

## Decostruire il Bildungsideal di Pestalozzi

Gianluca Ammannati

**Abstract** – We propose a reading of the Pestalozzi’s corpus aimed at demonstrating how this scene of writing, apparently convoluted and confused, is deconstructed in a heterogeneity of metaphysical pedagogical models but also in what overflows them. That “différance” that crosses the texts in the guise of the logic of the supplement, which disarranges the classical antinomies of pedagogy but, at the same time, contributes to the construction of a complex Bildungsideal that seems to function as a text.

**Riassunto** – Proponiamo una lettura del corpus pestalozziano volta a dimostrare come questa scena della scrittura, apparentemente involuta e confusa, si riveli decostruita in un’eterogeneità di modelli pedagogici metafisici ma anche in ciò che li deborda, ovvero la “différance” che attraversando i testi, in veste di logica del supplemento, scompagina le antinomie classiche della pedagogia ma, al contempo, contribuisce alla costruzione di un Bildungsideal complesso che funziona come un testo.

**Keywords** – Text Deconstruction, Différance, Bildung, Pestalozzi, Supplement Logic

**Parole chiave** – Decostruzione del testo, différence, Bildung, Pestalozzi, Logica del supplemento

**Gianluca Ammannati** è dottore di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso l’Università degli Studi di Firenze. Dopo la laurea in Filosofia a Pisa e la laurea in Pedagogia a Roma, ha conseguito l’abilitazione all’insegnamento della Filosofia e delle Scienze umane ottenendo poi una cattedra nella scuola superiore. Il principale ambito di ricerca riguarda il rapporto tra la decostruzione e la storia della pedagogia. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *La literacy decostruttiva nello studio dei classici della pedagogia*, in “Ricerche pedagogiche”, 210, 2019; *Le interviste a Livorno. Una riflessione pedagogica*, in S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola* (2018).

### 1. La literacy decostruttiva

Decostruire un testo significa leggerlo facendo riferimento a quella “strategia generale della decostruzione” che Derrida ha praticato e talvolta descritto nei suoi lavori. Una modalità di appropriaire i classici<sup>1</sup> che pur attingendo ai risultati del commento ermeneutico – che il decostruttore definisce “raddoppiante” – se ne distanzia per diversi aspetti, tutti conseguenti alla nuova teoria del segno chiamata “grammatologia”: la nuova scienza della scrittura basata

<sup>1</sup> Sul tema della lettura raddoppiante e decostruttiva, mi si consenta di rimandare al mio saggio G. Ammannati, *La literacy decostruttiva nello studio dei classici della pedagogia*, in “Ricerche pedagogiche”, 210, 2019, pp. 55-85.

sull'idea di *différance*<sup>2</sup> (o *archi-écriture* o "struttura della traccia") intesa come processo di produzione del senso che regola il gioco sistematico tra gli elementi del linguaggio e anche dell'esperienza.

Secondo il grammatologo, il fenomeno dell'intendersi mentre si parla ha generato l'illusione dell'auto-affezione pura che ha poi determinato il privilegio della *phoné* sul *gramma* (fonocentrismo) e del significato trascendentale sul significante materiale (logocentrismo). Fin dall'ascolto della voce demonica di Socrate si è sempre pensato alla morta scrittura come ad un "pericoloso supplemento", fuori controllo, in grado di svilire il desiderio del *logos* di ri-appropriarsi delle presenze originarie, nel senso di oggetti ideali (pensiero, natura, materia metafisica, ecc.) da afferrare nella loro pienezza con la voce interiore o, meglio ancora, con quel "tatto nello sguardo"<sup>3</sup> di cui è provvista l'intuizione intelligibile.

Derrida, al contrario, parla della "struttura grafematica generale di ogni 'comunicazione'",<sup>4</sup> secondo cui qualsiasi messaggio (come ogni segno) per poter funzionare deve essere iterabile ed espropriabile, ossia deve poter rompere con il contesto reale di produzione e con il contesto semiotico interno, proprio come fa la scrittura. L'idealità del senso non è mai pura e si costituisce soltanto nella contaminazione con il significante materiale, tanto che ogni linguaggio (gestuale, orale, segnato, scritto, ecc.) appare abitato da una *archi-scrittura*, in accordo al principio controintuitivo de "la scrittura prima della lettera".<sup>5</sup>

Si tratta di produrre un nuovo concetto di scrittura – che possiamo chiamare *gramma* o *différance*. 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>6</sup>

Una dinamica di significazione, la *différance*, che vuol dire diversificare nello spazio (*espacement* è il riferirsi-respingendosi delle parti) ma anche differire temporalmente ogni determinazione dell'identità. Siamo "prima" della metafisica della presenza perché "il movimento della *différance*, 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>7</sup> Se

---

<sup>2</sup> Cfr. J. Derrida, *La différance* (1968), in *Margini della filosofia* (1972), Torino, Einaudi, 1997, pp. 27-58.

<sup>3</sup> Cfr. J. Derrida, *Toccare, Jean-Luc Nancy* (2000), Genova, Marietti, 2007, pp. 155-156.

<sup>4</sup> J. Derrida, *Firma evento contesto* (1971), in *Margini della filosofia*, cit., p. 420.

<sup>5</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 12.

<sup>6</sup> J. Derrida, *Posizioni* (1972), Verona, Bertani, 1975, p. 62.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 47.

ogni segno o aspetto dell'esperienza è solo l'effetto di una catena differenziale di rinvii inarrestabili, allora "In una concettualità e con delle esigenze classiche, si potrebbe dire che *différance* designa la causalità costituente, 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>8</sup>

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, l'originale e la rappresentazione, l'evento e la ripetizione. "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 *arcs-crittura*, *arcs-traccia* o *différance*".<sup>9</sup>

Pertanto, c'è un "testo generale" dove è inscritta la storia della metafisica fono-logocentrica e poi ci sono i suoi "effetti", tra cui troviamo i soggetti e le loro opere anche di matrice pedagogica, poiché anche nella storia della pedagogia non mancano modelli teorici totalizzanti costruiti arrestando il movimento di significazione della *différance*. Talvolta ci si è illusi sulla possibilità di "uscire dal testo" per accedere in modo diretto a una presenza (reale o ideale) extralinguistica – si pensi al "conosci te stesso" socratico, alla reminiscenza platonica, alla agostiniana voce interiore, al ripristino della *imago* divina in Comenio oppure alla dolce voce del "cogito sensibile"<sup>10</sup> di Rousseau –, poiché ogni "ente" costruisce la sua identità all'interno di una "struttura di rinvio generalizzato"<sup>11</sup> continuamente ricontestualizzata che ne impedisce la chiusura identitaria e la ri-appropriazione.

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. [...] Una struttura significante che la lettura critica deve produrre.<sup>12</sup>

Ad esempio, Rousseau – come ha cercato di dimostrare Derrida nell'intera seconda parte *Della grammatologia* –, costruisce i suoi libri sul suo "discorso" teorico di contrapposizione tra una natura buona e una cultura corruttrice, tuttavia questi testi, passati al vaglio critico della lettura decostruttiva, rivelano la presenza della logica del supplemento che significa rapporto di co-implicazione tra i due termini, in accordo con quel meccanismo di "supplementazione" inarrestabile che è il testo generale. "Rousseau iscrive dunque la sua testualità nel testo. Ma

<sup>8</sup> J. Derrida, *La différance*, cit., p. 35.

<sup>9</sup> *Ivi*, pp. 40-41.

<sup>10</sup> Cfr. J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., 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*".

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>12</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., pp. 181-182.

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>13</sup>

È la tesi de "La fine del libro e l'inizio della scrittura"<sup>14</sup> per cui l'opera attraversata dalla *différance* trascende l'autore, in quanto "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 [...] 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"<sup>15</sup>. Tuttavia, "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>16</sup>

A questo proposito, Derrida ha parlato di una *literacy* decostruttiva articolata in due *step*, il rovesciamento e lo spostamento, accompagnati dall'individuazione dei termini dal senso 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>17</sup>

Si tratta della tecnica della paleonimia che consiste nel ridefinire l'area semantica di un termine mantenendo il suo vecchio nome, 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".<sup>18</sup> Come ha opportunamente osservato Franco Cambi:

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 187.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>15</sup> *Ivi*, pp. 21-22.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 102.

<sup>17</sup> J. Derrida, *Firma evento contesto*, cit., p. 423.

<sup>18</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 60.

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.<sup>19</sup>

Per certi aspetti, possiamo rintracciare una corrispondenza tra il lavoro di decostruzione delle dicotomie e la necessità di ripensare e “liberare” le antinomie classiche della pedagogia. Di questa idea è Alessandro Mariani:

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.<sup>20</sup>

Ed è proprio dalla decostruzione delle antinomie classiche della pedagogia che dovrebbe prendere avvio la rilettura dei classici; un lavoro di analisi della struttura antinomica del sapere pedagogico che, avviato dalla stagione del problematicismo di Banfi e Bertin, è poi stato portato avanti, fino ai nostri giorni, da molti pedagogisti della “scuola di Bologna” e non solo.

## 2. La logica del supplemento nel *corpus* pestalozziano

Per alcuni aspetti, potremmo considerare Pestalozzi come una sorta di “Rousseau svizzero” sia per i contenuti teorici della sua pedagogia sia per quello stile di scrittura così poco immune da incoerenza e contraddizione, che è pure la cifra dei testi dell'illustre ginevrino. Potremmo, dunque, sulla scorta della lettura derridiana di Rousseau, provare a decostruire le opere principali di Pestalozzi come banco di prova della validità della *literacy* decostruttiva, poiché, se è vero che ogni testo è attraversato dalla *différance* allora anche nel *corpus* pestalozziano dovremmo rintracciare la logica del supplemento finanche nel suo *Bildungsideal*.

Le idee pedagogiche di Pestalozzi,<sup>21</sup> di fatto, muovono da presupposti teologici<sup>22</sup> e filosofici rubricabili alla metafisica della presenza e di conseguenza nei suoi testi troviamo la tenden-

<sup>19</sup> 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*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 12.

<sup>20</sup> A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa, ETS, 2000, p. 24.

<sup>21</sup> Per il “commento raddoppiante” del *corpus* segnaliamo il progetto editoriale *Verein Pestalozzi im Internet*, a cura di K. Werder, G. Kuhlemann, accessibile online: <http://www.it.heinrich-pestalozzi.de/> (u.a. 31 dicembre 2019), nonché due pubblicazioni recenti: il numero monografico *Pestalozzi nella modernità*, in “Formazione, lavoro, persona”, VII, 21, 2017, pp. 5-134, e P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in J.H. Pestalozzi*, Genova, Il melangolo, 2014. Tra i testi classici – elencati in bibliografia –, ne spicca uno per la sua impostazione decostruttiva *ante litteram*: E. Spranger, *Le forme del pensiero di Pestalozzi*, in T.H. Litt,

za a occultare la struttura della traccia, la *différance*. Nella cornice della *Ordnung* del creato, alla *Bildung* spetta il compito di favorire lo sviluppo del complesso delle facoltà umane in accordo con le leggi immutabili dell'essenza umana, tuttavia, nonostante l'intenzione del maestro zurighese di ritornare all'educazione conforme a natura, la sua scrittura mette in scena un'eterogeneità di linee teoriche – 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; tutte logiche appartenenti alla metafisica della ri-appropriazione della presenza nella variante dello storicismo del *telos* che inverte l'origine oppure in quella dell'intuizione di una *archè* trascendentale.

Eppure, è possibile smarcare i poli antinomici dalle vecchie catene concettuali per restituirli alla logica del supplemento attraverso cui la scrittura dello zurighese deborda la modellistica metafisica, come un'eccedenza che ne impedisce 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 (che è rimedio e veleno) è onnipresente nel *corpus* pestalozziano.

Pertanto, quando scorriamo le pagine dei capolavori “già decostruiti” che lo compongono, ci imbattiamo senza grande fatica negli *step* della lettura decostruttiva, dato che è normale trovare l'affermazione di una tesi, il suo successivo rovesciamento e lo spostamento finale in una riconfigurazione teorica di tipo supplementare. Addirittura, lo stesso Pestalozzi scrive delle note autobiografiche – inserite come un'appendice<sup>23</sup> nel suo ultimo libro – in cui descrive le sue esperienze di vita all'insegna della complementarietà.

Ma, già nel *Diario*, leggiamo che “senza obbedienza non è possibile educazione [...]. Nella vita sociale sono necessarie delle capacità e abitudini che non si possono formare in una libertà sfrenata [...]. La verità non è univoca. Sia libertà che obbedienza sono dei beni e noi dobbiamo connettere ciò che Rousseau ha separato”,<sup>24</sup> altrimenti Emilio, lasciato troppo libero nell'infanzia, dovrà “portare immancabilmente vincoli e ceppi durante la giovinezza”.<sup>25</sup>

---

Enrico Pestalozzi, Roma, Armando, 1961, pp. 93-276. Inoltre, considerazioni molto rilevanti sull'uso polisemico e contraddittorio del linguaggio filosofico-pedagogico da parte dello zurighese sono state espresse da Carmela Metelli di Lallo nel suo *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.

<sup>22</sup> Lo zurighese ha ben presente la scena di Adamo che dà i nomi alle cose così da conoscerle direttamente nella loro essenza e, inoltre, egli ritiene inconsistente il sapere in quanto derivato dall'albero della conoscenza del bene e del male collocato in un mondo già giudicato buono da Dio. Sulla dimensione mistica del pensiero di Pestalozzi, cfr. F. Delekat, *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore* (1947), Firenze, La Nuova Italia, 1963, in particolare il primo capitolo dove si analizza il peso della religione luterana e l'ultimo capitolo in cui si attribuisce un valore mistico e pitagorico al metodo dell'intuizione.

<sup>23</sup> Cfr. J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno* (1826), in *Scritti scelti*, Torino, UTET, 1970, pp. 717-800.

<sup>24</sup> J.H. Pestalozzi, *Diario sull'educazione del figlio* (1774), in *Scritti scelti*, cit., pp. 67-68.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 68. Su Pestalozzi lettore di Rousseau, cfr. A. Potestio, *Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi*, in *Pestalozzi nella modernità*, cit., pp. 98-107.

Decostruendo la doppia antinomia natura-libertà/cultura-autorità, ci accorgiamo che nel testo questo rapporto viene pensato 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>26</sup> dove "la natura è maestra migliore degli uomini"<sup>27</sup> ma passa a descrivere i suoi tentativi di insegnare al figlio di tre anni alcuni elementi di matematica, latino e ortografia non senza ricorrere a costrizioni e, soprattutto, al respingimento dell'interferenza della natura. 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>28</sup> Ma, oltre al dualismo c'è anche continuità per cui il discente "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>29</sup> Infine, abbiamo il rapporto di mutuo soccorso supplementare secondo cui ai problemi culturali come, ad esempio, "alle difficoltà del linguaggio e della geometria porrà rimedio la libertà"<sup>30</sup> della natura, mentre negli aspetti "in cui la natura delle cose si mostri carente",<sup>31</sup> il bambino cercherà l'aiuto del maestro perché sarà spinto dalle "conseguenze stesse di questa lacuna ad avvertire naturalmente la necessità del comando".<sup>32</sup> C'è *espacement* tra il libero apprendimento del "libro della natura"<sup>33</sup> e l'obbedienza richiesta dall'"educazione alla vita sociale".<sup>34</sup>

Riguardo, invece, all'antinomia tra l'oggettivismo didattico e il metodo verbale, Pestalozzi scrive: "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...".<sup>35</sup> Un approccio ontologico che lo conduce a vigilare su tutti i "supplementi pericolosi" sia che si tratti di segni verbali artificiali, perché sganciati dal referente, oppure di segni mimetici (ripetitivi e rappresentativi) che producono immagini infedeli tanto da diventare "sfacciataggine"<sup>36</sup> quando ambiscono a farsi copia del parlare altrui.

Se si è compreso "quale ostacolo per la conoscenza della verità sia la mera nozione di parole, sconnessa dall'esatta cognizione di cose. [...] Si rimane stupiti e confusi di fronte a quanti di questi segni precedono immediatamente, ed erroneamente, la conoscenza delle cose che

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 69.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 69.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 61

essi significano”.<sup>37</sup> Il maestro deve mostrare al discente il “sacro ordine della tua [*i.e.*, di Dio] natura”<sup>38</sup> procedendo dai “primi elementi, fintanto che non sono completi; così potrà prevenire chiacchiere vuote, disordine e confusione [...] soddisfatto di ciò che è presente”.<sup>39</sup> Tuttavia, sull’antinomia tra l’originale e le sue copie usurpatrici, lo zurighese si domanda: “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>40</sup>

La metafisica dell’identità è ciò che ispira anche *La veglia* che comincia con l’interrogativo – riproposto fino al *Canto del cigno* passando per il testo filosofico *Mie indagini*: “L’uomo nella sua essenza (*Wesen*), che cos’è?”.<sup>41</sup> La risposta sta nella postulazione della *Ordnung* della natura<sup>42</sup> e del “cammino (*Bahn*) della natura”,<sup>43</sup> entrambi “sorgente della formazione umana (*Quelle der Bildung*)”<sup>44</sup> fondata sul “metodo (*Lehrart*) della natura”.<sup>45</sup>

Anche in questo testo la logica della contaminazione supplementare viene velata dalle due metafisiche: 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 a cui è destinato e, infine, culminare nella fede cristiana; il dualismo dentro/fuori in cui la formazione autentica coincide con l’illuminazione divina<sup>46</sup> che ridesta la piattaforma trascendentale “incisa nell’essenza umana”.<sup>47</sup>

Di conseguenza, la *Bildung* conforme alla *Ordnung der Natur* risulta scissa in due parti: l’eteroeducazione (pedagogia dell’ambiente), in cui “l’insegnamento della natura”<sup>48</sup> avviene per mezzo dell’esperienza degli oggetti vicini presentati al bambino nel focolare; l’autoeducazione (auto-affettiva) del “Credi a te stesso, uomo, credi al tuo intimo senso dell’essenza [...] Nell’intimo [...] che ascolta la verità [...] Dio che nella mia essenza insegna con forza e vigore, verità, saggezza e beatitudine, fede e immortalità”.<sup>49</sup>

Eppure, nella disseminazione prodotta dal *continuum* delle sfere di vita e dalla “separazione dell’umanità nei figli di Dio e nei figlio del mondo”,<sup>50</sup> si fa strada anche il circolo supplementare, per cui la natura da sempre abbisogna dell’“aggiunta” della cura di un focolare umanizza-

---

<sup>37</sup> *Ivi*, pp. 59-60.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 60.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> J.H. Pestalozzi, *La veglia di un solitario* (1780), Genova, Il melangolo, 2009, p. 31.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>46</sup> Cfr. *ivi*, p. 57: “L’illuminazione (*Erleuchtung*) di Dio è amore, saggezza, e senso paterno”.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 44.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>50</sup> *Ibidem*.



to che, però, non sarebbe tale se non ricevesse a sua volta il soccorso dell'“aggiunta” della “grazia interiore”.<sup>51</sup>

Anche in questo *pamphlet* torna la critica al verbalismo dei cattivi maestri che “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 [...] che fanno da fondamento al loro orientamento dello spirito e da *Bildung* iniziale per le loro forze. Questa strada artificiosa della scuola [...] forma gli uomini secondo un'artificiosa parvenza”.<sup>52</sup> Un'“ombra della verità”<sup>53</sup> come le opinioni dei maestri fondate su “un argomento ricercato o unico”.<sup>54</sup>

Nel *Bildungsroman*<sup>55</sup> l'eterogeneità teorica emerge da una frattura decostruttiva del testo in cui si afferma che 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”.<sup>56</sup>

All'inizio del romanzo prevale la seconda tesi, dato che “Gli uomini sono tanto volentieri buoni, e ridiventano tanto volentieri buoni!”<sup>57</sup> e per ri-naturalizzarli basterebbe, nell'ottica della pedagogia dell'ambiente (la “teoria dei fili”<sup>58</sup>), modificare la rete delle influenze. Geltrude è una “creatura della natura” che con la sua *Bildung multitasking* cuore-mente-mano incarna la pedagogia del sacrificio pulsionale fondata sul modello mistico della irradiazione:<sup>59</sup> il cuore puro, illuminato dalla grazia divina, infonde il bene e rimette in ordine le sfere di vita<sup>60</sup> ripristinando un sistema di convivenza centrato sull'interiorità. “Così la stella luminosa di Dio segue da mattina a sera la sua carriera [...] e continuerà a riscaldar la terra [...] Quest'immagine della grande madre, che si distende amorosa sulla terra, è anche quella di Geltrude”.<sup>61</sup>

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>52</sup> *Ivi*, pp. 34-35.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>55</sup> E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude* (1781-1787), 4 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1928 (versione e-pub, nella collana “I grandi dell'educazione”: Milano, Kkien Publishing International, 2017).

<sup>56</sup> *Ivi*, vol. IV, p. 114.

<sup>57</sup> *Ivi*, vol. II, p. 142.

<sup>58</sup> Cfr. *ivi*, vol. I, p. 148.

<sup>59</sup> Come riportato da Egle Becchi nella nota 13 a p. 79 della sua introduzione all'antologia pestalozziana *Scritti scelti*, cit., molte biografie narrano che Pestalozzi chiese di sostituire il disegno di una scena di perdono, che compariva sulla copertina del primo volume del romanzo, con la raffigurazione mistica di un sole che irradia la sua luce sorgendo da una nuvola su cui vi sono un'arpa e un giglio.

<sup>60</sup> Sul rapporto tra questa visione e la teoria dei sistemi ecologici di U. Bronfenbrenner, cfr. M. Benetton, *Dalle “sfere di vita” di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia*, in *Pestalozzi nella modernità*, cit., pp. 41-52. Sull'importanza del concetto di ordine (*Ordnung*) 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*, cit., pp. 95-106.

<sup>61</sup> E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude* (1781-1787), cit., vol. II, pp. 59-60.

Ma a metà del romanzo rispunta la logica del supplemento, questa volta come cultura antropologica del maestro Glüphi, la quale deve aggiungersi, altrimenti l'uomo "se deve crescere per natura, se è abbandonato a se stesso e si sviluppa liberamente [...] in quanto è privo di educazione civile [...] rimane quella stessa creatura debole e pericolosa, che è nel bosco".<sup>62</sup> Una saggezza condivisa con il feudatario Arner che "fece dipendere in tutti i sensi la soddisfazione dei loro istinti naturali dal soddisfacimento dell'obbligo civile e dalla regolarità dell'ordine sociale; vale a dire che [...] 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>63</sup> Una pedagogia della sublimazione<sup>64</sup>, alternativa a quella del sacrificio, in cui "la virtù può innestarsi nel tronco selvatico della cupidigia e produrre su di esso frutti, che la sua natura non avrebbe mai dati".<sup>65</sup>

La disseminazione, generata dalla giustapposizione dei diversi modelli di *Bildung*, rivela il suo fulcro decostruttivo nella indecidibilità del termine "misera" (*Elend*), che nella pedagogia del sacrificio ha solo un significato positivo mentre in quella della sublimazione acquista il duplice senso di *pharmakon*: "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".<sup>66</sup>

Risultano rilevanti anche le numerose immagini dialettiche<sup>67</sup> – come la pietà del focolare, il pastorello cantore, l'angelo della speranza, ecc. – che arrestano il ritmo della narrazione principale al fine di condurre un personaggio (e il lettore) alla visione mistica della promessa di riconciliazione tra i poli delle antinomie pedagogiche: una apparenza istantanea di ritrovata armonia che esprime la speranza in ciò che è impossibile – *ergo* indecostruibile, direbbe Derri-da.

Riguardo al testo filosofico *Mie indagini*,<sup>68</sup> torna l'oscillazione tra il continuismo e il dualismo:<sup>69</sup> Pestalozzi, dopo aver delineato la concezione organicistica in cui una sfera d'esistenza

---

<sup>62</sup> *Ivi*, vol. IV, pp. 112-114.

<sup>63</sup> *Ivi*, vol. IV, pp. 194-195.

<sup>64</sup> Pestalozzi, in un testo coevo al secondo libro del suo *Bildungsroman*, intitolato *Legislazione e infanticidio. Verità e sogni, inchieste e rappresentazioni* (1783), in *Sull'infanticidio*, Firenze, La Nuova Italia, 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.

<sup>65</sup> E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude* (1781-1787), cit., vol. IV, p. 262.

<sup>66</sup> *Ivi*, vol. II, p. 125. Cfr. A. Brühlmeier, *Pestalozzi e la povertà*, in *Verein Pestalozzi im Internet*, 2018, accessibile online: <http://www.it.heinrich-pestalozzi.de/> (u.a.: 31 dicembre 2019).

<sup>67</sup> Alludiamo, più in generale, alla somiglianza strutturale della scrittura di Pestalozzi con il *Trauerspiel* studiato da W. Benjamin nel suo *Il dramma barocco tedesco* (1925), Roma, Carocci, 2018.

<sup>68</sup> Cfr. G.E. Pestalozzi, *Mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* (1797), Firenze, Vallecchi, 1926.

“germoglia”<sup>70</sup> spontaneamente dall’altra, si accorge dell’eccessivo appiattimento dello spirito sulla natura e reagisce riappellandosi al suo antico misticismo dell’auto-affezione interiore. Da un lato, si ipotizza l’esistenza di una benevolenza animale che trasformandosi in benevolenza umana dà vita all’amore che poi stimola la volontà all’obbedienza e al timor di Dio; dall’altro lato, questo spirito morale una volta ridestato si dimostra un “salto mortale fuori di se stesso, come creatura sensibile”,<sup>71</sup> una “forza separata dall’istinto”.<sup>72</sup>

Seppur incastonata nella metafisica, comunque, la logica del supplemento ricompare nel suo senso indecidibile di rimedio e veleno: tutte le manifestazioni del corso della vita dell’uomo sono iniziate da una pericolosa “innetezza della sua natura animale”,<sup>73</sup> la quale ha dato il via a una produzione di attività e beni supplementari (proprietà, diritto, ecc.) con cui l’umanità, cercando di compensare le sue lacune, non ha fatto altro che accelerare la sua “interior degradazione”.<sup>74</sup> Le due metafisiche rappresentano le vie di ri-appropriazione dell’originario “dietro al corso della natura”<sup>75</sup> che precipita, senonché, dalla constatazione del *vulnus* ontologico nasce anche l’aiuto supplementare della *Kultur* e della *Bildung*, data l’“incapacità della nostra natura a bastare a se stessa”.<sup>76</sup> E quando il timor di Dio prodotto dalla cultura religiosa perde la sua origine esteriore per farsi dono degli “angeli”,<sup>77</sup> allora, diviene quel supplemento divino indispensabile per risvegliare l’innata moralità del singolo.

Tuttavia, nel testo, nonostante si promuova l’eteroeducazione funzionale all’incivilimento dell’uomo naturale, 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”,<sup>78</sup> “Per effetto di me stesso io sono una forza morale, sono un essere dotato di virtù”,<sup>79</sup> “Conoscete voi stessi e costruite l’opera del vostro perfezionamento sull’intima coscienza”,<sup>80</sup> “La moralità è cosa tutta interna, ed a tal riguardo essa non si trasmette mai da un individuo ad un altro”.<sup>81</sup>

<sup>69</sup> Cfr. A. Banfi, *Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 525: “La teoria delle *Nachforschungen* è la sintesi coerente e, in un certo senso, definitiva del processo del 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”.

<sup>70</sup> Cfr. G.E. Pestalozzi, *Mie indagini...*, cit., pp. 37, 38, 43.

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>72</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>73</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>74</sup> *Ibidem*. Cfr. anche *ivi*, p. 62.

<sup>75</sup> *Ivi*, p. 4.

<sup>76</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>77</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 133.

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 136.

<sup>80</sup> *Ivi*, p. 137, tr. leggermente modificata: l’espressione “*Erkenne dich selbst*” è stata da noi tradotta in “conoscete voi stessi” al posto di “esamina te stesso”.

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 116.

Ma niente è mai esistito allo stato puro perché in ogni persona “apparisce una triplice natura, cioè animale, sociale e morale”<sup>82</sup> in relazione supplementare, per cui l’“individuo diviene un “garzabuglio di miseria e di benessere, di sapienza e di stoltezza, di delirio e di grande elevamento dello spirito”<sup>83</sup> che vive un “miscuglio di casi imprevisi e di libere azioni”.<sup>84</sup> Quella contaminazione del movimento significativa della *différance* nel quale “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>85</sup> come a dire che il soggetto è l’effetto di un testo dove “non c’è fuori testo”.

Anche nel suo trattato pedagogico-didattico *Come Geltrude istruisce i suoi figli*,<sup>86</sup> dedicato all’illustrazione del metodo di educazione elementare, la logica supplementare risulta sovrapposta alle due metafisiche, mentre la disseminazione del senso che rompe l’unità del libro si manifesta, soprattutto, nella inconciliabilità tra un impianto teorico organicistico e alcune forzature meccanicistiche.

Se alla natura fisica è sufficiente seguire l’organico finalismo 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”.<sup>87</sup> “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”.<sup>88</sup> Le leggi della natura fisica e della natura umana sono uguali con la differenza che le seconde necessitano dell’“aggiunta” della *Bildung* per potersi realizzare pienamente.

In un primo tempo, Pestalozzi, ritrovato l’ottimismo rousseauiano per cui “l’uomo è buono e vuole il bene [...] e se è cattivo, vuol dire che gli è stata impedita la strada percorrendo la quale egli avrebbe voluto essere buono”,<sup>89</sup> riduce il rapporto di soccorso supplementare al continuo monistico e sostiene che 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”.<sup>90</sup> Tuttavia, nella descrizione della *Bildung* orientata a insegnare la modalità corretta di intuire per poi giudicare e agire, Pestalozzi si appoggia alla logica meccanicistica: al principio causale del contatto ravvicinato, a quello del passaggio dal semplice al complesso (di parti “che si addizionano”<sup>91</sup>) e alla logica atomistica (proprietà essenziali delle cose,

<sup>82</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>83</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>84</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>85</sup> *Ivi*, p. 120.

<sup>86</sup> Cfr. J.H. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli* (1801), in *Scritti scelti*, cit., pp. 229-410.

<sup>87</sup> *Ivi*, p. 300. Pestalozzi qui trascrive un brano del suo *Die Methode* (1800).

<sup>88</sup> *Ibidem*.

<sup>89</sup> *Ivi*, 299.

<sup>90</sup> *Ivi*, p. 303.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 301. La contraddizione più stridente riguarda l’apprendimento del linguaggio: da una parte si teorizza la centralità della corrispondenza tra il nome e l’oggetto, in un contesto significativo per il bambino, ma dall’altra,

facoltà elementari dell'uomo, elementi primi della conoscenza, sentimenti autentici e originari, ecc.). Si tratta di “un metodo generale d'insegnamento”<sup>92</sup> 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>93</sup> 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>94</sup>

Ma a questo rigido strutturalismo segue una valutazione piuttosto storicista del “processo di sviluppo”<sup>95</sup> del genere umano, secondo cui “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”.<sup>96</sup> La *Bildung* deve combattere una natura “indifferente alla creatura singola e soprattutto all'uomo [...] 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>97</sup>

In questi passaggi, la decostruzione del testo porta alla luce la linea teorica della contrapposizione tra *Kultur* e natura per cui ad esempio, “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”<sup>98</sup> come potrebbe fare l'arte educativa, magari servendosi del deterministico metodo di numero, forma e nome, ossia di quella triplice “conoscenza pregiudiziale”<sup>99</sup> che è il prerequisito di ogni esperienza.

In questo strano dualismo, la *Bildung* considerata come l'“aggiunta” rivela invece il suo ruolo essenziale, perché la natura umana se vuole svilupparsi in modo organico deve ricorrere al supplemento dell'arte meccanicistica impegnata a “sottrarre” la guida del processo formativo al vitalismo spontaneo.

Alla fine del suo trattato, però, Pestalozzi – forse ricordando il rimprovero del consigliere Glayre “*Vous voulez mécaniser l'éducation!*”<sup>100</sup> – si lancia nell'elogio delle madri incolte come la “contadina dell'Appenzell”<sup>101</sup> che nel mettere un uccello di carta variopinta sopra alla culla “segue il sublime processo della natura nella sua più pura semplicità, senza sapere ciò che la

la didattica del linguaggio segue la logica meccanicistica che dalla sintesi dei singoli suoni procede alla formazione della parola e, poi, alla conoscenza del linguaggio.

<sup>92</sup> *Ivi*, p. 249.

<sup>93</sup> *Ivi*, p. 375.

<sup>94</sup> *Ivi*, pp. 265-266.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 308.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 378.

<sup>97</sup> *Ivi*, p. 379.

<sup>98</sup> *Ibidem*.

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 311.

<sup>100</sup> *Ivi*, p. 250.

<sup>101</sup> *Ivi*, p. 366.

natura stessa opera attraverso di lei".<sup>102</sup> Ma, tra la concretezza dell'educazione organicistica delle madri e l'astrattezza della didattica meccanicistica, torna ad insinuarsi la logica del supplemento – come era successo nel *Bildungsroman* con la sintesi tra la "virtù angelica" e la conoscenza antropologica. Riguardo, infatti, all'educazione dei buoni sentimenti morali, proprio allo scopo di assicurarne uno sviluppo conforme a natura, Pestalozzi consiglia alla madre: "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".<sup>103</sup>

Prevale comunque il significato di madre strumento della natura che, continuando la catena dei supplementi, "*fa le veci di Dio*"<sup>104</sup> e in quanto "*è in luogo di Dio*"<sup>105</sup> ha il potere di educare alla fede. L'arte meccanicistica dell'intelletto diviene secondaria, mentre la *Bildung* sentimentale materna predispone ogni essere umano all'auto-affezione pura: "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>106</sup>

Nella parte finale del libro, 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 religiosa. 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 (natura e cultura, autorità e libertà, eteroeducazione e autoeducazione, ecc.) vengono smarcate dal loro stesso terreno metafisico per poi essere reinscritte in un insieme teorico nuovo perché riconfigurato da un incessante *espacement*.

La *Bildung* meccanicistica continua ad essere sconfessata anche nelle *Lettere*,<sup>107</sup> ove lo zurighese sviluppa il paradigma organicistico in direzione mistica, secondo cui la madre, nel gestire lo scambio sentimentale 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".<sup>108</sup>

"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 pro-

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 365.

<sup>103</sup> *Ivi*, p. 398.

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 405.

<sup>105</sup> *Ibidem*.

<sup>106</sup> *Ivi*, 407.

<sup>107</sup> Cfr. J.H. Pestalozzi, *Lettere sull'educazione della prima infanzia* (1818-1819), in *Scritti scelti*, cit., pp. 453-551.

<sup>108</sup> *Ivi*, p. 495.

voca nei suoi bambini i sentimenti più nobili”.<sup>109</sup> Una madre, dunque, che dopo aver “abbandonato il proprio cuore all’influenza di un principio superiore”<sup>110</sup> insegna la pedagogia del sacrificio e illumina di bene tutto ciò che la circonda, come nella irradiazione del *Bildungsroman*.

E tuttavia, insieme all’eteroeducazione domestica, lo zurighese – in chiave di rovesciamento – riscopre la maieutica auto-affettiva e si domanda: “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>111</sup> “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”.<sup>112</sup> 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”,<sup>113</sup> per cui “soprattutto è necessario rendere il cuore sensibile a quell’influsso dall’alto che solo può creare nell’uomo l’immagine di Dio”.<sup>114</sup>

A distanza di due anni, però, Pestalozzi rovescia di nuovo il suo punto di vista e nel *Discorso*<sup>115</sup> rivaluta l’eteroeducazione tornando alla carica con un vero e proprio manifesto di pedagogia ecologica, per 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”.<sup>116</sup>

### 3. Indecidibilità della *Bildung*

L’equilibrio teoretico viene raggiunto ne *Il canto del cigno*, una *summa* in cui i tanti assiomi pedagogici precedenti vengono ripensati intorno al “principio basilare di ogni azione educativa conforme a natura: ‘*La vita educa*’”.<sup>117</sup> Ripartendo dalla domanda “cos’è la stessa natura umana?”<sup>118</sup> si risponde che essa “deriva dallo spirito e dalla vita delle facoltà interiori di origine

<sup>109</sup> *Ivi*, p. 514.

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 497.

<sup>111</sup> *Ivi*, p. 465.

<sup>112</sup> *Ivi*, p. 510.

<sup>113</sup> *Ivi*, p. 470.

<sup>114</sup> *Ivi*, p. 546.

<sup>115</sup> J.H. Pestalozzi, *Discorso di Lenzburg* (1821), in *Scritti scelti*, cit., pp. 411-451.

<sup>116</sup> *Ivi*, pp. 438-439.

<sup>117</sup> J.H. Pestalozzi, *Il canto del cigno*, cit., p. 586.

<sup>118</sup> *Ivi*, p. 661.

divina”,<sup>119</sup> dove spirito sta per unità di cuore-mente-mano e vita per sfera domestica in cui “ciascuna di queste singole facoltà si sviluppa in conformità a natura solo *attraverso il semplice mezzo del suo uso*”.<sup>120</sup> Pertanto, “l’idea di educazione elementare è idonea a rafforzare e a ravvivare sostanzialmente sotto questo aspetto il potere dell’ambiente familiare”<sup>121</sup> partendo dall’educazione morale dato che “Il bambino *ama e crede* prima di pensare e agire”,<sup>122</sup> anche se il fine dell’educazione è la produzione della capacità complessiva generata dall’armonia di tutte le facoltà.

Come era già avvenuto nel *Bildungsroman*, anche qui la *Bildung* è data dalla connessione supplementare tra natura e *Kultur*.

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.<sup>123</sup>

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>124</sup>

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>125</sup>

Una logica del supplemento da smarcare sia dalla catena concettuale della continuità monistica, per cui “seguendo diligentemente il suo corso graduale, l’arte diventa natura e la natura diventa arte”,<sup>126</sup> sia da quella del dualismo del “salto mortale” secondo cui “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 ri-

<sup>119</sup> *Ibidem*.

<sup>120</sup> *Ivi*, p. 562.

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 613.

<sup>122</sup> *Ivi*, p. 587.

<sup>123</sup> *Ivi*, p. 563.

<sup>124</sup> *Ivi*, p. 637.

<sup>125</sup> *Ivi*, p. 644.

<sup>126</sup> *Ivi*, p. 634.



chiamo a cercare tale aiuto, si trova in ciascun uomo per grazia divina e per la forza divina della coscienza”.<sup>127</sup>

Nell’oltrepassare il rapporto antinomico, la logica del supplemento stabilisce il mutuo soccorso: la natura umana per progredire deve rinviare all’arte umana e, lo stesso, quest’ultima per evitare di trasformarsi in artificiosità non deve smarrire il suo legame con la prima. Una catena supplementare che poi rilancia verso l’alto, perché se l’arte perde il soccorso dei “mezzi divini”<sup>128</sup> della grazia, 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”.<sup>129</sup>

Una *Bildung* fluida che mostra aspetti di indecidibilità, in quanto se è vero che può esistere un metodo 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”,<sup>130</sup> è altrettanto vero che “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 [...] Vi sono genii del cuore, genii dell’intelletto e genii dell’arte. Li ha creati Iddio. Ad alcuni di loro ha concesso un potere superiore di milioni di volte a quello dei loro simili, ma unilaterale”.<sup>131</sup>

Ma la massima aporeticità della *Bildung* sta nell’ammissione che il progresso umano è affidato a questi geni che, tuttavia, non possono avere “il raggio brillante di facoltà singole”<sup>132</sup> senza rischiare di compromettere l’efficacia della loro “facoltà complessiva”, perché “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”<sup>133</sup> – che è quanto Pestalozzi aveva già sostenuto nel suo *Bildungsroman*.<sup>134</sup>

Per concludere, il *corpus* pestalozziano, nonostante le sue tante contraddizioni metafisiche inclusa quella del “salto” nella purezza trascendentale, mette in scena una logica supplementare.

<sup>127</sup> *Ivi*, p. 668.

<sup>128</sup> *Ivi*, p. 702.

<sup>129</sup> *Ivi*, p. 699.

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 561.

<sup>131</sup> *Ivi*, pp. 581-582.

<sup>132</sup> *Ivi*, p. 665.

<sup>133</sup> *Ivi*, p. 664.

<sup>134</sup> Cfr. E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude*, cit., vol. IV, p. 145: “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”. Cfr. M. Nussbaum, *Non per profitto*, Bologna, il Mulino, 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”.

tare secondo cui il *Bildungsideal* funziona come un testo; tanto che – per dirla con Adorno – “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”.<sup>135</sup> Una *Bildung* indecidibile, costruita sul gioco di *espacement* tra l’etero e l’auto educazione, tra la libertà e l’autorità e tra molti termini delle altre antinomie classiche della pedagogia, che precorre il saggio avvertimento del francofortese:

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>136</sup>

Il *Bildungsideal* pestalozziano tiene insieme le pulsioni naturali, il patto comunitario, la spiritualità morale e il rinvio alla trascendenza secondo un circolo di supplementazione universale che restituisce all’idea di formazione una complessità mai riducibile a singole categorie concettuali. Un sistema pedagogico aperto delineato da una scrittura “già decostruita” e solo in apparenza astrusa; perché questa era la critica che spesso veniva rivolta al Nostro dai suoi lettori – come egli stesso racconta:

Lavorai per tre anni, con fatica incredibile, a le *Mie indagini* [...] in breve tempo nessuno mi comprese più e tutti i miei conoscenti, senza nessuna eccezione, giudicarono il testo come una chiacchierata confusa e inutile. E anche di recente, un uomo di valore, che del resto mi è anche amico, si espresse a questo riguardo con cordialità svizzera: – Lei stesso si accorge, caro Pestalozzi, che quando scriveva questo libro non sapeva esattamente nemmeno Lei ciò che voleva.<sup>137</sup>

Con la nostra lettura decostruttiva, ci auguriamo di aver reso giustizia a Pestalozzi, pedagogista erroneamente giudicato “confuso” che, al contrario, possiamo apprezzare come autore di opere metafisiche ma al contempo manifestamente attraversate dal rapporto di contaminazione reciproca tra i poli delle antinomie classiche della pedagogia, in linea con il movimento di significazione della *différance* che deborda ogni testo.

---

<sup>135</sup> T.W. Adorno, *Teoria della Halbbildung* (1959), Genova, Il melangolo, 2010, pp. 11-12.

<sup>136</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>137</sup> J.H. Pestalozzi, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, cit., p. 238.

#### 4. Bibliografia

- Adorno T.W., *Teoria della Halbbildung* (1959), a cura di G. Sola, Genova, Il melangolo, 2010.
- Ammannati, G., *La literacy decostruttiva nello studio dei classici della pedagogia*, in "Ricerche pedagogiche", 210, 2019, pp. 55-85.
- Baldacci, M., *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2011<sup>2</sup>.
- Banfi, A., *Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Benjamin, W., *Origine del dramma barocco tedesco* (1925), tr. it. A. Barale, prefazione di F. Desideri, Roma, Carocci, 2018.
- Bertin, G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale* (1968), Roma, Armando, 1995<sup>2</sup>.
- Bertoni, F., *Lecture alla deriva. Decostruzione e dintorni*, in *Il testo a quattro mani. Per una teoria della letteratura*, Milano, Ledizioni, 2011.
- Cambi, F., Olivieri, S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Culler, J., *Sulla decostruzione* (1982), Milano, Bompiani, 2002.
- Delekat, F., *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore* (1947), Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- Derrida, J., *Aporie. Morire – attendersi ai "limiti della verità"* (1996), tr. it. G. Berto, Milano, Bompiani, 2004<sup>2</sup>.
- Derrida, J., *Della Grammatologia* (1967), Milano, Jaca Book, 1989<sup>2</sup>.
- Derrida, J., *Forza di legge. Il "fondamento mistico" dell'autorità* (1994), tr. it. F. Garritano, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.
- Derrida, J., *La disseminazione* (1972), tr. it. S. Petrosino, M. Odorici, Milano, Jaca Book, 1989.
- Derrida, J., *La scrittura e la differenza* (1972), tr. it. G. Pozzi, introduzione di G. Vattimo, Torino, Einaudi, 1990.
- Derrida, J., *La voce e il fenomeno. Introduzione al problema del segno nella fenomenologia di Husserl* (1967), a cura di G. Dalmasso, prefazione di C. Sini, postfazione di V. Costa, Milano, Jaca Book, 2001.
- Derrida, J., *Limited Inc.* (1990), Milano, Cortina, 1997.
- Derrida, J., *Margini della filosofia* (1972), a cura di M. Iofrida, Torino, Einaudi, 1997.
- Derrida, J., *Posizioni, Colloqui con Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta e Lucette Finas* (1972), a cura di G. Sertoli, Verona, Bertani, 1975.
- Derrida, J., *Toccare, Jean-Luc Nancy* (2000), tr. it. A. Calzolari, Genova, Marietti, 2007.
- Gasché, R., *Dietro lo specchio. Derrida e la filosofia della riflessione* (1986), tr. it. F. Vitale, M. Senatore, Milano, Mimesis, 2013.
- Iofrida, M., *Decostruzione e storia della filosofia*, Pisa, ETS, 1996.
- Iofrida, M., *Forma e materia. Saggio sullo storicismo antimetafisico di Jacques Derrida*, Pisa, ETS, 1988.

- Levrero, P. (a cura di), *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in J.H. Pestalozzi*, Genova, Il melangolo, 2014.
- Litt, T.H., Spranger, E., *Enrico Pestalozzi*, Roma, Armando, 1961.
- Luccini, E., *Le idee politiche e sociali di G.H. Pestalozzi*, Padova, Il Poligrafo, 2005 (Tesi di laurea del 1936).
- Mariani, A., *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa, ETS, 2000.
- Mcquillan, M. (ed.), *Deconstruction. A Reader*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2000.
- Metelli di Lallo, C., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.
- Nienhaus, S., *Educazione nazionale e rivoluzione. Allegorie politiche: le favole di J.H. Pestalozzi*, in P. Gallo (a cura di), *Fabula docet*, Milano, Graphis, 2002, pp. 45-89.
- Nussbaum, M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), tr. it. R. Falcioni, Bologna, il Mulino, 2013.
- Pestalozzi, E., *Leonardo e Geltrude*, 4 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1928 (e-pub: Milano, Kkien Publishing International, 2017).
- Pestalozzi, E., *Mie indagini sopra il corso della natura umana nello svolgimento del genere umano*, tr. it. A. Piazza, prefazione di G. Zuccante, Firenze, Vallecchi, 1926.
- Pestalozzi, J.H., *La veglia di un solitario*, introduzione e cura di M. Gennari, Genova, Il melangolo, 2009.
- Pestalozzi, J.H., *Scritti scelti*, a cura di E. Becchi, Torino, UTET, 1970.
- Pestalozzi, J.H., *Sull'infanticidio*, tr. it. N. Benvenuti, a cura di G. di Bello, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- Pestalozzi, E., *L'educazione*, introduzione di E. Codignola, Firenze, La Nuova Italia, 1967<sup>3</sup>.
- Scaglia, E. (a cura di), *Pestalozzi nella modernità*, in "Formazione lavoro persona", VII, 21, 2017, pp. 5-34.
- Scurati, C., *J.H. Pestalozzi*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. II, Brescia, La Scuola, 1977, pp. 301-350.
- Werder, K., Kuhlemann, G. (a cura di), *Verein Pestalozzi im Internet*, 2018, online: <http://www.it.heinrich-pestalozzi.de>

Received: December 23, 2019

Revisions received: February 08, 2020/March 06, 2020

Accepted: March 11, 2020