

La *literacy* decostruttiva nello studio dei classici della pedagogia

Gianluca Ammannati

Alla luce della tesi di Derrida su “La fine del libro e l’inizio della scrittura”, indaghiamo quella “literacy” nell’ordine della lettura che, secondo il grammatologo francese, dovrebbe mobilitare la competenza di decostruire un testo, in aggiunta al classico “commento raddoppiante”; prendiamo poi in esame la decostruzione delle antinomie classiche della pedagogia, focalizziamo su maieutica/ammaestramento e, infine, proviamo ad abbozzare una lettura decostruttiva di un classico della pedagogia: il “De magistro” di Agostino.

In the context of Derrida’s thesis about “The end of the book and the beginning of writing”, we investigate that “literacy” in the order of reading which, according to the French grammatologist, should mobilize the competence to deconstruct a text, in addition to the classic “doubling commentary”; then we examine the deconstruction of the classical pedagogical antinomies, we focus on maieutics/training and, finally, we try to sketch a deconstructive reading of a pedagogical classic: the “De magistro” of Augustine.

Parole chiave: Decostruzione, Antinomie classiche della pedagogia, Maieutica, Classici della pedagogia, “De magistro” di Agostino

Keywords: Deconstruction, Classic antinomies of pedagogy, Maieutics, Classics of pedagogy, “De magistro” of Augustine

1. Dal libro al testo

Derrida, con la sua Grammatologia, ha dato vita ad una rivoluzione semiologica che da alcuni decenni ha influenzato, anche nel nostro paese, il modo di concepire la lettura dei grandi libri della cultura occidentale. In pedagogia, ad esempio, Andrea Potestio ha pubblicato da pochi anni uno studio¹ in cui rilegge alcune opere di Rousseau, in particolare l’*Emilio*, servendosi anche dei concetti derridiani di “logica del supplemento” e di “dono incondizionato”.

¹ A. Potestio, *Un altro “Émile”. Rilettura di Rousseau*, Brescia, La Scuola, 2013. Sul “*dangereux supplément*” cfr. anche F. Sani, *Rousseau e le pedagogie dell’assenza*, Brescia, La Scuola, 2017.

L'ipotesi da cui noi muoviamo, sulla scia di questa innovativa chiave interpretativa, 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”² descritta e praticata dallo stesso Derrida. Egli ha parlato 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”³ finalizzate a liberare quest'ultima da una condizione di coartazione esercitata “al prezzo di contraddizioni, di degenerazioni, di negazioni, di decreti dogmatici”⁴.

La scrittura – secondo il grammatologo francese – è sempre stata considerata quel “pericoloso supplemento”⁵ della *phonè* a cui, tuttavia, si doveva ricorrere per duplicare il *logos* in un Libro che si facesse “porta-voce” di un sistema teorico comandato da un significato trascendentale, come le idee iperuraniche di Platone o l'originaria buona natura di Rousseau. Infatti, “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-affezione 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”⁶.

Dall'ascolto della “voce demonica” di Socrate fino alla “voce dell'essere” di Heidegger passando per la “dolce voce” del *cogito* sentimentale di Rousseau⁷, è stata proprio l'impurità della scrittura a tur-

² J. Derrida, *Posizioni* (1972), tr. it., Verona, Bertani, 1975, p. 75.

³ J. Derrida, *Punteggiatura: il tempo della tesi* (1980), in J. Derrida, *Del diritto alla filosofia* (1990), tr. it., Catanzaro, Abramo, 1999, p. 231.

⁴ *Ibidem*, p. 232.

⁵ J. Derrida, *Della Grammatologia* (1967), tr. it., Milano, Jaca Book, 1989², p. 163.

⁶ *Ibidem*, p. 24.

⁷ *Ibidem*, 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”.

bare il sogno fonocentrico dell'auto-affezione pura e il desiderio logocentrico di afferrare la presenza piena del senso. È la storia della metafisica e del suo “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. ... E un tale idealismo non è esclusivo dei cosiddetti ‘idealisti’. Lo si ritrova a volte in filosofie che si dichiarano anti-idealistiche, in ‘materialismi’”⁸.

Per Derrida, invece, l'idealità del senso si costituisce soltanto nella contaminazione con il significante materiale, non è mai pura e trova il suo compimento solo con la scrittura, poiché solo questo strumento permette l'iterabilità del senso oggettivo in quanto garantisce il pieno distacco dalla contingenza del contesto di produzione⁹. A ben vedere, ogni linguaggio (gestuale, orale, segnato¹⁰, scritto, ecc.) è abitato da una archi-scrittura, secondo il principio controintuitivo de “la scrittura

⁸ J. Derrida, *Limited Inc.* (1977), in J. Derrida, *Limited Inc.* (1990), tr. it., Milano, Cortina, 1997, pp. 138-139.

⁹ Cfr. M. Iofrida, *Forma e materia. Saggio sullo storicismo antimetafisico di Jacques Derrida*, Pisa, ETS, 1988, p. 49: “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 perfeziona 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”.

¹⁰ Nella storia dell'educazione, il vertice del pregiudizio fonocentrico è stato raggiunto con la Conferenza internazionale sull'educazione dei sordomuti, tenuta a Milano nel 1880, in cui i pedagogisti decisero di proibire l'uso della lingua “manuale” nelle scuole. Su questa svolta oralista, sull'imposizione della lettura labiale e sull'identificazione tra la LIS e la scrittura, cfr. O. Sacks, *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, tr. it., Milano, Adelphi, 2012¹¹, da cui citiamo pp. 117-118: “Ancora trent'anni fa era nozione pressoché universale che la ‘lingua dei segni’ dei sordi non fosse nulla più che una sorta di pantomima, o di lingua figurativa. L'Encyclopedia Britannica (14ª edizione) la definisce come ‘una specie di scrittura di immagini nell'aria’”.

prima della lettera”¹¹ che significa “affermare che il concetto di scrittura eccede e comprende quello di linguaggio”¹².

Derrida, lettore di Saussure, confuta il sostanzialismo linguistico dimostrando che la dimensione sistematica della lingua è sempre “grafemica”: “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”¹³.

La storia dei nostri saperi, compresa la pedagogia, è il racconto di molteplici tentativi di bloccare e occultare questo movimento di significazione dell’archi-scrittura anche detto *différance*¹⁴, 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. Pertanto, in questo processo di produzione del senso, diventa impossibile afferrare un significato come si farebbe con un oggetto perché, nonostante le suggestioni dell’intuizionismo, qualsiasi elemento del sistema (testo) non ha alcuna autosussistenza, dato 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)”¹⁵.

¹¹ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 12.

¹² *Ibidem*.

¹³ J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 62.

¹⁴ Cfr. J. Derrida, *La différance* (1968), in J. Derrida, *Margini della filosofia* (1972), tr. it., Torino, Einaudi, 1997, pp. 27-58.

¹⁵ J. Derrida, *La voce e il fenomeno* (1967), tr. it., Milano, Jaca Book, 1984², p. 101.

Di conseguenza, Derrida rifiuta il modello fono-logocentrico della “comunicazione come comunicazione delle coscienze o delle presenze e come trasporto linguistico o semantico del voler-dire”¹⁶ e afferma “la struttura grafematica generale di ogni ‘comunicazione’”¹⁷, secondo cui qualsiasi messaggio per poter funzionare deve essere iterabile ed espropriabile e, quindi, deve poter rompere sia con il contesto reale di produzione sia con il “contesto semiotico interno”¹⁸. La citabilità e il gioco dei rimandi sistematici rendono possibile la trasmissione di un messaggio ma, al contempo, ne intaccano la compattezza introducendovi opacità, alterazione e “evenemenzialità”¹⁹.

Ma c’è di più: con la tesi “non c’è fuori-testo”²⁰, si sostiene che “Il testo generale ... 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 differenziali e conflittuali, da tracce dunque, senza alcun centro di presenza e di dominio”²¹. A differenza di quanto pensavano Platone, Agostino, 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”²², 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”²³, fra cui troviamo i soggetti²⁴ e i loro testi particolari.

¹⁶ J. Derrida, *Firma evento contesto* (1971), in J. Derrida, *Margini della filosofia*, cit., p. 405.

¹⁷ *Ibidem*, p. 420.

¹⁸ *Ibidem*, p. 406.

¹⁹ *Ibidem*, p. 418.

²⁰ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 182.

²¹ J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 140.

²² J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 54.

²³ J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 64

²⁴ Cfr. J. Derrida, *Freud e la scena della scrittura* (1966), in J. Derrida, *La scrittura e la differenza* (1967), tr. it., Torino, Einaudi, 1990², pp. 292-293: “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”.

Pertanto, l'opera trascende la volontà dell'autore²⁵ in quanto “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 rapporto ... una struttura significante che la lettura critica deve produrre”²⁶. In una battuta: “la nozione di testo, pensata in tutte le sue implicazioni, è incompatibile con la nozione univoca di espressione”²⁷.

Solo per esemplificare, Rousseau costruisce i suoi libri sul suo “discorso”²⁸ teorico di contrapposizione tra una natura buona e una cultura corrottrice, 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 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 rela-

²⁵ Sul tema dello scrittore spodestato e su quello della struttura contraddittoria di ogni testo, cfr. F. Bertoni *Letture alla deriva. Decostruzione e dintorni*, in F. Bertoni, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della letteratura*, Milano, Ledizioni, 2010, da cui citiamo 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 sovverte 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”.

²⁶ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., pp. 181-182.

²⁷ J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 67.

²⁸ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 119.

zioni strategiche così come i rapporti di forza tra i due movimenti formano un disegno complesso”²⁹.

“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”³⁰, poiché il testo particolare non è mai completamente inscritto nella storia della metafisica fonologocentrica; esso mostra sempre un’eccedenza data dalla sua appartenenza al “testo generale”, il quale rende possibile il costituirsi dell’identità dell’opera ma, al contempo, non ne consente la chiusura.

Derrida decreta così “La fine del libro e l’inizio della scrittura”³¹, nel senso che “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. ... 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”³². Il libro non finisce ma la sua epoca deve chiudersi con il superamento dell’idea di omogeneità³³ del testo, come a dire che “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”³⁴.

2. *La “literacy” raddoppiante e decostruttiva*

Come abbiamo visto in apertura, la decostruzione consta di “regole di lettura” senza valore procedurale con le quali si può pensare di ap-

²⁹ *Ibidem*, p. 187.

³⁰ *Ibidem*, p. 119.

³¹ *Ibidem*, p. 9.

³² *Ibidem*, pp. 21-22.

³³ J. Derrida, *Posizioni*, cit., 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)”.

³⁴ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., pp. 101-102.

procciare un testo, ma – mette in chiaro Derrida – soltanto dopo averlo compreso a partire dal “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’. ... Senza una solida competenza in questo campo, le più rischiose interpretazioni di *Della grammatologia* non sarebbero né possibili né intellegibili, e neppure discutibili. Bisogna capire ... le interpretazioni dominanti e convenzionalmente ammesse 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’”³⁵.

Solo dopo questo “raddoppio” può fare il suo ingresso la decostruzione che “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.”³⁶.

Il decostruttore francese – chiamando in causa il dibattito americano ed europeo³⁷ sulle competenze nell’ordine della lettura-scrittura – sostiene la necessità formativa dell’acquisizione di una *literacy* dialettica che sappia unire le “competenze” ermeneutiche del “commento raddoppiante” alle abilità di destabilizzazione offerte da quella “pratica organizzata”³⁸ ma a-metodica che è la decostruzione. Potremmo

³⁵ J. Derrida, *Verso un’etica della discussione* (1990), in J. Derrida, *Limited Inc.*, cit., pp. 214-215.

³⁶ *Ibidem*, pp. 217-218.

³⁷ Cfr. M. Banzato, *Literacy e complessità*, in “TD. Tecnologie didattiche”, n. 21(1), 2013, pp. 4-13.

³⁸ J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, cit., p. 217. Sull’argomento del “metodo” cfr.: R. Gasché, *Metodologia decostruttiva*, in R. Gasché, *Dietro lo specchio. Derrida e la filosofia della riflessione* (1986), tr. it., Milano, Mimesis, 2013, pp. 157-216; M. Ferraris, *Note su decostruzione e metodo* (1984), in M. Ferraris, *Postille a Derrida*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1990, pp. 107-113; M. Ferraris, *La svolta testuale. Il decostruzionismo in Derrida, Lyotard, gli “Yale Critics”*, Milano, Unicopli, 1986; P. Lombardo, *Decostruire*, in M. Lavagetto (a cura di), *Il testo letterario*, Bari, Laterza, 2007, pp. 219-246; P.V. Zima, *Derrida e la decostruzione* (1994), Chieti, Solfanelli, 2007.

asserire, parafrasando Rorty³⁹, che nella lettura dei grandi libri di pedagogia dovremmo essere 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.

La lettura-scrittura, pertanto, “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’acceptare (entro certi limiti), vale a dire nel non accettare mai totalmente, il dato di un contesto, la sua chiusura e la sua fermezza”⁴⁰. Tuttavia, non si tratta di un rovesciamento o di una trasvalutazione, ma di una destabilizzazione finalizzata a reinscrivere i vecchi concetti della metafisica entro nuovi campi semantici.

Più a monte, alla base di questa divaricazione della lettura-scrittura, “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”⁴¹. Ma Derrida non vuole *aut aut* e chiosa: “(le due interpretazioni) 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*”⁴².

L’obiettivo sta nel combinare l’approccio ermeneutico, che pur nell’ammissione della polisemia di ogni testo non rinuncia a “l’oriz-

³⁹ 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*, Roma, Armando, 2003, pp. 176-184.

⁴⁰ J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, cit., p. 227.

⁴¹ J. Derrida, *La struttura, il segno e il gioco nel discorso delle scienze umane* (1966), in J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, cit., p. 376.

⁴² *Ivi*.

zonte implicito di una riepilogazione (*résumption*) unitaria del senso⁴³, con quello decostruttivo che, al contrario, mira alla disseminazione, ovvero alle connessioni di senso, variegata e aporetiche⁴⁴ che strutturano un testo impedendo di ridurlo “ai suoi effetti di senso, di contenuto, di tema”⁴⁵. Non si punta a mettere in evidenza il relativismo di ogni interpretazione e neppure a ritrovare cosa voleva veramente dire l'autore, perché la “proliferazione vivente”⁴⁶ del senso di un testo avviene in rapporto ad un aspetto di dispersione, di non recupero che si genera proprio dalla “castrazione”⁴⁷ del paternalistico significato trascendentale.

Se il metodo del “commento raddoppiante” appare troppo ingenuo nel credere al “rapporto cosciente, volontario, intenzionale, che lo scrittore istituisce nei suoi scambi con la storia”⁴⁸, altrettanto illusorio e per lo più fuorviante, risulta anche l'approccio interpretativo che vuole “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”⁴⁹. Uno scavalcare il testo per ridurlo a illustrazione di un senso posto altrove come nel caso dell'interpretazione psicoanalitica 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”⁵⁰.

⁴³ J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 79.

⁴⁴ Cfr. A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008, pp. 41-43: “Invece, 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 dispiegare le ‘eccedenze’ e i ‘supplementi’ e mostrare le ‘smagliature’ della trama testuale. ... In tale direzione la verità non può essere che plurale, molteplice, variegata, inquieta e contraddittoria”.

⁴⁵ J. Derrida, *La disseminazione* (1972), tr. it., Milano, Jaca Book, 1989, p. 52.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 357.

⁴⁷ J. Derrida, *Posizioni*, cit., pp. 119-120. Cfr. J. Derrida, *Il fattore della verità* (1980), tr. it., Milano, Adelphi, 1989², in cui il decostruttore francese critica di semantismo l'interpretazione lacaniana de *La lettera rubata* di Poe.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 182.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 183.

Se il buon “commento raddoppiante”, dunque, “con tutte le ‘esigenze classiche’ e gli ‘strumenti della critica tradizionale’ (della quale ... l’università deve assicurarne la più rigorosa trasmissione e conservazione)”⁵¹, è chiamato ad assolvere una funzione politico-istituzionale, al contrario, una *literacy* decostruttiva e “ironica” deve “leggere tra le righe” la *différance*, la struttura della traccia che attraversa ogni libro con il suo movimento eterogeneo di significazione.

“Un compito di lettura”⁵² che deve “produrre questa struttura significante”⁵³, ma non come un metodo che si aggiunga da fuori, poiché qualsiasi testo è sempre “in decostruzione”⁵⁴. La “pratica organizzata” della decostruzione è sempre un evento specifico e, al tempo stesso, generale che libera dalle gabbie dei dualismi metafisici gli elementi preesistenti nel testo per ri-scriverli (“reinscriverli”) secondo una diversa configurazione di senso.

Dobbiamo riconoscere che ad alcuni pedagogisti italiani, già da diversi anni, non è sfuggita l’importanza di tenere insieme il “commento raddoppiante” e l’approccio decostruttivo. A testimonianza del successo della *koiné* ermeneutica, possiamo citare il libro *Prospettive ermeneutiche in pedagogia* pubblicato a metà degli anni ’90 dal gruppo interuniversitario di ricerca pedagogica coordinato da Alberto Granese⁵⁵.

Nel suo contributo, Franco Cambi, richiamandosi alla “triade *testo, interpretazione, tradizione*”⁵⁶, 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.)⁵⁷ per coglierne gli echi e le

⁵¹ J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, cit., p. 214.

⁵² J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 182.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ J. Derrida, *Lettera ad un amico giapponese* (1985), in J. Derrida, *Psyché. Invenzione dell’altro*, vol. 2 (1987-2003), tr. it., Milano, Jaca Book, 2009, p. 11.

⁵⁵ M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli, 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).

⁵⁶ *Ibidem*, p. 66.

⁵⁷ Riguardo alla contestualizzazione storica, autobiografica, ecc. delle teorie pedagogiche, cfr. L. Bellatalla, P. Russo (a cura di), *La storiografia dell’educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005; F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Bari, Laterza,

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. ... 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 enfatico ed esclusivo del manuale e per ricondurla verso la sua natura più intrinsecamente interpretativa”⁵⁸.

Nell'ultimo saggio del volume citato, Marielisa Muzi parla di una “ermeneutica nell'accezione decostruttiva”⁵⁹ e auspica una convergenza tra l'ermeneutica di Gadamer e la decostruzione, sulla base di un comune interesse intorno a “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”⁶⁰.

La decostruzione e l'ermeneutica “devono essere giocate in modo complementare e dialettico, reciprocamente integrato – scriveva Cambi già nei primi anni '90 – ... 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*”⁶¹.

2002¹⁰; H.A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2016²; L. Santelli Beccegato, *L'insegnamento della storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1981; S. Ulivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, 2000², pp. 149-189.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 260.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 274.

⁶¹ F. Cambi, *Decostruzionismo e pedagogia. Note ed appunti*, in “Studi di storia dell'educazione”, 1, 1992, pp. 33-34. Cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Bari, Laterza, 2000, pp. 92-97; F. Cambi, *Metateoria pedagogica*, Bologna, CLUEB, 2006, pp. 98-99; F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006, pp. 137-138.

Ma “rivalutare il frammento – ha specificato Franco Epifanio Erdas – non vuol dire, per Derrida, cadere nel ‘frammentario’ e nell’asistematico. 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 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”⁶². Erdas coglie molto bene l’aspetto sistematico e *construens* della lettura decostruttiva, impegnata a risemantizzare i concetti metafisici in nuovi “sistemi di catene che li ricomprendono”.

A tal proposito, Derrida tratteggia una “strategia generale della decostruzione”⁶³ articolata nei due celebri *step* del rovesciamento e dello spostamento, con l’aggiunta della individuazione dei termini indecidibili. Cominciare con il rovesciamento significa “riconoscere che, in un’opposizione filosofica classica, non ci 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”⁶⁴, riorientando la lettura verso la ricerca di tutti i termini marginalizzati ed esclusi ad opera della logica binaria del “tutto o niente”⁶⁵. Non una cancellazione, altrimenti “la gerarchia dell’opposizione duale si ricostituisce, infatti, sempre da capo”⁶⁶.

⁶² F. E. Erdas, *Decostruzionismo e pedagogia*, in F. E. Erdas, *L’educazione interminabile. Un viaggio nell’utopia*, Roma, Armando, 1996, pp. 131-132.

⁶³ J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 75.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 76.

⁶⁵ J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, cit., p. 172.

⁶⁶ J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 75.

Ad esempio, pensare di rovesciare l'idealismo schierandosi incondizionatamente dalla parte del concetto di materia⁶⁷, senza coglierne le implicazioni soprattutto con il suo opposto, significa ricadere in un monismo. È la critica che Derrida muove all'empirismo filosofico, animato dall'illusione che possa veramente darsi una logica eterologica pura e "fuori-testo". In quest'ottica, materialismo, sensismo e empirismo contemplerebbero un concetto di materia "reinvestito di valori 'logocentrici', associati a quelli di cosa, realtà, presenza in generale – ad esempio, presenza sensibile –, pienezza sostanziale, contenuto, referente, ecc."⁶⁸, così da ricostituirlo a significato trascendentale.

Nel rovesciamento, si fa leva sulla contaminazione per non ricadere nelle vecchie dicotomie metafisiche di materia/spirito, materia/idealità, materia/forma, ecc., poiché la materia assume il significato di "forza di resistenza"⁶⁹ all'idealità, ma in un quadro di indissociabilità. "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 (*différente*); la cultura come natura differita – differente (*différente*); tutto ciò che è altro dalla *physis* – *techne*, *nomos*, *thesis*, società, libertà, storia, spirito, ecc. – come *physis* differita o come *physis* differente (*différente*)). *Physis in différence*"⁷⁰.

Per riscrivere il concetto di materia, lo si dovrebbe far passare dal lavoro decostruttivo della "paleonomia"⁷¹ 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 resistenza, resto, marca, scrittura, traccia, ecc.

⁶⁷ Cfr. *ibidem*, pp. 96-97.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 97.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 98.

⁷⁰ J. Derrida, *La différence*, cit., pp. 45-46.

⁷¹ J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 102.

Siamo già alla fase dello “spostamento positivo, di trasgressione”⁷² secondo cui “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”⁷³ – come il concetto di archi-scrittura.

Non esistono, pertanto, concetti metafisici in sé, perché 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”⁷⁴.

Ne segue che – in accordo con la necessità di mantenere il commento raddoppiante – la pratica decostruttiva non abbia niente a che fare con demolizioni delle nostre singole parole usuali, come “storia”⁷⁵, ma si traduca, piuttosto, nello “spostamento generale dell’organizzazione”⁷⁶ delle sue implicazioni, così da passare da quelle tradizionali (linearità o circolarità, teleologia, escatologia, *Aufhebung*, ecc.) a quelle nuove basate sulla contaminazione (ripetizione, evento, traccia, eterogeneità, contraddizione, ritorno del rimosso, ecc.)⁷⁷.

⁷² *Ibidem*, p. 97.

⁷³ *Ibidem*, p. 76.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 60.

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 90-91.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ Cfr. S. Ulivieri, *I silenzi sociali: l’infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini*, in F. Cambi, S. Ulivieri, *I silenzi nell’educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 55: “... a fronte di una storia tutta costruita a parametri (destra/sinistra, nord/sud, cultura/pseudocultura, autorità/libertà) e a pregiudizi (buoni/cattivi, uomini/donne, bianchi/neri, credenti/atei, cattolici/laici, destra/sinistra, nord/sud...), ritorna il gusto per tutti i periodi storici dell’umanità viva e reale, piena di contraddizioni, di fughe in avanti e restaurazioni del passato, una storia frantumata in tante storie, che in apparenza ratifica il disordine, ma che in realtà dà conto della diversità, raccoglie le fila disperse del dissenso, i filoni carsici dell’eresia, le culture e i valori delle minoranze”. Sul tema della riabilitazione storica della figura del “marginale”, dell’escluso, cfr. S. Ulivieri, (a cura di), *L’educazione e*

Ed è proprio stando sui “marginari” della concettualizzazione metafisica, dove il senso diventa aporetico⁷⁸, che la pratica decostruttiva cerca di individuare i termini “indecidibili ... 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”⁷⁹.

Ad esempio, Derrida trova nel *Fedro* di Platone una “falla” aperta nel testo (del Libro) dal termine “*pharmakon*”⁸⁰, utilizzato per stabilire una analogia con la scrittura, la quale, da una parte, è “tossica” perché intacca la purezza del senso espresso dalla *phonè* ma, dall’altra, è un rimedio che supplisce alle carenze della memoria. Platone tenta di far valere la tesi unilaterale della scrittura-veleno ma il testo lo tradisce e, alla maniera del *lapsus*, mette in scena anche il rinvio ineludibile all’antitesi, la scrittura-rimedio, secondo un rapporto a *double bind*: la scrittura non può essere buona senza essere contaminante, *ergo* il senso è indecidibile.

3. *Decostruire le antinomie classiche della pedagogia*

In ambito pedagogico, oltre ad aver compreso i vantaggi di coniugare il “commento” raddoppiante” con la lettura decostruttiva – in sintonia con le “considerazioni metodologiche”⁸¹ di Derrida –, già da tempo si è preparato il terreno per l’avvento della *literacy* decostruttiva. Cambi, ad esempio, ha descritto molto bene la corrispondenza tra

i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell’emarginazione, Firenze, La Nuova Italia, 2003³.

⁷⁸ Cfr. E. Isidori, *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*, Roma, Aracne, 2005, p. 21: “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 ‘marginari’) del problema/concetto analizzato”.

⁷⁹ J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 77. In questo nostro studio, per ragioni di economia, non tratteremo la indecidibilità che il decostruttore francese ha rilevato nei concetti di “dono”, “perdono”, “amicizia”, “giustizia”, “democrazia”, “immunità”, ecc.

⁸⁰ J. Derrida, *La farmacia di Platone* (1972), tr. it., Milano, Jaca Book, 2007².

⁸¹ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 182.

la decostruzione delle dicotomie metafisiche e l'annoso problema delle antinomie classiche della pedagogia: "L'incorporazione della metafisica 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 lacerazioni e contrasti radicalmente insanabili"⁸². Per questo, la decostruzione del testo classico della pedagogia dovrebbe cominciare proprio a disaggiustare le sue antinomie, altrettanto classiche.

"L'antinomia – scrive Giovanni Maria Bertin – 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"⁸³.

Per Bertin – che nel suo libro *Educazione alla ragione*⁸⁴ spiega molto bene la natura metafisica della modellistica pedagogica – la storia della pedagogia si configura come un campo di scontro tra dottrine egocentriche ed eterocentriche, talvolta riappacificata da quelle conciliative. Le prime non riescono a spiegare "gli elementi di socialità di

⁸² F. Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, cit., p. 12. Cfr. A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa, ETS, 2000, p. 24: "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".

⁸³ G. M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando, 1961, nota p. 161.

⁸⁴ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione* (1968), Roma, Armando, 1995².

cui l'individualità si nutre sul piano storico"⁸⁵, mentre le seconde "hanno il loro limite nelle difficoltà di giustificare il singolo, senza il quale nessuna società può costituirsi"⁸⁶. A questa antinomia esterna (ego/etero), si aggiungono poi le antinomie interne ad ogni modello: per esempio, nelle pedagogie egocentriche l'individualità può essere intesa in modo naturalistico e spontaneista (Rousseau) oppure secondo una visione spiritualista e autoritaria (Gentile).

Rispetto alle antinomie classiche (autorità/libertà, apprendimento/curricolo, gioco/lavoro, ecc.)⁸⁷, la scelta di un modello determina, a seguire, una tassonomia di polarità concettuali affini: una pedagogia egocentrica, dunque, sarà incline a sbilanciarsi verso la libertà, la spontaneità, il gioco, ecc. Tuttavia, Bertin, in modo simile al gesto decostruttivo, afferma che ogni assolutizzazione dottrinale, per motivi di sostenibilità teoretica, non può che trovarsi nello scacco dialettico di doversi correggere con la reintroduzione dei "supplementi": "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"⁸⁸.

Il tema delle "interiori esigenze antinomiche" è stato sviluppato da Renzo Tassi (insieme a Sandra Tassi) che, nel solco del problematismo pedagogico, ha impostato i suoi manuali di storia della pedagogia unendo il classico "commento raddoppiante" a momenti di decostruzione "supplementare": "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 mo-

⁸⁵ *Ibidem*, p. 59.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ Cfr. F. Cambi, *Le antinomie pedagogiche*, in F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit., pp. 143-149.

⁸⁸ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., pp. 58-59.

dello 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*⁸⁹.

Tirando le somme, dovremmo “smarcare” le antinomie di Bertin dalla loro appartenenza al trascendentale per poi reinscriverle nella struttura “grafematica” del testo; per questo “sarebbe da valutare – osserva Massimo Baldacci – 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 istituisce 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”⁹⁰.

Proviamo, ad esempio, a “riconsiderare” l'antinomia tra la maieutica e “l'ammaestrare dal di fuori” (*διδάσκειν*)⁹¹ – per come si presenta nel *Menone* di Platone (e anche nel *Teeteto*) – seguendo le “regole di lettura” derridiane che abbiamo descritto.

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.

Ma è proprio vero che la maieutica di Socrate è un metodo del tutto attivo? A questo riguardo, Benedetto Vertecchi – in qualità di intellettuale ironico alla Rorty – ha osservato che la prima parte del dialogo maieutico, da un punto di vista docimologico, ha le caratteristiche delle pseudo-prove: domande formulate a stimolo aperto ma che

⁸⁹ R. Tassi, S. Tassi, *Pedagogia nella storia. Il Novecento*, Bologna, Zanichelli, 2012⁴, p. 242.

⁹⁰ M. Baldacci, *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2011², p. 121. I testi di Antonio Banfi e di Bertin, se decostruiti, mostrano una certa vicinanza al pensiero di Derrida ma, al tempo stesso, anche cedimenti ontologici e teleologici più consoni allo spirito ermeneutico della ricomposizione del pluralismo.

⁹¹ J. Stenzel, *Platone educatore* (1928), tr. it., Bari, Laterza, 1966², p. 158.

esigono risposte chiuse, in modo da guidare lo schiavo a dare il suo assenso ai falsi quesiti del filosofo.

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.⁹²

In altre parti, al contrario, Socrate ripete e sviluppa le argomentazioni dell'interlocutore facendogli quasi da specchio – si pensi alla tecnica della riformulazione nel colloquio di *counseling* – così da favorire la sua autoformazione.

Questa contaminazione tra maieutica e ammaestramento non deve stupire perché “L'esperienza decostruzionista – suggerisce 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*”⁹³.

Per Derrida, è meglio diffidare dell'insegnante in veste di “ostetrico”: “Egli è destinato a ripetere e a far ripetere, a riprodurre e a far riprodurre: delle forme, delle norme e un contenuto. ... ideale di auto-

⁹² B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 163-164. Brano citato: *Menone*, 82 b-d.

⁹³ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., p. 91.

pedagogia 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. ... facendo finta di lasciare il discepolo ... che deve ricominciare a sua volta, rigenerare spontaneamente il ciclo della paideia, lasciarlo piuttosto che si generi nei suoi principi come auto-enciclopedia”⁹⁴.

Il concetto di maieutica è marcato da tutto un sistema di gerarchie: “la subordinazione ontologica o trascendentale del corpo significante rispetto all’idealità del significato trascendentale”⁹⁵; l’auto-affezione che esige la cancellazione di ogni mediazione, soprattutto della scrittura, e che impone al “corpo insegnante” di “dileguarsi”; l’intuizione dell’originario e il disprezzo per le rappresentazioni, imitazioni, ecc.

Contro le intenzioni di Platone, viene fuori una figura ambivalente di Socrate: per un verso, il suo “dialogo è dunque una comunicazione tra due origini assolute che, se si può rischiare questa formula, si auto-affezzano reciprocamente, ripetendo come eco immediata l’auto-affezione prodotta dall’altro”⁹⁶; per l’altro verso, la personalità e le conoscenze del filosofo 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* rad-doppiante e ironicamente decostruttiva: “SOCR. Anzi, lo abbiamo (*lo schiavo*) non poco aiutato, sembra, a trovare la via della verità. E ora, proprio perché non sa, ricercherà con piacere”⁹⁷.

Pertanto, in un testo dedicato alle “antinomie della disciplina filosofica”⁹⁸ Derrida riflette sul doppio legame tra l’eteroeducazione e il

⁹⁴ J. Derrida, *Dove comincia e come finisce un corpo insegnante* (1976), in Châtelet et alii, *Politiche della filosofia*, tr. it., Palermo, Sellerio, 2003², pp. 48 e 58-59.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 45.

⁹⁶ J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 190.

⁹⁷ Platone, *Menone*, in Platone, *Opere complete*, vol. 5, Bari, Laterza, 1988³, p. 274.

⁹⁸ J. Derrida, *Le antinomie della disciplina filosofica. Lettera di prefazione* (1986), in J. Derrida, *Del diritto alla filosofia*, cit.

libero filosofare: “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?”⁹⁹.

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, “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*”¹⁰⁰, come a dire che il testo nell’iterazione viene ricontestualizzato e si apre all’alterità.

Su questo tema, Derrida chiama in causa la critica lévinassiana alla maieutica: “l’etica interrompe la tradizione filosofica del parto e sventa l’astuzia del maestro quando questi finge di nascondersi dietro la figura della levatrice. ... maieutica. Quest’ultima, osserva Lévinas, mi rivelerebbe solo ciò di cui sono già capace. ... non insegna nulla”¹⁰¹. L’arte ostetrica non accoglie l’appello dell’alterità, dal momento che il dialogo svolge la funzione introspettiva e narcisistica del “conosci te stesso”. Se il *logos* del “che cos’è” rimane sordo alle differenze, allora, è opportuno smarcare il dialogo maieutico dalla metafisica dell’identità.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 301. Sul *double bind* dell’apprendere/insegnare, cfr. D. Zoletto, *Maestro*, in “Aut-aut”, 327 (*Jacques Derrida. Decostruzioni*), 2005, pp. 19-32.

¹⁰⁰ J. Derrida, *Spettri di Marx. Stato del debito, lavoro del lutto e nuova Internazionale* (1993), tr. it., Milano, Cortina, 1994, pp. 25-26.

¹⁰¹ J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas* (1997), tr. it., Milano, Jaca Book, 1998, p. 79. Cfr. I. Malaguti, *Aporie dell’insegnamento filosofico e ininsegnabilità della filosofia: il contributo del pensiero francese*, in L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia*, Torino, UTET, 2007.

“Provocare, introdurre – afferma Derrida ricordando la sua esperienza di insegnante di scuola media –, 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”¹⁰². Una *literacy* che unisca il “commento raddoppiante” a momenti maieutici di decostruzione perché, in fondo, “è necessario che ci siano dei luoghi di respiro... che il marginale, nella figura delle ipotesi, non parliamo della peggiore, possa respirare”¹⁰³.

4. *Decostruire un classico: il “De magistro” di Agostino*

A Cassino, nel 1997, 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*¹⁰⁴ 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 Bellatalla¹⁰⁵ 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?

¹⁰² J. Derrida, *Liberare la curiosità, suscitare il desiderio*, in “Studi sulla formazione”, 1, 2000, pp. 161-162. Si tratta di un’intervista pubblicata nel 1989 dalla rivista francese “Cahiers pédagogiques”, poi tradotta e commentata da A. Mariani per la rivista italiana.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 163.

¹⁰⁴ 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.

¹⁰⁵ Cfr. L. Bellatalla, *Questioni di metodo*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006, pp. 1-38; L. Bellatalla, (a cura di), *La scienza dell’educazione e il nodo della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 29-42.

Per dimostrare la fattibilità di questo passo, vogliamo provare ad abbozzare una decostruzione del *De magistro* di Agostino, un'opera che, per certi aspetti, ricorda la struttura del *Menone* di Platone¹⁰⁶: 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".

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 (le pseudo-prove di Vertecchi): "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"¹⁰⁷.

Nel testo troviamo espressa anche la teoria che giustifica questo approccio: "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"¹⁰⁸.

Il "dialogo" procede fino alla metà del decimo capitolo, poi si interrompe e lascia il posto a un lungo discorso assertivo di Agostino, a

¹⁰⁶ Il platonismo di Agostino è spurio perché risente del neoplatonismo e anche dello stoicismo mediato da Cicerone. Per il "commento raddoppiante", cfr. G. Piccolo, *I processi di apprendimento in Agostino d'Ippona*, Roma, Aracne, 2014²; L. Alici, R. Piccolomini, A. Pieretti, *Verità e linguaggio. Agostino nella filosofia del Novecento/3*, Roma, Città Nuova, 2002.

¹⁰⁷ Agostino, *Il maestro e la parola* (a cura di M. Bettetini), Milano, Bompiani, 2004, p. 119.

¹⁰⁸ *Ibidem*, pp. 83 e 121.

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 "*oratio tua*": 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"¹⁰⁹.

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"¹¹⁰.

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.

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, 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 nell'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

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 169.

¹¹⁰ *Ibidem*, pp. 121 e 127.

mentire o ripetere a memoria cose che neppure si conoscono; le parole non riproducono fedelmente i pensieri ed esistono casi di “*lapsus linguae*”¹¹¹. 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”¹¹². 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”¹¹³. 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”¹¹⁴.

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 supplementazione: “Ag. – Ora voglio che tu capisca che si devono stimare le cose significate più dei segni. Tutto ciò che è in funzione di qualcos’altro, è necessario che valga meno di ciò per cui è”¹¹⁵.

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, che 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”¹¹⁶.

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,

¹¹¹ Cfr. *Ibidem*: “*Nostram linguae ipsius errore prosiliunt*” (p. 163); “*Nec linguae lapsus*” (p. 165).

¹¹² *Ibidem*, p. 165.

¹¹³ *Ibidem*, p. 153.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 99.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 135.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 137, c.n.

non si mescola con quel “pericoloso supplemento” che è il significante esteriore e materiale.

Per questo, una volta stabilita la gerarchia logocentrica in cui la “cognizione della cosa” è più valida (*potior*), migliore (*melior*), viene prima (*antecellat*), ed è preferibile (*praeferenda*) al segno, il grande retore d’Ippona – entrando nel merito dell’antinomia metodo verbale/metodo intuitivo – critica il verbalismo e si schiera con l’oggettivismo didattico: “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?”¹¹⁷.

Tuttavia, l’esperienza diretta non è interpretabile in modo univoco, 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 sbaglierà: penserà che non abbia camminato chiunque avrà camminato più o meno di me”¹¹⁸. Una smentita del mito della fondazione empirica ed extralinguistica del significato che non ha niente da invidiare alla dimostrazione quineiana della “indeterminazione del riferimento”¹¹⁹.

L’esperienza, quindi, per quel che emerge dal *De magistro*, funziona come un testo¹²⁰: non è una mera registrazione di presenze ma è una riconfigurazione (gestaltica) mentale di catene instabili di elementi differenziali, iterabili e rappresentabili. Agostino, viceversa, seb-

¹¹⁷ *Ibidem*, pp. 147-149.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 143. Questa tesi verrà riconsiderata da Adeodato, cfr. *infra*, nota 121.

¹¹⁹ Cfr. W.O. Quine, *Parola e oggetto* (1960), tr. it., Milano, Il Saggiatore, 2008².

¹²⁰ Cfr. J. Derrida, *Firma evento contesto*, cit., 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 semiolinguistica, per tutto il campo di quello che la filosofia chiamerebbe l’esperienza, o addirittura l’esperienza dell’essere: la suddetta ‘presenza’”.

ne 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.

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*)”¹²¹.

Una totalità che può essere intuita dall’“occhio segreto e semplice della mente” sotto l’influsso dell’illuminazione divina: “Ag. – 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”¹²². Perché dipende dalla “debolezza di chi guarda”¹²³ di non riuscire a “vedere nella sua interezza”¹²⁴ la verità.

¹²¹ Agostino, *Il maestro e la parola*, cit., p. 149.

¹²² *Ibidem*, pp. 153, 157 e 159.

¹²³ *Ibidem*, p. 159.

¹²⁴ *Ibidem*. Cfr. *infra*, nota 127.

L'occhio "semplice", quasi come "un tatto nello sguardo"¹²⁵, 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"¹²⁶. Dunque, una descrizione "grafematica", e non fotografica, della struttura della percezione.

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 neghi 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 porgono 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

¹²⁵ Cfr. J. Derrida, *Toccare, Jean-Luc Nancy* (2000), tr. it., Genova-Milano, Marietti 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 incorporeo, 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".

¹²⁶ Agostino, *La musica*, Milano, La vita felice, 2017, pp. 531 e 533. Anche ne *Le confessioni* non è difficile ritrovare un'idea della percezione come sintesi di ritenzioni e protenzioni, in base al principio che "Il presente non ha nessuna estensione" (Agostino, *Le confessioni*, Bari, Laterza, 1984, p. 330).

insegnano, ma indagano solo se egli è idoneo a imparare interiormente come colui che pone le domande”¹²⁷.

Nel testo, addirittura, si afferma che queste parole-*admonitiones* 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”¹²⁸.

“*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’autoeducazione e l’eteroeducazione 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”¹²⁹; “Ag. – (*i maestri*) quando hanno spiegato con le parole tutte queste discipline ... allora i cosiddetti discepoli considerano dentro di sé se sono state dette cose vere, guardando alla verità interiore, per quanto è possibile alle loro forze”¹³⁰. 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.

Senza il segno-*admonitio* l’autoaffezione dell’uomo troverebbe solo il vuoto, il mutismo¹³¹ e non l’oggettività del senso: niente dovrebbe passare dall’esterno all’interno e, invece, il linguaggio-*admo-*

¹²⁷ Agostino, *Il maestro e la parola*, cit., p. 159.

¹²⁸ *Ibidem*, pp. 167 e 169.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 161.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 167.

¹³¹ Cfr. J. Derrida, *La voce e il fenomeno*, cit.

nitio con la sua impurità materiale contamina il senso ma, allo stesso tempo, dimostra di essere la condizione della sua idealità.

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*”¹³² – 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 ininfluente il ruolo della parola del maestro esteriore, ma la sua scrittura puntualmente lo “ammonisce” “sull'utilità delle parole in generale, che, a ben considerarla, non è piccola”¹³³.

¹³² Agostino, *Il maestro e la parola*, cit., p. 165.

¹³³ *Ibidem*, p. 167.