.

<sup>278</sup> Ibidem.

<sup>279</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 190.

<sup>280</sup> Ivi, p. 45.

<sup>281</sup> Ivi, p. 64.

<sup>282</sup> J. Derrida, *Le antinomie della disciplina filosofica. Lettera di prefazione* (1986), tr. it., in Id., *Del diritto alla filosofia*, op., pp. 293-304.

“cancellarsi del significante” e di ogni “iscrizione” (istituzione), al tema problematico di “come conciliare l’aver-luogo e il non-luogo del maestro?”

Un maestro deve iniziare a ciò, introdurre, formare, etc. il discepolo. [...] egli deve rappresentare la parola, il pensiero o il sapere dell’altro: *eterodidatta*.

Ma d’altra parte, non vogliamo ad alcun prezzo rinunciare alla tradizione autonomista e *autodidatta* della filosofia. Il maestro non è che un mediatore che deve essere cancellato. L’intercessore deve neutralizzarsi davanti alla libertà del filosofare. Questa si *forma essa stessa*, per quanto riconoscente sia il suo rapporto con la necessità del maestro, con la necessità per l’atto magistrale di *aver luogo*.

Come conciliare l’aver-luogo e il non-luogo del maestro? Quale incredibile topologia esigiamo per conciliare l’eterodidatta e l’autodidatta?<sup>283</sup>

La risposta sta nel fatto che “non c’è fuori-testo”, nel senso che ogni soggetto, essendo un “effetto” del testo generale, in cui si scontrano le forze politiche, economiche, sociali, ecc., si forma in rapporto alle istituzioni di contesto, le quali non si possono cancellare nella speranza di accedere ad un rapporto diretto e privato con il sapere trascendentale. Tuttavia, grazie all’*espacement* tra gli elementi del sistema e al temporeggiamento del differire, “un’eredità non si raccoglie mai, non forma mai un tutt’uno. La sua presunta unità, se ce n’è, non può consistere che nell’ingiunzione di riaffermare scegliendo”, come a dire che il testo, che è sempre in decostruzione in quanto strutturato dal gioco inesauribile dei rinvii sistematici, nell’iterazione viene ricontestualizzato e si apre all’alterità.

Consideriamo anzitutto l’*eterogeneità* radicale e necessaria di un’eredità, [...]. Un’eredità non si raccoglie mai, non forma mai un tutt’uno. La sua presunta unità, se ce n’è, non può consistere che nell’*ingiunzione* di *riaffermare scegliendo*. *Bisogna* vuol dire: *bisogna* filtrare, passare al setaccio, criticare, bisogna discernere tra più possibili i quali abitano la stessa ingiunzione. E la abitano in modo contraddittorio, intorno ad un segreto. Se fosse data, naturale, trasparente, univoca, se la leggibilità di un mandato non richiedesse e a un tempo non sviasse l’interpretazione, non ci sarebbe mai nulla da ereditare. Se ne sarebbe affetti come da una causa naturale o genetica. [...] La scelta critica richiesta da ogni riaffermazione di eredità, è anche, come la memoria, condizionata dalla finitezza. Persino l’ingiunzione [...] non può essere una se non dividendosi, lacerandosi, differendo da sé, parlando più volte in una volta sola – e a più voci.<sup>284</sup>

L’autoeducazione è sempre abitata da elementi di eteroeducazione e quest’ultima per continuare a sopravvivere richiede l’intervento attivo dei suoi eredi, ma “non c’è eredità senza appello alla responsabilità. Un’eredità è sempre la riaffermazione di un debito, ma una riaffermazione critica, selettiva e filtrante”.<sup>285</sup>

L’idea che i contenuti della tradizione passino in blocco da una generazione all’altra,

---

<sup>283</sup> Ivi, p. 301.

<sup>284</sup> J. Derrida, *Spettri di Marx. Stato del debito, lavoro del lutto e nuova Internazionale*, op., p. 118.

<sup>285</sup> Ivi, pp. 25-26.

trasmessi in un tempo lineare quasi come su un nastro trasportatore, è falsa; al contrario, la ripetizione, che è condizione di oggettività del senso, prevede sempre la decontestualizzazione del testo, il processo di analisi degli elementi e infine la loro ricomposizione secondo la dinamica dell'*espacement*.

Dall'iterazione dell'eredità eterogenea è possibile che si sprigioni un evento, una novità, nella misura in cui nella "scelta critica" si dà voce a ciò che era rimasto rimosso: la decostruzione libera il "passato che non è mai stato presente"<sup>286</sup>, da intendersi come struttura della traccia occultata dalla metafisica della presenza e dalla temporalità edipica. Riguardo alla contaminazione tra il dentro e il fuori e, quindi, *double bind* tra l'autoeducazione autoaffettiva (maieutica) e l'eteroeducazione espropriante (ammaestramento), citiamo un passo enigmatico in cui Derrida gioca con l'espressione "apprendre" che nella lingua francese – a dimostrazione di una marcatura di indecidibilità di senso dovuta alla *différance* – significa sia insegnare che imparare:

*Apprendre à vivre*. Strana parola d'ordine. Chi imparerebbe? Da chi? Insegnare a vivere, ma a chi? Si saprà mai? Si saprà mai vivere, e anzitutto cosa vuol dire "*apprendre à vivre*"? [...] Locuzione magistrale, comunque – o appunto per questo. Perché sulla bocca di un maestro questo frammento di parola d'ordine direbbe sempre qualcosa della violenza. Esso vibra come una freccia nel corso di un'*adresse* irreversibile e disimmetrica, quello che per lo più va dal padre al figlio, dal maestro al discepolo o dal signore al servo ("ti sto insegnando a vivere io"). Un tale *adresse* esita allora: tra l'*adresse* come *esperienza* [...], l'*adresse* come *educazione* e l'*adresse* come *ammaestramento* (*dressage*).

Ma imparare a vivere, impararlo *da sé*, soli, insegnarsi a vivere *da sé* [...] non è, per un vivente, l'impossibile? Non lo vieta la logica stessa? Vivere, per definizione, non lo si impara né lo si insegna. Non da sé, dalla vita attraverso la vita. Solamente dall'altro e attraverso la morte. In ogni caso dall'altro sul bordo della vita. Sul bordo interno o sul bordo esterno, si tratta di una eterodidattica tra vita e morte.

Eppure niente è più necessario di questa saggezza. È l'etica stessa: *apprendre à vivre* – soli, da sé. La vita non sa vivere altrimenti.<sup>287</sup>

Per procedere nella decostruzione dell'antinomia tra l'eteroeducazione e l'autoeducazione, così da passare alla fase dello spostamento delle molteplici implicazioni fono-logocentriche – da noi precedentemente elencate – che imbrigliano il concetto di maieutica, Derrida rielabora la lezione, ricevuta da Lévinas, sul tema della

---

<sup>286</sup> Cfr. J. Derrida, *La différance*, op., pp. 49-50: "Un passato che non è mai stato presente, questa formula è quella con la quale Emmanuel Lévinas [...] qualifica la traccia l'enigma dell'alterità assoluta: l'altro. Almeno in questi limiti e da questo punto di vista, il pensiero della *différance* implica tutta la critica dell'ontologia classica intrapresa da Lévinas".

<sup>287</sup> J. Derrida, *Spettri di Marx. Stato del debito, lavoro del lutto e nuova Internazionale*, op., pp. 3-4. Sul *double bind* dell'apprendere/insegnare si è soffermato Davide Zoletto nel suo saggio *Maestro*, contenuto in "Aut-aut", 327 (*Jacques Derrida. Decostruzioni*), 2005. Sulla complessità dell'interpretazione di questo costruito indecidibile, cfr. G. Garritano, *La formazione come questione in J. Derrida. Il progetto pedagogico del postmoderno*, Anicia, Roma 2008, in particolare le pp. 133-149.



differenza tra l'ammaestramento e la maieutica:

Questo maestro non separò mai il suo insegnamento di un pensiero insolito e difficile dall'insegnamento – e per la precisione dall'insegnamento magistrale nella figura dell'*accoglienza*, di un'accoglienza in cui l'etica interrompe la tradizione filosofica del parto e sventa l'astuzia del maestro quando questi finge di nascondersi dietro la figura della levatrice. Lo *studio* di cui parliamo non si riduce alla maieutica. Quest'ultima, osserva Lévinas, mi rivelerebbe solo ciò di cui sono già capace. [...] potremmo forse dire che la maieutica, secondo *Totalité et Infini*, non insegna nulla. Essa non mi rivela nulla. Svela solo ciò che *sono in grado* (*à même*), già, di sapere *io stesso* (*moi-même*), di poter sapere di me-stesso, in questo luogo in cui lo stesso (*egomet ipse, medisme, meisme*, da *metipse, metipsimus*) raccoglie in *se stesso* potere e sapere, e in quanto *stesso*, lo stesso *essere-in grado-di* (*être-à même-de*) nella proprietà del suo proprio, nella sua essenzialità stessa.<sup>288</sup>

Derrida sottoscrive, in buona parte, la critica lévinassiana alla maieutica socratica<sup>289</sup>: l'arte della levatrice dà per scontata la struttura auto-affettiva dell'apprendimento verso la quale il dialogo svolge solo una funzione di riattivazione dell'origine in cui l'interlocutore viene strumentalizzato al fine dell'introspezione narcisistica del "conosci te stesso". Nel dialogo maieutico non vi sarebbe accoglienza dell'altro, la quale – come ormai sappiamo – è quell'apertura pre-originaria che, essendo la condizione di possibilità del costituirsi stesso delle coscienze, precede ogni dialogo e ogni sforzo del *logos* di giungere al concetto della cosa riducendone le diversità nell'universalità trascendentale del *nomos*. La metafisica della presenza è nata con il domandare "che cos'è", con la richiesta d'identità, mentre la decostruzione assegna un ruolo primario alla dinamica della *différance* e al rispondere all'appello dell'altro (Lévinas direbbe del volto dell'altro che si esprime senza parole e senza concetti) per riconoscerlo, il più possibile, nella sua irriducibile singolarità che, tuttavia, non si darà mai come presenza compiuta e reificata. Così continua Derrida:

E forse, ci arriveremo, si annuncia così una certa interpretazione appropriante, anzi una politica dell'ospitalità, una politica del *potere* nei confronti dell'ospite, che sia accogliente (*host*) o accolto (*guest*). Potere *dell'ospite sull'ospite*. L'*hosti-pet-s*, osserva Benveniste a proposito di una catena che collegherebbe, come due poteri sovrani, l'ospitalità all'ipseità, è il "maestro dell'ospite". Ora per Lévinas l'accoglienza dell'insegnamento dà e riceve qualcosa d'altro, più di me e più di un'altra cosa; fin dalle prime pagine di *Totalité et Infini* si afferma: "Andare incontro ad Altri nel discorso significa *accogliere* [...] la sua espressione nella quale egli va continuamente al di là dell'idea che un pensiero dovrebbe portare con sé. Significa dunque *ricevere* da Altri al di là della capacità dell'Io; ciò che significa esattamente: avere l'idea dell'infinito. Ma questo significa anche essere ammaestrato (*enseigné*). Il rapporto con Altri o il Discorso è un rapporto non-allergico, un rapporto etico, ma questo discorso accolto [...] è un ammaestramento (*enseignement*). Ma l'ammaestramento non equivale alla maieutica. Viene

---

<sup>288</sup> J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas*, op., p.79.

<sup>289</sup> Sulla critica Lévinassiana alla maieutica greca, cfr. I. Malaguti, *Aporie dell'insegnamento filosofico e ininsegnabilità della filosofia: il contributo del pensiero francese*, in L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia*, UTET, Torino 2007.

dall'esterno e porta in me più di quanto non abbia già".<sup>290</sup>

L'alternativa alla tecnica maieutica del "tirar fuori" ciò che già è in me sarebbe allora l'ammaestramento in cui ricevo da altri "più di quanto non abbia già": nel primo caso il logos è attivo e cerca di ricordare, nel secondo la razionalità è passiva e recettiva.

Per Derrida, assodato che non c'è soggettività autoreferenziale poiché da sempre lo stesso è "ostaggio" dell'altro, così come non c'è alterità assoluta sciolta dai legami con il nostro linguaggio del logos, allora, è necessario ripensare il rapporto tra l'insegnare e l'apprendere secondo la logica del *double bind*: da una parte, l'autoeducazione pura è un inganno come la credenza del soliloquio non comunicativo con se stessi (si ripensi alla decostruzione dell'intuizionismo di Husserl), perché la soggettività è l'effetto di un "testo generale", nel senso che si ritaglia a partire dal tessuto eterogeneo di forze in conflitto (istituzioni politiche, economiche ecc.), il cui intreccio è il testo; dall'altra parte, la trasmissione dell'eredità non avviene mai secondo il modello della pura ripetizione (ricordiamoci il funzionamento della comunicazione: rottura del contesto esterno ed interno del messaggio e successiva ricontestualizzazione con nuovi innesti che trasformano il messaggio stesso), poiché il movimento di significazione della *différance* si diversifica, si differisce e si dissemina sempre, consentendo l'idealizzazione del senso ma, al contempo, anche la sua continua alterazione e opacità.

In chiave di spostamento, è necessario smarcare il concetto di maieutica dalla catena concettuale imposta dalla metafisica dell'identità, per reinscriverne il senso in rapporto ad una nuova catena concettuale composta da: accoglienza, eredità, iscrizione-istituzione, ripetizione evenemenziale, *espacement* del sistema, *différance*, ecc.

In una intervista pubblicata nel 1989 dalla rivista francese "Cahiers pédagogiques", Derrida racconta la sua esperienza diretta di maestro di scuola media sottolineando l'importanza di trovare un "compromesso" tra la funzione maieutica dell'insegnante, impegnato a "liberare nei ragazzi le loro possibilità di formazione", e il compito istituzionale di ammaestrare, con la vocazione a combattere ogni tentazione di "abbandonare tutta la trasmissione del sapere".

[...] provocare, introdurre, liberare nei ragazzi le loro possibilità di formazione non si può fare se non a scapito del sapere, ovvero se si dice che l'essenziale è che gli allievi siano attivi, che inventino delle cose, etc., se ne pagano le conseguenze dal lato dei contenuti. [...] Bisogna trovare dei compromessi, naturalmente, perché non si tratta certo di abbandonare tutta la trasmissione del sapere. [...] liberare la curiosità, suscitare il desiderio.<sup>291</sup>

---

<sup>290</sup> Ivi, pp. 79-80.

<sup>291</sup> J. Derrida, *Liberare la curiosità, suscitare il desiderio*, in "Studi sulla formazione", 1, 2000, p. 161-162.

Pochi anni prima, Derrida si era lamentato della mera attività di “ripetitore” imposto dalle istituzioni accademiche, in stretta alleanza con quelle politiche, al suo ruolo di assistente universitario a cui veniva richiesto di astenersi “dal creare implicazioni – così si esprime il filosofo in prima persona – con un lavoro che porto avanti in altra sede e che può essere all’occorrenza consultato in altra sede”<sup>292</sup>. L’allusione è ovviamente al suo lavoro di decostruzione di quel fondo di fono-logocentrismo implicito in ogni testo della tradizione filosofica e letteraria, una peculiarità del suo insegnamento alla quale, però, non aveva voluto rinunciare un giorno durante una visita a una classe quinta a Tours.

In quella occasione il maestro Derrida insegnò agli allievi a leggere Platone “in un modo così intelligente e vivo”, “praticamente senza tralasciare niente, e perdendo pochissimo del testo di Platone”, tanto che “quel giorno si sentirono liberi nel loro rapporto con la lingua, con le parole. Improvvisamente diventava loro disponibile in classe un universo verbale che altrove era loro proibito, avevano la sensazione di una vera e propria discriminazione limitativa nell’uso delle parole. Proprio riguardo al rapporto con la lingua, quell’esperienza fu molto forte”<sup>293</sup>.

Derrida insiste sull’importanza di un diverso tipo di rapporto con la lingua, “già una certa esperienza della lingua, un potere di iniziativa, un rapporto meno sottomesso – sebbene il rapporto con la lingua sia sempre sottomesso in un certo senso –, diciamo sottomesso in modo diverso, con una sensibilità a ciò che nella lingua è codificato, limitativo”<sup>294</sup>. Si tratta, insomma, di restituire un po’ di respiro a ciò che è sempre stato trattato come “marginale”:

È necessario che ci siano dei luoghi di respiro... che il marginale, nella figura delle ipotesi, non parliamo della peggiore, possa respirare. Non si deve cercare di programmare tutto. La filosofia è un luogo di deprogrammazione, ecco!<sup>295</sup>

Dopo queste dichiarazioni in cui Derrida illustra un lavoro svolto sui testi e sulla lingua teso a rovesciare – ripetiamolo – la “sottomissione alla lingua” e le “discriminazioni limitative” così che “il marginale, nella figura delle ipotesi, non parliamo della peggiore, possa respirare”, possiamo essere sicuri che quel giorno, in quel liceo di Tours, il maestro Derrida non si sia sottratto al suo dovere di “trasmissione del sapere” ma lo abbia fatto

---

Intervista tradotta e commentata da A. Mariani per la rivista italiana.

<sup>292</sup> J. Derrida, *Dove comincia e come finisce un corpo insegnante*, op., p. 50.

<sup>293</sup> J. Derrida, *Liberare la curiosità, suscitare il desiderio*, op., p. 160.

<sup>294</sup> Ibidem.

<sup>295</sup> Ivi, p. 163.

seguendo finalmente il suo stile di insegnamento, ovvero quella decostruzione del testo che deve accompagnare ogni eredità critica. Una decostruzione che, come “luogo di deprogrammazione”, rompe l’unità del libro per liberare “il marginale” e riaccoglierlo nel “testo generale”, da sempre in decostruzione grazie alla forza dell’indecostruibile giustizia sempre ospitale.

### *La forma di pseudo-prova del dialogo maieutico*

Immaginiamo di aver ascoltato un “commento raddoppiante” sulla genesi e struttura del *Menone* e del *Teeteto* di Platone in modo da aver soddisfatto il prerequisito indispensabile per passare alla decostruzione del concetto di maieutica. A questo punto – fedeli alle “regole di lettura” derridiane che abbiamo descritto –, dovremmo ripensare alla strategia generale della decostruzione e applicarla ad una tra le più importanti antinomie classiche della pedagogia: l’antinomia tra la maieutica e “l’ammaestrare dal di fuori” (*διδάσκειν*)<sup>296</sup>.

In linea con la fase del rovesciamento, potremmo cominciare a decostruire la gerarchia duale cercando di rintracciare nel testo tutta una catena di predicati, quali l’attività, l’apprendimento autonomo, la conquista dell’interiorità, il ritorno alla pienezza dell’origine, ecc., che vanno a formare la costellazione semantica del termine “maieutica”, in antitesi con i predicati dell’orbita dell’ammaestramento, come la passività, l’esteriorità, ecc.

Sappiamo che il metodo passivo è basato sulla ripetizione mnemonica di ciò che il maestro ha trasmesso all’allievo ed è finalizzato alla riproduzione del sapere e dei valori di cui la tradizione è fonte; il metodo attivo, al contrario, consiste nell’autoeducazione in cui c’è spazio per la libera interpretazione soggettiva e per il costituirsi di una coscienza originale e autonoma. Da una parte c’è l’imposizione di un curriculum investito di autorità (i latini la chiameranno *auctoritas*, un termine che non a caso deriva da *augeo* che significa accrescere), dall’altra troviamo la massima attenzione al processo di apprendimento individuale.

Se siamo stati “ammaestrati” sul significato dell’antinomia autorità/libertà e abbiamo compreso che nell’antichità la ritroviamo spesso associata all’antinomia metodo d’insegnamento passivo/metodo d’insegnamento attivo, possiamo sospettare che la maieutica socratica – l’arte del trarre la conoscenza dall’allievo stesso – si affermi come

---

<sup>296</sup> J. Stenzel, *Platone educatore* (1928), tr. it., Laterza, Bari 1966<sup>2</sup>, p. 158. Per il “commento raddoppiante” di taglio pedagogico, cfr. anche P. Impara, *Platone filosofo dell’educazione*, Armando, Roma 2002.

alternativa a tutto il sistema di predicati del concetto di ammaestramento, i quali potrebbero essere la passività, la ripetizione impersonale di contenuti, la perdita dell'autonomia, il primato dell'esteriorità sull'interiorità, la superiorità dell'imitato sull'imitante, ecc.

Che la maieutica di Socrate consista totalmente in un metodo attivo possiamo davvero affermarlo? Non proprio, perché spesso Socrate comincia il suo dialogo dialettico con una parte di metodo passivo: pone domande che suggeriscono la risposta. In alcuni *Dialoghi* di Platone troviamo il personaggio di Socrate che rivolge domande come “è vero che un quadrato ha quattro lati ed essi sono tutti uguali?” e poi aspetta la risposta positiva dal suo interlocutore. La pratica di insegnamento del Socrate platonico sembra, quindi, non cancellare l'antinomia tra ammaestramento e maieutica: Socrate non si limita ad agire come una levatrice, a tirar fuori dall'allievo la sua conoscenza, ma si impegna anche a trasmettere, in un modo un po' mascherato, il suo sapere.

Benedetto Vertecchi – in qualità di intellettuale ironico alla Rorty – osserva come la prima parte del dialogo socratico – per come lo ricostruisce Platone nel suo *Menone* –, da un punto di vista docimologico, abbia le caratteristiche delle pseudo-prove. Socrate, infatti, sollecita il suo allievo ad esprimere consenso a ciò che il filosofo stesso afferma e nel far questo utilizza falsi quesiti: domande formulate a stimolo aperto ma che esigono risposte chiuse. Vediamo se troviamo convincente l'esempio citato dal pedagogista sperimentale:

Prove e pseudo prove. Immaginiamo che Socrate fosse un insegnante di scuola media e che il servo che interroga nel passo che vi proponiamo del *Menone* fosse un suo allievo. Leggiamo dunque il seguente stralcio come se fosse la registrazione di un dialogo insegnante-allievo (che Platone ci perdoni!):

“SOCR. [*traccia un quadrato*]: Dimmi, ragazzo, riconosci in questo uno spazio quadrato? SERVO: Sì. SOCR.: E sai che uno spazio quadrato ha eguali tutte queste linee, che sono in numero di quattro? SERVO: Senza dubbio. SOCR.: E che uguali sono anche queste linee che lo intersecano a mezzo? SERVO: Sì. SOCR.: E non può essere simile spazio maggiore o minore? SERVO: Certo! SOCR.: Ammesso che un lato sia di due piedi e di due anche il lato adiacente quanti piedi sarebbe l'intero? Vedi un po': se un lato fosse di due piedi e quest'altro di uno solo, non è vero che lo spazio sarebbe di una volta due piedi? SERVO: Sì. SOCR.: Ma siccome è due piedi anche da questa parte, non risulta di due volte due piedi? SERVO: Risulta di due volte due. SOCR.: Quanto fa due volte due piedi? Calcola e dimmi il risultato. SERVO: Quattro, Socrate. SOCR.: E potrebbe esservi uno spazio doppio di questo, ma simile a questo, avente tutti i lati eguali? SERVO: Sì”<sup>297</sup>

Il dialogo non procede solo così perché in altre parti Socrate ripete e sviluppa le argomentazioni dell'allievo limitandosi a rendere palesi le conseguenze paradossali delle

---

<sup>297</sup> B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 163-164. Brano citato: *Menone*, 82 b-d.

sue tesi, ma è evidente che questo inizio ha ben poco di maieutico. Un vero metodo attivo dovrebbe servirsi, ad esempio, della tecnica della riformulazione – si pensi al colloquio di *counseling*: l'interlocutore ripete con parole uguali o diverse quello che ha espresso l'allievo facendogli semplicemente da specchio così da favorire la sua riflessione e la sua autoformazione.

Eppure, nonostante l'evidenza di una comunicazione in buona parte direttiva e indottrinante, Socrate si professa sempre un maestro “vuoto” destinato a “dileguarsi” dopo aver risvegliato nell'allievo l'anamnesi della verità interiore:

SOCR. [...] mi rimprovero di non sapere assolutamente nulla della virtù. E non sapendo cosa essa sia, come potrei saperne le qualità? [...] Certo, mi chiedi ora s'io ti possa insegnare, proprio a me che sostengo non esistere insegnamento, ma reminiscenza, [...] Vedi, Menone, che non gli [*allo schiavo*] insegno nulla, ma su tutto pongo solo domande! [...] Sta a vedere com'egli via via rammenti esattamente come si deve. [...] Osserva ora come egli, con l'aiuto di questo suo dubbio, cercando insieme a me, riuscirà a trovare, mentre io non faccio altro che interrogare senza insegnargli nulla. [...] Che te ne sembra, Menone? Nelle sue risposte ha mai espresso una sola opinione che non fosse sua propria? MEN: No, egli ha cavato tutto da sé.<sup>298</sup>

Ma, in un passaggio che suona come una smentita di quanto sopra affermato, Socrate sembra confessare che il suo scettico domandare non è poi così asettico:

SOCR. Facendolo dubitare, [...] Anzi, lo abbiamo [*lo schiavo*] non poco aiutato, sembra, a trovare la via della verità. E ora, proprio perché non sa, ricercherà con piacere.<sup>299</sup>

Contro le intenzioni di Platone, la personalità e le conoscenze del filosofo Socrate costituiscono una preziosa mediazione. Sebbene si dichiari di “non sapere”, l'insegnamento etimologicamente “imprime un segno” nella mente dell'allievo, infatti, lo stimolo maieutico, che innesca lo sforzo dell'apprendimento autonomo, è contaminato dall'etero-formazione – in linea con la doppia *literacy* raddoppiante e ironicamente decostruttiva.

### *Marcatore metafisico della presenza e logica del supplemento*

In accordo con il carattere di “doppia scienza” della lettura decostruttiva, dovremmo innanzitutto smarcare il concetto di maieutica delle implicazioni semantiche appartenenti alla metafisica della presenza, per poi reinscriverlo in una catena semantica aperta. Il testo della metafisica – come abbiamo già spiegato – è già “in decostruzione” ed è sempre

---

<sup>298</sup> Platone, *Menone*, in Id., *Opere complete* (a cura di G. Giannantoni), vol. 5, Bari, Laterza, 1988<sup>3</sup>, pp. 256, 270, 272, 274 e 276.

<sup>299</sup> Ivi, p. 274.

attraversato dalla struttura della traccia, dalla *différance* con il suo dinamismo dell'*espacement* tra i suoi elementi.

Nel *Menone* il celebre “esperimento maieutico” viene a trovarsi all’interno di una più ampia cornice teorica: Socrate e Menone si interrogano sul tema dell’insegnamento con lo scopo di comprendere se la virtù sia trasmissibile. Il primo marcatore metafisico che incontriamo è la domanda di ricerca espressa nella formula del “che cos’è”:

SOCR. Cosa è mai, dunque, tale quid cui si dà il nome di figura? [...] io vado cercando quello che v’è d’identico in tutte queste cose, colori e figure? [...] Cosa v’è di unico e identico nella curva, nella retta, e in tutte le altre cose che chiami figure? [...] Su via, proviamo a dirti cosa sia figura. Vedi un po’ se ti soddisfa questa mia definizione: figura sia per noi quella sola cosa cui si accompagna il colore. Ti sembra sufficiente, o cerchi altro? Se tu mi rispondessi così sulla virtù, io ne sarei contento.<sup>300</sup>

In questa metafisica dell’identità, ispirata dalla metafora dell’occhio che vede la *res*, la verità coincide con l’essenza, la sostanza, l’idea, ovvero con quella totalità formale e trascendentale a cui mira la contemplazione intellegibile<sup>301</sup> in analogia al “tener gli occhi fissi” della visione sensibile.

SOCR. E, o Menone, se proprio prendendo questa immagine dello sciame io ti domando: l’essenza [*οὐσία*] qual è? [...] E se poi ti domando. “Dimmi, Menone, che cosa è ciò per cui le api non differiscono fra loro, onde sono tutte api? [...] Lo stesso si ripeta per le virtù: anche se molte e di molti tipi, in tutte ha da esservi una sola forma [*εἶδος*] per cui sono virtù, e su tale forma bisogna tener gli occhi fissi [...]. Perché mentre ti [*Menone*] avevo pregato di non spezzettare e frantumare la virtù, pur dandoti esempi di come avresti dovuto rispondere, non ti sei curato affatto

---

<sup>300</sup> Ivi, p. 261.

<sup>301</sup> Una straordinaria sintesi della metafisica della presenza di Platone è presente nella *Lettera VII*, in cui la postulazione di entità ideali separate e inalienabili – come ad esempio il cerchio – va di pari passo con l’affermazione del primato della intuizione auto-affettiva pura e intellegibile, la quale, pur muovendo dai gradi sensibili del conoscere, è “un tutto unico che non ha sede né nei suoni né nelle figure e nei corpi” e meno che mai nei testi scritti: “Vi è infatti una vera ragione per cui è meglio che nessuno osi scrivere alcunché su questi argomenti [*di filosofia*], e io l’ho esposta più volte: ma è bene che la ripeta anche ora. Vi sono tre elementi attraverso i quali necessariamente si giunge alla conoscenza di ciascuna delle cose che sono – il quarto è la conoscenza stessa, come quinto si deve porre l’oggetto del conoscere in quanto realmente esistente. Il primo elemento è il nome, il secondo il discorso, il terzo l’immagine, il quarto la conoscenza. Se vuoi capire quello che sto dicendo, considera questo esempio ed estendilo a tutti gli altri. Esiste qualcosa che è detto cerchio e che porta appunto questo nome che ora pronunciamo; c’è poi il discorso che lo riguarda, che è formato da nomi e verbi: ‘la figura che dagli estremi al centro ha da ogni punto distanza eguale’, questo è il discorso intorno a ciò che ha nome ‘rotondo’, ‘circolare’, ‘cerchio’. Terzo è ciò che si disegna e si cancella, che si costruisce col tornio e si distrugge; *tutte cose che si riferiscono al cerchio ma che il cerchio in sé non subisce perché è altro da esse*. Quarta è la conoscenza, l’intelligenza [*νοῦς*] e l’opinione vera che si ha di queste cose: *un tutto unico che non ha sede né nei suoni né nelle figure e nei corpi* ma nelle anime, e quindi evidentemente è cosa diversa dalla natura del cerchio in sé che dagli altri tre elementi di cui ho parlato. La più vicina al quinto elemento, per affinità e somiglianza, è l’intelligenza, gli altri sono più lontani. Lo stesso vale per la figura diritta e rotonda, per i colori, per il bene, il bello e il giusto, per ogni corpo, sia esso artificiale o naturale, per il fuoco, l’acqua e simili, per ogni essere vivente, per le consuetudini proprie delle anime, per tutto ciò che si fa o che si subisce. Non si giunge a partecipare pienamente della conoscenza del quinto elemento se non si possiedono in qualche modo gli altri quattro”, Platone, *L’utopia del potere. La settima lettera* (a cura di P. Butti de Lima), Marsilio, Venezia 2015, pp. 105 e 107, c.n.

della mia richiesta [...] Mentre ti pregavo di voler definire la virtù nella sua totalità.<sup>302</sup>

A questo punto, per spiegare come si possa afferrare la verità, Socrate ricorre alla teoria della reminiscenza che ha “sentito dire da uomini e donne assai addottrinati nelle cose divine”<sup>303</sup> e tutti sostenitori dell’immortalità dell’anima:

SOCR. L’anima, dunque, poiché immortale e più volte rinata, avendo veduto il mondo di qua e quello dell’Ade, in una parola tutte quante le cose, non c’è nulla che non abbia appreso. Non v’è, dunque, da stupirsi se può fare riemergere alla mente ciò che prima conosceva della virtù e di tutto il resto. Poiché, d’altra parte, la natura tutta è imparentata con se stessa e l’anima ha tutto appreso, nulla impedisce che l’anima, ricordando (ricordo che gli uomini chiamano apprendimento) una sola cosa, trovi da sé tutte le altre, quando uno sia coraggioso e infaticabile nella ricerca. Sì, cercare ed apprendere sono, nel loro complesso, reminiscenza (anamnesi)! [...] sostengo non esistere insegnamento, ma reminiscenza.<sup>304</sup>

La mente deve ri-appropriarsi della sua visione originaria e, poiché “la natura tutta è imparentata con se stessa”, è sufficiente rievocare una *res* per cominciare a ricostruire la totalità armoniosa dell’intero mondo ideale. Alla fine del dialogo maieutico con lo schiavo, Socrate ipotizza che le verità geometriche emerse e ben concatenate “saranno in lui opinioni vere, che ridestate dalle interrogazioni divengono scienze”<sup>305</sup> e, di conseguenza, prende atto che “Se, dunque, sempre è nella nostra anima la verità degli enti [τῶν ὄντων], immortale deve essere l’anima”<sup>306</sup>. Però, una cosa è la *doxa* momentanea di uomini “che, pur non avendo intelletto, con successo riescono in molte e grandi cose mediante l’azione e la parola”<sup>307</sup> e, altra cosa, è trasformare questa retta opinione nelle “cognizioni stabili” della *epistème*:

SOCR. Perché anche le statue di Dedalo, se non vengono legate, fuggono e se ne vanno, mentre, se legate, restano fisse. [...] Anche le opinioni vere, finché restano sono cose belle, capaci di realizzare tutto il bene possibile; solo che non acconsentono a rimanere per lungo tempo, e fuggono via dall’anima umana, per cui non hanno un gran significato, a meno che non s’incatenino con un ragionamento fondato sulla causalità. Ma proprio in questo, compagno Menone, consiste l’anamnesi, quella reminiscenza su cui sopra ci siamo accordati. Se collegate, esse dapprima divengono scienza e, quindi, cognizioni stabili.<sup>308</sup>

La contemplazione della verità coincide con la visione sistematica e causale attraverso cui “la persona la quale possenga la scienza riesce sempre, mentre chi non abbia se non

---

<sup>302</sup> Platone, *Menone*, op., pp. 257-258 e 266-267.

<sup>303</sup> Ivi, p. 269.

<sup>304</sup> Ivi, p. 270.

<sup>305</sup> Ivi, p. 277.

<sup>306</sup> Ibidem.

<sup>307</sup> Ivi, p. 295.

<sup>308</sup> Ivi, p. 293.



retta opinione ora riesce ed ora no”<sup>309</sup>. In conclusione, la virtù, così come un teorema di geometria, è insegnabile solo se è frutto di scienza altrimenti non si tramanda da padre al figlio. E se le verità della geometria possono essere ricordate grazie alla capacità mentale di comprendere in un colpo d’occhio il senso di una serie di segni tracciati su un supporto materiale, allo stesso modo, le verità etiche possono essere ridestate dallo scambio dialettico di ragionamenti ipotetici<sup>310</sup>, con i quali, in fondo, Platone spera di far sprigionare la scintilla auto-affettiva consapevole che “la saggezza e l’intelligenza brillano all’improvviso intorno ad ogni cosa”<sup>311</sup>.

Sottotraccia, c’è il marcatore metafisico dell’“intendersi parlare”, ovvero la struttura dell’auto-affezione pura che ambisce ad oltrepassare i limiti dei significanti materiali per approdare al significato trascendentale<sup>312</sup> separato dalla contingenza dell’empirico.

In senso paradossale, parlare con l’altro lo si fa per potere ascoltare se stessi, “conoscere se stessi” tanto che la tecnica socratica di far ripetere o riassumere il discorso *in progress* è funzionale all’attivazione dell’auto-affezione audio-fonica, la quale “come la scintilla che scaturisce dal fuoco, nasce nell’anima e si nutre di se stessa”<sup>313</sup>.

Tuttavia, in linea con la strategia del rovesciamento decostruttivo, nel testo possiamo rintracciare anche una serie di argomentazioni che capovolgono il senso dei marcatori

---

<sup>309</sup> Ibidem.

<sup>310</sup> Cfr. *ivi*, p. 278: “SOCR. [...] concedimi [*Menone*] di esaminare per ipotesi se la virtù sia insegnabile, o cosa sia. E quando dico ‘per ipotesi’ nell’uso che spesso ne fanno gli studiosi di geometria”.

<sup>311</sup> Platone, *L’utopia del potere. La settima lettera*, op., p. 111: “Quando tutti questi elementi – nomi, discorsi, immagini e sensazioni – vengono, con fatica, messi a contatto gli uni con gli altri e discussi con domande e risposte in dibattiti privi di animosità e ostilità, allora la saggezza e l’intelligenza brillano all’improvviso intorno ad ogni cosa, con quell’intensità che è nei limiti delle capacità umane. È per questo che ogni persona seria non deve scrivere di cose realmente serie, col rischio di darle in pasto all’ostilità e all’incomprensione degli uomini. Per concludere, se vediamo delle opere scritte, siano esse delle leggi a opera di un legislatore o cose di altro genere, dobbiamo dedurre che, anche se l’autore è una persona seria, queste non erano per lui le cose più serie, perché queste ultime restano affidate alla sua parte più bella, e se davvero le cose che ha messo per iscritto sono per lui le più serie, allora possiamo dire che gli uomini, non gli dei, ‘gli hanno tolto il senno’”. Lo scambio di parole deve produrre la luce interiore dell’*insight* e ciò determina la superiorità del dialogare sullo scrivere.

<sup>312</sup> Cfr. *ivi*, p. 107: “Inoltre, questi elementi, a causa dell’inadeguatezza dei discorsi, tendono a spiegare non solo ciò che è ogni cosa, ma anche come essa è; perciò nessuna persona assennata correrà il rischio di affidare i suoi pensieri ad essi, soprattutto se si tratta di parole immobili, come sono appunto i caratteri della scrittura. Ma per capire bene, è meglio tornare su quello che ho detto. Ogni cerchio, disegnato o fatto al tornio, si trova a essere pieno di elementi contrari al quinto, perché in ogni suo punto tocca la linea retta, mentre il cerchio vero e proprio non ha in sé né poco né molto della natura contraria alla sua. Quanto ai nomi, essi non sono affatto stabili e quindi nulla impedisce di chiamare diritto ciò che è chiamato rotondo o rotondo ciò che è chiamato diritto – senza che per questo i nomi siano meno stabili per chi li muta nel loro contrario. Lo stesso vale per il discorso, perché composto di nomi e di verbi e non ha nulla che sia sufficientemente stabile”.

<sup>313</sup> *Ivi*, p. 103: “Non si tratta, in effetti, di qualcosa [*la filosofia*] che si possa comunicare, come nel caso delle altre scienze: è qualcosa che nasce all’improvviso dopo lunghe discussioni sull’argomento e una assidua convivenza, come la scintilla che scaturisce dal fuoco, nasce nell’anima e si nutre di se stessa. E so anche questo: che, per iscritto o a voce, io sarei l’unico in grado di esporre queste cose nel modo migliore; e che soffrirei molto se mi capitasse di vederle espresse male per iscritto”.

appena elencati e aprono il libro al movimento di significazione della *différance*. Innanzitutto, è lo stesso Socrate che citando alcuni versi delle *Elegie* di Teognide sul tema dell'insegnamento etico prende consapevolezza della disseminazione del senso, ossia della contraddizione immanente alla scrittura:

SOCR. [...] “Insieme bevi, insieme mangia, accanto siedì/E sù gradito a chi abbia grande potenza:/da chi valoroso sia, cose di valore apprenderai./Se invece ai malvagi ti unisci,/pur quel senno che è in te andrà perduto!” Ti rendi conto che in questi versi discorre della virtù come se fosse oggetto d'insegnamento? MEN. Evidentemente. SOCR. Passa ora, invece, a questi altri versi, appena sotto, in cui dice: “Se mai il pensiero si potesse costruire e porre dentro l'uomo” allora, prosegue, “numerose e grandi mercedi ne ricaverebbe” chi fosse capace di questo; e “mai da virtuoso padre verrebbe figlio vizioso,/se docile fosse ai saggi consigli di lui; solo che/con gl'insegnamenti mai di un malvagio farai un virtuoso”. Ti accorgi come sul medesimo argomento egli cade in contraddizione con se stesso?<sup>314</sup>

In effetti, riguardo alla virtù, Socrate e Menone non riescono a definire il suo “che cos'è” e per questo il testo ha un esito incerto e aporetico. Solo l'esperimento maieutico sul teorema di Pitagora, condotto con lo schiavo, sembra riuscito e forse il motivo del successo sta nel ricorso del maestro all'iscrizione significativa cominciata con il tracciare un quadrato su un supporto materiale. Anche se il fine è quello di produrre il lampo dell'intuizione che afferra il senso del teorema matematico, Socrate non può fare a meno delle tracce scritte, delle marche.

C'è l'idea che il significante, scritto e orale, debba comunque “dileguarsi” perché, come abbiamo letto nel primo brano citato dalla *Lettera VII* – in cui Platone è più esplicito – il cerchio “che si disegna e si cancella, che si costruisce col tornio e si distrugge; tutte cose che si riferiscono al cerchio ma che il cerchio in sé non subisce perché è altro da esse”<sup>315</sup>. La distanza dai gradi di conoscenza sensibile è ciò che caratterizza “la conoscenza, l'intelligenza [*νοῦς*] e l'opinione vera che si ha di queste cose: un tutto unico che non ha sede né nei suoni né nelle figure e nei corpi ma nelle anime, e quindi evidentemente è cosa diversa dalla natura del cerchiò in sé che dagli altri tre elementi di cui ho parlato. La più vicina al quinto elemento, per affinità e somiglianza, è l'intelligenza, gli altri sono più lontani”<sup>316</sup>.

In generale, afferma Platone, è indispensabile muovere dal livello dei significanti simbolici e mimetici per poi farlo “dileguare” elevandosi all'intuizione pura del significato trascendentale, perché “Non si giunge a partecipare pienamente della

---

<sup>314</sup> Platone, *Menone*, op., pp. 290-291.

<sup>315</sup> Ivi, p. 105.

<sup>316</sup> Ivi, p. 107.

conoscenza del quinto elemento se non si possiedono in qualche modo gli altri quattro [nome, discorso, immagine e conoscenza]<sup>317</sup>.

Senza la contaminazione con i significanti empirici – immagini, parole, disegni, scrittura, ecc – non potrebbe avere luogo quell’illusorio “batter d’occhio” mistico che sospende la comunicazione, lo spazio e il tempo. Una magica immediatezza conoscitiva alla quale, nel *Menone*, Socrate e i suoi interlocutori non riescono ad approdare, rimanendo invischiati in ragionamenti aporetici che non giungono ad illuminare l’essenza della virtù. Al contrario, il successo dell’esperimento maieutico sulla comprensione del teorema di geometria sembra legato all’uso della scrittura, della traccia segnata, iterabile e rappresentativa – seppur in un’ottica di misticismo pitagorico<sup>318</sup> secondo cui punti e linee vanno comunque a costituire la figurazione dell’essenza dei numeri.

Questo statuto di “copia”, che colpisce ogni significante o immagine sensibile, viene ribadito da Socrate verso la fine del dialogo quando – anticipando gli spettri del “mito della caverna” – accenna all’uomo virtuoso come “essere reale tra ombre”<sup>319</sup>.

---

<sup>317</sup> Ibidem.

<sup>318</sup> Cfr. J. Stenzel, *Platone educatore*, op., p. 167: “La catechesi dello schiavo poggia sulla possibilità di rendere immediatamente intelleggibili dei ragionamenti matematici su di una data figura. La conoscenza matematica è, di nuovo, il caso più semplice in cui si conferma ad evidenza il concetto greco del sapere che include in sé la materiale visione. Senza la figura, l’anamnesi dello schiavo sarebbe impossibile. Ora la matematica pitagorica, come soleva disporre ordinatamente delle cifre caratteristiche per i loro numeri in gruppi sinottici, così amava rappresentare in modo sensibile e simbolico gli enunciati”.

<sup>319</sup> Ivi, p. 296.

## Capitolo 4

### Decostruzione integrale del *De magistro* di Agostino

#### *La forma di “orationi tuae” del dialogo*

Nel testo del *De magistro* troviamo due dimensioni: il voler dire di Agostino che consiste nella svalutazione, ai fini dell'insegnamento, della figura del maestro esteriore e della mediazione del suo linguaggio; il testo, la scrittura che restituisce una funzione ai due elementi “rimossi”.

L'opera, per certi aspetti, ricorda la struttura del *Menone* di Platone<sup>320</sup>, infatti, troviamo Agostino che dialoga con il figlio Adeodato intorno al tema del vero insegnamento. La comunicazione è a doppio legame: si vuole imbastire una discussione educativa non direttiva ma, al tempo stesso, si argomenta per dimostrare l'impotenza dello strumento linguistico ai fini dell'insegnamento. L'obiettivo sta nel riconoscere alla parola svuotata solo la funzione di orientare verso la ricerca autonoma dei significati trascendentali. Questa inconciliabilità tra la forma e il contenuto è una delle tante aporie presenti nel *De magistro*, le quali conferiscono a questo Libro il suo valore di testo “già in decostruzione”, cioè che manifesta in modo evidente quel movimento di significazione che è la *différance*, la struttura della traccia.

Cominciamo con la decostruzione della forma maieutica e, in chiave di rovesciamento, osserviamone le implicazioni con l'ammaestramento. Il primo inciampo lo troviamo nelle domande formulate in modo tale da contenere già in se stesse le risposte, così da guidare l'interlocutore all'assenso – le “pseudo-prove”, per usare le parole di Vertecchi riferite a Socrate come abbiamo spiegato nel capitolo precedente:

Ag. – E allora, se ti chiedessi come chiami lo stesso nome, cioè questo suono espresso da due sillabe, non mi risponderesti correttamente ‘nome’? Ad. – Giusto. Ag. – Forse che allo stesso modo il segno di quattro sillabe che pronunciamo quando diciamo ‘congiunzione’ significa se stesso? No, perché questo nome non può essere posto tra le congiunzioni. Ad. – Lo ammetto.<sup>321</sup>

---

<sup>320</sup> Il platonismo di Agostino è spurio perché risente del neoplatonismo e anche dello stoicismo mediato da Cicerone. Per il “commento raddoppiante”, cfr. spec.: G. Piccolo, *I processi di apprendimento in Agostino d'Ippona*, Aracne, Roma 2014<sup>2</sup>; L. Alici, R. Piccolomini, A. Pieretti, *Verità e linguaggio. Agostino nella filosofia del Novecento/3*, Città Nuova, Roma 2002; C. Xodo, *Metodica e finalità educativa nel De magistro di S. Agostino*, in “Pedagogia e vita”, 1976-1977, pp. 382-402, E. Silvestrini, *L'educazione come processo interiore*, Borla, Roma 1992, in particolare pp. 93-201.

<sup>321</sup> Agostino, *Il maestro e la parola* (a cura di M. Bettetini), Bompiani, Milano 2004, p. 119.

Nel testo troviamo espressa anche la teoria che giustifica questo approccio: interrogare serve solo a far imparare all'altro quello che vogliamo noi.

Ag. – Ma, anche in questo caso [*quando s'interroga*], vedo solo che intendiamo insegnare. Perché tu, ti domando, interroghi per un altro motivo, che non sia insegnare a colui che interroghi? Ad. – Dici il vero. [...] poiché anche quando si fanno domande non si vuole altro che colui che è interrogato impari ciò che noi vogliamo udire.<sup>322</sup>

Il “dialogo” procede fino alla metà del decimo capitolo, poi si interrompe e lascia il posto a un lungo discorso assertivo di Agostino, a dimostrazione che la forma dialogica è minata al suo interno da un nucleo retorico che svilisce ulteriormente l'impianto blandamente non direttivo dell'opera, al punto che, è lo stesso Adeodato ad accorgersi che il dialogo si è trasformato in una lunga “*orationi tuae*”:

Ad. – Io invece ho imparato dall'invito [*admonitione*] delle tue parole [...] questo discorso [*orationi tuae*] che hai tenuto senza interruzione [*perpetua*], soprattutto perché ha prevenuto e dissolto tutte le obiezioni che ero pronto a farti.<sup>323</sup>

Un altro aspetto poco autoeducativo è la richiesta di ripetere a memoria ciò di cui si è discusso, atteggiamento che – lo sappiamo dal “commento raddoppiante” – costituiva la cifra del metodo passivo praticato nelle scuole greche e latine; ma, la richiesta di “intendersi-parlare” non è casuale, perché è finalizzata ad attivare il meccanismo dell'auto-affezione giudicante in colui che ripete:

Ag. – Vorrei tu riassumessi quello che finora abbiamo scoperto conversando. Ad. – Farò quel che posso. Ricordo che innanzitutto abbiamo cercato per un po' il motivo per cui si parla e abbiamo trovato che [...]. Ag. – E tu hai richiamato con la memoria tutto ciò che volevo abbastanza bene.<sup>324</sup>

Agostino, nello sviluppo del suo Libro, descrive il dialogare come due monologhi paralleli e auto-affettivi in cui la parola ha solo la funzione di stimolare l'introspezione, però, da quanto abbiamo osservato, l'autoformazione sembra già contaminata dall'indottrinamento. C'è intreccio tra il metodo attivo e il metodo passivo: in alcune parti del dialogo, c'è riformulazione, mentre in altre viene sospesa la comunicazione non direttiva e prevale la trasmissione diretta degli insegnamenti, quindi, l'ammaestramento. Se prendiamo in esame questo testo di Agostino e molti dei Dialoghi di Platone, ci accorgiamo che l'idea socratica di realizzare un metodo attivo puro è un'illusione della

---

<sup>322</sup> Ivi, pp. 83 e 121.

<sup>323</sup> Ivi, p. 169.

<sup>324</sup> Ivi, pp. 121 e 127.

metafisica della presenza. Derrida ci insegna che il fuori e il dentro sono due facce di una stessa medaglia, così come il “tirar fuori” maieutico e il “mettere dentro” più tradizionale.

### *Il teo-logocentrismo e il supplemento linguistico*

Passando dalla forma ai contenuti dottrinali, ci imbattiamo in una metafisica teo-logocentrica: l'unico maestro è Cristo Maestro interiore che illumina la mente umana e dona la visione dei significati trascendentali (criteri *a priori* di verità, virtù e bellezza), i quali vengono intuiti dal pensiero purificato dai significanti materiali.

Cominciamo a decostruire la doppia antinomia maestro esteriore (significante materiale)/maestro interiore (significato mentale) e prendiamo le difese dei termini “messi all'angolo”.

Agostino, dopo aver asserito l'equivalenza tra parlare e insegnare (e ricordare), descrive un ventaglio di casi in cui è palese la debolezza epistemologica del linguaggio: per capire una parola devo già conoscerne la denotazione o la connotazione; le parole non vengono intese allo stesso modo da tutte le persone ed è problematico anche riuscire a definire il senso di una parola in modo universale; parlare spesso è mentire o ripetere a memoria cose che neppure si conoscono; le parole non riproducono fedelmente i pensieri ed esistono casi di “*lapsus linguae*”<sup>325</sup>. Limitiamoci ad una citazione:

Ag. – [...] sebbene le parole siano state dette in latino e chiaramente percepite tramite l'udito, non riusciamo a conoscere i pensieri di chi parla, sebbene siamo della stessa lingua.<sup>326</sup>

La parola, inoltre, è esteriore, materiale e *no sense* come i rumori: “Ag. – Con le parole quindi non impariamo che parole, anzi il suono e lo strepito [*strepitumque*] delle parole”<sup>327</sup>. Il linguaggio ha un tasso basso di presentificazione e di indicialità: non mostra gli oggetti ed è fatto di suoni materiali che rimandano ad altro da loro stessi. Riguardo alla scrittura, Agostino la condanna al suo ruolo di “porta voce” e afferma: “le parole scritte sono segni dei segni che proferiamo con la voce”<sup>328</sup>. Più in generale, ciò che rende il linguaggio inferiore [*vilius*] alla conoscenza diretta della *res* (sensibile o intelligibile) è proprio la struttura del rinvio all'altro da sé, ovvero, la dinamica di supplementarietà:

Ag. – Ora voglio che tu capisca che si devono stimare le cose significate più dei segni. Tutto ciò

---

<sup>325</sup> Cfr. *ivi*: “*nostram linguae ipsius errore prosiliunt*”, p. 163; “*nec linguae lapsus*”, p. 165.

<sup>326</sup> *Ivi*, p. 165.

<sup>327</sup> *Ivi*, p. 153.

<sup>328</sup> *Ivi*, p. 99.

che è in funzione di qualcos'altro, è necessario che valga meno di ciò per cui è.<sup>329</sup>

Ma Adeodato osserva che la parola “melma” è migliore della cosa stessa, allora, Agostino chiarisce che la conoscenza (cognizione) della cosa, non la cosa, è preferibile al segno della cosa:

Ag. – Quindi, secondo la nostra tesi, sebbene risulti falso che tutte le cose sono da preferirsi ai loro segni, non è tuttavia falso *che tutto ciò che è in funzione di qualcos'altro vale meno [vilius esse] di ciò per cui è*. La conoscenza della melma, in funzione della quale è stato istituito questo nome, è da considerarsi migliore del nome stesso, a sua volta abbiamo appurato essere da preferire alla stessa melma. E *questa conoscenza è stata anteposta al segno* di cui parliamo solo perché è stato dimostrato *che questo è in funzione di quella* e non quella di questo.<sup>330</sup>

Nella gerarchia logocentrica stabilita dall'Ipponate, la “cognizione della cosa” è più valida [*potior*], migliore [*melior*], viene prima [*antecellat*] ed è preferibile [*praeferenda*] al segno.

Sulla base della logica del “tutto o niente”, il Padre latino articola le varie antinomie: niente deve passare dall'esterno all'interno, l'inferiore non può agire sul superiore, ciò che rinvia ad altro vale meno di ciò che è in sé. Il significato mentale è trascendentale, quindi, non si mescola con quel “pericoloso supplemento” che è il significante esteriore e materiale. Derrida – come abbiamo già osservato – chiama logica del *pericoloso supplemento* proprio questa convinzione dell'inferiorità di “ciò che è in funzione di qualcos'altro”. Il segno fonetico, quindi, supplisce alla mancanza della cosa significata e sta al posto della cognizione della cosa, la quale viene a coincidere con il “significato trascendentale” di cui parla Derrida. Il senso esiste come spiritualità separata e non si incarna nel significante che rimane, comunque, in ultima istanza, l'impotente supplemento dell'intuizione intellettuale pura. Agostino è il continuatore della metafisica teo-logocentrica di Platone e per entrambi è centrale che la mente giunga alla totalità e alla pienezza della presenza senza mediazioni deformanti. La logica del rinvio – la *différance*, l'*écriture*, la disseminazione di Derrida – è il male da esorcizzare. Il padre della Chiesa ha presente: la visione sostanzialistica del rapporto tra il significante e il significato, secondo cui ad ogni significante dovrebbe corrispondere un significato; la nozione di verità come corrispondenza tra il pensiero e le cose, per la quale il sistema dei segni avrebbe, ma non riesce a farlo, la funzione di rispecchiare l'ordine naturale (e ideale) delle cose.

---

<sup>329</sup> Ivi, p. 135.

<sup>330</sup> Ivi, p. 137, c.n.

Il vescovo d'Ipbona rimane ancorato all'idea di verità come riappropriazione di *res* pienamente presenti e cerca nel segno una dimensione indicale – di mostrare le cose – che risulta sempre fallimentare; tuttavia, il testo che egli scrive diventa autoconfutativo e apre alla struttura della traccia: la lingua è un sistema di segni in cui i significati si producono come effetto dell'articolazione di tutti i segni, di conseguenza, credere all'aggancio univoco tra significato e significante vuol dire ignorare quel gioco conflittuale, di inclusione/esclusione, tra gli elementi linguistici, che rende insostenibile la logica della presenza e che apre alla disseminazione del senso. La scoperta della logica supplementare disorienta Agostino che, infatti, si rifiuta di valorizzarla; ma la sua scrittura – se decostruita –, al contrario, mette in scena proprio la complessità irriducibile dell'archi-scrittura.

*L'antinomia verbalismo/oggettivismo e la "grafematica" dell'esperienza*

Il grande retore d'Ipbona – entrando nel merito dell'antinomia metodo verbale/metodo intuitivo – critica la didattica del verbalismo e si schiera con l'oggettivismo didattico: l'osservazione di un'azione o di un oggetto, senza scambiare segni linguistici, può condurre alla conoscenza senza filtri, al contrario, il linguaggio è convenzionale e non ha in sé la forza del rispecchiamento. Si rifiuta il discorso perché lo si reputa una inutile mediazione che allontana il discente dalla possibilità di apprendere direttamente dalle cose, a differenza del metodo intuitivo che garantisce la corrispondenza tra la cosa e il suo significato, in quanto il vedere con gli occhi soddisfa il canone della metafisica della presenza.

Ag. – Ti domando: poni che un tale, inesperto della caccia agli uccelli, che si pratica con canne e vischio, incontrasse un uccellatore, armato dei suoi attrezzi, [...] l'uccellatore, vedendo che l'altro lo osserva, con l'intenzione di esibirsi prepara le canne e, avvistato lì vicino un uccellino, con l'aiuto del fusto della canna e del falcone riesce a immobilizzarlo, trattenerlo e catturarlo; non ha forse insegnato a colui che l'osservava ciò che desiderava sapere senza usare dei segni, ma tramite la cosa stessa?<sup>331</sup>

Tuttavia, l'esperienza diretta non è interpretabile in modo univoco e non consente di discernere ciò che è essenziale da quello che è marginale, pertanto, nel testo troviamo anche alcuni passaggi in cui si denuncia il limite del metodo intuitivo:

Ad. – [...] se qualcuno [...] mi chiede che cosa sia camminare [...] e io tento di insegnargli ciò che ha chiesto senza un segno, cominciando a camminare immediatamente, come eviterò che costui non pensi che camminare è solo quel tanto che io avrò camminato? Se lo penserà, si

---

<sup>331</sup> Ivi, pp. 147-149.



sbaglierà: penserà che non abbia camminato chiunque avrà camminato più o meno di me.<sup>332</sup>

Una smentita del mito della fondazione empirica ed extralinguistica del significato che non ha niente da invidiare alla dimostrazione quineiana della “indeterminazione del riferimento”<sup>333</sup>. Anche il Padre latino comprende la natura interpretativa di ogni atto esperienziale e l’inesistenza della “immacolata” percezione.

L’esperienza, quindi, per quel che merge dal *De magistro*, funziona come un testo<sup>334</sup>: non è una mera registrazione di presenze ma è una riconfigurazione (gestaltica) mentale di catene instabili di elementi differenziali, iterabili e rappresentabili. Agostino, viceversa, sebbene non riesca ad andare “fuori-testo”, non accetta che dalla lingua non si possa uscire; egli – basando i suoi ragionamenti sulla crisi della teoria sostanzialistica del segno e sull’insufficienza della nozione di verità come corrispondenza – si accorge che la comunicazione e l’esperienza non sono processi di trasmissione “a nastro” di contenuti, ma scambia per un difetto proprio quella struttura grafematica-supplementare del linguaggio e dell’esperienza che la sua scrittura aporetica, invece, ha il pregio di mettere in scena.

### *Il “totum”, l’auto-affezione e il “tatto nello sguardo”*

Per superare l’*impasse*, il vescovo d’Ippona specifica che la visione delle *res* diviene verità solo quando conduce alla cognizione del *totum*:

Ad. – [...] non vedo che sia mostrata la caccia all’uccello nella sua completezza [*totum*]. Ag. – È facile liberarti da questa preoccupazione, poiché aggiungo la clausola che quello fosse tanto intelligente da dedurre tutta intera [*totum*] quella tecnica da ciò che ha visto: è sufficiente infatti al nostro caso che sia possibile insegnare senza un segno alcune cose, non tutte, e ad alcuni individui. Ad. – Anch’io posso aggiungere questo: se fosse tanto intelligente, una volta mostrato il camminare con pochi passi, comprenderà che cosa sia camminare nella sua completezza [*totum*].<sup>335</sup>

Una totalità che può essere intuita soltanto dall’“occhio segreto e semplice della mente” sotto l’influsso dell’illuminazione divina. Agostino è pronto a sacrificare il valore dei rapporti intersoggettivi e della comunicazione umana sull’altare di una misteriosa

---

<sup>332</sup> Ivi, p. 143. Questa tesi verrà riconsiderata da Adeodato, cfr. *infra*, nota 335.

<sup>333</sup> Cfr. W.O. Quine, *Parola e oggetto* (1960), tr. it., ilSaggiatore, Milano 2008<sup>2</sup>.

<sup>334</sup> Cfr. J. Derrida, *Firma evento contesto*, op., p. 405: “[...] vorrei dimostrare che i tratti che si possono riconoscere nel concetto classico e definito in senso stretto di scrittura sono generalizzabili. Essi possono valere non solo per tutti gli ordini di ‘segni’ e per tutti i linguaggi in generale ma anche, al di là della comunicazione semio-linguistica, per tutto il campo di quello che la filosofia chiamerebbe l’esperienza, o addirittura l’esperienza dell’essere: la suddetta ‘presenza’”.

<sup>335</sup> Agostino, *Il maestro e la parola*, op., p. 149.

intuizione intellettuale pura, interiore e oggettiva.

Ag. – Tanto per valutarle [*le parole*] al massimo: ci invitano solo a cercare la cosa, non ce la mostrano in modo da poterla conoscere. Mi insegna qualcosa solo chi mi presenta davanti agli occhi, o a qualche senso del corpo, o anche alla mente, ciò che voglio conoscere. [...] In effetti tutti gli oggetti che percepiamo, li percepiamo con un senso del corpo oppure con la mente. Chiamiamo i primi sensibili, i secondi intelligibili. [...] Quando poi si tratta di ciò che contempliamo con la mente, cioè con l'intelletto e la ragione, sicuramente parliamo di cose che vediamo come presenti in quella luce interiore della verità, da cui quello che chiamiamo l'uomo interiore è illuminato e riempito di gioia. Ma, anche allora, chi ci ascolta, se guarda anche lui queste cose con il puro occhio interiore [*secreto ac simplici*], conosce ciò di cui parlo grazie alla sua contemplazione, e non alle mie parole.<sup>336</sup>

Perché dipende dalla “debolezza di chi guarda”<sup>337</sup> di non riuscire a “vedere nella sua interezza”<sup>338</sup> la verità. L'occhio “semplice”, quasi come “un tatto nello sguardo”<sup>339</sup>, desidera afferrare la pienezza, il *totum*, di quelle *res* che sono i contenuti mentali. Eppure, questa semplicità dell'intuizione auto-affettiva del “colpo d'occhio” interiore si scontra con la concezione della percezione esposta nel *De musica* – testo coevo al *De magistro* – fondata, al contrario, su una visione compositiva:

“[...] per le forme dei corpi che interessano la vista: tra queste non possiamo giudicare e neppure arrivare a percepire le rotonde o quadrate o di qualunque altro volume e figura, se non le osserviamo con gli occhi. Mentre si guarda una parte, se sfugge ciò che si è osservato in un'altra è del tutto vano l'intento di chi osserva, perché anche questo si verifica in una durata di tempo e a causa di questo variare è necessario che la memoria vegli.”<sup>340</sup>

Di nuovo, una descrizione “grafematica”, non “fotografica”, della struttura della percezione, in cui non avviene una visione totalizzante ma un processo articolato e dinamico: prelievo di elementi dai contesti di produzione, iterazione mentale con la partecipazione della funzione sintetica della memoria e, infine, ricontestualizzazione degli elementi citati in un insieme ripetuto, ma in modo inedito e mai identico. La

---

<sup>336</sup> Ivi, pp. 153, 157 e 159.

<sup>337</sup> Ivi, p. 159.

<sup>338</sup> Ibidem. Cfr. *infra*, nota 341.

<sup>339</sup> Cfr. J. Derrida, *Toccare, Jean-Luc Nancy* (2000), tr. it., Marietti, Genova-Milano 2007, pp. 155-156: “No, tentiamo piuttosto di identificare un intuizionismo costitutivo della filosofia stessa, del gesto che consiste nel filosofare ed anche del processo di idealizzazione che consiste nel ritenere il tatto nello sguardo per assicurare a questo il pieno di presenza immediata richiesto da qualsiasi ontologia o da qualsiasi metafisica. [...] Da Platone a Bergson, da Berkeley o de Biran a Husserl e al di là, una stessa costrizione formale non cessa di esercitarsi: c'è certo l'egemonia ben nota di un'eidetica, come *figura* o *aspetto*, dunque come forma visibile esposta allo sguardo incorporato, ma questa supremazia ubbidisce essa stessa all'occhio solo nella misura in cui un intuizionismo aptico la porta a compimento, la riempie, soddisfa il movimento intenzionale di un desiderio, come desiderio di presenza”.

<sup>340</sup> Agostino, *La musica*, La vita felice, Milano 2017, pp. 531 e 533. Anche ne *Le confessioni* non è difficile ritrovare un'idea della percezione come sintesi di ritenzioni e protenzioni, proprio quando si continua ad asserire che “Il presente non ha nessuna estensione” (Id., *Le confessioni*, Laterza, Bari 1984, p. 330).

presenza pura e originaria non esiste poiché l'iterazione sta alla base di ogni esperienza, rendendo problematica ogni distinzione netta tra l'originale e il rappresentato, ripresentato. Nella comprensione, l'*eidōs* è sempre contaminato dalla ripetizione e dalla latenza del gioco dei rinvii differenziali.

### *Indecidibilità della "admonitio"*

Per uscire dal pantano delle contraddizioni, Agostino concede al segno linguistico – di cui si serve il maestro esteriore – la funzione di ammonire e stimolare la ricerca interiore della verità. Nel testo, in effetti, ci imbattiamo spesso nel termine "*admonitio*", ad esempio:

Ag. – Spesso accade che uno a cui si fa una domanda negli qualcosa, ma poi sia spinto ad ammetterla da altre domande, e questo avviene per la debolezza di chi guarda, che non riesce a volgersi a quella luce per l'intero oggetto: allora è invitato [*admonetur*] a farlo per parti, quando gli si pongono domande sulle parti dalla cui somma deriva ciò che non era in grado di vedere nella sua interezza. E anche se vi è condotto dalle parole di chi pone le domande, tuttavia non sono le parole che insegnano, ma indagano solo se egli è idoneo a imparare interiormente come colui che pone le domande.<sup>341</sup>

Addirittura, si afferma che queste parole-*admonitio* possono essere guidate da Dio:

Ag. – [*Dio, unico Maestro*] dal quale siamo invitati [*admonemur*] attraverso gli uomini, con segni anche esteriori a farci ammaestrare tornando interiormente a lui. [...] Ad. – se poi si dicano cose vere, lo insegna solo colui che, mentre parlava esteriormente, ci ha ricordato [*admonuit*] che abita nell'interiorità.<sup>342</sup>

"*Admonitio*" sembra un termine indecidibile perché l'ammonizione può: deprimere e mortificare il raggiungimento della verità, attraverso le parole dei cattivi maestri, la polisemia, il fraintendimento, l'indeterminatezza del senso, la menzogna, ecc., oppure favorire la ricerca autonoma della verità. L'*admonitio*-"*pharmakon*" è un supplemento che rischia di avvelenare il giudizio proprio mentre cerca di porre rimedio all'ignoranza. Un'antinomia tra l'auto e l'etero educazione che manifesta la sua aporeticità in due brani:

Ag. – [...] per quanto riguarda le cose che si vedono con la mente, [...] chi può vederle, interiormente è discepolo della verità, esteriormente giudice di chi parla o piuttosto del linguaggio stesso, perché la maggior parte delle volte conosce le cose che sono state dette, anche se chi le ha dette non le conosce.<sup>343</sup>

Ag. – [*i maestri*] quando hanno spiegato con le parole tutte queste discipline [...] allora i cosiddetti

---

<sup>341</sup> Agostino, *Il maestro e la parola*, cit., p. 159.

<sup>342</sup> Ivi, pp. 167 e 169.

<sup>343</sup> Ivi, p. 161.

discepoli considerano dentro di sé se sono state dette cose vere, guardando alla verità interiore, per quanto è possibile alle loro forze.<sup>344</sup>

Come nel caso della maieutica socratica, anche nel *De magistro*, l'insegnamento mostra la sua ambivalenza: "imprime un segno", ma poi risveglia lo sforzo autonomo di filosofare, che significa giudicare ciò che si è udito, dato che senza l'assenso non c'è conoscenza. Ereditare – ci insegna la decostruzione – significa scegliere e selezionare tra le diverse opzioni di una cultura eterogenea che non si chiude mai in un monoblocco.

Senza il segno-*admonitio*, l'autoaffezione dell'uomo troverebbe solo il vuoto, il mutismo – come ha dimostrato Derrida nella sua critica alla fenomenologia di Husserl<sup>345</sup> – e non l'oggettività del senso. Niente dovrebbe passare dall'esterno all'interno e, invece, il linguaggio-*admonitio* con la sua impurità materiale contamina il senso ma, allo stesso tempo, dimostra di essere la condizione di possibilità del costituirsi di ogni idealità appresa.

Per riepilogare, la nostra lettura decostruttiva del *De magistro* ha permesso di distinguere il sogno metafisico di Agostino, che racconta un modello educativo orientato all'intuizione di verità immutabili, pure e totalizzanti, dalla scena della sua scrittura che – proprio come il "*lapsus linguae*"<sup>346</sup> – mostra una pedagogia più complessa e meno riduttiva. Un modello educativo da "smarcare" dalla catena concettuale logocentrica (auto-affezione, significato trascendentale puro, desiderio della riappropriazione dell'origine, ecc.) al fine di reinscriverlo in una diversa cornice teorica, ma intra-testuale, costituita da: la struttura grafematica dell'esperienza e della comunicazione; la sintesi delle estasi temporali; l'intreccio supplementare tra i termini delle antinomie classiche (metodo verbale/metodo intuitivo, eteroeducazione/autoeducazione); la contaminazione originaria tra il significante e il significato.

L'Ipponate cerca di rendere ininfluenza il ruolo della parola del maestro esteriore, ma la sua scrittura puntualmente lo "ammonisce" proprio "sull'utilità delle parole in generale, che, a ben considerarla, non è piccola"<sup>347</sup>.

---

<sup>344</sup> Ivi, p. 167.

<sup>345</sup> Cfr. J. Derrida, *La voce e il fenomeno*, op.

<sup>346</sup> Agostino, *Il maestro e la parola*, op., p. 165.

<sup>347</sup> Ivi, p. 167.

## Capitolo 5

### Decostruire il *corpus* pestalozziano

#### *Pestalozzi e il supplemento*

Le idee pedagogiche di Pestalozzi<sup>348</sup> muovono da presupposti teologici e filosofici in massima parte ascrivibili alla metafisica della presenza, di conseguenza nei suoi testi troviamo la tendenza a occultare la struttura della traccia, la *différance*, allo scopo di costruire un modello educativo orientato alla ri-appropriazione della condizione originaria e autentica dell'umanità. Nella cornice dell'ordine (*Ordnung*) del creato, in cui ogni cosa dovrebbe manifestarsi nel rispetto delle leggi eterne della sua essenza naturale, all'arte della formazione spetta il compito di favorire lo sviluppo naturale del complesso delle facoltà umane in accordo con le leggi immutabili dell'essenza umana.

Tuttavia, nonostante l'intenzione del maestro zurighese di riscoprire un'idea di educazione conforme a natura, la sua scrittura mette in scena una eterogeneità di fili teorici – come la continuità dialettica tra natura, società e morale oppure il dualismo tra la natura e la cultura o tra l'interiorità spirituale e la natura sensibile, ecc. – nella quale il gioco delle antinomie classiche della pedagogia viene declinato in diverse modalità, che possono andare dall'appiattimento quasi monistico dei termini fino alla loro decisa contrapposizione.

Eppure, in mezzo ai numerosi marcatori metafisici delle diverse linee teoriche è possibile estrapolare anche l'ammissione di un rapporto reciprocamente supplementare tra i poli delle diverse antinomie classiche della pedagogia. È possibile smarcare, ad esempio, il

---

<sup>348</sup> Per il “commento raddoppiante” delle opere principali dell'Autore segnaliamo il sito “Verein Pestalozzi im Internet” realizzato nel 2018 da K. Werder e G. Kuhlemann. Cfr. anche: AA.VV., *Pestalozzi nella modernità*, in “Formazione, lavoro, persona”, VII-21, 2017 (on line) e P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in J. H. Pestalozzi*, Il melangolo, Genova 2014. Tra i testi classici, cfr.: A. Banfi, *Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1951; C. Scurati, *G.E. Pestalozzi*, Le stelle, Milano 1970; F. Delekat, *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1963; F. Ernst, *Pestalozzi*, tr. it., Bompiani, Milano 1945; E. Luccini, *Le idee politiche e sociali di G. H. Pestalozzi*, Il Poligrafo, Padova 2005, tesi di laurea del 1936. A nostro avviso, tra i testi citati e gli altri riportati in bibliografia, ne spicca uno per la sua impostazione decostruttiva *ante litteram*: E. Spranger, *Le forme del pensiero di Pestalozzi*, in Litt T. H., Id., *Enrico Pestalozzi*, tr. it., Armando 1961, pp. 93-276. Considerazioni molto rilevanti sull'uso polisemico e contraddittorio del linguaggio filosofico e pedagogico da parte dello zurighese sono state espresse da Carmela Metelli di Lallo nel suo libro *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966.

binomio natura-arte dalle vecchie catene concettuali della metafisica della presenza per restituirlo alla logica del supplemento, attraverso la quale, la scrittura dello zurighese deborda la modellistica metafisica dei suoi libri, proprio come un'eccedenza che non ne consente la chiusura teorica. L'idea che la determinazione dell'identità, sia essa un'essenza, un'entità o un processo, si possa raggiungere solo grazie all'aggiunta di un'alterità, la quale è al contempo un rimedio e un veleno, attraversa tutto il *corpus* pestalozziano.

Pertanto, quando scorriamo le pagine dei capolavori che lo compongono, ci imbattiamo senza grande fatica negli *step* della lettura decostruttiva, dato che è normale trovare in questi testi – che è proprio il caso di dire che sono già decostruiti – l'affermazione di una tesi, il suo successivo rovesciamento e, poi, lo spostamento finale in una riconfigurazione teorica di tipo supplementare.

Tanto che, per l'ironia del destino, lo stesso Pestalozzi, poco prima di morire, scrive delle note autobiografiche – inserite nel suo ultimo libro, quasi come un'appendice<sup>349</sup> – in cui descrive le sue esperienze di vita servendosi soprattutto del ragionamento basato sulla contaminazione supplementare. Comincia, innanzitutto, riconoscendo la sua “unilateralità” caratteriale nel suo essere troppo impulsivo e lamenta la perdita dell'amico illuminato che, con la sua “conoscenza degli uomini e delle cose”, suppliva alle sue mancanze:

L'amico alla cui forza mi ero appoggiato, pieno di fiducia e di speranza, per il compimento dei miei vasti scopi, ben coscio della mia unilateralità e della mia debolezza pratica, era già da tempo sofferente di una malattia di petto [...] mi fece venire da lui e mi disse: – Pestalozzi! Io muoio e tu abbandonato a te stesso, non devi buttarti in una carriera che potrebbe riuscirci pericolosa, data la tua bontà d'animo e il tuo spirito fiducioso [...] non lasciarti in alcun modo immischiare in un'impresa vasta [...] senz'aver al tuo fianco un uomo che ti assista fedelmente con la sua calma e spassionata conoscenza degli uomini e delle cose! – .<sup>350</sup>

Allo stesso modo, il maestro zurighese mostra gratitudine verso un suo collaboratore di Burgdorf, suo fido sostituto, che lo aiutò a concretizzare i suoi esperimenti soprattutto nel campo della matematica e del disegno:

[...] ebbi accanto a me Schmid, che proprio là dove in me c'è unilateralità e debolezza, possedeva una forza che mi fu di moltissimo aiuto, e colmò delle lacune che io senza la sua assistenza non sarei mai stato in grado di colmare. È certo che se non fossi insieme a quest'uomo non sarei arrivato neppure lontanamente a portare il mio *Canto del cigno* a quell'elevatezza di tono che

---

<sup>349</sup> J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno* (1826), tr. it., in Id., *Scritti scelti* (a cura di E. Becchi), Utet, Torino 1970, pp. 717-800.

<sup>350</sup> Ivi, p. 733.

esso ha realmente.<sup>351</sup>

Questa idea di “colmare le lacune”, questa logica supplementare, sta alla base anche del concetto di *Bildung*, nel senso di formazione bilanciata e non “unilaterale” della persona, ed è centrale pure nel rapporto tra l’arte e la natura. Un rapporto che potremmo definire di “mutuo soccorso”, non senza una certa somiglianza con il metodo del mutuo insegnamento inventato dall’Autore:

[...] i fanciulli più progrediti ammaestravano volentieri e bene i fanciulli meno progrediti, in ciò che sapevano e potevano far meglio. [...] Allora nessuno ancora parlava di un mutuo insegnamento; ma il vero e originario spirito di esso si sviluppò nei suoi elementi più preziosi vicino a me e tra i miei fanciulli.

[...] I risultati delle facoltà artistiche, morali e intellettuali, così come si ottengono nella vita reale, senza alcun artificio, sono semplici effetti delle facoltà fondamentali dell’uomo. L’aggiunta degli esercizi tipici dei metodi dell’arte elementare educativa non li *crea* affatto, bensì li aiuta, ossia rende più facile il loro manifestarsi e svilupparsi, li ravviva, li potenzia e li collega in modo ch’essi si sostengono e si ravvivano a vicenda. [...] ed è sorprendente vedere in che misura queste manifestazioni del processo naturale nello svolgimento delle nostre facoltà non aiutate in nulla dall’arte [...] si esprimano e si presentino in uomini singoli educati bene, semplicemente e senz’arte, in maniera diseguale.<sup>352</sup>

Tuttavia, Pestalozzi coglie anche il lato negativo di tutti questi rapporti supplementari portando così alla luce il senso indecidibile della logica supplementare, dato che “l’aggiunta” si rivela essenziale ma, al tempo stesso, anche un pericolo per l’integrità dei termini in gioco: la dipendenza da un amico o da un tutor può renderci schiavi oppure contagiarcì in negativo, come pure l’arte non può aiutare la natura senza la potenziale minaccia di deviarne il corso verso l’artificiosità.

I germi per sviluppare dei *surrogati apparenti* degli antichi e vigorosi fondamenti dell’educazione, questa maligna fonte delle confusioni e degli artifici [...] si trovavano in perfetto accordo con tutto il mio erroneo modo di comportarmi, senza che lo sospettassi, lo sapessi, lo credessi.

Mi abbandonai puerilmente alla speranza vana che altri mi avrebbero potuto aiutare [...] Ma in ogni caso questo è un cattivo conforto. Se uno non sa aiutarsi da sé in un impegno che riconosce e ha accettato come dovere d’ufficio e deve cercare un assistente che faccia per lui ciò che egli dovrebbe fare e non sa fare da solo, si rende sicuramente molto presto schiavo dell’assistente.

E come la diseducazione di ragazzi già abbruttiti e privi di naturalezza nella vita domestica si diffonde facilmente come un contagio [...] così anche l’educazione dei fanciulli, che nella vita domestica sono stati ben preparati spiritualmente e intellettualmente per la scuola, diviene non dirò contagiosa, ma stimolante ed attraente.<sup>353</sup>

---

<sup>351</sup> Ivi, p. 798.

<sup>352</sup> Ivi, pp. 760 e 773.

<sup>353</sup> Ivi, pp. 740, 763 e 786.

Si badi bene, però, a non scambiare questa logica del supplemento, immanente alla scrittura di Pestalozzi, con la rassicurante conciliazione tra i molteplici termini delle antinomie classiche della pedagogia, *in primis* tra arte e natura: nel *corpus* del nostro Autore – lo ripetiamo –, la logica supplementare è sempre ritagliata all'interno di un quadro teorico che comprende anche la logica della continuità dialettica e la logica della distanza dualistica. Intorno a quest'ultima, ad esempio, sempre in queste note biografiche, possiamo rintracciare alcune illustrazioni di vite individuali accompagnate da argomentazioni didascaliche tese a dimostrare che possa esistere un modello di educazione naturale pura, in cui è la natura che educa da sola e genera una "creatura della natura". Geltrude è lo strumento in cui si realizza il sogno della metafisica della presenza di far dileguare ogni mediazione deformante al fine di consentire l'espressione piena e incontaminata della natura.

[...] il grande, nobile concetto dell'educazione elementare [...] era già sviluppato nel profondo della mia anima quando scrissi *Leonardo e Geltrude*. È vero che a quell'epoca non avevo ancora pronunciato l'espressione "idea dell'educazione elementare" [...] Geltrude, come viene presentata, è una creatura della natura, in cui la natura ci fa vedere con nobiltà i risultati essenziali dell'educazione elementare, pur senz'essersi servita di uno qualsiasi dei mezzi pratici dell'educazione stessa [...] da allora la confusione dei miei esperimenti didattici e pedagogici per tanti aspetti così antinaturali e antipsicologici mi ha allontanato in me stesso dal sentimento vivo della schietta, nobile verità di questo quadro giovanile dell'educazione elementare.<sup>354</sup>

La figura di Geltrude – lo vedremo più avanti – è costruita sulla mistica<sup>355</sup> della irradiazione del bene ed è l'espressione paradigmatica dell'educazione basata sul sacrificio delle pulsioni vitali. Un comportamento che anche Pestalozzi assunse durante la direzione dell'orfanotrofio di Stans; un'esperienza che gli fece comprendere – un po' come il "*Madama Bovary c'est moi!*" di Flaubert – di essere in parte, ma solo in parte, come Geltrude:

A Stans [...] non avevo *nessuna* preparazione scientifica e didattica, possedevo solo per loro il *vigore paterno* del mio cuore sia pur nella limitatezza in cui esso si manifestava in me. Lo spirito della vita familiare, questo eterno fondamento di ogni vera formazione umana, di ogni vera educazione, sviluppa la sua forza benefica con semplicità e verità naturali attraverso il mio amore,

---

<sup>354</sup> Ivi, pp. 768-769.

<sup>355</sup> Sulla dimensione mistica del pensiero di Pestalozzi, cfr. F. Delekat, *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, op., in particolare il primo capitolo, dove si analizza il peso della mistica luterana, e l'ultimo capitolo dove si attribuisce un valore mistico e pitagorico anche nel metodo dell'intuizione. Al contrario, E. Codignola parla di una religiosità "moderna", tuttavia non manca di osservare come nelle ultime opere dello zurighese, "il metodo riconquista in pieno il suo significato religioso-educativo ed è fatto consistere nel suscitare e disciplinare la divina forza creatrice delle attività elementari dell'amore e della fede, che culminano nella maternità spirituale, e nel conformarsi al processo spontaneo dell'auto-educazione", Id., *Introduzione a E. Pestalozzi, L'educazione* (a cura di E. Codignola), La Nuova Italia, 1967<sup>3</sup>, p. 19.



la mia dedizione, la mia abnegazione.<sup>356</sup>

Una manifesto di naturalismo a cui segue, in questo *excursus* biografico, una sconfessione dell'esistenza di un metodo educativo universale, nel senso immune dalle contingenza della vita.

Non è concepibile in natura una forza complessiva che abbia il potere di trasformare una cosa *antinaturale* in sé in qualcosa di conforme a natura nei suoi mezzi ed effetti. Un metodo educativo che *incida contemporaneamente in modo conforme a natura e in maniera soddisfacente in tutti i rapporti mondiali, che soddisfi in ugual modo tutte le esigenze dell'educazione in tutte le situazioni e che provenga da un singolo istituto e dall'associazione di poche singole persone*, è in sostanza un'assurdità. Ciò che deve servire l'umanità, *in tutte le sue condizioni, deve scaturire da tutte le condizioni dell'umanità*.<sup>357</sup>

Pestalozzi cita altri casi di vite virtuose per esemplificare la bontà “del processo che la natura segue se è lasciata a se stessa ed è privata dell'ausilio dell'arte nello svolgere le nostre facoltà, quando tale processo nella persona singola è internamente forte e vigoroso, ed è favorito dalle circostanze”<sup>358</sup>. Tuttavia, la soluzione non è il rifiuto *in toto* dell'arte educativa, poiché se in alcuni casi “l'influenza della vita” svolge una funzione educativa, nella maggioranza delle situazioni le esperienze di vita, soprattutto quelle della prima infanzia, possono deviare il piccolo essere umano dal corso della sua natura.

È quindi evidente che l'esempio di persone singole, che sanno acquistarsi capacità umane particolarmente elevate solo attraverso l'influenza della vita, senza alcun mezzo a disposizione dell'arte, non è assolutamente una prova né contro la necessità dell'idea dell'educazione elementare, né contro la sua validità. L'educazione elementare è un ausilio essenziale e urgente alla *vita dei nostri tempi* che, non aiutati dalla vera arte, in casi singoli forma ottimamente, è vero, e anche spesso, dei singoli individui, ma che mille contro uno stravolge innaturalmente l'educazione della massa del popolo.<sup>359</sup>

L'arte educativa, dunque, è superflua per la “creatura della natura” o per l'individuo “favorito dalle circostanze” che è stato educato dalla vita, ma diviene importante per il resto dell'umanità. Assistiamo all'esplicitazione del rapporto antinomico tra una pedagogia ecologica, in cui l'ambiente gioca il ruolo di educatore in un'ottica organicistica, e una didattica che si richiama di più alla necessità di metodologie di tipo meccanicistico – come quella del “numero, forma e nome”, spiegata venticinque anni

---

<sup>356</sup> Ivi, p. 759. Queste parole potrebbero descrivere perfettamente il dipinto a olio di Konrad Grob *Pestalozzi a Stans* (München, 1789), in cui il maestro è ritratto circondato dagli orfani e avvolto da un'aura sovranaturale. In effetti, il pittore sembra quasi aver colto il modello metafisico della irradiazione del bene valido per Geltrude ma anche, parzialmente, per Pestalozzi.

<sup>357</sup> Ivi, pp. 766-767.

<sup>358</sup> Ivi, p. 777.

<sup>359</sup> Ivi, p. 778.

prima nel libro dedicato al metodo di Geltrude, di cui ripareremo. Inoltre, nel suo *corpus* di scritti, Pestalozzi oscilla in modo antinomico anche tra l'etero e l'auto educazione, poiché non vuole mai rinunciare al modello auto-affettivo dell'"aiutati da solo", che deve risultare dopo la semplice aggiunta di una tripla catena supplementare: lo stimolo dell'arte maieutica abbinata all'influenza della vita e, in un secondo tempo, l'intervento misterioso dei mezzi educativi della grazia divina.

Tuttavia, tornando al commento dell'inserito autobiografico, c'è ancora un altro caso in cui non c'è bisogno di ricorrere ad alcun metodo educativo: il genio mono-facoltà che così "è stato creato, si può dire, dalla natura":

[...] è sorprendente vedere in che misura queste manifestazioni del processo naturale nello svolgimento delle facoltà umane non aiutate in nulla dall'arte [...] si esprimano e si presentino in uomini singoli educati bene, semplicemente e senz'arte, in maniera diseguale secondo la peculiarità del loro genio e della loro individualità, ma sempre in accordo con il loro carattere individuale. Tu vedi un uomo con facoltà intellettuali deboli e senza alcuna abilità pratica, ma dotato di una profonda forza morale e religiosa, capace di elevarsi sino all'entusiasmo, stare davanti a te come un vero e proprio genio della fede; là ne trovi un altro, poco vivo dal punto di vista morale e privo di entusiasmo religioso, ma dotato di eccellente energia e di grande vivacità intellettuale, che è stato creato, si può dire, dalla natura per l'indagine scientifica e che ne è entusiasta.<sup>360</sup>

Addirittura, questi geni "unilaterali" – e così forse si sentiva lo stesso Pestalozzi – pur sottraendosi all'arte della *Bildung*, ossia alla formazione armoniosa di tutto il complesso delle facoltà, sono coloro che determinano la scoperta dei mezzi educativi efficaci:

Il processo di incivilimento del genere umano trova in generale in questi uomini geniali i punti naturali d'appoggio e di attacco dei mezzi conformi a natura atti a promuovere il vero processo naturale; solo attraverso di essi è possibile introdurre agevolmente e proficuamente i mezzi di perfezionamento dell'arte secondo l'idea dell'educazione elementare e quindi avviare gradualmente e promuovere, sicuri del successo, la benedizione della loro diffusione universale.<sup>361</sup>

Alla luce di questo paradosso, secondo cui il progresso della pedagogia è affidato ai geni senza *Bildung*, il maestro zurighese ammette la sua relativa sfiducia nell'arte e nella scienza:

Lo sviluppo conforme a natura delle facoltà dell'uomo, che è, e dev'essere, la base su cui si fondano universalmente i mezzi educativi elementari nei suoi aspetti essenziali, deriva dalla vita molto più che dall'arte. Tutti i mezzi formativi usati dall'arte sono subordinati al significato superiore della vita e i grandi risultati che si ottengono derivano in generale più dall'effettivo ravvivamento delle facoltà della natura umana che dall'influenza dei mezzi formativi della

---

<sup>360</sup> Ivi, p. 773.

<sup>361</sup> Ivi, p. 774.

scienza e dell'arte.<sup>362</sup>

Eppure, anche se la soluzione del rebus della formazione “deriva più dalla vita molto più che dall'arte”, nel testo si dà spazio anche al ruolo della conoscenza dell'arte educativa posseduta dal “filantropo illuminato”, il solo in grado di tesaurizzare i progressi concreti dei mezzi educativi traducendoli in concetti teorici:

Per questo però, il dovere di ogni filantropo illuminato è di riconoscere e di far riconoscere questa base naturale di ogni vero mezzo d'arte [...] Tutto il progresso che è possibile nei mezzi per realizzare una qualsiasi aspirazione profondamente radicata nella natura umana, dipende dai progressi che si fanno nella conoscenza sempre più chiara dell'essenza dell'idea stessa e dei mezzi per attuarla. Senza una chiarezza sempre maggiore nella teoria di questo e di simili altri argomenti, essi si trovano a non avere il fondamento di un collegamento interiore che li sostenga e rinvivi vicendevolmente.<sup>363</sup>

Come, la buona educazione è doppia e può essere impartita per mezzo di spontanee ed “elevate disposizioni di cuore e di mente” oppure “grazie ad un solido studio”:

Nella prima fase della vita infantile non è pensabile un'educazione elementare e conforme a natura senza una madre che o abbia in sé, nelle sue elevate disposizioni di cuore e di mente, i mezzi essenziali di tale educazione, o ne abbia acquisito una pratica reale e sufficiente grazie ad un solido studio.<sup>364</sup>

Il testo di Pestalozzi lascia aperte due vie formative: da una parte esiste la natura che si dà nella “creatura naturale” o della vita e nel “genio”, tutti comunque educati dalla vita; dall'altra parte troviamo “l'interessamento fattivo e operoso di tutti gli uomini di cultura e dei filantropi del nostro tempo”<sup>365</sup>. È possibile agire in modo pedagogico “pur senza conoscere minimamente l'idea dell'educazione elementare”<sup>366</sup>, come Geltrude o come i genii, dato che “Le menti geniali usufruendo dei mezzi elementari già pronti nelle loro mani, conquisteranno la gioventù con un ascendente di cui non si possono calcolare gli effetti”<sup>367</sup>; ma è anche auspicabile raggiungere risultati simili servendosi della conoscenza antropologica acquisita con l'esperienza e lo studio.

Un'antinomia che non viene forzosamente risolta, e che era già comparsa nel *Bildungsroman* pestalozziano – su cui ritorneremo più avanti –, quando il maestro Glüphi, l'aiutante di Geltrude, ben conscio del suo ruolo supplementare, per spiegare gli

---

<sup>362</sup> Ibidem.

<sup>363</sup> Ivi, p. 775.

<sup>364</sup> Ivi, p. 784.

<sup>365</sup> Ivi, p. 793.

<sup>366</sup> Ivi, p. 774.

<sup>367</sup> Ivi, p. 794.

ingredienti della buona educazione, affermava: “occorre tutta la saggezza di un legislatore che conosca a fondo l’anima umana; o, se più vi piace – perché entrambe le cose sono vere – la pietà di una virtù angelica degna d’adorazione”<sup>368</sup>.

Un’ambivalenza educativa che nel *corpus* pestalozziano si ripresenta di continuo anche nella veste dell’antinomia tra l’etero e auto educazione. Nel supplemento autobiografico che stiamo commentando, per esempio, troviamo passaggi in cui l’Autore esprime apprezzamento per l’istruzione impartita dalla scuola anche se ridimensiona il peso dei suoi esercizi metodologici su numeri, forme e nomi, per mettere in primo piano il sogno platonico di limitare l’insegnamento alla sola funzione ostetrica: l’educatore deve stimolare e poi “dileguarsi” per consentire al discente di trovare dentro se stesso i mezzi per accedere direttamente ai significati trascendentali.

Davvero, non occorre fare altro se non porre con vivacità davanti ai sensi dell’individuo l’oscura coscienza di questi mezzi che sono nell’anima dell’uomo, rappresentando in termini concreti e chiari l’organismo che li sappia trasformare in un’idea chiara. Se ciò si verifica, come può e deve verificarsi, ogni figlio dell’uomo sente che tali mezzi sono dentro di lui ed egli ne è conquistato. Con ciò è evidente che l’effetto essenziale e necessario di quest’idea dovrebbe essere quello di destare nel genere umano le innumerevoli energie.<sup>369</sup>

E dalla maieutica al teorema agostiniano della “voce divina”, che ascolta il Maestro interiore come unica fonte di verità e giustizia, il passo è breve.

Uomini simili [*cresciuti secondo natura*] non devono cercare fuori di sé la ragione dell’adempimento dei propri doveri [...] In se stessi, nel proprio orientamento della mente e del cuore, nei giudizi del proprio intelletto, nelle inclinazioni della propria volontà, nelle capacità che si esplicano nell’operare e nel non operare, essi trovano motivi interiormente ravvivati per adempiere felicemente e soddisfacentemente i doveri della loro posizione e condizione. [...] essi riconoscono anche in molti modi e con molta sicurezza i fondamenti della verità dentro di sé, che serve loro e di cui hanno bisogno; e ciò che sia giusto lo dice loro la coscienza con intima voce divina. La verità, alla cui purezza si volge la loro mente e il loro cuore, è tutto per loro. Essa è fondata in loro stessi, nel loro amore e nella loro fede. Essi credono nella verità perché la amano, e la amano perché credono in essa.<sup>370</sup>

Questo dualismo tra l’etero e l’auto educazione si regge sulla differenza tra una conoscenza, che è frutto dell’azione esteriore del mondo sensibile, e un’altra che deriva, soprattutto, dall’auto-affezione del senso interno alla nostra coscienza. Un’antinomia tra il dentro e il fuori che – come spiegheremo successivamente – si era già palesata

---

<sup>368</sup> E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude* (1781-1787), tr. it., (a cura di G. Sanna), La Nuova Italia, Venezia 1928, 4 voll., vol. IV, p. 114.

<sup>369</sup> J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno* (1826), tr. it., in Id., *Scritti scelti*, op., p. 795.

<sup>370</sup> Ivi, pp. 789-790.

nell'unico libro di filosofia<sup>371</sup> scritto da Pestalozzi, in cui l'affermazione dell'autonomia morale dell'uomo poggiava sulla teoria dualistica e mistica del "salto mortale fuori di se stesso, come creatura sensibile":

Come divina io giudico l'intima virtù della tua sostanza, così tale io giudico la mia individuale; epperò, come quest'ultima trovasi chiusa nel mio corpo, senza ch'ella abbia a dissolversi col medesimo [...] La materia mediante la quale il germe si sviluppa, è, in ogni produzione naturale, d'un valore inferiore a quello del germe stesso. [...] E chiami pure l'uomo mortificazione della carne, chiami pure rigenerazione questo audace cimento della natura, questo *salto mortale* fuori di se stesso, come creatura sensibile.<sup>372</sup>

Nei prossimi paragrafi, continueremo a mettere in evidenza i punti in cui il testo di Pestalozzi entra in un cortocircuito logico, o meglio, quelle fratture decostruttive che lasciano emergere la struttura della traccia, quel movimento di significazione della *différance* che si insinua tra gli elementi del testo con il suo gioco di *espacement* e di differimento di presenza. Un lavoro di decostruzione delle antinomie classiche della pedagogia che sostanzialmente è già insito nella scrittura, apparentemente involuta, confusa<sup>373</sup> e ripetitiva del primo vero pedagogista decostruttore *ante litteram*.

#### *Indecidibilità delle antinomie libertà/autorità e natura/arte nel "Diario"*

La domanda "che cos'è", unita all'esigenza di dare un nome alle cose per farsene una "cognizione", è presente un po' in tutte le opere dello zurighese a partire dal frammento del *Diario sull'educazione del figlio* (1774):

Gli ho fatto vedere come l'acqua scorre tutta luccicante dall'alto [...] Gli ho nominato alcuni animali [...] E poi gli ho chiesto: – Che cosa sono il bue, il vitello, la mucca, il topo, il nostro Claudio, la ragazza, la Signorina Roth, l'elefante, il pastore, la pecorella, la capretta?<sup>374</sup>

---

<sup>371</sup> G.E. Pestalozzi, *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* (1797), tr. it. (a cura di E. Codignola), Vallecchi, Firenze 1926.

<sup>372</sup> Ivi, pp. 39-40.

<sup>373</sup> Sull'uso polisemico e contraddittorio che Pestalozzi fa di termini come "natura" o "spirito" rimandiamo al lavoro di Carmela Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, op., da cui citiamo un passo esemplare: "la natura ha tre connotazioni: animale, umana e spirituale, l'autore ne accentua, volta a volta, l'una o l'altra, col risultato che le rispettive aree di significato si confondono tra loro e, anche, si sovrappongono a quella di 'spirito' che dovrebbe costituire il campo complementare di 'natura'", pp. 154-155. Metelli Di Lallo si accorge della doppiezza della scrittura dello zurighese – da noi definita antinomia tra il modello dell'irradiazione e quello della sublimazione – e aggiunge: "Il moto pendolare dell'interpretazione dell'opera pestalozziana, per cui il rapporto spirito-natura viene, volta a volta, risolto in una compenetrante immanenza o in un'incoltabile trascendenza, trova la sua giustificazione in un linguaggio che tutto consente per l'indeterminazione terminologica e l'intrico degli itinerari argomentativi", p. 156.

<sup>374</sup> J.H. Pestalozzi, *Diario sull'educazione del figlio* (1774), tr. it., in Id., *Scritti scelti* (a cura di E. Becchi), Utet, Torino 1970, p. 57.

Come Agostino, anche Pestalozzi non vuole rassegnarsi alla crisi della nozione della verità come corrispondenza tra il pensiero e l'essere e neppure vuole rinunciare alla concezione sostanzialistica del linguaggio, secondo cui ogni parola dovrebbe agganciare un referente ed esprimere un concetto. Abbracciata questa teoria del segno, egli non può che avvertire la minaccia del carattere ripetitivo, ri-presentativo e citazionale del segno, aspetti in realtà costitutivi del senso che qui vengono, al contrario, scambiati per effetti perversi:

Ho cercato di definire il significato delle parole che egli ripeteva senza conoscerne il senso, insegnandogli il vero significato dei primi numeri. In questo caso anche l'individuo più inetto si sarebbe accorto di quale ostacolo per la conoscenza della verità sia la mera nozione di parole, sconnessa dall'esatta cognizione di cose. [...] tutte le parole che si sono apprese senza riflettere, causano nel nostro spirito un disordine quasi insuperabile [...] E tu, Padre mio e del mio bambino fa' sì che io riconosca appieno che il sacro ordine della tua natura prepara le cose più svariate in ogni luogo, offre argomenti infiniti e vari, e infine, e lentamente, prepara a giudicare! Tutte le parole sono giudizi. Si rimane stupiti e confusi di fronte a quanti di questi segni precedono immediatamente, ed erroneamente, la conoscenza delle cose che essi significano. E mentre l'esercizio di parole inesatte e malnote prepara quotidianamente facili vie all'errore, senza che noi ce ne accorgiamo e l'emendarsi dall'errore è molto difficile, il progresso nella semplice verità è agevole e naturale.<sup>375</sup>

Dio creatore ha predisposto ogni cosa secondo un "sacro ordine" ed è bene attenersi all'autenticità delle cose presenti, non far precedere il segno alla conoscenza della cosa, e vigilare su tutti i "supplementi pericolosi" sia che si tratti di segni verbali oppure di segni mimetici, i quali producono immagini infedeli, con "piccole deviazioni negative", tanto da diventare "sfacciataggine" quando ambiscono a farsi copia del parlare altrui:

Egli imita in modo che pare del tutto innocente i gesti e il tono di quello che dicono gli altri. Devo cercare che egli conservi quest'inclinazione ad estendere le sue conoscenze? Questa base per ampliare la sua conoscenza e per rendere più varia la sua attenzione e acuire le sue capacità mimetiche, avvalendosi di questo esercizio che si compie spontaneamente, è sufficientemente ampia e consente il radicarsi di questa sfacciataggine che presumibilmente ha origine proprio di qui, e contro la quale poco sembrano valere tutte le possibili misure contrarie? Com'è possibile riconoscere ciò che vi è di buono e bello nell'imitazione innocente e come si possono impedire tutte le piccole deviazioni negative?<sup>376</sup>

Questo desiderio di preservare la presenza originaria del buon ordine lo troviamo anche nel tema ricorrente del metodo dei "primi elementi", nel senso di costruire "l'edificio di una buona educazione"<sup>377</sup> partendo dalle basi prime e originarie, dalle parti semplici verso la completezza dell'insieme più complesso:

---

<sup>375</sup> Ivi, pp. 59-60.

<sup>376</sup> Ivi, p. 61.

<sup>377</sup> Ivi, p. 66.

Gli ho fatto disegnare delle linee rette orizzontali e una riga perpendicolare a queste. Il signor Füssli mi diceva: – Tutto ciò che lei fa dev'esser completo. Non proceda da *a* a *b* fino a che *a* non è completamente noto, e così in ogni cosa. Non si affretti, ma si soffermi sui primi elementi, fintanto che non sono completi; così potrà prevenire chiacchiere vuote, disordine e confusione [...] Tutto in modo completo, con ordine e senza confusione, soddisfatto di ciò che è presente, o può essere presente, ma in modo compiuto, senza grandi difficoltà.<sup>378</sup>

Nella ricerca del buon metodo, Pestalozzi non si limita al dualismo tra originale e copia ma chiama in causa anche l'antinomia autorità/libertà e, criticando ogni interpretazione "univoca" della verità, dichiara di voler "connettere ciò che ha separato Rousseau" poiché "Senza obbedienza non è possibile educazione"<sup>379</sup>, dato che "Nella vita sociale sono necessarie delle capacità e abitudini che non si possono formare in una libertà sfrenata"<sup>380</sup>. Emilio, lasciato troppo libero nell'infanzia, dovrà "portare immancabilmente vincoli e ceppi durante la giovinezza":

Le passioni non sono estirpate dalla libertà che serve solo a rallentare il loro sviluppo. Emilio trema di vanità quando vuole superare il giocoliere. E anche Rousseau parla del pericolo del fuoco di caratteri difficili, che bisogna trattenere presto in un modo che presuppone la dipendenza sociale, di uomini cioè ai quali un'infanzia affatto libera doveva poi portare immancabilmente vincoli e ceppi durante la giovinezza. [...] Dove sta l'errore? La verità non è univoca. Sia libertà che obbedienza sono dei beni e noi dobbiamo connettere ciò che ha separato Rousseau, il quale, convinto della miseria di uno stolto impedimento che ha avvilito il genere umano, non pose limiti alla libertà. Cerchiamo di rendere applicabili i suoi saggi principi.<sup>381</sup>

Se proviamo a decostruire la doppia antinomia natura-libertà/cultura-autorità, ci accorgiamo che, nel testo, questo rapporto dialettico viene declinato secondo tre logiche eterogenee: come contrapposizione tra il magistero impartito dalla natura e quello trasmesso dall'uomo, come arte che imita la natura, oppure, in chiave di nesso supplementare reciproco. Il primo senso lo troviamo in alcuni brani dove Pestalozzi, non si limita a sottolineare lo spontaneismo di quella "libera aula della natura"<sup>382</sup> dove "la natura è maestra migliore degli uomini"<sup>383</sup>, ma passa a descrivere i suoi tentativi di

---

<sup>378</sup> Ivi, pp. 63-64.

<sup>379</sup> Ivi, p. 67.

<sup>380</sup> Ibidem.

<sup>381</sup> Ivi, p. 68. Su Pestalozzi lettore di Rousseau, cfr., A. Potestio, *Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi*, in AA.VV., *Pestalozzi nella modernità*, in "Formazione, lavoro, persona", VII-21, 2017 (on line), pp. 98-107.

<sup>382</sup> J.H. Pestalozzi, *Diario sull'educazione del figlio*, op., p. 65.

<sup>383</sup> Ivi, p. 69: "Il tuo pupillo sia libero più che può; valorizza ogni possibile occasione di libertà, riposo e serenità, e tutto ciò che puoi insegnare seguendo la vera essenza delle cose, non istruendo a parole. Lascialo vedere, sentire, trovare, cadere, rialzarsi, e sbagliare. Non ci siano parole là dove c'è possibilità di azione e ciò che può fare da solo, lo deve fare. Vedrai così che la natura è maestra migliore degli uomini". Cfr. anche, p. 65: "E quando l'uccello vola in modo mirabile e un bruco mai visto striscia sulla foglia, interrompi ogni esercizio linguistico; l'uccello e il bruco insegnano molto meglio e di più. Taci".

insegnare al figlio di tre anni alcuni elementi di matematica, latino e ortografia non senza ricorrere a costrizioni e minacce e, soprattutto, al respingimento dell'interferenza delle distrazioni naturali:

Ma nelle poche e più ridotte ore di studio [...] non permettere che ti si disturbi [...] Tu devi badare, fin che ti è possibile, che egli non venga interrotto e distratto da stimoli che lo attraggono; ciò che lo importuna deve venir respinto senza remissione. Che egli non spera di sottrarsi a questa necessità [...] In questo caso la natura e l'inclinazione alla libertà debbono venir impediti con ogni forza. [...] Nei limiti in cui la libertà dei vostri figli dev'essere vincolata dalla preparazione ai doveri sociali, la si limiti completamente, senza creare illusioni.<sup>384</sup>

Viceversa, nei momenti in cui è dominante l'esperienza del mondo naturale, Pestalozzi afferma: “Se in queste ore gli insegni qualcos'altro non lasciarti trasportare dalla contentezza per i progressi della tua arte a non consentirgli di godere appieno della natura che gli si impone”<sup>385</sup>. Ma, oltre al metodo dell'alternanza separata – come abbiamo detto – c'è anche la continuità tra natura e arte (cultura):

Condurrà tuo figlio nella libera aula della natura [...] Se in queste ore gli insegni qualcos'altro [...] Egli deve sentire che qui è la natura che insegna e che tu quasi ti limiti, tacitamente e quietamente, a seguirla passo passo con la tua arte.<sup>386</sup>

Però questo seguire “passo passo” la natura, questa imitazione, è ancora più evidente nell'insegnamento della capacità di giudicare correttamente, se stiamo a quanto Pestalozzi aveva scritto poco prima:

Non forzare le sue conoscenze! Fa' sì che la verità, oggetti ben definiti oppure cose che si presentano in varia maniera, gli si mostrino in molti modi, a varie riprese, senza che egli si stanchi, ma facendo sì che egli veda e ascolti. Limita i suoi giudizi su cose che egli può, o meglio, deve adoperare sul momento. Nell'educarlo a giudicare, comportati come la natura, che non esige che tu giudichi la larghezza del fossato verso il quale ti dirigi, ma si limita a mostrartelo; puoi anche giudicarlo. Ma il fossato che taglia la strada che devi percorrere, questo lo devi giudicare senz'altro. Così, una volta per tutte, quando procuri che il bambino faccia un uso pratico di qualcosa, allora è naturale e necessario che tu pretenda che egli giudichi.<sup>387</sup>

Infine, abbiamo il rapporto di mutuo soccorso supplementare secondo cui ai problemi culturali “porrà rimedio la libertà” della natura mentre negli aspetti “in cui la natura delle cose si mostri carente” sopraggiungerà l'aiuto del maestro:

Condurrà tuo figlio nella libera aula della natura, tenendolo per mano, e gli farai lezione sul monte e nella valle. In questa libera scuola il suo orecchio si aprirà anche a quell'insegnamento

---

<sup>384</sup> Ivi, pp. 65-66.

<sup>385</sup> Ivi, p. 65.

<sup>386</sup> Ibidem.

<sup>387</sup> Ivi, pp. 62-63.



che tu intendi dargli. Alle difficoltà del linguaggio e della geometria porrà rimedio la libertà: ma in queste libere ore sia maestra la natura, più che tu stesso. [...] Quando gli devi comandare qualcosa, aspetta, se puoi, un'occasione in cui la natura delle cose si mostri carente e il bambino venga condotto dalle conseguenze stesse di questa lacuna ad avvertire naturalmente la necessità del comando.<sup>388</sup>

C'è inconciliabilità tra le diverse visioni della relazione tra natura e arte, ossia tra la libertà del “libro della natura”<sup>389</sup> da un lato e l'obbedienza necessaria in una “educazione alla vita sociale”<sup>390</sup> e pratica dall'altro. Un testo contraddittorio che ha il merito di mettere in discussione la rigidità di queste antinomie classiche della pedagogia risolvendole in quel rapporto di *espacement* tra attività e passività che è sempre un riferirsi respingendo.

### *Libro della natura e mistica della voce interiore ne “La veglia”*

Sin dalla pagina iniziale di una delle prime opere dello zurighese, *La veglia di un solitario*, troviamo di nuovo l'interrogativo della metafisica dell'identità: “l'uomo nella sua essenza, che cos'è (*der Mensch in seinem Wesen, was ist er?*)”<sup>391</sup>; una domanda che verrà riproposta fino al *Canto del cigno* passando per il testo filosofico *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano*.

Un quesito a cui si risponde con la postulazione dell'“ordine della natura (*Ordnung der Natur*)”<sup>392</sup> e del “cammino della natura (*Bahn der Natur*)”<sup>393</sup>, ai quali si dovrebbe guardare come alla “sorgente della formazione umana (*Quelle der Bildung*)”<sup>394</sup> fondata sul “metodo della natura (*Lehrart der Natur*)”<sup>395</sup>. La genesi e la struttura del Creato devono essere pensate nell'ottica dei legami sacri di paternità e filiazione tra Dio e Gesù, dai quali discende l'investitura celeste del potere del principe sul popolo:

Il suddito è figlio di suo padre ed è figlio del proprio principe. Condizione del *principe*, immagine della divinità, padre di una nazione. Condizione del suddito, figlio del principe, che è insieme a lui figlio di Dio. [...] Al fine di sollevare il popolo al godimento delle benedizioni della sua essenza, chi è superiore diventa padre dell'inferiore.<sup>396</sup>

---

<sup>388</sup> Ivi, pp. 65 e 69.

<sup>389</sup> Ivi, p. 71.

<sup>390</sup> Ivi, p. 62.

<sup>391</sup> J.H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario* (1780), tr. it., (a cura di M. Gennari), Il melangolo, Genova 2009, p. 31.

<sup>392</sup> Ivi, p. 32.

<sup>393</sup> Ibidem.

<sup>394</sup> Ivi, p. 34.

<sup>395</sup> Ivi, p. 36.

<sup>396</sup> Ivi, p. 49.

La compromissione di queste “relazioni naturali dell’umanità”<sup>397</sup> si traduce a sua volta nel fallimento della *Bildung* familiare da cui deriva lo snaturamento di ogni individuo, poiché i ruoli familiari, sociali e politici dovrebbero seguire e reiterare la posizione gerarchica prevista dall’ordine naturale del Creato e riaffermata dalla Rivelazione.

Perciò è questo smarrito senso filiale dell’umanità verso Dio la grande sventura del mondo. In ciò si rende impossibile ogni educazione paterna di Dio e la rifondazione di questo smarrito senso filiale è il solo riscatto dei dimenticati figli di Dio sulla terra. L’Uomo divino, che con il suo martirio e la sua morte ristabilisce il perduto sentimento del senso filiale dell’umanità verso Dio, è il Redentore del mondo, è il sacrificante sacerdote del Signore, è l’intercessore tra Dio e l’umanità che lo ha dimenticato; il suo insegnamento non consiste in una giustizia che dà vita alla filosofia del popolo, ma nel manifestarsi di Dio padre alla smarrita famiglia umana di suo figlio.<sup>398</sup>

Questo brano contiene alcuni capisaldi metafisici, che approfondiremo tra poco, quali la necessità di ravvivare “il perduto sentimento del senso filiale dell’umanità verso Dio”, la centralità dell’azione “sacrificante” e il valore sentimentale ed epifanico, ma non teoretico, del “manifestarsi di Dio padre”.

In questa “ecologia dello sviluppo naturale”, dunque, la Sacra famiglia, il principe e il popolo costituito da singoli nuclei familiari, risultano tutti disposti secondo una successione di orbite aventi come centro l’interiorità di ogni singolo nel contesto del suo focolare domestico, il solo che può garantire la graduale conoscenza della verità intesa come comprensione della “posizione” di ogni singola esistenza nell’ordine naturale. Ritroviamo la concezione della continuità dialettica tra la sfera naturale della famiglia, la sfera sociale e la sfera spirituale.

Il cerchio del sapere, attraverso il quale l’uomo viene consacrato nella sua posizione, è stretto; e questo cerchio inizia vicino a lui, alla sua essenza, alle sue più immediate relazioni; da qui si dipana e deve volgersi a ogni estensione vitale, alla volta di quel punto centrale in cui c’è tutta la forza di benedizione della verità. Il puro senso della verità si forma nel cerchio intimo e la pura saggezza umana riposa sul solido fondamento della conoscenza delle relazioni più vicine, e forma la cura delle facoltà proprie dei personali uffici.<sup>399</sup>

La *Bildung* deve guidare ogni bambino verso la consapevolezza della sua verità, la quale diventa una “sicura stella polare”<sup>400</sup> che porta armonia, quiete e autocoscienza della propria “destinazione personale” all’interno del disegno divino:

Equilibrio della vita, destinazione personale dell’uomo, tu sei il libro della natura in cui riposano la forza e l’ordine di tale saggia guida e ogni *Bildung* scolastica che non sia costruita su questo

---

<sup>397</sup> Ibidem.

<sup>398</sup> Ivi, p. 58.

<sup>399</sup> Ivi, p. 33.

<sup>400</sup> Ibidem.

fondamento della *Bildung* dell'uomo vaga senza méta.<sup>401</sup>

La scuola e la famiglia, inoltre, devono aver ben chiaro che il “libro della natura” è conoscibile esclusivamente attraverso il metodo intuitivo, ossia “la conoscenza reale degli oggetti concreti” e vicini<sup>402</sup>, prima nell'ambiente domestico e poi in quello sociale e professionale a cui si è destinati e a cui la scuola deve preparare. Un desiderio metafisico di presenza che – come nel *De magistro* di Agostino – ha come nemico il metodo verbale, in cui quel supplemento usurpatore che è la parola sta “in luogo di concreta verità”:

[...] gli uomini affrettano il corso del tuo ordine [*della natura*], [...] Essi fanno ciò e, ben prima di aver formato attraverso la conoscenza reale degli oggetti concreti il loro spirito a essere ubbidiente alla verità e alla saggezza, s'arrischiano ad entrare mille volte nella confusione di chiacchiere e opinioni, sicché e suono e discorso e parola, in luogo di concreta verità, diventano oggetti reali che fanno da fondamento al loro orientamento dello spirito e da *Bildung* iniziale per le loro forze. Questa strada artificiosa della scuola, che ovunque penetra la libera, sorvegliata e calma natura con un falso ordine verbale, forma gli uomini secondo un'artificiosa parvenza, che riflette la carenza di forza naturale, la quale non costruisce su tale presupposto la *Bildung* dell'uomo ma appaga tempi come quelli del nostro secolo.<sup>403</sup>

Il verbalismo didattico viene bollato come apparenza, artificio, ombra della verità anche a causa della sua tendenza a dar vita ad ideologie riduttive, frutto di astruse razionalizzazioni fondate su “un argomento ricercato o unico”:

L'ostile e estenuante impulso per le sole ombre della verità: questo impulso – per timbro e suono e parole della verità dove nessun interesse si stimola, nessuna applicazione è possibile e la direzione di tutte le forze dell'uomo si sviluppa secondo le opinioni di grezzi e limitati maestri di scuola, e le mille artificiosità di chiacchiere e ritornelli vengono poste a fondamento della *Bildung* umana – è una penosa deviazione dal corso della natura. [...] L'uomo smarrisce l'equilibrio della sua robustezza, la forza della saggezza, se il suo spirito è troppo piegato in ossequio a un argomento ricercato e unico.<sup>404</sup>

Ma è bene chiarire che la verità della natura è “leggera e libera”, come a dire che l'ordine del creato non segue il determinismo meccanicistico e non si lascia catturare da una teoria filosofica razionalista. Torna l'accoppiamento del *Diario* tra l'ordine naturale e la libertà, in cui il creato sfugge al calcolo dell'arte umana in forza della sua struttura organicistica e finalistica: la *Bildung* dell'essere umano deriva dall'“insegnamento della natura” secondo il “metodo della natura”.

---

<sup>401</sup> Ivi, p. 35.

<sup>402</sup> Vicini nel senso di collocati entro il cerchio del focolare: “Uomo! – padre dei tuoi bambini, non spronare la forza del loro spirito verso remote lontananze”, ibidem.

<sup>403</sup> Ivi, pp. 34-35.

<sup>404</sup> Ivi, pp. 35-36.

La forza della natura, benché conduca irresistibilmente alla verità, non ha nessuna rigidità nella sua condotta; il canto dell'usignolo risuona nella buia oscurità e tutte le cose della natura fluttuano in ristorata libertà; in nessun luogo vi è l'ombra di un'importante disarmonia dell'ordine naturale. Se fosse forzato e rigido l'ordine naturale nell'insegnamento della natura anch'essa formerebbe l'unilateralità, e la sua verità non cadrebbe leggera e libera nella pienezza di tutta l'essenza dell'umanità. [...] Per questo, il metodo della natura non è arbitrario. Ma nondimeno la solennità è nella sua *Bildung* e nel suo ordine vi è un'economica precisione. [...] *Bildung* dell'uomo alla verità, tu sei la *Bildung* del suo essere e della sua natura per una più rassicurante saggezza. Dove tu sei, o forza della natura, pura *Bildung* dell'umanità, anche le più neghittose e vuote solitudini dell'oscura ignoranza si allontanano dalla tua via.<sup>405</sup>

Si tratta di una *Bildung* che è dipendente dal contesto di apprendimento ecologico, nel senso di condizioni ambientali favorevoli, dato che il "bisogno" naturale e spontaneo del bambino deve trovare "soddisfazione"<sup>406</sup> all'interno del focolare, nelle relazioni di cura.

L'uomo incalzato dai propri bisogni trova la strada per questa verità nell'intimo della sua natura. Il lattante impara, proprio in questo cammino, che cosa è per lui sua madre e appunto lei forma in lui l'amore, l'essenza della riconoscenza; ciò prima che nel piccolo possano comparire le voci del dovere e della gratitudine. Il figlio che si ciba del pane di suo padre e con lui si scalda al suo focolare, trova la benedizione del proprio essere uomo nei doveri filiali entro questo cammino della natura. Uomo, cerca in tale ordine della natura fino a giungere alla verità e la troverai così come a te essa necessita per costruire un tuo punto d'osservazione e per il tuo cammino.<sup>407</sup>

Grazie alla soddisfazione dei primi bisogni, dunque, il bambino apprende l'amore filiale e la riconoscenza verso i familiari in modo da predisporre verso la maturazione della fede in Dio padre: "formazione alla natura che porta alla fede in Dio"<sup>408</sup>. Ed è proprio questo spontaneismo della natura a determinare il carattere concreto, libero, leggero della verità che non può mai essere astratta, artefatta e unilaterale. L'obbedienza è raggiunta in continuità con il buon sviluppo delle prime relazioni naturali all'insegna dell'innocenza e della semplicità.

Tutte le pure forze di benedizione dell'umanità non sono doni dell'arte e del caso; esse riposano nell'intimo della natura di tutti gli uomini con i loro fondamenti. La loro formazione corrisponde a un bisogno generale dell'umanità. Per questo la via della natura, che essa stessa rivela deve essere libera e leggera, e la *Bildung* degli uomini deve condurre a un'autentica e rassicurante saggezza, impiegabile in modo semplice e universale. La natura svela la forza dell'umanità attraverso l'esercizio e il suo sviluppo si fonda sulla consuetudine. Ordine [*Ordnung*] della natura nella *Bildung* dell'umanità è forza dell'applicazione e pratica della sua conoscenza, dei suoi doni e dei suoi principi. Pertanto, è l'uomo della semplicità e dell'innocenza che, mentre esercita e impiega con cura e docile applicazione le sue conoscenze e con altrettanto muta diligenza ogni

---

<sup>405</sup> Ivi, p. 35.

<sup>406</sup> Soddisfazione che si ritrova anche in tutti i rapporti sociali: "Tutta l'umanità, principe o suddito, signore o servo, si forma secondo i particolari doveri del proprio stato attraverso il godimento delle sue prime relazioni naturali", ivi, p. 48; "Lei, questa buona materna natura umana, stringe i vincoli dei rapporti civili attraverso la benedizione del reciproco godimento", ivi, p. 53.

<sup>407</sup> Ivi, pp. 32-33.

<sup>408</sup> Ivi, p. 46.

sua forza e fondazione, viene formato dalla natura per la vera saggezza umana [...] Per tale motivo tutta la saggezza umana riposa sulla forza di un buon cuore docile alla verità e tutta la fortuna umana si istituisce su questo senso della semplicità e dell'innocenza.<sup>409</sup>

Se la *Ordnung* della natura si prolunga nella *Bildung* dell'umanità allora l'individuo semplice e innocente che si lascia dominare dalle sue forze naturali interiori “viene formato dalla natura” per generare i frutti della saggezza, i quali di conseguenza “non sono doni dell'arte e del caso” ma il risultato finale di “un bisogno” formativo.

La natura umana, dunque, ha in se stessa una “forza formativa”<sup>410</sup> innata che la spinge alla realizzazione quando trova una casa, ovvero una situazione di amore genitoriale. Ecco la prima aggiunta alla natura: il supplemento della pedagogia dell'ambiente precedentemente umanizzato, tuttavia, la catena supplementare sembra contare altri anelli.

Dopo una prima metà dell'opuscolo, in cui si descrive il metodo della natura e l'importanza dell'intuizione degli oggetti nell'*habitat*, il contenuto del testo vira bruscamente in direzione mistica e presenta argomentazioni incentrate sulla fede e sul sopravvenire della “grazia interiore”<sup>411</sup>.

Prima si afferma che “tu, o casa paterna, sei il fondamento di tutta la pura formazione naturale dell'umanità. Casa paterna, tu scuola dei costumi morali e degli Stati”<sup>412</sup>, ma due pagine dopo, leggiamo che la formazione ricevuta nella casa non è in grado di durare da sola perché la “buona e sensibile natura formata non ha la forza di sopportare” la morte, ossia la consapevolezza della caducità della vita. Solo la scoperta di Dio, “la più vicina relazione di umanità”, apre la speranza nella vita eterna dove la presenza del nostro essere è stabile, piena e immutabile.

Dio è la più vicina relazione di umanità. Anche la tua casa, o uomo, e il più saggio godimento non ti danno sempre la tranquillità. La tua soave, buona e sensibile natura formata non ha la forza per sopportare il potere e la sciagura e la morte senza Dio. Dio – Padre della tua casa, sorgente della tua benedizione – Dio – Padre tuo, in questa fede tu trovi pace e forza e saggezza, che nessun potere e nessuna sciagura possono sconvolgere in te stesso. [...] Fede in Dio, tu non sei conseguenza ed esito di sapienza formata, tu sei puro senso di candore, orecchio dell'innocenza ascoltante il richiamo della natura – la quale di Dio dice che egli è Padre. [...] Nel puro senso filiale dell'umanità si edifica la speranza della vita eterna e la pura fede in Dio dell'umanità non vive nella sua forza senza questa speranza. [...] Dio non è padre degli uomini se la morte è la conclusione della nostra essenza.<sup>413</sup>

---

<sup>409</sup> Ivi, pp. 38-39, tr. leggermente modificata.

<sup>410</sup> Ivi, p. 41.

<sup>411</sup> Ibidem.

<sup>412</sup> Ivi, p. 42.

<sup>413</sup> Ivi, pp. 44-47.

E se fino ad ora si è dato rilievo ai fattori ambientali e alla percezione sensibile degli oggetti vicini, adesso entra in scena il “senso interno” all’insegna del “Credi a te stesso, uomo, credi al tuo intimo senso dell’essenza”, poiché è Dio che rispetto all’umana “essenza insegna con forza e vigore, verità, saggezza e beatitudine, fede e immortalità”.

Uomo, il tuo senso interno è per te una sicura guida alla verità e al tuo dovere, e tu non puoi qui dubitare di questo senso che così forte a te grida l’immortalità. Credi a te stesso, uomo, credi al tuo intimo senso dell’essenza, così tu crederai in Dio e nell’immortalità. Dio è padre dell’umanità, i figli di Dio sono immortali. Nell’intimo della tua natura, uomo, riposa ciò che ascolta la verità, il candore e la semplicità con fede e adorazione. Ma semplicità e candore non sono dati a tutti gli uomini. Dio, che nella mia essenza insegna con forza e vigore, verità, saggezza e beatitudine, fede e immortalità; Dio – che tutti i suoi figli sentono – Dio, che tutta l’umanità mite, sensibile, pura, capace di amare comprende e tutta ugualmente comprende – Dio – non devo io dare ascolto all’insegnamento che nella profondità della mia essenza a me e alla mia natura giunge vero e vero deve essere – non devo io credere ciò che io sia e ciò che io faccia? Fede in Dio – separazione dell’umanità nei figli di Dio e nei figlio del mondo.<sup>414</sup>

Come abbiamo appena letto, “semplicità e candore non sono dati a tutti gli uomini” ed è per questo che viene a crearsi la “separazione dell’umanità nei figli di Dio e nei figlio del mondo”. Una fuggevole ammissione di predestinazione che compare insieme alla denuncia della lotta intrapresa dalla nostra natura spirituale “contro le basse forze e inclinazioni”<sup>415</sup> che generano il “peccato”:

Peccato, sorgente e conseguenza di incredulità. Peccato, azione dell’uomo contro l’intima testimonianza della nostra natura per la giustizia e l’ingiustizia. Peccato fonte di disordine nei nostri primi concetti fondamentali e del nostro puro sentimento della natura. Peccato, smarrimento della fede in te stesso, o uomo, e nel tuo senso intimo, smarrimento della tua fede in Dio, smarrimento del tuo senso filiale verso di lui. [...] L’inclinazione al mero splendore, all’impulso, alla predisposizione e le forze per rispecchiarsi e per nascondere le proprie debolezze sono la via anche dell’infima indebolente umanità, che viene distolta da questa strada formativa della natura.<sup>416</sup>

Pertanto, la natura umana ha bisogno di rinviare a un’altra aggiunta che possa soccorrerla per garantirle la salvezza; e se “Dio è la più vicina relazione di umanità” allora la fede è “il fondamento della *Bildung*” a cui si arriva attraverso il modello agostiniano della voce interiore “che ascolta la verità”<sup>417</sup> di Dio per ritrovare la capacità autonoma di giudizio morale, ma solo in grazia della “illuminazione” divina:

Fede in Dio, tu sei incisa nell’essenza dell’umanità, come il senso del bene e del male, come l’indelebile sentimento del giusto e dell’ingiusto, così tu sei immutabilmente salda quale fondamento della *Bildung* dell’uomo nell’intimo della nostra natura.

---

<sup>414</sup> Ivi, p. 47, tr. leggermente modificata.

<sup>415</sup> Ivi, p. 55.

<sup>416</sup> Ivi, pp. 52 e 55.

<sup>417</sup> Ivi, p. 47.

L'illuminazione [*Erleuchtung*] di Dio è amore, saggezza, e senso paterno. [...] O sole, tu immagine della sua [*della divinità*] forza. [...] quindi ogni forza interiore della moralità, dell'illuminazione e della saggezza del mondo nasce da tale fondamento in Dio della fede dell'umanità.<sup>418</sup>

Per riassumere, la decostruzione di questo breve scritto aforistico ci ha permesso di evidenziare un'altra ambivalenza della scrittura di Pestalozzi, poiché la buona *Bildung*, che l'Autore vorrebbe assimilare ad un semplice prolungamento della *Ordnung der Natur*, in parte è in balia della pedagogia dell'ambiente, ma, d'altra parte sembra anche fondata sull'espressione autonoma di quella capacità giudicante "incisa nell'essenza dell'umanità, come il senso del bene e del male, come l'indelebile sentimento del giusto e dell'ingiusto"<sup>419</sup>, in cui è "Dio, che nella mia essenza insegna" quando ricevo la grazia della sua illuminazione.

Ecco le due linee teoriche eterogenee: il continuismo ecologico e organicistico, secondo cui si va dalla natura al divino passando per il sociale; il dualismo tra il piano della sensibilità e quello della spiritualità trasfigurata dalla luce divina.

Pertanto, nel testo, anche l'antinomia tra l'etero e l'auto educazione è "in decostruzione" e si presenta in modo simile alla differenza tra la mediazione di ciò che è "esteriore" e l'immediatezza del "senso interno": da un lato, il bisogno di soddisfare i godimenti naturali seguendo l'insegnamento della natura; dall'altro lato, l'impulso morale innato ma ridestato da "Dio che nella mia essenza insegna con forza e vigore, verità, saggezza e beatitudine, fede e immortalità"<sup>420</sup>.

Dobbiamo sottolineare, inoltre, che Dio è presente nel modello educativo della rinuncia che si ispira a Gesù, "il sacrificante sacerdote del Signore"<sup>421</sup> e non nelle elucubrazioni filosofiche. Eppure, questa pedagogia del sacrificio sembra in contrasto con l'idea, appena descritta, di una *Bildung* che riesca a conciliare la soddisfazione dei godimenti sensibili con la rettitudine ascetica e ascensionale del perfezionamento morale: un dilemma decostruttivo che – come analizzeremo – destabilizzerà il grande *Bildungsroman* di Pestalozzi.

*Due modelli educativi antitetici nel Bildungsroman: irradiazione e innesto*

---

<sup>418</sup> Ivi, pp. 44 e 56-58.

<sup>419</sup> Ivi, p. 44.

<sup>420</sup> Ivi, p. 47.

<sup>421</sup> Ivi, p. 58.

*La narrazione principale e le immagini dialettiche.* Il capolavoro *Lienhard und Gertrud*<sup>422</sup> presenta una struttura veramente rara: la narrazione principale<sup>423</sup>, che descrive il degrado materiale e morale del popolo di Bonnal insieme a stralci di teoria pedagogica, viene continuamente interrotta da improvvisi quadretti allegorici a tema, come la pietà del focolare, il perdono, il servizio divino, l'angelo della speranza, la bellezza del povero pastorello. Nei momenti in cui si racconta la caducità umana più rovinosa, il racconto viene sincolato per dare spazio a delle cesure simboliche, molto simili alle immagini dialettiche di Benjamin<sup>424</sup>.

La decostruzione della forma di questo romanzo mostra una prosa narrativa minata al suo interno da rappresentazioni allegoriche della speranza; e se la prima descrive il contrasto insanabile tra la natura buona e la natura cattiva, tra la società disordinata e l'idea del nuovo ordine sociale, le seconde, invece, portano sulla scena immagini improvvisate che promettono l'impossibile: la riconciliazione tra i termini di quelle stesse antinomie classiche.

Le immagini dialettiche svolgono la funzione dell'ideale utopistico attraverso le figure, care a Derrida, dell'indecostruibile e dell'incondizionato come la giustizia a-venire e il perdono. Queste visioni sono fratture decostruttive che spezzano il *continuum* della narrazione, oltre a costituire – a nostro avviso – i momenti più alti della scrittura del maestro zurighese.

*Modelli educativi antitetici: irradiazione e innesto.* Pestalozzi esprime il suo punto di vista, il suo voler dire, sull'educazione in un passo – che abbiamo già citato – di un capitolo del suo romanzo intitolato *La filosofia del mio tenente e quella del mio libro* e lo fa attraverso le parole del maestro Glüphi:

---

<sup>422</sup> E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude* (1781-1787), op. Dal 2017 è disponibile anche la versione EPUB, libro digitale della KKIEN Publishing International, collana "I grandi dell'educazione", in cui Stefania Quadri ha aggiornato la traduzione di Sanna.

<sup>423</sup> Nel piccolo villaggio di Bonnal, Hummel, un oste senza scrupoli, tiene sotto il suo giogo molti poveri contadini, tra questi c'è il muratore Leonardo che spende tutti i suoi soldi nel gioco e nel vino fino ad indebitarsi con l'oste. La moglie, Geltrude, aiuta il marito a uscire dalle grinfie di Hummel rivolgendosi al feudatario, il barone Arner, che interviene in due modi: rimuove l'oste dalla sua carica e poi assegna a Leonardo la direzione dei lavori di costruzione di una nuova chiesa. Hummel cerca di corrompere alcuni contadini per sabotare il progetto di Arner ma alla fine viene scoperto e decide di confessare al parroco protestante, Ernst, un'intera vita di malefatte. Il barone con l'aiuto di Geltrude, del parroco e di Glüphi, un tenente in pensione nominato maestro di scuola, decide di riformare tutto il villaggio prendendo come modello l'ordine (*Ordnung*) che Geltrude ha stabilito nel suo focolare domestico. Anche la scuola diretta da Glüphi riproduce in buona parte l'idea di educazione e di istruzione della madre virtuosa. Non mancano le resistenze soprattutto dei prevosti – i contadini più ricchi – ma alla fine il nuovo ordine vince sul caos. Un consigliere del principe, il buon Bylifsky, si fa paladino della riforma di Arner a corte e, dopo aver schivato le trappole del perfido consigliere Helidor, convince Sua Altezza ad estendere i principi della riforma a tutto lo Stato.

<sup>424</sup> Alludiamo alla somiglianza strutturale della scrittura di Pestalozzi con il *Trauerspiel* studiato da Walter Benjamin. Cfr. W. Benjamin, *Il dramma barocco tedesco* (1925), tr. it., Carocci, Roma 2018.



GLÜPHI: Senonché è tutt'altro che agevole fare dell'uomo tutta un'altra cosa da ciò che egli è per natura, e occorre tutta la saggezza di un legislatore che conosca a fondo l'anima umana; o, se più vi piace – perché entrambe le cose sono vere – la pietà di una virtù angelica degna d'adorazione.<sup>425</sup>

Innanzitutto, quello che colpisce è l'affermazione che l'educazione debba “fare dell'uomo tutta un'altra cosa da ciò che egli è per natura”, una tesi, però, che è espressa nell'ultimo volume del romanzo, scritto a distanza di circa 6 anni dal primo nel quale troviamo una tesi opposta:

Gli uomini sono tanto volentieri buoni, e ridiventano tanto volentieri buoni!<sup>426</sup>

Un assioma che ha il suo corollario nella “teoria dei fili” esposta dal povero “Michele il piattolone”<sup>427</sup> nel secondo volume del romanzo e subito approvata da Arner:

Mentre parlavano di queste innumerevoli furfanterie, una volta il barone domandò a Michele perché mai era così difficile distogliere gli uomini da una vita tanto disgraziata. E Michele gli rispose: – L'uomo è sempre legato al suo genere di vita con molti fili, e occorrono molti sforzi a filargliene altri, che lo tirino da un'altra parte con la stessa forza degli antichi. Questa risposta colpì tanto il barone, che questi s'allontanò un momento per ripetersela parola per parola. È vero, disse a se stesso; tagliare i fili che legano il malfattore alla sua antica vita migliore, ecco l'unico modo d'emendarlo, ed è anche vero che, se non si ricorre a questo mezzo, tutto il resto che si fa per lui è come una goccia nell'oceano.<sup>428</sup>

Due sono, dunque, le chiavi di lettura del discorso pedagogico del nostro Autore: per educare è necessario possedere il dono angelico della forza del cuore come Geltrude e poi utilizzarla per rimettere in ordine tutti i “fili” oppure acquisire una buona conoscenza antropologica come Glüphi e dopo servirsene per educare “contro natura”.

Pertanto, il compito della lettura decostruttiva potrà articolarsi in due momenti: analizzare la compatibilità di questo *aut-aut* teorico, dato che nel testo, in effetti, troviamo il modello pedagogico dell'irradiazione del bene impersonificato da Geltrude e quello, più realistico, dell'innesto delle virtù sul tronco pulsionale praticato da Glüphi; cogliere, eventualmente, il rapporto di rovesciamento e contaminazione supplementare tra le due linee teoriche.

Il maestro zurighese, nei primi due volumi, organizza il materiale della storia a partire

---

<sup>425</sup> Ivi, vol. IV, p. 114.

<sup>426</sup> Ivi, vol. II, p. 142.

<sup>427</sup> Ivi, vol. I, p. 148.

<sup>428</sup> Ivi, vol. II, p. 82.

dalla sua concezione metafisica della morale<sup>429</sup> che in pratica riassume la posizione espressa un anno prima ne *La veglia di un solitario*: la forza del bene, se lasciata irradiare dai cuori puri e devoti a Dio, riesce a sovrastare il male circostante, il che significa che la *Ordnung* della natura si prolunga nella *Bildung* dell'umanità e riceve la grazia divina. Se tutte le orbite di vita (famiglia naturale, società e politica) tornano ad essere ordinate intorno al centro dell'interiorità pura, la natura umana viene di nuovo soccorsa dalla luce divina.

Per ri-naturalizzare l'individuo, dunque, è necessario intervenire sia con la forza del cuore sacro illuminato da Dio sia con la pedagogia dell'ambiente<sup>430</sup>, secondo cui le persone non cambiano se non tagliano i "fili" con la vecchia vita e ne acquisiscono di nuovi.

Hummel, ad esempio, ha una natura corrotta e la sua osteria è un luogo di disordine morale che inquina tutta la vita del villaggio con intrighi, dissolutezza e vessazioni; al contrario, Geltrude è una buona "creatura di natura" e la sua casa è un luogo di amore, rettitudine e ordine: un focolare che irradia la sua benefica influenza su tutta la vita della comunità col potere di convertirla al bene. Il feudatario Arner, contagiato da Geltrude, decide di estendere questo modello etico in tutto il villaggio di Bonnal e, divenuto paladino del bene, convince il principe ad adottarlo anche per l'intero Stato.

Eppure, lettore, vorrei cercare di darti un'immagine di questa donna. [...] Così la stella luminosa di Dio segue da mattina a sera la sua carriera [...], ma quando essa tramonta, tu sai che essa risorgerà e continuerà a riscaldar la terra, finché i frutti di essa siano maturi. [...] Quest'immagine

---

<sup>429</sup> Molte biografie raccontano che Pestalozzi chiese di sostituire il disegno di una scena di perdono, che compariva sulla copertina del suo primo volume, con la raffigurazione mistica di un sole (vedi figura sottostante) che irradia la sua luce sorgendo da una nuvola, la quale porta un'arpa (musica celeste) e un giglio (il fiore della purezza). Sulla vicenda si veda la nota di Egle Becchi, la n°13 a p. 79, del già citato volume da lei curato, J.H. Pestalozzi, *Scritti scelti*, op., da cui abbiamo tratto anche il disegno a p. 95.



<sup>430</sup> Nel quarto volume, tuttavia, Pestalozzi fa sostenere al parroco Ernst la tesi dell'"aiutati da te" – che ripeterà anche nel suo trattato pedagogico sul metodo di Geltrude – relativizzando la pedagogia dell'ambiente. Una parziale squalifica della etero-educazione che lascia emergere il dualismo tra il "dentro" e il "fuori": "Pareva, egli [*Ernst*] disse, come destinato che uomini non potessero godere le cure d'altri uomini. Tutta la natura e tutta la storia gridare al genere umano, che ognuno deve aver cura di sé, che nessuno si cura di lui e nessuno può curarsene; e il meglio, che si possa fare all'uomo, essere d'insegnargli a fare da sé. [...] Dopo un poco egli riprese a dire, essere in nome di Dio insito nella natura umana, che l'uomo non faccia assegnamento su alcuno in terra; perfino genitori [...] quand'egli [*il figlio*] è cresciuto, anzi gli dicono: – Aiutati ora da te, tu sei allevato! E in fondo ciò è perfettamente giusto ed è un bene per il genere umano, che i genitori e le autorità additino questo agli uomini, e, contro il loro discorso, 'Siete allevati, aiutatevi da voi!', non vi è niente da dire, se però esso è vero", ivi, vol. IV, p. 91.

della grande madre, che si distende amorosa sulla terra, è anche quella di Geltrude e d'ogni altra donna, che fa della sua casa il santuario di Dio, e per la sua devozione al marito e ai figli merita il cielo. Ma ella non è sola, anche Arner segue le vie della cara stella, che si distende amorosa sulla terra.<sup>431</sup>

Questo modello di metafisica della presenza, secondo cui “La pietà di una virtù angelica degna d'adorazione” si irradia su tutto ciò che le sta intorno, ha delle analogie con l'illuminazione della grazia di Dio, tipica degli agostiniani e dei protestanti come Pestalozzi.

Non a caso, la prima cesura simbolica che interrompe il discorso narrativo del romanzo è l'immagine dialettica della pietà del focolare: Leonardo rientra tardi a casa, dopo aver giocato e bevuto all'osteria del podestà Hummel, e si trova davanti agli occhi una scena che subito folgora la sua interiorità e illumina il suo cuore. L'occhio malinconico del muratore traviato, all'improvviso, ha la potente visione di un quadretto familiare che, invece di trasmettere protezione, vitalità e gioia, nella sua apparenza di focolare inerte e cristallizzato, diventa un “doloroso spettacolo” che comunica “un'angoscia mortale”. Un effetto di straniamento in cui Leonardo, come pure il lettore, passano in pochi istanti dal senso della rovina all'intuizione della speranza nella rinascita.

[...] ed era un doloroso spettacolo, quello che s'offrì a Leonardo, il quale proprio in quel momento apriva la porta. Geltrude giaceva col viso sul letto, e non udì l'aprirsi della porta e l'accostarsi del babbo. Neppure i fanciulli s'erano accorti di lui; essi vedevano soltanto la madre addolorata, e le si attaccavano alle braccia, al collo, alle vesti. Così li trovò Leonardo. Dio nel cielo vede le lacrime dei miseri [*Elenden*] e mette un termine alle loro sofferenze. Nelle sue lacrime Geltrude incontrò la pietà divina: e la pietà di Dio condusse Leonardo proprio in quell'istante, gli toccò l'anima e gli agitò di un tremito le membra. Un'angoscia mortale gli si dipinse in viso, ed egli poté appena dire, con voce rotta ed affranta: – Signore Gesù, che cosa succede? Soltanto allora lo vide la madre, soltanto allora lo videro i figli, e cessò il suono dei lamenti [...] Come si gonfia un torrente montano o si spegne una fiammata devastatrice, così scompare l'ansietà terribile e diviene cura silenziosa e preoccupata. [...] e anche a Leonardo passò il primo doloroso stupore. [...] Allora disse [*Geltrude*]: – Leonardo, abbi fiducia nella bontà divina, e fatti animo di operare rettamente. O Geltrude, Geltrude! – disse Leonardo; e piangeva, e le sue lacrime scorrevano a torrenti.<sup>432</sup>

Nel momento in cui la sacralità del focolare tocca la profondità della miseria – effetto della vita dissoluta del capofamiglia –, quando tutto sembra perduto e dissolto, Dio interviene e si riaccende la speranza nella riconciliazione. Ed è proprio l'angelica Geltrude – come vedremo – a insegnare a tutti il valore della vita modesta all'insegna di quella miseria (*Elend*) che chiama a sé la grazia divina.

Tuttavia, nel romanzo incontriamo un'altra donna “angelica”, l'anziana Caterina, che nei

---

<sup>431</sup> Ivi, vol. II, pp. 59-60.

<sup>432</sup> Ivi, vol. I, pp. 6-8.

suoi ultimi giorni di vita si preoccupa non soltanto di perdonare chi ha fatto del male alla sua famiglia ma anche di persuadere i suoi parenti a fare altrettanto.

Il pastore protestante Ernst, invece, è una figura simile al Fra' Cristoforo de *I promessi sposi*, perché ha riscoperto la bontà dopo aver condotto una vita “mondana”. Ernst mostra di associare le sue doti spirituali alla saggezza religiosa, tanto da far risvegliare la coscienza del cattivo Hummel e di avviarne la conversione al bene. Il giovane feudatario Arner e il maestro Glüphi sono personaggi positivi ma, insieme a Ernst, sono aiutanti che affiancano Geltrude nella sua opera di diffusione della benefica luce nel contado.

Geltrude è anche la vera educatrice del romanzo, dal momento che il suo modello di educazione domestica (la triplice integrazione di cuore, testa e mano) viene adottato, con adattamenti, dal maestro nella realizzazione della scuola popolare.

Il segreto della pedagogia di Geltrude è il valore dell'umiltà cristiana. L'essere umano rimane puro di cuore solo se vive in modo ordinato e non si corrompe con il potere, il possesso dei beni, l'artificiosità dei libri e la vanità della chiacchiera; e affinché tutto questo si compia, è importante che ogni individuo incontri la miseria e la sofferenza. In sostanza, la pedagogia *multitasking* di questa madre angelica è caratterizzata dal sacrificio delle pulsioni e dei piaceri.

Geltrude è una “creatura della natura”, che pur non essendo istruita è rimasta tale anche in mezzo al disordine morale, invece, il maestro Glüphi (così come Ernst e Arner) possiede soprattutto la “saggezza” antropologica.

GLÜPHI: L'uomo, continuò egli, se è abbandonato a se stesso e cresce liberamente, è per natura pigro, ignorante, imprevedente, malaccorto, leggiere, credulone, pauroso, e avido senza limiti; e quindi i pericoli cui lo espone la sua debolezza e gli ostacoli, che si frappongono alla sua cupidigia, lo fanno diventare obliquo, astuto, maligno, diffidente, violento, insolente, vendicativo e crudele. Ecco l'uomo, come egli deve crescere per natura, se è abbandonato a se stesso e si sviluppa liberamente; egli ruba come mangia, e uccide come dorme. Il diritto della sua natura è il suo bisogno, il fondamento del suo diritto è il suo piacere, [...] E tutto il valore civile dell'uomo, tutte le sue forze utili e proficue alla società, si fondano su istituzioni, costumi, processi educativi e leggi, che lo mutano nel suo interno e ne cambiano il modo di vedere, per guidarlo sulla via di un ordine [*Ordnung*], che contrasta ai primordiali istinti della sua natura, e lo rendono adattabile a rapporti, [...] E quindi l'uomo dappertutto in quanto è privo di educazione civile [...] rimane quella stessa creatura debole e pericolosa, che è nel bosco.<sup>433</sup>

Pestalozzi introduce il personaggio Glüphi – tenente in pensione che accetta di diventare maestro della scuola popolare – a partire dal terzo volume del suo romanzo, forse inappagato dal modello della irradiazione del bene all'interno dell'ecologia delle orbite

---

<sup>433</sup> Ivi, vol. IV, pp. 112-113. Questa filosofia sarà ripetuta da Pestalozzi nel già citato libro del 1997 *Mie indagini*.

di vita. Nel brano citato, infatti, appare evidente la logica del supplemento: la cultura deve aggiungersi per supplire alle deficienze di una natura umana “abbandonata a se stessa”. L’uomo di natura è una “creatura debole” che diviene pericolosa se non riceve una “educazione civile” che lo formi alla convivenza sociale. Astrarre l’uomo dal suo contesto sociale – come auspicava Rousseau – non serve, poiché esistono contesti sociali positivi che favoriscono la vita virtuosa e altri negativi che invitano alla brutalità. È inutile demonizzare le istituzioni perché il popolo ha bisogno di essere educato, infatti, per Glüphi la mancanza della natura devono essere soccorse da un progetto educativo<sup>434</sup>. Glüphi capisce che la natura sensibile, che comprende molteplici inclinazioni, ha i suoi diritti, non può essere sacrificata, ma solo educata a trovare modalità di soddisfazione rispettose dell’individualità e della società. Una saggezza di cui non difetta neppure Arner.

Questi [Arner] da ogni parte si studiò di porre freno alla tendenza dei suoi uomini verso il libero, selvaggio, non faticato godimento della vita, fece dipendere in tutti i sensi la soddisfazione dei loro istinti naturale dal soddisfacimento dell’obbligo civile e dalla regolarità dell’ordine sociale; vale a dire che l’istinto delle proprietà, l’istinto sessuale, l’amore dell’allegria, la tendenza alla tranquillità e il desiderio di onore, in una parola, *tutti gli istinti fondamentali della nostra natura furono da lui ricondotti entro quei limiti, ed ivi soltanto soddisfatti*. [...] Non si prosciuga una palude soltanto con rivoltare la fanghiglia, ma bensì scavando un letto profondo alle sue acque e dando loro uno *scarico sicuro*.<sup>435</sup>

La soluzione consiste non nel reprimere le pulsioni naturali<sup>436</sup> ma nell’incanalarle verso attività costruttive. La natura sensibile segue il principio di piacere (godimento sfrenato senza legge) ma la natura spirituale, aiutata dalla funzione regolatrice delle buone istituzioni, guida la prima verso il principio di realtà e verso il meccanismo della sublimazione, pertanto, solo nel perimetro della legge è possibile la realizzazione del vero desiderio. L’intreccio tra le due nature è la soluzione che porta ad orientare le pulsioni

---

<sup>434</sup> Cfr. C. Scurati, *J. H. Pestalozzi*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*. Vol. 2, La Scuola, Brescia 1977, pp. 313-314: “Pestalozzi approda, nel successivo progredire del romanzo, ad una visione realistica e dualistica, in cui appare una duplice composizione di attualità inferiore (istinto, egoismo) e di potenzialità superiore (ragione, fede, moralità, altruismo). [...] La vera natura dell’uomo, la natura superiore, non è un dato, ma un problema, un compito, un risultato da costruire, oltre la naturalità animale e sensibile, in direzione della realizzazione etica e spirituale”.

<sup>435</sup> Ivi, vol. IV, pp. 194-195, c.n.

<sup>436</sup> Glüphi, in particolare, mostra di possedere anche una buona sensibilità dialettica, perché comprende che, senza il lavoro preliminare della buona educazione, l’imposizione delle norme civili non può che essere percepita solo come una “catena”, con la conseguenza di scatenare una “ribellione” (cfr. ivi, vol. IV, pp. 114 e 116). Pestalozzi, in un testo coevo al secondo libro del suo *Bildungstoman*, intitolato *Legislazione e infanticidio. Verità e sogni, inchieste e rappresentazioni* (1783) – tr. it, *Sull’infanticidio* (a cura di G Di Bello), La Nuova Italia, Firenze 1999 – aveva esortato il legislatore a non trascurare i bisogni naturali dell’essere umano, compresi gli appetiti sessuali e le inclinazioni al godimento dei piaceri. Questa denuncia del nefasto effetto a ritorno del rimosso sarà presente anche nelle *Lettere sull’educazione estetica dell’uomo* di Schiller.

verso espressioni socialmente accettabili, invece di reprimerle nel sacrificio dell'etica pura.

Ecco dunque il loro [di due ministri del duca] progetto. In questo essi non contavano affatto sulla virtù degli uomini, ma sulla cupidigia: essi sapevano che *la virtù può innestarsi nel tronco selvatico della cupidigia* e produrre su di esso frutti, che la sua natura non avrebbe mai dati.<sup>437</sup>

Questo è il modello educativo dell'innesto del bene sul tronco delle esigenze naturali e del possesso dei beni esteriori, una concezione pedagogica più dialettica che ci rimanda al modello conciliativo di Bertin.

In conclusione, questa prima decostruzione del testo ci ha condotti alla disseminazione del senso rappresentata dalla pluralità dei modelli metafisici, dall'irradiazione del bene alla strategia dell'innesto passando per la logica del supplemento. La "virtù angelica" e pura di Geltrude sembra far riferimento ad una visione dualistica nel rapporto tra la natura spirituale e la natura sensibile. Una visione che risulta in contrasto con i modelli più dialettici dell'innesto e del supplemento, in cui la spiritualità non misconosce il suo legame con l'impurità della natura animale e con il disordine, mai del tutto eliminabile, delle circostanze esteriori.

Attuando il rovesciamento della gerarchia – la prima fase della strategia generale della decostruzione –, ci troviamo a prendere le difese della natura "inferiore" che il modello un po' manicheo di Geltrude esclude e rimuove. Da una parte abbiamo il sacrificio e la purezza, dall'altra la sublimazione e la contaminazione.

*Due concetti di ordine.* Ordine (*Ordnung*)<sup>438</sup> è un termine che ricorre spesso nel testo, in cui si parla del nuovo ordine, dell'antico ordine e del disordine (*Unordnung*).

Pestalozzi dà voce alla sua metafisica della ri-appropriazione della presenza attraverso l'ideale utopistico di ritornare all'ordine originario eliminando ogni traccia di disordine. In accordo con il modello ecologico delle orbite, la *Ordnung* della famiglia naturale e della società dovrebbero rispecchiare il *Kosmos* del Creatore.

Nella visione paternalistica dello zurighese, ogni cosa deve andare al suo posto, o meglio, ogni persona deve attenersi al suo ceto e non smarrire il sacro sentimento della filiazione e della paternità. In particolare, i nobili signori hanno la missione divina di educare e curare il popolo, per questo il "Il potere dei principi è sacro, e il loro servizio è sacro"<sup>439</sup>.

---

<sup>437</sup> Ivi, vol. IV, cit., p. 262, c.n.

<sup>438</sup> Sull'importanza del concetto di ordine nel romanzo di Pestalozzi, dal punto di vista sociale ed educativo, cfr. E. Pizzorno, *I fondamentali dell'educazione dell'uomo in "Liennhard und Gertrud"*, in P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, op.

<sup>439</sup> Ivi, vol. II, p.169.

E l'ultima cosa che Arner disse a Teresa fu questa: la legge stabilita da Dio sui principi e sui nobili è questa, che il loro regno non è loro proprietà, ma che invece essi sono principi e nobili per dare, assicurare e perfezionare al loro popolo, ciò che gli possono dare, e per insegnarli a ben usare e a consegnare ai discendenti ciò che gli danno.<sup>440</sup>

Il nonno del barone Arner era una brava persona, però non era riuscito a preservare il suo buon sistema di vita dal veleno malefico della *Unordnung*. Il nipote prova allora a istituire un nuovo ordine che, tuttavia, porti al risveglio e alla ripetizione della bontà dell'antico.

[...] si fece raccontare [Arner] come anticamente vigesse un sistema di vita in sostanza simile punto per punto a quello ch'egli andava ora introducendo.

Inoltre negli altri progetti s'era lasciato sempre da parte come di nessun valore il bene già esistente, a guisa del fabbricatore d'oro che manda l'oro in fumo. Invece Arner cercava con diligente attività di conservare anche ogni minimo bene esistente, di farne pro, di promuoverlo; tutto ciò ch'era antico rientrava ottimamente nel suo sistema, ed egli volava tanto alto al disopra di quelle bestie voraci che erano gli altri progettisti, quanto l'aquila sovrasta nel volo il pipistrello.<sup>441</sup>

In questo caso, non si tratta di realizzare nel mondo profano l'immagine statica della *Ordnung* celeste, ma di una ripetizione, nella temporalità storica, dell'antico che genera il nuovo. L'origine non mai pura ma è sempre contaminata dalla iterabilità in cui il nuovo è comunque allacciato all'antico.

Da una parte abbiamo il modello della irradiazione del bene che separa in modo dualistico l'ordine e il disordine; dall'altra compare anche una visione dialettica vicina al modello educativo dell'innesto, che rivela l'irriducibilità del disordine della natura sensibile, mettendo in dubbio la possibilità di credere all'esistenza, in questo mondo, di una purezza morale assoluta e non contaminata dalla sua alterità. La natura e la società sono contraddittorie e portano nel loro intimo un ordine inseparabile dal disordine, come ci spiega Ettore Luccini:

In Rousseau, nonostante il tentativo da lui fatto di mediare attraverso infinitesimali approssimazioni il bene della natura e il male della società, la natura, nella sua idealità, resta assolutamente distinta dalla società nella sua corruzione, e di ciò egli è consapevole e riconosce che è necessario sempre un salto, un'incongruenza per poter mediare storicamente questi due stati del tutto diversi. Il Pestalozzi, invece, di fronte alla stessa difficoltà, trasporta nel concetto di natura sia il bene che il male, cosicché la natura risulta intimamente contraddittoria e dualistica. Essa apparirà come portatrice nel suo intimo dello stesso dualismo che affligge la vita sociale.<sup>442</sup>

Dal punto di vista della teoria dell'innesto, l'ordine morale rimane un ideale regolativo

---

<sup>440</sup> Ivi, vol. II, pp. 61-62.

<sup>441</sup> Ivi, vol. IV, pp. 149 e 260.

<sup>442</sup> E. Luccini, *Le idee politiche e sociali di G.H. Pestalozzi*, op., p. 35.

ma non ha una consistenza reale, perché si tradurrebbe nell'arresto del flusso vitale; allo stesso modo non può esistere nemmeno il caos totale, altrimenti porterebbe alla distruzione completa del genere umano. E ancora, l'ordine è inseparabile dal minaccioso disordine nella stessa misura in cui la salvezza è legata alla pericolosa miseria della condizione umana.

*La miseria è il pharmakon di Pestalozzi.* Il valore dell'esperienza della miseria e della sofferenza è condiviso da tutti i personaggi positivi, *in primis* da Geltrude, e dal narratore esterno. La miseria sembra il trampolino di lancio della virtù soprattutto nel modello della irradiazione del bene, che si fonda sul sacrificio delle pulsioni naturali.

GELTRUDE: Dio [...] con le strettezze, con la miseria e i molti guai della sua condizione lo [il povero] educa alla grande rinunzia, cui esso è chiamato. [...]. Tanto nei ricchi quanto nei poveri deve trovarsi in ordine il cuore, se vogliono essere felici; e a questo risultato gli uomini ci arrivano più attraverso il bisogno e le preoccupazioni che non attraverso la tranquillità e la soddisfazione. Diversamente, Dio certamente ci concederebbe ben volentieri la gioia. Ma siccome gli uomini possono sopportare felicità, tranquillità e gioia solo quando il loro cuore è educato alle sofferenze, è costante, fermo, paziente; così è necessario evidentemente che nel mondo vi sia molta miseria [*Elend*] e bisogno.

NARRATORE ESTERNO: O eternità! se tu una buona volta svelassi le vie del Signore e la benedizione degli uomini, ai quali Dio col dolore, con la miseria [*Elend*] e con la sofferenza insegna ad essere forti internamente, o eternità, come solleveresti in alto coloro che son provati, e che tu quaggiù tieni così bassi!

Ormai è passata, barone, disse RUDI, e le sofferenze e la miseria [*Elende*] sono benedizioni di Dio, quando son passate. [...] ERNST: [...] Rudi, il podestà si trova in assai cattive acque. [...] Abbi compassione di lui nella sua miseria [*Elende*].

ERNST: - [...]. Ma barone, in nome di Dio si deve cercare la pura elevatezza del cuore umano proprio presso poveri abbandonati e miserabili [*Elenden*].

ARNER: Ma vorresti tu, cara moglie, vorresti tu porre limiti al procedere della virtù e della magnanimità, che Dio con la sofferenza e la miseria [*Elend*] ha sollevato alla più pura altezza, [...]?<sup>443</sup>

La miseria educa l'uomo al sacrificio per condurlo alla salvezza, tuttavia, in un altro punto del romanzo Ernst intuisce l'altra faccia della medaglia, ossia l'aspetto pericoloso della miseria.

---

<sup>443</sup> E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, op., vol. I, pp. 55, 85, 240, 243-244. Sul sito "Verein Pestalozzi im Internet", precedentemente segnalato, Arthur Brühlmeier ha scritto un lungo capitolo intitolato "Pestalozzi e la povertà" in cui sottolinea quanto, nell'opera dello zurighese, la povertà rivesta un significato di opportunità, seppur non senza ambiguità: "La povertà per Pestalozzi rappresenta dunque una vera occasione e secondo lui non può essere un obiettivo desiderabile far fuori tale occasione. Piuttosto è importante renderla utile. Educazione dei poveri quindi per Pestalozzi non è un'educazione 'dalla povertà al benessere', ma sempre 'educazione alla povertà' [...] Pestalozzi ha però sempre ribadito che la povertà in sé non rende etico l'uomo, ma al contrario nasconde molti stimoli all'immoralità e alla depravazione interiore. La povertà è soltanto un'opportunità, ma non un valore a sé. Diventa preziosa solo se usata con la volontà dell'educatore morale".



A questo punto il barone abbraccio il parroco ERNST; ma questi dopo un poco disse, come assorto in una specie di estasi: – Noi tutti beviamo alla sorgente della miseria [*Quelle des Elende*], che avvelena questi uomini, e Dio solo è colui che guarisce l'uno o l'altro dal veleno [*Gift*] di questa sorgente; e questo stesso veleno diventa per l'uno il profumo della vita che chiama alla vita, per l'altro l'alito della morte che chiama alla morte; e se non avessimo speranza nell'altra vita, la condizione di milioni di uomini, viventi in circostanze tali da spingerli quasi irresistibilmente e irrimediabilmente alla perdizione non potrebbe conciliarsi con la giustizia divina, e l'uomo sarebbe la più miserabile [*elendeste*] di tutte le creature.<sup>444</sup>

Questa decostruzione del testo, ci consente di affermare che Pestalozzi utilizza il termine “miseria”, in modo analogo a come Platone – secondo l'analisi di Derrida che abbiamo commentato in precedenza – si serve del termine *pharmakon* per esprimere un paragone con la scrittura. Nel testo citato il parroco Ernst sostiene che la miseria può funzionare come un *Gift*, un veleno, e condurre la vita dell'uomo verso l'abisso del male oppure può risvegliare la coscienza per indicarle la retta via del bene; la miseria non può essere “profumo di vita” senza essere, al contempo, anche “veleno” che uccide, ne segue che il significato di questo termine è indecidibile.

Il parroco confessa al barone di essersi trovato lui stesso, in passato, in condizioni di miseria e di aver rischiato una brutta fine per colpa di quel veleno, tuttavia, da quell'esperienza, egli comprese le potenzialità positive e negative dell'uomo.

E il parroco disse al barone: – Mai dimenticherò che io stesso mi sono trovato su una via, nella quale avrei potuto diventare ciò che è diventato il podestà. Sì, barone, in quel tempo quando per quattro anni vagai qua e là senza pane, senza occupazione, senza una mano d'aiuto, e mi presentai come un mendicante al castello del vostro nonno, io imparai che cosa è l'uomo, e che cosa può diventare.<sup>445</sup>

Il podestà, inoltre, rivela che il parroco ha un passato da affarista senza troppi scrupoli:

Anche il vecchio parroco vendeva vino come me, e in pagamento prendeva fieno, grano, avena a basso prezzo, né più né meno di come faccio io. Nel mondo, tutto preme su ciò che sta sotto.<sup>446</sup>

L'ambivalenza della miseria è più in sintonia con il realismo del modello educativo dell'innesto, poiché ciò che è impuro e materiale si dimostra la base inaffidabile su cui fioriscono i principi morali.

L'educazione al sacrificio pulsionale, quella di Geltrude, non può essere sufficiente per acquisire un comportamento improntato al bene poiché, in circostanze di precarietà materiale, molte persone si abbrutiscono, scivolano nel degrado e risultano refrattarie alla

---

<sup>444</sup> Ivi, vol. II, p. 125.

<sup>445</sup> Ibidem.

<sup>446</sup> Ivi, vol. I, pp. 140-141.

luce del bene.

Sul tema della buona miseria – che può spalancare le porte della speranza – è significativa una breve, ma intensa, immagine dialettica che troviamo a metà del terzo libro del romanzo. Il barone è preso dalla rabbia e mette a confronto la *Ordnung* della natura con la *Unordnung* delle cose umane.

Oh! gli uomini son così brutti, e qualunque cosa si faccia tra loro, non si riesce mai a far sì ch'essi rassomiglino a questa valle! – disse il barone. E veramente lo spettacolo della valle e del tramonto del sole era magnifico.<sup>447</sup>

Arner sta perdendo la speranza di veder realizzata la sua opera riformatrice, è rapito dalla bellezza della natura ed è deluso dalla bruttezza della miseria umana.

Adesso non è più così - rispose il tenente, indicando un pastorello che si spingeva avanti una magra capra ai piedi della roccia, su cui i due stavano. Il ragazzo si fermò ai loro piedi, volse gli occhi al sole, si appoggiò al suo bastone pastorale e intonò il canto della sera. Era la bellezza in persona, e scomparvero agli occhi dei suoi signori e monte e valle, e Itte e il sole. Ora essi vedevano soltanto il giovinetto, che stava loro dinanzi coperto di cenci, e Arner disse: - Avevo torto, la bellezza dell'uomo è la maggior bellezza che ci sia sulla terra!<sup>448</sup>

Il pastorello è povero, è “coperto di cenci”, spinge una” magra capra”, si appoggia al bastone e intona il canto della sera; egli non è come i signori, è “ai loro piedi”, ma essi ammirano la sua innocenza e il suo essere in armonia con la natura. La bellezza di questa allegoria della miseria, in modo paradossale, restituisce ai signori della *Ordnung* la speranza nella riconciliazione, senza sacrificio, tra la natura superiore e natura inferiore, quella natura che non contrasta la *Kultur*.

Quest'immagine dialettica illustra la natura di *pharmakon* della miseria: nella storia naturale (*Naturgeschichte*) dell'uomo la speranza brilla quando la semplicità della vita, sottratta al modello del sacrificio pulsionale, mostra con innocenza il suo angelico sembiante.

*La Bildung e il prospettivismo.* Nell'ottica della riflessione sulle antinomie, la pedagogia di Pestalozzi rappresenta un modello conciliativo, ma non privo di forza decostruttiva. Egli rifiuta le visioni unilaterali in tutti i campi, dalla religione alla scienza e si oppone al verbalismo astratto e al sentimentalismo ingenuo: alla “peste del cuore” e alla “peste dell'intelligenza”.

---

<sup>447</sup> E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, vol. III, op., p. 81. Alla fine del vol. I, Arner aveva espresso una visione opposta: “Quindi Teresa disse. – Che serata è stata mai barone! La terra di Dio è bella, e tutta la natura ci offre d'ogni parte felicità e piacere: ma l'incanto dell'umanità supera ogni bellezza della terra. È vero, cara, è superiore ad ogni bellezza della terra, disse il barone”, p. 243.

<sup>448</sup> Ivi, vol. III, op., pp. 81-82.

Nel testo troviamo espresso il concetto di *Bildung*, ovvero di formazione completa, attenta alla cura della mente e delle emozioni, inoltre, vengono avanzate da più parti soluzioni didattiche per unificare la teoria con la prassi e l'educazione con la vita sociale.

L'uomo in tal modo dà retta soltanto all'intelligenza, oppure quando si fonda soltanto sul cuore; nell'un caso ha la peste dell'intelligenza, nell'altro la peste del cuore, e in entrambi i casi fa morire senza altro la parte trascurata, e con la morte di questa appesta anche l'altra, con la quale si era comportato come se dovesse vivere da sola.<sup>449</sup>

La sensibilità ermeneutica dello zurighese lo porta al rifiuto delle conoscenze unilaterali e al suggerimento del prospettivismo: meglio vedere le cose da molti punti di vista.

ARNER: Non creder mai, che uno solo sappia tutto. È destino degli uomini che nessuno di essi posseda la verità: essi la posseggono tutti, ma divisa, e chi va a scuola da uno solo non apprende mai ciò che fanno gli altri. [...] Ognuno crede che il suo sogno sia la verità, [...]. Abbia cura che mio figlio non creda mai ad alcuna universalità, che non sia mai esistita in nessun individuo in un luogo qualsiasi del mondo.

[...] esperienze e cognizioni unilaterali per lo più li [*gli uomini*] inducono a non voler vedere altro che la loro specialità, o almeno a tenerla per molto di più di ciò che essa è complessivamente e in rapporto con le altre.<sup>450</sup>

*Le figure dell'indecostruibile: giustizia, dono e perdono.* Nel testo sono presenti i temi etici della giustizia, del dono, del perdono e dell'amicizia, i quali in parte vengono affrontati attraverso argomentazioni teoriche e in parte sono illustrati in immagini dialettiche. Nell'economia della scrittura, esse fungono da ideale regolativo utopistico, nel senso che esprimono la speranza nella riconciliazione tra i termini delle antinomie classiche della pedagogia – natura/cultura, natura/spiritualità, passato/presente, individuo/società – per mezzo di rappresentazioni simboliche che arrestano la prosa narrativa al fine di indurre il lettore a una intuizione del loro significato, la stessa che viene vissuta dal personaggio – come Leonardo nell'immagine dialettica della pietà del focolare o di Arner e il tenente in quella della miseria, che abbiamo già incontrato.

Le immagini dialettiche conducono alla visione istantanea della promessa di riconciliazione tra i termini antinomici<sup>451</sup>, quella speranza sull'impossibile che non è

---

<sup>449</sup> Ivi, vol. IV, p. 145. Cfr. M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2011, pp. 75-76: "Pestalozzi, che non era rigidamente socratico, dava importanza, nell'educazione, alla sensibilità simpatetica e all'affetto. Il suo maestro ideale era tanto una figura con tratti materni quanto un pungolatore socratico. [...] Nel suo importante romanzo *Leonardo e Geltrude* [...] Geltrude è affettuosa e interessata a sviluppare le capacità emotive dei bambini insieme alle loro capacità critiche. [...] In Pestalozzi l'elemento socratico deve essere sempre visto in relazione a questa centralità dello sviluppo emotivo".

<sup>450</sup> Ivi, vol. IV, pp. 72-73 e 168.

<sup>451</sup> Una ricomposizione armonica della problematica esistenziale, sempre divisa tra egoismo o ospitalità, che corrisponderebbe, secondo Banfi, all'ideale trascendentale dell'educazione: "A chi ben consideri, la

traducibile in concetti teorici e non è decostruibile. Il misticismo dello zurighese trova qui il suo acme, ma lo fa servendosi della sua grande capacità di scrivere in modo figurativo.

Senza dubbio, l'immagine dialettica più suggestiva è quella dell'"angelo della speranza" nella riconciliazione universale di tutte le antinomie prima elencate. Al commento di questa cesura simbolica dedichiamo una maggiore attenzione, mentre in nota segnaliamo altre immagini dialettiche.

Siamo a metà del terzo volume, il barone Arner si è isolato e sta piangendo a causa dello spettacolo di corruzione e miseria a cui ha appena assistito al villaggio di Bonnal. Il barone è abbattuto perché è appena tornato da un'assemblea popolare dove si sono regolati i conti con i debitori di Hummel e sa che quel degrado è frutto anche del mal governo dei suoi avi<sup>452</sup>. Presa coscienza che ormai il male è radicato ovunque, lo assale un forte pessimismo e per un momento perde la speranza di poter riportare l'ordine morale nel suo popolo.

Però l'impressione fattagli da tutta quella mattinata era opprimente, ed egli tornò dai tigli in casa del parroco col cuore stretto, avendo quasi perduto la speranza di poter cavare qualche cosa di buono da una popolazione, in mezzo a cui v'erano tanti paltonieri.<sup>453</sup>

Lasciamo per un momento il barone e spostiamoci nel villaggio. Qui Arner, per favorire la creazione delle doti, ha promesso alle fanciulle filatrici di cotone la rinuncia alle decime sui loro terreni, allora, per ringraziarlo le ragazze, aiutate da Geltrude e da altre due donne, la Mareili e la Renold, organizzano di recarsi in "corteo" dal "padre barone". Si tratta ora di decidere la reginetta che guiderà il corteo, ma le tre donne hanno tutte la stessa idea: sarà Babeli, la figlia di Rickenberger, l'uomo che si impiccò per sfuggire ai debiti contratti con Hummel. La fanciulla è bellissima, ha la potenza dell'innocenza e Pestalozzi la paragona più volte a un angelo<sup>454</sup>.

---

vita personale presenta due momenti antinomici, due direzioni opposte secondo cui tendono a sistemarsi i suoi contenuti: l'uno è quello dell'unità accentratrice individuale; l'altro è quello dell'universalità obbiettiva di esperienze e di relazioni. Ora la problematicità educativa ha appunto il suo fondamento in tale antinomia e l'idea dell'educazione è l'idea della soluzione, in quanto i suoi due termini sono ricondotti, come momenti essenzialmente richiamantisi a vicenda secondo una sintesi ideale, nella unitaria vita spirituale della persona. L'educazione – non in quanto atto concreto, ché come tale si determina secondo particolari empiriche condizioni, ma in quanto puro momento dello spirito o legge trascendentale – è appunto questa sintesi dei due momenti, che in sé posti valgono come antinomici", Id., *Pestalozzi*, op., pp. 531-532.

<sup>452</sup> Cfr. *ivi*, vol. III, p. 106: "[Arner] non voleva scacciare il grave pensiero che la causa dell'infelicità di quegli uomini disgraziati era stato il governo di suo nonno".

<sup>453</sup> *Ivi*, vol. III, p. 124.

<sup>454</sup> Cfr. *ivi*, vol. III, pp. 135-136, 138, 140: "Appena furono radunate, la Mareili disse: – Abbiamo dimenticato di scegliere una regina per il nostro corteo e d'insegnarle qualche parola da dire al barone. [...]"

Arriviamo ora all'immagine dialettica: il barone ha perso la speranza e ripensa alla natura cattiva, che ormai risale "fin nelle più lontane generazioni" ma, proprio in quello stesso istante di massimo sconforto, brilla sublime l'immagine angelica della speranza, perché – potremmo dire con Benjamin – "solo per chi non ha più la speranza ci è data la speranza"<sup>455</sup>.

Arner già da un pezzo era venuto via dai tigli, e la nel giardino del parroco, solo soletto era assorto nel pensare allo spettacolo terribile, che quel giorno aveva avuto davanti agli occhi; e quanto più vi pensava, tanto più lo turbava il quadro di quegli uomini, che gli si erano presentati. Egli non vedeva altro che corruzione su corruzione e desolazione su desolazione, fino nelle più lontane generazioni. All'estremità dell'orto v'è un folto cespuglio, e sotto l'arcata ombrosa di esso un sedile di zolle erbose, sul quale uno può sedere appartato, quando vi giunge col cuore gonfio. Arner si fermò là col viso sul rialzo di terreno, e lavò le zolle colle lacrime che versava per lo spettacolo di depravazione datogli dal suo popolo, alla quale non vedeva alcun termine; e il dolore delle sue cure senza speranza era al colmo, quando il cicaleggio delle fanciulle, che venivano su per l'orto e stavano già dietro a lui, lo risvegliò come da un sogno. Egli si alzò spaventato, si voltò e vide la schiera delle fanciulle che s'allungava per tutto l'orto come se non finisse mai, e alla loro testa l'angelo in veste candida, proprio davanti ai suoi occhi; e tosto la fanciulla prese a parlare. Caro barone e padre, noi siamo povere ragazze filatrici di Bonnal e veniamo a ringraziarvi [...]. Egli era divenuto come di sasso; per un momento non seppe se sognava o era desto; guardò quelle ragazze negli occhi dalla prima sino all'ultima, e mentre la Rickenberger ancora parlava, pensò: – È mai possibile? Sono le figlie degl'individui che mi stavano davanti agli occhi stamattina? – Era come istupidito, e pareva quasi che non ne capisse nulla: e perciò non apparve nei suoi occhi la gioia. [...] Arner a un certo punto tornò in sé, e dopo alcuni minuti, ch'era rimasto come pietrificato, offrì la mano alla buona Rickenberg e le disse: – Piccina, di chi sei figlia?<sup>456</sup>

Questa immagine è dialettica perché ruota intorno alla indecidibilità del significato da dare alla figura della povera filatrice, la quale, pur essendo legata al popolo caduto e al padre suicida, diventa l'emblema della nuova gioventù redenta. La fanciulla è al contempo figlia delle canaglie e innocenza angelica, espressione dell'antico e della memoria (nel testo si racconta che la ragazza andava tutti i giorni a piangere sulla tomba dell'amato padre) ma anche del nuovo. Tuttavia, ciò che rende l'immagine una rappresentazione della giustizia indecostruibile è l'indecidibilità del suo senso

---

Era così: esse ad una voce fecero lo stesso nome. La fanciulla stava lì sotto un giovane pero ancora in fiore. Esso era il ritratto di lei: ma ella non lo sapeva e lo guardava incantata. [...] Ma era bella come il sole. I suoi capelli biondi si arrotolavano sulla fronte alta, i suoi occhi azzurri lampeggiavano, quando ella li levava di terra; aveva la pelle fina e delicata, come se fosse stata allevata in un monastero, e il colorito fresco, come se venisse dalla montagna. [...] Non ci si poteva saziare di guardarla, tanto era bella. [...] L'innocenza, l'amor paterno, la guida divina, hanno fatto di lei ciò ch'essa è, [...] Non si può dipingere un angelo più bello di quel che fosse ora la fanciulla. Il suo abito era candido come neve appena caduta e riluceva come la neve [...] Le trecce d'oro si attorcevano attorno e sopra la corona scintillante".

<sup>455</sup> In effetti, la figura di Arner potrebbe essere accostata ai personaggi melanconici e saturnini descritti da Benjamin nel suo studio sul *Trauerspiel* barocco, secondo cui, nei drammi seicenteschi tedeschi, diventa centrale il personaggio che, stravolto dall'umore melanconico, vede il male dappertutto ma, alla fine, dopo i rovesciamenti allegorici delle tante peripezie, ritrova la speranza e si riscopre sotto il cielo di Dio.

<sup>456</sup> Ivi, vol. III, pp. 143-145.

complessivo, dato che il contenuto del discorso di ringraziamento<sup>457</sup> della ragazza segue la logica poco elevata dello scambio dei favori, ben calcolato dalle altre donne, mentre l'effetto sul barone – che come leggiamo poco più avanti “quasi non aveva capito l'espressione ‘padre barone’, tanto era rimasto sorpreso dalla visita delle fanciulle”<sup>458</sup> – e sul lettore è più quello del sopravvenire angelico di un dono incondizionato<sup>459</sup> (che è

---

<sup>457</sup> Cfr. *ivi*, p. 144: “Caro barone e padre! Noi siamo molto liete di ciò che Voi ci avete promesso, e vi promettiamo a nostra volta, ora che siamo fanciulle e quando saremo grandi, di portarci bene e di fare ciò che Vi possa contentare. Dio vi ricompensi in questo mondo e nell'altro del bene che ci fate!”.

<sup>458</sup> *Ivi*, p. 157.

<sup>459</sup> Riguardo al dono, a metà del primo volume, compare una geniale immagine dialettica che potremmo intitolare: il dono “a vuoto” del traviato officiante, per significare l'atto del donare ciò che non si ha compiuto da Hummel. Egli, infatti, ogni domenica Hummel aiuta il parroco occupandosi di officiare la comunione e porge ai fedeli il calice e l'ostia. La scena che ritroviamo nel testo è la seguente: il parroco lancia una predica di un'ora contro gli oppressori del popolo che vivono senza timor di Dio, così da meritare la pena dell'inferno; Hummel serve la comunione anche alle persone che lui stesso ha oltraggiato e rimane sconvolto dai momenti del suo stesso “servizio divino”, blasfemo e paradossale; finito il tempo della comunione, il parroco riprende con la seconda parte della predica, ma il podestà è troppo scosso e fugge per rifugiarsi alla sua osteria.

“Figli miei, apprestatevi al sacro convito del vostro Signore! - Amen! Il parroco, dopo aver detto tutto questo, ammaestrando cristianamente la sua comunità per quasi un'ora, pregò coi fedeli, e tutta la comunità prese il cibo del Signore. Il podestà Hummel servì la comunione. Dopocché tutti ebbero ringraziato il Signore, intonarono un altro canto, il parroco benedisse la comunità, e ciascuno rientrò nel suo abituro. [...] Ma il podestà Hummel era su tutte le furie in cuor suo a motivo della predica sugli empì fatta dal parroco”, *ivi*, p. 134. Giunto alla sua osteria, egli cerca di “far tacere nel suo cuore la voce della coscienza” (p. 141), ma ormai il processo di conversione al bene è cominciato. Il podestà è agitato, non ascolta, si muove avanti e indietro per la sala e sente – soltanto lui – molto freddo: “No, risposero gli altri, non fa freddo; ma già si vedeva anche in chiesa che non ti sentivi bene. Eri pallido come un morto”, p. 142. Hummel racconta l'accaduto a sua moglie, rimarcando soprattutto il momento in cui il parroco, prima di servirgli l'ostia, lo aveva trapassato con il suo sguardo giudicante lasciandolo come morto, con l'effetto paradossale di aver riaccessi in lui sentimenti malvagi: “Disse anche come durante la comunione – egli disse alla donna – non potevo né pregare né sospirare. Il mio cuore era come una pietra; e quando il parroco mi dette il pane, mi guardò in un certo modo, che non ti posso ridire. No, non lo posso dire, ma neppure dimenticarlo, come mi guardò! Neppure quando il giudice consegna alla ruota o al rogo un povero peccatore, spezzando su di lui la sua verga, lo guarda così! Non lo posso dimenticare, come mi ha guardato. Mi senti la fronte bagnata di sudore freddo, e le mani tremare, quand'egli mi dette il pane. E quando io l'ebbi preso, fui colto da una collera furiosa, terribile, contro il parroco, tanto da sentirmi scricchiolare i denti e da non poterlo più guardare. Moglie, sentii allora salirmi nel cuore una dopo l'altra le cose più orribili. Rimanevo spaventato di questi pensieri, come mi spavento dei lampi in una grande tempesta; ma non me ne potevo liberare”, p. 147. Ecco l'immagine dialettica: il carnefice carico di odio appare in veste di officiante proprio alle sue povere vittime, facendosi mediatore di un dono a lui estraneo. Eppure, è proprio questo atto antico e sacro – in un cortocircuito paradossale tra la prassi e la teoria come tra la forma e il contenuto – a ridestare la voce della coscienza del miserabile: “Davanti alla fonte battesimale tremavo tanto, da non poter tenere fermo il calice per l'orrore e lo spavento. Allora venne Giuseppe con gli stivali rotti e in mia presenza abbassò a terra i suoi occhi di briccone - e i miei tre talleri! Come mi faceva male al cuore, il pensiero dei miei tre talleri! Venne poi Geltrude, levò gli occhi al cielo, poi li fisso sul calice, come se non mi vedesse, come se io non fossi là. Essa mi odia, mi maledice, mi porta alla perdizione, e tuttavia può mostrare di non vedermi, come se io non vi fossi! Poi fu la volta del muratore [*Leonardo*]. Egli mi guardò commosso, come se dal più profondo del cuore avesse voluto dirmi: perdonami, podestà! - egli che, se potesse, sarebbe contento di mandarmi alla forca! Venne anche Michele il piattolone, pallido e spaventato come me, e tremante come me. Pensa, moglie, come mi sentivo io durante tutto questo. Temevo sempre di veder comparire anche Hans Wüst. In tal caso non avrei potuto reggere; mi sarebbe sfuggito il calice di mano, e certamente sarei caduto per terra io stesso; non potevo quasi più tenermi in piedi. E quando tornai alla mia sedia, mi prese un tal tremito a tutte le membra, che durante il canto non poteva tenere in mano il libro”, pp. 147-148. Il “servizio divino” porta alla massima manifestazione della cattiveria ma, nello stesso momento, insinua nel cuore il silenzio della meditazione interiore e della preghiera: “E sempre mi tornava in mente questo pensiero: Arner ha la colpa di tutto; e l'ira e la rabbia e la vendetta infuriarono nel mio

anche un perdono<sup>460</sup> di colpe passate) e di una speranza di giustizia, da intendersi qui come riconciliazione tra la natura sensibile e quella spirituale, tra la natura e la *Kultur*, tra il passato e l'avvenire, ecc.

In modo inaspettato ad Arner appare l'evento impossibile e incalcolabile della venuta dell'angelo della speranza che improvvisamente manda il tempo *out of joint* e scompiglia completamente la visione pessimistica del barone sul valore della natura umana.

---

cuore durante il servizio divino. E una cosa, cui non avevo pensato per tutta la mia vita, mi venne in mente proprio durante la comunione. Non la posso neanche dire, quasi; ho ribrezzo al solo pensarvi. [...] Ma il podestà non rispose una parola, e stava a sedere muto e assorto davanti a lei [*la moglie*], mentre ella parlava. Finalmente si alzò, andò nell'orto, di là nel suo campo della fontana, dal campo nella stalla. Lo spingevano qua e là l'ansia e la preoccupazione; ma si fermò un poco nella stalla a parlare con se stesso", pp. 148 e 150. A completamento dell'immagine dialettica, troviamo le parole di Leonardo che confermano le intuizioni di Hummel sullo stato d'animo della sua ex-vittima: "Dovettero ancora passare davanti alla casa del podestà, e Leonardo disse a Geltrude: – Stamattina il podestà in Chiesa aveva una cera molto turbata; in vita mia non l'ho mai veduto così. Mentr'egli prestava il servizio divino, gli colava il sudore dalla fronte. Non l'hai osservato, Geltrude? Io ho visto che tremava nel darmi il calice. Io non mi sono accorta di niente, rispose Geltrude. Leonardo. Mi son sentito toccare il cuore nel vederlo così. Se avessi osato, moglie mia, gli avrei gridato forte: – Perdonami, podestà! E se potessi in qualche modo fargli sapere che non ce l'ho con lui, lo farei ben volentieri. [...] È un uomo molto infelice", pp. 154-155. Dopo questa esperienza dell'officiare un dono ignoto – una "moneta falsa" direbbe Derrida –, il lettore ha una rappresentazione del donare "senza condizioni" e senza "presentificazioni". Riguardo alla decostruzione della catena dei supplementi, l'episodio dimostra anche come la natura "abbandonata a se stessa" necessiti del soccorso aggiuntivo della buona *Kultur*, che a sua volta chiama a sé l'"aggiunta" della grazia divina.

<sup>460</sup> Sul tema del perdono, nel primo volume troviamo un'immagine dialettica molto ben riuscita. Il podestà si reca a casa di Rudi per una comunicazione di lavoro. Egli è un povero contadino a cui in passato Hummel ha sottratto ingiustamente la proprietà di un campo riducendolo così alla miseria. In quella casa c'è la madre di Rudi, Caterina, che si sta spegnendo per una malattia. Pestalozzi descrive una scena grottesca e insieme sublime: la donna, sentita la voce del podestà, invoca il suo perdono e interpreta questa visita come un segno divino; al contrario, il podestà, venuto a conoscenza della morte imminente, pronuncia parole ingiuriose verso la "vecchia strega": "[*Madre di Rudi*] – O Dio! e nell'ora che si avvicina deve venirmi davanti alla finestra e tossire. È la volontà di Dio, che io gli perdoni tutto, che gli perdoni in quel momento, che io vinca l'ultimo cruccio e preghi per la sua anima. E voglio farlo. – Dio tu dirigesti questa faccenda! Perdonagli! Padre celeste, perdonagli. [...] Rudeli saltò fuori dalla stanza, correndo verso il babbo, e disse: – Babbo, vieni, vieni! La nonna è morta mi pare. Rudi rispose: - Signore Gesù! Podestà, debbo andare in camera. E il podestà: – Proprio è necessario! Sarà una grande disgrazia, se una buona volta la vecchia strega avrà tirato le cuoia! Rudì non udì ciò che egli diceva, ed entrò sollecitamente nella camera", pp. 66-67. La madre di Rudi è solo svenuta e poco dopo si riprende e chiede al figlio di compiere un atto di misericordia: "Perdona anche al podestà, e quand'io sarò morta e sepolta, vallo a trovare, e digli ch'io son morta col cuore riconciliato verso di lui; e se Dio ascolta le mie preghiere, anche a lui andrà bene, ed egli riprenderà coscienza di se stesso prima della sua dipartita", p. 68. L'aspetto dialettico di quest'immagine sta nell'accostamento di due azioni opposte che si svolgono simultaneamente: Hummel sprofonda nella sua cieca cattiveria, ma il perdono incondizionato dell'anziana madre (una sorta di Geltrude più "antica") accende una luce di speranza nella conversione al bene da parte del demoniaco podestà. Pestalozzi nel secondo volume ritorna su questa rappresentazione commovente e fornisce al lettore la chiave per una lettura dialettica: "Podestà. Sì, Rudi, voglio ridirtelo! Tu devi sapere qual mostro son io, e come nello stesso momento ch'essa mi perdonava e pregava per me, invece io la trattavo in modo malvagio e abominevole. [...] In quel momento ti gridai dietro: – Gran peccato, che la vecchia strega crepi una buona volta!", pp. 67-68. Hummel, che si è già pentito, nel momento in cui si immagina la scena della vittima che invoca perdono per il carnefice, si commuove e si riavvicina ancora di più a Dio. Il significato sublime del perdono viene reso esplicito dall'autore al termine della descrizione della scena del primo volume sopra citata: "Lettore, lascia che io taccia e pianga; perché mi si commuove il cuore quando penso come l'umanità nella polvere della terra si matura all'immortalità e come nello splendore e nella gloria della terra resta immatura. Pesa dunque, umanità! [...] dove si trova nel mondo felicità e infelicità, benedizione e maledizione", p. 73. Il lettore è colpito dalla situazione inverosimile descritta dall'immagine dialettica: Caterina, nonostante il male ricevuto da Hummel, invoca il suo perdono senza condizioni, senza calcoli di rivalsa o di compensazione del danno.

Seguono due code dell'immagine dialettica, in cui si rafforza il significato di speranza nella ricomposizione armoniosa delle antinomie classiche. La prima è una sorta di ripetizione con la variazione che la visione mistica colpisce la moglie del barone:

*Il nome di padre.* Teresa, tutta pervasa dall'alto sentimento d'aver per marito un signore simile ai migliori del passato, si voltò indietro, e soltanto allora vide la Rickenberger, che s'era fin allora tenuta indietro come nascosta tra le altre ragazze. La baronessa dimenticò le parole di Hans, la fila plaudente delle fanciulle e la sua gioia d'aver per marito un signore simile ai migliori del passato, e domandò ad Arner: – Chi è quest'angelo?

Egli si stupì che non l'avesse ancora veduta, e le raccontò quello che ne sapeva. Mentre egli raccontava, la baronessa non levava gli occhi dalla ragazza; e quand'egli ebbe terminato, la signora si recò presso la Rickenberger, le prese la mano e le disse di ripetere le parole che aveva dette al barone. Ma quasi non lascio dirle poi altro che il principio: – Padre barone! – tanto fu lieta che la fanciulla avesse dato nuovamente a suo marito l'antico bel titolo di “padre barone”. E quando la fanciulla ebbe terminato, la signora si tolse la cintura rossa screziata, che aveva alla vita, l'annodò intorno all'abito bianco di quell'angelo, le mise in testa e al petto i suoi bei mazzi di fiori e le disse: Accetta questo come pegno che la moglie del padre barone ti farà da madre, finché vivrai.

Arner la prima volta quasi non aveva capito l'espressione “padre barone”, tanto era rimasto sorpreso dalla visita delle fanciulle, quando s'era rivolto a loro con gli occhi ancora umidi. Ma ora l'antico appellativo di padre lo commosse intimamente. [...] Il parroco [...] disse: – Dobbiamo festeggiare il nome di padre. Sì, sì – dissero tutti; e quanti fanciulli vi erano, [...] si avvicinarono in fila al barone e a sua moglie, porsero loro la mano e li chiamarono padre e madre.

Se un angelo non ha volato attorno a tali genitori e a tali figli, vuol dire che gli angeli non volano mai intorno all'uomo, per quanto egli operi puramente e santamente sulla terra. [...] La gioia e le feste del nuovo nome furono interrotte dai ragazzi del villaggio.<sup>461</sup>

In linea con lo stile un po' barocco di Pestalozzi, la seconda coda dell'immagine dialettica è contenuta in un capitolo intitolato *Scene di plenilunio degne d'essere dipinte, e sanguinosa preghiera notturna*<sup>462</sup>, in cui la rammemorazione del vecchio padre della ragazza è simultanea all'ascolto nel presente del nuovo padre, del quale porta già addosso un segno:

Allora la fanciulla [...] si rimise in capo la corona, si cinse nuovamente la fascia, e con un panno sotto braccio s'avviò così a passo svelto verso la tomba del babbo. Ivi giunta [...] mentre ella così nella solitudine del monte giaceva sul tumulo sepolcrale, udì giù nella valle rumore di carrozza e di cavalli, e riconobbe le voci dell'uomo e della donna, di cui ora ella portava addosso, lì sulla tomba paterna, i pegni ch'essi le avrebbero fatto da babbo e da mamma; e saliva verso di lei come dall'abisso il loro cantico di lode al Signore, che ha creato la luna e gli uomini. Cielo e terra, luna e stelle apparivano ora alla fanciulla molto più belli, e i fiori della tomba paterna mandavano un profumo insolito. [...] Babbo mio! babbo mio! gli diceva, perché sei dovuto morire prima di conoscerlo, il padre del paese mio, che viaggia lì sotto e loda dio, che ha creato la luna e te! [...] Egli è come te, e per il popolo è come tu per noi.<sup>463</sup>

---

<sup>461</sup> Ivi, vol. III, pp. 156-158.

<sup>462</sup> Ivi, vol. III, p. 176.

<sup>463</sup> Ivi, vol. III, pp. 176-177.



## *La disseminazione del senso nelle “Mie indagini”*

In questo lavoro, Pestalozzi vuole studiare e risolvere “Le contraddizioni<sup>464</sup>, le quali sembrano insite nell’umana natura”<sup>465</sup> – di cui si dirà tra poco – e, di nuovo, comincia la sua ricerca con le domande sui “fondamenti”, quelle tipiche della metafisica della presenza:

Che cosa sono io? E che cos’è la schiatta umana? Che cosa ho io fatto? E che cosa fa la schiatta umana? Io voglio sapere che cosa ha fatto di me il corso della mia vita, quale esso sia stato: voglio sapere che cosa faccia dell’umanità il corso della sua vita, quale esso sia. Io voglio sapere da quali mai fondamenti il mio agire e non agire, da quali punti di vista le mie opinioni più essenziali muovono propriamente, e, nelle condizioni in cui vivo, propriamente debbono muovere. Io voglio sapere da quali mai fondamenti l’agire e non agire della mia schiatta, da quali mai punti di vista le sue opinioni più essenziali muovono propriamente, e, nelle condizioni in cui essa vive, propriamente debbono muovere.<sup>466</sup>

L’indagine sulla natura umana si muove sul versante strutturale dell’essere ma, soprattutto, su quello storico-genetico (*Gang, Entwicklung*), in piena continuità con la duplice domanda sull’ordine (*Ordnung*) e sul cammino (*Bahn*) della vita umana che abbiamo incontrato ne *La veglia*. L’approccio al problema è in parte fenomenologico, poiché, a partire dall’*epoché* di ogni pregiudizio filosofico, si punta ad astrarre un nucleo ideale, i “fondamenti”, dalle esperienze vissute. “Questa non è la mia individuale – afferma l’Autore –, ma piuttosto l’opinione della umana natura, che trova voce in me, e che nel superiore perenne suo svolgimento le opinioni del tempo non possono né promuovere né ostacolare sensibilmente”<sup>467</sup>.

A partire da *La veglia*, e dopo un lungo intervallo di tempo, il presentire “che cos’è l’uomo” giunge a maturazione nella comprensione concettuale di tutto ciò che è essenziale nel “sentiero della natura nello svolgimento della schiatta umana”, addirittura “dalla sua origine fino al suo termine”. Si tratta, infatti, di una riflessione su “ingiustizie” e “pazzie” che anche il popolo vive di continuo pur non capendone il significato; “quella verità – afferma Pestalozzi –, che è dentro di me”, ma solo come il frutto dell’azione della natura.

---

<sup>464</sup> Cfr. G.E. Pestalozzi, *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* (1797), op., p. 141: “Tali contraddizioni altro non sono se non l’indugiare di me stesso fra me come opera della natura e come opera mia personale, tra le mie esigenze materiali e l’idealità della mia coscienza. L’individuo associato, in quanto tale, vive e oscilla in questo ondeggiamento [...] l’uomo non trova nessuna quiete, fino a tanto ch’egli non abbia arginato dentro se medesimo gli impulsi della sensibilità sua animale, operanti contro di lui e contro tutti i suoi simili. Se non che, non sembra ch’egli posseda la forza necessaria per soddisfare a codesto bisogno della sua natura”.

<sup>465</sup> Ivi, p. 2.

<sup>466</sup> Ivi, pp. 2-3.

<sup>467</sup> Ivi, p. 14.

Secondo il carattere suo, non può il corso della mia ricerca prendere altra direttiva da quella che la natura stessa ha dato al mio svolgimento individuale. Epperò in nessun punto di esso io non posso prendere le mosse da un qualsiasi determinato principio filosofico: anzi, pure del grado di luce con il quale il nostro secolo ha illuminato questo campo io debbo ignorare ogni notizia. Qui, propriamente io posso e debbo cercare, se non quella verità, che è dentro di me, vale a dire i semplici risultati, ai quali mi hanno condotto le esperienze della mia vita. Ma appunto per ciò queste mie indagini daranno a gran parte della schiatta umana una spiegazione circa gl'interessi suoi più vitali [...] l'ingiustizia degli uomini e le pazzie loro produssero dovunque proprio quelle esperienze, que' sentimenti, que' dolori, che al modo mio individuale di considerare le cose diedero la direzione ch'esso oramai ha preso [...] Io sono convinto che la mia verità è anche la verità del popolo, e il mio errore, l'errore del popolo. Il popolo, certo, non sa esprimere i principii, ai quali io qui sto fermo; ma anch'io non li sapevo un tempo esprimere, ancorché già da un pezzo essi fossero pure maturati dentro di me, in forma di saldi sentimenti. Per anni ed anni io mi portai fluttuante in petto la domanda: che cosa sono io? Finché, da ultimo, dopo molto e molto cecare, mi parvero i principii seguenti contenere il filo, con la guida del quale io potrei sicuramente rintracciare il sentiero della natura nello svolgimento della schiatta umana, e seguirlo dalla sua origine fino al suo termine.<sup>468</sup>

Un po' come nel caso de *La veglia*, anche le *Maine Nachforschungen* sono impostate come una lunga meditazione in cui si vuole arrivare ad afferrare la pienezza delle idee di “verità e giustizia”<sup>469</sup> muovendo dalla riflessione sull'evidenza dei fatti naturali (l'istinto di benevolenza, quello di conservazione, le cognizioni ecc.) e dei fatti sociali (sapere, proprietà, Stato sociale, diritto ecc) che sono stati oggetto di esperienze dirette o di esperimenti mentali dello zurighese, entrambi validi anche per “la schiatta umana”.

Tutte manifestazioni del corso della vita naturale iniziate da una pericolosa “mancanza di essere”, una “inettezza”, una imperfezione, che ha dato il via ad una produzione di attività e beni compensatori, supplementari, in cui l'umanità cercando di porre rimedio alle sue lacune non ha fatto altro – come vedremo – che allontanarsi ancora di più dalla sua buona origine.

A questa “degradazione” dell'essere, si deve rimediare attraverso la scoperta, “dietro il corso” della natura di una via alternativa di ri-appropriazione di presenza dell'essere. Animato da questo scopo, Pestalozzi ricorre al metodo introspettivo e procede con l'*epoché* di “ogni indagine e conoscenza quaggiù possibili” al fine di ritrovare i sentimenti originari di benevolenza e di amore, i soli in grado di guidare verso l'intuizione trascendentale della “sorgente” dell'esistenza: Dio padre presente nella coscienza.

---

<sup>468</sup> Ivi, pp. 3-4. Per rispondere alla domanda metafisica posta all'inizio, “che cos'è l'uomo?”, Pestalozzi vorrebbe farsi strumento neutro del corso della sua vita: “Qui devo trovare la luce, o diversamente, l'impressione che il corso della mia vita ha prodotto sopra di me, è destinata a rimanere ai miei occhi un caos fino alla tomba”, p. 62, tr. modificata. Ritroviamo il tema derridiano del sogno metafisico di accedere direttamente al significato trascendentale riducendo al massimo le mediazioni (i significanti) che deformano e opacizzano la purezza del senso.

<sup>469</sup> Ivi, p. 43.

Tuttavia, questi sentimenti necessitano di essere purificati dall'intervento di una misteriosa forza interiore che, poco più avanti, viene svelata come moralità autonoma, indipendente dalla materia e di origine trascendente.

Da questo punto di vista, tutte le espressioni fenomeniche della vita umana acquistano un valore positivo soltanto come mezzi per raggiungere il fine del perfezionamento morale e non per abbondare nella soddisfazione dei bisogni animali o sociali. In ultimo, la vera meta di questo percorso ascensionale è il risveglio della volontà morale, da cui nasce il sentimento religioso del timor di Dio, e non tanto la conoscenza teorica della verità e della giustizia.

Attraverso l'inettezza della sua natura animale l'uomo giunge a guardarsi dinanzi a sé. Le idee che allora egli forma lo conducono a cercar nel lavoro il suo guadagno; il guadagno, all'affermazione di possesso; l'affermazione di possesso, allo stato sociale; lo stato sociale, alla proprietà, alla potenza, agli onori; la potenza, gli onori, alla sottomissione, al dominio; la sottomissione e il dominio, insieme, alla nobiltà, agli impieghi ufficiali ed alla corona [...] Ma io procedo oltre, dietro il corso della mia natura. Ed allora trovo in me stesso un sentimento di benvolere, in presenza del quale guadagno, onori, proprietà e potenza mi nobilitano nel mio intimo, e nella cui assenza, al contrario, tutti questi vantaggi della mia persona, come elemento sociale, mi portano ad una interior degradazione. Certo che, se indago la natura propria del sentimento sovraccennato, io trovo che, nell'ultima sua essenza, esso è puramente sensibile ed animale. Ma è anche certo che dentro di me agisce una forza a nobilitarlo dal più profondo, sicché esso prenda quest'aspetto ch'io chiamo amore. Pur tuttavia anche l'amore corre pericolo di disperdersi nel mio intimo, avido come sono di godere i miei amori [...] Ed allora, mercé la forza della facoltà mia intuitiva [*Ahndungsvermögen*], ecco ch'io m'adopero, oltre ogni indagine e conoscenza quaggiù possibili, ad elevarmi a quella che è la sorgente [*Quelle*] stessa della mia esistenza, ed ivi vicino a cercare appoggio e soccorso contro i mali e le debolezze della mia natura.<sup>470</sup>

E qui compare la frattura decostruttiva del testo poiché, nelle pagine che seguono, è presente sia la linea teorica del dualismo, secondo cui la forza morale si ridesta grazie ad un "salto" fuori dalla dimensione naturale dell'individuo e fuori dall'ordinamento sociale (che poi non sarebbe altro che uno sdoppiamento dello stato di natura corrotto), sia la linea teorica della continuità dialettica tra i tre stadi<sup>471</sup>, oltre ad una terza linea teorica in chiave di logica del supplemento. Ed è proprio sulla continua oscillazione tra tre visioni diverse del rapporto tra la natura, la società e la morale che si gioca il valore di testo già "in decostruzione", ovvero di una scrittura in cui il lettore può rintracciare una eterogeneità di fili teorici<sup>472</sup>: una contrapposizione irriducibile, uno sviluppo dialettico e,

---

<sup>470</sup> Ivi, pp. 4-5, tr. lievemente modificata.

<sup>471</sup> Sul rapporto tra questa visione pestalozziana e la teoria dei sistemi ecologici di Urie Bronfenbrenner, cfr. M. Benetton, *Dalle "sfere di vita" di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia*, in AA.VV., *Pestalozzi nella modernità*, op., pp. 41-52.

<sup>472</sup> A tal proposito, risulta utile la semplificazione di Banfi, anche se noi pensiamo che la sintesi fallisca: "La teoria delle *Nachforschungen* è la sintesi coerente e, in un certo senso, definitiva del processo del

infine, quel gioco di rimandi di supplementarietà che non sarebbe altro che la struttura della traccia, la *différance*, sovrastata dalla metafisica della ri-appropriazione della presenza nella variante dell'intuizione di una *archè* pura e trascendentale oppure in quella dello storicismo del *telos*.

In sintesi – anticipando un po' i risultati della nostra lettura decostruttiva –, in accordo con la tesi storicistica, “il corso della natura nello svolgimento del genere umano” – come recita il titolo dell'opera – avrebbe inizio con lo stato di natura, post caduta adamitica, nel quale il buon sentimento del benevolere sarebbe sopraffatto dall'istinto egoistico, che, a sua volta, darebbe vita allo stato sociale al fine di favorire ancor di più le brame di conservazione, possesso e potere. Dalle rovine del falso contratto sociale maturerebbe la risposta dell'interiorità morale di ogni singolo individuo, secondo la parabola dialettica in cui il compimento del *telos* non è altro che la riattivazione di un'origine che, in questo caso, consisterebbe nella ricomposizione della fragile armonia archeologica tra la benevolenza e l'istinto.

È la concezione organicistica del “germe” o del “germoglio”, secondo cui da una sfera d'esistenza si passa ad un'altra in continuità, se pur con l'opposizione di tesi e antitesi; un modello dialettico, quasi monistico, articolato su differenze di grado: lo stato sociale non sarebbe altro che la modificazione dello stato naturale mentre la morale maturerebbe dall'amore, a sua volta figlio della benevolenza iniziale.

In fondo, avvertendo la complessità del suo argomentare, lo stesso Pestalozzi si mostra incerto sulla correttezza del suo procedere e termina il brano introduttivo sopra citato con un dubbio:

Ora io mi domando: è giusta la sequenza di queste idee? E la natura percorre davvero questa strada anche nello svolgimento della schiatta umana? Ebbene, fermiamo allora l'occhio sopra ciascheduno, in particolare, dei concetti fondamentali contenuti nelle precedenti affermazioni.<sup>473</sup>

Come a dire, l'occhio della mente è capace davvero di estrarre idee veritiere dalle esperienze vissute? Ed esse sono precise e generalizzabili? A conferma della bontà del suo orientamento intuitivo basato sul benevolere, Pestalozzi racconta se stesso e si descrive come un uomo che ha saputo preservare il sentimento naturale della benevolenza da cui, in parte, sono scaturiti amore e fedeltà, tutte disposizioni che lo hanno sempre fatto apparire come inadeguato alla vita sociale, ma grazie alle quali ha potuto “fermare

---

pensiero pestalozziano, i cui precedenti dialettici sono l'idealismo monistico della *Abendstunde* e il realismo dualistico degli scritti successivi e delle due ultime parti del romanzo”, Id., *Pestalozzi*, op., p. 525.

<sup>473</sup> Ivi, p. 5.

l'occhio" sui "concetti fondamentali" di cui si è detto.

Io conosco però un uomo che voleva assai di più; era in lui gioia di chi ignora il male ed una fede negli uomini, quale pochi conoscono; il suo cuore era fatto per l'amicizia, l'amore era la sua natura, la fedeltà la sua più intima disposizione. Ma egli non era punto opera della società, egli non appariva a posto in nessun canto della stessa. E la società [...] lo mise in pezzi col suo martello di ferro [...] Eppure, anche frantumato, egli credeva al genere umano più che a se stesso, propose alla sua vita uno scopo ben fisso, e, fra i patimenti sanguinosi che gliene derivarono, imparò ciò che soltanto pochi mortali arrivano a conoscere.<sup>474</sup>

La meditazione fenomenologica è in grado di vedere le idee di verità e giustizia solo se guidata dall'immediatezza e dalla spontaneità dei buoni sentimenti, quei segni premonitori che anticipano la conoscenza della morale.

Spontaneo benevolere, quiete sgombra d'ogni preoccupazione, orrore del sangue, fiducia nel sorriso dell'uomo, tutti questi segni della incorruzione della mia natura, all'origine della mia vita, sono altresì i primi segni, dai quali, come nella gemma prima che abbia ad uscirne il frutto, vengo a conoscere quella costituzione del mio spirito, onde procede la mia moralità.<sup>475</sup>

Chiarito il carattere prevalentemente introspettivo della ricerca, Pestalozzi procede con la constatazione della mancanza insita nella natura da cui nasce il rapporto di aiuto supplementare con la dimensione della cultura, dove ciò che sembra aggiungersi, in realtà, è essenziale data l'"incapacità della nostra natura a bastare a se stessa":

Scaturisce la conoscenza umana dalla incapacità della nostra natura di bastare a se medesima, abbandonata, com'ella si trovò in origine, a' suoi istinti animali. Da questa incapacità medesima la schiatta nostra è condotta all'unione delle sue forze: unione, di cui il primo scopo è quello di poterci procurare i piaceri della vita, richiesti dalla nostra stessa natura [...] Non meno della scienza, anche il guadagno scaturisce dalla incapacità della nostra natura a bastare a se stessa, tralignata che fu dal suo stato primitivo. Cotesta incapacità ci convince, mediante l'unione delle nostre forze, ad attuare que' mezzi innumerevoli: arti, abilità, ordinamenti, accordi, provvidenze, leggi, in virtù di cui noi, in istato sociale, cerchiamo di raggiungere lo scopo nostro finale, che è quello di procurarci vicendevolmente i piaceri della vita nel modo più facile, sicuro e soddisfacente.<sup>476</sup>

In queste prime pagine è presente anche la svalutazione del sapere e l'affermazione della superiorità della prassi morale messa in moto dalla volontà del singolo. Dopo la caduta

---

<sup>474</sup> Ivi, p. 184.

<sup>475</sup> Ivi, p. 122. Un tema, questo delle buone individualità, che nel paragrafo "Passaggio a ciò che è l'essenza del mio libro" viene proposto sotto forma di domanda: "perché la schiatta mia precipita nell'afflizione e nella miseria dell'interior degradamento, mentre che singoli uomini si elevano ad una considerevole altezza di civile benessere e di morale nobilitamento?", p. 62. Pestalozzi, guidato dalla sua benevolenza, trova in sé la verità: "Tutta intera la verità mi sta dinanzi, quale, e non altra, è apparsa ai miei occhi [...] con tutta l'unilateralità, con la quale, nel corso della mia vita, taluni oggetti terreni io riesco a vederli pieni di attrattive [...] L'immagine dell'uomo, al pari del mio libro, non dev'essere se non la verità, che è dentro di me", p. 61.

<sup>476</sup> Ivi, pp. 5-7.

adamitica, l'uomo non può più “vedere ciò che è vero e ciò che è buono”, in quanto i “frutti dell'albero della scienza” non sono altro che il segno di un sempre maggiore allontanamento dalla presenza piena di verità e giustizia originarie.

Se non che è certo che, per via del nostro sapere medesimo, noi ci allontaniamo poi sempre più dallo scopo nostro vero, e sempre più lasciamo scorgere nelle nostre cognizioni una fantastica tendenza a riempirci il capo con oggetti estranei, ed incapaci di scuotere il nostro volere. Quindi ecco uomini [...] messi fuori strada dal tralignare appunto delle cognizioni loro medesime, riescono alla fine de' visionari, mendicanti e bricconi. Nell'Eden, Iddio disse all'uomo: tu non devi strappare con rozzezza brutale i frutti dell'albero della scienza! Se tu fai ciò, ecco che la tua scienza ti diviene una fonte inesauribile di morte; ma se, all'opposto, fedele al tuo dovere, saprai elevarti alla tranquilla contemplazione de' suoi frutti, allora tu vivrai felice sulla terra; ed io stesso vorrò abitare con te, in mezzo a' tuoi campi. Ma l'istinto inferiore dell'uomo [...] disse al cupido genere umano: dunque, perché mai tu dovresti vedere ciò che è vero e ciò che è buono, e non poter quindi impadronirtene con quanta forza risiede nella tua mano?<sup>477</sup>

Questa condanna del sapere si traduce, più in generale, nella valutazione in buona parte negativa di tutto ciò che è artificio umano<sup>478</sup>, rappresentazione o copia dell'originale, come i prodotti culturali, l'astrazione filosofica, il diritto civile, la narrazione religiosa ecc. Ad esempio, secondo questo assunto teologico, il “diritto sociale non è null'affatto un diritto morale, ma soltanto una modificazione del diritto animale”<sup>479</sup>, uno sdoppiamento in cui non c'è giustizia, perché lo stato sociale – qui in accordo con la logica del continuismo dialettico – limita ma, al contempo, riproduce e amplifica gli egoismi animali e, a dispetto dell'ideologia paritaria del contratto sociale, nasce dall'imposizione del diritto del più forte in uno stato di natura ormai corrotto<sup>480</sup>.

---

<sup>477</sup> Ivi, p. 6.

<sup>478</sup> Anche in materia di economia, l'Autore – fedele alla sua metafisica della presenza – è condizionato dal suo mito della comunità originaria, in cui vi era la “santità dell'aratro e l'eterna sua preminenza sopra ogni giudaica coalizione di denaro” (p. 25), quel supplemento artificiale che ha “staccato dalla sua proprietà” (p. 24) la nobiltà: “Ma quest'oro dovrà pure, un giorno, sparire, e noi, dopo alcune lontane esperienze, ci troveremo nuovamente lieti di ricollegare ancora, come già in passato, la nostra proprietà al fondo e al terreno”, *ibidem*.

<sup>479</sup> Ivi, p. 14.

<sup>480</sup> Dopo l'analisi degli elementi fondamentali della vita animale, sociale e spirituale (conoscenza, guadagno, società, ecc.), che potremmo considerare una visione di statica o di struttura, Pestalozzi passa alla dinamica e nel paragrafo “Immagine dell'uomo com'essa appare agli occhi miei individualmente” (p. 45) descrive un excursus storico cominciando con il dire “Io vedo l'uomo nella sua spelonca” (*ibidem*) per poi terminare con la profezia visionaria del “dissolvimento degli Stati nel vasto estendersi degli istinti del sanculottismo” (p. 55), i quali hanno annichilito la forza spirituale dell'umanità. Torna il tema della perdita dell'innocente benevolenza animale, dell’“artificio sopra la verità” (p. 56), dello stato di natura in stile hobbesiano e della nascita dello stato sociale come modifica di quello naturale. Tuttavia, si citano anche casi di comportamento morale individuale come la buona madre di famiglia, “un angelo nelle tenebre della notte” (p. 55), poiché, sempre in chiave di sviluppo dialettico, “Pur nondimeno, anche in mezzo alla lotta della menzogna e dell'ingiustizia, la società si viene educando, e si eleva al sentimento di quella dignità e al possesso di quella forza che son proprie della sua natura, p. 52. Ma Pestalozzi non si rassegna alla contaminazione – la struttura della traccia – e afferma: “Ma come ritroverò io il filo onde sciogliere questo garbuglio di miseria e di benessere, di sapienza e di stoltezza, di delirio e di grande elevamento dello spirito?”, p. 51.

Da una parte, abbiamo la dimensione culturale che si pone verso le inclinazioni animali in una relazione sia supplementare sia dialettica di progressivo contenimento pur nella conservazione; dall'altra abbiamo la dimensione morale, privata e spirituale che innanzitutto marca la sua autonomia e la sua contrapposizione alle altre sfere, anche se – come dimostreremo tra poco – nel testo è possibile rintracciare, oltre a questo dualismo, sia un rapporto di sviluppo dialettico tra lo stato civile e la morale sia una relazione di rinvio reciproco e supplementare.

Tuttavia, per comprendere le diverse declinazioni del rapporto natura-cultura-morale (spirito), dobbiamo tornare alla spiegazione della benevolenza, un sentimento animale innato che si preserva solo con la soddisfazione materiale priva di ostacoli:

In quanto puramente istintiva, nasce la mia benevolenza dal senso tranquillo del mio benessere. Tu la troverai presso l'innocente bambino e presso il selvaggio soddisfatto, non meno che presso il pastore<sup>481</sup>, il quale non paghi interesse di sorta sopra i suoi pascoli, né abbia da mercanteggiare co' suoi vicini; tu la troverai dappertutto, dove l'animo dell'uomo riposi in uno stato confortevole e sereno. [...] Breve, la benevolenza si perde dappertutto dove la vita materiale non frutta verun godimento, ma richiede, anzi, uno sforzo continuo.<sup>482</sup>

Si legge che “la tendenza al comodo vivere è il movente generale della nostra natura inferiore”<sup>483</sup> ed è anche il fine dei rapporti sociali e delle arti. Nello stato di natura originale l'uomo era innocente perché, come un bambino appena nato, viveva nella comodità, ma con il venir meno dell'abbondanza e dell'immediatezza è diminuita di grado anche la benevolenza:

Stato di natura, nel senso proprio della parola, è il massimo grado d'innocenza animale. L'uomo, in tale condizione, è l'ingenuo figliuolo del suo istinto, che lo spinge semplice e senza malizia, verso ogni godimento sensibile. Pieno di benevolenza [...] In questo stato giova nondimeno, attraverso appunto l'indefinita serie di quelle gradazioni, distinguere due momenti: quello incorrotto e quello dell'uomo corrotto. Incorrotto noi chiameremo l'uomo fino a che, semplice e mansueto, egli riesce, con la sola guida del suo istinto, a procacciarsi facilmente i godimenti suoi sensibili; noi lo chiamiamo, invece, corrotto, allorquando più non riesce a procacciarsi tali godimenti senza fatiche e senza affanni, quindi viene a perdere anche la sua innocenza e la sua benevolenza animali.<sup>484</sup>

In termini di metafisica della presenza, potremmo tradurre che lo stato di natura è idilliaco fintanto che c'è pienezza dell'essere e tutto è vicino e a portata di mano, mentre la corruzione nasce con la mancanza, l'assenza, la lontananza e il non essere.

---

<sup>481</sup> Si ripensi all'immagine dialettica del buon pastorello che abbiamo incontrato nel *Bildungsroman*.

<sup>482</sup> Ivi, pp. 34-35.

<sup>483</sup> Ivi, p. 36.

<sup>484</sup> Ivi, pp. 75-77.

Nell'età dell'innocenza “la mia forza rimane in equilibrio col mio desiderio, e perciò vivo in perfetta armonia con me stesso. La mia benevolenza è legata nel modo più intimo col mio egoismo”<sup>485</sup>.

Una “bella armonia” destinata hegelianamente a rompersi per dar vita a quello sviluppo fenomenologico che, passando per lo stadio sociale, approderà allo stadio morale. Figure dialettiche che si allontanano dalla pienezza dell'origine per poi riappropriarsene dopo una serie di passaggi bollati come rappresentazioni illusorie frutto di “desideri insoddisfatti, di desideri incompiuti”<sup>486</sup>:

Colla notizia del primo errore, della prima illusione fu subito oltrepassato pure il punto nel quale propriamente si manifesta l'innocenza genuina della nostra natura. Oltre questo momento, anche l'uomo, al pari del fanciullo, viemmaggiormente s'allontana per gradi indefiniti da quel punto medesimo.<sup>487</sup>

E questa tensione teleologica coincide con la riattivazione dell'*archè* poiché “l'immagine dell'innocenza mi apparisce come lo scopo della perfezione, verso cui io tendo, vale a dire diventa il fondamento della mia natura morale”<sup>488</sup>. Ma prima c'è il passaggio intermedio allo stato sociale, uno svolgimento del corso della natura causato dalla difficoltà di sopravvivenza e dalle offese subite, dato che “Realmente, è il sentimento dell'ingiustizia patita il vero terreno donde germoglia nello spirito umano l'idea di diritto”<sup>489</sup>.

Così è: se le impressioni dell'ingiustizia patita si congiungono nel mio intimo con la benevolenza e l'aspirazione mia verso la perfezione, allora si generano in me i puri concetti della verità e della giustizia.<sup>490</sup>

Altrimenti l'uomo sociale non fa che continuare a esprimere il suo egoismo con atti di sopraffazione se è forte e di sottomissione se è debole. Per l'uomo, dunque, esistono due modalità di socializzare: la conservazione animale oppure una ritrovata armonia, “quando le sociali esperienze riescano ad associare in lui i sentimenti nostri egoistici con quelli di benevolenza”<sup>491</sup>. Un tentativo di tornare alla “bella armonia” perduta che non può far a

---

<sup>485</sup> Ivi, p. 136.

<sup>486</sup> Ivi, p. 78.

<sup>487</sup> Ibidem.

<sup>488</sup> Ivi, pp. 79-80.

<sup>489</sup> Ivi, p. 82.

<sup>490</sup> Ivi, p. 83.

<sup>491</sup> Ivi, p. 82.



meno della mediazione degli sdoppiamenti<sup>492</sup> e delle rappresentazioni illusorie e supplementari della mancanza di presenza ontologica:

Come dello stato di natura il godimento puro e schietto, così sono di pertinenza della vita sociale le speranze e le aspettative. Né può essere diverso: tutta la condizione della vita sociale riposa sopra il fatto che noi ci rappresentiamo cose, le quali non esistono per sé, all'origine, ma sono frutto soltanto della nostra inventiva. Proprietà, possesso, professioni, governo, leggi, questi sono tutti mezzi posti in azione ad arte dall'uomo, per soddisfare la natura sua animale, da poi ch'egli ebbe a perdere l'originaria sua libertà. Proprietà è il modo da lui immaginato per rivolgere la forza sua naturale alla conservazione sua propria; leggi e governo sono il modo da lui immaginato per rivolgere la forza sua naturale alla sua propria difesa. Ciò che per il selvaggio è la sua clava, quello ugualmente è per il sartore il suo ago, per lo scrittore la sua penna, per il commerciante la sua astuzia, per l'agricoltore il suo armento, per il nobile di campagna i suoi possedimenti, per il re la sua corona. [...] L'uomo di natura non sa quanto egli perda nel suo passaggio allo stato sociale, e, compiendolo, va soggetto ad una vera e propria illusione. [...] Egli vuole ripristinare la piena felicità dello stato suo di natura; ma, a cagione di ciò appunto, ecco che, ora, l'uno diviene sartore, e l'altro uomo di studi, e così, ancora.<sup>493</sup>

Uno stato sociale artificioso che spezzando l'armonia tra cuore e mente, tra corpo e spirito, causa una durezza d'animo conseguente all'"interior mutilazione delle forze naturali"<sup>494</sup>. Tra la natura e la cultura c'è un rapporto di contrapposizione dialettica, poiché "Libertà di natura e diritto sociale sono, nella nostra schiatta, eternamente in lotta tra loro"<sup>495</sup>; ma è pur vero che "Allo stato sociale l'uomo si conduce in maniera affatto spontanea; e ciò, o perché egli vi sia costretto dall'impotenza sua animale, o perché stimolato dall'esuberanza stessa delle sue forze"<sup>496</sup>, tanto che "Né le sue abitudini sociali potranno spengere, in lui, le tendenze più profonde della natura sua puramente animale"<sup>497</sup>. Lo stato sociale conserva e trasfigura lo stato di natura facendo leva su mutilazioni e illusioni necessarie:

Frattanto però sei giunto ad illudere dentro di te l'uomo di natura. Ebbene, che colpa hai tu se per

---

<sup>492</sup> Cfr. *ivi*, pp. 87-88: "Lo stato della società civile diventa, così, il proseguimento della guerra di tutti contro tutti, guerra, che ha la sua origine, appunto, nel corrompimento dello stato di natura, e giunge, poi, nel campo sociale, a mutar solo forma, ché, pel rimanente, essa è condotta, non già con una passione minore, ma, al contrario, con tutta l'obliquità e la crudeltà di cui possa rendersi capace la natura umana, sentendosi contrariata e insoddisfatta. L'uomo associato siede, come tale sopra l'istinto, ch'egli ha spento in sé, e sopra la benevolenza, che, in sé, ha bell'e seppellita". A tal proposito la benevolenza viene bandita dallo stato sociale per residuare solo nell'ambito del focolare domestico e della vita privata: "La fiducia e la benevolenza, quali virtù private, sono ormai sempre le amabili ombre dell'innocenza", *ivi*, p. 89.

<sup>493</sup> *Ivi*, pp. 84-85.

<sup>494</sup> Cfr. *ivi*, pp. 85-86: "ecco che l'uno cerca il suo bene con l'attività della mente, e il secondo con l'attività del cuore, [...] Già in questa specializzazione di uffici si aprono infinite sorgenti di malessere per la nostra razza. L'uomo di studi si forma un corpo pesante dalla testa ai piedi, [...] L'obliquità, dagli uomini generalmente dimostrata in tutte le relazioni loro civili, del pari che la durezza d'animo di cui essi danno prova nello stato loro sociale, sono, in questo stato medesimo, una conseguenza dell'interior mutilazione delle forze naturali insite nella razza".

<sup>495</sup> *Ivi*, p. 102.

<sup>496</sup> *Ivi*, p. 100.

<sup>497</sup> *Ibidem*.

ciò ti è stato necessario mozzarne qua e là le originarie disposizioni? Forse che, per non illuderlo, tu dovevi praticare in esse de' tagli così profondi da farne un pazzo addirittura? O forse, tu dovevi lasciarle assolutamente intatte? Ma, in quest'ultima maniera, potrebbe egli trovarsi a vivere in mezzo alla società? Ciò non è possibile.<sup>498</sup>

Lo stato sociale vorrebbe ripristinare l'armonia originaria tra l'egoismo e la benevolenza ma, al contrario, fallisce e conduce alla sofferenza e alla ribellione, le quali derivano dal sacrificio delle forze naturali e della benevolenza naturale<sup>499</sup>. Ed ecco, alla fine, scopriamo che queste "lacune" di presenza non potevano non essere funzionali al richiamo della pienezza morale.

Le lacune, prodotte, nella natura originaria dell'uomo, dalle limitazioni imposte dal civile consorzio, richieggono, in modo imperioso, d'essere colmate, ed è qui dove il carattere sociale di ciascheduno si rinsalda con quello morale. Il pregio più alto dell'esistenza nostra sensibile, cioè la schiettezza dell'istinto, congiunta colla nativa nostra benevolenza, deve sparire, per far posto alla più alta dignità della persona, cioè alla libera volontà umana e alla forza morale che ha ivi il suo fondamento. [...] Sui rottami dell'essere mio, ecco di nuovo io sorrido a te, e, sopra i detriti della ruina di esso, io mi vengo ricostruendo una vita migliore.<sup>500</sup>

Ma a questo rapporto di continuità tra le diverse sfere, Pestalozzi aggiunge anche una visione di contrapposizione dualistica tra la morale "che è cosa tutta interna, ed a tal riguardo essa non si trasmette mai da un individuo ad un altro" e il patto sociale nato forzatamente dallo stato di natura:

Io possiedo la forza di rappresentarmi tutte le cose di questo mondo come indipendenti da' miei appetiti animali e dalle mie circostanze sociali, di rappresentarmele solo in quanto conferiscano all'interiore mio elevamento, e di desiderarle o di respingerle sotto questo punto di vista. Forza cosiffatta si trova nell'intima mia natura, in guisa del tutto indipendente; né l'essenza sua è, per nulla, una conseguenza di alcun'altra mia forza naturale. Essa esiste perché io esisto, ed io esisto perché esiste essa medesima. Essa sgorga da un sentimento [...] La moralità è cosa tutta interna, ed a tal riguardo essa non si trasmette mai da un individuo ad un altro.<sup>501</sup>

Una tesi di morale autonoma che in precedenza era stata elaborata nella teoria dualistica del "*salto mortale*" dell'anima virtuosa fuori dal corpo:

Sebbene, nella profondità del tuo (*della natura*) essere, io ravvisi l'origine tua animale, pure, non è già in quella profondità ch'io intendo confinare lo scopo del tuo perfezionamento. Come divina

---

<sup>498</sup> Ivi, p. 104.

<sup>499</sup> Cfr. ivi, p. 106: "La vita socialmente ordinata [...] dissolve, nella profondità del mio essere, il fondamento della tranquillità mia animale, cioè l'armonia delle mie forze naturali, e, con ciò, seppellisce, sostanzialmente, pure il fondamento della mia felicità sensibile. Ben io darei e ricchezze ed onori, nel caso che quell'armonia potesse ripristinare dentro di me, insieme colla naturale benevolenza che le è compagna. [...] Libertà! libertà! Anche tu sei figlia di questa sacrificata armonia delle forze mie animali". Il riferimento è qui alla Rivoluzione francese quale effetto della natura repressa dalla civiltà immorale.

<sup>500</sup> Ivi, pp. 107-108.

<sup>501</sup> Ivi, pp. 115-116.

io giudico l'intima virtù della tua sostanza, così tale io giudico la mia individuale; epperò, come quest'ultima trovasi chiusa nel mio corpo, senza ch'ella abbia a dissolversi col medesimo [...] La materia mediante la quale il germe si sviluppa, è, in ogni produzione naturale, d'un valore inferiore a quello del germe stesso. [...] E chiami pure l'uomo mortificazione della carne, chiami pure rigenerazione questo audace cimento della natura, questo *salto mortale* fuori di se stesso, come creatura sensibile. Bene lo sforzo supremo di tutto il suo essere nel fare che lo spirito domini la carne, è altresì la miglior energia in lui vivente, e la quale giunge ad infiammare contro di lui pure il suo istinto animale, e a sollevare la stessa sua mano per una lotta inconcepibile. Ma, poi, ecco che contro la forza dell'istinto, egli, possiede quella del suo proprio volere. Egli vorrà temere Iddio per poter agire rettamente [...] Egli sente, allora, ciò ch'egli può fare, e di ciò che può fare, si fa una legge per ciò che dee fare. Piegandosi a questa legge, ch'egli dà a se stesso, egli si differenzia da tutte le creature, che noi conosciamo. [...] Egli ha una forza separata dall'istinto, e che consiste nella facoltà di agire contr'esso, l'istinto medesimo, colla riflessione e secondo massime determinate.<sup>502</sup>

In questa oscillazione tra continuismo e dualismo, giocano un ruolo importante la benevolenza, l'amore e il timor di Dio.

Questo fa l'amore nella profondità della benevolenza animale, donde esso germoglia. Ma, veramente, esso non è ancora amore. Tale esso diventa, solo allorquando può elevarsi al senso divino di una felicità irremovibile. Ma dove mai tu troverai questo senso? Io l'ho cercato dappertutto sopra la terra, e non l'ho trovato in nessun altro luogo, se non là dove tallisce dall'obbedienza e dal timor di Dio [...] da cui solamente prosperano de' frutti veramente umani. Non già che quelle due virtù resistano eterne sul tronco onde mandano fuori i loro rami. Quando, infatti, il timore fondato sulla sapienza, e l'obbedienza riposante sull'amore sien divenuti per l'uomo una seconda natura, allora i frutti, oramai maturi, non trovano più nessun alimento sul tronco, da cui essa è germogliata, e la grande opera, che l'uomo produce dentro sé, cioè la fedeltà sua al bene, ecco che, finalmente, apparisce del tutto libera. Quanto è generale la benevolenza animale, altrettanto è raro l'amore.<sup>503</sup>

Pestalozzi è interessato alla benevolenza animale solo nella misura in cui, trasformandosi in benevolenza umana, dà vita all'amore, il quale germogliato dalla benevolenza animale stimola la volontà all'obbedienza e al timor di Dio; tuttavia, questo senso del dovere una volta ridestato perde ogni contatto con ciò da cui è venuto alla luce. Pestalozzi, da una parte si serve del modello dialettico del germoglio che diviene frutto ma, dall'altra, insiste con il dualismo tra anima e corpo in linea con la teoria – che abbiamo letto in precedenza – del “*salto mortale* fuori di se stesso” e della “forza separata dall'istinto”.

In quest'ottica il timor di Dio è un supplemento sensibile, un sostegno che diviene frutto per poi perdere la sua origine esteriore e farsi dono degli “angeli”, ossia supplemento divino:

Verità e giustizia, senza l'assistenza sensibile del timor di Dio, non sono per la mia specie se non illusione ed apparenza [...] come avviene per la fedeltà e la devota obbedienza, così anche i frutti

---

<sup>502</sup> Ivi, pp. 39-41.

<sup>503</sup> Ivi, pp. 37-38.

del timor di Dio non rimangono sempre attaccati alla pianta onde un tempo germogliarono; sono gli angeli stessi che, allora, li portano intorno nelle mani loro divine.<sup>504</sup>

L'amore ridesta la volontà morale, la quale approda alla fede e al dovere nel momento in cui vuole temere Dio e obbedire al Padre. L'anima ritrova "la pienezza del suo essere"<sup>505</sup> e comincia a diffidare delle rappresentazioni e delle narrazioni della religione "esteriore" di cui si era servita, in un primo momento quasi come un pericoloso supplemento, per elevarsi verso la perfezione morale:

Ed è nella benedizione di questo sforzo, ch'egli, con la forza della sua immaginazione, s'innalza sopra i confini della realtà puramente sensibile, per affissarsi, invece, nella rappresentazione di un Essere divino, il quale lo sostenga nella lotta contro gl'impulsi suoi inferiori. E l'uomo non dovrebbe, dunque, curarsi di ciò, non profittare dell'assistenza, che per tal via può ricevere, non valersi della capacità sua di salire in alto, oltre i termini de' ogni sapere quaggiù possibile? [...] barlume d'una speranza che va oltre la tomba [...] o elevamento della potenza della vision mia, sopra l'angustia dei confini della mia vita animale [...] Nella religione, ciò che v'ha d'esteriore, è legato nel modo più intimo con la natura nostra animale. Soltanto l'essenza di quella è di carattere divino. Le manifestazioni sue esteriori servono invece puramente al servizio religioso. Certo, la sua essenza altro non è, se non il giudizio della coscienza mia interiore circa la realtà e la sostanza vera di me stesso; altro essa non è, se non la divina scintilla della mia natura e della mia forza, onde io sappia giudicare, condannare, assolvere me in me stesso.

Ebbene, qualsiasi servizio od aiuto reso, in forma sensibile, a codesta divina scintilla, costituisce il lato esteriore della religione, mentre che dipende la verità della medesima dalla corrispondenza della sua natura interiore con quel lato esteriore appunto [...] Le varie rappresentazioni esteriori dell'immaginazione [...] debbono ritenersi quale un alimento generale, così del senso nostro animale, come di tutti i travimenti a cui il medesimo ci conduce [...] Né può avvenire diverso: ogni qual volta il tuo spirito, non per anco santificato dall'interiore sostanza della religione, s'indugi sopra una qualche rappresentazione che del divino crea la sua immaginazione, sempre in questa rappresentazione tu troverai riflessa la rappresentazione di te stesso. E allora, se tu sei un balordo, ecco che il tuo Dio vorrà remunerare colla vita eterna la tua balordaggine e punire, invece, l'ingegno coll'eterno fuoco.<sup>506</sup>

La rappresentazione è un utile supplemento che compromette la purezza della presenza originaria, in questo caso l'essere della divinità, ma delle immagini illusorie non si può fare a meno se si vuole passare dall'età della fanciullezza (lo stato naturale) all'età adulta (stato morale) passando per il noviziato (stato sociale).

Le due precedenti maniere (quella del fanciullo e quella del novizio) [...] procedono non già dalla

---

<sup>504</sup> Ivi, p. 43. Qui si consuma un'altra contraddizione, poiché il "timor di Dio", che fino ad ora è stato considerato, come la religione, una produzione della morale soggettiva, sembra assumere anche una connotazione trascendente quasi abbisognasse del soccorso angelico della grazia divina. Una tesi che non collima con le seguenti affermazioni di Pestalozzi: "Solamente come prodotto mio personale, essa [la religione] è verità" (p. 167), "Divina per ogni uomo è la religione solamente in tanto in quanto diventa per lui opera sua (p. 173), "Il Cristianesimo è tutto una religione morale; e quindi concerne l'uomo quale individuo", ibidem. Come la religione e il suo sentimento del timor di Dio, anche "l'amore è opera veramente di te stesso", p. 166.

<sup>505</sup> Ivi, p. 41.

<sup>506</sup> Ivi, pp. 41-45.

verità, ma solo dall'apparenza della stessa, non già dal diritto, ma bensì dalla sua assenza. Eppure sta di fatto che solo attraverso le illusioni della propria attività sensibile, e solo passando sotto il giogo dell'autorità altrui, l'uomo giunge a rendersi padrone di sé, [...] Sì, per mettere le fondamenta alla formazione nostra e sociale e morale, ben dobbiamo attraversare un periodo in cui siamo indotti a credere verità e diritto quelli che, invece, erano semplicemente un'illusione della nostra inesperienza, [...] Ma, come le illusioni della prima età, da un lato, e la mano ferma dell'educatore dall'altro valgono a prevenire un risultato tanto doloroso, così è vero altresì che quelle illusioni, non meno che le impressioni lasciate in noi da quella mano, più non si cancellano dentro di noi fino alla fine, onde poi, anche quando saremo diventati padroni del nostro giudizio e della nostra volontà, non potremo mai ritenerci interamente liberi.<sup>507</sup>

Le illusioni lasciano la loro traccia e impediscono di pensare alla possibilità di raggiungere una moralità pura e incondizionata. Nonostante le precedenti affermazioni sulla completa autonomia dello stato etico, qui la teoria del "salto" si inceppa e mostra il fianco al movimento di contaminazione dell'*espacement* tra elementi dissimili, ovvero alla struttura della traccia.

[...] le impressioni lasciate in me sia da quelle illusioni sia da quella disciplina non scompaiono più completamente insino alla tomba, e che pertanto io non sarò mai un essere genuinamente morale, vale a dire, tale che possa sentire, pensare ed operare in modo affatto indipendente dalla natura mia animale e dalle circostanze sociali in cui mi son trovato a vivere. Una moralità pura [*reine*] contrasta contro la mia natura, nella realtà sua effettiva, perché in essa, le forze sensibili, sociali e morali non compaiono distinte, ma strettamente congiunte fra loro.<sup>508</sup>

Natura, cultura sociale e moralità non sono mai esistite allo stato puro poiché, pur nella loro diversità, esse si danno in una relazione di coesistenza per cui – sostiene Pestalozzi – “in me apparisce una triplice natura, cioè animale, sociale e morale”<sup>509</sup>. A questa visione dell'intreccio, dobbiamo però aggiungere quella del continuismo dialettico secondo cui lo stadio sociale corrisponderebbe a “quel momento medio, pure di fondamentale importanza, solo attraverso il quale, grazie agli impulsi ch'esso mi dà ed all'esperienza che mi conduce ad acquistare, io posso giungere al riconoscimento della vera moralità”<sup>510</sup>. È il tema della “rovina” esistenziale da cui germoglia l'uomo etico, soprattutto – chiarisce l'Autore – se al posto delle illusioni e delle rappresentazioni si ricorre alla stimolazione degli oggetti sensibili che appartengono allo specifico ambiente domestico. La moralità è un “lavoro” pratico che nasce dalla presenza degli oggetti vicini e che segna il primato sulla conoscenza di giustizia e verità.

[...] dalle rovine di se stesso [*dell'uomo*], dalla rovina della natura sua, egli sorride di nuovo, e sullo sfasciame di esse si mette ad edificare una vita migliore. Della moralità della nostra natura

---

<sup>507</sup> Ivi, pp. 118-119.

<sup>508</sup> Ivi, p. 120, traduzione leggermente modificata.

<sup>509</sup> Ivi, p. 74.

<sup>510</sup> Ivi, p. 121.

noi, veramente, poco conosciamo, all'infuori di questo lavoro esercitato sopra il nostro io [...] Certo, secondo la natura sua propria, essa apparisce tutt'altro che legata coi puri concetti di diritto e della verità. Confinato nella sua sfera, l'uomo non conosce se non quegli oggetti che effettivamente agiscono sopra di lui; ed è appunto, conforme le spontanee sue impressioni sensibili, che egli li giudica o veri o falsi. L'esattezza o non dei concetti surricordati non costituisce, adunque il fondamento della nostra moralità; al contrario, indipendentemente da quella condizione, è da riguardarsi come morale ogni azione, la quale sia determinata dallo sforzo sincero di liberarsi dalla tirannia del senso, e che non sarebbe possibile senza il concorso, appunto della volontà in opposizione al senso stesso.

Realmente la mia moralità è nient'altro fuorché la maniera con cui la schietta volontà di raggiungere il mio perfezionamento, o, come pure dicesi comunemente, di operar bene, io riesco ad incatenarla ad un particolar fondo d'esperienza personale, o a un determinato complesso di circostanze mie speciali; sicché, come padre, come figlio, come superiore [...] E, come maggiormente trovasi l'esistenza mia animale ricollegata a un qualche oggetto morale, come più numerosi sono i punti, per i quali parlano al mio senso il piacere e il dolore, tanto più numerosi per me diventano altresì gli stimoli, i motivi ed i mezzi della condotta morale. E così dicasi in contrario. Ne deriva per conseguenza che i doveri sociali aiutano tanto meglio lo sviluppo della moralità, a misura ch'essi derivino da oggetti capaci di toccare, per vie sensibile, la mia individualità. E, viceversa, spingono tanto maggiormente verso l'immoralità, a misura ch'essi, ne' motivi loro, abbiano relazione con oggetti, i quali dalla individualità mia propria si trovino lontani, in riguardo sempre all'azione loro sensibile.<sup>511</sup>

Pestalozzi conferma la sua diffidenza per il sapere, nato dall'albero del bene e del male, e si affida, fedele alla sua metafisica della presenza, all'intuizione sensibile che muove i sentimenti e la volontà. Ecco che la "pedagogia ecologica", con la sua eteronomia, comincia ad intaccare l'ideale della morale autonoma.

Giusta somiglianti criteri, il dovere, che io m'impongo soltanto per via del mio giudizio, della mia opinione, dei miei principi, non agisce sopra lo sviluppo de' primi fondamenti della mia moralità, nello stesso modo come il dovere che agisce, invece, sul cuore, per via dell'impressione che in esso producono oggetti i quali toccano la mia individualità, secondo la natura sua sensibile ed istintiva. [...] Pure, il concetto del dover mio verso la patria non aiuta in me il naturale fondamento della moralità, a un grado medesimo che il sorriso e il pianto del mio bambino, e similmente, ben più di quel concetto, si dimostra capace di favorire il fondamento di cui parliamo, la partecipazione effettiva ch'io prenda ai dolori ed alle gioie della patria per l'appunto.<sup>512</sup>

Tuttavia, Pestalozzi non accetta che il mondo sensibile possa veramente determinare l'attivazione dello stato morale, e precisa che si tratta solo di un "avviamento", poiché la morale resta autonoma. Come per Agostino, anche per il maestro zurighese: l'inferiore non può agire sul superiore, niente passa dall'esterno all'interno, ciò che è auto-sussistente vale più di ciò che rinvia ad altro da sé.

Accostandomi per vie sensibili alla vita morale, [...] io, con ciò, non divento già un essere per sé morale; tale, invece, io divento solo per virtù mia, della mia propria forza. Codesta armonia del mio egoismo con la mia benevolenza non è altro, in sé medesima, se non un avviamento dell'esser mio sensibile a quella disposizione di spirito nella quale avviene di realizzare la moralità, [...] la

---

<sup>511</sup> Ivi, pp. 123-124.

<sup>512</sup> Ivi, pp. 131-132.

religione è la maggior forza capace di produrre l'anzidetto avviamento.<sup>513</sup>

Questa necessità dello stimolo sociale, secondo cui “l'uomo diventa un essere morale solo attraverso codesta vicenda”<sup>514</sup>, si scontra con l'enfasi che ritroviamo intorno al dualismo tra la sfera della morale e quella sociale (derivata dallo stato di natura). In verità, è grazie alla sua forza morale che il soggetto, in linea con il sogno maieutico dell'auto-affezione pura, diviene opera di se stesso.

Se non che, esiste in me anche una forza, grazie a cui io posso separare me dal mondo e il mondo da me, ed è precisamente per questa forza, ch'io divento opera di me stesso. [...] Per effetto di me stesso io sono una forza morale, sono un essere dotato di virtù. [...] Conosci te stesso e costruisci l'opera del tuo perfezionamento sull'intima coscienza, bensì, della tua natura animale, ma anche con la coscienza completa della forza tua interiore, di vivere divinamente, pure in mezzo ai vincoli della carne.<sup>515</sup>

Il raggiungimento del soggetto etico rappresenta il “completamento” (*Vollendung*)<sup>516</sup>, la pienezza di se stessi, che coincide con il “ridiventare quella creatura pacifica, cordiale, benevola, ch'essa era ugualmente allorquando l'originaria natura sua animale appariva tuttora incorrotta”<sup>517</sup>. L'uomo “si salverà solamente se sappia rientrare in sé medesimo, e trovare nel suo intimo una forza capace di agire contro la durezza del suo egoismo sociale”<sup>518</sup>.

L'autonomia della morale interiore fa tutt'uno con l'ideale di autoeducazione e di auto-affezione:

Ebbene, questo io vidi tosto: le circostanze fanno gli uomini: se non che altrettanto prontamente vidi anche quest'altro: l'uomo fa egli stesso le circostanze, ossia possiede in se stesso una forza per guidarsi in vario modo secondo la propria volontà. Così operando, egli prende parte all'educazione di se medesimo e alla formazione delle circostanze, appunto, che agiscono sopra di lui.<sup>519</sup>

Solo la mia volontà può guidarmi verso la spiritualità, il corso della natura non riesce a fare questo per me perché non può costringermi a negare le mie inclinazioni animali.

Se non che, volendo o dovendo essere da più di colui che la natura generalmente ha fatto dell'uomo, io debbo elevarmi al Signore, sopra di me, in quanto rivolto semplicemente a condurre

---

<sup>513</sup> Ivi, p. 129.

<sup>514</sup> Ibidem.

<sup>515</sup> Ivi, pp. 133,136-137, tr. modificata.

<sup>516</sup> Cfr. ivi, p. 138, tr. modificata.

<sup>517</sup> Ivi, p. 139.

<sup>518</sup> Ivi, p. 142.

<sup>519</sup> Ivi, p. 62, tr. modificata.

la mia terrena esistenza, legata tuttavia a' suoi istinti rozzi e primitivi. Ma per se medesima la natura è incapace di ottenere ciò a mio riguardo.<sup>520</sup>

La risposta alla domanda iniziale, dunque, sta nella volontà: “l'uomo è ingiusto e disordinato, perché non mette in opera le forze del suo spirito, in prò della verità e della giustizia”<sup>521</sup>.

In conclusione, la nostra lettura decostruttiva ha messo in evidenza la disseminazione del senso presente in quest'opera decisamente confusa e contraddittoria. Tuttavia il suo valore sta proprio in quella mancanza di riduzionismo che consente di leggere la struttura della traccia, la *différance*, che si manifesta a partire dall'eterogeneità dei nessi di senso tra le antinomie classiche della pedagogia. Da una parte, Pestalozzi cerca di argomentare in chiave di dialettica delle sfere assegnando un valore alla pedagogia ecologica, ma mentre sviluppa le sue tesi si lascia tentare dal suo antico misticismo del “salto mortale” e insegue il sogno dell'intuizione della voce interiore, nella veste dell'animo morale “separato” dalle rappresentazioni sensibili.

Nell'indecisione dell'Autore tra continuismo e dualismo, il suo testo mette in scena anche la contaminazione e il rinvio supplementare tra i poli antinomici, lasciando intendere l'inadeguatezza della domanda metafisica “che cos'è” al fine di comprendere l'essere umano e la sua schiatta. Come sappiamo, il soggetto è sempre un effetto del testo generale e definisce la sua identità all'interno del gioco di rinvii differenziali tra le forze naturali, sociali, economiche, ecc. Una dinamica di *espacement*, che nel testo analizzato ritroviamo in tutte quei passaggi in cui, mettendo in dubbio il desiderio di conciliare le contraddizioni dell'esistenza umana ripristinando l'armonia originaria, si parla di mutuo soccorso tra natura, cultura e morale e si pensa all'uomo come ad un “garzabuglio di miseria e di benessere, di sapienza e di stoltezza, di delirio e di grande elevamento dello spirito”<sup>522</sup> che vive un “miscuglio di casi imprevisi e di libere azioni”<sup>523</sup>. Un soggetto che appare come l'effetto di un testo in cui “le forze sensibili, sociali e morali non compaiono distinte, ma strettamente congiunte fra loro”<sup>524</sup>.

### *Meccanicismo e organicismo nel metodo di Geltrude*

---

<sup>520</sup> Ivi, p. 65.

<sup>521</sup> Ivi, p. 67.

<sup>522</sup> Ivi, p. 51.

<sup>523</sup> Ivi, p. 62.

<sup>524</sup> Ivi, p. 120.



Nel trattato pedagogico *Come Geltrude istruisce i suoi figli*<sup>525</sup>, Pestalozzi si decide a descrivere il suo metodo d'istruzione elementare, e lo fa sempre oscillando continuamente le tre posizioni teoriche che abbiamo rilevato nelle decostruzioni dei testi precedenti: dualismo, continuismo e logica del supplemento.

Una disseminazione del senso che rompe l'unità di questo libro manifestandosi, soprattutto, nella inconciliabilità tra un impianto teorico organicistico e alcuni innesti di carattere meccanicistico.

Di nuovo, troviamo la struttura della traccia imbrigliata tra molteplici postulati di metafisica della presenza, a partire dall'idea di neutralizzare ogni mediazione che rechi ostacolo alla realizzazione diretta di un metodo trascendentale; e ciò significa scoprire "forme di insegnamento che rendano il maestro, almeno fino al compimento del corso elementare, il semplice strumento meccanico di un metodo, i cui risultati devono scaturire dalla natura stessa delle sue forme e non dall'arte dell'uomo che se ne avvale"<sup>526</sup>.

Si tratta di "un metodo generale d'insegnamento"<sup>527</sup> che è unico perché "Il cammino della natura nello sviluppo della nostra specie è immutabile. Non vi possono essere *due* metodi educativi ugualmente *buoni*; solo *uno* lo è, ed è quello che si fonda del tutto sulle leggi eterne della natura"<sup>528</sup>. Tuttavia, "So benissimo – aggiunge Pestalozzi – che l'unico metodo buono non lo possiedo né io né altri; ma cerco, con tutte le mie forze, di avvicinarmi a quest'unico metodo"<sup>529</sup>. Spinto da un ritrovato spirito rousseauiano, egli sembra aver dimenticato il dualismo tra gli istinti egoistici e la moralità, esposto qualche anno prima nelle *Mie indagini*, e scrive:

Amico! l'uomo è buono e vuole il bene: e vuole essere felice se fa il bene: e se è cattivo, vuole dire che gli è stata impedita la strada percorrendo la quale egli avrebbe voluto essere buono. [...] Tuttavia volevo introdurti nell'intrico dei pensieri per il quale dovetti passare per chiarire a me stesso le forme meccaniche dell'istruzione e la loro subordinazione alle leggi eterne della natura sensibile.<sup>530</sup>

"Le forme meccaniche dell'istruzione" si basano sulle "leggi eterne della natura sensibile" che hanno come fine il perfezionamento dello spirito umano sia dal lato della conoscenza sia da quello della virtù:

---

<sup>525</sup> J.H. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli* (1801), tr. it., in Id., *Scritti scelti*, op., pp. 229-410.

<sup>526</sup> Ivi, pp. 265-266.

<sup>527</sup> Ivi, p. 249.

<sup>528</sup> Ivi, p. 375.

<sup>529</sup> Ibidem.

<sup>530</sup> Ivi, p. 299.

[...] sottoporre la forma meccanica di ogni insegnamento a quelle leggi eterne secondo le quali lo spirito umano si eleva dalle intuizioni sensibili ai concetti chiari.

[...]. *Essa [l'unica forma di educazione alla virtù degna dell'uomo] va dalla perfezione dell'attività pratica al riconoscimento delle regole, come l'educazione del conoscere va da intuizioni compiute a concetti chiari e da questi all'espressione in parole, alle definizioni.*<sup>531</sup>

L'educazione all'intuizione, in cui la concettualizzazione deve sempre appoggiarsi a intuizioni guidate, e il buon "tirocinio morale"<sup>532</sup>, in cui sostanzialmente si passa da comportamenti educati a leggi morali autonome, sono le due gambe su cui si regge il metodo generale, il quale si pone in contrasto con la tradizione scolastica retorica e pericolosamente artificiosa.

Si allude sia alla "ripetizione pappagallesca"<sup>533</sup> di parole e definizioni ignote, come nel metodo catechetico, che alle "disquisizioni" prematuramente giudicanti del metodo socratico; metodi entrambi distanti, nella loro astrattezza, dalla "formazione sensibile" orientata verso le intuizioni ordinate come verso il genuino e spontaneo avviamento all'agire morale dispensato dalla madre nel focolare domestico.

Ne consegue anche che, come il precedere della definizione all'intuizione forma uomini che sono dei buffoni presuntuosi, così il precedere delle disquisizioni sulle virtù alle capacità pratiche, in sede morale, forma dei viziosi pieni di presunzione. [...] le lacune nella formazione sensibile alla virtù non possono avere conseguenze diverse dalle lacune nella preparazione scientifica alla scienza.<sup>534</sup>

Torna la critica alla "chiacchiera" artefatta che allontana il piccolo discente dal suo mondo concreto fatto di intuizioni sensibili e affezioni sentimentali, tutte manifestazioni naturali e circostanziate.

Pertanto se "La forma del processo di sviluppo" dell'essere umano deve risultare dall'"essenza della natura", allo stesso modo anche l'"arte dell'educazione" deve regolarsi su quella forma e su quel processo, ma, si badi bene, solo come "l'aggiunta" di un supplemento.

"L'uomo diviene uomo solo attraverso l'educazione, ma questa guida che noi abbiamo e ci creiamo per noi stessi, per quanto possa essere progredita, deve tuttavia connettere strettamente la sua azione al semplice corso della natura. Infatti, l'educazione [...] non è ancora in grado di modificare neppure in piccola parte l'essenza di quella forma attraverso la quale la nostra stirpe si eleva da intuizioni confuse a concetti chiari, né essa lo deve. [...] L'essenza della natura, da cui deriva la forma del processo di sviluppo di cui necessita il genere umano, è di per sé incrollabile ed eterna, e quindi dev'essere il fondamento incorruttibile e eterno dell'arte dell'educazione. E a chi la osservi in modo non superficiale, essa appare, nel momento del suo massimo splendore,

---

<sup>531</sup> Ivi, pp. 298 e 392.

<sup>532</sup> Ivi, p. 392.

<sup>533</sup> Ivi, p. 271. Sulla critica al metodo catechetico e al metodo socratico, cfr. ivi, p. 270-272.

<sup>534</sup> Ivi, p. 392.

come nient'altro che una casa maestosa che, per l'aggiunta quasi non avvertibile di piccole parti, si eleva su una solida roccia e fintanto che ha stretti legami con questa è incrollabile. [...] Per quanto grandi siano i risultati particolari e generali dell'educazione, ciò che in ogni singolo caso essa aggiunge al processo della natura o meglio al fondamento di esso è piccolo e trascurabile. Quanto essa fa per lo sviluppo delle nostre facoltà si limita essenzialmente a questo: essa raccoglie in modo più sintetico, regolato e progressivo ciò che la natura ci presenta in maniera disorganica, in grande lontananza e in modo confuso”.<sup>535</sup>

L'arte dell'educazione sarebbe, quindi, “un'aggiunta al processo della natura”, in cui ciò che si addiziona risulterebbe “quasi non avvertibile” ma, al contempo, essenziale per la stabilità della “casa maestosa” della natura.

Ritorna quella logica del supplemento che abbiamo già incontrato nella scrittura dello zurighese, soprattutto in alcuni passaggi aporetici, nei quali quest'ultima mette in scena una eterogeneità di fili teorici che rivela il suo essere “già in decostruzione”; poiché anche in questo testo, così come negli altri, la dinamica supplementare risulta sovrapposta – come spiegheremo tra breve – ad una visione dualistica e ad una continuista.

A differenza della natura fisica, a cui è sufficiente seguire il finalismo immanente alla struttura organicistica del creato, la natura umana ha bisogno dell'educazione, la quale – come abbiamo letto – “raccoglie in modo più sintetico, regolato e progressivo ciò che la natura ci presenta in maniera disorganica, in grande lontananza e in modo confuso”, così da consentire all'umanità di portare a compimento proprio lo sviluppo della sua natura spirituale.

Un'educazione, però, che, al tempo stesso, non rompa la continuità con la natura ma, addirittura, cerchi di imitare quell'organicismo su cui si fonda il “modo di operare della natura, la sua cura e la protezione per ogni parte che essa ha formato e il suo modo di connettere ogni sua nuova creazione alla vita già assicurata di ciò che ha creato in precedenza”.

Uomo! Segui l'opera della sublime natura che dal seme dell'albero, anche del più grande, non fa uscire sulle prime se non un germe impercettibile, ma successivamente, attraverso aggiunte altrettanto impercettibili, che si addizionano giorno dopo giorno e ora dopo ora, sviluppa dapprima le basi del tronco, poi quelle dei rami principali, e infine quelle dei ramicelli più piccoli, fino all'estremo picciolo cui si attacca la foglia più minuscola. Tieni presente questo modo di operare della natura, la sua cura e la protezione per ogni parte che essa ha formato e il suo modo di connettere ogni sua nuova creazione alla vita già assicurata di ciò che ha creato in precedenza. [...] Tieni presente come la madre natura, già al primo svilupparsi del virgulto verso l'alto, forma anche il germe della radice e innesta profondamente nel terreno la parte più nobile dell'albero; come essa forma il tronco incrollabile, derivandolo dalla profonda radice, i rami principali traendoli dal tronco e i rami più piccoli traendoli dai rami principali, e come eroghi a tutte le parti dell'albero, anche a quelle più deboli e secondarie, una forza che non è inutile, sproporzionata, superflua per nessuna.

---

<sup>535</sup> Ivi, pp. 299-300. Pestalozzi qui trascrive un brano del suo scritto *Die Methode* del 1800.

Il meccanismo della natura umana è sottoposto alle stesse leggi che presiedono allo sviluppo generale della parte della natura fisica. Secondo queste leggi, ogni insegnamento deve imprimere profondamente e in modo indelebile nello spirito umano ciò che vi è di più essenziale in ogni ramo del sapere e successivamente collegare ciò che è meno essenziale, gradualmente ma con ininterrotta energia a ciò che è essenziale, e accordare ad esso tutte le parti, anche quelle di minor importanza, in un insieme vivo ma proporzionato”.<sup>536</sup>

Per Pestalozzi le leggi che regolano lo sviluppo spirituale dell’umanità sono uguali alle leggi dello sviluppo della natura fisica, con la differenza, però, che soltanto le prime necessitano dell’aggiunta degli insegnamenti e dell’istruzione, per poter andare a buon fine.

Mi misi dunque alla scoperta delle leggi cui deve sottoporsi, proprio per la sua natura, lo sviluppo dello spirito umano. Sapevo che dovevano esser le stesse di quelle della natura fisica e credevo di poter trovare in esse il filo sicuro, da cui derivare un metodo di insegnamento generale e psicologico.<sup>537</sup>

E quando l’arte dell’educazione imita e segue l’organicismo naturale, puntando ad ordinare le intuizioni in modo che ciò che è essenziale risulti primario, ma anche connesso a ciò che lo è meno, allora il sapere risulta un “insieme vivo ma proporzionato”. In particolare, ritroviamo la metafora della maturazione naturale proprio per quanto riguarda il passaggio dall’intuizione dell’oggetto alla costruzione del giudizio:

Uomo! [...] come ora riconosci che la maturazione è avvenuta quando il frutto è perfetto in tutte le sue parti, non ritenere maturo nessun giudizio che non appaia come il risultato di un’intuizione affatto completa in ogni sua parte dell’oggetto che viene giudicato.<sup>538</sup>

Tuttavia, nella descrizione dell’arte educativa orientata a insegnare la modalità corretta di intuire le cose e di connettere le diverse intuizioni, per poi giudicare, Pestalozzi mescola il suo organicismo con alcuni assunti di logica meccanicistica. Dalla parte del primo, possiamo citare il principio generale di adeguare il metodo educativo all’“arte con cui la natura, per la realizzazione del suo scopo, armonizza fra loro gli elementi apparentemente eterogenei”<sup>539</sup>, come esempi dei secondi, troviamo sia il principio del contatto ravvicinato, al fine di rafforzare e chiarire le impressioni sensibili, sia il principio del passaggio dal semplice al complesso, per “addizione” di parti, da seguire per ordinare le intuizioni.

---

<sup>536</sup> Ivi, p. 301.

<sup>537</sup> Ivi, pp. 301-302.

<sup>538</sup> Ivi, p. 302.

<sup>539</sup> Ivi, p. 303. In qualsiasi concezione organicistica, la totalità non è il risultato della somma delle parti, perché ogni singolo elemento reca in sé la traccia dell’intero, il quale a sua volta viene riconfigurato anche dalla più lieve modifica parziale. Si comprende come mai, spesso, l’organicismo sposa il finalismo.

Un'idea metafisica, questa di riappropriarsi dell'originario, che collima con l'individuazione degli elementi primi – declinati nel libro, come proprietà essenziali delle cose, facoltà elementari dell'uomo, elementi primi della conoscenza, sentimenti originari e semplici, ecc. –, su cui costruire il metodo dell'educazione intellettuale e morale.

Eppure, Pestalozzi sembra accorgersi dell'eccessiva compromissione con il determinismo meccanicistico e con il finalismo organicistico, tanto da ordinare, sul filo della contraddizione, di non trascurare “l'impronta della libertà e dell'autonomia”:

Ma da questa ricchezza e varietà degli stimoli e dal loro gioco consegue che i risultati della necessità fisica hanno l'impronta della libertà e dell'autonomia. Fa' quindi anche tu in modo che i risultati dell'arte didattica, una volta elevati a necessità fisica, aumentando, arricchendo e liberando gli stimoli, portino in sé l'impronta della libertà e dell'autonomia.<sup>540</sup>

Ma c'è di più, consapevole di essersi sbilanciato troppo verso una lettura continuista tra la natura e lo spirito, secondo cui l'insegnamento deve basarsi sull'intuizione di oggetti vicini, nel rispetto delle “leggi del meccanismo fisico”<sup>541</sup> della natura, il maestro zurighese termina il suo ragionamento con la riaffermazione, in chiave dualistica, della centralità della potenza auto-affettiva dell'interiorità umana:

Tutte queste leggi, da cui dipende lo sviluppo della natura umana, hanno come centro intorno a cui muovono, il punto mediano del nostro essere, che è il nostro io. Amico! Tutto ciò che sono, che voglio, che devo essere, deriva dal mio io. Non deve quindi derivarne anche il mio conoscere?<sup>542</sup>

Un dualismo che appare palese nell'ultima pagina del libro, dove l'Autore non si accorge di rinnegare, con quanto scrive, il postulato secondo il quale “Il meccanismo della natura è sempre lo stesso nella pianta che vive, nell'animale tutto sensibilità e anche nell'uomo dotato di sensi e volontà”<sup>543</sup>, che aveva enunciato soltanto qualche pagina prima:

La natura deve obbedire alle sue leggi, perché non ha volontà, ma io non devo obbedire alla legge che è in me se non voglio; quindi sono giudice di me stesso e pertanto un essere più nobile di tutta la natura. [...] Ed ora la tua creature [...] si sollevava dalla terra ed aspirava alla libertà e a Te.<sup>544</sup>

---

<sup>540</sup> Ibidem.

<sup>541</sup> Ivi, p. 302.

<sup>542</sup> Ivi, p. 303. Sul primato dell'auto-afezione, cfr. ivi, p. 309. “Questo centro di tutte le tue intuizioni, te stesso, è per te oggetto di intuizione; è più facile, per te, chiarire tutto ciò che tu sei che quanto sta al di fuori di te. Tutto ciò che tu senti di te stesso è di per sé un'intuizione determinata; [...] la conoscenza della verità, nell'uomo, procede dalla conoscenza di sé stesso”. Il principio socratico del “conosci te stesso” è coerente con quello della maieutica, ossia dell'autoeducazione, a cui Pestalozzi si era richiamato poco prima citando, in maniera libera, due passi del suo *Bildungsroman*: “il metodo ‘*deve condurre gli uomini a essere in grado di aiutarsi da soli*’, *ché*, [...] ‘*nel regno di Dio nessuno aiuta né può aiutare*’”, p. 290.

<sup>543</sup> Ivi, p. 387.

<sup>544</sup> Ivi, p. 410.

Questa è la forza decostruttiva della scrittura pestalozziana, la quale lascia trasparire un'idea del rapporto tra la natura e la cultura che scardina ogni unilateralismo teoretico, e lo fa mostrando la contaminazione – all'insegna di quel gioco di *espacement* – tra la natura e l'arte educativa, così come tra l'organicismo e il meccanicismo e, più in generale, tra la natura e la cultura.

Dopo aver omologato la natura umana alla natura fisica, ad esempio con l'imperativo “organizza nel tuo spirito tutte le cose che sono essenzialmente connesse secondo l'ordine in cui si trovano realmente in natura”<sup>545</sup>, in cui sembra primario l'ordine esteriore del creato, troviamo una pagina in cui Pestalozzi si concentra di più sulle facoltà della mente e si mette a elencare “i principi del meccanismo fisico che si possono dedurre dalla natura del nostro stesso spirito”<sup>546</sup>:

- 1) tutte le cose che impressionano i miei sensi mi servono per avere delle idee esatte solo in quanto le loro immagini presentano *principalmente* ai miei sensi le essenze immutabili e invariabili delle cose; [...]
- 2) ad ogni intuizione profondamente impressa nello spirito umano e nella memoria, si collega con grande facilità e per così dire involontariamente, un'intera serie di concetti più o meno affini alla particolare intuizione;
- 3) non appena l'essenza di un oggetto si è impressa nel tuo spirito con forma incomparabilmente maggiore che non i suoi aspetti particolari, il meccanismo della tua natura ti guida di giorno in giorno naturalmente, nei riguardi di questo oggetto, di verità in verità.<sup>547</sup>

Siamo di fronte ad una teoria dell'astrazione dell'essenza dell'oggetto dalla sua apparenza fenomenica e dal suo involucro sensibile. In modo analogo a come la natura connette le diverse parti di una pianta, il meccanismo della natura umana spontaneamente ritrova le corrispondenze originarie tra le impressioni delle cose, ricostruendone l'ordine organico a partire dalla confusione.

Inoltre, per la “grande legge” della natura, tanto più l'oggetto è vicino e tanto più intensa è l'impressione da cui si avvia il processo di distinzione, determinazione e chiarificazione concettuale che è opera di un centro di sintesi con cui il soggetto risponde all'intuizione sensibile.

[...] il mondo ci si presenta come un mare di intuizioni confuse che trascorrono le une nelle altre. È compito dell'istruzione e dell'arte, secondo verità e senza danno, quando si deve accelerare la nostra educazione che, seguendo la natura non progredisce in maniera sufficientemente rapida, di

---

<sup>545</sup> Ivi, p. 302.

<sup>546</sup> Ivi, p. 305.

<sup>547</sup> Ivi, pp. 303-304. Seguono altri tre principi: accostare oggetti della stessa natura per farsene un'idea più generale, cogliere bene le parti elementari per comprendere con più facilità il loro insieme complesso, avvalersi di più sensi possibile per favorire l'esattezza della conoscenza dell'oggetto.

eliminare la confusione di queste intuizioni, di distinguere gli oggetti, riunire quelli che sono simili e della stessa qualità e di renderceli chiari e da questa chiarificazione elevarci a concetti ben precisi. [...] ma in questo processo di sviluppo la natura si attiene alla grande legge, per cui la chiarezza della mia conoscenza dipende dalla vicinanza o lontananza degli oggetti che impressionano i miei sensi. [...] tutto ti diventa più determinato ed è meglio chiaribile e distinguibile quando è più prossimo ai tuoi cinque sensi. [...] cioè te stesso, ovvero il centro in cui si sintetizzano le tue rappresentazioni.<sup>548</sup>

Pestalozzi chiarisce che la “forma” dell’educazione “è fondata sulla struttura universale del nostro spirito, grazie alla quale il nostro intelletto sintetizza le impressioni che i nostri sensi ricevono dalla natura nella rappresentazione, cioè le forma in concetto e poi chiarisce gradualmente questo concetto”<sup>549</sup>.

Pertanto, all’interno di una supposta corrispondenza tra il mondo naturale e il soggetto umano, il metodo educativo deve basarsi su una serie di “principi elementari” da cui estrarre “la forma originaria” dello sviluppo spirituale:

Anche ogni insegnamento non è altro se non *questo*; i suoi principi debbono quindi venir estratti dalla forma originaria e immutabile dello sviluppo dello spirito umano. Ne consegue che tutto si fonda sulla conoscenza più esatta di questa forma originaria. Pertanto io riprendevo continuamente in esame i principi elementari da cui doveva venir estratta questa forma originaria.<sup>550</sup>

Pestalozzi risolve il rebus constatando che “ogni nostra conoscenza deriva da numero, forma e parola”<sup>551</sup>. Da una parte, infatti, l’essere umano è dotato di “tre facoltà elementari”<sup>552</sup>, che sono il contare, il rappresentare e il parlare; ma, dall’altra parte, è pur vero che “tutti gli oggetti possibili hanno sempre numero, forma e nome, mentre tutte le altre proprietà, che sono percepite dai sensi, non sono mai comuni a tutti gli oggetti”<sup>553</sup>. Ne segue, che la determinazione dell’oggetto intuito dipenda da una triplice “conoscenza pregiudiziale”:

[...] di conseguenza, nell’insegnamento, la conoscenza di tutte le altre qualità degli oggetti dev’esser collegata alla conoscenza pregiudiziale di forma, numero e nome. Vidi ora che con la conoscenza di unità, forma e nome di un oggetto, la mia conoscenza di esso diviene determinata.<sup>554</sup>

---

<sup>548</sup> Ivi, pp. 308-309.

<sup>549</sup> Ivi, p. 308.

<sup>550</sup> Ibidem.

<sup>551</sup> Ivi, p. 310.

<sup>552</sup> Ivi, p. 312.

<sup>553</sup> Ivi, p. 311.

<sup>554</sup> Ibidem.

Questi “principi elementari della conoscenza umana”<sup>555</sup> non valgono come forme *a priori* dell’intelletto, ma costituiscono le proprietà essenziali dell’oggetto in rapporto a quella che è la natura del genere umano, la quale è capace di apprendere a parlare, contare, scrivere e disegnare se riceve l’educazione basata su specifiche e selezionate intuizioni. Pertanto, numero, forma e nome stanno alla base della “forma di insegnamento che l’esperienza di millenni ha offerto all’umanità per il suo primo sviluppo intellettuale, cioè allo scrivere, far di conto, leggere, ecc”.<sup>556</sup>

[...] mi sembrava ormai che non occorre altro se non applicare semplicemente alle materie di studio quegli stessi principi che un’esperienza ormai millenaria aveva dato agli uomini come mezzi per sviluppare le loro facoltà, e che io ritenevo costituire gli elementi di ogni arte e di ogni sapere, applicarsi cioè allo scrivere, al leggere, al far di conto, ecc.<sup>557</sup>

Dopo l’approccio strutturalista alla natura, in cui si è insistito sull’essenza eterna e immutabile delle sue leggi, l’attenzione passa ora al “processo” della storia naturale che, nel caso del genere umano, significa progresso verso la conoscenza della verità ottenuto grazie al tesoro dell’“esperienza millenaria” in cui la specie umana ha imparato “a strappare” la cultura dalle mani della natura “cieca” e “indifferente alla creatura singola e soprattutto all’uomo”:

Già dalla culla del piccolissimo bisogna incominciare a strappare alle mani del gioco della natura la guida dell’uomo e delegarla alle mani di una forza migliore, che l’esperienza millenaria ci ha insegnato ad estrarre dall’essenza delle sue leggi.

Bisogna astrarre nettamente le leggi della natura dal suo processo, vale a dire dai suoi effetti particolari e dalle manifestazioni di questi effetti. Per quanto riguarda le sue leggi, essa è verità eterna e per noi guida eterna per ogni verità; ma per quanto riguarda il suo processo e le sue manifestazioni particolari, essa non è soddisfacente per un individuo del genere umano e non è verità sufficiente né per quello né per questo. Consacrata alla totalità degli esseri, essa sembra indifferente alla creatura singola e soprattutto all’uomo, di cui non vuole limitare l’autonomia con nessuna tutela. Soltanto sotto questo aspetto si può comprendere il detto che la vuole cieca e incurante e che essa esige che la direzione dell’umanità le venga strappata di mano.<sup>558</sup>

---

<sup>555</sup> Ibidem. In ambito matematico, Pestalozzi rivela una certa inclinazione al pitagorismo quando cerca di legare il numero alla figura e soprattutto quando prova a individuare – nella sua spasmodica ricerca degli elementi originari – la forma geometrica originaria : “si fa conoscere e denominare al bambino la forma originaria di tutte le figure geometriche, cioè la figura quadrata”, p. 341; “Poiché l’ABC dell’intuizione consiste di figure geometriche che hanno, in genere, come fondamento la divisione in dieci parti del quadrato, è chiaro che noi poniamo il quadrato come fondamento dell’ABC del calcolo” p. 358; “Anche il numero, di per sé, senza il fondamento dell’intuizione, non ha senso per il nostro spirito; il bambino deve conoscere la sua figura, prima di essere in grado di comprenderlo nella sua natura di relazione numerica”, p. 367.

<sup>556</sup> Ivi, pp. 312-313.

<sup>557</sup> Ivi, p. 307.

<sup>558</sup> Ivi, pp. 378-379.



In questi passaggi, la decostruzione del testo porta alla luce la linea teorica della contrapposizione tra la cultura millenaria e la natura, in accordo alla quale, ad esempio, “il bambino non va lasciato errare nei boschi e nei prati per imparare a conoscere alberi ed erbe”, perché è meglio far intervenire l’arte educativa che conosce “ordine più adatto per rendere intuitiva l’essenza di una specie”.

Il dualismo tra la natura e l’arte si sviluppa sul filo del paradosso, se pensiamo che ciò che è stato considerato come l’“aggiunta”, ovvero l’arte educativa, per lo più di stampo meccanicistico, rivela, al contrario, il suo ruolo essenziale nel consentire al genere umano di conoscere la vera struttura della natura, il suo ordine eterno – come emerge dal seguito del testo prima citato:

Il che è vero; dove si abbandoni la terra alla natura, essa produce zizzania e cardi; e dove si abbandoni l’educazione alla natura, essa ci conduce ad una confusione caotica di intuizioni, che non ha né per il nostro intelletto né per quello dei nostri figli, quell’ordine che dovrebbe avere per la prima istruzione. Pertanto, il bambino non va lasciato errare nei boschi e nei prati per imparare a conoscere alberi ed erbe, ché qui alberi ed erbe non stanno nell’ordine più adatto per rendere intuitiva l’essenza di una specie e preparare, attraverso la prima impressione dell’oggetto, una conoscenza più ampia di quella materia. Per condurre il bambino per la via più breve alla meta dell’insegnamento, che sono i concetti chiari, bisogna dapprima presentargli con grande cura, in ogni campo del sapere, quegli oggetti che portano su di sé, in modo evidente e distinto, i contrassegni della materia cui appartengono e che pertanto sono particolarmente adatti a rendere chiara la sua essenza a differenza delle qualità mutevoli.<sup>559</sup>

In senso controintuitivo, la natura umana se vuole conoscere l’ordine immutabile della natura deve ricorrere al supplemento di un’arte educativa meccanicistica impegnata a “sottrarre” la guida del processo formativo dagli effetti caotici della concreta vita della natura.

[...] l’arte didattica deve sottrarre l’educazione dell’uomo alla natura sensibile, o, meglio, all’influsso delle condizioni accidentali di vita, e affidarla a pensieri, forze e direttive che l’umanità ha imparato a conoscere, per suo vantaggio, da millenni. Il singolo uomo non ha perduto il senso di queste esigenze fondamentali della sua educazione; il suo istinto naturale, connesso con le conoscenze che egli ha, lo spinge per questa strada. Il padre non abbandona completamente il figlio alla natura, né tantomeno lo fa il maestro con il suo allievo.<sup>560</sup>

Per riepilogare, l’arte educativa ha come fine il passaggio dall’intuizione confusa al concetto chiaro, muove dall’osservazione del numero e forma dell’oggetto ma comprende anche la conoscenza del nome dell’oggetto e la spiegazione linguistica delle sue proprietà e dei suoi nessi con gli altri oggetti.

---

<sup>559</sup> Ivi, p. 379.

<sup>560</sup> Ivi, pp. 387-388.

Per dare conto della genesi del linguaggio, Pestalozzi mescola temi evolucionisti con il passo biblico in cui si descrive Adamo che, dopo aver osservato la natura, assegna, in modo intuitivo, i nomi a tutte le parti del creato:

Per molto tempo il linguaggio umano non fu se non una *mimica unita ad un insieme di voci* che cercavano di imitare i suoni della natura animata e inanimata. Dalla *mimica* e da questo *insieme di suoni* si passò ai *geroglifici* e poi alle *parole singole* e si diedero *singoli* nomi ai *singoli* oggetti. Questa condizione della lingua è espressa perfettamente nel primo libro di Mosè, cap. II, vv. 19, 20 “Dio il Signore condusse davanti a Adamo tutti gli animali della terra e tutti gli uccelli del cielo, perché li *guardasse* e *desse* loro un nome. E Adamo diede un nome ad ogni animale”.<sup>561</sup>

Questo modello metafisico, in cui lo “Scopo ultimo del linguaggio è evidentemente quello di portare l’umanità da intuizioni confuse a concetti chiari”<sup>562</sup>, rispetta pienamente i canoni della riappropriazione delle semplici presenze primarie: insegnare a parlare nel rispetto della vera lingua dei nomi, l’unica in grado di dar voce all’essenza originaria e concreta delle cose intuite con lo sguardo, evitando così “la chiacchiera” di ogni giudizio artificioso.

Per Pestalozzi, la lingua dei nomi di Adamo è da contrapporsi all’albero della conoscenza del bene e del male – di cui aveva parlato nelle *Mie indagini* –, poiché la prima si basa sulle intuizioni prestabilite da Dio a differenza del secondo che è fonte solo di un sapere concettuale vuoto. In linea con questa concezione teologica della lingua, la storia millenaria dell’uomo non sarebbe altro che un progresso teleologico che porta l’umanità a riappropriarsi della sua *archè*, ovvero del linguaggio che coglieva le proprietà essenziali delle cose.

Le prime proprietà fisiche elementari che abbiamo imparato ad astrarre dalle altre di tutti gli oggetti, avvalendoci dei cinque sensi, in un’esperienza millenaria e che sono numero e forma, devono venir fatte conoscere presto al bambino, non solo come caratteristiche proprie di oggetti singoli, ma come delle proprietà generali della realtà fisica. Non solo il bambino, fin dai primi anni, dev’essere in grado di denominare un oggetto rotondo o quadrato come appunto rotondo e quadrato, ma, se è possibile, deve poterlo fare quasi ancor prima di aver appreso il concetto di rotondo e di quadrato (dell’unità) come un puro concetto astratto. [...] il linguaggio va considerato mezzo per esprimere numero e forma, a prescindere dal valore che esso ha come mezzo per esprimere tutte le altre proprietà.<sup>563</sup>

Nonostante questa teorizzazione della centralità della corrispondenza tra il nome e l’oggetto, o meglio, tra il nome e le sue proprietà primarie, la didattica del linguaggio segue la logica meccanicistica dell’addizione degli elementi semplici, secondo cui

---

<sup>561</sup> Ivi, p. 370.

<sup>562</sup> Ivi, p. 320.

<sup>563</sup> Ivi, pp. 321-322.

all'apprendimento dei suoni sillabici deve seguire la composizione delle parole e, in ultimo, lo studio del linguaggio. Esso è "il grande testimone della realtà"<sup>564</sup>, ovvero, "un'arte di valore inestimabile"<sup>565</sup> che "riflette tutte le impressioni che la natura, in tutte le sue parti, ha prodotto sull'umanità"<sup>566</sup>

Il *linguaggio*, che è grande testimone della peculiarità e della qualità superiore della nostra natura, incomincia a svilupparsi attraverso la facoltà di emettere suoni, e diventa parola ben precisa attraverso il suono che si struttura gradualmente, e attraverso alla parola ben definita, diventa gradualmente linguaggio. La natura ha impiegato migliaia di anni per elevare l'umanità all'uso compito della capacità di parlare ed ora ci bastano pochi mesi per apprendere questa capacità per cui la natura ha speso millenni. Ma proprio per questo non possiamo fare a meno di percorrere la via che la natura ha percorso con l'umanità.<sup>567</sup>

"La via" a cui si allude è quella delle "tre epoche"<sup>568</sup> (mimica, geroglifici e nomi) che il bambino deve ripercorre nell'apprendimento, in successione, dei suoni sillabici, delle parole e della lingua dei nomi; e tutto "questo può avvenire solo ricordando l'insegnamento linguistico con il processo originario con cui la natura stessa ha elevato la nostra arte del linguaggio a quella tecnica artificiale, nella quale oggi la possediamo"<sup>569</sup>. Ecco un altro esempio di logica del supplemento: la natura aiuta l'arte a raggiungere il suo compimento in "tecnica artificiale", quasi restituendo il favore all'arte educativa di aver contribuito, con le sue "aggiunte", alla piena realizzazione dell'essenza stessa del processo di sviluppo naturale.

Tuttavia, la concezione meccanicistica del linguaggio proposta da Pestalozzi, insieme alla sua arte dell'intuizione, che "strappa" il bambino alla natura, mal si concilia con la visione organicistica ed ecologica desumibile dalla suggestiva illustrazione del comportamento educativo spontaneo, ma geniale, della "contadina di Appenzell":

Ma non siamo nemmeno arrivati al punto in cui è giunta la contadina di Appenzell, che già fin dalle prime settimane di vita appende sulla culla del suo piccino un grande uccello di carta dipinto a colori sgargianti, e in questo modo definisce in maniera esatta il punto da cui deve iniziare l'arte didattica, con cui si fanno conoscere sicuramente e chiaramente al bambino gli oggetti della natura. [...] per me l'uccello delle contadine dell'Appenzell è sacro come il toro per gli Egizi, e nel mio metodo mi sono sforzato di iniziare dal punto da cui incominciano le contadine dell'Appenzell. Ma io procedo ancora più oltre; infatti né per quanto riguarda i principi né per quanto concerne il metodo più avanzato, io lascio al caso ciò che la natura, la situazione e l'amor materno presentano ai sensi del bambino nella sua prima infanzia.<sup>570</sup>

---

<sup>564</sup> Ivi, p. 324.

<sup>565</sup> Ivi, p. 334.

<sup>566</sup> Ibidem.

<sup>567</sup> Ivi, pp. 369-370.

<sup>568</sup> Ivi, p. 371.

<sup>569</sup> Ivi, pp. 370-371.

<sup>570</sup> Ivi, p. 366.

Sembra quasi che il maestro zurighese sia intenzionato a riequilibrare i suoi eccessi di astrazione meccanicistica reintroducendo elementi vitali pericolosamente trascurati, come la necessità di educare seguendo il sentimento materno dell'amore, per non parlare dell'importanza decisiva di adattare l'insegnamento alla "situazione" di vita di ogni bambino. Al metodo didattico generale e asettico, ora si contrappone un approccio educativo in cui si valorizza la pregnanza di senso che si sprigiona dalla contingenza degli oggetti e delle figure che agiscono nel contesto natale dell'infante.

"Priva di forza, non educata, dipendente dalla natura senza alcuna guida, la madre è affatto inconsapevole e non sa quello che fa"<sup>571</sup>, soprattutto quando facendosi puro strumento, "ella segue il sublime processo della natura nella sua più pura semplicità, senza sapere ciò che la natura stessa opera attraverso di lei"<sup>572</sup>.

Ripensando forse alle due vie dell'educazione, la spontaneità angelica e la conoscenza dell'umano, rappresentate in modo plastico da Geltrude e dal maestro Glüphi nel suo *Bildungsroman*, Pestalozzi, assodato che "nell'ABC dell'intuizione siamo ben più arretrati della contadina dell'Appenzell e del suo uccello di carta"<sup>573</sup>, auspica ad un felice mutuo soccorso, di tipo supplementare, tra la concretezza dell'educazione organicistica e l'astrazione dell'arte didattica meccanicistica:

Se si seguisse questo sublime procedimento della natura e si collegasse ad esso ciò che gli si può connettere, l'arte didattica potrebbe aiutare le madri e dar loro la possibilità di fare anche per i loro figlioli più grandicelli (e con molta maggiore libertà) ciò che, spinte da un cieco impulso naturale, esse fanno per il loro lattante. Allora anche il cuore del padre sarebbe sfruttato a questo scopo ed anche a lui l'arte didattica darebbe la possibilità di collegare ordinatamente alle condizioni e alla situazione effettiva del bambino, lo sviluppo di tutte quelle abilità di cui questi ha bisogno per raggiungere nella sua vita una completa soddisfazione di sé stesso.<sup>574</sup>

Nella parte finale del libro, il maestro zurighese prende in esame la seconda componente del metodo ancorato ai "meccanismi fisici" della natura umana, ovvero l'educazione alla virtù, denunciando come "anche nell'ABC delle capacità pratiche siamo molto più indietro dei più *miserevoli* selvaggi e della loro capacità nel battere, gettare, spingere, tirare ecc."

Il meccanismo delle capacità pratiche ha lo stesso sviluppo di quello della conoscenza e i suoi fondamenti, per quanto riguarda la propria auto-educazione, sono ancora più dinamici di quanto non lo siano quelli della conoscenza. Per poter fare, si deve *fare*; per sapere, bisogna molto spesso

---

<sup>571</sup> Ivi, p. 365.

<sup>572</sup> Ibidem.

<sup>573</sup> Ivi, p. 390.

<sup>574</sup> Ivi, p. 365.

rimanere passivi e in molti casi limitarsi a vedere e a sentire. Ma per quanto riguarda le proprie capacità pratiche, non solo si è al centro del loro sviluppo, ma sovente si può anche determinare la forma esteriore delle loro manifestazioni, pur rimanendo sempre nei limiti che ci sono posti dal meccanismo fisico.<sup>575</sup>

Dunque, da una parte abbiamo la natura che impone il rispetto del suo meccanismo fisico, ma dall'altra si avverte il bisogno di realizzare le capacità pratiche tenendo conto delle singole individualità come pure delle situazioni di vita, dato che “la condizione, la necessità e le circostanze determinano il carattere specifico di queste attività, di cui ognuno ha particolare ed unico bisogno”<sup>576</sup>. Tuttavia, il tema della destinazione personale rischia di rendere supplementare il corso della natura, dato che il comportamento civile sembra, in prevalenza, una questione culturale da assolvere, “quasi seguendo la natura”:

Ma ora mi trovo di fronte [...] al problema di come può il fanciullo, che è destinato, sia per rispetto alla sua sorte, sia alla mutevolezza della sua condizione e dei suoi rapporti sociali, a venir educato in modo che nel corso della sua esistenza egli possa compiere con facilità e quasi seguendo la natura, ciò che gli impongono la necessità e il dovere.<sup>577</sup>

Si tratta, nell'ambito della posizione sociale di ogni focolare domestico, di “avviare” il bambino all'acquisizione delle virtù a lui più congeniali, in modo che vi sia una maturazione che culmini con la scelta volontaria di mettere in atto la legge morale che abita ogni interiorità.

[...] per la formazione delle capacità pratiche, su cui si basa il fondamento sensibile della *nostra virtù*, va scoperto un ABC del loro sviluppo, sulla cui scorta proceda una preparazione sensibile a quella *disposizione fisica*, che è richiesta dalla saggezza e dalla virtù umana e che noi dobbiamo considerare come la *guida del nostro tirocinio morale*, fino a che la nostra sensibilità, che si è nobilitata con tale educazione, non ha più bisogno di tale avviamento e noi ci siamo elevati all'autonomia della virtù perfettamente maturata.

In questa direzione si sviluppa l'unica forma di educazione alla virtù degna dell'uomo. *Essa va dalla perfezione dell'attività pratica al riconoscimento delle regole*, come l'educazione del conoscere va da *intuizioni compiute a concetti chiari* e da questi all'espressione in parole, alle definizioni.<sup>578</sup>

Ma con quali “mezzi sensibili” è possibile ottenere una valida “formazione sensibile alla virtù”<sup>579</sup>?

E quale compito ancora più impegnativo quello di infondere nel sangue e nelle vene degli uomini i mezzi sensibili che favoriscano l'inclinazione alla bontà e alla saggezza, prima che l'impetuoso

---

<sup>575</sup> Ivi, pp. 390-391.

<sup>576</sup> Ivi, p. 391.

<sup>577</sup> Ivi, p. 392.

<sup>578</sup> Ivi, p. 392.

<sup>579</sup> Ivi, p. 392.

vortice dei piaceri sensuali abbia profondamente rovinato vene e sangue, in modo da impedire la virtù e la saggezza.<sup>580</sup>

Ma a questo problema Pestalozzi non trova una soluzione realmente metodologica, limitandosi soltanto ad affermare che il vero obiettivo dell'educazione dell'agire morale è far nascere nell'intimo il timor di Dio; tuttavia, affinché ciò avvenga, "i sentimenti dell'amore, della fiducia, della gratitudine e la disposizione all'obbedienza debbono già essere sviluppati in me prima che io li possa applicare a Dio"<sup>581</sup>.

Pertanto, posto che "Lo sviluppo dell'umanità ha origine da un desiderio molto forte di soddisfare ai bisogni sensibili"<sup>582</sup> dell'infante, tutti i sentimenti prima elencati "hanno origine principalmente dal rapporto fra il bambino piccolissimo e la madre", la quale prendendosi cura di lui fa sì che egli cominci a sviluppare il germe di quei sentimenti da cui prende forma la sua coscienza, alimentata dal senso del dovere e del diritto.

Eppure, riguardo all'obbedienza, "La sua formazione esige l'arte, non è una semplice conseguenza dell'istinto naturale", allo stesso modo intorno ai buoni sentimenti citati, "l'ulteriore sviluppo di questi sentimenti appena sbocciati è un'arte umana molto elevata"<sup>583</sup>. Perché, se il bambino entra in contatto con le tentazioni del mondo, senza una guida forte, i buoni sentimenti non si connettono più con il germe della moralità ancora debole ed esso si estingue.

Umanità! La tua arte deve fare tutto, una volta cessate le cause fisiche da cui sono sorti questi sentimenti del bambino innocente, *per trovare nuovi mezzi di ravvivamento* [...] Questo è il punto in cui per la prima volta non devi più affidarti alla natura, ma operare da te, strappare alla sua ottusità l'educazione del bambino e affidarla a metodi e forze che l'esperienza di millenni ha insegnato. Il mondo che ora appare agli occhi del bambino, non è la prima creazione di Dio; è un mondo corrotto.<sup>584</sup>

Di nuovo un soccorso supplementare: il metodo, ossia l'arte didattica frutto della storia umana, è quell'aggiunta che permette di raggiungere il pieno sviluppo della natura proprio quando opera per "strappare alla sua ottusità l'educazione del bambino". L'arte è indispensabile per "sottoporre l'educazione dell'uomo a quei principi, che non distruggono già nel bambino innocente l'opera di Dio, il sentimento dell'amore, della riconoscenza e della fiducia, ma giovano invece a educare soprattutto i mezzi posti da

---

<sup>580</sup> Ivi, p. 393.

<sup>581</sup> Ivi, p. 393.

<sup>582</sup> Ivi, p. 395.

<sup>583</sup> Ivi, p. 397.

<sup>584</sup> Ivi, p. 398.

*Dio stesso nella nostra natura, per armonizzare la nostra elevazione intellettuale e morale*<sup>585</sup>.

In modo paradossale, la natura umana senza l'intervento dell'arte sarebbe come uno strumento scordato che produce una musica priva di armonia, poiché è l'arte che preserva la natura e ne mantiene in vita il suo perfezionamento. E lo fa quando sottopone l'educazione al rispetto di quei principi che servono ad educare, a loro volta, i mezzi posti da Dio stesso nella nostra natura, i quali hanno la funzione di "mettere in accordo l'educazione e l'istruzione, da un lato con le leggi del meccanismo fisico, secondo cui il nostro spirito si innalza dalle intuizioni oscure ai concetti chiari; dall'altro lato con i sentimenti della natura interiore, attraverso il cui progressivo sviluppo il mio spirito si eleva al riconoscimento e all'obbedienza delle leggi morali"<sup>586</sup>.

E se il primato educativo appartiene ai sensi e ai sentimenti, allora l'istruzione "dev'essere compito della *donna* prima che dell'*uomo*"<sup>587</sup>, poiché la madre per il bambino "*fa le veci di Dio*"<sup>588</sup>. Ecco un nuovo passaggio in questa catena di supplementi che non trova mai un termine: la donna proprio perché "*è in luogo di Dio*"<sup>589</sup> ha il potere naturale di mostrare al piccolo l'ordine divino delle cose e di aprire il suo cuore a Dio.

Pestalozzi sembra aver messo in secondo piano l'arte meccanicistica dell'intelletto, a tutto vantaggio di quella educazione sentimentale materna che predispone ogni essere umano all'intuizione mistica della "voce divina".

Da dove viene quindi nell'uomo onesto la convinzione della bontà di Dio? Non dall'intelletto, ma da quell'impulso non spiegabile in parole, né definibile in concetti, che lo spinge a rendersi conto della sua esistenza in rapporto all'essere divino e immutabile del tutto e sublimarla in esso. *Non per me ma per i miei fratelli! Non per il mio singolo io, ma per l'umanità!* Questa è la voce divina nell'interno dell'uomo e tutta la nobiltà della natura umana sta nell'ascoltarla e nel seguirla.<sup>590</sup>

Per concludere, la lettura decostruttiva dell'opera che abbiamo preso in esame ha dimostrato come l'ossatura teorica del metodo educativo generale non riesca a rimanere fedele alle sue premesse di metafisica della presenza. Nonostante Pestalozzi cerchi di costruire un modello pedagogico fondato sul creazionismo cristiano e sull'etica paolina, la sua scrittura mette in scena quella struttura della traccia che deborda continuamente dal disegno teorico del suo Autore. Un'eccedenza che appare palese in quel gioco di rinvio

---

<sup>585</sup> Ivi, p. 400.

<sup>586</sup> Ibidem.

<sup>587</sup> Ivi, p. 401.

<sup>588</sup> Ivi, p. 405.

<sup>589</sup> Ibidem.

<sup>590</sup> Ivi, p. 407.

supplementare tra la logica organicistica e quella meccanicistica, con il quale il testo pestalozziano ha il merito di oltrepassare una visione rigidamente antinomica.

Come abbiamo spiegato, la coerenza dei costrutti organicistici risulta continuamente minata da innesti di argomentazioni meccanicistiche: una pericolosa doppia chiave di lettura che, in fondo, anche lo stesso Pestalozzi aveva denunciato, quasi come una premonizione, in quel passo in cui raccontava della sua esperienza di maestro a Burgdorf e del monito del consigliere Glayre:

[...] incontravo naturalmente, ogni momento, fatti che provavano l'esistenza di leggi fisico-meccaniche, secondo le quali il nostro spirito accoglie e conserva, più o meno facilmente, tutte le impressioni interne. Appunto sulla base di tali regole, che venivo avvertendo a poco a poco, organizzai gradualmente il mio insegnamento. Tuttavia non compresi appieno il loro principio, sino a quando il consigliere Glayre, a cui l'estate prima avevo cercato di spiegare il mio operato, mi disse: – Vous voulez mécaniser l'éducation!

Egli colse nel segno e mi diede la parola giusta per significare l'essenza della mia meta e di tutti i mezzi adatti per realizzarla.<sup>591</sup>

Tuttavia, la meccanizzazione dell'educazione, compiuta da Pestalozzi attraverso la proposta di un unico metodo educativo, si è quasi rovesciata in una descrizione organicistica dell'educazione o, meglio, si è rivelata quantomeno contaminata dalla seconda. Ed è stato ancora Pestalozzi a capovolgere i termini della questione, secondo quanto ha potuto documentare Eduard Spranger:

Quattro anni dopo Geltrude [...] Pestalozzi sentì il bisogno di procedere ad una nuova esposizione e scelse di nuovo la forma epistolare delle lettere a Gessner [...] Esse cominciano con una severa autocritica delle vecchie lettere, e qui fra l'altro l'espressione "meccanismo fisico o psichico" viene respinta e sostituita con "organismo".<sup>592</sup>

#### *L'antinomia tra l'etero e l'auto educazione nelle "Lettere" e nel "Discorso"*

Negli anni 1818-1819, Pestalozzi scrisse le *Lettere sull'educazione della prima infanzia*<sup>593</sup>, in cui ridimensiona il peso della didattica meccanicistica e sviluppa il paradigma educativo organicistico, basato sul rapporto naturale tra la madre e figlio, in senso mistico.

La madre ideale corrisponderebbe ad una "creatura della natura" come Geltrude o come la contadina dell'Appenzell, entrambe pre-programmate dalla natura a svolgere la

---

<sup>591</sup> Ivi, p. 250.

<sup>592</sup> E. Spranger, *Le forme del pensiero di Pestalozzi*, in Litt T. H., Id., *Enrico Pestalozzi*, op. p. 178.

<sup>593</sup> J.H. Pestalozzi, *Lettere sull'educazione della prima infanzia*, tr. it., in Id., *Scritti scelti*, op., pp. 453-551.



funzione di attivare nell'infante le "facoltà innate"<sup>594</sup> di cuore, mente e mano, servendosi del loro incolto senso di "amore e fermezza"<sup>595</sup>. Un "amore pensoso"<sup>596</sup> generato dall'incontro della forza del cuore con una modesta capacità riflessiva, poiché "in alcuni casi il buon senso e un cuore affettuoso conducono ben più lontano che una mente colta, ma fredda e calcolatrice"<sup>597</sup>. Al posto dell'astratto "addestramento meccanico"<sup>598</sup>, la madre, "avvalendosi sempre di cose piuttosto che di parole"<sup>599</sup>, dovrà far conoscere al bambino gli "oggetti più famigliari" e i loro nomi, oltre ad abituarlo a riflettere sugli "eventi di ogni giorno"<sup>600</sup>.

Pestalozzi ripete spesso che a garanzia della "corrispondenza degli amorosi sensi" tra madre e figlio c'è la Provvidenza, la quale ha donato alla prima il sentimento materno e al secondo il sentimento filiale che lo condurrà, in parallelo alla deduzione della grandezza di Dio dalla conoscenza del creato, fino alla scoperta della morale cristiana. Un processo educativo in cui è sufficiente che madre e figlio, ancora una volta, diventino "strumento" del divino corso della natura:

[...] nei confronti dell'affetto che la Provvidenza ha ispirato al suo bambino, [una madre] vedrà in esso il seme da cui dovranno svilupparsi tutti i sentimenti più nobili. Sarà portata a considerare sé stessa come lo strumento scelto dalla Provvidenza per purificare questo affetto, per trasferire la sua forza più intensa ad un oggetto ancora più degno.

[...] la prima educazione fisica e intellettuale [...] io considero queste parti dell'educazione come mezzi per giungere a uno scopo più alto, per preparare l'essere umano all'uso libero e completo delle facoltà che gli ha dato il Creatore, e per indirizzare tutte queste facoltà alla perfezione completa dell'essere umano, in modo che ogni uomo nella sua condizione particolare, possa agire come strumento di quella forza onnisciente e onnipotente che lo ha chiamato alla vita. L'educazione, sotto questo profilo dovrebbe condurre ogni individuo a considerare i suoi rapporti con il suo Creatore.<sup>601</sup>

In base a queste premesse, il compito di ogni educatore non può che essere quello di favorire la libera espressione della dotazione innata del bambino:

L'educazione quindi, invece di limitarsi a badare a ciò che dev'essere insegnato ai bambini, deve iniziare dall'osservazione di ciò che essi possiedono se non già sviluppato, perlomeno come facoltà virtuali che potranno svilupparsi o, in termini astratti, dobbiamo riflettere che l'uomo deve ringraziare il Creatore per il possesso di queste facoltà innate e che è responsabile verso di lui del loro uso. L'educazione pertanto non dovrebbe forse decidere ciò che deve fare un bambino, ma piuttosto esaminare di che cosa sia capace, quale sia il suo destino, in quanto creatura

---

<sup>594</sup> Ivi, p. 509.

<sup>595</sup> Ivi, p. 501.

<sup>596</sup> Ivi, p. 461.

<sup>597</sup> Ivi, p. 532.

<sup>598</sup> Ivi, p. 543.

<sup>599</sup> Ivi, p. 530.

<sup>600</sup> Ivi, p. 525.

<sup>601</sup> Ivi, pp. 495 e 540.

responsabile, quali siano le sue facoltà in quanto essere morale e razionale, quali i mezzi adatti per realizzare tale perfezione.<sup>602</sup>

L'educazione, pertanto, deve essere di tipo maieutico, come nel caso dello sviluppo delle "facoltà innate della mente"<sup>603</sup>:

Per questo non bisogna [...] esaurire in breve un argomento, ma porgli delle domande sull'argomento stesso e fargli trovare da solo le risposte, facendogliele anche correggere.<sup>604</sup>

Un'autoeducazione che – analogamente a quanto abbiamo osservato sul primato del Maestro interiore secondo Agostino –, a partire dalle stimolazioni dell'"avviamento" sentimentale materno, proceda secondo un orientamento auto-affettivo in cui il bambino è messo "in grado di decidere fra bene e male, seguendo la voce della coscienza, senza che nessuno glielo insegni":

Il cuore richiede il massimo della cura. Il bambino non è forse guidato dalla voce della coscienza che parla nel suo intimo? Non è forse in grado di decidere fra bene e male, seguendo la voce della coscienza, senza che nessuno glielo insegni? E non verrà forse il tempo in cui egli conoscerà le verità della religione, che rafforzeranno questa voce interiore, e che gli daranno quell'elevatezza morale la cui idea trascende ora di tanto le sue capacità di comprensione?<sup>605</sup>

Ma c'è di più, ciò che veramente può garantire il buon esito del processo auto-educativo è la "grazia divina":

Dio ha dato al bambino una natura spirituale, cioè ha radicato in lui la voce della coscienza. E ha fatto di più: gli ha dato la facoltà di ascoltare questa voce. [...] Tuo figlio non sarebbe mai in grado di trovarla [*la strada per il cielo*] né alcun mortale saprebbe insegnargliela, se questa non gli fosse rivelata dalla grazia divina.

[...] soprattutto è necessario rendere il cuore sensibile a quell'influsso dall'alto che solo può creare nell'uomo l'immagine di Dio.<sup>606</sup>

Ma che ne è del metodo didattico degli elementi? La madre deve servirsene? In effetti, Pestalozzi ritorna, anche in questo libro, sull'opportunità di educare l'intelletto facendo ricorso a esercizi preparatori riferiti agli "elementi del numero, della forma e del linguaggio che costituiscono il tramite di acquisizione di tutte quelle nozioni che dobbiamo apprendere nel corso della nostra esistenza"<sup>607</sup>:

---

<sup>602</sup> Ivi, p. 510.

<sup>603</sup> Ivi, p. 533.

<sup>604</sup> Ibidem.

<sup>605</sup> Ivi, p. 465.

<sup>606</sup> Ivi, p. 470 e 546.

<sup>607</sup> Ivi, p. 536.

Le relazioni e i rapporti di numero e forma costituiscono il criterio naturale di misura di tutte le impressioni che la mente riceve dall'esterno; si tratta delle misure della proprietà del mondo materiale: la forma è la misura dello spazio, il numero la misura del tempo.<sup>608</sup>

Si accenna anche a consigli su esercizi linguistici e aspetti riguardanti le abilità musicali, del disegno, della ginnastica, ecc. ma non prima di aver chiarito che si tratta soltanto di suggerimenti metodologici che la madre dovrà giudicare con il suo cuore:

Non credere [madre] che io voglia convertirti alle mie idee [...] Sia esso [il tuo cuore] il criterio sul quale verificare le nozioni che senti da altri e opera sempre nel modo migliore, secondo la guida della coscienza. Sia il tuo cuore il criterio con il quale esaminare queste mie idee: accettane quelle che il tuo cuore ritiene valide.<sup>609</sup>

Ripensando alla Geltrude del suo *Bildungsroman*, il maestro zurighese tratteggia il profilo mistico della madre virtuosa, la quale, dopo aver “abbandonato il proprio cuore all'influenza di un principio superiore”<sup>610</sup>, si mantiene pura vivendo un'esistenza di rinunce e abnegazioni. Ecco tornare in campo la pedagogia del sacrificio fondata sul modello metafisico dell'irradiazione del bene:

Non conosco spettacolo più bello di quello che ho visto spesso tra i poveri, di una madre che diffonde attorno a sé uno spirito di letizia tacita ma serena, che provoca nei suoi bambini i sentimenti più nobili. [...] Non è facile indicare i mezzi di cui si può avvalere la madre per tale scopo. [...] Di una cosa sono certo: che è solo attraverso il vero affetto materno che questo si può ottenere.<sup>611</sup>

A distanza di un paio di anni dalla stesura delle *Lettere*, Pestalozzi compie una nuova inversione di rotta e pubblica un testo, la seconda edizione del *Discorso di Lenzburg*<sup>612</sup>, in cui assistiamo ad una rivalutazione dell'eteroeducazione:

[...] che cioè la vita nella sua interezza è il fondamento incrollabile, non solo della nostra pedagogia in generale, ma anche dei mezzi didattici di ogni singola materia. In questi ultimi tempi ci siamo impegnati più che mai a promuovere nel nostro Istituto questa concezione globale della vita, fondata sul senso dell'affetto familiare e di basare tutta la nostra pedagogia su queste solide fondamenta conformi a natura.<sup>613</sup>

---

<sup>608</sup> Ivi, pp. 536-537.

<sup>609</sup> Ivi, p. 479.

<sup>610</sup> Ivi, p. 497.

<sup>611</sup> Ivi, p. 514.

<sup>612</sup> J.H. Pestalozzi, *Discorso di Lenzburg*, tr. it., in Id., *Scritti scelti*, op., pp. 411-451.

<sup>613</sup> Ivi, p. 426.

Se nelle *Lettere*, spiccavano i toni maieutici di un'autoeducazione in buona parte auto-affettiva e mistica, ora la pedagogia rafforza la visione ecologica affermando che è compito dell'istruzione attenersi alla regola aurea secondo cui "*la vita stessa educa*":

L'educazione elementare riconosce il principio che ogni istruzione dev'essere, di per sé, subordinata alla vera vita del bambino; e riconosce, come forse non è mai stato fatto finora, che *la vita stessa educa*. Essa sostiene che in ambienti ampi, la vita educa *con molta forza*; nell'ambiente domestico la vita educa *amorevolmente*. La vita piena di affetto nobilita; la vita nella fede *assicura ed eleva* ciò che è stato nobilitato dall'amore; e l'educazione elementare è appropriata a realizzare questa nobilitazione sotto tutti i riguardi nella forza dell'amore e della fede. Questa è verità. Il nostro Istituto, in tutti i suoi orientamenti e in tutta la sua attività, si fonda sull'amore.<sup>614</sup>

La consapevolezza della potenza plasmatrice dell'ambiente formativo "secondo natura", porta il maestro zurighese a sconfessare, in buona parte, il metodo d'insegnamento che era stato adottato nell'Istituto di Yverdon e descritto, in precedenza, nel libro *Come Geltrude istruisce i suoi figli*:

L'idea di metodo esige l'elevazione morale e religiosa della nostra natura nella sua autonomia; *per questa ci vogliono dei mezzi propri, diversi da quelli dell'educazione intellettuale*. [...] Numero e forma e capacità di conoscerli e di avvalersene erano appunto l'opposto di ciò cui tendevo per mia organizzazione individuale. Essi mi sono caduti in mano come i mezzi più eterogenei alla mia forma mentis.<sup>615</sup>

Pestalozzi prende le distanze dagli aspetti più intellettualistici e astratti del suo metodo, ovvero, da quegli elementi primi e un po' artificiosi, la cui ricerca insistente potrebbe dissolvere i nessi organici tra le diverse componenti dell'ambiente di vita reale dei bambini: l'educazione organica, anche in questo testo, spodesta la didattica meccanicistica. Pertanto, "L'educazione elementare (che non è altro se non la vita stessa, nel suo senso di verità e di amore)"<sup>616</sup> deve essa stessa entrare a far parte della vita dell'infante, ma solo come espressione della "natura umana medesima, che si fa strada"<sup>617</sup>. Un'auto-manifestarsi della natura nell'educazione, in cui la natura stessa è pronta a supplire e a correggere gli eccessi stessi dell'arte didattica, in quanto se la natura si è fatta vita reale, essa "è presente anche quando l'uomo sbaglia":

[...] allora la natura riesce ad aiutare se stessa in alcuni errori degli uomini e si raccapezza da sola, in modo più facile di quanto non si creda; là dove lo squilibrio nell'educazione del bambino è in fondo conforme a natura, l'armonia parzialmente pregiudicata si ricompone da sola e facilmente. [...] Ma se, quando sei assieme al bambino, il prevalere, anche talvolta eccessivo,

---

<sup>614</sup> Ivi, pp. 438-439.

<sup>615</sup> Ivi, p. 436.

<sup>616</sup> Ivi, p. 438.

<sup>617</sup> Ivi, p. 437.

della tua guida è veramente conforme a natura, allora non devi più temere le singole deviazioni esteriori della rigorosa conformità a natura della tua azione. [...] Questa fede sicura nella natura fonda la conformità alla natura stessa dell'educazione. Ma con tutto questo, siamo ben lungi dal voler eliminare dalla preparazione dei maestri ogni mezzo artificiale che i tempi hanno prodotto per l'educazione del genere umano.<sup>618</sup>

### *Logica del supplemento e indecidibilità della Bildung ne "Il canto del cigno"*

Nell'*incipit* del suo ultimo capolavoro, *Il canto del cigno*<sup>619</sup>, Pestalozzi fa dipendere, ancora una volta, l'idea dell'educazione elementare conforme a natura e, più in generale, l'arte della *Bildung*, dalla comprensione del prerequisito base della metafisica della presenza, il quale consiste nel rispondere alle antiche domande come "che cos'è la natura umana? Qual è propriamente la sua essenza, quali sono i caratteri che contraddistinguono la natura umana *in quanto tale*?"<sup>620</sup>

[...] che cosa è la stessa natura umana? Ma questa consiste nell'essenza stessa dell'umanità e di conseguenza (come ho già detto all'inizio di queste pagine) deriva dallo spirito e dalla vita delle facoltà interiori di origine divina che non abbiamo in comune con nessuna creatura della terra che non sia l'uomo.<sup>621</sup>

"Spirito e vita" sono i due termini chiave di questo saggio di pedagogia. Riguardo al primo, esso è costituito dall'insieme delle tre facoltà di cuore, mente e mano, la cui divina unità armonica deve essere sempre preservata.

L'unità delle facoltà della nostra natura è stata data alla nostra specie per ispirazione divina e per sempre, come fondamento essenziale di tutti i mezzi umani rivolti alla nostra elevazione; e anche a questo riguardo ha valore di verità eterna che l'uomo non deve separare ciò che Dio ha congiunto. Se egli lo fa nell'educazione, in qualunque direzione ciò accada, fa di noi dei mezzi uomini in cui non si può né cercare né trovare salvezza.<sup>622</sup>

Pertanto, l'educazione elementare è "conforme a natura" quando insegna a coltivare "l'armonia delle nostra facoltà", sebbene il cuore segni un primato dovuto al fatto che "la fede e l'amore sono l'alfa e l'omega dell'educazione naturale all'umanità":

Per non lasciare nel vago e nell'indeterminato l'espressione "conformità a natura", nell'accezione in cui dev'essere intesa rispetto all'educazione elementare, dobbiamo tener presente il concetto per cui l'educazione elementare dell'uomo, artistica e intellettuale, è rivolta, in tutti i suoi effetti, a produrre una capacità complessiva della natura umana che riunisce fra di loro tutte le facoltà benefiche. Se indagiamo l'essenza di tale capacità complessiva, vediamo ch'essa si dispiega nel

---

<sup>618</sup> Ivi, pp. 444-446.

<sup>619</sup> J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, tr. it., in Id., *Scritti scelti*, op., pp. 553-800.

<sup>620</sup> Ivi, p. 559.

<sup>621</sup> Ivi, p. 661.

<sup>622</sup> Ivi, p. 561.

genere umano in una maniera soddisfacente per esso, solo nella misura in cui procede veramente ed essenzialmente dall'armonia delle nostre facoltà.

[...] la fede e l'amore sono l'alfa e l'omega dell'educazione naturale all'umanità e quindi dell'educazione elementare. L'educazione artistica e intellettuale sono solo dei *mezzi in subordine*, e solo in questa *posizione subordinata* hanno la possibilità di cooperare e di contribuire, per la loro parte, a formare l'armonia delle nostre facoltà e il loro equilibrio reciproco.<sup>623</sup>

Inoltre, chiamando in causa l'altro termine chiave, la vita, Pestalozzi prende atto che “ciascuna di queste singole facoltà si sviluppa in conformità a natura solo *attraverso il semplice mezzo del suo uso*”<sup>624</sup>. Pertanto, egli riconferma la regola aurea dell'educazione, a cui aveva accennato nel *Discorso*, e formula “il principio basilare di ogni azione educativa conforme a natura: ‘*La vita educa*’”<sup>625</sup>.

Dal punto di vista etico, l'idea di educazione elementare si collega alla vita del bambino per il fatto di far derivare tutti i propri mezzi educativi dal sentimento paterno e materno dei genitori, che è universalmente congenito e istintivo solo nel genere umano, e dal sentimento fraterno che si forma anch'esso nell'ambito della vita domestica [...] nella *vita reale* del bambino [...] Il bambino *ama* e *crede* prima di pensare e agire [...] Sotto l'aspetto intellettuale, l'idea dell'educazione elementare dimostra la verità della massima *la vita educa*. Come l'educazione *morale* procede essenzialmente dall'intuizione interna di noi stessi, cioè da impressioni che sollecitano e ravvivano la nostra natura, così l'educazione *della mente* procede dall'intuizione di oggetti che toccano e stimolano i nostri sensi esterni. [...] Così come l'educazione morale ha un centro dato da Dio per il suo svolgimento secondo natura nel senso paterno e materno che è istintivo, anche l'educazione della mente deve partire da un punto centrale, atto a portare le *conoscenze intuitive*, procurateci dai nostri sensi, ad una maturazione e ad una compiutezza che soddisfi la nostra natura. [...] esso non è altro che la cerchia della vita domestica, quale il bambino è abituato e per così dire costretto a vedere dalla mattina alla sera, sin dalla culla.

[...] allo stesso modo i mezzi elementari per sviluppare secondo natura la facoltà artistica nell'uomo devono considerarsi e usarsi quali effetti della cura umana.<sup>626</sup>

Da un lato, la vita educa le nostre facoltà in modo universale, nel senso che ne stimola lo sviluppo secondo le leggi eterne della loro essenza, ma dall'altro lato, la stessa vita educa in accordo con la specificità della condizione sociale a cui ognuno è stato destinato dal disegno divino. Tuttavia, che si tratti di contadini poveri o di “uomini a cui Dio ha dato una posizione eccellente sugli altri”<sup>627</sup>, in tutti i casi, “l'idea di educazione elementare è idonea a rafforzare e a ravvivare sostanzialmente sotto questo aspetto il potere dell'ambiente familiare”<sup>628</sup>, che vuol dire “restaurare i puri fondamenti della vita familiare

---

<sup>623</sup> Ivi, pp. 663 e 674.

<sup>624</sup> Ivi, p. 562.

<sup>625</sup> Ivi, 586.

<sup>626</sup> Ivi, pp. 586-588 e 629.

<sup>627</sup> Ivi, p. 651.

<sup>628</sup> Ivi, p. 613.

nei suoi elementi più profondi”<sup>629</sup>. In tal senso, “tutto ciò che è proprio della vita familiare deve comunque considerarsi un fondamento essenziale per ogni esercizio formativo che sia davvero elementare”<sup>630</sup>.

Ma se è la buona vita domestica che educa, come interviene l’arte educativa elementare? Su questo dilemma la scrittura di Pestalozzi manifesta la sua forza decostruttiva presentando al lettore una riedizione delle due facce dell’educazione illustrate nel *Bildungsroman*: l’educazione del cuore di Geltrude e la conoscenza antropologica di Glüphi. Nel testo che stiamo analizzando, troviamo l’approccio del “vivo sentimento” dello sviluppo naturale, ma anche l’opzione della “conoscenza” accumulata nei millenni dall’arte.

Ne segue dunque che l’intero complesso dei mezzi d’arte che servono a svolgere, in conformità a natura, le facoltà e le attitudini dell’uomo, presuppone, se non una conoscenza ben definita, certamente un vivo sentimento del corso che la natura segue nello sviluppare e nel perfezionare le nostre facoltà. [...]

Il processo della natura quando sviluppa le facoltà dell’uomo, se abbandonato a se stesso, si emancipa con lentezza dalla parte sensibile, animalesca della nostra specie, che gli è d’impedimento. Se esso deve sviluppare nell’uomo ciò che è umano, da una parte ci dev’essere l’ausilio [*Handbietung*] di un amore illuminato, il cui germe si trova (limitato dai sensi e in forma istintiva) nel sentimento paterno, materno e fraterno proprio della nostra natura; dall’altra ci dev’essere l’uso illuminato dell’arte che l’umanità s’è acquistata in esperienze di millenni. Quindi se si vuole definire con maggior precisione l’idea dell’educazione elementare, essa non è altro se non il risultato degli sforzi del genere umano nell’offrire alla natura, quando svolge e perfeziona le nostre facoltà ed energie, quell’aiuto [*Handbietung*] che le può venire dall’amore illuminato, dall’intelletto educato e dal senso pratico illuminato dall’uomo.<sup>631</sup>

Come abbiamo appena letto, il corso della natura non può essere “abbandonato a se stesso”, poiché per evolvere ha bisogno dell’“ausilio di un amore illuminato” oltre che dell’“aiuto” dell’arte umana. Nonostante la presenza di numerosi marcatori metafisici, il testo di questo testamento spirituale e professionale del maestro zurighese lascia emergere la struttura della traccia, la *différance*, soprattutto, attraverso la presenza di quella logica del supplemento – si ricorderà il primo paragrafo di questo capitolo – che stabilisce un rapporto di *espacement* tra la natura umana e la sua arte e poi – come spiegheremo in un secondo tempo – tra quest’ultima e i mezzi divini concessi della grazia di Dio.

Io considero entrambi i processi, tanto quello della natura quanto quello dell’arte, in quanto questo deve affermarsi come vera arte educativa, nell’idea di educazione elementare [...] *l’uno accanto all’altro*, nonché sulla connessione in cui si trovano, sostenendosi a vicenda e aiutandosi a vicenda, destinati entrambi ad operare efficacemente sulla situazione reale dell’educazione dell’umanità.

---

<sup>629</sup> Ivi, 705.

<sup>630</sup> Ivi, p. 711.

<sup>631</sup> Ivi, pp. 560 e 563-564.

[...] il complesso dei mezzi elementari dell'educazione non sia altro che un supplemento [*Zufatz*] elaborato psicologicamente con cura e ampiezza, fatto dall'arte, al processo della natura nello sviluppo e nel perfezionamento delle nostre facoltà spirituali e fisiche, e un sostegno [*Nachhilfe*] alla buona opera della natura stessa, sostegno che ha il suo fondamento nella psicologia.

[...] Sotto questo rispetto, l'educazione elementare, con tutte le sue esigenze, i suoi metodi, e i suoi risultati, si mostra, come ho già detto parecchie volte, quale premura e ausilio *umani* da subordinarsi allo spirito del vero Cristianesimo e ai suoi mezzi divini [...] a cui il genere umano non potrà mai arrivare senza la cooperazione appunto della cura e dell'arte umana e cristiana.<sup>632</sup>

Eppure, nonostante i numerosi passi che accreditano la logica del supplemento, una lettura decostruttiva del testo mostra la compresenza sia della linea teorica del dualismo tra l'interiorità dello spirito e l'esteriorità della carne, in cui l'intervento "dell'aiuto divino" invocato dalla coscienza "non ha bisogno dell'aiuto dell'arte" ma è ricevuto per "grazia divina", sia della linea teorica della continuità monistica tra la natura umana e la sua arte. Cominciamo con la separazione tra l'anima e il corpo – che tanto ricorda il "salto mortale" fuori dalla dimensione sensibile che abbiamo incontrato nelle *Mie indagini* – e leggiamo cosa scrive lo zurighese:

Il pensiero *umano*, in quanto tale, non deriva affatto, neppure nel minimo prodotto della sua verità, da una qualsiasi facoltà che si riattaci alle fibre più delicate della nostra carne e del nostro sangue. Il nostro pensiero, nella misura in cui è veramente pensiero umano, sgorga dalla facoltà divina per cui il nostro spirito domina la nostra carne, e soltanto per ciò è e diviene un pensiero veramente umano, del tutto diverso da ogni pensiero animale.

Il mezzo *interno* per destare la potenza complessiva che anima tutto in noi, la potenza che richiede l'attività di tutte le facoltà, mentre le unifica fra di loro, e che si esplica nell'amore, il divino fondamento dell'umanità, di per sé, per ravvivare il proprio essere, non ha bisogno dell'aiuto dell'arte. Si avvale dell'aiuto divino *dentro* ciascun uomo che ne vada in cerca. Il richiamo ad esso, il richiamo a cercare tale aiuto, si trova in ciascun uomo per grazia divina e per la forza divina della coscienza. Al contrario, lo sviluppo esterno della facoltà complessiva esige l'aiuto dell'arte umana nella misura in cui lo sviluppo interno conforme a natura della facoltà dell'uomo trova in lui stesso un ausilio divino.<sup>633</sup>

---

<sup>632</sup> Ivi, pp. 637, 644 e 702.

<sup>633</sup> Ivi, pp. 663 e 668. Il tema della via interiore alla moralità è ampiamente sviluppato nel commento che Pestalozzi aggiunse nel 1823 al testo di alcune favole (scritte tra il 1780 e il 1790), come ha documentato Stefan Nienhaus nel suo libro (corredato di alcuni testi di favole con relativa traduzione) *Educazione nazionale e rivoluzione. Allegorie politiche: le favole di J. H. Pestalozzi*, in Gallo. P. (a cura di), *Fabula docet*, Graphis, Milano 2002, pp. 45-89, da cui citiamo un passo che contiene l'interpretazione di Pestalozzi ad una sua favola, dal titolo *La differenza della vita nei boschi e nello stato sociale*, oltre alle note di spiegazione di Nienhaus, con le quali comincia e termina il brano alle pp. 45-55: "Nella condizione sociale il singolo non viene interpellato in quanto individuo, ma la 'MassaKultur' si rivolge esclusivamente ai bisogni primordiali dell'uomo, ai suoi istinti in quanto animale uomo. Alla cultura della massa, che nella società sembra non avere alternative, si deve contrapporre la cultura dell'individuo: 'La cultura individuale e i bisogni essenziali della nostra nobilitazione morale e spirituale, così come la nostra vita familiare e il nostro benessere, partono principalmente dalle esigenze del nostro essere, interiore, superiore e divino (Pestalozzi, *Fabeln*, nr. 237) [...] 'Per quanto l'arte sia stata sospinta verso questa trasformazione della rozzezza animalesca della vita selvaggio nelle gradevoli forme della corruzione sociale, è indubbio che, senza la conoscenza della verità superiore, che scaturisce dal profondo dell'interiore essenza dell'umanità, non solo il singolo uomo, ma ancor meno la massa nella condizione sociale sia in grado di innalzarsi al di sopra dei pensieri, delle opinioni e delle tendenze egoistiche della natura animalesca e sensuale,



Per quanto riguarda il continuismo monistico, nel testo leggiamo che la diversità tra l'arte e la natura umana sarebbe determinata soltanto da una differenza di grado tra due anelli di una stessa catena:

L'osservatore appassionato non può fare a meno di riconoscere che, seguendo diligentemente il suo corso graduale, l'arte diventa natura e la natura diventa arte. Come è stato già detto più sopra, l'educazione elementare della mente e l'educazione elementare dell'arte stanno l'una accanto all'altra in profonda, intima unione.

[...] la natura con tutto il complesso dei suoi mezzi, dev'essere considerata come la guida sovrana: l'arte invece, pure con tutto il complesso dei suoi mezzi, dev'essere vista come anello della natura, sottomessa e ubbidiente a essa.<sup>634</sup>

E anche sul tema della *Bildung*, nel testo troviamo la compresenza di due interpretazioni contrastanti – le stesse che abbiamo rilevato nella nota biografica che chiude il libro – che rendono indecidibile il senso di quel concetto: da un lato, sembra che non si possa dare una corretta realizzazione dell'essenza umana che non passi dal metodo universale della formazione onnilaterale della persona, perché, come abbiamo già osservato, “L'unità delle facoltà della nostra natura è stata data alla nostra specie per ispirazione divina”<sup>635</sup> e “l'uomo non deve separare ciò che Dio ha congiunto”<sup>636</sup>; ma dall'altro lato, si nega la validità dell'arte della *Bildung* quando si afferma che le metodologie devono tener conto delle diverse conformazioni di personalità, dato che “Vi sono genii del cuore, genii dell'intelletto e genii dell'arte. Li ha creati Iddio”:

Dobbiamo dirlo con decisione: non è pensabile un metodo di educazione e d'insegnamento che soddisfi pienamente l'idea dell'educazione elementare. [...] non sarà pensabile un'uniformità esterna dei mezzi di attuazione; ogni singolo uomo attuerà questi mezzi secondo la sua diversa individualità, in modo differente da ogni altro, la cui individualità contrasti con la sua. L'uno troverà nel suo cuore la forza per l'attuazione dell'idea e tenderà ad essa con il nobile impulso del suo amore; l'altro riconoscerà questa forza nella supremazia intellettuale della sua individualità e cercherà di aprirsi la strada per raggiungere il suo fine attraverso la chiarezza e la precisione dei concetti che conducono ad esso. Un altro ancora cercherà di aprirsi la strada mediante le facoltà artistica e professionale che sente predominare in sé; ed è davvero un bene che sia così. Vi sono genii del cuore, genii dell'intelletto e genii dell'arte. La ha creati Iddio. Ad alcuni di loro ha concesso un potere superiore di milioni di volte a quello dei loro simili, ma unilaterale.<sup>637</sup>

---

trasformando le innate caratteristiche di ingiustizia, insensibilità e meschinità in principi di vera umanità' (Pestalozzi, *Fabeln*, nr. 237). L'uomo può riconoscere la sua superiorità soltanto dentro di sé. L'auto-osservazione, 'l'esperienza di me stesso' non 'l'esperienza delle cose esteriori' possono portare al raggiungimento della condizione di 'autentica' umanità”.

<sup>634</sup> Ivi, pp. 634 e 673.

<sup>635</sup> Ivi, p. 561.

<sup>636</sup> Ibidem.

<sup>637</sup> Ivi, pp. 581-582.

Addirittura, Pestalozzi si spinge ad affermare – e lo ripeterà anche nell’appendice autobiografica – che questi geni dalla facoltà “unilaterale”, seppure in un contesto generale di “frammentarietà nei progressi di ogni singola facoltà e nel complesso dei suoi mezzi”<sup>638</sup>, svolgono una funzione determinante per l’avanzamento del sapere e del potere dell’umanità. Eppure, all’inizio del suo libro lo zurighese aveva scritto:

Questa verità vale in qualunque condizione: solo ciò che interessa l’uomo nella sua totalità della natura umana, cioè in quanto cuore, mente e attività pratica, soltanto ciò è per lui realmente, veramente e naturalmente formativo [...] Ciò che lo tocca solo unilateralmente, ossia soltanto in una delle sue facoltà, sia quella del cuore, della mente o quella pratica, annulla e disturba l’armonia delle nostre facoltà e conduce ad usare mezzi innaturali nell’educazione, e a una forma di educazione falsa e degenerante del genere umano. [...] Ogni sviluppo unilaterale di una delle nostre facoltà non è conforme né a verità né a natura, è solo una falsa parvenza di educazione. [...] Ciò vale per gli uomini che sono pieni di cuore e di fede, quanto per coloro che nell’arido egoismo della loro facoltà intellettuale tollerano ciò che è contrario alla natura e causano la propria rovina. La preminenza unilaterale data ad una singola facoltà la conduce ad un’esagerazione di per sé vuota e morta, delle sue pretese.<sup>639</sup>

Ma c’è di più, in modo analogo a quanto lo zurighese aveva sostenuto intorno alla “peste del cuore” e “la peste dell’intelligenza” nel suo *Bildungsroman*, anche nel testo che stiamo decostruendo, egli sostiene la tesi secondo cui l’atrofia di una facoltà comporta la compromissione di tutta la capacità complessiva delle facoltà:

Se indaghiamo l’essenza di tale capacità complessiva, vediamo ch’essa si dispiega nel genere umano in una maniera soddisfacente per esso, solo nella misura in cui procede veramente ed essenzialmente dall’armonia delle nostre facoltà e grazie al loro equilibrio viene messa in grado di operare in posizione di predominio sul nostro agire e non agire, sulle facoltà essenziali della natura umana che stanno a fondamento del nostro sentire, pensare e agire. Se una di queste facoltà è debole in noi, paralizzata, involuta, non educata o, peggio ancora, male educata, allora alla capacità complessiva viene a mancare la base, senza la quale le altre due facoltà non sono in grado di conservare un margine della propria benefica influenza, che soddisfi la natura umana in tutte le sue esigenze.<sup>640</sup>

E ancora, l’inclinazione verso “il raggio brillante di facoltà singole”, come nel caso dei geni, sembra precludere la potenza del complesso di facoltà, la quale risulta, invece, assicurata a tutti coloro che sono “dotati assai mediocrementemente”:

Ho osservato molto spesso nella mia vita che la felice potenza complessiva così come il genere umano la può conseguire, si trova in un equilibrio tranquillo e davvero soddisfacente in individui dotati assai mediocrementemente. Al contrario, il raggio brillante di facoltà singole diviene molto spesso, per l’uomo, un ostacolo insormontabile alla formazione del benefico potere complessivo e dell’equilibrio di cui le facoltà sono prive.<sup>641</sup>

---

<sup>638</sup> Ivi, p. 582.

<sup>639</sup> Ivi, pp. 561-562.

<sup>640</sup> Ivi, pp. 663-664.

<sup>641</sup> Ivi, p. 665.

In ultimo, come Pestalozzi aveva già dimostrato con la pedagogia del sacrificio di Geltrude, la vera *Bildung* è raggiungibile anche in condizioni di miseria:

Circa mezzo secolo fa ho tentato di rappresentare nel ritratto della mia “Geltrude” il massimo di un equilibrio di questo genere, e la capacità complessiva che ne deriva anche con il minimo delle forze e dei mezzi esterni.<sup>642</sup>

Per sbrigliare questo insieme di argomenti contraddittori, Pestalozzi ricorre al principio che ordina di “far precedere i mezzi formativi dell’amore e della fede a quelli della facoltà di pensiero”<sup>643</sup>, poiché l’amore cristiano potenzia la capacità complessiva della nostra natura e genera lo “spirito di sacrificio” pulsionale:

Il metodo più essenziale e più puro per ravvivare la potenza complessiva della natura umana sgorga sempre dall’amore e dalla fede che costituiscono la sua sorgente originaria; il frutto più qualificante della sua verità è una fedeltà indistruttibile. Quanto più puri, veri e educati sono l’amore e la fede, tanto più pura, vera ed educata è anche la capacità complessiva animata dalla fede e dall’amore, e tanto più sicuro e attendibile è il più nobile e sublime risultato di tale capacità: la fedeltà, l’attività molteplice che le si riconnette, l’impegno, la perseveranza, la dedizione e lo spirito di sacrificio.<sup>644</sup>

Per esemplificare, l’amore e la fede di Geltrude inizialmente erano istintivi, poi sono maturati in sentimenti puri, morali e religiosi, con “i mezzi della Grazia divina” che li ha trasfigurati.

Ma anche i sentimenti istintivi dell’amore e della fiducia hanno nelle fibre più delicate della nostra carne e del nostro sangue e nella parte più profonda degli organi della nostra natura animale, il principio per il passaggio all’essenza intima, data da Dio, dell’amore e della fede umani, di cui occorre cercare l’ampliamento e il compimento nella santificazione della nostra natura, da raggiungere con la fede religiosa e con i mezzi della Grazia divina.

[...] Persino l’amore, considerato come una semplice buona disposizione dei sensi, non è moralità, né tanto meno religiosità. [...] si pensi anche al sentimento dell’amor paterno, materno e filiale nella vita familiare, tanto bello ma anch’esso ravvivato solo dai sensi [...] ci si immagini tutto ciò elevato sino alla parvenza della massima virtù di sacrificio ravvivata sensualmente, e lo si esamini nella sua verità e nella sua essenza: si troverà, si dovrà trovare, che attraverso i risultati di questo amore abbandonati a se stessi non si pone nessun fondamento sicuro per la forza nobile e pura della vera moralità e della religiosità. [...] l’anelito alla perfezione, alla completezza [...] nasce solo dalla seria ricerca dell’aiuto e della grazia divini.<sup>645</sup>

E anche in questa materia di sentimenti sensibili e sublimi, nel testo ritroviamo la presenza delle due posizioni teoriche eterogenee, la logica del supplemento e la logica

---

<sup>642</sup> Ibidem.

<sup>643</sup> Ivi, p. 672.

<sup>644</sup> Ivi, pp. 672-673.

<sup>645</sup> Ivi, pp. 661-662 e 700-701.

dualistica, poiché: da una parte si afferma che la *Bildung* degli umani “abbandonata a se stessa”, senza l’aiuto supplementare dei “mezzi divini”, non può realizzare il suo compimento; ma, dall’altra parte, si insiste che “la moralità e la religiosità *in sé stesse* non derivano dall’arte umana e non ne hanno bisogno”, anche se poi la santificano, la purificano, in una parola, la graziano.

[...] l’etica religiosa non deriva affatto dall’arte umana; essa ha infatti una fondazione più profonda e deve venir considerata da un punto di vista superiore. [...] L’etica religiosa richiede sin dalla culla l’ausilio umano perché ci abitui a tutto ciò che la religione ci presenta come dovere dell’uomo [...] Va da sé che la religione non forma nessun commerciante, nessun artigiano, nessun dotto e nessun artista, ma perfeziona ciò che non dà, santifica ciò che non crea, e benedice ciò che non insegna. Essa fonda, sviluppa e rinsalda quello stato d’animo che eleva, santifica, purifica e rende veramente umana nella sua intima essenza la condizione del commerciante, dell’artigiano e di tutte le altre. [...] Il mondo è nulla per lei, ma essa si serve del mondo [...] La religione ci fa sentire in profondo, dentro di noi, la sensualità e l’animalità della nostra carne e del nostro sangue che avvolgono la scintilla divina racchiusa in essa per guastarla ed estinguerla [...]

Sotto questo rispetto, l’educazione elementare, con tutte le sue esigenze, i suoi metodi, e i suoi risultati, si mostra, come ho già detto parecchie volte, quale premura e ausilio *umani* da subordinarsi allo spirito del vero Cristianesimo e ai suoi mezzi divini [...] È senz’altro certo che, da una parte, la moralità e la religione *in se stesse* non derivano dall’arte umana e non hanno bisogno di questa *in se stessa*, ma che d’altra parte, esse, nella loro divina purezza e per mezzo di essa, sono atte a valorizzare, a rafforzare e a santificare tutti i risultati della vera arte umana; ed è altrettanto certo che moralità e religiosità, se le consideriamo non nella loro intima essenza, ma calate nella realtà positiva della vita pubblica e sociale, hanno un imprescindibile bisogno della cooperazione e dell’ausilio dell’arte.<sup>646</sup>

L’essenza dell’umano è una scintilla divina che, pur essendo avvolta da un involucro sensibile di origine animale, rimane altra da esso anche se ha il potere di purificare le sue manifestazioni, con l’aiuto della grazia divina. Prima c’è l’educazione elementare che aiuta la natura umana a ricevere la giusta influenza dalla vita reale e, poi, interviene la grazia che, coronamento della *Bildung*, unifica le diverse facoltà rendendo sinergico il loro agire. L’educazione esteriore, con l’aiuto della “vita che educa”, può solo formare il “rivestimento animale” degli esseri umani per cercare di farlo “armonizzare” con l’essenza divina, la quale volgendosi al supplemento dei “mezzi divini” realizza davvero l’educazione.

Se consideriamo l’idea dell’educazione elementare anche riguardo alla sua influenza sullo sviluppo conforme a natura delle inclinazioni e delle energie sensuali e animali della nostra carne e del nostro sangue, che per così dire avvolgono la scintilla divina della nostra vera, intima natura, e se ci domandiamo quale influenza esercita la vita sulla formazione di tale rivestimento, per farlo armonizzare con la scintilla divina della nostra stessa intima natura umana, allora vediamo che tutto ciò che stimola ed educa sensualmente la nostra carne e il nostro sangue alla fede, all’amore, al pensare e all’agire nella fede e nell’amore, è anche adatto a far armonizzare il rivestimento

---

<sup>646</sup> Ivi, pp. 699 e 702.

esteriore della nostra carne e del nostro sangue con la scintilla divina della nostra intima natura umana. [...] tutto ciò che l'arte umana può fare per lo sviluppo del pensare e dell'agire, nella fede e nell'amore, è idoneo anche a favorire umanamente e ad aiutare l'accordo tra il rivestimento animale della nostra carne e del nostro sangue con l'essenza divina della nostra intima natura [...] o piuttosto la subordinazione del primo alla seconda.<sup>647</sup>

In mezzo alle due tesi, quella del dualismo tra lo spirito e la natura e quella del continuismo tra la natura e l'arte, questo libro sembra più strutturato sulla logica del supplemento, secondo cui la natura animale dell'uomo, che è abbandonata a se stessa, per non restare in balia del caso, deve rinviare all'aiuto dell'arte umana e, lo stesso, quest'ultima non deve smarrire il suo rinvio alla natura animale e spirituale dell'uomo altrimenti si trasforma in artificio umano. Ma la catena supplementare non si arresta e trova un nuovo rilancio nel rapporto tra l'arte umana e l'aiuto divino: se l'arte perde il suo rinvio al soccorso dei mezzi educativi della grazia divina, trasfigurandosi così in arte cristiana, la sua spiritualità ricade al livello della natura animale; in modo inverso, l'arte divina se non accoglie l'invito ad armonizzarsi con l'intera natura umana resta non effettuale, dato che "il mondo è nulla per lei, ma essa si serve del mondo e di tutti i suoi mezzi"<sup>648</sup>.

Pertanto, all'interno del tessuto di questo testo, avviene anche la decostruzione delle antinomie classiche della pedagogia chiamate in causa dalle argomentazioni di Pestalozzi, poiché ogni polo antinomico costruisce la sua identità nell'ambito del gioco dei rinvii supplementari basati sul riferirsi all'altro respingendolo ma anche contaminandolo.

Un esempio di questo movimento di significazione della *différance*, della struttura della traccia, lo troviamo nell'introduzione della fraseologia come parte essenziale del metodo dell'apprendimento linguistico. Dopo aver accennato all'importanza degli esercizi di ripetizione fonetica e acquisizione delle nomenclature, in uno stile un po' meccanicistico, e dopo aver insistito su una ritrovata concezione organicistica del linguaggio, il maestro zurighese sembra oltrepassare il ragionamento antinomico tra l'elementarismo e il globalismo accennando ad una visione quasi strutturalista del sistema lingua:

L'infante non ascolta i nomi degli oggetti, degli aggettivi e dei verbi separatamente nel tempo; egli li impara tutti nello stretto legame in cui si trovano nelle frasi, e questo è un modo assai vantaggioso ed istruttivo per imparare a parlare. Le frasi sono infatti idonee a fargli notare, presagire e capire a poco a poco, con sempre maggiore chiarezza, il significato delle parole singole e del loro reciproco nesso in tutto ciò che egli ascolta e dice. [...] Ogni singola parola di una frase è esplicativa rispetto alle parole ad essa collegate, grazie alla connessione di concetti da essa espressi [...] l'alunno si impara a conoscere nell'intero sistema di parole [...] anche attraverso molteplici ripetizioni e connessioni fraseologiche. Proprio come nella lingua materna, la

---

<sup>647</sup> Ivi, pp. 706-707.

<sup>648</sup> Ivi, p. 699.

fraseologia dà al bambino coscienza di tutte le singole parti fondamentali del discorso collegate insieme, e ne ravviva e rafforza l'impressione, facendole riapparire innumerevoli volte, e ogni volta in modo diverso e con significato speciale.<sup>649</sup>

Con affermazioni come queste, è difficile non avvertire la contraddizione con un altro passo dove Pestalozzi, dopo aver autoconfutato la sua vecchia idea dell'apprendimento meccanicistico del linguaggio, basata sulla sequenza suono, parola, lingua e sul valore della compitazione dei suoni sillabici, si schiera dalla parte della teoria sostanzialistica del segno, secondo cui il significante è agganciato ad un referente precedentemente intuito:

L'esteriorità della lingua, i suoni presi per se stessi, senza la viva connessione con le impressioni che sono alla base del loro significato, sono *suoni vuoti, vani*. Divengono parole vere, umane, solo attraverso la coscienza della loro connessione con le impressioni suscitate dagli oggetti dell'intuizione.<sup>650</sup>

Da buon "metafisico della presenza" e degli elementi primi, lo zurighese non vuole sciogliere l'apprendimento del linguaggio dalla sicurezza delle intuizioni sensibili di oggetti concreti, tuttavia, il suo realismo ingenuo è poi stemperato dalla volontà di mettere in primo piano una concezione vitalistica della lingua, secondo cui a parlare si impara grazie alle impressioni che derivano dall'intero ambiente della vita domestica, dove ogni cosa diventa significativa per il bambino che ne farte.

Ed anche riguardo allo sviluppo della facoltà di parlare, è proprio la vita stessa ad educare davvero secondo natura e a portare avanti l'essere umano. Ma il fanciullo deve progredire armonicamente nell'intero ambito dei mezzi che formano la sua cultura.<sup>651</sup>

Intorno al metodo di insegnamento fondato sul numero e sulla forma, Pestalozzi cambia decisamente orientamento e non crede più al pitagorismo secondo il quale i numeri congiunti alle forme esprimerebbero le proprietà essenziali comuni ad ogni cosa ma, al contrario, afferma la natura innata delle nostre competenze geometriche e aritmetiche. Allo stesso modo, fa autocritica e ripudia le sue metodologie meccanicistiche, sostituendole con l'organicismo delle stimolazioni della vita circostanziata che educa ogni natura umana a ricercare, nel proprio spirito vitale, i mezzi per contare e misurare.

---

<sup>649</sup> Ivi, p. 613-614 e 617.

<sup>650</sup> Ivi, p. 592. Cfr. ivi. p. 607: "Come essa [*la facoltà d'intuizione*] all'inizio del suo sviluppo, vede e riconosce ogni oggetto che le si presenti solo come un tutto singolo, [...] alla stessa maniera la natura lasciata a se stessa, senza l'aiuto dell'arte, nello sviluppo della facoltà del linguaggio, conduce dapprima a dare un nome all'oggetto".

<sup>651</sup> Ivi, p. 605.

[...] l'arte di insegnare secondo natura i numeri e le forme non è affatto un esercizio meccanico di cifre e misure [...] Essa scaturisce dalla stimolazione interiore semplicissima di quelle facoltà fondamentali che si esprimono mediante la capacità di riunire, separare e confrontare indipendentemente in noi gli oggetti dell'intuizione; e saremo gravemente in errore se volessimo farla venir fuori per incanto come un *Deus ex machina* dal quadrato e dalle nostre tabelle intuitive e dal meccanismo dei suoi mezzi d'esercizio intellettualmente privi di vita. L'effettiva forza di esercizio di tutto ciò che la dottrina elementare del numero e della forma tenta di raggiungere sta nell'impulso autonomo della facoltà di pensiero dell'uomo, che *deve* riunire, separare e confrontare in se stesso, fra di loro gli oggetti della sua intuizione, considerandoli mezzi per imparare a pensare. E facendo questo come *deve*, si sviluppa in lui, quasi spontaneamente nella sua intima essenza spirituale, la forza rattivatrice di questo impulso spontaneo, cioè la capacità di contare e di misurare. È evidente quindi che la pura teoria elementare del numero e della forma scaturisce dallo spirito e dalla vita di quella facoltà, al cui sviluppo secondo natura essa può contribuire con l'intima essenza dei propri mezzi.<sup>652</sup>

Più in generale, gli strumenti logici che servono come mezzi per lo sviluppo del pensiero e del giudizio, “questi strumenti, nella loro essenza e nella loro ampiezza, derivano dalla nostra facoltà innata di comporre, separare e confrontare indipendentemente e liberamente in noi stessi gli oggetti di cui abbiamo una chiara coscienza tramite l'intuizione”<sup>653</sup>. Tuttavia l'educazione elementare, l'arte, anche nel caso dell'educazione intellettuale, non perde la sua funzione supplementare di favorire lo sviluppo della natura umana attraverso la sapiente regia delle risorse didattiche, seppur “entro i limiti della vita” a cui è stato destinato ogni bambino:

È però compito del genere umano contenere questo impulso spontaneo [*della riunione, separazione e confronto*] nel corso della natura e facilitarglielo con la propria arte. L'arte non deve lasciare al caso la formazione delle facoltà di pensiero e la gradualità dei mezzi che derivano da questa facoltà; usando la diligenza umana in tutta la sua efficacia, si deve portare il fanciullo ad una condizione che possa facilitare al genere umano con energia e sicurezza la conoscenza e l'impiego dei propri mezzi. I mezzi pratici conformi a natura per raggiungere questo scopo derivano chiaramente dalla semplificazione massima di tutti i mezzi didattici umani e soprattutto dallo studio dei numeri e delle forme, che, unite alle conoscenze intuitive derivanti dalla vita reale del fanciullo, godute e maturate entro i limiti della vita stessa, deve considerarsi come la base dell'educazione conforme a natura della facoltà di pensiero degli uomini.<sup>654</sup>

Di nuovo, un groviglio di legami di contaminazione tra le facoltà innate, la vita che educa e l'arte che facilita, il tutto all'insegna della logica del rinvio a quell'aggiunta pericolosamente supplementare ma, al contempo, essenziale.

---

<sup>652</sup> Ivi, pp. 624-625.

<sup>653</sup> Ivi, p. 572.

<sup>654</sup> Ivi, p. 628.

## Conclusioni

In queste pagine finali, cercheremo di raccogliere in una visione d'insieme gli aspetti più rilevanti emersi dal commentario decostruttivo, il quale è servito soprattutto a mettere in evidenza la presenza dei numerosi marcatori metafisici ma anche di ciò che non ne consente la chiusura in un sistema teorico coerente.

Le nostre letture decostruttive dei testi di Platone, Agostino e Pestalozzi hanno fatto luce sul movimento di significazione della *différance* che, come sappiamo, attraversa ogni libro iscritto nella metafisica della presenza. Abbiamo imparato, infatti, che il commento raddoppiante di tipo ermeneutico svolge la funzione di “parafrasare” i testi per spiegare la loro appartenenza alla metafisica, mentre alla lettura decostruttiva spetta il compito di far emergere quelle eccedenze di senso che con la loro disseminazione rendono la scrittura irriducibile a qualsiasi egemonia teoretica.

Di conseguenza, i capolavori della storia della pedagogia che abbiamo decostruito non sono riconducibili a illustrazioni del voler dire dei loro autori ma, piuttosto, sono strutturati come scene di scrittura “già decostruita” in diversi modelli metafisici, ma anche in ciò che li deborda: da una parte, abbiamo la pulsione a scrivere il Libro inteso come “porta voce” della totalità sistematica e chiusa di concetti comandati da un significato trascendentale; dall'altra, troviamo il testo che rompe l'unità del Libro e libera l'eterogeneità della scrittura, la quale è data dal sistema di rinvii differenziali della *différance*, quella struttura della traccia chiamata anche *archi-écriture*.

Pertanto, rimanendo sempre fedeli agli *step* della “strategia generale della decostruzione”, la lettura decostruttiva del concetto di maieutica ha mostrato come questo termine sia marcato da tutto una serie di gerarchie: la superiorità dell'idealità trascendentale del *logos* rispetto alle iscrizioni significanti; la formula auto-affettiva del “conosci te stesso” che disconosce il rapporto all'altro piegandolo alla sola funzione narcisistica di riattivare il fondo originario dell'ego; l'autoeducazione che esige “il dileguarsi” di ogni mediazione esteriore (scrittura, discorso, corpo insegnante, istituzione, ecc.); la ri-appropriazione della presenza originaria stabile, piena e pura; il mito dell'immediatezza che comporta la ricerca dell'intuizione dell'originario e il disprezzo per le rappresentazioni, iscrizioni, imitazioni, ecc.

Eppure, praticando il rovesciamento delle antinomie classiche della pedagogia, abbiamo



rintracciato nel testo del *Menone* – in cui Platone descrive “l’esperimento” del dialogo maieutico – la presenza della logica del supplemento, secondo cui i termini resi inferiori ed esclusi rivelano di essere legati ai termini privilegiati da un insopprimibile rapporto di contaminazione. Quest’ultimo sembra rimettere in discussione il desiderio del Socrate platonico di afferrare la presenza stabile del “che cos’è” disconoscendo la *différance* che con il suo *espacement* fa sì che qualsiasi identità si ritagli soltanto in relazione al dinamismo del diversificare, oltre che nel differimento della compiutezza.

Siamo passati, poi, alla fase dello spostamento e abbiamo provato a smarcare il concetto di maieutica dalla catena concettuale costituita da numerosi “marcatori metafisici”, per reinscriverne il senso in rapporto ad una nuova catena concettuale composta da: accoglienza, eredità, iscrizione, istituzione, *espacement* del sistema, contaminazione e logica supplementare tra i poli delle antinomie classiche della pedagogia.

In modo analogo, anche la decostruzione del *De magistro*, si è conclusa con la separazione tra il desiderio onirico di Agostino, secondo cui egli si immagina un modello educativo orientato all’intuizione immediata di verità immutabili, pure e totalizzanti, dalla scena della sua scrittura che – proprio come il “*lapsus linguae*” da lui teorizzato – mostra una pedagogia più complessa e non immune dal movimento di significazione della *différance*. Un modello educativo da smarcare dalla catena concettuale logocentrica (auto-affezione, significato trascendentale puro, desiderio della riappropriazione dell’origine, ecc.) così da poterlo reinscrivere in un quadro teorico intra-testuale costituito da: la struttura grafematica dell’esperienza e della comunicazione, la sintesi delle estasi temporali, l’intreccio supplementare tra i termini delle antinomie classiche (eteroeducazione/autoeducazione, metodo verbale/metodo intuitivo), la contaminazione originaria tra il significante e il significato.

In particolare, abbiamo messo in evidenza quanto Agostino sia recalcitrante nel voler ammettere la struttura supplementare del linguaggio e dell’esperienza, nonostante le sue argomentazioni sulla debolezza epistemologica del linguaggio e sul fallimento dell’oggettivismo didattico (non mediato da parole), al contrario, manifestino proprio l’impossibilità, nei fenomeni della conoscenza e della comunicazione, di porsi “fuori dal testo generale” costituito dal movimento di significazione della *différance*. Il libro dell’Ipponate è decisamente autoconfutativo e nel suo sviluppo aporetico testimonia il tramonto sia della concezione sostanzialistica del segno sia della nozione di verità come corrispondenza tra il pensiero e la realtà. Una rete di contraddizioni che culmina nella indecidibilità del significato del termine “*admonitio*”, quel significante esteriore

pronunciato o scritto da un maestro. altrettanto esteriore, che, in qualità di traccia istituita, salva dal vuoto mutismo dell'intuizione mistica ma, al contempo, intacca la pienezza e la trasparenza del senso.

Riguardo, invece, alla decostruzione del *corpus* pestalozziano, abbiamo innanzitutto osservato quanto la modellistica pedagogica presente nei testi dello zurighese ruoti intorno alla ricerca di una risposta soddisfacente all'interrogativo di base della metafisica della presenza: "l'uomo nella sua essenza, che cos'è (*der Mensch in seinem Wesen, was ist er*)?"<sup>655</sup>. Un desiderio di pienezza di presenza che si sposa con il rifiuto, molto frequente nel *corpus*, di ogni forma di rappresentazione, imitazione, ri-presentazione, contaminazione che possa compromettere la purezza di ciò che è essenziale. In tal senso, non è un caso che Pestalozzi sia passato alla storia quasi come l'alfiere di quel "metodo intuitivo" che rimanda al primato della conoscenza diretta degli oggetti familiari e vicini – che tanto ricorda l'esperimento di Agostino sulla comprensione dell'"arte dell'uccellatore" senza segni.

Questo spiega le continue critiche che lo zurighese rivolge al metodo catechetico, al metodo socratico e, più in generale, alla didattica del verbalismo: tutti artifici che allontanano e deformano il contatto con la presenza. Una fedeltà al mito dell'accesso diretto alla verità, purificata così da ogni mediazione, che spinge l'Autore a relegare la figura dell'insegnante alla mera funzione di "strumento" del corso della natura oppure del metodo "unico e universale" dell'arte educativa.

Un desiderio, dunque, di afferrare immediatamente la presenza delle essenze del creato che spiega il continuo riferimento al racconto della bella armonia dell'Eden, quel luogo in cui Adamo usava il verbo per dare il nome alle cose al fine di conoscerle direttamente, senza l'ausilio di strani artifici retorici. Il proliferare delle "filosofie" e delle "chiacchiere", allora, darebbe soltanto il senso della distanza dalla verità autentica, quella un tempo intuibile e afferrabile con "il tatto nello sguardo" – direbbe Derrida.

Questo spiega il misticismo pitagorico della didattica del "numero, forma e nome" volta a individuare le proprietà essenziali comuni a tutti gli oggetti, così da fare piazza pulita di tutte quelle conoscenze artificiose che non sono elementari perché perdono tempo con ciò che è accidentale e non cercano la semplicità degli "elementi" originari.

Questi e altri marcatori ontologici, *in primis* l'evocazione continua dell'agostiniana "voce interiore", – evidenziati nel commentario – dimostrano, senza dubbio, che alla teoria

---

<sup>655</sup> Al fine di non appesantire la lettura con apparati, in questa sintesi dei risultati della decostruzione del *corpus* pestalozziano, ci serviremo di alcune citazioni senza indicarne, quasi mai, il numero di pagina, in quanto si tratta di parole, frasi o passi già analizzati nel commentario decostruttivo.

pedagogica di Pestalozzi soggiace un disegno di metafisica della ri-appropriazione della presenza, il quale, però, non deve indurre il lettore a svalutare l'importanza del *corpus*.

La sua grandezza non è data tanto dai contenuti quanto dalla struttura contraddittoria della scrittura, che dimostra come Pestalozzi non si sia sottratto alla “prova dell'aporia” raggiungendo così una visione teorica non riduttiva.

Come abbiamo cercato di mostrare nel commentario decostruttivo, l'ospite inquietante, che scompagina il piano pestalozziano di mettere appunto una pedagogia della presenza, è quella logica del supplemento, così pervasiva e onnipresente nel *corpus* da insinuarsi, non senza una certa ironia, anche nello *storytelling* autobiografico dello zurighese – di cui ci siamo occupati proprio all'inizio del capitolo.

Solo per fare un esempio, sul tema dell'inconsistenza di tutte le rappresentazioni (costrutti teorici, immaginazioni, imitazioni in forma sensibile) che funzionano come “supplementi” di tutte le verità sostanziali dell'ordine naturale, Pestalozzi, nelle *Mie indagini*, dopo essersi espresso in termini di rifiuto, scrive un brano in cui sembra convalidare la contaminazione (struttura della traccia):

Eppure sta di fatto che solo attraverso le illusioni della propria attività sensibile, e solo passando sotto il giogo dell'autorità altrui, l'uomo giunge a rendersi padrone di sé, [...] Sì, per mettere le fondamenta alla formazione nostra e sociale e morale, ben dobbiamo attraversare un periodo in cui siamo indotti a credere verità e diritto quelli che, invece, erano semplicemente un'illusione della nostra inesperienza [...] le impressioni lasciate in me sia da quelle illusioni sia da quella disciplina non scompaiono più completamente insino alla tomba, e che pertanto io non sarò mai un essere genuinamente morale, vale a dire, tale che possa sentire, pensare ed operare in modo affatto indipendente dalla natura mia animale e dalle circostanze sociali in cui mi son trovato a vivere. Una moralità pura [*reine*] contrasta contro la mia natura, nella realtà sua effettiva, perché in essa, le forze sensibili, sociali e morali non compaiono distinte, ma strettamente congiunte fra loro.<sup>656</sup>

Per quanto concerne la metodologia utilizzata nella decostruzione condotta sul *corpus*, dobbiamo chiarire che il procedimento seguito è stato *sui generis*. Consapevoli del fatto che ogni lettura decostruttiva – secondo il monito di Derrida – debba costituire un evento particolare ma anche generale, dunque, mai propriamente formalizzabile in un pacchetto di regole ben codificate, nel commentario non ci siamo attenuti in modo ortodosso alle due mosse della “strategia generale della decostruzione”. La ragione sta nel fatto che i libri di Pestalozzi si presentano, per il loro stile di scrittura, palesemente “già decostruiti”, nel senso che la loro disseminazione di senso è resa manifesta da una clamorosa eterogeneità di linee teoriche agevolmente individuabile dal lettore, pagina dopo pagina.

---

<sup>656</sup> G.E. Pestalozzi, *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano*, op., pp. 119-120.

L'ideale metafisico di ritornare a un'educazione "conforme a natura" viene teorizzato e trasposto in forma di testo da Pestalozzi attraverso una interpretazione non omogenea dell'articolazione delle antinomie classiche della pedagogia, il cui nesso viene declinato secondo tre logiche diverse, di cui due sono ascrivibili alla metafisica della presenza e una rivela il movimento di significazione della *différance*. Ad esempio, se prendiamo in esame il rapporto tra la natura, la cultura e la moralità interiore, esso compare in tre diverse modalità: una contrapposizione irriducibile, uno sviluppo dialettico continuo e, infine, quel gioco di rimandi di supplementarietà che non sarebbe altro che la struttura della traccia, la *différance*, sovrastata dalla metafisica della ri-appropriazione della presenza nella variante dell'intuizione di una *archè* pura e trascendentale oppure in quella dello storicismo del *telos* che inverte l'origine.

Assistiamo così all'affermazione di una tesi, al suo successivo rovesciamento e, infine, allo spostamento dei concetti in campo attraverso cui possiamo intravedere una riconfigurazione gestaltica orientata alla semantica del modello teorico supplementare. Proprio in mezzo ai numerosi marcatori metafisici della presenza, è possibile smarcare i poli antinomici per reinscriverli in catene concettuali strutturate sul gioco di rimandi supplementari della *différance*. L'idea che la determinazione dell'identità – sia che si tratti di essenza, idea, natura, cultura, spirito – si possa raggiungere solo grazie alla "aggiunta" di un'alterità, apparentemente accessoria ma in realtà essenziale, che è insieme rimedio e veleno, è una costante del *corpus* pestalozziano.

Abbiamo visto, ad esempio nel *Diario*, che decostruendo la doppia antinomia tra la natura (libertà) e la cultura (autorità), la scrittura dello zurighese oltrepassa la logica dicotomica ricorrendo all'uso di tre ottiche teoriche disallineate: la contrapposizione tra il magistero impartito dalla natura e quello trasmesso dall'uomo, l'imitazione della natura da parte dell'arte educativa e, infine, il loro "mutuo soccorso" di tipo supplementare.

In alcuni passaggi dei suoi testi, tuttavia, Pestalozzi sembra occultare la logica supplementare – in quanto rifiuta l'impurità conseguente alla contaminazione – per portare in primo piano le altre due linee teoriche, come ne *La veglia* in cui: da una parte è presente il continuismo ecologico-organicistico, secondo cui la *Bildung* dovrebbe cominciare dalla soddisfazione dei bisogni naturali del bambino nell'ambito circoscritto del focolare domestico, poi progredire nell'acculturazione (offerta dallo spazio sociale a cui si è destinati) e, infine, culminare nella fede cristiana; mentre, dall'altra parte, entra in scena pure la visione dualistica in cui la formazione autentica coincide con l'illuminazione divina che ridesta la piattaforma trascendentale "incisa nell'essenza

umana”.

La *Bildung* conforme alla *Ordnung der Natur* risulta così ambivalente: da un lato, troviamo l’eteroeducazione derivata dalla pedagogia dell’ambiente, in cui “l’insegnamento della natura” avviene attraverso il “metodo della natura” basato sulla conoscenza intuitiva degli oggetti vicini presenti nel focolare; dall’altro, abbiamo l’autoeducazione del “Credi a te stesso, uomo, credi al tuo intimo senso dell’essenza”, la quale rispetta il canone auto-affettivo agostiniano dell’”ascolto della voce interiore”, in cui nel “senso interiore” è “Dio che nella mia essenza insegna con forza e vigore, verità, saggezza e beatitudine, fede e immortalità”.

Eppure, *in medias res*, tra la disseminazione di senso aperta dalla divergenza tra la linea teorica della continuità dialettica (tra la sfera naturale della famiglia, la sfera sociale e la sfera spirituale) e la linea teorica della “separazione dell’umanità nei figli di Dio e nei figlio del mondo”, ossia del contrasto tra la spiritualità trasfigurata dalla *lux divinae* e “le basse forze e inclinazioni”, si fa strada anche la logica del supplemento, secondo cui la natura da sempre abbisogna dell’“aggiunta” della cura di un focolare umanizzato che, però, non sarebbe tale se non avesse ricevuto a sua volta il soccorso dell’“aggiunta” della “grazia divina”.

Pertanto, la presenza intra-testuale di questa catena supplementare del movimento di significazione della *différance* consente al lettore di smarcare i poli delle antinomie classiche della pedagogia dai vecchi sistemi di concetti metafisici, nell’accezione continuista o in quella dualistica.

Anche nel testo del *Bildungsroman* pestalozziano abbiamo assistito ad una ripetizione della stessa eterogeneità teorica, ma con delle interessanti variazioni “evolutive”. La frattura decostruttiva del romanzo coincide con l’affermazione di un postulato pedagogico, di per sé aporetico, secondo cui per ottenere una buona *Bildung* “occorre tutta la saggezza di un legislatore che conosca a fondo l’anima umana; o, se più vi piace – perché entrambe le cose sono vere – la pietà di una virtù angelica degna d’adorazione”. In effetti, nella prima parte del romanzo prevale la seconda tesi, in accordo alla quale, dato che “Gli uomini sono tanto volentieri buoni, e ridiventano tanto volentieri buoni!”, allora, per ri-naturalizzare l’individuo basta la forza del cuore sacro illuminato da Dio. Una diffusione contagiosa di virtù angelica che, nell’ottica della pedagogia dell’ambiente – la “teoria dei fili” –, aiuti le persone a dare un taglio al vecchio stile di vita così da favorire l’acquisizione di nuovi legami.

Geltrude è una “creatura della natura” che incarna la pedagogia del sacrificio pulsionale

– realizzata concretamente nella formazione *multitasking* cuore-mente-mano – fondata sul modello metafisico della irradiazione: il cuore puro infonde il bene e rimette in ordine le sfere di vita che tornano ad essere un sistema di convivenza centrato sull’interiorità spirituale. La matrice di questo modello di metafisica della presenza, secondo cui “La pietà di una virtù angelica degna d’adorazione” si irradia e trasfigura, è la teoria dell’illuminazione della grazia divina, già incontrata in precedenza.

In sintesi, nel testo troviamo un mescolamento del modello ecologico continuista con il modello dualistico, dato che la pedagogia di Geltrude si alimenta di ascetismo e “metafisica della miseria”.

A fronte di questa impostazione mistica, però, verso la metà del romanzo rispunta di nuovo la logica del supplemento, questa volta sotto le vesti della saggezza antropologica del maestro Glüphi, il quale si fa portatore di una pedagogia della sublimazione delle inclinazioni sensibili basata sull’innesto delle virtù sul tronco pulsionale. La cultura deve aggiungersi per supplire alle deficienze di una natura umana “abbandonata a se stessa”, perché l’uomo di natura è una “creatura debole” che diviene pericolosa se non riceve una “educazione civile” in grado di insegnare il rispetto per il patto sociale, ma senza reprimere i bisogni naturali.

La disseminazione del senso, generata dalla giustapposizione della metafisica ecologico-continuista a quella dualistica e poi alla logica del supplemento, rivela il suo fulcro decostruttivo nella indecidibilità del significato del termine “miseria”; infatti, quest’ultimo, se nella pedagogia del sacrificio è assunto solo con il senso di condizione imprescindibile per la via del bene, al contrario, nella pedagogia della sublimazione (innesto) acquista il duplice senso (*pharmakon*) di balsamo di vita e temibile veleno: la miseria non può elevare al bene senza essere, al contempo, anche la via al rovinoso abbruttimento.

Disseminazione e indecidibilità che troviamo anche nelle numerose immagini dialettiche – si ricorderà l’accostamento al *Trauerspiel* barocco studiato da Benjamin – che arrestano il ritmo della narrazione principale al fine di condurre un personaggio (e il lettore) alla visione istantanea della promessa di riconciliazione tra i poli delle antinomie classiche della pedagogia; quella speranza sull’impossibile che non è traducibile in concetti teorici e non è decostruibile. Ed è proprio in queste molteplici *stimmung*, capaci di abbracciare in un tempo sincopato una visione globale e utopistica, che si palesa la vena mistica di Pestalozzi.

Riguardo al testo filosofico *Mie indagini*, anche in questo caso, abbiamo ritrovato

l'ambivalenza teorica tra il continuismo e il dualismo, infatti, Pestalozzi, dopo aver illustrato la concezione organicistica del "germe", per la quale una sfera d'esistenza "germoglia" spontaneamente dall'altra, se pur con l'opposizione di tesi e antitesi ricomposte nell'armonia originaria – secondo un modello dialettico, quasi monistico, articolato su differenze di grado tra natura, società e morale –, si accorge dell'eccessivo appiattimento dello spirito sulla natura e reagisce riappellandosi al suo antico misticismo del "*salto mortale*": il sogno dell'intuizione della voce interiore da parte dell'animo morale "separato" dalle rappresentazioni sensibili.

Da una parte, si ipotizza l'esistenza di una benevolenza animale che trasformandosi in benevolenza umana dà vita all'amore, il quale germogliato dalla benevolenza animale stimola la volontà all'obbedienza e al timor di Dio; dall'altra parte, questo senso del dovere cristiano una volta ridestato perde ogni contatto con la matrice sensibile che ne ha permesso l'epifania. Un cortocircuito teorico tra il modello dialettico del germoglio che diviene frutto e il dualismo tra anima e corpo, in cui la morale cristiana segna la sua autonomia in linea con i postulati del "*salto mortale* fuori di se stesso" e della "forza separata dall'istinto".

Tuttavia, seppur incastonata nella duplice metafisica continuista e dualista, anche in questo testo ricompare la logica del supplemento nel suo senso indecidibile di rimedio e veleno. Tutte le manifestazioni del corso della vita naturale, infatti, sono iniziate da una pericolosa "mancanza di essere", una "inettezza", una imperfezione, che ha dato il via a una produzione di attività e beni supplementari (sapere, possesso, società, diritto, ecc.) in cui l'umanità, cercando di compensare le sue lacune, non ha fatto altro che accelerare il "degradare" dell'essere originario.

Lo stato di natura è paradisiaco fintanto che c'è pienezza dell'essere, mentre la corruzione nasce con la mancanza, l'assenza, la lontananza e il non essere. In tal senso, le metafisiche della buona "germinazione" e del "*salto mortale*" fuori dalle inclinazioni sensibili rappresentano le vie alternative di ri-appropriazione dell'essere "dietro al corso della natura" che precipita.

Ma, dalla constatazione della mancanza insita nella natura nasce il rapporto di aiuto supplementare con la dimensione della cultura dove ciò che sembra aggiungersi si rivela essenziale, data l'"incapacità della nostra natura a bastare a se stessa"; tanto che nel testo si arriva ad affermare anche che il timor di Dio è un supplemento sensibile, un sostegno della cultura che deve perdere la sua origine esteriore e farsi dono degli "angeli", ossia quel supplemento divino senza il quale non si attiva la condizione morale.

Eppure, nel testo abbondano le espressioni congeniali alla metafisica dell'auto-affezione pura come le seguenti: "esiste in me anche una forza, grazie a cui io posso separare me dal mondo e il mondo da me, ed è precisamente per questa forza, ch'io divento opera di me stesso"; "Per effetto di me stesso io sono una forza morale, sono un essere dotato di virtù"; "Conosci te stesso e costruisci l'opera del tuo perfezionamento sull'intima coscienza, bensì, della tua natura animale, ma anche con la coscienza completa della forza tua interiore, di vivere divinamente, pure in mezzo ai vincoli della carne"; "La moralità è cosa tutta interna, ed a tal riguardo essa non si trasmette mai da un individuo ad un altro". Nell'incertezza dello zurighese tra il continuismo e il dualismo, il suo testo porta in scena anche la contaminazione e il rinvio supplementare tra i numerosi poli antinomici, rimettendo anche in discussione la domanda metafisica "che cos'è l'uomo" da cui egli era partito.

Natura, cultura sociale e moralità non sono mai esistite allo stato puro poiché, pur nella loro diversità, esse si danno in una relazione di coesistenza, nel senso che in ogni persona "apparisce una triplice natura, cioè animale, sociale e morale".

L'identità del soggetto è sempre un effetto del testo generale costituito dalla rete di rinvii differenziali tra le forze naturali, sociali, economiche, ecc. Una dinamica di *espacement*, che nel testo possiamo cogliere nei passi in cui, dubitando della possibilità di superare le contraddizioni in una restaurata armonia originaria, si parla di mutuo soccorso tra natura, cultura e morale e si definisce l'individuo un "garzabuglio di miseria e di benessere, di sapienza e di stoltezza, di delirio e di grande elevamento dello spirito" che vive un "miscuglio di casi impreveduti e di libere azioni". Tutte affermazioni di quella contaminazione del movimento significativa della *différance*, nel quale ogni soggetto è solo l'effetto di un testo in cui – per dirla ancora con Pestalozzi – "le forze sensibili, sociali e morali non compaiono distinte, ma strettamente congiunte fra loro".

Anche nel suo trattato pedagogico *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, dedicato alla descrizione del metodo di educazione elementare, la dinamica supplementare risulta sovrapposta a una visione dualistica e a una continuista, mentre la disseminazione del senso che rompe l'unità di questo Libro si manifesta, soprattutto, nella inconciliabilità tra un impianto teorico organicistico e alcuni innesti di carattere meccanicistico.

Se alla natura fisica è sufficiente seguire il finalismo organicistico del creato, la natura umana ha invece bisogno dell'educazione che "raccolge in modo più sintetico, regolato e progressivo ciò che la natura ci presenta in maniera disorganica, in grande lontananza e in modo confuso". L'arte dell'educazione è "un'aggiunta al processo della natura"



apparentemente “quasi non avvertibile” ma in realtà essenziale. Per Pestalozzi le leggi che regolano lo sviluppo spirituale dell’umanità sono uguali alle leggi dello sviluppo della natura fisica, con la differenza, però, che soltanto le prime necessitano dell’aggiunta degli insegnamenti e dell’istruzione, per poter andare a buon fine.

In un primo tempo, questo rapporto di soccorso supplementare viene interpretato in chiave di continuismo: l’arte educativa deve imitare l’organicismo, ossia “l’arte con cui la natura, per la realizzazione del suo scopo, armonizza fra loro gli elementi apparentemente eterogenei”. Tuttavia, nella descrizione dell’arte educativa orientata a insegnare la modalità corretta di intuire le cose e di connettere le diverse intuizioni, per poi giudicarle, Pestalozzi si appoggia alla logica meccanicistica e, in particolare, al principio causale del contatto ravvicinato e al principio del passaggio dal semplice al complesso, per “addizione” di parti. Si tratta del desiderio metafisico di riappropriarsi degli elementi semplici e originari (proprietà essenziali delle cose, facoltà elementari dell’uomo, elementi primi della conoscenza, sentimenti autentici e originari, ecc.) su cui costruire il metodo dell’educazione intellettuale e morale.

A questo strutturalismo “ingenuo”, in cui si è insistito sull’immutabilità delle leggi naturali, segue una valutazione piuttosto storicista del “processo” della storia naturale del genere umano, poiché si sostiene che la specie umana sia approdata al sapere quando, nella sua “esperienza millenaria”, è riuscita a emanciparsi dalla natura imparando “a strappare” la cultura dalle mani della natura “cieca” e “indifferente alla creatura singola e soprattutto all’uomo”.

In questi passaggi, la decostruzione del testo porta alla luce la linea teorica della contrapposizione tra la cultura millenaria e la natura, in accordo alla quale, ad esempio, “il bambino non va lasciato errare nei boschi e nei prati per imparare a conoscere alberi ed erbe”, perché è meglio far intervenire l’arte educativa che conosce “ordine più adatto per rendere intuitiva l’essenza di una specie”. E qui troviamo la celebre descrizione dell’insegnamento basato sul deterministico “metodo del numero, forma e nome” da cui deve scaturire quella triplice “conoscenza pregiudiziale” che è il prerequisito di ogni esperienza.

Addirittura, in questo strano dualismo tra arte e natura, l’arte educativa considerata come l’“aggiunta” rivela, al contrario, il suo ruolo essenziale nel consentire al genere umano di conoscere e realizzare le leggi della natura. In senso paradossale, la natura umana se vuole conoscere l’organicismo naturale deve ricorrere al supplemento di un’arte

educativa meccanicistica impegnata a “sottrarre” la guida del processo formativo agli effetti caotici della concreta vita naturale.

Pestalozzi cerca di costruire un modello pedagogico fondato sul creazionismo cristiano e sull’etica paolina, ma la sua scrittura lo tradisce e mette in scena quella struttura della traccia che deborda il suo disegno metafisico, ovvero quel nesso supplementare tra l’organicismo e il meccanicismo, con il quale il testo pestalozziano ha il merito di oltrepassare una visione rigidamente antinomica.

La forza decostruttiva della scrittura pestalozziana sta proprio nell’idea del rapporto tra la natura e la cultura che scardina ogni unilateralismo teoretico mostrando la contaminazione – all’insegna di quel gioco di *espacement* – tra la natura e l’arte educativa, così come tra l’organicismo e il meccanicismo e, più in generale, tra la natura e la cultura, e tra la libertà e il determinismo.

Nel testo, infatti, non mancano passi che sembrano rimettere in discussione quanto lo zurighese ha appena sostenuto, ad esempio, quando afferma: “Fa’ quindi anche tu in modo che i risultati dell’arte didattica, una volta elevati a necessità fisica, aumentando, arricchendo e liberando gli stimoli, portino in sé l’impronta della libertà e dell’autonomia”. Oppure, in un passaggio in cui sembra richiamarsi, in chiave dualistica, alla centralità della potenza auto-affettiva dell’interiorità umana: “Tutte queste leggi, da cui dipende lo sviluppo della natura umana, hanno come centro intorno a cui muovono, il punto mediano del nostro essere, che è il nostro io. Amico! Tutto ciò che sono, che voglio, che devo essere, deriva dal mio io. Non deve quindi derivarne anche il mio conoscere?”.

Ma il caso più clamoroso di incoerenza è senza dubbio quello sull’insegnamento del linguaggio: da una parte Pestalozzi resta fedele alla concezione biblica secondo la quale, come Adamo dava il nome alle cose così nella fase dell’apprendimento dei termini è importante mantenere la loro corrispondenza con gli oggetti denotati (con le loro proprietà essenziali), ma dall’altra parte, descrive una didattica del linguaggio che segue la logica meccanicistica dell’addizione dei suoni sillabici.

Una visione del linguaggio che, insieme all’arte dell’intuizione che “strappa” il bambino alla natura, mal si concilia con la concezione organicistica ed ecologica espressa dallo zurighese attraverso la famosa immagine della “contadina di Appenzell” intenta a mostrare un uccello di carta variopinta al neonato, a testimonianza di come l’apprendimento per essere significativo non possa non rispettare i nessi organici dell’ambiente di vita familiare.

Alla fine del suo trattato, Pestalozzi, quasi dimenticandosi del suo metodo universale ma antivitale, si lancia nell'elogio delle madri come Geltrude o come la contadina incolta, la quale "segue il sublime processo della natura nella sua più pura semplicità, senza sapere ciò che la natura stessa opera attraverso di lei".

E tuttavia, come era successo nel *Bildungsroman* con la sintesi tra la "virtù angelica" e la conoscenza antropologica, pure in questo libro ritorna la logica del supplemento, la quale si insinua tra la concretezza dell'educazione organicistica e l'astrazione dell'arte didattica meccanicistica.

Riguardo all'educazione dei buoni sentimenti morali, proprio allo scopo di assicurarne uno sviluppo conforme a natura, paradossalmente, Pestalozzi consiglia alla madre di affidarsi all'arte e scrive: "non devi più affidarti alla natura, ma operare da te, strappare alla sua ottusità l'educazione del bambino e affidarla a metodi e forze che l'esperienza di millenni ha insegnato".

La madre è strumento neutro della natura e, inoltre, "*fa le veci di Dio*", continuando così la catena dei supplementi che in questo testo sembra non avere mai una fine, in questo caso, la donna proprio perché "*è in luogo di Dio*" ha il potere naturale di mostrare l'ordine del creato al piccolo e di aprire il suo cuore a Dio.

In questo caso, Pestalozzi mette in secondo piano l'arte meccanicistica dell'intelletto, a tutto vantaggio di quell'educazione sentimentale materna che predispone ogni essere umano all'intuizione mistica della "voce divina": "Da dove viene quindi nell'uomo onesto la convinzione della bontà di Dio? Non dall'intelletto, ma da quell'impulso non spiegabile in parole, né definibile in concetti, che lo spinge a rendersi conto della sua esistenza in rapporto all'essere divino e immutabile del tutto e sublimarla in esso. *Non per me ma per i miei fratelli! Non per il mio singolo io, ma per l'umanità!* Questa è la voce divina nell'interno dell'uomo e tutta la nobiltà della natura umana sta nell'ascoltarla e nel seguirla"

Nella parte finale di questo trattato pedagogico e didattico, la meccanizzazione dell'educazione elementare, con il suo metodo "unico" e "generale", si rovescia da sola nel racconto di una educazione organicistica, ecologica, sentimentale e in parte mistica. Una auto-decostruzione del testo che alla fine consegna al lettore un quadro teorico in cui la catena concettuale meccanicistica risulta contaminata da quella organicistica, nell'ambito di uno spostamento generale del sistema in cui le antinomie classiche della pedagogia vengono smarcate dal loro stesso terreno metafisico e poi reinscritte in un insieme teorico nuovo perché riconfigurato all'insegna dell'*espacement*.

Il modello educativo meccanicistico continua ad essere sconfessato anche nelle *Lettere sull'educazione della prima infanzia*, in cui lo zurighese sviluppa il paradigma organicistico in direzione mistica. Si vagheggia una madre che, nel gestire lo scambio sentimentale materno e filiale, a cui lei e il bambino sono stati pre-programmati dalla natura, “Sarà portata a considerare sé stessa come lo strumento scelto dalla Provvidenza per purificare questo affetto, per trasferire la sua forza più intensa ad un oggetto ancora più degno”.

Un'educazione dispensata da una figura di madre che dopo aver “abbandonato il proprio cuore all'influenza di un principio superiore”, insegna la pedagogia del sacrificio e illumina di bene tutto ciò che la circonda, secondo il protocollo della metafisica della irradiazione del bene già illustrata nel *Bildungsroman*. “Non conosco spettacolo più bello – scrive Pestalozzi – di quello che ho visto spesso tra i poveri, di una madre che diffonde attorno a sé uno spirito di letizia tacita ma serena, che provoca nei suoi bambini i sentimenti più nobili”.

E dopo aver ammesso che “Non è facile indicare i mezzi di cui si può avvalere la madre per tale scopo”, lo zurighese si lancia nella riedizione di un modello autoeducativo all'insegna della maieutica auto-affettiva – che fa pensare ancora a quella di Agostino –, tanto da domandarsi: “Il bambino non è forse guidato dalla voce della coscienza che parla nel suo intimo? Non è forse in grado di decidere fra bene e male, seguendo la voce della coscienza, senza che nessuno glielo insegni? E non verrà forse il tempo in cui egli conoscerà le verità della religione, che rafforzeranno questa voce interiore, e che gli daranno quell'elevatezza morale la cui idea trascende ora di tanto le sue capacità di comprensione?”

Pertanto, “L'educazione quindi, invece di limitarsi a badare a ciò che dev'essere insegnato ai bambini, deve iniziare dall'osservazione di ciò che essi possiedono se non già sviluppato, perlomeno come facoltà virtuali”. Ma, ciò che veramente può garantire la riuscita del processo auto-educativo è la “grazia divina”, ecco perché “soprattutto è necessario rendere il cuore sensibile a quell'influsso dall'alto che solo può creare nell'uomo l'immagine di Dio”. La verità – conclude lo zurighese – “tuo figlio non sarebbe mai in grado di trovarla né alcun mortale saprebbe insegnargliela, se questa non gli fosse rivelata dalla grazia divina”.

Eppure, dopo aver sostenuto questa posizione di mistica intimista, Pestalozzi, a distanza di due anni, rovescia di nuovo il suo punto di vista e nel *Discorso* rivaluta l'eteroeducazione, tornando alla carica con un vero e proprio manifesto di pedagogia

ecologica, secondo cui “L’educazione elementare riconosce il principio che ogni istruzione dev’essere, di per sé, subordinata alla vera vita del bambino; e riconosce, come forse non è mai stato fatto finora, che *la vita stessa educa*. Essa sostiene che in ambienti ampi, la vita educa *con molta forza*; nell’ambiente domestico la vita educa *amorevolmente*. La vita piena di affetto nobilita; la vita nella fede *assicura* ed *eleva* ciò che è stato nobilitato dall’amore”.

E se l’argomentazione teorica delle *Lettere* era troppo sbilanciata verso l’autoeducazione mistica, al contrario, quella del *Discorso* porta in primo piano l’eteroeducazione e la pedagogia dell’ambiente.

L’equilibrio teoretico viene, in buona parte, raggiunto nell’ultima opera organica dello zurighese, *Il canto del cigno*, che possiamo considerare come una sorta di *summa* dei diversi assiomi pedagogici sparsi nelle opere precedenti e qui riorientati intorno al “principio basilare di ogni azione educativa conforme a natura: ‘*La vita educa*’”. Ma questo epilogo, che è anche un “riepilogo” del lungo e tormentato percorso pratico-teorico, trova il suo perno decostruttivo nella piena esplicitazione di quella logica del supplemento che sta alla base del rapporto tra la natura e l’arte educativa. Il libro, infatti, è pieno di argomentazioni che chiamano in causa questa modalità relazionale come, ad esempio, la seguente:

[...] il complesso dei mezzi elementari dell’educazione non sia altro che un supplemento [*Zusatz*] elaborato psicologicamente con cura e ampiezza, fatto dall’arte, al processo della natura nello sviluppo e nel perfezionamento delle nostre facoltà spirituali e fisiche, e un sostegno [*Nachhilfe*] alla buona opera della natura stessa, sostegno che ha il suo fondamento nella psicologia.<sup>657</sup>

Seppure insieme alla presenza di tanti marcatori metafisici, il testo di questo testamento pedagogico lascia emergere la struttura della traccia, la *différance*, nella logica della catena supplementare che si snoda, con il suo *espacement*, tra la natura umana e l’arte e, poi, tra quest’ultima e “i mezzi divini” concessi della grazia di Dio.

La decostruzione del testo conferma la complessità della scrittura pestalozziana, dato che la logica del supplemento è sempre ritagliata in una cornice teorica che comprende anche la linea teorica della continuità monistica tra la natura umana e l’arte, secondo cui se si colma la loro differenza di grado “l’arte diventa natura e la natura diventa arte”, e la linea teorica del dualismo tra lo spirito e le inclinazioni sensibili, in cui l’intervento “dell’aiuto divino” invocato dalla coscienza “non ha bisogno dell’aiuto dell’arte” ma è ricevuto per “grazia divina”, perfettamente in sintonia con la tesi del “salto mortale” fuori dalla

---

<sup>657</sup> J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, op., p. 644.

dimensione corporea già esposta nelle *Mie indagini*.

Nell'oltrepassare l'antinomia tra il continuismo e il dualismo, la logica del supplemento stabilisce il mutuo soccorso tra natura e cultura (arte): la natura sensibile umana per non restare in balia del caso deve rinviare all'aiuto dell'arte umana e, lo stesso, quest'ultima per evitare di trasformarsi in artificiosità non deve smarrire il suo rinvio alla natura umana. Ma la catena supplementare continua e va a interessare anche il rapporto tra l'arte umana e l'aiuto divino, perché se l'arte perde il suo rinvio al soccorso dei mezzi educativi della grazia divina, la sua spiritualità ricade al livello della natura animale e, all'inverso, se l'arte divina non si armonizza con l'intera natura umana resta ineffettuale, dato che "il mondo è nulla per lei, ma essa si serve del mondo e di tutti i suoi mezzi".

All'interno di questa quadratura teorica, assistiamo anche alla contaminazione tra i poli delle antinomie classiche della pedagogia come, ad esempio, intorno alla divergenza tra mente e affetti, nel libro troviamo una riproposizione della ambivalenza educativa del *Bildungsroman*, per la quale è bene non separare "il vivo sentimento" dello sviluppo naturale, che avviene nell'ambiente domestico, dalla "conoscenza" dell'arte educativa frutto di millenni di storia. "La vita educa" quando la pedagogia domestica dell'ambiente viene correlata all'arte educativa "conforme a natura", due facce di una stessa medaglia, in cui ognuna non può essere d'aiuto all'altra senza costituire, al contempo, anche una minaccia.

Una indecidibilità del senso che appare palese nel termine "*Bildung*", in quanto, se è vero che può esistere il metodo universale per la formazione onnilaterale della persona, poiché "L'unità delle facoltà della nostra natura è stata data alla nostra specie per ispirazione divina" e "l'uomo non deve separare ciò che Dio ha congiunto"; però, è altrettanto vero che l'educazione deve tener conto delle diverse personalità, perché "Vi sono genii del cuore, genii dell'intelletto e genii dell'arte. Li ha creati Iddio".

Ma il *top* dell'indecidibilità della *Bildung* sta nell'ammissione da parte dello zurighese che il progresso umano è affidato a questi geni "unilaterali", i quali, tuttavia, non possono avere "il raggio brillante di facoltà singole" senza rischiare di compromettere l'efficacia della loro "facoltà complessiva", perché – come Pestalozzi aveva già sostenuto nel suo *Bildungsroman* – "Se una di queste facoltà è debole in noi, paralizzata, involuta, non educata o, peggio ancora, male educata, allora alla capacità complessiva viene a mancare la base" senza la quale si pregiudica anche la facoltà virtuosa.

Una contraddizione che sembra avere una via di fuga nella logica supplementare, anche se nel testo la troviamo in compagnia della ricorrente logica dualistica, infatti: da una

parte si sostiene che la *Bildung*, senza l'aiuto supplementare dei "mezzi divini", non è in grado di giungere a compimento; ma, dall'altra parte, si chiarisce che "la moralità e la religiosità *in sé stesse* non derivano dall'arte umana e non ne hanno bisogno", anche se poi la santificano.

Questa scrittura, davvero, rompe l'unità del Libro e libera il gioco di *espacement* tra gli elementi del testo, il quale, se decostruito, rivela una nuova scena di senso in cui i concetti metafisici cominciano a smarcarsi dalle vecchie catene. Una forza decostruttiva della scrittura che appare matura soprattutto quando, nel bel mezzo di ripensamenti della teologia del nome adamitico, mescolati a disconoscimenti della vecchia teoria meccanicistica del suono-parola-linguaggio, compare un'inaspettata teoria fraseologica, o "fraseologia", quasi fosse un'agnizione del movimento di significazione della *différance* che irrompe nella scena della scrittura pestalozziana:

L'infante non ascolta i nomi degli oggetti, degli aggettivi e dei verbi separatamente nel tempo; egli li impara tutti nello stretto legame in cui si trovano nelle frasi, e questo è un modo assai vantaggioso ed istruttivo per imparare a parlare. Le frasi sono infatti idonee a fargli notare, presagire e capire a poco a poco, con sempre maggiore chiarezza, il significato delle parole singole e del loro reciproco nesso in tutto ciò che egli ascolta e dice. [...] Ogni singola parola di una frase è esplicativa rispetto alle parole ad essa collegate, grazie alla connessione di concetti da essa espressi [...] l'alunno si impratichisce nell'intero sistema di parole [...] anche attraverso molteplici ripetizioni e connessioni fraseologiche. Proprio come nella lingua materna, la fraseologia dà al bambino coscienza di tutte le singole parti fondamentali del discorso collegate insieme, e ne ravviva e rafforza l'impressione, facendole riapparire innumerevoli volte, e ogni volta in modo diverso e con significato speciale.<sup>658</sup>

In modo ancora più accentuato rispetto a Platone, Agostino e Rousseau, la scrittura di Pestalozzi è permeabile alla *différance*, alla sua "legge della contaminazione" e alla sua "struttura di rinvio generalizzato", le quali insieme determinano la complessità del sapere pedagogico e la mobilità dei margini tra i termini delle sue antinomie classiche.

La pedagogia pestalozziana si afferma nella sua polivalenza come congegno ideologico, scientifico e utopistico<sup>659</sup>, in cui regna l'intreccio, la contraddizione, il differimento della presenza e l'apertura all'alterità. Sin dal suo *Diario*, lo zurighese ammoniva sulla necessità di prendere atto che "La verità non è univoca. Sia libertà che obbedienza sono dei beni e noi dobbiamo connettere ciò che ha separato Rousseau".

Connettere secondo quella logica del supplemento che è costitutiva della stessa idea

---

<sup>658</sup> Ivi, p. 613-614 e 617.

<sup>659</sup> Cfr. F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, Bologna 1986, un testo che potremmo considerare un classico della pedagogia contemporanea. Cfr. anche la versione rivista e corretta pubblicata nel 2006, Id, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, op.

pestalozziana di *Bildung*, sempre imbrigliata in quel gioco di *espacement* tra l'auto e l'etero educazione, il quale, insieme al differimento del compimento, decreta l'impossibilità di concepire la purezza degli "elementi" del processo formativo. Una tormentata ammissione di indecidibilità che sembra anticipare la lucida analisi di Theodor Adorno sul significato paradossale della *Bildung*:

[...] idea di *Bildung*. La sua natura è intrinsecamente antinomica. Ha come propria condizione l'autonomia e la libertà, ma nello stesso tempo rimanda, a tutt'oggi, alle strutture di un ordine preconstituito rispetto al singolo, in un certo senso eteronomo e perciò caduco, sulla base del quale soltanto egli si può formare. E quindi nel momento in cui c'è *Bildung* essa, a rigore, non c'è già più. Nella sua origine è già posta, teleologicamente, la sua dissoluzione.<sup>660</sup>

Il maestro zurighese aveva compreso che il modello educativo libertario di Rousseau, perdendo il suo contatto con la vita reale e culturale, non aveva prodotto la ri-appropriazione della natura umana originaria ma, al contrario, si era rovesciato nella licenza immorale, la stessa testimoniata dalla condotta di vita che il ginevrino aveva rivelato nelle sue *Confessions*.

Pestalozzi ha sempre vagheggiato la purezza dello spirito – lo abbiamo visto con la mistica della voce interiore, con la metafisica della irradiazione del bene, con la pedagogia del sacrificio, con il dualismo tra lo spirito e la natura, ecc. – ma la sua scrittura, in modo ancor più evidente che in Rousseau, mette in scena la logica spuria del supplemento, in cui lo spirito non perde il suo legame con quella parte di cultura sociale che è anche sinonimo di dominio della natura.

La *Bildung* è resa possibile dall'assimilazione attiva dei contenuti offerti dal contesto storico-culturale; essa ha bisogno della *Kultur*, ma quest'ultima necessita della soggettività libera e in grado di autodeterminarsi: tra *Bildung* e *Kultur* c'è circolarità.

La *Kultur*, tuttavia, ha un "doppio carattere": in parte è cultura spirituale e in parte è cultura come dominio della natura, nel senso di "organizzazione della vita reale" (socializzazione, ideologia) che media tra la società e il singolo, come sostiene ancora Adorno:

Poiché la *Bildung* non è altro che la *Kultur* dal lato della sua appropriazione soggettiva. Ma la *Kultur* ha un doppio carattere. Rinvia alla società e media fra questa e la *Halbbildung* [*semicultura*]. Secondo l'uso linguistico tedesco il termine *Kultur* indica solo la cultura dello spirito, in sempre più netta antitesi con la prassi. [...] La *Kultur* è diventata autosufficiente, e infine un "valore", nel linguaggio della filosofia passata al bucato. È vero che alla sua autarchia sono dovute la grande filosofia speculativa e la grande musica, che è intrecciata con quest'ultima nel modo più intimo. Ma nello stesso tempo in questa spiritualizzazione della *Kultur* è già virtualmente confermata la sua impotenza, e la vita degli uomini è abbandonata ai rapporti che

---

<sup>660</sup> T. W. Adorno, *Teoria della Halbbildung*, Il melangolo, Genova 2010, p. 25.



ciecamente sussistono e ciecamente si muovono. La *Kultur* non è indifferente nei loro confronti. [...] Una *Bildung* che ne prescinda, che affermi e assolutizzi se stessa, è già diventata *Halbbildung*. [...] Viceversa, quando la *Kultur* si è considerata come organizzazione della vita reale, ha sottolineato unilateralmente il momento dell'adattamento, ha indotto gli uomini a smussare le proprie asperità adattandosi gli uni agli altri.<sup>661</sup>

Se prevale l'adattamento all'ideologia della società c'è semicultura, semiformazione, perché l'uomo smarrisce la sua soggettività nel conformismo, mentre se la *Kultur* si rende autoreferenziale, come "cultura dello spirito" puro e assoluto, perde il contatto con "la vita degli uomini" e arriva alla auto-estraniazione. E questa *Kultur* in stato di "autarchia" spirituale, opposta alla prassi sociale (e anche alla natura), grazie allo scacco dialettico, regredisce ad una cultura reificata, feticistica, demoniaca e si snatura nella semi-cultura. Per quanto concerne, invece, il rapporto tra la natura e lo spirito, abbiamo visto che la scrittura di Pestalozzi, nella sua eterogeneità teorica, talvolta corre il rischio di sbilanciarsi verso l'appiattimento monistico oppure verso il dualismo, incluse le sue conseguenti dinamiche di rovesciamento, ancora ben illustrate da Adorno:

L'idea filosofica di *Bildung* voleva, al suo vertice, dar forma all'esistenza naturale, e così proteggerla. Essa si era proposta sia di infrenare l'animalità degli uomini adattandoli gli uni agli altri, che di salvare la natura opponendosi alla pressione dell'ordine caduco, creato dagli uomini. La filosofia di Schiller, kantiano e critico di Kant, fu l'espressione più pregnante della tensione dei due momenti [...] Ma l'adattamento è direttamente lo schema del sempre crescendo dominio. Solo uguagliandosi alla natura, autolimitandosi di fronte all'esistente, il soggetto acquistò la capacità di controllare l'esistente. Questo controllo prosegue sul piano sociale come controllo sull'istinto umano, e infine sul processo della vita sociale nel suo complesso. Ma in compenso la natura trionfa, proprio perché domata, sempre di nuovo sul suo domatore, che non per nulla si rende simile ad essa, un tempo con la magia, da ultimo con la rigorosa obiettività scientifica. Nel processo di tale assimilazione, dell'eliminazione del soggetto ai fini della sua autoconservazione, si afferma il contrario di quello che egli pensa di essere, il puro, inumano rapporto naturale.<sup>662</sup>

Per concludere, il grande pregio del *corpus* pestalozziano sta nel mostrare come la *Bildung* funzioni come un testo o, per dirla con Adorno, sia il risultato di un "campo di forze" eterogenee e irriducibili:

Se il campo di forze che si chiama *Bildung* si irrigidisce in categorie fisse siano esse lo spirito o la natura, la sovranità o l'adattamento, ciascuna di queste categorie isolate viene a contraddire al proprio significato e si presta all'ideologia, favorisce la regressione. Il doppio carattere della *Kultur*, il cui equilibrio riuscì per così dire solo momentaneamente, deriva dall'inconciliato antagonismo sociale, che la *Kultur* vorrebbe sanare e come pura *Kultur* sanare non può.<sup>663</sup>

---

<sup>661</sup> Ivi, pp. 9-10.

<sup>662</sup> Ivi, pp. 11-12.

<sup>663</sup> Ibidem.

## APPENDICE

## Rileggere *Educazione alla ragione* di G.M. Bertin alla luce della decostruzione

### *Ereditare la “civiltà della ragione”*

Nel clima controculturale del '68, in presenza di guerre, fame e minacce nucleari – a testimonianza del fallimento dello scientismo e di molte ideologie politiche – viene dato alle stampe il manifesto del problematicismo pedagogico bolognese in cui Bertin, reagendo alla risacca nichilista, lancia un ambizioso progetto di *Educazione alla ragione*<sup>664</sup>.

L'incontro con il razionalismo critico di Banfi<sup>665</sup>, infatti, lo aveva risvegliato dal “sonno dogmatico” convincendolo ad abbandonare l'evasione giovanile nell'irrazionalismo mistico ed estetico. Banfi, infatti, rinunciando ad ogni metafisica dell'io (Idealismo) e del mondo (Positivismo) e servendosi della *epoché* fenomenologica con una finalità esclusivamente metodologica, aveva definito l'idea trascendentale e regolativa di ogni forma di esperienza, compresa quella educativa, come “rapporto integrativo del soggetto da parte dell'oggetto e reciprocamente dell'oggetto da parte del soggetto”<sup>666</sup>.

Con questa citazione delle parole di Banfi si apre il primo capitolo di *Educazione alla ragione*, in cui l'indagine sulla “struttura e forme dell'esperienza pedagogica”<sup>667</sup> pone al centro la transazione soggetto/oggetto solo nel suo valore di “simbolo”<sup>668</sup> (il soggetto rappresenta l'insegnante, l'alunno, la famiglia, il gruppo mentre l'oggetto sta al posto della natura, delle istituzioni, del curriculum, ecc.) con lo scopo di promuovere un processo socio-educativo che miri alla progressiva saldatura tra il momento problematico e il

---

<sup>664</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale* (1968), Armando, Roma 1995<sup>2</sup>. Una proposta educativa ancora attuale se pensiamo che l'editore Armando ha deciso di celebrare il cinquantenario di questo classico con la ristampa dell'edizione integrale prevista entro la fine del 2020. Per il “commento raddoppiante” dell'opera, consigliamo: M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, Clueb, Bologna 2005; AA.VV., *Educazione e ragione. Scritti in onore di G.M. Bertin*, La Nuova Italia, 1985; M. Baldacci, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, op.

<sup>665</sup> Cfr. G. Trebisacce, *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca*, in “Studi sulla formazione”, vol. 15, n. 2-2012, pag. 93-101, Firenze University Press (on line) e G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano 2013, pp. 215-220.

<sup>666</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., p. 18.

<sup>667</sup> Ibidem.

<sup>668</sup> Ivi, p. 20.

momento razionale dell'esperienza formativa stessa.

Un anno prima dell'uscita del libro di Bertin, nel 1967, Derrida aveva pubblicato *Della grammatologia*, *La scrittura e la differenza* e *La voce e il fenomeno*, opere tra le più rivoluzionarie della seconda metà del Novecento nel campo delle scienze umane, seguite da due celebri conferenze, *La différance* (1968) e *Firma evento contesto* (1971), entrambe raccolte successivamente nel volume *Margini della filosofia* nel 1972, lo stesso anno de *La disseminazione*.

In questa nostra breve nota comparativa, non cercheremo di illuminare la comprensione del libro di Bertin a partire dalla scoperta del suo più "autentico" voler dire, ma proveremo a mostrare alcuni punti di convergenza tra alcune argomentazioni del testo e una parte delle tematiche decostruttive. Per certi versi, potremmo parlare di un tentativo di decostruire la scrittura stessa di Bertin attraverso l'analisi di quella disseminazione di senso che eccede il suo testo. In questo approccio alla lettura, muoviamo dunque da uno degli assunti più importanti della decostruzione: i significati prodotti dalla scrittura trascendono l'intenzionalità del suo autore, perché ogni libro, nonostante l'apparenza di totalità teorica chiusa, è un testo aperto e già "in decostruzione".

La tesi che intendiamo sostenere è la seguente: *Educazione alla ragione* è un testo che, pur avendo un impianto teorico risultante dall'innesto di temi esistenzialisti sul tronco del razionalismo critico banfiano<sup>669</sup> e pur mostrando aspetti di continuità con l'ermeneutica<sup>670</sup>, ha il merito di lasciarsi attraversare, in certi passaggi, dal movimento di significazione della *différance*, la cui ricerca è facilitata dal fatto che questo libro di Bertin può essere indubbiamente rubricato alla voce "pedagogia della differenza"<sup>671</sup>.

In questo *tandem* Bertin-Derrida, procederemo con l'esposizione sintetica dei nodi concettuali più rilevanti di *Educazione alla ragione*, pronti ad interromperla per aprire il confronto con quegli aspetti del problematicismo che incontrano la decostruzione: *différance*, *espacement*, traccia, supplemento, disseminazione, indecidibilità e evento. In particolare, prenderemo in esame lo sguardo problematicista rivolto alla storia della modellistica educativa al fine di evidenziare l'attualità di questa decostruzione *ante litteram* delle antinomie classiche della pedagogia.

---

<sup>669</sup> Cfr. M. Fabbri, *L'alternativa pedagogica in G. M. Bertin: tra criticismo ed esistenzialismo*, in "I problemi della pedagogia", 1986, pp. 469-494 e S. Calvetto, *Tra ragione ed esistenza. La filosofia dell'educazione di Giovanni Maria Bertin*, Anicia, Roma 2007.

<sup>670</sup> Cfr. M. Contini, *Il Problematicismo pedagogico*, Sem. di pedagogia Siped, Firenze, 30 maggio 2003 (online) e M. Fabbri, *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, JuniorSpaggiari, Parma 2014.

<sup>671</sup> Cfr. F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Clueb, Bologna 1987.

La prima affinità elettiva tra i due Autori è la difesa della razionalità critica: nel caso del filosofo francese di una *ratio* anti-fonologocentrica, per il pedagogista italiano di una ragione “senza fondamenti ontologici” capace di comprendere la problematicità dell’esperienza educativa senza cadere nella tentazione di ridurne la complessità. L’ottica critica, antidogmatica e antimetafisica, unita al rifiuto delle derive di scetticismo, costituisce indubbiamente un fronte comune ai due pensatori.

Di recente si è riscoperto il “razionalismo di Derrida”<sup>672</sup>, ovvero, la sua accettazione critica degli “aspetti più alti dell’illuminismo”<sup>673</sup>, presente fin dai primi scritti ma dichiarata in modo esplicito dal pensatore francese a partire dagli anni ’80, quando intimava:

Al giorno d’oggi non possiamo non aver ereditato da questi Lumi, non possiamo e non dobbiamo, è una legge e un destino, rinunciare all’*Aufklärung*, in altre parole a ciò che si impone come il desiderio enigmatico della vigilanza, della veglia lucida, della delucidazione della critica e della verità.<sup>674</sup>

Una fedeltà alla civiltà della ragione riconfermata anche nel ’90 quando associa la decostruzione a una “nuovissima *Aufklärung*”:

La decostruzione [...] È difficile oggi dare una definizione univoca o una descrizione adeguata di questo “aver luogo”. Questa assenza di definizione univoca non è “oscurantista”, è un rispettoso omaggio a una nuova, nuovissima *Aufklärung*. Ai miei occhi questo è un ottimo segno.<sup>675</sup>

La pratica politica decostruttiva non distrugge la tradizione della cultura occidentale, ma si limita a “pensare la genealogia strutturata dei suoi concetti”<sup>676</sup> per rivelare la parzialità ideologica di molti costrutti del *logos* metafisico. Denuncia deluso Derrida:

Perché si fa finta di non vedere che la decostruzione è tutto salvo che un nichilismo o uno scetticismo, come si dice ancora spesso malgrado tanti testi che, esplicitamente, tematicamente, e da più di venti anni, dimostrano il contrario? Perché gridare all’irrazionalismo non appena qualcuno pone una questione sulla ragione, sulle sue forme, la sua storia, le sue mutazioni?<sup>677</sup>

Da parte sua Bertin, già nella prefazione di *Educazione alla ragione*, insiste sulla

---

<sup>672</sup> S. Petrosino, *Il razionalismo di Derrida*, in “Giornale di metafisica” (*Metafisica in Jacques Derrida*), 307-308, Morcelliana, Brescia 2014, pp. 359-376.

<sup>673</sup> M. Iofrida, *Forma e materia. Saggio sullo storicismo antimetafisico di Jacques Derrida*, op., p. 231; cfr. anche Id. (a cura di), *Après coup - L’inevitabile ritardo. L’eredità di Derrida e la filosofia a venire*, Bulzoni, Roma 2006, p. 12.

<sup>674</sup> J. Derrida, *Di un tono apocalittico adottato di recente in filosofia* (1983), tr. it. in AA.VV., *Di-segno, la giustizia nel discorso*, Jaca Book, Milano 1984, p. 130.

<sup>675</sup> J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, op., p. 210.

<sup>676</sup> J. Derrida, *Posizioni*, op., p. 46.

<sup>677</sup> J. Derrida, *Memorie per Paul de Man. Saggio sull’autobiografia*, tr. it., Jaca Book, Milano 1995, p. 185.

necessità, anche durante le rivendicazioni antiborghesi del '68, di non rinunciare ai lumi della “civiltà della ‘ragione’”:

[...] la riflessione filosofica contribuisca effettivamente, con sempre maggiore consapevolezza, all'affermarsi della civiltà della “ragione” [...]. Allo sforzo di chiarificazione dei problemi e di rafforzamento dell'energia etica [...] ci sembra non debba mancare il contributo della coscienza pedagogica, [...]: educare il singolo ad accettare la problematicità della condizione umana non in un atteggiamento di passività e di inerzia, ma in un atteggiamento di attività e di combattività, impegnato a risolvere tale problematicità, assunta secondo le differenti e complesse situazioni in cui si presenta, in direzione e nel senso indicati dal principio di ragione.<sup>678</sup>

### *La struttura grafematica dell'esperienza*

*Educazione alla ragione* si presenta come una “indagine concernente struttura e forma dell'esperienza pedagogica”<sup>679</sup>, il cui avvio può avvenire solo dando ascolto alla domanda: che cos'è l'esperienza? Così risponde Mariagrazia Contini – quasi parafrasando le parole del maestro Bertin:

Il primo tassello della teoria problematicista è costituito dal concetto generale di *esperienza* inteso come rapporto di integrazione (di tensione all'integrazione) fra due polarità – io e mondo – che, qualunque identità assumano fra le innumerevoli possibili, sono contrassegnate da una distanza reciproca e da reciproci tassi di opacità, tali da rendere la loro integrazione sempre approssimativa e parziale.

Ipotizziamo che l'“io” sia riferito a me stessa e che, al posto di “mondo”, indichi di volta in volta la mia sfera intrapsichica, costituita di pensieri ed emozioni, oppure gli allievi dei miei corsi universitari, o, ancora, un testo filosofico che intendo studiare, o una Elegia di Rilke che amo tanto: in tutti i casi io sperimento un rapporto con qualcuno o qualcosa che, come minimo, mi si presenta con una pluralità di messaggi e di significazioni che richiedono di essere decifrati, e a volte con bisogni, richieste o proposte ambivalenti, o incomprensibili, o che confliggono con i miei (anche se sono io l'interlocutrice di me stessa!) o che ad essi si oppongono decisamente, connotandosi di segno contrario. Le mosse che compio per comprendere e farmi comprendere, per accostarmi all'altro da me e lasciarmi raggiungere, per dirimere i conflitti – cognitivi o emozionali che siano – rivelano la loro insufficienza anche nei casi in cui, con legittima soddisfazione, registro un progresso in quelle direzioni: non perché svaluti il mio progresso, ma perché l'obiettivo cui tendo si sposta sempre in avanti e mi mostra la strada che sempre, di nuovo, devo intraprendere e percorrere. L'obiettivo, infatti, l'integrazione tra le due polarità io-mondo, vale come idea limite, regolativa, trascendentale; “serve” per promuovere la nostra processualità, per renderci avvertiti dei nostri limiti, per favorire sia la lucidità critica nel riconoscere la parzialità dei nostri traguardi sia la ricerca, giorno per giorno e in situazione, delle condizioni per realizzarli in modo meno parziale, un po' più compiuto.<sup>680</sup>

Bertin pensa il rapporto reciprocamente inclusivo e respingente – Derrida direbbe di *espacement* – tra l'io e il mondo come un processo infinito sempre differito – il decostruttore direbbe di temporeggiamento – e mai realizzabile nelle forme concrete

---

<sup>678</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., p. 15.

<sup>679</sup> Ivi, p. 18.

<sup>680</sup> M. Contini, *Il Problematicismo pedagogico*, op. p. 2.

dell'esperienza umana, poiché lo assume come ideale trascendentale, nel senso di principio ad “uso regolativo” di ogni tentativo di sintesi sul piano dei fenomeni empirici. Le forme in cui avviene l'esperienza educativa, ad esempio, sono innumerevoli e parziali, e dunque tutte inadeguate, se calate in un processo formativo, a esprimere a pieno il rapporto di modificazione reciproca tra l'io e il mondo; da intendersi questi ultimi – lo ripetiamo – come “*simboli di realtà differenti*”<sup>681</sup> (l'educatore, l'alunno, la famiglia, il gruppo, il centro culturale *vs* il dato di apprendimento, il curriculum, l'istituzione, la natura oppure il divino). Il concetto di esperienza, qui assunto solo in funzione euristica e senza “alcun contenuto *ontologico* od *assiologico* od *esistenziale*”<sup>682</sup>, consta di due momenti: la problematicità dovuta alla “varietà ed infinità delle sue forme concrete”<sup>683</sup> e la sua risoluzione in direzione razionale ma sempre in rapporto alle esigenze del contesto storico-sociale.

La problematicità dell'esperienza si definisce nel suo grado più elementare come assenza di un significato strutturale *univoco* (e perciò come plurivalenza di significati); si caratterizza nel suo momento più radicale come *ambivalenza* di valori (di cui alcuni possono avere segno positivo, altri negativo); si manifesta in generale nella complessità, ambiguità, instabilità, talora incongruenza e contraddizione, delle forme concrete in cui io e mondo interferiscono reciprocamente secondo intenzionalità differenti [...]. E ciò per un giuoco dinamico di transazioni sempre rinnovato e mai concluso che talvolta porta alla reciproca compenetrazione di elementi soggettivi e di elementi oggettivi [...] talvolta alla lacerazione della compenetrazione stessa nell'esplosione della potenziale reciproca opposizione.<sup>684</sup>

Questo aspetto di problematicità della “struttura e forma dell'esperienza” (transazione tra i simboli di soggetto e oggetto) è in linea con il concetto di *différance* (disseminazione), che per Derrida costituisce anche la “struttura grafematica” di qualsiasi esperienza umana, secondo la quale ogni forma di esperienza funziona come un testo e, pertanto, non è mai una registrazione di presenze ma è sempre una gestaltica riconfigurazione instabile di catene di elementi differenziali iterabili e rappresentabili. Un gioco sistematico di rinvii in continua ricontestualizzazione, dove ogni identità è sempre intaccata dall'alterità, dall'assenza e dalla ripetizione.

L'impostazione del problematicismo, in modo analogo alla decostruzione, comporta una critica alla metafisica della presenza in quanto non si arriva mai al compimento della “presenza”, sia che si tratti di forme di esperienze o di concetti; infatti, “il principio di

---

<sup>681</sup> Bertin specifica che “per *simbolo* s'intende quel segno [...] che, o per analogia di configurazione o per convenzione, assuma un significato vicario rispetto a ciò che è simboleggiato”, Id., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., nota, p. 20. In breve, il simbolo “sta al posto di”.

<sup>682</sup> Ivi, p. 21.

<sup>683</sup> Ibidem.

<sup>684</sup> Ivi, p. 22.

problematicità impedisce che venga posto a base del processo di risoluzione razionale dell'esperienza sia il *dogma* (col principio d'identità) sia la *scepsi* (col principio di contraddizione). *A può essere uguale ad A e può non esserlo*<sup>685</sup>. In tal senso, Bertin accetta la contaminazione tra l'identità e la contraddizione, oltrepassando la dicotomia tra la "metafisica dell'essere" e la "metafisica del divenire":

L'identità vale come principio generale del pensiero (e quindi del "concetto") in quanto si costituisca come unità dinamica, unità che non solo non esclude ma anzi moltiplica all'infinito le differenze [...] L'identità così vale non solo in quanto superamento della contraddizione, ma anche come implicazione di essa e suo necessario correlativo; a sua volta la contraddizione che escluda la correlazione con l'identità si assolutizza e quindi si contraddice (in quanto implica l'identità di ciò che è posto come contraddizione). [...] La considerazione di A come assoluta identità o come assoluta contraddizione, costringendo A l'una nella metafisica dell'essere l'altra nella metafisica del divenire, impedisce, per l'assolutezza che definisce la struttura metafisica assegnata ad A, la sua funzione metodologica.<sup>686</sup>

Il giudizio d'identità  $A \text{ è } A$  non è assoluto, ma vale solo relativamente alla funzione che assume in un modello pedagogico di riferimento, il quale non potrà mai rispecchiare la realtà, "giacché la prospettiva dottrina di base rende il concetto [...] coefficiente di riduzione e di deformazione"<sup>687</sup>.

Ogni concetto, in quanto assunto sul piano pedagogico [...] può essere assunto con significazione univoca (e cioè come identico a se stesso) soltanto se considerato nell'ambito astratto del "modello" [*pedagogico*]; nella sua proiezione fenomenologica simboleggia un dinamico equilibrio di elementi, tendenti ad isolarsi e anche ad opporsi vicendevolmente per un proprio autonomo sviluppo, nel quadro di molteplici e differenti significazioni. Esso si rivela, infatti, all'analisi critica gravido di problematicità: nella presenza di interiori insufficienze e di profonde aporie, nella richiesta di posizioni sostitutive, complementari o integrative, e, soprattutto, nell'emergenza di decise antinomie, in cui, come abbiamo constatato per la determinazione dello stesso concetto di educazione, sembra acquistare il suo significato più ampio. [...] Il concetto di gioco, ad esempio, [...] si svolge in una fenomenologia che lo definisce [...] nelle sue possibilità in rapporto ad aspetti complementari, antinomici, aporetici, ecc.<sup>688</sup>

Nella proiezione fenomenologica, dunque, ogni concetto pedagogico deve la sua identità ad un gioco di *espacement*, "un dinamico equilibrio di elementi, tendenti ad isolarsi e anche ad opporsi vicendevolmente", in una cornice di disseminazione semantica, secondo cui il valore differenziale e anti-sostanzialistico del concetto pedagogico, conseguente alla traccia di tutto il sistema, significa apertura all'alterità attraverso relazioni "sostitutive, complementari o integrative" ma anche aporetiche e oppositive. Ogni

---

<sup>685</sup> Ivi, p. 27.

<sup>686</sup> Ivi, pp. 28-29.

<sup>687</sup> Ivi, p. 21.

<sup>688</sup> Ivi, pp. 68-69.



termine pedagogico, come ad esempio il gioco, calato nella relazione integrativa dell'esperienza, funziona come un elemento del "testo generale" e può assumere una infinità di significati in rapporto al tipo di marcatura che riceve dall'insieme complesso degli altri elementi. Ripetiamo un passo chiave di Derrida:

[...] il concetto significato non è mai presente in se stesso, in una presenza sufficiente che rinvierebbe solo a se stessa. Ogni concetto è in via di diritto ed essenzialmente inscritto in una catena o in un sistema all'interno del quale esso rinvia all'altro, agli altri concetti, per gioco sistematico di differenze. Tale gioco, la *différance*, non è più, allora, semplicemente un concetto ma la possibilità della concettualità, del processo e del sistema concettuale in generale.<sup>689</sup>

Per una buona comprensione, dovremmo passare dalla "immediatezza della sua [*del concetto pedagogico*] accezione storica ed empirica [...] alla consapevolezza delle complesse relazioni antinomiche che gli sono costitutive"<sup>690</sup>. Nel senso che le numerose antinomie classiche della pedagogia andrebbero a disegnare il perimetro delle possibilità di senso all'interno del quale il significato dei concetti delle teorie pedagogiche potrebbe "spaziare".

L'espressione metodologicamente più adeguata ad una problematica [*generale dell'educazione* ...] può essere indicata da una formula *antinomica*, i cui poli costitutivi rappresentino le finalità corrispondenti alle esigenze educative maggiormente in contrasto. Tali poli, proprio in ragione della radicalità dell'opposizione cui si riferiscono, permettono la delimitazione di un campo educativo aperto alla comprensione dell'universalità delle forme (date storicamente o in possibili progettazioni) in cui l'esperienza educativa si manifesta.<sup>691</sup>

Il gioco dei rinvii sistematici, nel quale si definiscono le identità dei singoli concetti inquadrati in teorie pedagogiche, trova una cornice privilegiata nella forma antinomica, la quale diviene l'espressione più adeguata della forma specifica che assume in campo educativo la legge generale dell'esperienza (processo integrativo tra il soggettivo e l'oggettivo). L'esperienza educativa sarebbe, dunque, caratterizzata da una problematica generale originaria che, come dimostrato dai dibattiti e dalle sperimentazioni della pedagogia, risulterebbe incardinata su uno spazio antinomico. Scrive Baldacci a tal riguardo:

In termini generali, l'antinomia rappresenta cioè la forma secondo cui viene "trasposta" sul piano trascendentale la problematicità dell'esperienza. [...] Il processo di trasposizione avviene però in conformità con la categoria del "possibile" e non ha perciò il carattere della necessità, ma una natura radicalmente ermeneutico-interpretativa ed è perciò essa stessa problematica, corrisponde ad una forma del tipo "il problema x può essere interpretabile secondo l'antinomia y (ovvero: "A

---

<sup>689</sup> J. Derrida, *La différance*, op., p. 38.

<sup>690</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., p. 69.

<sup>691</sup> Ivi, p. 55.

potrebbe essere A, ma potrebbe anche non esserlo”) o altre analoghe.

[...] in Bertin tali poli [*dell'antinomia*] sono formalizzati come categorie “teleologiche”, sono cioè individuate come “finalità” educative: quelle maggiormente distanti e in contrasto e quindi tali da “comprendere”, entro l’orizzonte della propria reciproca tensione, la complessità della problematica educativa.<sup>692</sup>

Tuttavia, nonostante la delimitazione del campo semantico dei concetti pedagogici, l’opera di risoluzione razionale della problematica educativa non smarrisce, comunque, la sua vocazione alla polisemia, o meglio, alla “plurilateralità”:

Definiamo “razionale” l’istanza rivolta a risolvere forme unilaterali, indeterminate, incongrue (ed in tal senso problematiche), in direzione rispettivamente di plurilateralità, determinatezza, congruenza.<sup>693</sup>

D’altronde, come ha spesso ripetuto Derrida, “non esistono concetti metafisici in sé” ma solo risultanze di senso generate dall’intero sistema delle implicazioni semantiche.

Ciascun concetto, d’altra parte, appartiene ad una catena sistematica e costituisce esso stesso un sistema di predicati. Non ci sono concetti metafisici in sé. C’è un lavoro – metafisico o no – su dei sistemi concettuali.

[... *il concetto*] non è, dunque, un predicato accidentale di cui ci si potrebbe disfare, in qualche modo, con un’ablazione locale, senza uno spostamento generale dell’organizzazione, cioè senza mettere all’opera il sistema stesso. Forse mi è capitato di parlare un po’ in fretta di “concetto metafisico”. Ma non ho mai creduto che esistessero dei concetti *metafisici in sé*. E del resto, al di fuori del lavoro testuale in cui si iscrive, nessun concetto esiste di per sé e quindi nessuno è, in sé, metafisico.<sup>694</sup>

### *Il significato indecidibile del gioco*

Focalizziamo ora sull’identità problematica di ogni concetto, sul suo non essere mai pienamente presente, e arriviamo alla genesi delle antinomie classiche della pedagogia.

Ripartiamo da Derrida:

È il mito della cancellazione della traccia, cioè di una differenza originaria, che non è né assenza né presenza, né negativa né positiva. La differenza originaria è la supplementazione come *struttura*. Struttura vuol dire qui la complessità irriducibile all’interno della quale si può solo declinare o spostare il gioco della presenza e dell’assenza: ciò in cui la metafisica può prodursi ma che essa non può pensare.<sup>695</sup>

---

<sup>692</sup> M. Baldacci, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell’educazione alla pedagogia come scienza*, op., pp. 93 e 115.

<sup>693</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., p. 25.

<sup>694</sup> J. Derrida, *Firma evento contesto*, op., p. 423 e Id., *Posizioni*, op., p. 90.

<sup>695</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, op., p. 191.

Aldilà del tentativo di molti pensatori metafisici di riappropriarsi della presenza stabilendo dicotomie artificiali e gerarchie tra i loro termini – nel caso di Rousseau, ad esempio, natura e cultura a cui segue natura e educazione, originale e copia, dentro e fuori, origine e ripetizione, ecc. –, la lettura decostruttiva lascia riemergere la disseminazione del senso, conseguente al gioco contraddittorio del riferirsi respingendosi (*espacement*) di tutti gli “elementi” della “struttura”. Come abbiamo ampiamente spiegato, Derrida definisce la logica del supplemento di Rousseau come indecidibile in senso logico, dato che l’aggiunta si rivela una contaminazione essenziale, ma anche in senso valoriale, poiché l’educazione può essere un rimedio alla fragilità della natura ma può anche inquinare: non può essere un rimedio senza essere al contempo un veleno, proprio come un farmaco. In *Educazione alla ragione* sono presenti l’indecidibilità, la contaminazione e la contraddizione immanenti alla struttura della traccia?

Bertin – avendo ben presente il saggio *Gioco*<sup>696</sup> di Banfi – coglie l’indecidibilità del concetto di gioco nell’impossibilità di formulare giudizi di metafisica della presenza, come “il gioco è”. La logica del pensiero deve limitarsi ai soli giudizi problematici come “il gioco può essere *x* ma può anche non esserlo”.

Il gioco può essere coefficiente di catarsi ma anche rafforzamento dell’aggressività, educazione

---

<sup>696</sup> A. Banfi, *Gioco* (1958), in Id., *Pedagogia e filosofia dell’educazione, Opere vol. IV* (a cura di G.M. Bertin e L. Sichirillo), Ed. Istituto Antonio Banfi, Reggio Emilia 1986, pp. 291-296. Banfi comprende la problematicità del *gioco*, poiché esso può essere espressione creativa come nel gioco di immaginazione, ma può essere anche una forma di conoscenza come nel gioco cognitivo, oppure, può favorire sia la manifestazione della socializzazione come nel gioco di gruppo sia la liberazione di energia fisica come nel gioco d’azione. Scrive l’Autore a p. 291: “Il gioco è un aspetto della vita umana universalmente diffuso nel tempo e nello spazio, vario di forme, e di natura estremamente complessa, giacché in esso gli elementi biologico, psicologico, sociologico, spirituale s’intersecano e si sovrappongono secondo un significato e una funzione affatto particolari, il cui valore antropologico muta tuttavia in riguardo all’età, alla classe, alle condizioni di civiltà e cultura”. Ma a Banfi non sfugge neppure il significato indecidibile del gioco, infatti, in ogni forma di gioco coesistono un aspetto positivo ed uno negativo: il gioco d’azione può essere libero e vitale, ma anche incontrollato e aggressivo; il gioco cognitivo può essere conoscenza, ma anche razionalizzazione per diminuire la paura; il gioco di immaginazione può esprimere creazione fantastica, ma anche evasione dalla realtà; il gioco sociale può significare apertura relazionale, ma anche volontà di dominio, etc. Banfi, riguardo al gioco d’azione, scrive: “Quindi il gioco, in quanto stimola le energie fisiche e ne risolve la quantità esuberante [...] Da questo punto di vista il gioco ha un valore del tutto *positivo* per la formazione e sviluppo della personalità. Ma v’è anche un valore *negativo*. La mancanza di un controllo oggettivo all’attività fa sì che esso s’exasperi oltre i limiti di sopportabilità in forma di ebbrezza fisica e d’irragionevolezza mentale”, p. 294. Rilevante è l’indecidibilità del rapporto gioco/lavoro che Banfi descrive durante questa sua “analisi fenomenologica del gioco”, a p. 293: “Rispetto all’attività propriamente spirituale, il gioco può avere un valore negativo, in quanto fa valere il momento della spontaneità irriflessa delle energie individuali, indipendenti da ogni norma; e positivo, in quanto, in opposizione alla finalità utilitaria del lavoro, fa valere il momento del disinteresse, [...] Anche di fronte al lavoro il gioco ha un valore negativo, in quanto nell’esprimersi irriflesso di energie spontanee viene perduto di vista il sistema concreto e universale dei fini che determinano la vita tecnica e si smarrisce con l’attitudine la virtù necessaria al lavoro; e positivo, in quanto l’attività fantastica e costruttrice del gioco mette in azione, esercita e prova le attitudini e le destrezze pratiche; onde avviene che il gioco si tramuta in lavoro quando uno scopo particolare si fissa e concentra a sé l’attività e il lavoro si tramuta in gioco quando, perdendo di vista il compito e risultato particolare, diviene semplice esercizio di abilità”, *ibidem*.

alle funzioni adulte ma anche diseducazione ad esse, stimolo alla vita sociale, ma anche scuola di asocialità.

Il concetto di gioco [...] si svolge in una fenomenologia che lo definisce non nel suo essere in sé: il *gioco* è ...; ma nelle sue *possibilità* in rapporto ad aspetti complementari, antinomici, aporetici, ecc., sollecitati da svariati termini di riferimento: sviluppo delle energie personali, adattamento alla realtà, socializzazione, educazione al lavoro o all'esteticità, educazione al tempo libero, coefficiente di dissipazione, di *lievità*, ecc.<sup>697</sup>

Anche per il Nostro, come per Derrida e Heidegger, c'è la barratura sulla parola essere, "il gioco è", ad indicare una mancata "presentificazione" e un continuo oscillare tra significati ambigui e finanche indecidibili, cioè pronti ad invertirsi nel significato opposto: "il gioco obbligato diventa lavoro; il lavoro libero si snatura in gioco"<sup>698</sup>. Rimandiamo, per ora, l'analisi dell'antinomia gioco-lavoro e passiamo a domandarci se in *Educazione alla ragione* sia possibile scorgere vie di trasposizione razionale delle problematiche educative che non arrestino la disseminazione del senso, la *différance*.

#### *Il "double bind" di Bertin*

Bertin sostiene che "aderenza alla realtà e fedeltà alla ragione suppongono coscienza storica"<sup>699</sup>, volendo significare che la scelta del modello pedagogico di risoluzione razionale della problematicità dell'esperienza educativa, da una parte deve essere sempre sollecitata dalle contingenze reali, dando anche prova di efficacia risolutiva, e dall'altra parte, deve trovare un aiuto nel bagaglio di conoscenze storiche della modellistica pedagogica. Il momento razionale non si rapporta al momento problematico dell'esperienza educativa in modo astratto ma attraverso:

[...] un atteggiamento teorico pratico, il quale sia, da un lato, denuncia della negatività, ed in tal senso irrazionalità, di ogni prospettiva che si chiuda nell'unilateralità e nella parzialità del proprio limite, anziché aprirsi nel senso delle sue possibili integrazioni; e sia, d'altro lato, affermazione di momenti correttivi, sostitutivi, complementari e anche antitetici, che valgano a rendere attiva, nella situazione e secondo la forma più adeguata, l'esigenza dell'integrazione razionale: richiede *impegno etico-razionale*.<sup>700</sup>

La ragion pedagogica interviene sulla problematica educativa in due momenti: restituire alla situazione reale la sua complessità, smascherando la miopia delle visioni unilaterali, per poi mirare alla composizione di tutto ciò che costituisce "un apporto positivo e

---

<sup>697</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., pp. 29 e 68-69.

<sup>698</sup> Ivi, p. 63.

<sup>699</sup> Ivi, p. 32.

<sup>700</sup> Ibidem.

dinamico”<sup>701</sup>, ossia in grado di offrire una soluzione, comunque relativa e provvisoria, al problema. Si tratta di integrare la molteplicità delle forme in cui la problematica si manifesta nell’esperienza, così da far cadere ogni dogmatica pretesa di assolutezza: la rinuncia all’assoluto e all’*Aufhebung* consente il potenziamento espressivo di tutte le opzioni favorevoli e le trasforma in *chance* formative. Il modello pedagogico, dunque, tra la sua validità non dalla “mera organicità della formulazione teorica, ma dalla capacità di agire nella storia per realizzare in essa l’esigenza razionale, intesa come esigenza di integrazione di tutti gli aspetti in cui si esprime l’infinita ricchezza della vita e dell’esperienza”<sup>702</sup>.

Il doppio gesto della razionalità problematica di Bertin mostra alcune analogie con il *double bind* della decostruzione:

[...] essa deve, con un *duplice gesto*, una *duplice scienza*, una *duplice scrittura*, praticare un rovesciamento dell’opposizione classica e uno spostamento generale del sistema. [...] Ciascun concetto, d’altra parte, appartiene ad una catena sistematica e costituisce esso stesso un sistema di predicati. Non ci sono concetti metafisici in sé. C’è un lavoro – metafisico o no – su dei sistemi concettuali.<sup>703</sup>

Due mosse della strategia generale della decostruzione: iniziale rovesciamento del rapporto gerarchico di tutte le dicotomie, per ristabilire una simmetria che metta in evidenza il legame “supplementare” tra i termini, occultato con l’esclusione dell’alterità da parte dell’identità egemone; spostamento del sistema, in quanto la modifica di alcuni elementi porta alla riconfigurazione di tutta la struttura teorica, che si rinnova nella ripetizione variata, aprendosi alla manifestazione della disseminazione semantica, della *différance*. Ricordiamoci che decostruire non è interpretare, tipico dell’ermeneutica, così come la disseminazione non è la polisemia.

In effetti, il rovesciamento è presente anche nell’approccio di Bertin, ad esempio quando dichiara la necessità etico-razionale di schierarsi dalla parte dei “marginali”, dei termini antinomici esclusi, al fine di rintracciare la sottesa logica del supplemento, nel senso del “mutuo soccorso” tra gli opposti co-originari:

La problematicità si riflette nelle sistemazioni concettuali (ad esempio nelle varie dottrine pedagogiche) [...] facendo valere, nella sua direzione teoreticamente più radicale, esigenze culturali od esistenziali mortificate o aspetti oggettivi e soggettivi compressi e deformati, contro ogni tentativo di sistemazione unitaria orientata in senso ontologico, assiologico ed esistenziale.

---

<sup>701</sup> Ivi, p. 98: “L’atteggiamento orientato all’integrazione [...] riconosce la validità *relativa* e dà ad essa soddisfazione in un’opera di composizione, transazione e reciproca apertura (e cioè di ‘razionalizzazione’) degli elementi che costituiscano un apporto positivo e dinamico”.

<sup>702</sup> Ivi, p. 34.

<sup>703</sup> J. Derrida, *Firma evento contesto*, op., p. 423.

L'esigenza 'razionale' prescrive un atteggiamento pedagogico orientato a compensare l'unilateralità di direzioni e forme prescelte mediante la ricerca incessante di esperienze complementari ad esse, secondo la direttiva dell'integrazione.<sup>704</sup>

Riguardo alla disseminazione, almeno nell'accezione di radicalizzazione della polisemia, Bertin la coglie nel ventaglio delle forme variegata dell'esperienza educativa, il cui significato può spaziare dalla identificazione alla compensazione e finanche al rovesciamento. Ad esempio, l'antinomia gioco-lavoro sembra dissolversi in una molteplicità di possibili declinazioni concettuali, tra le quali troviamo:

[...] identificazione nel periodo infantile (il gioco è il lavoro del bimbo), [...] graduazione rispettiva (il gioco è momento preliminare ed è propedeutico al lavoro); [...] compensazione reciproca ([...] il gioco combatte l'alienazione nel serio, il lavoro l'alienazione nel frivolo); [...] confusione reciproca (il gioco obbligato diventa lavoro; il lavoro libero si snatura in gioco).<sup>705</sup>

Il concetto di gioco per affermarsi in uno dei suoi significati deve lasciare aperto il movimento di significazione dell'*espacement* che è poi la fonte delle "sue *possibilità* in rapporto ad aspetti complementari, antinomici, aporetici, ecc., sollecitati da svariati termini di riferimento"<sup>706</sup>. Lo spaziamiento è ciò che consente ad ogni concetto di poter funzionare anche in un contesto semantico nuovo.

### *Decostruzione delle antinomie classiche della pedagogia*

Cerchiamo di capire in modo più preciso perché la ragion pedagogica debba attivarsi in modalità antinomica<sup>707</sup>.

A partire dall'ipotesi che ogni esperienza educativa non possa non tendere sempre alla formazione della personalità, Bertin teorizza un processo formativo, mediato dai modelli educativi storici, basato su "due esigenze potenzialmente antitetiche"<sup>708</sup>: l'egocentrica

---

<sup>704</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., p. 23.

<sup>705</sup> Ivi, pp. 63 e 113.

<sup>706</sup> Ivi, pp. 68-69.

<sup>707</sup> Bertin cita una definizione enciclopedica del termine "antinomia": "Si intende per antinomia (dal gr. *Anti*: contro, e *nomos*: legge) la compresenza di due proposizioni espressive di leggi reciprocamente contraddittorie del medesimo oggetto e giustificabili con argomenti di identico valore probativo. Il riconoscimento dell'antinomia presuppone, pertanto, la validità del principio di non contraddizione, che, ponendo in conflitto gli opposti termini, costringe a riconoscere o l'apparenza delle leggi o l'apparenza dell'unicità dell'oggetto cui esse si riferiscono", ivi, p. 23.

Ma Bertin, come Derrida, nega il principio di non contraddizione – ripensiamo al giudizio problematico "A può essere A ma anche non esserlo" – e dunque ammette la disseminazione e l'*espacement*. Se Derrida decostruisce le dicotomie filosofiche, Bertin decostruisce le antinomie pedagogiche. Non a caso, quest'ultimo precisa – come abbiamo già spiegato nel primo capitolo, a cui rimandiamo – che il significato con il quale usa il concetto di antinomia è analogo a quello espresso da Banfi, ovvero come impossibilità di affermare l'assolutezza dogmatica dei poli antinomici senza che ciò implichi la loro esclusione reciproca.

<sup>708</sup> Ivi, p. 55.

(potenziamento dell'individualità) e l'eterocentrica (affermazione dei valori sociali, culturali, religiosi). Questa ipotesi è confermata – sempre secondo il Nostro – dalla storia della pedagogia rappresentabile come un campo di scontro tra modelli educativi egocentrici ed eterocentrici con alcuni momenti di tregua offerti dai modelli conciliativi. In accordo con “La problematica generale dell'educazione e la sua formulazione antinomica”<sup>709</sup>, qualsiasi sistema pedagogico articola i suoi concetti sulla base delle antinomie classiche della pedagogia: autorità e libertà, spontaneità e abitudine, sforzo e piacere, mente e affetti, apprendimento e curriculum, gioco e lavoro, soddisfazione e repressione, educazione pubblica e educazione privata, formazione umanistica e formazione tecnoscientifica, ecc.

Un modello educativo eterocentrico, ad esempio, costruirà una gerarchia che, in alcuni casi, privilegerà l'autorità, la mente, lo sforzo, il curriculum, ecc. coordinandoli in modo sistematico. A questa antinomia esterna (ego/etero), si aggiungono poi le antinomie interne ad ogni modello, per esempio, nelle pedagogie egocentriche l'individualità potrà essere intesa in modo naturalistico e spontaneista (Rousseau) oppure secondo una visione spiritualista e autoritaria (Gentile).

L'aspetto dogmatico dei modelli egocentrici ed eterocentrici, inoltre, sta nella loro unilateralità: i primi non riescono a spiegare “gli elementi di socialità di cui l'individualità si nutre sul piano storico”<sup>710</sup>, mentre i secondi “hanno il loro limite nelle difficoltà di giustificare il singolo, senza il quale nessuna società può costituirsi”<sup>711</sup>. Bertin ammonisce contro queste “deficienze”:

I modelli educativi orientati al rifiuto dell'esigenza conciliativa o superatrice (e cioè orientati all'accoglimento di uno dei termini dell'alternativa antinomica, nell'esclusione dell'opposto) denunciano il momento di problematicità che li caratterizza, da un lato, nel far valere, a loro volta, interiori esigenze antinomiche, dall'altro nel presentare carenze in rapporto al momento rifiutato.<sup>712</sup>

In modo affine alla logica decostruttiva, qui si afferma che ogni assolutizzazione dottrinale, per motivi di sostenibilità teoretica, non può che trovarsi nello scacco dialettico di doversi correggere con la reintroduzione dei termini esclusi, i “supplementi”. In modo paradossale, un modello per poter esistere deve rinviare necessariamente al modello opposto, in parte in una relazione di opposizione e in parte, in una relazione di reciprocità

---

<sup>709</sup> Ivi, p. 54.

<sup>710</sup> Ivi, p. 59.

<sup>711</sup> Ibidem.

<sup>712</sup> Ivi, pp. 58-59.

e di correlazione; i modelli libertari e autoritari, inclusi i loro sotto-modelli (le antinomie interne), si completano a vicenda in un gioco di rimandi reciproci che Derrida chiamerebbe *différance*, ovvero, quella struttura della traccia occultata dalla egemonia delle pedagogie dell'identità, fondate sulla metafisica della presenza.

Il tema delle “interiori esigenze antinomiche” è stato sviluppato da Renzo Tassi (con la collaborazione di Sandra Tassi) che ha impostato i suoi manuali scolastici di storia della pedagogia seguendo, dichiaratamente, la teoria del problematicismo pedagogico di Bertin. Questo lavoro ha il pregio di descrivere la fenomenologia dei modelli educativi interpretando i testi canonici secondo una modalità di lettura che mostra delle affinità con la *literacy* del “commento raddoppiante” abbinato a momenti di decostruzione volti a evidenziare la logica del supplemento. Per spiegare la forza decostruttiva dell'operazione di Tassi, è illuminante leggere il suo commento al brano di Bertin appena citato:

È questo l'aspetto metodologico di maggior rilievo. Il Bertin fa notare che ciascun modello contiene antinomie *interne* non risolte, e per di più richiede di essere completato dal modello opposto per poter spiegare una nutrita serie di problemi. La storia della pedagogia, che è storia di modelli pedagogici, conferma quanto sopra ripetutamente e con estrema evidenza. Rousseau teorizza un modello *individualista*, fondato sulla *spontaneità* dell'alunno, ma poi deve far intervenire in maniera surrettizia l'autorità dell'educatore (antinomia interna al modello), e infine si vede costretto a “completare” l'*Emilio* col *Contratto sociale* (antinomia rispetto ad un modello opposto). Herbart teorizza un modello incentrato sulla *istruzione educativa*, ma poi deve in qualche modo introdurre una teoria dell'*interesse* per procurare uno spazio anche minimo all'autonomia dell'alunno. M. Montessori sostiene un modello fondato sull'autonomia dell'*embrione spirituale*, ma poi deve far appello ad una *pedagogia dilatatrice* sostenuta dall'azione dell'educatore precedentemente esclusa. A. S. Makarenko sostiene un modello di tipo collettivista, come il solo capace di appagare *tutte* le esigenze dell'uomo nuovo (del comunista e del lavoratore), ma deve poi riconoscere e sostenere il diritto del singolo alla *felicità individuale*.<sup>713</sup>

Tornando al padre del problematicismo pedagogico, possiamo osservare che la sua decostruzione delle antinomie pedagogiche lascia intravedere la possibilità di pensarle come mere “finzioni teoriche”, secondo quanto scrive Massimo Baldacci:

Sarebbe da valutare il contributo che può offrire il decostruzionismo derridiano. Se le opposizioni metafisiche tradizionali sono soltanto “differenze”, che non corrispondono ad una frattura dell'essere, ma solo ad una decisione che le ha istituite come opposti, senza alcun fondamento ontologico, per cui esse sono delle pure “finzioni teoriche”, allora anche lo statuto delle antinomie di cui parla Bertin è da riconsiderare. [...] esse rappresenterebbero solo “finzioni teoriche” da assumere sulla base della loro efficacia euristica.<sup>714</sup>

---

<sup>713</sup> R. Tassi e S. Tassi, *Pedagogia nella storia. Il Novecento*, op., p. 242.

<sup>714</sup> M. Baldacci, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, op., p. 121.



Ed è proprio così, infatti Bertin sostiene che se il momento storico esige una scelta estremista, che inclini verso un modello pedagogico unilaterale, allora lo si deve adottare ma sempre nella consapevolezza del suo “coefficiente di relatività etico-culturale”<sup>715</sup>. Tirando le somme, dovremmo “smarcare” le antinomie di Bertin dalla loro appartenenza al trascendentale per poi reinscriverle nella struttura “grafematica” del testo all’insegna del movimento supplementare di significazione della *différance*.

### *L’antropocentrismo e il suo ripensamento*

I tre modelli pedagogici – di cui abbiamo parlato – si fondano su altrettanti “modelli esistenziali”<sup>716</sup>, simili agli idealtipi di Weber: l’egocentrico, l’eterocentrico e il razionale. Pertanto, se di fronte alla problematicità dell’esperienza educativa la pedagogia deve scegliere il modello razionale, ciò trova la sua causa nel fatto che, anche nella vita del singolo – come evidenziato anche dagli esistenzialisti – è vantaggiosa soltanto la scelta etico-razionale: impegnare la ragione in un’opera di composizione, il più possibile comprensiva, attraverso un itinerario che “struttura la soggettività con gli elementi sociali e culturali che le danno senso e concretezza, e nutre l’oggettività con gli elementi soggettivi che le assicurano vita e possibilità di rinnovamento”<sup>717</sup>.

Alla “industria culturale”<sup>718</sup> della “società dei consumi”<sup>719</sup> – osserva Bertin seguendo Nietzsche, Morin e i francofortesi – che spezza la costruzione dell’esistenza autentica, le istituzioni educative devono rispondere favorendo lo sviluppo sia della razionalità critica, in grado di comprendere la vera complessità dell’esperienza, sia del “momento interiore di *demonicità* che costituisce l’individualità nel suo significato più profondo”<sup>720</sup>, più progettuale, e che proprio per il suo valore esistenziale, deve essere difeso “dalle forze di strumentalizzazione e alienazione in atto nella vita sociale”<sup>721</sup>.

E alla proposta di una nuova *Bildung*, nel senso di formazione “plurilaterale”<sup>722</sup> che preservi la persona dall’impoverimento generato dalle “strutture massificanti in direzione borghese e in direzione socialista”<sup>723</sup>, è dedicata la seconda parte del volume, in cui vengono illustrate le molteplici dimensioni dell’educazione: intellettuale, etico-sociale,

---

<sup>715</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., p. 73.

<sup>716</sup> Ivi, p. 92.

<sup>717</sup> Ivi, p. 106.

<sup>718</sup> Ivi, p. 14.

<sup>719</sup> Ivi, p. 15.

<sup>720</sup> Ivi, p. 161.

<sup>721</sup> Ibidem.

<sup>722</sup> Ivi, p. 119.

<sup>723</sup> Ivi, p. 93.

affettiva, estetica, fisica e professionale. Una buona educazione mette in condizione il singolo di scegliere la vita etico-razionale e di non smarrirsi nell'abisso delle possibilità:

Poiché la personalità, come rapporto della soggettività e del mondo nella vita dell'individualità, è possibilità di tale rapporto in direzioni di vita differenti, nessuna delle quali inscritta nella vita del singolo, nessuna necessaria, la personalità si costituisce in un atto di scelta che garantisce la sua libertà: scelta tra l'esistenza inautentica e l'esistenza autentica di cui dicono gli esistenzialisti.<sup>724</sup>

Quando Bertin parla di scegliere "l'esistenza autentica" dimostra di aver superato l'egocentrismo, ma non il desiderio umanistico di realizzare la pienezza dell'esistenza nella sua totalità, ovvero, l'umanizzazione del mondo; mentre nella prospettiva della decostruzione il soggetto essendo solo un effetto del "testo generale" risulta dislocato in una molteplicità di istanze senza centro.

Senza dubbio, un altro aspetto, che dovremmo smarcare dal sistema teorico di Bertin, è la sua impostazione antropocentrica, la quale non è sfuggita all'occhio di un lettore attento come Lamberto Borghi:

La cornice di pensiero che raccoglie il quadro disegnato in *Educazione alla ragione* è decisamente umanistica. [...] L'ideale dell'uomo razionale coinvolge per certo il "superamento" dell'egocentrismo e dell'eterocentrismo, ma non il superamento dell'"antropocentrismo".<sup>725</sup>

Ma è lo stesso Borghi a osservare come nelle opere successive a *Educazione alla ragione*, si assista al "superamento dell'antropocentrismo, che Bertin propone come rimedio all'impotenza dell'uomo a compiere la sua missione"<sup>726</sup> di razionalizzatore del disordine esistenziale, accettando quest'ultimo come un effetto collaterale e ineliminabile di una delle dimensioni dell'umano, perlopiù inseparabile dall'istanza della ragione – ma di questo parleremo tra poco.

### *L'utopia teleologica dell'esperienza totale*

Se volessimo continuare a decostruire il libro di Bertin, troveremmo che, assieme a intuizioni vicine al pensiero di Derrida, non mancano aspetti legati all'ideale ermeneutico della ricomposizione del senso unitario di ogni esperienza, in cui le contraddizioni possano risolversi in una ritrovata armonia, la quale sarebbe conseguente alla

---

<sup>724</sup> Ivi, p. 96.

<sup>725</sup> L. Borghi, *Ragione e disordine esistenziale*, in AA.VV., *Educazione e ragione. Scritti in onore di G.M. Bertin*, op., p. 129.

<sup>726</sup> Ivi, p. 131.

conciliazione della molteplicità delle forme esperienziali nella polivalenza dei concetti. Un trionfo del pluralismo delle posizioni in campo e una sconfitta del conflitto che produce disordine:

[...] l'idea di ragione, principio limite risolutore, all'infinito, della problematicità caratterizzante l'esperienza educativa intesa nella sua totalità.

[...] esperienze della realtà che sia (al limite) esperienza universale (e quindi, come universale, esperienza "razionale" del mondo [...] razionalità significa (al limite) esperienza totale della realtà, e cioè raggiunta adeguazione tra individuo e mondo, essa è attiva nella vita della persona in senso *regolativo*, e cioè in quella direzione problematico-trascendentale di cui abbiamo chiarito precedentemente il significato. [...] Sul piano "politico-culturale" l'uomo razionale si impegna a lottare per un mondo in cui si risolvano le contraddizioni sociali ed economiche, per un mondo orientato, socialisticamente, a sopprimere la alienazione in tutte le sue forme obbiettive.<sup>727</sup>

Un teleologismo che è messo in scena dalla sua scrittura e che nasconde una complicità con l'ontologia della riappropriazione della presenza all'insegna del desiderio della pienezza. Lo stesso ideale dell'educazione polivalente, ovvero della *Bildung* come educazione onnilaterale della persona, nasconde l'utopia della metafisica del completamento della presenza e dell'armonia delle parti. E se l'educazione intellettuale deve puntare alla convergenza di tutti gli elementi razionali presenti in "punti di vista differenti"<sup>728</sup>, così anche l'educazione affettiva deve evitare che la componente irrazionale dei sentimenti prenda il sopravvento su quella che può collaborare con il *telos* dell'integrazione razionale.

In tal senso, l'educazione alla sensibilità deve coltivare il "sentimento cosmico e panico della realtà tutta"<sup>729</sup>, così come, in ambito di educazione religiosa, la "razionalizzazione del sentimento religioso"<sup>730</sup> deve favorire "oltre lo studio del Vangelo, la conoscenza di quei rappresentanti dello spirito religioso di tutte le religioni che hanno maggiormente saputo riaffermare, nella sua purezza ed integrità, l'esigenza (ecumenica) dello spirito etico nel mondo"<sup>731</sup>. Allo stesso modo, anche l'educazione all'amore deve essere finalizzata alla diffusione di un senso universale di simpatia che valga come "stimolo allo sviluppo, in sé e nell'altro, di valori personali negatori del proprio egocentrismo e di quello dell'altro"<sup>732</sup>. In ultimo, anche l'educazione al ludico deve dare il suo contributo all'educazione affettiva, facendo sì che in esso possa trovare soddisfazione "il momento

---

<sup>727</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., pp. 74 e 110-111.

<sup>728</sup> Ivi., p. 127.

<sup>729</sup> Ivi., p. 165.

<sup>730</sup> Ivi., p. 168.

<sup>731</sup> Ibidem.

<sup>732</sup> Ivi., p. 166.

irrazionale del demonico per quanto riguarda l'istanza del gratuito, dell'avventuroso, dell'irreale, che sembrano incongrui e non riscattabili in una vita orientata all'impegno etico-razionale"<sup>733</sup>. Il giocoso aiuta a relativizzare ogni evento e a smussare l'egocentrismo così da favorire l'integrazione razionale, mentre se i divertimenti vengono scissi dalla responsabilità etica, allora essi agiscono come "coefficienti di disturbo e di disgregazione"<sup>734</sup> dell'esperienza individuale e collettiva.

Tuttavia, insieme a questo slancio utopistico verso la costituzione del mosaico delle possibilità razionali latenti, troviamo l'ammissione della irriducibilità della categoria della "crisi":

La problematicità dell'esperienza educativa fa sì che essa sia sempre, per la natura trascendentale del proprio principio, potenzialmente in crisi [...] La coscienza pedagogica orientata razionalmente si preoccuperà non della crisi in se stessa, ma soltanto se mancano di vigore e di potenza educativa le forze che devono contribuire alla sua soluzione.<sup>735</sup>

Una crisi perenne a cui far fronte con un impegno educativo che cerchi di far progredire la risoluzione razionale della problematicità del reale, avendo sempre presente che "aderenza alla realtà e fedeltà alla ragione suppongono coscienza storica, e cioè consapevolezza dell'unità profonda che deve legare, nelle dimensioni temporali dell'esistenza, passato presente futuro"<sup>736</sup>, in una lotta contro il disordine e l'irrazionalità per approdare ad "un'esperienza della realtà che sia (al limite) esperienza universale" e totale<sup>737</sup>.

Ma che ne è dell'evento in una visione che ipotizza il futuro riducendolo alla sintesi di possibilità immanenti alla situazione storica del presente?

Affinché si dia un evento non preconfezionato – questo ci ha insegnato Derrida – esso deve sfuggire ad ogni calcolo di possibilità e a qualsiasi pianificazione razionale: l'evento è ciò che nella sua impossibilità, apre alle possibilità ma al contempo ne impedisce la piena realizzazione. Bertin non arriva a tanto, però interpreta la categoria del possibile in modo originale:

La categoria della possibilità esclude che la problematicità dell'esperienza [...] abbia cioè in sé necessità e predeterminazione [...] e garantisce orizzonte all'azione razionalizzatrice dell'uomo col presentargli pluralità di direzioni, scelte non obbligate, alternative prive di rigidità. Sottrae, in altri termini, la storia alla fatalità di una direzione precostituita, e rende valido l'appello

---

<sup>733</sup> Ibidem.

<sup>734</sup> Ibidem.

<sup>735</sup> Ivi, p. 73.

<sup>736</sup> Ivi, p. 32.

<sup>737</sup> Ivi, p. 110.

all'impegno etico-sociale.<sup>738</sup>

Il padre del problematicismo sembra accorgersi della indeterminatezza “dell'accadere di un evento” educativo, il quale non è mai inquadrabile in una logica metodologica deterministica fondata sul nesso di causa ed effetto:

[...] l'imprevedibilità del risultato educativo in dipendenza dall'azione di personalità (o gruppi) che abbiano (o non abbiano) particolari qualità educative, o in dipendenza dell'accadere di un evento che si renda eccezionalmente stimolante in senso negativo o positivo rispetto alla situazione educativa di partenza.

I risultati dell'opera educativa possono essere infatti diversi da quelli che l'educatore si propone, e per due ragioni principali che rendono impossibile il controllo della totalità delle condizioni determinanti i risultati medesimi [...] per il carattere assolutamente singolare e imprevedibile della reazione del soggetto all'azione educativa e alle influenze indirette di cui si è detto.

Non è pensabile un metodo che sia metodo generale e generalizzabile, sia pure in relazione a settori ben determinati [...] Ad un insegnante può riuscir bene (perché congeniale alla sua natura) un atteggiamento metodologico che può costituire al contrario il fallimento di un altro insegnante [...] Né si può dire mantengano una loro universale validità i metodi instaurati da una personalità di eccezione, sia quella di un educatore di professione o di un uomo di cultura

Niente e nessuno può sostituire nella sua decisione l'educatore; non un sistema pedagogico definito, non il consiglio del moralista. [...] Un atteggiamento che va bene con un soggetto o in una certa situazione può essere controindicato per un altro soggetto o in un'altra situazione.<sup>739</sup>

La decisione dell'educatore deve passare da quella che Derrida chiama “la prova dell'aporia” o “prova dell'indecidibilità”: disporre di un sapere pedagogico e didattico ma, al contempo, interpretarne sempre il significato, nel senso di “inventare in qualche modo ogni volta la regola”<sup>740</sup> educativa, già nota, per adattarla al singolo caso nel rispetto della sua alterità.

Una decisione deve essere preparata dalla riflessione e dal sapere, ma il momento della decisione, della responsabilità, presuppone una rottura con il sapere, dunque l'apertura all'incalcolabile, una sorta di decisione “passiva”. In altri termini, non si può distribuire razionalmente la parte calcolabile e la parte incalcolabile. Si deve calcolare il più possibile, ma l'incalcolabile avviene, ed è l'altro, la singolarità, il caso, non ci si può assumere la sua parte.<sup>741</sup>

*Per il logos “non c'è fuori testo”*

Senza dubbio uno dei meriti di Bertin sta nell'aver riconosciuto, nonostante l'utopia dell'esperienza totale, l'impossibilità di ridurre la realtà dell'esperienza alla trasparenza

---

<sup>738</sup> Ivi, nota a p. 27.

<sup>739</sup> Ivi, pp. 43, 71, 134-135 e 160.

<sup>740</sup> J. Derrida, *Forza di legge. “Il fondamento mistico dell'autorità”*, op., p. 67.

<sup>741</sup> J. Derrida, *“Ho il gusto del segreto”*, op., p. 55.

del concetto. La sua “razionalizzazione” del reale non conduce ad appiattimenti monistici ma riconferma una “distanza di sicurezza” che scongiura ogni nozione di verità come rispecchiamento:

Il principio di integrazione nel senso da noi indicato non implica l’adeguazione idealistica di razionale e reale [...] ma, al contrario, la distanza di razionale e ideale come tensione ed opposizione reciproca (il reale come *problematicità*, il razionale come *idealità*); e quindi esige un atteggiamento di realizzazione del razionale che è *impegno* etico di apertura alle molteplici istanze che l’individualità concreta, il mondo sociale e la cultura propongono all’uomo del mondo.<sup>742</sup>

Tuttavia, nelle pagine iniziali del libro, troviamo espressa una posizione valoriale: la realtà è problematica e “negativa” mentre la ragione, che come abbiamo letto è idealità, è “positiva”:

La trascendentalità del rapporto posto a fondamento metodologico dell’esperienza si riflette, nell’analisi delle sue forme concrete, come abbiamo detto, col rilievo di due momenti fondamentali, reciprocamente correlativi: l’uno negativo, consiste nel rilievo della problematicità di tali forme nei riguardi dell’esigenza trascendentale, l’altro, positivo, nell’istanza del superamento di siffatta problematicità in direzione “razionale”.<sup>743</sup>

In fondo, il disvalore della problematicità è dovuto al suo effetto di indeterminatezza dilagante:

La fenomenologia del problematico ([...] ciò che può assumere plurilateralità, ambiguità o contraddittorietà di significati) è di fatto illimitata, dato che ogni concetto, per quanto abbiamo detto, è potenzialmente investito del carattere della problematicità.<sup>744</sup>

In accordo con la strategia generale della decostruzione, dovremmo cercare di rovesciare questa gerarchia bertiniana tra il positivo e il negativo, magari provando a dimostrare quanto l’idealità sia possibile soltanto in rapporto “all’impurità dell’iscrizione della traccia istituita” per dirla con Derrida. Come sappiamo, l’oggettività del senso si costituisce solo con l’iterabilità garantita dai significanti, poiché anche al logos non è dato di esistere “fuori dal testo generale”, ovvero, fuori da un processo storico di ricontestualizzazione continua. Se il concetto non fosse “investito” dalla problematicità del mondo empirico non esisterebbe, però, è vero che questa impurità lo intacca e lo opacizza.

La decostruzione del testo, inoltre, fa emergere momenti in cui Bertin sottolinea la tendenza del livello dell’idea trascendentale a porsi come “punto completamente al di fuori

---

<sup>742</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., p. 116.

<sup>743</sup> Ivi, pp. 21-22.

<sup>744</sup> Ivi, p. 24.

dei limiti dell'esperienza possibile"<sup>745</sup>, ovvero come "vuota"<sup>746</sup> definizione del rapporto d'integrazione tra l'io e il mondo, da intendersi come "luogo ideale' aperto a tutti i possibili rapporti"<sup>747</sup>.

Tuttavia, a parte questa rilevanza assegnata al "concetto di razionale puro"<sup>748</sup> e incondizionato, Bertin rifiuta la "filosofia pura" che non si confonde con "l'impurità" della contingenza storica e che è recalcitrante a sentirsi parte del gioco delle forze di cui si compone il "testo generale".

Non è infatti dal momento di purezza e di universalità dell'esperienza che la riflessione filosofica può dedurre principi e criteri validi per la comprensione della realtà e per l'azione dell'uomo in essa; ma è dal suo momento di obiettivazione storico-sociale in cui s'intrecciano, secondo un processo ricco di interferenze e vario di direzioni, esigenze economiche ed esigenze morali, esigenze politiche ed esigenze religiose. [...] la pretesa della filosofia *pura* dev'essere considerata con diffidenza, giacché la sua presunta "purezza" è in genere raggiunta con operazioni intellettuali che sono elusive della realtà od evasive rispetto ad essa, o con tagli violenti degli aspetti che ripugnano alla sistemazione proposta, o con vere e proprie mistificazioni nei riguardi dei problemi concreti e urgenti; e va riconosciuta senza esitazioni, ed accettata come legittima, l'*impurità*, la *non neutralità* della filosofia. La riflessione filosofica ha come suo presupposto, infatti, non un atto trascendentale dell'io e del pensiero, ma il processo della storia.<sup>749</sup>

Eppure, questa volontà di porsi nell'ottica del trascendentale "puro" è presente anche nel modo in cui Bertin concepisce il rapporto tra la filosofia dell'educazione e la pedagogia, secondo il quale alla prima, sovraordinata alla seconda, spetta il compito teoretico di chiarire la dimensione trascendentale dell'esperienza educativa mentre alla seconda compete la funzione pratica di scegliere e attuare un modello educativo in rapporto alle problematiche contingenti.

[...] una filosofia dell'educazione che [...] muova dalle premesse metodologiche [...] implicanti il riconoscimento della struttura trascendentale di ogni specifica direzione culturale, del suo costituzionale momento di problematicità, della razionalità della sua risoluzione. [...] La filosofia dell'educazione, orientata ad un'analisi dell'esperienza educativa in grado di coglierne le differenti indipendentemente da presupposti e valutazioni particolari, risponde all'esigenza suddetta sul piano universale delle linee che ne regolano il dinamismo trascendentale.<sup>750</sup>

Tuttavia, questo significato "meta" pedagogico della filosofia dell'educazione viene messo in discussione, qualche pagina dopo, dallo stesso Autore.

---

<sup>745</sup> Ivi, p. 39. Si tratta di un passo in cui Bertin commenta l'uso regolativo delle idee della ragione di Kant.

<sup>746</sup> Ivi, p. 21.

<sup>747</sup> Ibidem.

<sup>748</sup> Ivi, p. 39.

<sup>749</sup> Ivi, p. 33.

<sup>750</sup> Ivi, p. 53.

[*la filosofia dell'educazione*] contribuisce ad ampliare, con la conoscenza teoretica, anche la capacità attiva dell'educatore, ad aumentare le sue possibilità di successo, ricostituendo nella sua opera quell'unità dialettica tra il momento della teoria e il momento della pratica che la distinzione da noi fatta inizialmente tra il compito della "filosofia dell'educazione" e il compito della "pedagogia" sembrava forse escludere, mentre intendeva soltanto "accantonare".<sup>751</sup>

Ma in questo avvicinamento tra filosofia dell'educazione e pedagogia, sembra venire riconfermato anche l'impulso egemonico della prima a ridurre la seconda ad una propria emanazione autoreferenziale e derridianamente auto-affettiva. Bertin, in contraddizione con quanto affermato in precedenza, descrive una invasione di campo della filosofia dell'educazione, in cui quest'ultima si sostituirebbe alla pedagogia nello scegliere la proposta educativa concreta e adattata alla situazione particolare:

[...] possiamo procedere al secondo dei compiti riconosciuti come propri della filosofia dell'educazione: al compito di proporre e giustificare una *scelta* educativa (la *nostra*; abbia riferimento ai modelli descritti o a un modello da essi differente) in rapporto alle esigenze del mondo in cui oggi viviamo.<sup>752</sup>

A ragione Baldacci osserva:

Da un punto di vista speculativo generale, tale questione è connessa e affine a quella tematizzata da Derrida circa i margini della filosofia. Secondo lo studioso francese, la filosofia ha sempre cercato, nella costruzione del proprio discorso, di dominare il proprio limite, il proprio margine, arrivando così a voler pensare anche ciò che è altro da se stessa e perciò la limita. In questa maniera, per definire il proprio margine essa ha esibito la costante propensione a "superarlo" costituendosi attraverso il rapporto riflessivo col suo esterno, e questo oltrepassamento ha finito per diventare il suo stesso oggetto. Nella distinzione bertiniana tra filosofia dell'educazione e pedagogia troviamo una problematica in qualche modo analoga. [...] la filosofia dell'educazione sembra cioè protesa ad assimilare l'intera sfera della teoria dell'educazione.<sup>753</sup>

### *La contaminazione demens-sapiens*

La buona educazione deve attivare nel discente due forze: la capacità apollinea della ragione, che individua le istanze buone contenute nelle molteplici posizioni dell'attualità per dare vita ad un mosaico di ritrovata armonia; ma anche la potenza dionisiaca del "momento interiore di *demonicità* che costituisce l'individualità nel suo significato più profondo"<sup>754</sup> e da cui si sprigiona quella volontà creatrice in grado di inventare uno stile di vita personale e anticonformista, dal quale dovrebbe nascere l'innovazione della

---

<sup>751</sup> Ivi, p. 75.

<sup>752</sup> Ivi, p. 92.

<sup>753</sup> M. Baldacci, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, op., p. 138.

<sup>754</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, op., p. 161.



società. Il demonico è quell'energia trasformativa senza la quale la ragione rimarrebbe inerte e non realizzerebbe alcun programma esistenziale.

Bertin – a distanza di tredici anni dalla pubblicazione dell'ottimistico *Educazione alla ragione* – scrive *Disordine esistenziale e istanza della ragione*<sup>755</sup>, in cui egli, preso atto del caos posto in essere dalle ineliminabili esperienze tragiche, comiche, erotiche e violente continuamente vissute dall'umanità, insiste ancora sul contrasto di fondo tra l'ordine razionale e il caos dell'irrazionalità di molte esperienze di vita, arrendendosi però davanti all'evidenza della natura *sapiens* e *demens* dell'umanità.

[...] i temi del tragico e del comico, della violenza e dell'eros sono considerati, nel volume, testimonianze del “disordine” esistenziale, sia pure per aspetti diversi ed anche opposti (la tragicità e la violenza quali cause ed effetti a un tempo del “disordine; il comico e l'eros quali tentativi, rispettivamente, di sopprimerlo e di esorcizzarlo); e cioè del rifiuto, in gran parte inconscio, di quella volontà di auto comprensione e di autorganizzazione, di costruzione e ricostruzione – organica, dinamica e progressiva – che riconosciamo nell'istanza della Ragione. [...] tutti attestano comunque, nel loro rapporto alla Ragione, la natura incerta e divisa dell'uomo, considerato nella fase attuale della sua evoluzione, in quanto artefice dubbioso e contraddittorio di un mondo “disordinato”, in cui egli appare, come è stato osservato, contemporaneamente *sapiens* e *demens*<sup>756</sup>. Lo comprova la sua storia in cui si alternano e si confondono inestricabilmente testimonianza di cultura e civiltà con testimonianza di insipienza e di barbarie.<sup>757</sup>

In un primo momento l'autore analizza “la contrapposizione antinomica che accoppia ed oppone insieme tragico e comico, violenza ed eros”<sup>758</sup>, ma successivamente sottolinea la contaminazione reciproca tra il tragico e il comico, l'ambivalenza tra l'amore e l'odio e la compresenza di tutti in ciascuno (quando ad esempio l'amore ha aspetti di violenza e di comicità, per poi concludersi tragicamente). Con Derrida potremmo pensare che tutti

---

<sup>755</sup> G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna 1981.

<sup>756</sup> Bertin si riferisce alla figura dell'*homme fou-sage* teorizzata da Edgar Morin nel suo celebre libro *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?* (1973), tr. it, Feltrinelli, Milano 1974. Nel suo libro, Bertin dedica un capitolo all'illustrazione del significato del testo del sociologo francese, cfr. *ivi*, pp. 280-286, *Il “disordine”, attributo costitutivo dell'universo umano e la sua ambivalenza (Morin)*. Nel volume antologico di M. Ceruti, F. Cambi, M. Callari Galli, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2002, sono presenti alcuni passi scelti tra i più significativi del libro di Morin, da cui citiamo la seguente sintesi (pp. 47-52): «[...] ciò che caratterizza *sapiens* non è una diminuzione dell'affettività a favore dell'intelligenza, ma al contrario una vera e propria eruzione psico-affettiva, e anche l'apparizione dell'*hybris*, cioè dell'intemperanza. Essa si esercita anche nel senso dei furori, dell'assassinio e della distruzione. [...] Così i conflitti storici appaiono nello stesso tempo come l'espressione e la risultante di un disordine originario di *sapiens*. Contrariamente all'opinione comune, vi è meno disordine nella natura che nell'umanità. L'ordine naturale è dominato molto più rigidamente dall'omeostasia, la regolazione, la programmazione. [...] Di conseguenza bisogna pensare piuttosto che lo sviluppo impetuoso dell'immaginario, le derivazioni mitologiche e magiche, le confusioni della soggettività, la moltiplicazione degli errori e la proliferazione del disordine, lungi dall'aver costituito un handicap per *homo sapiens*, sono al contrario legate ai suoi prodigiosi sviluppi. [...] Dobbiamo, al contrario, sovrapporre alla faccia seria, lavoratrice, attenta di *homo sapiens* la faccia contemporaneamente diversa e identica di *homo demens*. L'uomo è folle-savio”.

<sup>757</sup> G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, op., pp.7-8.

<sup>758</sup> *Ivi*, p. 8.

questi fenomeni sono il risultato del dinamismo della *différance*, secondo il quale essi definiscono la loro identità all'interno di un gioco di rinvii sistematici incentrato sul riferirsi all'altro respingendolo (*espacement*) e sul differimento del compimento di presenza. Ogni elemento è contaminato dal suo opposto e, al cambiare della configurazione, in esso può rovesciarsi, così come può assumere le sembianze di altri elementi di cui porta in sé la traccia:

I fenomeni indicati [*il tragico, il comico, ecc.*] si richiamano vicendevolmente nell'esperienza esistenziale e secondo direzioni diverse e tortuose: da un lato, nella contrapposizione antinomica che accoppia ed oppone insieme tragico e comico, violenza ed eros; da un altro, nella contaminazione reciproca del tragico-comico e dell'ambivalenza amore-odio, da un altro ancora, nella compresenza di tutti in ciascuno, secondo sensi e gradi differenti a seconda delle situazioni (un amore, ad esempio, può avere componenti di violenza ed aspetti comici e concludersi tragicamente).<sup>759</sup>

Viene lanciato un grido di allarme: nell'età contemporanea la violenza non si limita ad opporsi all'eros, ma straripa fino ad estendersi a tutto il comportamento umano, sino alla presenza paradossale nella vita amorosa stessa oppure nella comicità, quando la satira si rovescia in sarcasmo o ironia demolendo la dignità umana.

Tale convinzione suggerirebbe l'ipotesi di un contrasto di fondo, insanabile ed irriducibile e perciò metafisicamente tragico, tra l'istanza della Ragione [...] e la contraddittorietà, la lacerazione e la frustrazione conseguente dalle forme in cui tale istanza cerca vanamente soddisfazione nel travaglio quotidiano dell'uomo storico, costretta com'è, il più delle volte, ad appagarsi del parziale, del sostitutivo, del falso, del fasullo.<sup>760</sup>

La via d'uscita a questa situazione di disordine regressivo è data – sulla scia del Nietzsche di *Così parlò Zarathustra* – dal rifiuto di quelle soluzioni esistenziali ed educative troppo semplici, pensate per regimentare il disordine, a cui deve seguire la ricerca attiva di una forma di razionalità non riduttiva, la sola in grado di valorizzare la parte positiva di quelle manifestazioni di disordine; una ragione libera dalla servitù alle rigide ideologie del passato e del presente, responsabili del disordine basato sulla “millenaria demenza”<sup>761</sup> denunciata da Nietzsche.

[...] se il disordine minaccia effettivamente di rafforzare effettivamente le tendenze alla regressione (la bassa complessità) imponendo un ordine esistenziale chiuso, al contrario, il suo controllo da parte delle energie orientate alla Ragione può riassorbirlo ricuperandolo in un ordine esistenziale aperto e dinamico (ipercomplesso), in modo da incoraggiare la sperimentazione di sistemi socioculturali nuovi, [...]. In tale prospettiva le forme del tragico e del comico, della violenza e dell'eros, possono far valere efficacemente la componente positiva contenuta nella loro

---

<sup>759</sup> Ibidem.

<sup>760</sup> Ivi, p. 453.

<sup>761</sup> Ivi, p. 455.

ambivalenza vitale, contribuendo a risolvere in direzione, analogamente positiva il motivo nietzscheano dell'incompiutezza dell'uomo.<sup>762</sup>

La “componente positiva” contenuta nei diversi fenomeni suddetti sarebbe la dimensione demonica, presente nei diversi sentimenti (tragico, comico, ecc.), che ha strinto alleanza con la ragione:

[...] la coscienza tragica può essere assunta come deciso e intrepido rifiuto dell'esistente in quanto gretto e mediocre, volgare e violento, insensato e demente, effettuato non come fine a se stesso, ma come momento preliminare e necessario per la costruzione di una realtà nuova e diversa; l'impulso alla violenza può autodisciplinarsi e convertirsi nell'energia di una vitalità orientata a siffatta trasformazione qualitativa dell'esperienza umana; l'amore può liberarsi dal possessivismo degli egoismi [...] per sperimentare, liberandosi anche dalla tirannide della genitalità sessuale, nuovi rapporti di interesse e di simpatia, di incontro e di intesa, aperti potenzialmente a tutti i viventi [...] il comico può perdere l'intenzionalità aggressiva del diletteggio e dello scherno per risolversi nell'esperienza della lievitazione esistenziale. L'esistenza di tali direzioni positive nelle forme considerate incoraggia pertanto la fiducia nella possibilità di realizzare anche per loro tramite, nonostante delusioni e scacchi, un universo umano ispirato a Ragione.<sup>763</sup>

Le forme esperienziali del tragico e del comico, della violenza e dell'eros sono fenomeni indecidibili perché possono assumere l'accezione della violenza maligna figlia del disordine irrazionale oppure quella benigna e demistificatrice della forza che garantisce vitalità e creatività alla ragione<sup>764</sup>. Potremmo dire che Bertin, rassegnandosi alla ineludibile contaminazione e all'impurità, scopre l'intelligenza emotiva o, viceversa, che giunge a comprendere l'intelligenza delle emozioni.

La pedagogia critica e olistica di Bertin matura in *Ragione proteiforme e demonismo educativo* del 1987, dove l'Autore – quasi compiendo una parabola di ritorno sui temi esistenziali e irrazionalisti della giovinezza – rivaluta ancora di più la dimensione creativa, progettuale e demonica della ragione, quale fondamento del processo educativo, il quale deve avere come obiettivo il contrasto alla massificazione e il contenimento della violenza dilagante dell'uomo *demens* moderno. Negli anni '80 si avverte la crescente “crisi della ragione” degli idealisti, dei neopositivisti e dei materialisti, così il padre del problematicismo ritiene opportuno reintrodurre ciò che in *Educazione alla ragione* aveva

---

<sup>762</sup> Ibidem.

<sup>763</sup> Ivi, pp. 453-454.

<sup>764</sup> Cfr. G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori Università, Milano 2013, p. 217: “Un onnipresente ‘disordine’ disturba l'esistenza dell'uomo e, anzi, in alcuni aspetti fondamentali del suo comportamento, egli sembra opporre a un se stesso *sapiens* un se stesso *demens*: nell'aggressività, per esempio, ad una direzione benigna – funzionale alla vita – si contrappone una direzione maligna o distruttiva che, nelle sue forme estreme, può tradursi in sadomasochismo o in necrofilia. [...]. Sempre secondo Bertin, nella duplicità delle componenti *sapiens/demens* la prevalenza del *demens* non è inevitabile”. Sull'ambivalenza del disordine e sulla valorizzazione delle potenzialità della “violenza benigna”, cfr. F. Pinto Minerva, *Il disordine tra distruttività e creatività*, in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, op.,

trascurato, ovvero quegli aspetti sentimentali e immaginativi che, pur essendo “supplementi” alla razionalità, valgono “come momenti costitutivi” della ragione stessa:

Sentimento e immaginazione – di cui è indubbiamente riconosciuta l’importanza anche nella pratica educativa corrente – sono considerati qui, nella loro valenza positiva, come momenti costitutivi, e non antitetici o alternativi, dell’idea di ragione (definita, anche per la loro compresenza, “proteiforme”; attributo emblematico rivolto a riaffermare l’opposizione ad una sua interpretazione intellettualistica, e perciò unilaterale e dogmatica). Il “quotidiano” è rivalutato come campo generale di un’operazione educativa indirizzata ad elevare la “qualità” della vita, trasferendola – mediatrice una ragione progettuale nutrita di sentimento e di immaginazione – dal piano della banalità a quello dell’autenticità esistenziale.<sup>765</sup>

Il pedagogo continuatore del razionalismo critico ammette lo scacco della visione intellettualistica della ragione e teorizza la razionalità demonica proteiforme, polivalente e ipercomplessa.

[...] una razionalità non scienziata né tecnologica ma *demonica*: aperta ad istanze filosofiche, a risonanze estetiche, a sollecitudini e inquietudini del quotidiano. Nel sentimento della demonicità esistenziale, inteso nella configurazione nietzscheana indicata, possono ricevere illuminazione e assumere vigore (mantenendo ciascuno la propria identità) gli elementi tutti dell’esperienza personale, interpersonale e collettiva: sentimento estetico e religioso, sentimento etico e educativo [...]; i sentimenti del tragico e del comico, dell’amore e dell’eros, della natura, della vita e della morte, del pathos e dell’ironia.<sup>766</sup>

Razionalità, sentimenti e immaginazione sono termini aporetici: possono avere una valenza positiva ma anche negativa, tuttavia, tra la razionalità etica, il sentimento del demonico e l’immaginazione vige la logica del supplemento, o meglio, del mutuo soccorso:

All’interno di questo complicato gioco di influenze e di comportamenti il sentimento demonico-esistenziale potrebbe servire, se valorizzato saggiamente nell’azione educativa, a discriminare e catalizzare le influenze positive emergenti dal tumulto degli affetti e delle passioni del quotidiano col convogliare nella saldezza e nell’unità di un *pathos* [...] Si può confidare realisticamente che tali componenti – respingendo le tentazioni di una ragione che si lasci strumentalizzare nei meccanismi del calcolo e dell’informazione, ed affascinare dai successi della tecnica – riescano a diventare elementi vivi e pulsanti di una ragione rinnovata, illuminata e rafforzata da apporti di “entusiasmo” vitale, di fede incessante nel possibile, di speranza nel futuro? [...] Il sentimento esistenziale, a sua volta, si può avvalere del rapporto costante con la ragione – che si vuole fortificata da un esercizio critico secolare, da una coscienza storica vigile e aperta, da scelte etiche coraggiose ed intrepide – per intensificarsi e raffinarsi, cosicché le sue aspirazioni oltrepassino il campo limitato dei bisogni e quello vago e fluttuante dei desideri, correggendone enfasi e rifiutando deliri.

Essa [l’immaginazione] rappresenta un momento integrante della ragione creativa e progettuale [...] Il rapporto dell’immaginazione con gli altri aspetti della vita personale (ad esempio con la vita sentimentale) è d’interazione, e cioè di scambio reciproco di influenze. [...] Il demonismo

---

<sup>765</sup> G.M. Bertin, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1987, p. X.

<sup>766</sup> Ivi, p. 10.

rappresenta l'unità delle energie tutte della vita personale, protesa all'accentuazione della dimensione esistenziale (e cioè alla tensione al possibile e al "differente"); per tale accentuazione è fondamentale la spinta dell'immaginazione.

C'è soltanto una differenza metodologica nell'uso della ragione che, nel primo caso [*la ragione seria del tragico*] si avvale specialmente dell'intelligenza, nel secondo caso [*la ragione ludica*] principalmente dell'immaginazione. [...] l'una e l'altra sono elementi portanti di progettualità razionale ed entrambi compresenti nelle sue operazioni.<sup>767</sup>

Si tratta di una ragione demonica e immaginifica sempre aperta alla differenza, alla speranza e all'evento "inattuale" che con la sua alterità disaggiusta il presente, la cui pienezza è sempre differita dalla condizione di "crisi" perenne e non epocale – "*the time is out of joint*" direbbe Derrida.

La ragione demonica e proteiforme (utopica) cui sollecito (utopicamente) l'educazione in questa fase (non utopica) della storia del mondo, lavora forse per un altro tipo d'uomo [*rispetto all'uomo piccolo o superiore*] o per un'altra dimensione esistenziale? Lasciatemelo sperare o almeno *immaginare*. Che *la folle du logis* mi assista!<sup>768</sup>

L'idea nicciana di mente post-umana<sup>769</sup> permette a Bertin di superare la contrapposizione dualistica tra la sfera razionale e il suo "fuori" irrazionale – come era in parte in *Educazione alla ragione* e in *Disordine esistenziale e istanza della ragione* – per approdare a un rapporto di correlazione tra il *logos* e la follia in cui quest'ultima è comunque una forma di *cogito*<sup>770</sup>, poiché "non c'è un fuori testo", il che vuol dire che la critica bertiniana al "logocentrismo" ha il merito di escludere l'uscita dalla tradizione metafisica della presenza.

Il modello maturo di razionalità proteiforme, che promuove l'ordine ad alta complessità, insieme alla vocazione razional-demonica della pedagogia, consente di avvicinare il pensiero dell'ultimo Bertin alla teoria della complessità di Morin. Solo a titolo di esempio citiamo un passo in cui lo studioso francese esprime la sua antica sensibilità al tema della decostruzione delle antinomie:

Il pensiero complesso fa proprio il motto di Adorno "*la totalità è la non-verità*", motto che comporta il riconoscimento di un principio di incompletezza e di incertezza. [...] Per tutta la vita,

---

<sup>767</sup> Ivi, pp. 27, 35 e 48.

<sup>768</sup> Ivi, p. 49.

<sup>769</sup> Cfr. M.G. Contini, *Il Problematicismo pedagogico*, op., p. 3: "E' una proposta teoretica audace che attinge dallo Zarathustra nietzscheano motivi di critica radicale all'esistente, fino ad auspicare il "tramonto" dell'uomo attuale, incompiuto, malriuscito, che dovrebbe cedere lo spazio all'avvento di un demonico, utopico oltreuomo. In termini problematicisti tale proposta si traduce nell'indicazione di un obiettivo fondamentale, per la progettualità esistenziale, la "differenza", intesa come diritto del soggetto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe – il granello in un mucchio di sabbia – ma come potenziale portatore di trascendenza esistenziale, di una volontà lucida e audace di sfidare il mare, sconfinato e tumultuoso ma aperto alla speranza, del possibile".

<sup>770</sup> Cfr. la critica di Derrida a Foucault a cui abbiamo accennato nel primo capitolo.

[...] ho sempre aspirato a un pensiero multidimensionale. Non sono mai riuscito ad eliminare la contraddizione interna. Ho sempre sentito che alcune verità profonde, antagoniste tra loro, erano per me complementari, senza smettere di essere antagoniste.<sup>771</sup>

Il principio dialogico unisce due principi o nozioni che dovrebbero escludersi a vicenda, ma che sono indissociabili in una stessa realtà. [...]. La dialogica permette di assumere l'inseparabilità di nozioni contraddittorie per poter concepire un fenomeno complesso. Niels Bohr, per esempio, ha riconosciuto la necessità di concepire le particelle fisiche allo stesso tempo come corpuscoli e come onde. [...] Il pensiero deve assumere dialogicamente i due termini che tendono a escludersi l'un l'altro.<sup>772</sup>

Concludiamo con il suggestivo commento di Jerom Bruner alla misteriosa affermazione di Bohr:

Come accade spesso in tempi rivoluzionari, anche la nostra epoca è in preda alle contraddizioni. Per la verità, a un esame più ravvicinato, le contraddizioni in queste epoche si rivelano spesso delle antinomie, vale a dire delle coppie di verità ampie che, pur essendo a volte entrambe vere, tuttavia si contraddicono l'un l'altra. [...] Anche le verità educative, in tempi rivoluzionari, sono afflitte da antinomie. E non è sorprendente allora che perfino negli obiettivi riguardanti i primi anni dell'educazione infantile vi siano delle contraddizioni antinomiche, delle autentiche antinomie. [...] Voglio ricordare che le antinomie non ammettono una risoluzione logica, ma solo pragmatica. Come amava osservare Niels Bohr, i contrari delle piccole verità sono falsi; i contrari delle grandi verità possono anche essere veri.<sup>773</sup>

---

<sup>771</sup> E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso* (1990), tr. it., Sperling & Cupfer, Milano 1993, p. 2.

<sup>772</sup> E. Morin, *La testa ben fatta* (1999), tr. it., Cortina, Milano 2000, p. 99. Sulla affinità elettiva tra gli orientamenti teorici di Bertin e di Morin e, più in generale, sul tema della ricaduta pedagogica della teoria della complessità, cfr. G. Annacontini, *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, Ets, Pisa 2008.

<sup>773</sup> J. Bruner, *La cultura dell'educazione* (1996), tr. it., Feltrinelli, Milano 2002<sup>3</sup>, p. 79.

## Bibliografia

Sulle antinomie classiche della pedagogia e sulla storia della pedagogia:

- Beccegato L.S., *L'insegnamento della storia della pedagogia*, La scuola, Brescia 1981.
- Bellatalla L., Russo P., *La storiografia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Bellatalla L., Genovesi G., *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Le Monnier, Firenze 2006
- Bellatalla L., *La Scienza dell'educazione: il nodo della storia*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Borelli M., *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Pellegrini, Cosenza 2002.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, Bologna 1986.
- Cambi F., Ulivieri S., *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1999<sup>10</sup>.
- Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, Clueb, Bologna 2000.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari 2000.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Cambi F., *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, Bologna 2006.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Utet, Torino 2006.
- Cambi F. (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia generale*, Carocci, Roma 2011.
- Cavallera H.A., *Introduzione alla storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2016<sup>2</sup>
- Cives G., Genovesi G., Russo P. (a cura di), *I classici della pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2002<sup>2</sup>.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Granese A., *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma 1976.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma 2009.
- Metelli di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966.
- Susi F., Cipriani R., D. Meghnagi (a cura di), *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo*, Armando, Roma 2004.
- Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Ulivieri S., *Storia della pedagogia*, in Cambi F., Orefice P., Ragazzini D. (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, La Nuova Italia, Firenze 2002, pp. 149-189.
- Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano 2013.

Sul problematicismo pedagogico e sul suo rapporto con la teoria della complessità:

- Annacontini G., *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, Ets, Pisa 2008.
- Baldacci M., *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia*

- come scienza, Milella, Lecce 2011.
- Banfi A., *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
  - Banfi A., *Giuco*, In *Pedagogia e filosofia dell'educazione, Opere Vol. VI*, a cura di Bertin G.M. e Sichirillo L., Ed. Istituto Antonio Banfi, Reggio Emilia 1986.
  - Bertin G.M., *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo nella pedagogia*, Editrice Ave, Milano 1955.
  - Bertin G.M., *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Armando, Roma 1961.
  - Bertin G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1995.
  - Bertin G.M., *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna 1981.
  - Bertin G.M., *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
  - Bertin G.M. e Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.
  - Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002<sup>3</sup>.
  - Calvetto S., *Tra ragione ed esistenza. La filosofia dell'educazione di Giovanni Maria Bertin*, Anicia, Roma 2007.
  - Ceruti M., Cambi F., Callari Galli M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2002.
  - Contini M., *Il Problematicismo pedagogico*, Sem. di pedagogia Siped, Firenze, 30 maggio 2003, online: <https://rpd.unibo.it/article/download/1457/839>.
  - Contini M. (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, Clueb, Bologna 2005.
  - Fabbri M., *L'alternativa pedagogica in G. M. Bertin: tra criticismo ed esistenzialismo*, in "I problemi della pedagogia", 1986, pp. 469-494.
  - Fabbri M., *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, JuniorSpaggiari, Parma 2014.
  - Morin E., *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Feltrinelli, Milano 1974.
  - Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Cupfer, Milano 1993.
  - Morin E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.
  - Scuderi G., *Il razionalismo critico come problema pedagogico. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2005.
  - Tassi R, Tassi S., *Pedagogie nella storia. Il Novecento*, Zanichelli Bologna 2012.
  - Trebisacce G., *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca*, in "Studi sulla formazione", vol. 15, n. 2-2012, pp. 93-101, on line: [http://dx.doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-12041](http://dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-12041)

#### Di Derrida:

- Derrida J., *Il problema della genesi nella filosofia di Husserl*, Jaca Book, Milano 1992.
- Derrida J., *Introduzione a Husserl "L'origine della geometria"*, Jaka Book, Milano 2008.
- Derrida J., *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano 1989.
- Derrida J., *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1990.
- Derrida J., *La voce e il fenomeno. Introduzione al problema del segno nella fenomenologia di Husserl*, Jaca Book, Milano 2001.
- Derrida J., *La disseminazione*, Jaca Book, Milano 1989.
- Derrida J., *La farmacia di Platone*, Jaca Book, Milano 2007.



- Derrida J., *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino 1997.
- Derrida J., *Posizioni. Scene, atti, figure della disseminazione*, Bertani, Verona 1975.
- Derrida J., *Dove comincia e come finisce un corpo insegnante*, in AA.VV., *Politiche della filosofia*, Sellerio, Palermo 2003<sup>3</sup>.
- Derrida J., *Sproni. Gli stili di Nietzsche*, Adelphi, Milano 1991.
- Derrida J., *Il fattore della verità*, Adelphi, Milano 1989<sup>2</sup>.
- Derrida J., *Di un tono apocalittico adottato di recente in filosofia*, in AA.VV., *Disegno, la giustizia nel discorso*, Jaca Book, Milano 1984.
- Derrida J., *Psyché. Invenzione dell'altro*, vol. 1, Jaca Book, Milano 2008.
- Derrida J., *Psyché. Invenzione dell'altro*, vol. 2, Jaca Book, Milano 2009.
- Derrida J., *La scuola è stata per me un inferno e Liberare la curiosità, suscitare il desiderio*, in "Studi sulla formazione", 1, 2000.
- Derrida J., *Memorie per Paul de Man. Saggio sull'autobiografia*, Jaca Book, Milano 2017<sup>2</sup>.
- Derrida J., *Points de suspension*, Galilèe, Paris 1992.
- Derrida J., *Donare il tempo. La moneta falsa*, Cortina, Milano 1996.
- Derrida J., *Spectri di Marx. Stato del debito, lavoro del lutto e nuova Internazionale*, Cortina, Milano 1994.
- Derrida J., *Politiche dell'amicizia*, Cortina, Milano 1995.
- Derrida J., *Forza di legge- Il fondamento mistico dell'autorità*, Boringhieri, Torino 2003.
- Derrida J., *Fede e sapere*, in AA. VV. *La religione*, Laterza, Roma-bari 1995.
- Derrida J., *Aporie. Morire – attendersi ai "limiti della verità"*, Bompiani, Milano 1999.
- Derrida J. e Stigler B., *Ecografie della televisione*, Cortina, Milano 1997.
- Derrida J., *Limited Inc.*, Cortina, Milano 1997.
- Derrida J., *Del diritto alla filosofia*, Abramo, Catanzaro 1999.
- Derrida J., *Addio, a Emmanuel Lévinas*, Jaca Book, Milano 1998.
- Derrida J., *Ho il gusto del segreto*, in Derrida J., Ferraris M., "Il gusto del segreto", Laterza, Roma-bari 1997.
- Derrida J., *La scommessa, una prefazione, forse una trappola*, in Petrosino S., *Derrida e la legge del possibile*, Jaca Book, Milano 1997.
- Derrida J. e Dufourmantelle A., *L'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano 2000.
- Derrida J., *Donare la morte*, Jaca Book, Milano 2002.
- Derrida J., *Toccare, Jean-Luc Nancy*, Marietti, Genova-Milano 2007.
- Derrida J., *Il sogno di Benjamin*, Bompiani, Milano 2003.
- Derrida J., *Stati canaglia. Due saggi sulla ragione*, Cortina, Milano 2003.
- Derrida J., *Autoimmunità, suicidi reali e simbolici. Un dialogo con J. Derrida*, in Borradori G., *Filosofia del terrore. Dialoghi con J. Habermas e J. Derrida*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Derrida J., *Perdonare*, Cortina, Milano 2004.
- Derrida J., *L'animale che dunque sono*, Jaca Book, Milano 2006.

#### Sulla decostruzione di Derrida:

- AA.VV., *Jacques Derrida. Decostruzioni*, "Aut-aut", 327, Milano 2005.
- AA.VV., *Metafisica in Jacques Derrida*, *Giornale di metafisica*, 307-308, Morcelliana, Brescia 2014.
- AA.VV., *Decostruzione o biopolitica?*, Quodibet, Macerata 2017.
- Antonelli A., *Essere divenire. Su Jacques Derrida*, Carocci, Roma 2003.
- R. Bernasconi, *Supplement*, in C. Colebrook, *Jacques Derrida. Key Concepts*, Routledge, New York 2015, pp. 19-22.

- Bertoni F., *Lecture alla deriva. Decostruzione e dintorni*, in *Il testo a quattro mani. Per una teoria della letteratura*, Ledizioni, Milano 2011.
- Bloom H, De Man P., Derrida J., Hartman G.H., Miller J., *Deconstruction and Criticism*, Continuum, New York 1979.
- Bonazzi M., *Il libro e la scrittura. Tra Hegel e Derrida*, Mimesis, Milano 2004.
- Caputo J.D., *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation with Jacques Derrida*, Fordham University Press, New York 1997.
- Chaouki Zine M., *The Fabric of the Text: Signs of Deconstruction*, University of Bahrain, Journal Semat 2013 Vol.1 Issue 2, pp. 193 - 200.
- C. Colebrook, *Jacques Derrida. Key Concepts*, Routledge, New York 2015.
- Culler J., *Sulla decostruzione*, Bompiani, Milano 2002.
- D'Alessandro P. e Potestio A. (a cura di), *Su J. Derrida. Scrittura filosofica e pratica di decostruzione*, Led, Milano 2008.
- Dalmaso G., *La de-costruzione. Testualità e interpretazione*, Ets, Pisa 1990.
- Dalmaso G. (a cura di), *A partire da J. Derrida. Scrittura, decostruzione, ospitalità, responsabilità*, Jaca Book, Milano 2007.
- Dalmaso G., Di Martino C., Resta C., *L'a-venire di Derrida*, Mimesis, Milano 2014.
- Di Martino C., *Figure dell'evento. A partire da J. Derrida*, Guerini Scientifica, Milano 2009.
- Facioni S., Regazzoni S., Vitale F., *Derridario. Dizionario della decostruzione*, Il melangolo, Genova 2012.
- Ferraris M., *La svolta testuale. Il decostruzionismo in Derrida, Lyotard, gli "Yale Critics"*, Unicopli, Milano 1986.
- Ferraris M., *Postille a Derrida*, Rosenberg & Sellier, Torino 1990.
- Ferraris M., *Introduzione a Derrida*, Laterza, Bari 2008.
- Ferraris M., *Ricostruire la decostruzione. Cinque saggi a partire da Jacques Derrida*, Bompiani, Milano 2010.
- Garritano F. e Sergio E. (a cura di), *Luoghi dell'indicibile. J. Derrida*, Rubettino, Catanzaro 2012.
- Gasché R., *Dietro lo specchio. Derrida e la filosofia della riflessione*, Mimesis, Milano 2013.
- Giugliano D., *Derrida-Saussure. Senso e differenza*, Bulzoni, Roma 1994.
- Gurenatne K., *Rethinking addition: Derridian deconstruction and the text*, Oxford University Press in French Studies, July 2004, Vol. 58 (3), pp. 2-6.
- Hedges W., *Derrida & Deconstruction: Key Points*, Southern Oregon 2002, University, on line: <http://www.sou.edu/english/hedges/sodashop/rcenter/theory>.
- Iofrida M., *Forma e materia. Saggio sullo storicismo antimetafisico di Jacques Derrida*, Ets, Pisa, 1988.
- Iofrida M., *Decostruzione e storia della filosofia*, Ets, Pisa 1996.
- Iofrida M. (a cura di), *Après coup - L'inevitabile ritardo. L'eredità di Derrida e la filosofia a venire*, Bulzoni, Roma 2006.
- Lombardo P., *Decostruire*, in *Il testo letterario* (a cura di Lavagetto M.), Laterza, Bari 2007.
- Lye J., *Deconstruction: Some Assumptions*, Brock University, Canada 2002, on line: <https://brocku.ca/english/courses/4F70/deconstruction.php>.
- Mcquillan M., *Introduction: five strategies for deconstruction*, in *Deconstruction: A Reader*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2000, pp. 1-43.
- Moroncini B., *Perdono giustizia crudeltà. Figure dell'indecostruibile in J. Derrida*, Cronopio, Napoli 2016.
- Norris C., *Deconstruction: Theory and Practice*, Routledge, London 2002<sup>3</sup>.
- Petrosino S., *Ancora su Il pharmakon di Derrida*, saggio introduttivo a J. Derrida,

- La farmacia di Platone*, op. cit.
- Petrosino S., *Derrida e la legge del possibile*, Jaka Book, Milano 1997.
  - Petrosino S., *L'umanità dell'umano o dell'essenza della coscienza. Derrida lettore di Lévinas*, saggio introduttivo a *Addio a Emmanuel Lévinas*, op.
  - Petrosino S., *La scena umana. Grazie a Derrida e Lévinas*, Jaka Book, Milano 2016<sup>2</sup>
  - Piana G., *Le scene della scrittura nell'opera di J. Derrida*, Mimesis, Milano 2001.
  - Regazzoni S., *La decostruzione del politico. Undici tesi su Derrida*. Il melangolo, Genova 2006.
  - Regazzoni S., *Jacques Derrida. Il desiderio della scrittura*, Feltrinelli, Milano 2018.
  - Resta C., *Pensare al limite. Tracciati di Derrida*, Guerini, Milano 1990.
  - Resta C., *L'evento dell'altro. Etica e politica in Jacques Derrida*, Boringhieri, Torino 2003.
  - Resta C., *La passione dell'impossibile. Saggi su Jacques Derrida*, Il melangolo, Genova 2016.
  - Rolfe G., *Deconstruction in a nutshell*, University of Wales Swansea, 2004, on line: <http://garyrolfe.net/documents/deconstructioninanutshell>.
  - Rorty R., *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano 1986.
  - Silverman H.J., *Testualità tra ermeneutica e decostruzione*, Spirali, Milano 2003.
  - Vergani M., *Jacques Derrida*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
  - Vergani M., *Dell'aporia. Saggio su Derrida*, Il Poligrafo, Padova 2002.
  - Vigorelli I., *Proprietà di parola. Derrida e la metafora*, Mimesis, Milano 2015.
  - Zima P.V., *Derrida e la decostruzione*, Solfanelli, Chieti 2007.

Sulla ricaduta pedagogica della decostruzione:

- Accame L., *La decostruzione del testo*, Sansoni, Firenze 1976.
- Cambi F., *La sfida della differenza*, Clueb, Bologna 1987.
- Cambi F., *Decostruzionismo e pedagogia. Note ed appunti*, in “Studi di storia dell'educazione”, 1, 1992, pp. 5-34.
- Corchia L., *Disincanto, decostruzionismo e pedagogia. Ricerca del senso e modelli critici nella professione educativa*, in “The Lab's Quarterly”, 3, 2004, pp. 1-18.
- Erdas E.F., *Decostruzionismo e pedagogia*, in Erdas E.F., *L'educazione interminabile. Un viaggio nell'utopia*, Armando, Roma 1996.
- Garritano F., *La formazione come questione in J. Derrida. Il progetto pedagogico del postmoderno*, Anicia, Roma 2008.
- Malaguti I., *Aporie dell'insegnamento filosofico e ininsegnabilità della filosofia: il contributo del pensiero francese*, in Illetterati L. (a cura di), *Insegnare Filosofia*, Utet, Torino 2007.
- Mariani A., *Materiali teorici per una decostruzione dell'insegnamento. Interviste a Jacques Derrida*, in “Studi sulla formazione”, 1, 2000.
- Mariani A., *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Ets, Pisa 2000.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma 2008.
- Muzi M., Piromallo Gambardella A. (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano 1995.
- Isidori E., *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*. Aracne, Roma 2005.
- Parker S., *Reflective teaching in the postmodern world*, Open University Press, Buckingham 1997.
- Potestio A., *Un altro “Émile”. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013.
- Sani F., *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, La Scuola, Brescia 2017.

- Zoletto D., *Maestro*, in “Aut-aut”, cit.

#### Sulla maieutica del Socrate platonico:

- Platone, *Menone*, in *Opere complete* (a cura di G. Giannantoni), vol. 5, Laterza, Bari 1988.
- Platone, *Teeteto* (a cura di A. Tagliapietra), Feltrinelli, Milano 1994.
- Platone, *L'utopia del potere. La settima lettera* (a cura di P. Butti de Lima), Marsilio, Venezia 2015
- Adorno F., *Introduzione a Socrate*, Laterza, Bari 1984<sup>4</sup>.
- Banfi A., *Socrate*, Mondadori, Milano 1984.
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005.
- Impara P., *Platone filosofo dell'educazione*, Armando, Roma 2002.
- Long A.A., *La mente, l'anima, il corpo. Modelli greci*, Einaudi, Torino 2016.
- Nussbaum M., *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Petrini E., *Socrate e poi. Rapporti educativi e traguardi scolastici*. Morelli, Verona 1984.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino 2014.
- Sichirollo L., *Dialettica*, Editori Riuniti, Roma 2003.
- Stenzel J., *Platone educatore*, Laterza, Bari, 1966.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano 2003.

#### Su Agostino:

- Agostino, *De Magistro* (a cura di M. Casotti), La Scuola, Brescia 1961.
- Agostino, *Il maestro e la parola* (a cura di M. Bettetini), Bompiani, Milano 2004.
- Agostino, *Il “De magistro” di sant'Agostino*, (a cura di A. Bisogno), Città nuova, Roma 2014.
- Agostino, *La musica*, La vita felice, Milano 2017.
- Agostino, *Le confessioni*, Einaudi, Torino 1984.
- Agostino, *L'istruzione cristiana*, Valla-Mondadori, Milano 1994.
- Alici L., Piccolomini R., Pieretti A. (a cura di), *Verità e linguaggio. Agostino nella filosofia del Novecento/3*, Città nuova, Roma 2002.
- Marrou H. I., *Sant'Agostino e la fine della cultura antica*, Jaca Book, Milano 2016<sup>6</sup>.
- Piccolo G., *I processi di apprendimento in Agostino d'Ipbona*, Aracne, Roma 2014<sup>2</sup>.
- Silvestrini E., *L'educazione come processo interiore*, Borla, Roma 1992.
- Todisco O., *Parola e verità. Agostino e la filosofia del linguaggio*, Anicia, Roma 1993.
- Xodo C., *Metodica e finalità educativa nel De magistro di S. Agostino*, in “Pedagogia e vita”, 1976-1977, pp. 382-402.

#### Su Pestalozzi:

- Pestalozzi J.H., *La veglia di un solitario* (a cura di M. Gennari), Il melangolo, Genova 2009
- Pestalozzi E., *Leonardo e Geltrude* (a cura di E. Sanna), La Nuova Italia, Venezia 1928, 4 voll.
- Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude* (con traduzione di S. Quadri che ha aggiornato quella di Sanna del 1928), EPUB, libro digitale, 2017, KKIEN Publishing International, collana “I grandi dell'educazione”.
- Pestalozzi J.H., *Werke, Bd. 1: Lienhard und Gertrud*, Winkler Verlag, 1977.

- Pestalozzi J.H., *Sull'infanticidio* (a cura di G. di Bello), La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Pestalozzi E., *Mie indagini sopra il corso della natura umana nello svolgimento del genere umano* (a cura di E. Codignola), Vallecchi, Firenze 1926.
- Pestalozzi J.H., *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*, Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt 2002.
- Project Gutenberg, testi principali di Pestalozzi in lingua originale, on line: <http://gutenberg.spiegel.de>.
- Pestalozzi J.H., *Scritti scelti* (a cura di E. Becchi), Utet, Torino 1970.
- Pestalozzi J.H., *Popolo, lavoro, educazione* (a cura di E. Becchi), La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Pestalozzi J.H., *Schwanengesang*, on line: ZENO.ORG.mainebibliothec.
- AA.VV., *Pestalozzi nella modernità*, in "Formazione, lavoro, persona", VII-21, 2017, on line: <http://www.data.unibg.it/dati/bacheca/1029/81336.pdf>.
- Adorno T.W., *Teoria della Halbbildung*, Il melangolo, Genova 2010.
- Banfi A., *Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Benjamin W., *Il dramma barocco tedesco* (1925), Carocci, Roma 2018.
- Codignola E., Introduzione a E. Pestalozzi, *L'educazione* (a cura di E. Codignola), La Nuova Italia, 1967<sup>3</sup>.
- Delekat F., *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, La Nuova Italia, Firenze 1963.
- Ernst F., *Pestalozzi*, Bompiani, Milano 1945.
- Levrero P. (a cura di), *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in J. H. Pestalozzi*, Il melangolo, Genova 2014.
- Luccini E., *Le idee politiche e sociali di G. H. Pestalozzi*, Il Poligrafo, Padova 2005.
- Metelli di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966.
- Nienhaus S., *Educazione nazionale e rivoluzione. Allegorie politiche: le favole di J. H. Pestalozzi*, in Gallo. P. (a cura di), *Fabula docet*, Graphis, Milano 2002, pp. 45-89.
- Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Scurati C., *G.E. Pestalozzi*, Le stelle, Milano 1970.
- Scurati C., *J.H. Pestalozzi*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Vol. 2, La Scuola, Brescia 1977.
- Silber K., *Pestalozzi. L'uomo e la sua opera* (1965), La scuola, Brescia 1971.
- Spranger E., Litt T.H., *Enrico Pestalozzi*, Armando 1961.
- Werder K. e Kuhlemann G., sito "Verein Pestalozzi im Internet", 2018, on line: [www.it.heinrich-pestalozzi.de/](http://www.it.heinrich-pestalozzi.de/).