



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di

FISPPA - Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN:

Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CICLO: XXXII

## **L'INATTESO MARGINE PEDAGOGICO**

**La parola poetica e la riforma dello sguardo in Paul Valéry**

**Coordinatore:** Ch.mo Prof.ssa Marina Santi

**Supervisore:** Ch.mo Prof. Mino Conte

**Dottoranda :** Annachiara Gobbi



## ABSTRACT

La ricerca mira a proporre uno studio su un certo linguaggio pedagogico contemporaneo e le sue parole, alla luce della concezione della parola poetica di Paul Valéry. L'intenzione del lavoro sarà quella di soffermarsi sulla lingua imperante nella pedagogia contemporanea di matrice strumentalistica, tentando di illuminarne la razionalità che la informa. Obiettivo della ricerca sarà, allora, di definire i caratteri di una tale razionalità, che sembra ricalcare i tratti di quella che i Adorno e Horkheimer denominavano *ragione strumentale*, e che appare, quindi, incapace di concepire ciò che è al di là del già noto. Durante la prima parte del lavoro ci soffermeremo sulla critica di Valéry nei confronti del linguaggio ordinario e sulla sua idea di poesia, concepita, dal Nostro, come quel tipo di scrittura in grado di rendere visibile ciò che un discorso dai caratteri funzionali e strumentali non risulta in grado di fare emergere. La seconda parte proporrà, quindi, un esercizio di de-familiarizzazione con il linguaggio contemporaneo, e tenterà di ri-pensare, attraverso la produzione valeriana, un nuovo "detto" pedagogico, in grado di dimorare nello spazio del non-ancora noto, al di là del già detto.



## Sommario

Nota introduttiva .....	13
CAPITOLO 0: Paul Valéry, linguaggio e pedagogia: tre premesse.....	23
0.1. Il linguaggio: il luogo dell'io e dell'altro .....	24
0.1.1 Benjamin: il linguaggio e la traduzione .....	24
0.1.2. Agamben e Derrida: la voce, la parola, l'Io .....	31
0.1.3. Corollario: la fonte, il linguaggio, la storia .....	37
0.2. Valéry e la pedagogia.....	42
0.2.1 La tensione al generale e la questione della forma .....	42
0.2.2. La produzione non pedagogica di Valéry e il potenziale educativo delle opere della cultura .....	47
0.2.3. Il valore poetico e auto-trasformativo della scrittura valeriana .....	51
0.3 Ciò che per chiunque è forma per me è contenuto: introduzione a Paul Valéry .....	54
0.3.1. Paul Valéry: la vita di una teoria.....	54
0.3.2. Il linguaggio e l'Altro: tra rigore e mito.....	60
0.3.3. Una proposta dis-educativa .....	66
CAPITOLO 1: Paul Valéry: L'io, la parola e la voce.....	70
1.1. La parola e l'Io: il <i>Moi pur</i> e il <i>Je</i> del discorso .....	71
1.1.1. Il <i>Moi pur</i> : l'Io senza volto .....	71
1.1.2. Il Medesimo allo specchio: uno sguardo estraneo .....	78
1.1.3. Il <i>Je</i> e la parola straniera.....	86
1.2. Paul Valéry e la critica al linguaggio ordinario .....	94

1.2.1. La notte di Genova: la decisione di pensare con rigore.....	94
1.2.2. La parola e il pensiero: un'impossibile traduzione .....	97
1.2.3. Il senso del discorso e il valore della parola .....	103
1.3 La scrittura e l'altro .....	113
1.3.1. La poesia e il luogo dell'eterno assente .....	113
1.4.2. La parola e la voce: la scrittura come traccia dell'altro .....	119
1.4.3. Sogno e poesia: la potenzialità poetica e trasformativa del linguaggio ...	126
CAPITOLO 2: Paul Valéry e il suo «effet de pédagogie» .....	133
2.1. Abitare il margine: Valéry e la dis-educazione dello sguardo.....	134
2.1.1. L'effet de pédagogie della poesia : l'educazione all'estraneità.....	134
2.1.2. Il mistero e l'ignoto: un linguaggio che educa al limite.....	138
2.1.3. Il linguaggio mitico e la traccia dell'inizio .....	143
2.2 Dare forma all'informe: danza, metafora, disegno.....	148
2.2.1. Sostare sull'informe: la tensione pedagogica di Valéry .....	148
2.2.2. La danza: uno sguardo rivolto su ciò che è allo stato nascente .....	153
2.2.3. La poesia di Valéry: il disegno dell'informe.....	156
2.3. Esercizi di ri-significazione: il progetto pedagogico.....	163
2.3.1. La possibilità di dire altrimenti il detto .....	163
2.3.2. Progettare l'educazione: la scomparsa dell'inatteso.....	166
2.3.3. Lessico valeriano: la costruzione impossibile.....	170
2.3.4. Dare forma alla forma: i principi della costruzione.....	177
2.4. Ripensare il progetto e le sue parole: per una architettura dell'educazione ..	183
2.4.1. Progettazione pedagogica e creazione artistica .....	183

2.4.2. Nell'esecuzione non esistono particolari: dal processo alla composizione .....	190
2.4.3. La massima libertà nasce dal massimo rigore: dal formare (al)la creatività al creare la forma .....	193
2.4.4. Il mio tempio deve muovere gli uomini come li muove l'oggetto amato: dall'ambiente di apprendimento all'architettura dell'educazione .....	197
CAPITOLO 3: Modelli teorici per una progettualità pedagogica inedita .....	205
3.1. Teste: uomo della memoria, dell'attesa e dell'attenzione.....	206
3.1.1. La memoria: uno sguardo inattuale sul presente .....	206
3.1.2. L'innovazione come assenza di novità, la memoria come attesa dell'altro. ....	212
3.1.3. Tra il già e il non ancora: l'educazione come attesa dell'inatteso .....	218
3.2. Leonardo: l'uomo dell'universale, della costruzione e dell'immaginazione ..	224
3.2.1. Valéry e l'invenzione del possibile d'un Leonardo .....	224
3.2.2. L'insegnante professionista e il governo della macchina .....	227
3.2.3. Il metodo di Leonardo: un inquieto senso del possibile .....	232
3.2.4. L'insegnante leonardesco e l'immaginazione della forma che è già ma non-ancora .....	236
3.3. La proposta pedagogica di Valéry.....	241
3.3.1. Un linguaggio che non è comunicazione ma comunicabilità.....	241
3.3.2. L'educazione e il coraggio dell'impossibile .....	246
3.3.3. Il pedagogico è la soglia .....	249
3.4. Per un linguaggio pedagogico della soglia .....	253
3.4.1. La scuola: il luogo della soglia .....	253

3.4.2. L'insegnante o colui che conduce alla soglia.....	259
3.4.3. Lo studioso o colui che abita la soglia.....	262
Bibliografia.....	267





*“Alla dialettica era subentrata la vita  
e nella sua coscienza si stava ormai elaborando qualcosa di completamente diverso”*

F. Dostoevskij, Delitto e castigo.

*«E voi non desiderate d'essere libera, Lenina?»*

*«Non so cosa volete dire. Io sono libera. Libera di vivere una vita meravigliosa. Tutti ora sono felici.»*

*Egli rise. «Sì, 'tutti ora sono felici'. Cominciamo con l'insegnarlo ai bambini di cinque anni. Ma non vorreste essere felice in un'altra maniera, Lenina? Nella vostra maniera, per esempio; non nella maniera di tutti gli altri.»*

A. Huxley, Il mondo nuovo

## AVVERTENZA

Per le citazioni dai *Cahiers* di Valéry, ci si è serviti di alcune sigle per indicare le diverse edizioni:

C I-II

*Cahiers*, vol. I e II, édition établie, présentée et annotée par Judith Robinson, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard

Ch I-X

*Cahiers*, 1894-1914, I-X, édition intégrale établie, présentée et annotée sous la responsabilité de Nicole Celeyrette-Pietri et Judith Robinson-Valéry, Paris, Gallimard

Q, I-V

*Quaderni*, trad. it. di R. Guarini, vol. I-V, Milano, Adelphi

Per le citazioni da *Œuvres*, «Pléiade»

Œ I-II

*Œuvres*, vol. I e II, édition établie et annotée par Jean Hytier, Paris, Gallimard

*A chi non si stanca di aspettarmi...*

## Nota introduttiva

Io non prometto né prospetti né nuovi orari per i licei e per le scuole tecniche, e piuttosto ammiro la natura esuberante di coloro che sono in grado di percorrere tutta quanta la strada che dalle profondità dell'empirismo sale sino all'altezza dei veri problemi culturali, e di lassù ritorna sino alle bassure dei più aridi regolamenti e dei più graziosi prospetti; mi contento invece di avere scalato – ansimando – una discreta montagna, e di potermi rallegrare per una vista più aperta.<sup>1</sup>

Così Nietzsche scrive nella sua Prefazione al libro *Sull'avvenire delle nostre scuole*, chiarendo che la natura del suo scritto non ha altra pretesa se non quella di permettere, a chi scrive e a chi legge, di *rallegrarsi per una vista più aperta*: questo pensiamo sia anche il nostro intento, quello che guiderà la stesura di questo lavoro.

L'esercizio che vorremo tentare di proporre attraverso queste pagine è, infatti, uno spostamento dello sguardo: allenare il nostro occhio a guardare al presente, senza ad esso completamente aderire, ponendoci in una posizione di confine, che ci permetta di volgere lo sguardo all'altrove, lì dove è possibile che qualcosa di altro dalla ripetizione dell'identico possa introdursi. Volgere lo sguardo all'altrove del pedagogico, allora, per ri-pensarlo, ri-significarlo, ri-dirlo al di là del già-detto.<sup>2</sup>

Il tentativo sarà quindi quello di spingersi ai margini del pedagogico per poter scorgere con occhio straniero quello che uno sguardo completamente aderente al presente non è in grado di cogliere, per poter iniziare a intravedere ciò che l'accecante luce dell'evidenza e della trasparenza sembra celare.

Non si tratta tanto di uno sguardo nostalgico che ripudia il presente a favore di un passato glorioso che sarebbe da restaurare, quanto piuttosto una vera e propria

---

<sup>1</sup> F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 1975, p. 9.

<sup>2</sup> Il riferimento è ad Adorno e al suo modo di concepire il rapporto tra il pedagogico e l'extrapedagogico, quando all'inizio della *Teoria dell'Halbbildung* scrive che: “Quella che oggi si rivela apertamente come crisi della *Bildung* (formazione) non è solo oggetto della disciplina pedagogica, che ha direttamente a che fare con essa, né può essere dominata da un ramo speciale della sociologia – appunto quella della *Bildung*. [...] Le riforme pedagogiche isolate da sole non servono, anche se sono inevitabili. Talvolta possono persino rafforzare la crisi, in quanto rappresentano una parziale rinuncia dello spirito ai suoi diritti sugli educandi e si disinteressano ingenuamente del potere che la realtà extrapedagogica ha su di loro”, in T. W. Adorno, *Teoria dell'Halbbildung*, Genova, il melangolo, 2010, p. 7.

postura sul contemporaneo, altra da quella meramente adattiva; come afferma Agamben, infatti:

Coloro che coincidono troppo pienamente con l'epoca, che combaciano in ogni punto perfettamente con essa, non sono contemporanei perché, proprio per questo, non riescono a vederla, non possono tenere fisso lo sguardo su di essa.<sup>3</sup>

Uno sguardo quindi inattuale, asincrono rispetto all'immediatezza del presente e alle sue costanti richieste, che si posizioni quasi in un ritardo, in una dilatazione di tempo dalla quale poter osservare l'esistente senza ai suoi ritmi completamente adeguarsi.

Guardare al pedagogico da un altrove ci permetterà perciò di interrogare la razionalità che lo informa, discostandosi da una postura migliorativa, posizione che non sembra essere in grado di andare al di là dei possibili già dati, risultando perciò come l'altra faccia del mero adattamento.<sup>4</sup>

Quella migliorativa appare, infatti, una posizione che, oltre ad essere l'orizzonte dentro il quale si muove anche un certo riformismo politico, sembra coincidere con una delle espressioni di quella che Adorno e Horkheimer definivano essere un'incapacità propria delle masse:

L'incapacità di udire con le proprie orecchie qualcosa che non sia stato ancora udito, di toccare con le proprie mani qualcosa che non sia stato ancora toccato, la nuova forma di accecamento, che sostituisce ogni forma mitica vinta.<sup>5</sup>

Il nostro tentativo sarà allora quello di spingersi fino ai margini del linguaggio, lì dove si rende possibile pensare oltre il già detto, lì dove si rende immaginabile un

---

<sup>3</sup> G. Agamben, *Che cos'è il contemporaneo*, Roma, Nottetempo, 2008, pp. 9-10.

<sup>4</sup> Rispetto alla postura migliorativa, con cui spesso ci si avvicina all'esistente, considerata come l'altra faccia dell'adattamento, si rimanda, tra gli altri, a Conte, quando a tal proposito, adottando il punto di vista dello straniero, di colui che ignora la lingua locale, afferma che: "l'antipode straniero non è interessato ad aggiustare l'esistente, a migliorarlo lasciandolo inalterato nelle sue strutture portanti, nella sua cornice di senso, nella sua razionalità generale. Per lui il riformismo, l'abituale vessillo esibito dagli alfieri del "change!", non è altro che un subdolo conservatorismo camuffato", M. Conte, *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, Padova, Libreria Universitaria, 2017, p. 62

<sup>5</sup> Adorno T. W., Horkheimer M., *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 2010, p. 44.

altro detto, oltre i possibili necessari, lì dove, cioè, si incarna la possibilità di un linguaggio che riesca a sfiorare la soglia dell'impossibile.<sup>6</sup>

Si tratta di un vero e proprio lavoro di dis-educazione nei confronti di una lingua a noi divenuta fin troppo familiare: perché il primo movimento necessario per poter pensare un altro possibile pedagogico non può che essere quello che ci permette di de-familiarizzare con la sua lingua, con le sue parole, perché solo in tal modo saremo in grado di rimuovere quella patina di inevitabilità e necessità che sembra sempre più accompagnarle.

Interrogare la lingua della pedagogia contemporanea, infatti, non può che significare *in primis* la presa di coscienza di come essa sia sempre più sincronizzata con le necessità della vita sociale, che si presentano costantemente come istanze ineluttabili.<sup>7</sup>

Ne risulta quindi un linguaggio dell'inevitabilità, del *non può che essere così*, e quindi strumentale e procedurale, come meramente funzionale è tutto ciò che si pone come necessario, come tutto ciò che non ha significato in sé, ma solo in virtù della sua utilità alla prosecuzione del processo vitale.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Ci soffermeremo nel corso del lavoro sul significato che assume nel nostro discorso il termine "impossibile"

<sup>7</sup> La lingua che prenderemo in esame sarà principalmente quella che da forma e contenuto alle politiche educative, specialmente quelle europee. Lo stesso vale per l'utilizzo dell'espressione "discorso pedagogico" che coinciderà con un certo modo di impostare il ragionamento sul pedagogico in particolar modo da parte dei testi delle politiche educative, anche in questo caso principalmente europee.

<sup>8</sup> Fulvio Papi quando di riferisce al linguaggio pedagogico contemporaneo parla di una "dittatura del quotidiano" che vuol dire "un puro uso utilitaristico basso del linguaggio, la perdita della dimensione della propria vita come relazione tra il passato e il futuro, lo scadimento di senso di un pensare che non dipenda dalla conoscenza della funzione di un oggetto tecnologico, ma abbia bisogno della dimensione qualitativa del tempo", in F. Papi, *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*, Como, Ibis, 2016, p. 43. Il linguaggio strumentale a cui ci stiamo riferendo non può non rimandare al concetto di ragione soggettiva definita da Horkheimer la razionalità dominante; di essa scriveva che: "Alla ragione soggettiva interessa soprattutto il rapporto fra mezzi e fini, l'idoneità dei procedimenti adottati per raggiungere scopo che in genere si danno per scontati e che si suppone si spieghino da sé", in M. Horkheimer, *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Torino, Einaudi, 1969, p. 11.

Il linguaggio dell'inevitabilità è un linguaggio che si pone come auto-evidente, come ciò che non ha bisogno di essere spiegato, interrogato, problematizzato, è la sua mera presa d'atto quella che viene richiesta a colui al quale si rivolge.

Ciò che si pone come necessario viene quindi naturalizzato, collocato in un tempo senza storia, in un eterno presente sempre identico a se stesso.

Ed è proprio in questo senso che Baudrillard parla della contemporaneità come dell'era caratterizzata dalla scomparsa dell'evento: quest'ultimo, infatti, implica l'introduzione nella realtà di una discontinuità, di qualcosa di altro dalla mera ripetizione dell'identico la quale appartiene alla condizione di un soggetto costantemente immerso in un'eterna attualità.

Il tratto distintivo dell'evento è, infatti, secondo l'autore: "il suo essere irreversibile, è il fatto che qualcosa in esso eccede sempre il senso e l'interpretazione".<sup>9</sup>

È quindi l'accadimento di qualcosa di altro da quello che c'è già, quello che definisce l'evento secondo Baudrillard.<sup>10</sup>

Ed è alla luce di tale definizione che egli stesso afferma che: "L'ironia radicale della nostra storia sta nel fatto che le cose non hanno più veramente luogo".<sup>11</sup>

E allora guardare con occhio non abituato la pedagogia nel suo linguaggio coincide con il tentativo di posizionarsi ai margini di quei non luoghi che esso stesso genera, senza in essi precipitarvi.

La figura che ci accompagnerà nel corso di queste pagine è perciò quella dello straniero, ovvero di colui che è in grado di presentarsi alla soglia del presente, lì

---

<sup>9</sup> J. Baudrillard, *L'illusione della fine. O Lo sciopero degli eventi*, Milano, Anabasi, 1993, p. 25

<sup>10</sup> Simile è quanto afferma Madrussan quando, accostando l'educazione all'esperienza dell'evento, afferma che: "La condizione dell'evento – cioè dell'esperienza che si contrappone al già dato – consiste nella sorpresa di ciò che non era possibile immaginare: ciò che è accaduto interrompendo il flusso esperienziale usuale e che, nel corso previsto del suo accadere, ha saputo gettarvi una luce inedita", in E. Madrussan, *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, Roma, Anicia, 2012, pp. 28-29. A tal proposito, nel contesto italiano, si rimanda anche a R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2002.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 29



dove il tempo non è più quello “omogeneo e vuoto” del conformismo, ma quello della piena attualità, direbbe Benjamin, un presente che “non è passaggio, ma in bilico nel tempo”.<sup>12</sup>

L’occhio straniero in bilico nel tempo, alla soglia del presente, è l’occhio in grado di spezzare il *continuum* di un tempo sempre uguale a se stesso, il *continuum* del tempo inteso come processo, introducendo in esso una discontinuità, un’interruzione, un ritardo, da cui si renda possibile guardare il contemporaneo potendone intravedere il suo possibile.

Una dimensione, quella che abita lo straniero, nella quale l’esistente può essere quindi colto, utilizzando un’espressione cara a Valéry, nel suo stato nascente, per poter sostare nello spazio del non-ancora compiuto, spazio dell’impossibile, ovvero di un possibile che costantemente trascende e supera le mosse contemplate dalla scacchiera del possibile.

Il nostro tentativo sarà, quindi, quello di affrontare da stranieri del proprio tempo il pedagogico e la sua lingua appunto, con le sue parole e le sue espressioni operando una sorta di de-naturalizzazione dello stesso: concepirlo quindi non tanto come ciò non può che rimanere identico a se stesso, ma piuttosto come ciò che custodisce in sé una discontinuità, la possibilità di poter essere altro da ciò che è.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> W. Benjamin, *Tesi di filosofia della storia*, in Id., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 83 e 84. Rispetto alla concezione del presente di Benjamin, Agamben commentando il passaggio che abbiamo citato, scrive: “All’istante vuoto e quantificato, egli oppone un tempo-ora (Jetzt-Zeit), inteso come arresto messianico dell’accadere”, in G. Agamben, *Tempo e storia*, in Id. *Infanzia e storia*, cit., p. 108.

<sup>13</sup> Rispetto al tentativo di de-naturalizzare il linguaggio, ci riferiamo, tra gli altri, agli studi semiologici di Ronald Barthes sul mito. Il mito secondo Barthes è una parola che si pone come necessaria e natura e quindi incontestabile perché si muove più sul piano della constatazione che su quello della spiegazione. Parlare di de-naturalizzazione del linguaggio pedagogico si riferisce allora al tentativo di ritornare a decostruire l’auto-evidenza che sembra caratterizzare le parole della pedagogia. A proposito del mito l’autore di *Miti d’oggi* descrive lo descrive come una parola che “opera il rovesciamento dall’anti-physis in pseudo-physis. [...] Il mito restituisce un’immagine naturale di questo reale. [...] Il mito non nega le cose, anzi, la sua funzione è di parlarne, semplicemente le purifica, le fa innocenti, le istituisce come natura e come eternità, da loro una chiarezza che non è quella della spiegazione, ma quella della constatazione.”, in R. Barthes, *Miti d’oggi*, Torino, Einaudi, 2016, p. 223. Nel corso del lavoro analizzeremo in questo senso parole

E lo faremo da stranieri perché solo colui che arriva da altrove è in grado di concepire la lingua come ciò che non appartiene alla naturalità delle cose, che non hanno né origine né storia e che quindi non possono essere diverse da ciò che sono, in quanto lo sono per natura.

La condizione dello straniero, di colui che proviene da lontano, è infatti la condizione che permette di guardare alla lingua come ciò che, in virtù del suo dover esser imparata da qualcuno che non la conosce già, viene liberata da quella patina di necessità tipica di ciò che è naturale, di ciò che è sempre stato come ripetizione, per riemergere agli occhi estranei di chi non l'ha sempre conosciuta, come ciò che ha un inizio e quindi una storia e quindi sempre un possibile nuovo cominciamento.<sup>14</sup>

E allora, abitare questa possibilità, ci sembra possa essere un esercizio squisitamente pedagogico perché permette di allenare lo sguardo, respingendo l'abitudine al già detto e al già saputo, a spingersi ai margini del possibile, lì dove un'interruzione dall'ordine naturale può accadere.

Un lavoro sul linguaggio, quindi, perché pensiamo che la possibilità di dire altrimenti il detto sia ciò che più di ogni altra cosa rappresenti la potenzialità stessa del pedagogico, come possibilità di guardare al linguaggio come ciò che formandosi ci forma e trasformandosi ci trasforma.

Nel corso del lavoro cercheremo quindi di soffermarci sul discorso contemporaneo della pedagogia, su quel linguaggio che non sembra essere in grado di avere realmente luogo, di accadere, perché niente di nuovo, niente di altro, sembra essere in grado di introdurre.

Il linguaggio della pedagogia sovente colmo di tecnicismi, di parole dalle risonanze impiegatizie e funzionarie, così spostato sul come rispetto al che cosa, sui

---

come innovazione, progettazione, apprendimento che sembrano all'interno del discorso pedagogico, utilizzando le parole di Barthes "significare da sole".

<sup>14</sup> A proposito di tale concetto si fa riferimento in particolar a G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza ed origine della storia*, Torino, Einaudi, 2001. Approfondiremo la questione del rapporto tra il linguaggio e il suo inizio nel paragrafo 1.1.

mezzi più che sui contenuti, ci sembra, infatti, che possa ritrarre in maniera compiuta la situazione contemporanea a cui lo stesso Baudrillard si riferisce quando parla dello *sciopero degli eventi*<sup>15</sup> La procedura, infatti, con cui troppo spesso viene ad identificarsi il modo di trattare la pratica pedagogica, almeno questa è l'ipotesi che sviscereremo nel nostro lavoro, non ammette eventi, non ammette cioè che qualcosa di tanto imprevedibile quanto irripetibile possa accadere; essa contempla piuttosto in sé la ripetizione dell'identico, in ogni momento. L'esperienza dell'evento invece, utilizzando le parole della Madrussan, interrompendo il flusso del prevedibile, diviene anche ciò che:

spezza l'andamento lineare e cumulativo di un'educazione immaginata come processo, come silloge di fatti progressivamente ordinati [...] Allo stesso modo, malgrado gli imperituri tentativi di arginare l'esperienza esistenziale soggettiva entro un margine di gestibilità controllabile [...] lo spazio del senso non può che collocarsi nell'altrove.<sup>16</sup>

Allo stesso modo Biesta, si riferisce al discorso pedagogico contemporaneo come ciò che appare sempre più dominato da un tipo di razionalità che sembra eludere quello che definisce essere il rischio dell'educazione, e cioè tutto ciò che non è totalmente prevedibile, riducendosi alla riproduzione di quello che esiste già:

Without the risk, education itself disappears and social reproduction, insertion into existing orders of being, doing, and thinking, takes over. While this may be desirable if our orientation is toward the reproduction of what already exists, it is not desirable if we are genuinely interested in education as a process that has an interest in the coming into the world of free subjects, not in the production of docile objects.<sup>17</sup>

Ma allora, un linguaggio che si privi della possibilità dell'accadere dell'evento e quindi della possibilità che qualcosa di nuovo da ciò che è già possa accadere, come

---

<sup>15</sup> L'espressione dà il titolo al testo sopracitato di Baudrillard, *L'illusione della fine. O lo sciopero degli eventi*. L'autore utilizza tale formulazione per definire lo svuotamento, tipico della contemporaneità, del senso di ciò che accade. A tal proposito scrive "Gli eventi non vanno più in là del loro senso anticipato, della loro programmazione e diffusione. Solo questo *sciopero degli eventi* costituisce una vera e propria manifestazione storica, questo rifiuto di significare alcunché, o questa capacità di significare una cosa qualsiasi", in J. Baudrillard, *L'illusione della fine. O lo sciopero degli eventi*, cit., p. 36

<sup>16</sup> E. Madrussan, *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*, cit., p. 27.

<sup>17</sup> G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, London and New York, Routledge, 2016, p. 140

può pretendere di esprimere una reale potenzialità pedagogica? Il pedagogico non è piuttosto ciò che abita lo spazio del non-ancora, quello della pura potenzialità? La sua lingua non dovrebbe allora custodire in sé tutta la tensione a ciò che potrebbe essere ma non è ancora? Il pedagogico non dovrebbe parlare una lingua che sia in grado di sostare nello spazio di ciò che sarà prima che sia?

Queste le domande con cui dialogheremo nel corso di queste pagine, e le terre straniere dalle quali ci affacceremo per fissare l'esistente pedagogico saranno quelle costruite e abitate da Paul Valéry.

L'intellettuale francese, uno vero straniero della pedagogia, condurrà anche noi lontano da casa, lontano da ciò che è talmente familiare da apparire come evidente e quindi invisibile e inconoscibile; ci guiderà fin dentro i sentieri del linguaggio poetico, lì dove la parola viene colta prima del suo significato, viene colta, cioè, nella sua pura possibilità di significare.

Ed è proprio tale possibilità, di una parola colta tra il suo essere non più mero suono e non ancora significato, come direbbe Agamben, che permette di ritornare a guardare il linguaggio come al luogo in cui si rende possibile una conoscenza altra del mondo.<sup>18</sup>

Un uso della lingua altro, che ci permette, familiarizzando con essa, di abitare uno spazio-frontiera, direbbe Valéry, dal quale poter guardare alla parola come ciò che può avere un significato altro da quello che normalmente le viene attribuito.

Quello della poesia è infatti un luogo in cui, prima di ogni significazione, prima di diventare strumento di designazione della realtà, prima che diventi, quindi, significato stabilito, la parola si fa segno della possibilità di significare qualcosa che sia altro dal senso comune.

Ci immergeremo quindi, per tutta la prima parte del lavoro, nei testi di Valéry, per familiarizzare con la sua critica al linguaggio ordinario e con la sua scrittura poetica,

---

<sup>18</sup> Cfr. Agamben G., *La potenza del pensiero*, Vicenza, Pozza, 2010

per riemergere, nella seconda parte, in superficie, e tornare a confrontarci con le parole che compongono il discorso pedagogico che pare prevalente.

E allora attraversando gli scritti di Valéry, specialmente i suoi testi di prosa poetica, tenteremo di ri-pensare e ri-dire il linguaggio pedagogico, partendo dal concetto di progettazione pedagogica e dalle parole che essa porta con sé provando a ri-significarlo alla luce del linguaggio della creazione artistica dell'opera, così come il Nostro ce lo consegna in diversi suoi saggi.

Dopo esserci inabissati nella lingua valeriana, le parole che sono ormai entrate comunemente a far parte del lessico pedagogico contemporaneo, come progettazione pedagogica, processo di apprendimento, valutazione dei risultati, ambiente di apprendimento, *performance*, innovazione, non ci sembreranno più così innocue come potevano sembrarci all'inizio.

Metteremo allora a confronto i due linguaggi, quello poetico e quello imperante nella contemporanea di matrice strumentalistica, spaziando tra i testi di Valéry, cercando di disegnare nuovi modelli pedagogici a partire dai personaggi nati dalla sua penna, e azzardando l'avvio di un nuovo ipotetico dizionario pedagogico.

Un linguaggio al limite, o meglio un linguaggio del limite, che alla fine del lavoro definiremo come linguaggio della soglia: sospeso tra l'impossibile e il possibile, lì dove non si tenta tanto di ricondurre l'ignoto al noto, quanto piuttosto di cogliere nell'inconoscibile il suo conoscibile, che non può, per rimanere tale, non custodire in sé quella dose di ignoto, che sola permette l'avventura della conoscenza.



## **CAPITOLO 0: Paul Valéry, linguaggio e pedagogia: tre premesse**

## 0.1. Il linguaggio: il luogo dell'io e dell'altro

### 0.1.1 Benjamin: il linguaggio e la traduzione

Lo scopo di questa sezione è quello di chiarire la natura e il significato del termine *linguaggio*<sup>19</sup> nella modalità con cui verrà utilizzato in corso d'opera. Data la vastità di studi che riguardano la questione del linguaggio sembra, infatti, necessario dedicare una parte del lavoro a collocare la nostra posizione, al fine di porre in luce alcune premesse gnoseologiche necessarie per uno sviluppo rigoroso del lavoro di ricerca. Il contesto dentro al quale ci muoveremo sarà quello caratterizzato dagli studi sul linguaggio che hanno occupato la scena dalla seconda metà del Novecento, quegli studi che tentano di distaccarsi in maniera netta e irrimediabile dal positivismo

---

<sup>19</sup> Nel corso del lavoro adopereremo il termine linguaggio alla luce della distinzione che ha proposto De Saussure tra il concetto di linguaggio e quello di lingua: “Per noi essa non si confonde con il linguaggio: essa non ne è che una determinata parte, quantunque, è vero, essenziale. Essa è a tempo stesso un prodotto sociale della facoltà del linguaggio ed un insieme di convenzione necessarie, adottate dal corpo sociale per consentire l’esercizio di questa facoltà negli individui. (...) La lingua è una convenzione, e la natura del segno sul quale si conviene è indifferente”, in De Saussure, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 2005, p. 19. Sempre nel testo *Corso di linguistica generale*, De Saussure separa il piano della lingua da quello della parola: “Lo studio del linguaggio comporta dunque due parti: l’una, essenziale, ha per oggetto la lingua, che nella sua essenza è sociale e indipendente dall’individuo (...) l’altra, secondaria, ha per oggetto la parte individuale del linguaggio, vale a dire la parola”, Ivi, p. 29. Da questi passaggi intuivamo come de Saussure intenda separare l’atto dell’enunciazione di parole dalla lingua stessa, ritenendo quest’ultima come la struttura del linguaggio che precede il discorso e che rappresenta ciò che conferisce unità al linguaggio stesso. La scelta di utilizzare il termine linguaggio si riferisce, allora, alla volontà di voler indagare la dimensione in cui la lingua si fa discorso: non appena comunicazione di contenuti ma luogo di formazione della soggettività. Il linguaggio, in questo senso, viene inteso come il luogo in cui chi parla si fa soggetto dell’enunciazione, iniziando a dire Io. Riguardo la scelta di utilizzare il termine linguaggio, conferendogli un tale significato Cfr. G. Agamben, *Linguaggio e morte. Un seminario sul luogo della negatività*, Milano, Einaudi, 2008; Id., *Infanzia e storia. Distruzione dell’esperienza ed origine della storia*, Torino, Einaudi, 2001; E. Benveniste, *Problemi di linguistica generale*, Milano, Il Saggiatore, 1971; Id., *Problemi di linguistica generale II*, Milano, Il Saggiatore, 1985.



logico e dalla filosofia analitica<sup>20</sup> (Frege, il secondo Wittgenstein, Austin, Quine), e in parte anche dalla strutturalismo linguistico inaugurato da De Saussure

L'intenzione non è quella di collocarci all'interno di una determinata corrente della filosofia del linguaggio o della linguistica contemporanea, ma di sposare quegli approcci che hanno guardato al linguaggio come al luogo in cui prende forma e coscienza di sé la soggettività.

Linguaggio, quindi, non inteso come mero strumento di comunicazione o veicolo attraverso il quale trasmettere dei contenuti, del quale al massimo possono essere analizzate le condizioni di verità delle proposizioni,<sup>21</sup> quanto piuttosto come dimensione, simultaneamente collocata dentro e fuori il tempo e lo spazio ordinario, in cui l'Io emerge nella sua consapevolezza, e nella quale prende forma appunto la soggettività.

Gli autori a cui ci riferiamo in questa prima parte del lavoro, non sono collocabili tutti all'interno di un'unica tradizione filosofica, alcuni sono loro stessi inclassificabili, risultano, tuttavia, accomunati da un interesse per il linguaggio come luogo che genera la possibilità di dire "Tu" e quindi "Io", e soprattutto come spazio in cui per l'uomo è possibile sviluppare il suo rapporto con la verità.

Tra le varie posizioni che nel corso del Novecento non hanno sposato la corrente analitica e strutturalista nell'indagare il linguaggio umano, abbiamo deciso di mettere a tema tre prospettive che hanno già dialogato tra di loro attraverso i loro autori e che quindi mostrano una vicinanza di intenzionalità che ci sembra fruttuoso esporre. Abbiamo, quindi, scelto di illuminare la questione ponendo all'attenzione tre autori che tra loro hanno in comune il tentativo di guardare al linguaggio come spazio di soggettivazione.

Essi sono: Walter Benjamin, considerando soprattutto i due saggi sul linguaggio: *Sul linguaggio in generale e sul linguaggio dell'uomo* e *Il compito del traduttore*; Jacques Derrida

---

<sup>20</sup> Ci riferiamo tra gli altri, in particolare ai lavori di Frege, Wittgenstein, Austin e Quine.

<sup>21</sup> Cfr. L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, trad. it. a cura di A.G. Conte, Einaudi, Torino, 1989

prendendo in esame soprattutto *La voce e il fenomeno*, *Margini della filosofia* e *Des tours de Babel*; e Giorgio Agamben, concentrandosi soprattutto su *Infanzia e storia*, *Il linguaggio e la morte*, e *La potenza del pensiero*.

Nel saggio *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo* Walter Benjamin, distaccandosi sia dalla tradizione analitica che strutturalista, pone il problema del linguaggio concentrandosi quasi esclusivamente sulla sua origine e sulla sua portata spirituale. A tal proposito afferma:

Cosa comunica la lingua? Essa comunica l'essenza spirituale che le corrisponde.(...) L'essenza spirituale si comunica *nella* lingua e non *attraverso* la lingua. Vale a dire che non è esteriormente identico all'essere linguistico. L'essere spirituale si identifica con quello linguistico solo in *quanto* è comunicabile. Ciò che in un essere spirituale è comunicabile è il suo essere linguistico.<sup>22</sup>

Il linguaggio non è quindi uno strumento attraverso il quale si comunica un contenuto altro: l'essenza spirituale si comunica nel linguaggio e non attraverso quest'ultimo; e infatti:

Non: ciò che in un essere spirituale è comunicabile si *manifesta* con la massima chiarezza nella sua lingua (...). Ma questo comunicabile è immediatamente la lingua stessa.<sup>23</sup>

In questo modo è possibile rifuggire a tutte quelle teorie che intendono il linguaggio come elemento rappresentativo o espressivo di stati pre-linguistici o pre-espressivi. Il linguaggio non ha la funzione di rappresentare qualcosa che lo preceda, non permette, cioè, la comunicabilità di stati ad esso anteriori, poiché “il linguaggio di un'essenza spirituale è immediatamente ciò che si può comunicare”.

Proseguendo nel testo si può si legge:

L'essenza linguistica dell'uomo è la sua lingua (...). L'uomo comunica la sua propria essenza spirituale *nella* sua lingua. Ma la lingua dell'uomo parla in parole. L'uomo comunica quindi la

---

22 W. Benjamin, *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo*, in ed. it. a cura di E. Gianni, Walter Benjamin. *Opere complete I (Scritti 1906-1922)*, Torino, Einaudi, 2008, p. 282.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 283.

sua propria essenza spirituale, ( in quanto essa è comunicabile) *nominando* tutte le altre cose.  
(...) L'essenza *linguistica dell'uomo* è quindi di *nominare le cose*.<sup>24</sup>

L'uomo è perciò il parlante del linguaggio, colui che ha il potere di nominare tutte le cose, ed è proprio il nome che garantisce che la sua essenza spirituale sia la lingua. Il nome non comunica altro che la lingua stessa, e quindi l'essenza spirituale dell'uomo. Così come leggiamo nel seguente passaggio, infatti:

Non un contenuto della lingua; come comunicazione la lingua comunica un essere spirituale, e cioè una comunicabilità pura e semplice.<sup>25</sup>

Benjamin nei passaggi successivi sancisce la differenza tra il linguaggio dell'uomo e il linguaggio delle cose: solo all'uomo è stato conferito il potere di nominare tutto.

Dio, infatti, nell'atto della creazione affidò all'uomo il suo linguaggio creatore, il quale divenne in lui conoscenza:

Dio ha fatto le cose conoscibili nei loro nomi. (...) Dio riposò quando ebbe affidato a se stessa [la lingua], nell'uomo, la sua forza creatrice. Questa forza, privata della sua attualità divina, è divenuta conoscenza. L'uomo è il conoscente della stessa lingua in cui Dio è creatore.<sup>26</sup>

Il linguaggio, quindi, rappresenta il tentativo di nominare le cose secondo il linguaggio creatore di Dio, esso è quindi tentativo di traduzione del linguaggio delle cose, muto, in quello dell'uomo.

Tale traduzione non è comunque arbitraria in quanto la lingua senza nomi delle cose è anch'essa dipendente dalla parola creatrice di Dio. È quindi come se le cose comunicassero la traccia del verbo creatore, e all'uomo spettasse il compito di tradurre tale traccia muta in linguaggio fatto di nomi: è questo che Benjamin definisce essere la conoscenza.

Il linguaggio dell'uomo rappresenta, quindi, la traccia della sua creazione. Nella Genesi, infatti, Dio crea tutte le creature e creando le nomina, le crea in quanto le

---

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 286. (Corsivo del testo)

<sup>26</sup> Ibidem.

nomina. Quando si tratta di creare l'uomo, Dio non lo crea dal verbo, cioè conferendogli un nome, piuttosto lo plasma a Sua immagine e somiglianza e gli dà il potere di impossessarsi del Suo linguaggio creatore, che nell'uomo si trasforma in conoscenza, di sé e del mondo. L'uomo conosce nominando, conosce quindi traducendo.

Nel saggio *Il compito del traduttore*, Benjamin, affrontando la questione della traduzione e del rispettivo rapporto con l'originale, approfondisce ulteriormente la sua linea di pensiero rispetto ad una propria filosofia del linguaggio.

L'opera della traduzione non è un'attività tesa a copiare o riprodurre l'originale in un'altra lingua; il suo scopo non è quello di trasmettere lo stesso contenuto dell'originale, in quanto tutto quello che in un testo concerne la comunicazione di informazioni è ciò che rappresenta l'inessenziale.

Essendo il linguaggio non tanto un veicolo di contenuti altri rispetto al suo stesso aver luogo, lo scopo della traduzione sembra, perciò, essere quello di mostrare il rapporto intimo tra le lingue, far emergere quella che Benjamin definisce essere la lingua pura che rappresenta il compimento di ogni lingua.

Allora è l'originale stesso che nella traduzione si trasforma, compie un passo verso il proprio compimento ideale. L'atto del tradurre coincide quindi con quello di:

Trovare quell'atteggiamento verso la lingua in cui si traduce, che possa ridestare, in essa, l'eco dell'originale.<sup>27</sup>

“L'eco dell'originale” non equivale ad una riproduzione, quanto piuttosto alla suggestione di una traccia, di una nota che rimanda all'originale: l'eco dell'originale, nel rispecchiamento tra una lingua e un'altra, fa emergere l'esistenza di una lingua pura, che Benjamin chiama la lingua della verità, di cui ogni singola lingua ne porta,

---

<sup>27</sup> W. Benjamin, *Il compito del traduttore*, in ed. it. a cura di E. Gianni, Walter Benjamin. *Opere complete. I (Scritti 1906-1922)*, cit., p. 506

seppur nascosti, i segni. Allora cos'è che rappresenta l'essenziale in una traduzione?

Usando le parole di Benjamin:

Questo nucleo essenziale si potrebbe definire come ciò che – in una traduzione – non è a sua volta traducibile.<sup>28</sup>

Nell'originale, infatti, sussiste una perfetta unità tra i due elementi che è impossibile ritrovare nella traduzione. Nella prima il contenuto e la lingua aderiscono come il frutto alla buccia, mentre la seconda avvolge il contenuto come un mantello regale ad ampie maglie.<sup>29</sup> Citando Maria Teresa Costa, in un suo saggio su Benjamin, “questo è possibile appunto perché nella traduzione la lingua diviene simbolica, assume la forma del rimando, contiene un eccedenza”.<sup>30</sup>

La traduzione allora, come afferma Derrida commentando Benjamin,

Rende presente in una maniera solamente anticipatrice, annunciatrice, quasi profetica, un'affinità che non è mai presente in questa presentazione..<sup>31</sup>

L'originale esige quindi la traduzione, perché è l'unica condizione per la propria sopravvivenza e per il proprio sviluppo, benché nessun traduttore sia in grado di rispondere in maniera compiuta a questa esigenza:

Questa struttura è il rapporto della vita alla sopravvivenza. Questa esigenza dell'altro come traduttore.<sup>32</sup>

In questo senso si riesce ad intuire cosa intenda Benjamin quando scrive che “*La traduzione è forma*”: non è espressione di un contenuto, ma suggestione di una lingua altra, la lingua pura, la lingua dei nomi propri, la lingua propria del verbo creatore.

---

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 505

<sup>29</sup> Riportiamo le parole di Benjamin a tal proposito. “Il rapporto tra contenuto e lingua è affatto diverso nell'originale e nella traduzione. Se essi formano, nel primo, una certa unità come il frutto e la scorza, la lingua della traduzione avvolge il suo contenuto come un mantello regale in ampie pieghe”, *Ivi* p. 507

<sup>30</sup> M. T. Costa, *Lo spazio sonoro della traduzione. Note a margine del compito del traduttore di Walter Benjamin*, in “*Rivista Italiana di Filosofia del linguaggio*”, 2, 2014, (pp. 59-71) p. 64.

<sup>31</sup> J. Derrida, *Des tours de Babel*, in S. Nergaard (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 1995, p. 395

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 389

Tradurre non è quindi cercare di render la lingua straniera (estranea) simile alla propria, o cercare di fonderle entrambe per formare una lingua altra che sia il risultato della somma delle due; la familiarità tra le lingue non coincide con una somiglianza di tipo naturalistico, essa è più un'unità di tensione, di scopo: il tendere ad una lingua più alta, la lingua pura del verbo creatore.

Derrida riprende il concetto di traduzione e di lingua pura di Benjamin nel suo saggio *Des tours de Babel*.

Il testo inizia narrando l'episodio biblico della costruzione della torre di Babele. Dio, afferma Derrida, distruggendo la torre, si oppone al tentativo dell'uomo di crearsi da sé il proprio nome, volendo istituire una lingua universale, totalmente trasparente che si impone come unica su tutto il genere umano. Leggiamo infatti:

Cercando di “farsi un nome” col fondare insieme una lingua universale e una genealogia unica, i semiti vogliono ridurre il mondo alla ragione, e questa ragione può significare simultaneamente una potenza coloniale (poiché essi universalizzerebbero la loro lingua) e una trasparenza pacifica della comunità umana. Inversamente (...) Dio oppone impone loro e oppone il suo nome (...) Li destina alla traduzione, li assoggetta ad una legge di una traduzione necessaria e impossibile.<sup>33</sup>

Il creatore distrugge quindi il tentativo dell'uomo di eliminare il bisogno di traduzione, moltiplicando le lingue e facendo della traduzione stessa un atto contemporaneamente impossibile e indispensabile. Tradurre diventa, in tal modo, la risposta necessaria a quella nostalgia, strutturale nell'uomo, di una lingua universale. Allo stesso tempo l'atto del tradurre si pone come impossibile perché impossibile è il pieno raggiungimento della lingua universale; essa rimane viva come tensione e come desiderio mai compiuto.

La possibilità della traduzione sussiste, infatti, solo laddove è presente nel testo una dose di intraducibilità che permetta di rifuggire da ogni tentazione di trasparenza compiuta della lingua; la completa traducibilità, infatti, ridurrebbe la portata della traduzione e farebbe della lingua una forma di dominio e di possesso.

---

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 379

Lo scopo della traduzione è allora quello di far vivere l'originale completandolo, compiendolo, sempre parzialmente, in virtù dell'esistenza di un'unità delle lingue a cui il traduttore tende con il suo lavoro.<sup>34</sup> Il punto su cui Derrida sembra discostarsi in parte da Benjamin riguarda il rapporto tra l'originale e la traduzione. Per il secondo esiste una profonda differenza tra originale e traduzione, per l'assoluta aderenza e unità che nell'originale sussiste tra lingua e contenuto a differenza della traduzione; nel secondo, invece, il confine tra originale e traduzione diviene più labile in virtù del fatto che l'originale si dà solo in traduzione; esso nasce e si sviluppa, modificandosi, come traduzione, così come scrive Derrida:

Se il traduttore non restituisce né copia un originale, è perché quest'ultimo sopravvive e si trasforma. La traduzione sarà in verità un momento della sua propria crescita, vi si completerà nell'ingrandirsi.<sup>35</sup>

Ogni lingua ed ogni testo accadono costantemente, e accadendo si trasformano: la traduzione è perciò, ciò che permette all'originale di sopravvivere e quindi di sussistere; essa non è qualcosa che si aggiunge all'originale, è piuttosto ciò che permette all'originale di presentarsi.<sup>36</sup>

### 0.1.2. *Agamben e Derrida: la voce, la parola, l'Io*

---

<sup>34</sup> A tal proposito Derrida afferma: "La lingua stessa come avvenimento babelico, (...) è l'essere lingua della lingua, la lingua o il linguaggio in quanto tali, questa unità senza alcuna identità a sé che fa sì che ci siano delle lingue, e che queste siano delle lingue", in *Des tours de Babel*, cit., p. 414.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 397.

<sup>36</sup> Carmine Di Martino, a tal proposito, sostiene che nell'ipotesi di Derrida: "Tutto ciò che è stato pensato come presenza a sé, presenza originaria (...) è irriducibilmente abitato dal rapporto con una non presenza, travagliato dall'alterità e diviso in se stesso, fessurato, strutturato dal rinvio al fuori di sé, cioè, in una parola, «impossibile»", in C. Di Martino, *Voce, parola, coscienza: Derrida e la genealogia*, in "Fenomenologia e società, 2, 1999, p. 41.

Derrida nel saggio *La voce e il fenomeno*, riprende da Husserl alcune questioni inerenti il linguaggio e inizia soffermandosi sulla distinzione linguistica tra indice ed espressione. Il primo rappresenta un segno che non esprime nulla e che assume, all'interno del discorso, una funzione empirico-associativa; il secondo, invece, è un segno puramente linguistico, rappresenta il voler dire del discorso e coincide con un contenuto squisitamente discorsivo. Con queste parole Derrida descrive i caratteri dell'indice:

Tutto ciò che costituisce l'effettività del pronunciato, l'incarnazione fisica della *Bedeutung*, il corpo della parola, ciò che nella sua idealità appartiene ad una lingua empiricamente determinata, è, se non fuori del discorso, almeno estraneo all'espressività come tale, a questa intenzione pura senza della quale non potrebbe esservi discorso.<sup>37</sup>

L'indicazione coincide allora con il linguaggio che mette a tema qualcosa d'altro che non è presente e che ha quindi bisogno di essere indicato, tematizzato, oggettivato; l'indice è ciò che rende il discorso comunicazione. L'espressione è invece il linguaggio che ha come oggetto se stesso, ciò che è presente a se stesso nel presente:

L'espressività pura sarà la pura intenzione attiva (spirito, psiche, vita, volontà) di un *bedeutung* che anima un discorso il cui contenuto sarà presente. Presente non nella natura, poiché solamente l'indicazione si attua nella natura e nello spazio, ma nella coscienza.<sup>38</sup>

Tale espressione dovrà quindi essere un medium "improduttivo" che vada a riflettere, senza alterarlo, lo strato di senso pre-espressivo. In questo senso secondo Husserl "il rapporto all'altro come non-presenza è dunque l'impurità dell'espressione".<sup>39</sup>

L'espressione pura può accadere solo nel dialogo con se stessi; nel soliloquio, infatti, non viene contemplato alcun *alter-ego*, e quindi, non essendo presente

---

<sup>37</sup> J. Derrida, *La voce e il fenomeno*. Introduzione al problema del segno nella fenomenologia di Husserl, Milano, Jaca Book, 1968, p. 67.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 72.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 75.



un'alterità a cui rivolgersi, svanisce il bisogno di comunicare qualcosa che non sia presente a se stesso.

Tuttavia Derrida sostiene che in nessun caso l'espressione possa presentarsi come espressione pura, assolutamente separata da ogni forma di indicazione e comunicazione. Il filosofo francese sostiene tale ipotesi mettendo al centro della sua trattazione il problema della voce.

Il gesto fonico, il parlare, genera nell'Io una scissione: l'Io parla, emette il suono, e allo stesso tempo, si ascolta parlare. La voce allora fa emergere il fatto che il soggetto non è un'identità originaria a sé, quanto piuttosto luogo di una differenza, di una distanza che il gesto fonico fa emergere. La presenza a sé vive costantemente la tensione con la non-presenza, ed è proprio questo, secondo Derrida, che genera la coscienza di sé.

L'autocoscienza si sviluppa, quindi, dal di dentro della frattura che la voce, e quindi la parola e i segni linguistici, generano nell'Io.<sup>40</sup> La voce non è quindi la riproduzione in segni di uno stato pre-linguistico e pre-spressivo che rappresenterebbe l'Io nella pura compiutezza e originarietà: è la voce stessa ad essere all'origine della coscienza di sé.

L'autocoscienza si forma solo passando attraverso la voce, la parola, il segno; l'origine del sé è quindi alterazione, modificazione del sé che si ripete all'infinito, così come leggiamo dalle parole di Derrida:

Come l'espressione non viene ad aggiungersi come uno strato alla presenza di un senso pre-spressivo, così il dentro dell'indicazione non viene ad intaccare accidentalmente il dentro dell'espressione. Il loro intreccio è originario.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> A tale proposito Di Martino afferma che secondo Derrida "La presenza della mediazione, del segno, della parola si trova alla radice stessa dell'autocoscienza: non si può più continuare (metafisicamente) a supporre che l'istanza del segno e della ripetizione intervengano solo dopo l'intuizione del senso, a partire da una coscienza originaria, silenziosa e presente a se stessa in cui il senso si offrirebbe allo stato nascente e in una preliminare pienezza, per poi essere immerso nella catena dei segni", in C. Di Martino, *Voce Parola Coscienza*, cit., p. 79.

<sup>41</sup> J. Derrida, *La voce e il fenomeno*, cit., p. 127.

L'Io, come coscienza di sé, si forma ed emerge, all'inizio e sempre. La voce come parola, permette che l'Io, sentendosi parlare, prenda coscienza di sé come un Io linguistico universale, contrapposto al singolo individuo.

Derrida scrive “la voce è l'essere accanto a sé nella forma dell'universalità, come co-scienza”. Riconoscersi come Io coincide, quindi, con il riconoscersi un soggetto linguistico le cui fattezze eccedono sempre le particolarità del singolo, poiché la voce linguistica dice sempre l'universale, è il luogo in cui si afferma l'oggetto nella sua oggettività.<sup>42</sup> In sostanza, dire Io è dire un Altro rispetto ad una certa idea di sé.

Anche la filosofia del linguaggio di Giorgio Agamben ha come suo fulcro la questione della voce e della soggettività.

I suoi studi sulla lingua si discostano dalla linguistica strutturalista saussuriana e post-saussuriana, accusando, soprattutto quest'ultima, di essere dominata dal tentativo di ridurre il linguaggio ad un fatto positivo.<sup>43</sup> Dagli studi di Saussure, Agamben riprende comunque, la distinzione tra lingua e parola sviluppandola però in modo differente.

La parola è, secondo il Nostro, “l'istanza concreta del discorso” mentre la lingua è “una costruzione della scienza a partire dalla parola”.<sup>44</sup>

In *La parola e il sapere* la distinzione tra lingua e parola va a coincidere con quello iato che si consuma nel linguaggio, iato già ipotizzato da Benveniste<sup>45</sup>, tra il piano semiotico (attinente al piano della lingua) e il piano semantico (attinente al piano della parola)<sup>46</sup>. A partire da queste premesse, ciò che interessa l'analisi agambiana, a

---

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 120. A tal proposito Carmine Di Martino afferma che “ Nel «sapere» dell'autocoscienza io «o» l'identità che mi immedesima a tutti, «so» quello che sono in comune con tutti: *io* come (l') *altro*”. Cfr. C. Di Martino, *Voce, Parola, Coscienza*, cit. p. 78.

<sup>43</sup> Cfr. J. D'Alonzo, *Filosofia del linguaggio e critica alla linguistica nei primi scritti di Giorgio Agamben*, in “Rivista italiana di filosofia del linguaggio”, 1, 2015, p. 46-58.

<sup>44</sup> G. Agamben, *La parola e il sapere* in “Aut aut”, nn. 179-180, La Nuova Italia, Firenze, p. (pp. 155-166).

<sup>45</sup> Cfr. E. Benveniste, *Semiologia della lingua*, in Id., *Problemi di linguistica generale II*, cit.

<sup>46</sup> G. Agamben, *La parola e il sapere* in “Aut aut”, nn. 179-180, Firenze, La Nuova Italia, p.158.(155-166)

differenza di Benveniste e dei tentativi della linguistica, è di esporre “la pura esistenza del linguaggio, indipendentemente dalle sue proprietà reali”<sup>47</sup>.

È quindi la questione inerente l'origine del linguaggio che intende indagare, ponendosi, tra le tante, una domanda in particolare: cosa si intende quando si dice “Io parlo”? È questa, secondo Agamben, una questione che interessa la filosofia, più che la linguistica. Anche in questo caso, il linguaggio viene concepito, non come mezzo per veicolare dei contenuti, ma come dimensione che, non essendo sempre esistita per l'uomo, ha avuto un inizio che ha segnato o meglio segna costantemente, il limite dell'infanzia dell'uomo.

In *Infanzia e storia*, Agamben sostiene la teoria secondo cui l'essere umano non si identifica fin da subito con il parlante, ma con colui che non sa parlare, che è appunto infante. Tale esperienza originaria, limite trascendentale della storia e dell'uomo, in virtù della sua espropriazione, permette la formazione del soggetto linguistico della storia.

L'infanzia dell'uomo determina, infatti, l'origine della storia: che l'uomo non sia sempre stato il parlante, che il linguaggio non abbia da sempre caratterizzato l'essere umano, proprio questo permette che in esso si introduca una discontinuità. La differenza tra lingua e discorso, tra semiotico e semantico, è il segno della storicità dell'essere umano: l'uomo inizia a parlare dal momento che inizia a dire Io.

L'origine del linguaggio per l'uomo dipende, quindi, da una dimensione extralinguistica, da un'esperienza originaria, da un'infanzia che garantisce la storicità del linguaggio e dell'essere umano.

Dove c'è un inizio c'è una storia, ciò che è sempre stato è storico, necessario e naturale; l'inizio sancisce, invece, un prima e un dopo e questo è ciò che caratterizza la storicità. L'infanzia dell'uomo non è tuttavia una dimensione cronologica, non è qualcosa che precede appena temporalmente il linguaggio, essa piuttosto si

---

<sup>47</sup> In un altro scritto, Agamben scrive a tale riguardo: “un discorso che, in ogni detto, dice innanzitutto il linguaggio stesso”, in *La potenza del pensiero. Saggi e conferenze*, Vicenza, Neri Pozza Editore, 2005, p. 27.

costituisce “attraverso l’espropriazione che il linguaggio ne attua producendo ogni volta l’uomo come soggetto”.

L’origine della parola non coincide, quindi, con un momento determinato del tempo, che si presenta una volta per tutte; è solo attraverso il linguaggio che noi possiamo fare esperienza dell’infanzia, perché non è ammissibile, come afferma il Nostro, “trovare l’uomo separato dal linguaggio”.<sup>48</sup>

L’infanzia, perciò, si ripresenta all’uomo nel momento in cui egli si costituisce come soggetto del linguaggio e quindi nel momento in cui il linguaggio ne opera l’espropriazione: l’origine si pone, quindi, come luogo della negatività, essa è ciò che deve essere tolta per permettere l’aver luogo del linguaggio.

In *Linguaggio e morte* Agamben approfondisce questo passaggio sostenendo che il linguaggio poggia su una originaria negatività. Egli riconosce nella Voce l’elemento che permette il suo aver luogo; Voce intesa come puro voler dire senza detto e come indicazione che il linguaggio ha luogo, così come scrive lui stesso:

Questa Voce (..) ha lo statuto di un non-più (voce) e di un non ancora (significato) essa costituisce necessariamente una dimensione negativa. Essa è fondamento, ma nel senso che essa è ciò che va a fondo e scompare, perché l’essere e il linguaggio abbiano luogo.<sup>49</sup>

Tale Voce non è più, quindi, mero suono, come negli animali, ma non è ancora significato: è intenzione di significare che dà origine al linguaggio, permettendo che l’istanza del discorso possa essere indicata. Allora cosa nel linguaggio indica l’aver luogo del linguaggio stesso?

Sempre in *Linguaggio e morte* Agamben riprende gli studi di Benveniste e Jakobson sui pronomi. Secondo Benveniste l’Io e il Tu sono categorie del linguaggio che si riferiscono alla loro posizione nel discorso. I pronomi, quindi, appartengono a quella categoria denominata indicatori di enunciazione da

---

<sup>48</sup> G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell’esperienza ed origine della storia*, cit., p. 47. Per un approfondimento della concezione e del ruolo del linguaggio in Agamben e del suo rapporto con Benjamin cfr. C. Salzani, *Il linguaggio è il sovrano: Agamben e la politica del linguaggio*, in “Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio”, n.1, 2015, pp. 268-280.

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

Benveniste e *shifters* da Jakobson, e determinano il passaggio dalla lingua alla parola indicando, prima di tutto, che un Io sta parlando.

Agamben, riprendendo tale teoria, sostiene, quindi, che la nascita del linguaggio coincide con il soggetto che inizia a dire Io.

Tale pronome quindi suggella il legame tra la nascita della soggettività e il linguaggio: l'uomo si fa soggetto nel linguaggio e, allo stesso modo, il soggetto che dice Io dà luogo al linguaggio:

L'indicazione è la categoria attraverso cui il linguaggio fa riferimento al proprio aver-luogo. (...) Essi permettono, così, di riferirsi, prima ancora che al mondo dei significati, allo stesso evento di linguaggio, all'interno del quale soltanto qualcosa può essere significato.<sup>50</sup>

### *0.1.3. Corollario: la fonte, il linguaggio, la storia*

La formazione della soggettività nel linguaggio non è quindi un processo che prevedrebbe un stato pre-espressivo del soggetto che precede cronologicamente un stato espressivo nel quale l'origine dell'Io si comunica, si manifesta.

Sia Benjamin, sia Derrida che Agamben mostrano il loro interesse circa il rapporto tra l'origine del soggetto e gli sviluppi del linguaggio: Benjamin e Derrida ne parlano in termini di traduzione, Agamben in termini di rapporto tra l'infanzia dell'uomo e la storia.

Più in Benjamin che in Derrida, l'origine del linguaggio, e perciò l'origine dell'Io, risiede in una dimensione pre-linguistica, ma per entrambi la dimensione

---

<sup>50</sup> G. Agamben, *Linguaggio e morte. Un seminario sul luogo della negatività*, cit, pp. 35-36. Su tale questione Emile Benveniste afferma che "E" nel linguaggio e mediante il linguaggio che l'uomo si costituisce come soggetto; poiché solo il linguaggio fonda nella realtà, nella *sua* realtà che è quella dell'essere, il concetto di «ego», in E., Benveniste, *Problemi di linguistica generale*, Milano, cit., p. 316

propriamente linguistica rappresenta lo spazio di una (im)possibile traduzione che permette di rintracciare, dalla lingua muta delle cose, la lingua pura e vera di Dio.

La modalità con cui l'originale vive nel presente è quindi una traduzione, che non consiste appena in una riproduzione o una copia in un'altra lingua, bensì con il tentativo di risalire a quell'unità, quella familiarità delle lingue data da un'origine comune, la quale si sviluppa solo trasformandosi, solo in traduzione.

In Derrida è il concetto di *differance* che decostruisce un determinato concetto di origine del linguaggio tipico della metafisica occidentale: partendo dal presupposto di De Saussure secondo cui “nella lingua non ci sono che differenze”, la *differance* è “ciò che rende possibile la presentazione dell'essente presente”, non presentandosi mai come tale. Stando all'origine e non essendo un concetto, una parola, ma piuttosto ciò che permette che tutto il movimento di significazione abbia luogo, la *differance* è ciò che designa, secondo Derrida:

la causalità costituente, produttrice e originaria, il processo di scissione e divisione di cui i differenti o le differenze sarebbero i prodotti o gli effetti costituiti.<sup>51</sup>

Ciò non vuol dire che la *differance* preceda temporalmente e spazialmente, in un presente semplice, i suoi prodotti; essa è piuttosto:

L'origine non-piena, non-semplice, l'origine strutturata e differente delle differenze. Il nome di origine non le si confà quindi più.<sup>52</sup>

Il linguaggio, quindi, come movimento di significazione, fondandosi su tale differire, su tale ritardo, non risulta essere appena uno strumento di espressione di un qualche contenuto, presente a se stesso, che lo precede. È solo nel groviglio del linguaggio che la *differance* emerge, nascondendosi, sottraendosi al dominio della presenza. A tale proposito Derrida prosegue:

Intendersi è l'esperienza più normale e più impossibile. Si potrebbe innanzitutto concludere che la fonte è sempre altra e che ciò che si intende, non intendendo se stesso, viene sempre

---

<sup>51</sup> J. Derrida, *Margini della filosofia*, Torino, Einaudi, 1977, p. 35

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 39.

da altrove, da fuori e da lontano. L'illusione dell'Io, della coscienza come intendersi-parlare consisterebbe nel sognare un'operazione di dominio ideale (...) che trasforma l'eteroaffezione in auto affezione, l'eteronomia in autonomia. La fonte si presenta nella differenza a sé stessa, tanto che assistiamo quasi ad un rovesciamento della concezione di presenza che risulta, dall'analisi di Derrida, "incompatibile con quello di presenza a sé."<sup>53</sup>

Allo stesso modo Agamben parla del rapporto tra l'origine e la storia non in termini di relazione cronologicamente consequenziale: l'origine non genera la storia in un certo momento del tempo: la storia stessa dipende dall'origine e la presenza dell'origine, necessaria per lo sviluppo della storia, è possibile solo nella storia, trasformandosi senza perdere la sua natura.

Allo stesso modo si presenta il rapporto tra infanzia e storia: l'infanzia non è qualcosa che può essere collocato cronologicamente prima della storia, come un punto che dal di fuori genera la storia.

L'infanzia dell'uomo piuttosto riemerge ogni volta che il linguaggio stesso irrompe, espropriandola. In questo senso l'infanzia rimane necessariamente in rapporto con la storia, come il linguaggio con la sua origine extra-linguistica, la quale si pone sempre in maniera negativa, come ciò che viene necessariamente tolto, espropriato: è appunto la Voce, come pura intenzione di significare, che, negandosi continuamente, permette al linguaggio di farsi luogo di significati.

La lingua allora diventa il luogo in cui emerge la traccia di ciò che la origina; e ciò avviene non attraverso un mero processo di riproduzione che prevede il passaggio da uno stato pre-linguistico, precedente, e uno linguistico-espressivo, seguente.<sup>54</sup>

Il linguaggio come intenzione di significare (Agamben) e come trasformazione del gesto fonico in parola (Derrida) diventa il luogo nel quale, e non attraverso il

---

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 381.

<sup>54</sup> Come afferma Agamben, è necessario un cambiamento nella modalità con cui pensiamo al concetto di origine: "ciò a cui dobbiamo rinunciare è semplicemente un concetto di origine coniato su un modello che le stesse scienze della natura hanno ormai abbandonato, e che fa di essa una localizzazione in una cronologia, una causa iniziale che separa nel tempo un prima-di-sé e un dopo-di-sé. (...) L'origine di un simile ente (il linguaggio) non può essere storicizzata perché è essa stessa che fonda la possibilità che vi sia qualcosa come una 'storia'", in G. Agamben, *Infanzia e storia*, cit., p. 47

quale, la realtà di sé e delle cose si manifesta, nel costante rapporto con la sua origine non linguistica. In questo senso la questione della presenza a sé del soggetto, cede il posto ad una concezione di presenza dell'evento che non coincide affatto con l'identità a sé: la fonte si presenta dal di dentro di una differenza strutturale con se stessa. Ed è proprio nel linguaggio umano, come luogo di significazione, che si manifesta tale iato: lo scarto tra la lingua (la voce) e la parola che caratterizza il linguaggio dell'uomo, indica, in una dimensione necessariamente negativa, la sua origine.

Affinché il linguaggio come discorso e come parola abbia luogo, occorre che la Voce, come puro voler-dire silenzioso, si ponga come origine necessariamente negativa in quanto assolutamente indicibile per la parola umana; tale origine si mostra, quindi, come traccia di una differenza incolmabile, come segno di qualcosa di sempre e assolutamente altro, che si presenta negandosi, come l'infanzia dell'uomo.<sup>55</sup> Così in Benjamin: la lingua dell'uomo, intesa come possibilità di dar nome alle cose, vive di una differenza strutturale, porta il segno di una lingua altra, della lingua pura del Creatore. E la possibilità di traduzione, quindi la possibilità di linguaggio, dipende proprio da tale traccia che esige e allo stesso tempo rende impossibile l'atto del tradurre

Il soggetto nel e del linguaggio è, quindi, colui che diviene in grado di conoscere, nominando sé e il mondo, esercitando instancabilmente quell'impossibile traduzione di cui parla Benjamin.

Alla luce di quanto abbiamo tentato di evidenziare in queste pagine, iniziamo ad intuire in che misura il linguaggio possa essere considerato uno spazio squisitamente pedagogico, in cui si assiste alla formazione di un soggetto in grado di conoscere oltre il già saputo, perché capace di dire al di là del già detto,

Il soggetto, quindi, rappresentando il limite trascendentale del linguaggio, colui che iniziando a dire Io dà luogo al linguaggio, è colui anche che è in grado di

---

<sup>55</sup> Cfr. G. Agamben, *Linguaggio e morte*, cit., p. 107.



abitarne i margini, gli scarti, i ritardi, lì dove è possibile intravedere i tratti della sua origine, e quindi della sua ulteriorità rispetto a ciò che è costantemente dato.

## 0.2. Valéry e la pedagogia

### 0.2.1 *La tensione al generale e la questione della forma*

Dopo aver chiarito in che modo nel corso del lavoro utilizzeremo il termine *linguaggio*, ci occuperemo in questo paragrafo di motivare la scelta di porre al centro della trattazione un autore come Paul Valéry.

Perché, si potrebbe infatti domandare, introdurre un autore apparentemente così distante dalla dimensione pedagogica? Perché tentare di mettere in discussione il linguaggio pedagogico attraverso un autore che non si è occupato direttamente di educazione?

Se il rapporto che intercorre tra Valéry e gli studi sul linguaggio appare più esplicito e più evidente, come vedremo nel corso del lavoro, quello che lo avvicina alla pedagogia sembra invece essere più nascosto e meno visibile, ma non per questo inesistente.

Sicuramente porre al centro del lavoro la sua produzione letteraria riteniamo che possa già rappresentare di per sé un gesto inedito: nella letteratura pedagogica italiana, infatti, non risulta, escluse rare eccezioni, studi riguardanti la produzione letteraria del Nostro.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> All'interno della letteratura pedagogica italiana non risultano studi sistematici su Paul Valéry. Nonostante ciò segnaliamo Madrussan che ha dedicato alcuni dei suoi scritti sul potenziale pedagogico delle opere di Valéry, soprattutto del *Monsieur Teste*, in E. Madrussan, *Cosa può un uomo? Appunti su Monsieur Teste e la monœuvre formativa*, in "Paiduetika. Q di formazione e cultura", n. 3, II, 2006; E. Madrussan, *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017; e Conte che si è soffermato sul valore pedagogico della figura del Leonardo valeriano nel tentativo di ri-significare il concetto di progettazione educativa, in M. Conte, *Generare la forma umana*, in Conte M., Grandi G., Terravecchia G. P.(a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*, Portogruaro, Edizione Meduon, 2013.

La mancanza di consistenti riferimenti valeriani nella trattazione pedagogica, almeno quella italiana più recente,<sup>57</sup> ci appare giustificata da una necessità sempre più strumentale e funzionale, che sembra aver monopolizzato l'esigenza educativa.

Se il pedagogico più che essere, utilizzando le parole di Conte “la coscienza progettuale e compositiva dell'arte dell'educare”,<sup>58</sup> si trasforma, invece, in maniera sempre più irreversibile in una tecnica atta a mostrare i suoi effetti immediatamente utilizzabili, se esso viene sempre più ad identificarsi con la formulazione di strategie utili a rispondere a quelle esigenze socio-economiche che la contemporaneità pone come necessarie ed inevitabili, risulta facile intuire come uno studio che riguardi il pensiero di un intellettuale di inizio Novecento, decisamente lontano dal perimetro dell'area disciplinare che va sotto il nome di “Pedagogia”, sia stato tralasciato da una letteratura pedagogica sempre più alla ricerca di strumenti che di orizzonti culturali e concettuali per pensare e ri-pensare la pratica pedagogica.

Quello che un autore come Valéry può apportare al dibattito pedagogico non è di certo la tanto agognata “cassetta degli attrezzi” da utilizzare come dispensatrice di strumenti capaci di rispondere in maniera efficace ed efficiente ai bisogni del processo formativo.

E allora che contributo potrebbe dare il Nostro alla pedagogia attuale? Che valore aggiunto potrebbe avere introdurre Valéry all'interno della letteratura pedagogica?

Il primo vero contributo si riferisce sicuramente a ciò che Valéry ha rappresentato nel panorama culturale Novecentesco: un intellettuale difficilmente classificabile all'interno di un specifica area disciplinare, che incarna, in maniera più che mai compiuta, l'ideale della cultura rinascimentale.

Il Nostro è infatti poeta, ma anche saggista, nei suoi scritti passa dal disquisire di Matematica all'Architettura, dalla Musica alla Scultura, dalla Filosofia agli studi sul

---

<sup>57</sup> La ricerca dei riferimenti valeriani si è concentrata in particolar modo sulla letteratura pedagogica italiana.

<sup>58</sup> M. Conte, *La forma impossibile*, cit., p. 33.

Linguaggio, senza mai dare la percezione di addentrarsi in spazi che non gli appartengano.

Risulta difficile collocarlo all'interno di uno specifico campo disciplinare, in realtà si fa fatica proprio a definirlo: è filosofo? poeta? saggista? esteta? musicologo? Diremmo di no. O tutte queste cose insieme? Non solo.

Ciò che massimamente lo caratterizza è in realtà la sua tensione all'universale, ad una comprensione delle cose e del mondo che tende al generale, scegliendo di posizionarsi al di fuori di fittizie specializzazioni. E questa tensione Valéry riesce a sostenerla senza mai incorrere nel rischio della vaghezza e del pressapochismo. La generalità che caratterizza la sua tensione conoscitiva non significa mai, infatti, perdita di rigore e precisione: il suo sguardo rimane in qualsiasi ambito nel quale si esercita, limpido e cristallino.

E allora ci sembra che il primo contributo che Valéry possa offrire al discorso pedagogico attuale sia proprio una tale tensione al generale e all'universale che caratterizza il suo pensiero, una tensione che sembra esser stata prepotentemente sostituita da una razionalità iper-specializzata che appare il più delle volte incapace di andare oltre il già dato e il già saputo, e che contribuisce a considerare la pratica e la ricerca pedagogica esclusivamente nella loro natura strumentale e tecnica, nel segno della contingenza e del particolare.

A differenza di un modo di pensare iper-settoriale, tipico della contemporaneità, Valéry propone, invece, un pensiero instancabilmente alla ricerca di quella che lui stesso definisce "espressione dell'insieme", al fine di riconoscere della realtà la sua unità, le sue costanti, le sue correlazioni nascoste.

Riconoscere la relazione tra le cose, permette quindi di poter resistere alla concitante rincorsa alla novità, tipicamente moderna, che genera un individuo il cui Spirito secondo Valéry:

Risulta riscaldato dallo spaventoso e fetido chiacchiericcio della carta, stordito dall'incoerenza, dalle parole oscene della politica, credulone fino alla nausea, assorbito dalla

novità della notizia e incapace dell'inesauribile novità che avviene sempre – e sotto ai nostri occhi..<sup>59</sup>

La vera novità per il Nostro coinciderebbe invece con la possibilità di riconoscere nel reale ciò che possa durare nel tempo e nello spazio; e un tale sguardo, che rifugge le semplificazioni tipiche di un occhio facilmente affascinabile, allena allora il soggetto a fare “esperienza”, secondo la definizione che di essa ne dà Adorno, quando la descrive come:

La continuità della coscienza in cui perdura ciò che non è presente, in cui l'esercizio e l'associazione creano, nel singolo, la tradizione.<sup>60</sup>

La possibilità di fare esperienza, sembra in realtà cozzare con quel fascino tipicamente moderno del costante flusso di informazioni puntiformi, di richieste contingenti, necessariamente slegate l'una dall'altra, scambiabili e sostituibili all'occorrenza.

Allenare l'occhio a fissare qualcosa che resista al mito della novità obbligatoria, il quale conferisce valore solo a ciò che si discosta da quel che è stato, è allora la riforma dello sguardo che il Nostro persegue, e che ci sembra custodisca in sé un potenziale profondamente pedagogico.

E allora quella tensione al generale e all'universale che, come vedremo, invade il pensiero del Nostro, ci sembra essere il primo motivo che rende uno studio sulle sue opere decisamente coerente con un discorso pedagogico che sappia anch'esso resistere al mito dell'istantaneo, il quale contribuisce a generare un soggetto incapace di giudizio, “perché riposante sul presente continuo degli effetti di superficie, indifferenti, sconnessi, materia priva di memoria”, utilizzando le parole di Conte.<sup>61</sup>

La volontà di trovare della realtà le sue invariabili è tuttavia inscindibile dal desiderio costante di trasformazione e di crescita che riempie i suoi sforzi.

---

<sup>59</sup> P. Valéry, *I principi d'an-archia pura e applicata*, Milano, Guerini e Associati, 1990, p. 43

<sup>60</sup> T. Adorno, *La teoria dell'Halbbildung*, Genova, Melangolo, 2010, p. 42

<sup>61</sup> M. Conte, *Didattica minima*, cit., p. 84

Ciò che rimane immutato non è infatti ciò che non si vuol trasformare, ma ciò che è impossibile da mutare in quanto non contempla in sé caratteri contingenti e quindi soggetti al cambiamento. E allora l'invariabile non è altro che una forma che riesce a contemplare in sé trasformazioni e mutamenti pur rimanendo essa stessa immutata. E proprio la ricerca di una tale forma, è ciò che Valéry riconosce come lo scopo stesso della filosofia; a tal proposito il Nostro afferma:

La filosofia, secondo me, è la ricerca da parte di un uomo di una forma che sia comprensiva di tutto quello che egli sa.<sup>62</sup>

In questo modo la tensione del Nostro rifugge il rischio di essere assimilata al tentativo di voler operare cristallizzazioni o fossilizzazioni di ogni sorta: la forma, infatti, implica in sé l'apertura al cambiamento, all'ulteriorità, all'Altro, pur rimanendo essa stessa la Medesima. Ed è questa forma, impossibile da racchiudere totalmente in un "detto", sempre parzialmente raggiungibile, che è data ma allo stesso tempo è da svelare e da farsi, che ci sembra possa essere ciò a cui debba tendere anche la pedagogia: la ricerca della forma umana, che pur contemplando i caratteri contingenti che compongono l'Io, gli permetta comunque di abitare la condizione di irriducibile ulteriorità rispetto ad ogni carattere particolare che la definisce.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Q II, p. 204

<sup>63</sup> Sulla questione della forma umana che contempla in sé permanenza e mutamento si rimanda a R. Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016. A tal proposito l'autrice scrive: "E' proprio tra gettatezza e trascendenza, tra datità e dinamicità, plasticità, apertura, progettualità, tra permanenza e mutamento [...] che si gioca la formatività umana, ossia il prendere-darsi forma dell'uomo, il suo essere forma e darsi forma ; forma universale e data ma allo stesso tempo aperta, forma che è nella nostra destinazione originaria che ci vincola ma non ci determina [...] forma come conformazione necessaria e universale ma che si dà, si svela solo in modo individuale", Ivi, p. 180.

0.2.2. *La produzione non pedagogica di Valéry e il potenziale educativo delle opere della cultura*

Il secondo motivo, inevitabilmente collegato al primo, per cui ci sembra opportuno avvicinare il pensiero di Valéry alla dimensione pedagogica, è senz'altro la capacità che la sua produzione ha di ridonare centralità alle opere della cultura.

Introdurre un autore simile significherebbe allora riconoscere il potenziale trasformativo e quindi educativo ad autori e ad opere che non sono canonicamente considerate pedagogici, e quindi dilatare i confini all'interno dei quali viene relegato tale sapere, rifiutando riduttive e troppo spesso miopi classificazioni.

Porre al centro della discussione un autore come Valéry rappresenta pertanto il tentativo di tornare a concepire la formazione del soggetto come ciò che passa attraverso le opere della cultura, ovvero attraverso quelle opere che, secondo la Arendt:

Non sono fatte per gli uomini ma per quel mondo che si vuole sopravvivere all'arco di vita concesso ai mortali, all'avvicinarsi delle generazioni.<sup>64</sup>

La produzione valeriana ci sembra che sia in grado di incarnare in maniera adeguata i caratteri che definiscono un oggetto come culturale, ovvero, utilizzando ancora le parole della Arendt, la resistenza al tempo così come la durevolezza proporzionalmente inversa alla funzionalità.<sup>65</sup> A tal proposito, infatti, il Nostro, ammonisce lo spirito del suo tempo immune a concepire qualcosa d'altro al di fuori della precarietà dell'immediato:

E come si può ai nostri giorni pensare alla durata, speculare sull'avvenire, voler tramandare? Ci sembra vano cercare di resistere al «tempo» e di offrire a sconosciuti che vivranno fra duecento anni dei modelli che possano commuoverli. Troviamo inspiegabile che tanti uomini

---

64 H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2001, p. 270.

65 "Un oggetto può dirsi culturale nella misura in cui resiste nel tempo; la sua durevolezza è in proporzione inversa alla funzionalità", *Ivi*, p. 168.

illustri abbiano pensato a noi e siano forse diventati tali perché vi hanno pensato. Infine, tutto ci appare così precario ed instabile in ogni cosa, così necessariamente accidentale, che abbiamo finito per fare della sensazione, semplici accidenti, e della coscienza meno vigile, la sostanza di tante opere.<sup>66</sup>

Le grandi opere secondo Valéry sono, invece, quelle che sanno interrompere la retorica legata alla centralità dell'autore, della sua individualità e della sua personalità: il Nostro, non si preoccupa infatti di lasciar trasparire, attraverso le sue opere, il suo sé autobiografico; il suo interesse è, piuttosto, quello di mostrare uno sguardo rigoroso e generale su tutte le cose, che sappia assumere un punto d'osservazione il più possibile universale.

Valéry, in tal senso, si scaglia ripetutamente contro i tentativi di proselitismo di chi insegue la venerazione del mito dell'individualità e delle sue ragioni:

Il desiderio ostinato di «avere ragione», di convincere, di sedurre o soggiogare gli spiriti, di eccitarli pro o contro qualcuno o qualcosa mi è essenzialmente estraneo se non addirittura odioso.<sup>67</sup>

Quello a cui tende il Nostro è invece uno sguardo che sia in grado potenzialmente di appartenere a tutti, perché teso a scovare quello che più di ogni particolarità caratterizza l'Io di ognuno.

Utilizzando le parole che lui stesso dedica alla figura di Goethe, diciamo infatti che:

I grandi uomini che ci sovrastano possano essere considerati come degli esseri che hanno, semplicemente, una familiarità molto maggiore di noi con le zone più profonde dell'individuo.<sup>68</sup>

Le opere della cultura allora, in particolare la Letteratura per Valéry, diviene la possibilità per chi ne fa esperienza, di poter allontanarsi, momentaneamente distanziarsi, dal proprio sé individuale, per allenare a vedere ciò che l'occhio non

---

<sup>66</sup> P. Valéry, *La creazione artistica*, in *La caccia magica*, Napoli, Guida, 1985, p. 33.

<sup>67</sup> P. Valéry, *Frammenti di memorie di un poema*, in *La caccia magica*, cit., p. 152.

<sup>68</sup> P. Valéry, Discorso in onore di Goethe, in *Varietà*, cit., p. 128.



abituato a vivere quella condizione di estraneità tipica di chi si distacca dalla propria condizione familiare, non riesce a cogliere.<sup>69</sup>

Alla luce di ciò, possiamo riconoscere la potenzialità pedagogica dei suoi scritti e quindi la capacità che l'incedere del suo linguaggio ha di riformare lo sguardo, di trascinarlo lontano dall'abitudine della parola, dall'evidenza dei concetti, dalla rassicurazione delle proprie opinioni: ci permette cioè di divenire stranieri a noi stessi, e da questa estraneità iniziare ad allenare uno sguardo nuovo su di sé e sulle cose.

Le opere della cultura, infatti, non rispondendo ad alcun bisogno o necessità, risultano in grado di rappresentare un'interruzione all'interno del processo vitale, che si pone come necessario e inevitabile; così come afferma anche Madrussan infatti:

La cultura si fa strumento di interruzione, di alterazione della stereotipia del sapere, diventando attività di comprensione del mondo in quanto cavità di una presenza soggettiva irriducibile [...] la cultura può ambire a diventare intelligenza interrogante che interrompe la comprensione sequenziale introducendo alla possibilità autentica di capire.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> A tal proposito Madrussan riferendosi alla potenzialità pedagogica della letteratura, in particolare del Bildungsroman, mostra la dinamica di prossimità e distanza che si instaura tra il lettore e ciò che il romanzo racconta. E tale dinamica, scrive Madrussan: "Involves, in particular, an idea of education as critical-cultural opportunity: education as exercise of intelligence, which considers culture as the main instrument of interpretation of present, personality, relational dynamism with the other and the world. From this pedagogical point of view, the "interest" for the reader is formed by the openness towards a new knowledge which becomes a new horizon of sense: a different horizon of interpretation of reality. This directly concerns the reader because involves his/her autonomous capacity to "extract" from the text problems and questions which are to be interpreted and correlated with each other", in E. Madrussan, *Education, subjectivity, literature*, in "Studi sulla formazione", 2, 2014, p. 38

<sup>70</sup> E. Madrussan, *Educazione e inquietudine, La manœuvre formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017, pp. 223-224. Sulla questione del rapporto tra educazione e cultura rimandiamo anche ad Erbetta, il quale ha riconosciuto nella triade educazione, esperienza e cultura il nucleo centrale del discorso pedagogico. La cultura diviene secondo la sua interpretazione il momento sintetico attraverso il quale l'esperienza si solleva dalla mera empiricità per essere significata alla luce di orizzonti ideali trascendenti. In questo modo Erbetta descrive la dinamica che contempla in sé la pedagogia come teoria della cultura: "da una parte l'educazione sembra valere come processo d'acquisizione fenomenologica per la quale il mondo preme sulle strutture della coscienza, spezza ogni organicità precostituita, stabilisce trame di rapporti che paiono disorientare ogni statica riflessività intellettuale; dall'altra la richiesta di un momento idealmente risolutivo fa dell'educazione stessa il principio di elaborazione culturale della stessa sfera fenomenologica, sino a costituire un piano normativo di risoluzione formale dell'esperienza [...] di comprensione dinamica della realtà,; in una parola di

Uno spazio, quindi, di sospensione, non sottomesso alle esigenze necessarie, è quello che rappresenta Valéry per la pedagogia; la sua produzione diviene, infatti, la possibilità di sospendere quel linguaggio sempre più strumentale e funzionale che sembra aver invaso il sapere pedagogico, per posizionarsi appena fuori dalle impellenze sociali, per poter guardare il presente con sguardo inedito e inattuale.

Le opere di Valéry, quindi, come possibilità di esercitare un tale sguardo, necessitano di distanziarsi dall'immediatezza del presente, di esercitare un ritardo, una dilatazione di tempo che permetta di cogliere ciò che altrimenti rimarrebbe invisibile, perché come afferma Valéry stesso: "tutto ciò che è perfetto ritarda".<sup>71</sup>

Un'interruzione che abbia come scopo, quindi, quello di evitare uno schiacciamento totale sull'immediatezza del presente, favorendo una posizione di confine, dalla quale poter guardare il contemporaneo con occhio altro da quello ad esso completamente aderente, è questo quello che le opere del Nostro ci sembra possano contribuire a generare.

Sostare sugli scritti valeriani, quindi, così apparentemente, e forse realmente, lontani dalle dinamiche e dalle pratiche pedagogiche dentro le quali siamo immersi, diventa un gesto esso stesso pedagogico, che non miri tanto a ritirarsi dalle contingenze presenti, ma piuttosto a renderci in grado di abitare quel ritardo direbbe Valéry stesso, quell'anacronismo direbbe Adorno<sup>72</sup>, che ci consente di guardare al presente con sguardo mai adattivo e semplificatorio.<sup>73</sup>

---

cultura. Cultura che [...] si rivela come processualità infinità, come individuazione di un orizzonte ideale entro cui si attua la coincidenza problematica di limite e valore, come il trascendentale della cultura *tout court* ", in A. Erbetta, *La pedagogica come teoria della cultura*, Milano, Marzorati Editore, 1983, p. 92.

<sup>71</sup> P. Valéry, *Cattivi pensieri*, cit., p. 40

<sup>72</sup> Cfr. T. W. Adorno, *La teoria dell'Halbbildung*, cit.

<sup>73</sup> Una concezione dell'educazione come spazio di interruzione rispetto alle esigenze imminenti del presente, è quello che anche Acone intende sottolineare quando parla dell'esigenza di concepire l'educazione come spazio dell'ulteriorità che rifugga ai riduzionismi deterministici: "Si tratta di 'postulare' e di delineare una sorta di 'fuoriuscita' dalle condizioni storico-culturali stesse, spazio-temporali, economiche, deterministiche e di una sorta di ricerca di un varco rispetto all'eterno ritorno dell'identico e dello schiacciamento di ogni senso dell'esistenza umana sulle sue condizionatezze riduttive [...] Si tratta di concepire l'educazione in connessione con una visione

### 0.2.3. Il valore poetico e auto-trasformativo della scrittura valeriana

La potenzialità propria delle opere della cultura, nella produzione valeriana emerge in maniera sicuramente dirimente nel valore auto-formativo che il Nostro riconosce alla pratica della scrittura.

Ciò che dell'atto di scrivere interessa Valéry, infatti, non è tanto l'opera compiuta, quanto piuttosto la possibilità che risiede nella composizione stessa, e cioè la possibilità, attraverso il componimento dell'opera, che l'autore possa trasformarsi. Nei suoi *Quaderni* a tal proposito scrive infatti: "Gli altri fanno libri. Quanto a me, io faccio la mia mente".<sup>74</sup>

La scrittura diviene allora un esercizio trasformativo, una manovra auto-poietica, tanto che Valéry afferma che: "*L'œuvre capitale d'un artiste, c'est l'artiste lui-même*".<sup>75</sup>

Ed è proprio la dimensione della possibilità quella che nei suoi scritti emerge in maniera evidente, e in particolare la possibilità di condurre chi legge, utilizzando un'espressione che troviamo in *Cattivi pensieri*, "lì dove non è mai stato".<sup>76</sup>

La percezione, infatti, che si ha leggendo i suoi scritti, in particolar modo quelli di prosa e quelli di prosa poetica su cui ci siamo maggiormente soffermati, è proprio quella di essere traghettati in lidi sconosciuti, lontani, in spazi frontiera in cui il linguaggio non si fa luogo di cristallizzazioni ma piuttosto *del possibile ad ogni istante*.

Il contenuto e la forma delle sue opere hanno entrambi il valore di mostrare come la pratica della scrittura rappresenti lo sforzo poietico di creare uno spazio che rompa i limiti del linguaggio ordinario, in cui si possa fare un uso altro della parola, in cui si possa, cioè, dire al di là del detto.

---

dell'essere oltre il suo orizzonte dicibile: e ciò consente di dire che la vita umana ha un senso trascendente il suo mero esserci", in G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Brescia, La Scuola, 1994, p. 53.

<sup>74</sup> Q. I, p. 33

<sup>75</sup> O I p. 760

<sup>76</sup> P. Valéry, *Cattivi pensieri*, cit., p. 187.

E allora anche in questo caso, ciò che la scrittura squaderna è proprio la possibilità di dilatare una porzione di tempo e di spazio; come afferma il Nostro, infatti:

J'écris pour essayer, pour faire, pour préciser, pour prolonger, non pour doublet ce qui a été.<sup>77</sup>

Quello che Valéry ha sempre cercato nella composizione delle sue opere è stato, quindi, la verifica delle proprie possibilità, la propria potenzialità formativa e quindi trasformativa, “Io desidero potere, soltanto potere”, afferma nei suoi Quaderni.<sup>78</sup>

Il poter essere prima di qualsiasi identità stabilita, è pertanto ciò che sembra definire più di ogni altra cosa il Nostro, tanto da scrivere di sé: “Io sono ciò che posso”;<sup>79</sup> così come la possibilità di dire, prima di qualsiasi detto, è ciò che descrive al meglio la preoccupazione che invade i suoi scritti.<sup>80</sup>

La poesia per Valéry diviene, allora, proprio questa possibilità di trascinare il linguaggio ai limiti del detto, lì dove è possibile scorgere ciò che è oltre, lì dove è possibile de-familiarizzare con quello che lui definisce essere il linguaggio ordinario.

Ed è proprio un tale modo che di rapportarsi con il linguaggio, soprattutto quello poetico, che ci sembra possa rappresentare il contributo più fruttuoso che Valéry abbia lasciato in eredità al discorso pedagogico attuale.

Quello che il Nostro propone è infatti un vero e proprio lavoro sul linguaggio al fine di poter iniziare a guardare con occhio straniero il discorso ordinario,

---

<sup>77</sup> P. Valéry, *Propos me concernant*, in B. Joffroy, *Présence de Valéry*, Paris, Plon, 1944, p. 17.

<sup>78</sup> Q I, p. 24

<sup>79</sup> Qu es-tu ? “Je suis ce que je puis”, in CE I, p. 396.

<sup>80</sup> A tal proposito Papparo precisa che la categoria del possibile attraverso la quale, secondo Valéry, il soggetto viene definito, non rimanda tuttavia all'esercizio della potenza e del potere, quanto piuttosto al potenziale trasformativo del sé, il suo poter essere sempre altro. E infatti Papparo afferma che: “Se alla domanda «Chi sei tu?» Valéry ha costantemente risposto: «Sono ciò che posso» – curvando quindi la propria attenzione di uomo non sul semplice fatto di esserlo, ma piuttosto sul complesso «modo» di esserlo, vale a dire su ciò che è possibile fare di sé e su ciò che con il proprio sé si può fare, risulta con evidenza direi quasi assoluta, la lontananza di Valéry da qualunque culto dell'individualità, e la distanza ance da qualunque immagine dell'individuo umano che pensi di ridurre il proprio «possibile» di «uomo» all'esercizio della potenza e del potere”, in F. C. Papparo, *Un narcisismo ben temperato. Paul Valéry e la riforma di sé*, Pisa, Edizioni ETS, 2012, p. 34.

introducendo la possibilità di dire altrimenti il detto, dando forma alla propria forma.

Una riforma, quindi, che non sia appena l'adozione di un linguaggio altro, quanto piuttosto la creazione di uno spazio confine, dove pensiamo debba abitare anche il pedagogico, in cui sia possibile tendere ad una parola che sia al confine del detto.

La valorizzazione della categoria della possibilità che, al di là di qualsiasi stagnazione dogmatica, permette di poter essere sempre altro da ciò che si è, e consente di dire oltre il già-detto, senza che questo si riduca ad una venerazione del nuovo a tutti i costi, è la postura che Valéry ha nei confronti delle sue opere, ed è la stessa che vorremmo esercitare anche noi in queste pagine per poter guardare il pedagogico non appena come pratica di adattamento quanto piuttosto come spazio di un'ultima e irriducibile eccedenza.

## 0.3 Ciò che per chiunque è forma per me è contenuto: introduzione a Paul Valéry

### 0.3.1. Paul Valéry: la vita di una teoria

Per addentrarci nel pensiero di Paul Valéry occorre iniziare a muovere i primi passi partendo dal luogo in cui è nato e cresciuto, dal paesaggio con il quale ha iniziato ad allenare la sua vista e dai suoni con i quali è entrato per primo in contatto. Occorre quindi partire da ciò che fu per la sua vita, il mare. Ungaretti nel suo *Discorso per Valéry*, scrive che il mare per lui rappresenta:

La prima e l'ultima fonte di ispirazione. La più chiara e la più segreta. Il volto che egli volle tramandasse il suo canto, variabilissimo di continuo e sempre immobile.<sup>81</sup>

Valéry nasce a Sète, una cittadina portuale vicino Montpellier; di quel posto scrive così:

Mi felicito d'esser nato in un punto tale che le mie prime impressioni siano state quelle che uno riceve di faccia al mare e in mezzo all'attività degli uomini. Non esiste per me uno spettacolo che valga quello che si vede da un luogo dominante il porto. In quel luogo privilegiato, lo sguardo possiede e il largo di cui ci si inebria e la semplicità del mare, mentre accanto gli appaiono la vita e l'industria umane che trafficano, costruiscono, manovrano. L'occhio abbraccia così insieme l'umano e l'inumano.<sup>82</sup>

L'altra passione e fonte di ispirazione per il formarsi del suo pensiero è per Valéry sicuramente la matematica. Iscrittosi alla facoltà di Legge, non essendo potuto accedere all'Accademia navale per le sue carenze proprio in matematica, incontra uno studente di scienze esatte, Pierre Féline, e da quel momento si appassiona ai

---

<sup>81</sup> G. Ungaretti, *Discorso per Valéry*, in *Vita d'un uomo. Saggi e interventi*, a cura di M. diacono e L. Rebay, Milano, Mondadori, 1974, p. 626

<sup>82</sup> *Ibidem*

modi di pensare del geometra. Da lì e per tutta la vita fu affetto, da quello che lui definisce essere, il male acuto della precisione.<sup>83</sup>

Prendendo a prestito un'immagine di Benjamin nel suo scritto *Paul Valéry. Per il suo sessantesimo compleanno*, possiamo azzardare nel dire che il mare e la matematica stanno a Valéry come le carte nautiche ad un navigante di professione:

C'è la sua poesia multiforme, anzitutto, che strappa il linguaggio dal pensiero come il mare dalla bonaccia; e poi c'è questo pensiero, matematico dall'inizio alla fine, che si china sulle cose come sulle carte nautiche e, senza provare piacere alla vista delle "profondità", è già felice di mantenere una rotta sicura.<sup>84</sup>

Valéry nasce a Sète nel 1871, da padre francese e madre italiana, di lui Eliot dice che "rimarrà fra i poeti, il poeta rappresentativo, il simbolo del poeta della prima metà del XX secolo".<sup>85</sup>

Il Nostro si accosta alle Lettere nello stesso clima del Simbolismo e del Decadentismo letterario e dell'Impressionismo artistico. Entra in contatto, attraverso il suo amico André Gide, con i poemi di Mallarmé e nello stesso periodo scopre Rimbaud. In seguito scriverà che questi due poeti sono stati una grande fonte di ispirazione, introducendo su di lui una costante tensione e insoddisfazione; nella sua *Autobiografia*, di loro scrive: "mi fanno anche disperare, uno per la precisione (Mallarmé), l'altro per l'intensità (Rimbaud)".<sup>86</sup>

La passione per la matematica, per la precisione del linguaggio algebrico lo portano ad un graduale distacco da ogni Letteratura; Valéry, in seguito, commentando Mallarmé, scriverà:

Mi sembrava allora che esistesse una sorta di contrasto tra l'esercizio della letteratura e il conseguimento di un certo rigore e di una certa sincerità di pensiero.<sup>87</sup>

---

<sup>83</sup> Cfr. P. Valéry, *Prefazione*, in Id., *Monsieur Teste*, trad. it. L. Solaroli, Roma, Elliot, 2016, p. 5.

<sup>84</sup> W. Benjamin, *Paul Valéry. Per il suo sessantesimo compleanno*, in P. Valéry, *Autobiografia*, Roma, Elliot, 2015, pp. 5-13

<sup>85</sup> G. Ungaretti, *Discorso su Valéry*, cit., p. 624.

<sup>86</sup> P. Valéry, *Autobiografia*, cit., p. 69

<sup>87</sup> La citazione è presente in G. Ungaretti, *Discorso per Valéry*, cit., p. 625

Nella notte tra il 4 e il 5 ottobre 1892 si consuma a Genova per Valéry una crisi che inciderà sull'intera sua esistenza; nei suoi *Cahiers*, che scrisse all'alba di ogni giorno dal 1894 al 1945, leggiamo a tal proposito:

A partire dal 1892 ho provato e nutrito odio e disprezzo per le cose vaghe e dentro di me ho fatto loro una guerra spietata tutta la mia vita.<sup>88</sup>

*L'introduzione al metodo di Leonardo* e il *Monsieur Teste* scritti rispettivamente nel 1894 e 1895, rappresentano il tentativo più compiuto di formulare un metodo comune alla scienza e all'arte che guidasse l'intelletto a muoversi con rigore e precisione. Più che le opere a lui interessavano le operazioni dell'intelletto che portavano alla costruzione delle opere e la formulazione di un metodo capace di formare uno sguardo su tutte le cose e che egli definiva essere:

Un sistema di operazioni suscettibili di fare il lavoro dell'intelletto meglio di quanto lo faccia l'intelletto abbandonato a se stesso.<sup>89</sup>

Il suo “male acuto della precisione”<sup>90</sup> interessava in modo particolare il linguaggio, soprattutto quello letterario e quello filosofico, che si prestava, troppo spesso, ad essere strumento del vago:

Respingevo non solamente le Lettere, ma anche quasi tutta la Filosofia, confinandole tra le Cose Vaghe e le Cose Impure.<sup>91</sup>

Tale impurità del linguaggio era ritenuta strumento di creazione di problemi squisitamente linguistici a cui Valéry intendeva opporre un linguaggio depurato e preciso che sfuggisse il rischio di riprodurre sempre l'identico. Così come afferma Teste uno dei suoi personaggi più riusciti:

Sono secoli che ho smesso di capire il linguaggio approssimativo. Io non tengo in alcun conto la parola di colui di cui intuisco subito che obbedisce alle leggi elementari della funzione della sua parola, e che non le riadatta contro se stesse.<sup>92</sup>

---

<sup>88</sup> P. Valéry, *Q I*, p. 236

<sup>89</sup> P. Valéry, *Immagini di Descartes*, in P. Valéry (a cura di S. Agosti) *Varietà*, Milano, SE, 1990, p. 55.

<sup>90</sup> P. Valéry, *Prefazione*, in *Monsieur Teste*, cit. p. 5.

<sup>91</sup> *Ivi*, p. 6.



Solo vent'anni dopo la crisi di Genova, Valéry ricompare sulla scena letteraria con il poema *La Jeune Parque*; nel 1925 l'Académie Française lo elegge a proprio membro e da quel momento diventa uno dei personaggi più stimati e criticati della storia letteraria francese ed europea del primo Novecento.<sup>93</sup>

Ungaretti, in una testimonianza su Valéry dopo la sua morte scrive di lui:

Affetto dal male acuto della precisione spinto all'estremo del desiderio di capire, portava la sua lente, il suo faro, lo strumento meraviglioso che era il suo intelletto a scoprire la parola sino alla radice del moto di passioni, di sensi o di pensieri che perseguiva; a scoprirla sino al punto dell'indicibile, sino a quel punto dove la parola può farsi così colma di poesia da suggerire idea e sentimento del divino, da suggerire del divino, oserei dire, un fisico senso.<sup>94</sup>

Se dovessimo sintetizzare quale sia stata per Valéry l'ostinata impresa della sua vita potremmo descriverla come la ricerca imperterrita di una forma, precisamente della forma del pensiero, dei suoi meccanismi, dei suoi funzionamenti, delle sue possibilità, che sintetizza in questo passaggio dei suoi *Cahiers*:

La filosofia è questione di forma. È il più sottile dei problemi d'artificio o artistici. Ricerca dell'espressione più pura e più generale.<sup>95</sup>

Valéry, quindi, intende tale ricerca come una precisa volontà di concepire una forma che sia “la più comprensibile che un certo individuo possa dare all'insieme delle sue esperienze e delle altre”.<sup>96</sup> Quello che il Nostro intende è quindi un'intensa analisi di quello che lui stesso definisce il Sistema, ovvero:

---

<sup>92</sup> Q, II, p.45.

<sup>93</sup> Per i dati biografici cfr. anche K. Lowith, *Introduzione*, in *Paul Valéry*, Milano, Celuc libri, 1986, pp.23-24 e anche

<sup>94</sup> G. Ungaretti, *Testimonianza su Valéry*, in *Vita d'un uomo. saggi e interventi*, cit. p. 623.

<sup>95</sup> Q II, 129.

<sup>96</sup> P. Valéry, note a margine in *Leonardo e i Filosofi*, in *Scritti su Leonardo*, Milano, Electa editrice, 1984, p. 80. Sul concetto di forma in Valéry cfr. B. Scapolo, *Comprendere il limite. Indagini delle choses divines in Paul Valéry*, Cosenza, Pellegrini Editore, 2007; J.-M. Rey, *Une affaire de forme*, in Id., *Paul Valéry. L'aventure d'une œuvre*; P. Plouvier, *Ecriture de la forme, écriture de l'énergie*, in “Bulletin des études valéryennes” 56-57, 1991, pp. 119-132.

Un'espressione dell'insieme eterogeneo della conoscenza - formato a mio parere (per sommi capi) da leggi o forme funzionali e da contenuti.<sup>97</sup>

La sua, quindi, è la ricerca costante di una “espressione dell’insieme” utile a comprendere e a mettere in atto i funzionamenti e i meccanismi dell’intelletto. Un sistema come metodo per riconoscere della realtà la sua unità, le sue costanti, le sue correlazioni nascoste e le sue modalità di trasformazione, come si evince dal seguente passaggio tratto anche questo dai suoi *Quaderni*:

Il mio gusto del netto, del puro, del completo, del sufficiente conduce a un sistema di sostituzioni che riprende il linguaggio come dalle fondamenta - lo sostituisce con una specie di algebra, - e alle immagini tenta di sostituire delle figure - ridotte alle loro proprietà utili. - In questo modo si compie automaticamente una unificazione del mondo fisico e dello psichico.<sup>98</sup>

Nella sua ricerca dell’universale, che nel Nostro si declina nell’interesse per “il funzionamento d’insieme dell’essere umano”<sup>99</sup>, nella ricerca della risposta alla domanda *cosa può un uomo?* Valéry si concentra sullo studio dell’atto, dell’azione di cui il soggetto è capace. È nell’atto, infatti, e soprattutto nell’atto di costruire, che la conoscenza e quindi la parola può essere riscoperta nella sua realtà extra-linguistica e può non essere, quindi, ridotta un mero e dannoso verbalismo. Di questo parla il suo Socrate in *Eupalinos*, quando, verso la fine del dialogo, incalza Fedro a proposito della sua ricerca di Dio:

Non fu utile, temo, cercare quel Dio, che per tutta la mia vita ho tentato di scoprire, perseguendolo attraverso i soli pensieri (...) forzandolo ad arrendersi alla sollecitazione della più raffinata dialettica. Il Dio che così si trova è solo una parola nata da parola, e alla parola ritorna. (...) Negli atti, per contro, e nella combinazione degli atti, dobbiamo trovare il sentimento della presenza del divino e il migliore impiego di quella parte delle nostre forze

---

<sup>97</sup> Q III, p. 59.

<sup>98</sup> *Ivi*, p. 21. Sulla questione dell’aspirazione unitaria del metodo di Valéry e per la sua passione per il “generale” cfr. N. Celeyrette-Pietri, *Valéry et le Moi. Des Cahiers à l’œuvre*, Paris, Librairie Klincksieck, 1979, in particolare pp. 9-76.

<sup>99</sup> *Ivi*, p. 13.

che è inutile alla vita e che sembra destinata ad inseguire un oggetto indefinibile, che infinitamente ci supera.<sup>100</sup>

Per Valéry comunque, ciò che rende interessante l'atto, è tutto ciò che lo rende possibile.<sup>101</sup> Il “fare” a lui caro, vedremo nel corso del lavoro, non è tuttavia da ricondursi ad una passione empirica e pragmatica; l'azione di cui parla è sempre un'azione che parte dal pensiero e ad esso ritorna.<sup>102</sup>

Il suo interesse è concentrato non tanto sulla creazione di opere, quanto sulla possibilità di crearle, il potere di farle, di costruirle. Nei suoi *Cahiers*, a proposito del *Gladiator*, il soggetto dell'azione da lui ideato, Valéry scrive

Lo scopo non deve essere fare una certa opera, ma fare in se stessi quegli capaci di fare, di poter fare quell'opera. Bisogna dunque costruire un sé in sé, quel sé che sarà lo strumento per fare una certa opera.<sup>103</sup>

O ancora, quando scrive rispetto all'Ego, afferma:

E tuttavia io non volevo fare il poeta - ma soltanto avere il potere di esserlo. Quello che ho sempre invidiato è soltanto il potere, non il suo esercizio e l'opera e i risultati esteriori. Sono proprio io.<sup>104</sup>

L'ostinata passione per la precisione, per il rigore, ma contemporaneamente, il ripudio per un approccio logico-analitico del pensiero che appartiene ad certo modo

---

<sup>100</sup> P. Valéry, *Eupalinos o l'architetto*, trad. it. a cura di B. Scapolo, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2011, p. 69.

<sup>101</sup> In merito al valore che ricompre la questione del fare in Valéry Barbara Scapolo scrive: “Contro «il pericolo di sembrar perseguire uno scopo meramente verbale» (*Leonardo e i Filosofi*, cit., p.97), o “formale”, nel senso più deteriore del termine, il problema di Valéry sarà sempre quello che ruota attorno alla domanda «come fare?», essendo il *faire* la «nostra condizione», e conseguentemente essendo il pensiero e l'analisi, ovvero la composizione e l'arte che ne scaturisce, assolutamente funzionali all'agire stesso (cfr. Q III, 308)”, in B. Scapolo, *Comprendere il limite. Indagine delle choses divines in Paul Valéry*, Cosenza, Pellegrini Editore, 2007, pp. 93-94.

<sup>102</sup> In un passo dei *Cahiers* a proposito del significato che Valéry attribuisce al termine *faire*, leggiamo: “Ho orrore di credere e orrore di non far niente. Fare? Ma anche fare - ha p[er] me un senso particolare. Non è affatto prodigarsi in qualche opera. È trasformare IN ME il trasformatore dei dati”, in Q I, p. 141. Da questo passaggio si nota come per il Nostro l'essenza del fare sia innanzitutto ricondotta alla possibilità di rifarsi, di trasformarsi, è in *primis* una questione che riguarda un cambiamento dello sguardo.

<sup>103</sup> Q I, 400

<sup>104</sup> Q I, p. 191

di far filosofia, accompagnano costantemente le sue opere e rappresentano i fari nella definizione di un suo *Sistema* in grado di rappresentare la complessità e le contraddizioni del soggetto e della realtà.<sup>105</sup>

### 0.3.2. *Il linguaggio e l'Altro: tra rigore e mito*

La questione del linguaggio assume per Valéry un'importanza capitale soprattutto per quanto riguarda la sua ostinata repulsione alle cose vaghe, imprecise. Nel linguaggio si gioca, infatti, sia la possibilità di creare<sup>106</sup> sia quella di corrompere, così come afferma Socrate in Eupalinos: “in verità la parola può costruire, così come può creare e corrompere”.<sup>107</sup>

È nel linguaggio e nel suo rapporto con il non-linguaggio, con l'extra-linguistico che si consuma la possibilità del rapporto con l'Altro, e prima di tutto con il proprio Io (il *Moi*) che è essenzialmente, per Valéry, il luogo dell'Altro:

L'uomo non è concepibile isolato. l'ape, la termite. Nella sua definizione, la pluralità associata è essenziale. È un elemento del sistema umano. Senza di che, sparirebbe il linguaggio - e con esso, l'additività mentale - e non ci sarebbe più un uomo. Esso sfuggirebbe all'umanità - che esige l'intima penetrazione del modo di comunicare fra simili - e di lì la comunicazione del Medesimo col Medesimo - ossia il pensiero. Pensare vuol dire comunicare con se stessi. Possibilità di un dialogo. L'io " è il senza volto, senza età, senza nome, e un altro Io ha il mio nome, il mio volto. L'individuo è un dialogo. Ci si parla - ci si vede e si giudica. Qui è il grande passo mentale. Questa dualità è notevole. Essa è più o meno netta. Talvolta spettatore lucido e intermittente di un tumulto, di una disperazione, di un'inquietudine. Libertà. Come se l'io " L'io viene detto io o tu o egli. Ci sono 3 persone in me. La Trinità. Quella che dà del tu all'io; quella che lo tratta come Lui.<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup>A proposito del Sistema di Valéry si rimanda ad una serie di studi della letteratura tra cui E. Crescimanno, *Implexe, fare, vedere. L'estetica nei Cahiers di Paul Valéry*, Palermo, Centro Internazionale di Studi di Estetica, 2006.

<sup>106</sup> Al termine “creare” ci soffermeremo in maniera approfondita più avanti.

<sup>107</sup> P. Valéry, *Eupalinos o l'architetto*, cit. p. 4.

<sup>108</sup> Q II, p. 70.

Il linguaggio contribuisce, quindi, a far emergere l'alterità del *Moi* introducendo all'interno di esso lo spazio del dialogo dell'Altro e del dialogo con l'Altro, inteso sia come altro da Sé, sia come "parola" che, proveniente da fuori, entra nell'Io e in un certo senso interrompe quella continuità e omogeneità con cui il soggetto si concepisce.

La parola, introducendo qualcosa dall'esterno, avvia una sorta di scarto, di ritardo<sup>109</sup>, che permette al soggetto di vedersi in azione<sup>110</sup> e riconoscersi anch'esso Altro, tanto da far domandare a Valéry stesso: "Dove ti arriva o mente tanto solitaria il linguaggio che parli a te stesso?" E a fargli affermare: "Il linguaggio è il mezzo più potente dell'altro installato in noi stessi"<sup>111</sup>

In questo senso il linguaggio mostra la sua potenzialità prima e al di là di qualsiasi analisi del contenuto, nella formazione della soggettività, soprattutto nel riconoscimento del Medesimo come Altro:

Lo Scambio di segnali con l'Altro diventa parte integrante del Medesimo - e vi si sviluppa. Il linguaggio interiore crea un Altro nel Medesimo.<sup>112</sup>

La parola allora, come anche Derrida e Agamben sostengono, è ciò che rende l'uomo Io, soggetto del discorso, senza che questo implichi una riduzione del soggetto stesso al linguaggio. Quest'ultimo non è di per sé all'origine dell'Io, bensì esso, istaurando con il non-linguaggio un tipo di relazione che non è appena quella cronologica, che comporta l'esistenza nel tempo di un prima (pre-linguistico) che viene sostituito da un dopo (linguistico), introduce nel soggetto la coscienza di una differenza strutturale che, questa sì, ha funzione originaria dell'Io, non collocabile nel tempo e nello spazio una volta per tutte, ma sempre continuamente ripetibile. <sup>113</sup>

---

<sup>109</sup> Per la questione del ritardo cfr. G. Agamben, *L'io l'occhio e la voce*, in *Stanze*, Torino, Einaudi, 1993;

<sup>110</sup> Per tale espressione si fa riferimento a V. Magrelli, *Vedersi vedersi*, Torino, Einaudi, 2002.

<sup>111</sup> Q II, p. 61.

<sup>112</sup> Q II, p. 93.

<sup>113</sup> Si confronti questo con quanto esposto nella prima premessa, soprattutto rispetto al concetto derridiano di "différance" si rimanda a J. Derrida, *Margini della filosofia*, cit.

Come abbiamo affermato nel primo paragrafo, il momento il cui il linguaggio si fa discorso attraverso l'introduzione della parola è la dimensione dentro cui prende forma, non si origina ma piuttosto incarna la sua origine, l'Io come soggetto del discorso. Da tale premessa è tuttavia necessario aggiungere che non tutte le parole tra di loro sono uguali e interscambiabili.

Riprendendo Benjamin, la parola dell'uomo, benché non abbia il potere di creare le cose, perché tale è solo la parola divina, ha tuttavia il potere di conoscere le cose: se Dio crea nominando, l'uomo conosce nominando. Ed il conoscere è la pratica all'interno della quale l'origine dell'uomo emerge e si attua nel suo tentativo di tradurre il linguaggio muto delle cose in linguaggio umano, nominando tutte le cose tentando di avvicinarsi al linguaggio creatore di Dio.<sup>114</sup>

La motivazione in virtù della quale abbiamo scelto di concentrarci sul linguaggio, e quindi sulle *parole* di Valéry, è sicuramente la costante ostinazione del Nostro per la ricerca di un vocabolario puro e rigoroso che sia capace di rifuggire da tutte le insidie del vago.

Secondo Valéry, infatti, dovrebbero essere eliminate tutte quelle parole riconosciute espressione di una realtà fittizia, puramente verbale al fine di: “riassorbire tutte le parole alle quali non corrisponde niente nell'esperienza”.<sup>115</sup>

L'avversione è nei confronti di quel linguaggio che lui definisce essere il “linguaggio ordinario” che pretende che le cose esistano solo in virtù della presenza di parole che le definiscano. Così leggiamo a tal proposito in un passo dei *Cahiers*:

Io disprezzo il mondo-del-linguaggio — ordinario. In fondo non credo al linguaggio ordinario, né alle cose di questo linguaggio. Non credo di buon grado all'esistenza di cose che esistono soltanto grazie ad esso. Questo linguaggio testimonia soltanto di un accordo passivo fra gli uomini, e non soltanto passivo ma anche implicito.<sup>116</sup>

---

<sup>114</sup> Cfr. W. Benjamin, Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo, cit.

<sup>115</sup> Q II, p. 43

<sup>116</sup> Q, II, pp. 44-45

Accanto a questa *pars destruens*, l'analisi del linguaggio in Valéry contiene una vera e propria *pars costruens* che riguarda, tra le altre cose, il tentativo di inserire all'interno del linguaggio una cura rigorosa delle parole, le quali dovrebbero costantemente evitare il rischio della vaghezza e dell'indeterminatezza, per assumere invece quel carattere di precisione che solo è possibile se il rapporto con l'extra-linguistico del linguaggio stesso viene continuamente riproposto come tensione sempre aperta:

Il faut d'abord trouver une commune mesure, une référence unanime, un objet qui résiste aussi à notre pensée incessante. C'est un tel objet que nous nommons *réalité*.<sup>117</sup>

Approfondiremo cosa intenda Valéry con i termini "esperienza" e "realtà" a cui il linguaggio dovrà riferirsi affinché non si riduca a una dimensione meramente autoreferenziale, e vedremo come tali termini non vadano intesi appena come contenuti che il linguaggio stesso sarebbe chiamato a veicolare.

Noteremo, infatti, che anche questo secondo caso, in cui il linguaggio si fa strumento attraverso il quale trasmettere dei contenuti, non impedisce al linguaggio stesso di svuotarsi di senso e perdere così la sua vera natura per assumerne una meramente strumentale. Quest'ultimo è il tipo di linguaggio che Valéry sintetizza con questa immagine:

Io vi parlo e se voi mi capite, ciò vuol dire che le parole sono scomparse dalla vostra mente, che esse sono state sostituite da immagini, relazioni, impulsi. (...) Capire consiste insomma nel sostituire, più o meno rapidamente, a un sistema di sonorità, di durate e di segni, qualche altra cosa, la quale rappresenta una modificazione o una riorganizzazione interna della persona a cui si parla.<sup>118</sup>

In questo senso il linguaggio perde la sua funzione di introdurre nel soggetto quella crepa attraverso la quale entra ciò che è altro dalla mera comunicazione e

---

<sup>117</sup> P. Valéry, *Essai sur Stéphane Mallarmé* (fragments), in Celeyrette\_Pietri, N., *Problèmes du langage chez Paul Valéry. 1894-1900*, Paris, Minard, 1987, p. 119.

<sup>118</sup> P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, in Id., *La caccia magica*, cit., p. 208.

contribuisce alla formazione del soggetto come plurimo.<sup>119</sup>

Alla luce di quanto fin'ora esposto circa la funzione che ricopre la parola all'interno del *Sistema*, le successive sezioni del lavoro vedranno quindi come protagoniste alcune delle parole care a Valéry .

Le parole che, in particolare, sceglieremo di approfondire, presenti soprattutto nelle produzioni di prosa di Valéry, saranno quelle che maggiormente caratterizzano il suo pensiero in merito al linguaggio stesso e alle potenzialità proprie dell'Io e sono, allo stesso tempo, parole che ci sembra opportuno proporre all'interno di un ipotetico nuovo dizionario di pedagogia, come termini che possano meglio fare emergere la potenzialità formativa del linguaggio stesso nella coscienza dell'Io e soprattutto di un Io allenato a percepire e vedere l'Altro.

I termini su cui ci soffermeremo potranno essere estranei al linguaggio pedagogico contemporaneo, oppure già presenti all'interno del discorso attuale: in questo caso il nostro sarà un lavoro di ri-significazione di tali parole spesso strappate al loro senso originario.

Il percorso che tali parole ci costringeranno a svolgere, ci porterà ad una terza parte del lavoro in cui daremo spazio ad alcune creazioni di Valéry. Come si legge in una lettera al suo amico Gide, scrivendo del suo personaggio Teste, egli lo descrive come “la vita di una teoria”, e quindi come l'incarnazione di principi generali ed universali.

La sua passione per la costruzione, per un certo “fare” del pensiero lo porta a creare dei veri e propri personaggi-mito che incarnano il suo *Sistema*. Quello che ci interesserà evidenziare in tale sezione, sarà prima di tutto il metodo che dal Nostro viene adottato: la creazione di personaggi che tendono ad un massimo grado di generalità e universalità è la modalità con cui Valéry rigetta un tipo di descrizione

---

<sup>119</sup> Per quanto riguarda la descrizione che Valéry fa del soggetto, scomponendolo in tre dimensioni (Il Moi Pur, il Je e la Personnalité) la approfondiremo ampiamente nel capitolo successivo.



logico-analitica della realtà, e ne adotta una più mitico-artistica<sup>120</sup> con lo scopo di mostrare della realtà ciò che sfuggirebbe ad una visione esclusivamente logica e cronologica, mettendo in scena personaggi che manifestano la vita della forma del suo pensiero.

Ancora una volta viene ribadito come il suo interesse sia incentrato esclusivamente sulle condizioni di possibilità di un'esistenza, a ciò che permette un certo tipo di esistenza, così che studiare l'opera di qualcuno coincida inevitabilmente con l'acquisizione di quelle capacità che permetterebbero la ricostruzione dell'opera stessa.<sup>121</sup> E così la costruzione di un personaggio come Leonardo diventa il tentativo di:

Immaginare un essere teorico, un modello psicologico più o meno rudimentale, ma che rappresenti in qualche modo la nostra capacità di ricostruire l'opera di cui ci siamo proposti di trovare una spiegazione.<sup>122</sup>

La parola allora diventa lo spazio dell'azione costruttrice, del fare, del gesto che libera il linguaggio dalla necessità logica e diventa parola che:

Assume in sé tutto ciò che sfugge al logos, significante che ha molteplici significati e il cui designato non rimanda a formule bensì a processi, a costruzioni poetiche e fantastiche.<sup>123</sup>

L'emblema della parola come gesto, quindi, che crea e che conserva in sé tutta l'attenzione per il rigore e la precisione, è la messa in scena, all'interno delle sue opere, di una serie di personaggi-mito, universali appunto, attraverso i quali

---

<sup>120</sup> Per un approfondimento di tale concetto cfr. E. Franzini, *Il mito e l'infinito estetico*, in P. Valéry, *All'inizio era la favola. Scritti sul mito*. (a cura di E. Franzini), Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati, 1988

<sup>121</sup> Cfr. P. Valéry, *Note e digressioni*, in *Scritti su Leonardo*, cit., p. 74

<sup>122</sup> P. Valéry, *Note e digressioni*, in *Scritti su Leonardo*, cit., p. 74. "Mi trovavo nella necessità d'inventare un personaggio capace d'operare molto. Avevo la mania di non amare che il funzionamento degli esseri, e nelle opere la loro nascita. Sapevo che le opere sono sempre falsificazioni, accomodamenti, l'autore non essendo mai, per fortuna, l'uomo. La vita di questo non è la vita di quello". *Ivi*, p. 73

<sup>123</sup> Franzini, *Il mito e l'infinito estetico*, in P. Valéry, *All'inizio era la favola. Scritti sul mito*, cit., p. 9. Su tale questione rimandiamo anche ad uno studio sul linguaggio metaforico di Valéry: H. Laurenti, *Métaphore et Représentation. Une «méthode imaginative»*, in N. Celeyrette- Pietri, *Problèmes du langage chez Paul Valéry. 1894- 1900*, cit., pp. 39-74.

possiamo immedesimarci con quella “fenomenologia dell’artista” propria di Valéry, che Elio Franzini, nel saggio introduttivo del testo *All’inizio era la favola. Scritti sul mito*, così descrive:

La fenomenologia dell’artista che percorre l’intera opera di Valéry è dunque la spiegazione del mito, un ciclo di parole-racconto incarnate in figure umane o sovrumane, Monsieur Teste o Leonardo, ippogrifi di quella *favola intellettuale* con cui l’arte interpreta la natura. Il mito si riempie così di miti, di «uomini universali».<sup>124</sup>

### 0.3.3. Una proposta dis-educativa

Il tentativo è quindi quello di mostrare come le parole valeriane che intendiamo portare all’attenzione della pedagogia, ci conducano sulla strada di un’inevitabile visione altra della realtà di cui la creazione artistica ne diventa l’elemento cardine, per tentare di ritornare a “ percepire ciò che per troppa evidenza è diventato invisibile”.<sup>125</sup>

Il lavoro si soffermerà su quello che Valéry ha tracciato in maniera alquanto netta nei suoi scritti a proposito della necessità di dotare lo sguardo e l’intelletto di criteri

---

<sup>124</sup>Ivi., p. 14.

<sup>125</sup> La frase è ripresa dal seguente saggio: F. C. Papparo, *L’arte dell’esitazione. Quattro esercizi su Paul Valéry*, Roma, Luca Sossella editore, 2001, p. 48; Rimandiamo tuttavia ad un passo dei *Cahier* molto simile, anch’esso riguardante la capacità del Gladiatore di guardare la realtà in maniera diversa dall’ordinario: “A volte ho il dono di visione strana. Mi è difficile spiegare. Questo dono è ciò che mi è peculiare - Negli altri non lo riscontro. Essi ne hanno altri. Ho il dono di percepire di colpo con l’immaginazione le cose come se appartenessero a una molteplicità - e la cosa non la percepisco più mediante le « categorie » ma come oggetto particolare, e stato particolare di un oggetto particolare, - questo fatto essendo la cosa vera quindi la cosa vera mi mostra la molteplicità dei suoi « ruoli ». Laddove la comprensione mediante concetti mostra soltanto degli oggetti lineari - e del resto inesistenti. La conoscenza mediante concetti è relativa al pensiero per mezzo delle parole”, in Q I, p. 97-98.

altri per guardare le cose, o meglio per tornare a guardare la realtà tentando di eliminare tutto ciò che ne impedisce una visione estranea.<sup>126</sup>

Così come afferma in un passo dei *Cabiers* dedicato a Teste:

Si tratta di riformare certi modi di pensare - certi modi di sentire che hanno per milioni di anni ufficialmente dominato, che sono imposti dal linguaggio, dalle convenienze, da ciò che ha più potere sull'uomo un mutamento che compromette lo stesso pensiero, che compromette l'io... Giacché per modi di pensare, io non intendo soltanto le idee. Non si tratta di mutare qualche opinione. Si tratta di un'educazione diversamente profonda; di lacerazioni reali - di manovre di ignota delicatezza, come quella di conservare i poteri dovuti all'illusione senza conservare l'illusione stessa - (frazionamento sul modello di quelli della fisica -) o come quella di trasformare in riflessi automatici certi atti che noi eseguiamo ancora soltanto con innumerevoli brancolamenti.<sup>127</sup>

“Riformare certi modi di pensare”: questo è ciò che caratterizza la tensione, se vogliamo pedagogica, del Nostro; in un passo dei *Cabiers* a tal proposito scrive:

Che cosa m'interessa?  
Quel che provoca la mia crescita  
Quel che mi rinnova e mi aumenta  
Modificazione permanente sebbene io torni allo zero.  
L'educazione è di questa natura.

L'educazione è per il Nostro sempre una pratica fortemente collegata, se non del tutto coincidente, con la filosofia: entrambe infatti sono concepite come esercizio costante, che mira alla continua trasformazione di sé: “Filosofia - Esercizio illimitato delle funzioni interrogatrici della mente”,<sup>128</sup> scrive infatti il Nostro.

Una pratica, quella filosofica, che sempre si collega all'esercizio della trasformazione, del cambiamento, alla volontà di ripartire sempre da zero, sempre

---

<sup>126</sup> Si rimanda al passo del *Monsieur Teste*, quando si legge: “Ciò che so mi rende ignorante. Io ignoro in quanto e per quanto io so. (...) Togliete tutto affinché ci possa vedere”, in P. Valéry, *Monsieur Teste*, cit., p. 41. E anche al passo di Leonardo, quando si legge: “La maggior parte delle persone vedono con intelletto molto più sovente che con gli occhi. Al posto di spazi colorati, essi prendono conoscenza di concetti”, in *Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci*, in Id., *La caccia magica*, cit., p. 34.

<sup>127</sup> Q, I, p.360

<sup>128</sup> Q II, p. 240

dall'inizio<sup>129</sup>, per farsi e rifarsi, senza mai assumere una forma cristallizzata<sup>130</sup>, all'insegna di quella parola che suona quasi come un grido, una preghiera: *Maturare*.<sup>131</sup>

Oltre che pratica di trasformazione, per Valéry la filosofia assume anche, e forse soprattutto, la forma di una “ginnastica”, che definisce come:

Manovra costante delle due grandi operazioni inverse: passare dal cosciente al non cosciente e dal non cosciente passare al cosciente.<sup>132</sup>

La ginnastica in questo senso viene intesa come l'elevazione dello strumento a scopo. Come nella danza, gli stessi movimenti che normalmente un essere umano compie per fini pratici, la ballerina li compie per un fine puramente estetico: il suo scopo è quello di raggiungere la massima perfezione dei movimenti che, liberati da qualsiasi finalità estrinseca, si elevano loro stessi a scopo dell'azione, perdendo il loro consueto carattere strumentale.<sup>133</sup> È l'azione stessa ad essere protagonista, ad essere studiata ed analizzata; e così vale anche per la filosofia come esercizio, atto, azione del pensiero, come leggiamo in un passo dei *Cahiers* dedicato all'uomo-azione, Gladiator:

Mi sembra che la vera filosofia si debba ridurre - o confondere - o innalzare a un'arte di pensare che stia al pensiero naturale come la ginnastica, la danza, ecc. stanno all'uso accidentale e spontaneo degli arti e delle forze. Il pensiero trattato come possibilità, gli atti di pensiero come suscettibili di essere dei fini - in sé. Insomma, in quanto l'azione mentale è volontaria - e per quanto essa lo è, dato che le si possono applicare la volontà diretta o quella indiretta - e dato che alcune abitudini possono essere contratte volontariamente.<sup>134</sup>

---

<sup>129</sup> “Mia terribile Abitudine di voler iniziare dall'inizio - e di trattare a partire da Zero”, Q I, p. 166.

<sup>130</sup> “C'è una cosa soltanto da fare: rifarsi. Non è semplice”, in P. Valéry, *Cattivi pensieri*, Milano, Adelphi, 2006, p. 149.

<sup>131</sup> “Sorvegliava la ripetizione di certe idee, e le aumentava di numero. Ciò gli serviva a rendere automatica l'applicazione ai suoi studi. Cercava pure di riassumere questo suo lavoro. Diceva spesso: “*Maturare*”, in P. Valéry. *Monsieur Teste*, cit., p. 15.

<sup>132</sup> Q I, p. 357

<sup>133</sup> Riguardo la concezione di Danza cfr. P.Valéry, *Degas Danza Disegno*, Milano, Abscondita, 2013; Id., *L'anima e la danza*, Milano, Mimesis, 2014;

<sup>134</sup> Q I, 393

Così come la filosofia, anche l'educazione è intesa come pratica di trasformazione che parte *in primis* da una messa in discussione di tutto quello che si ritiene conquistato, assimilato, fatto proprio; "L'educazione profonda consiste nel demolire l'educazione primitiva",<sup>135</sup> scrive, infatti, il Nostro nel *L'Introduzione al metodo di Leonardo*

Mettere in crisi quello che si è soliti assumere come necessario conduce ad una vera e propria ri-educazione dello sguardo accecato dall'evidenza, dal già saputo, che non ci permette di guardare se non quello che il nostro intelletto è in grado di recepire e il nostro linguaggio di dire.

Come afferma Papparo, nel commento alla traduzione italiana dei *Cattivi Pensieri*, l'intento educativo che ha mosso Valéry a scrivere il testo, sarebbe proprio quello di proporre una vera e propria opera di dis-educazione che miri a:

Diseducare l'uomo quotidiano alla riproduzione dello stesso. Una diseducazione o forse più precisamente una mala educazione che, dotando l'uomo di un rigoroso e disincantato sguardo rivolto a sé e al mondo ("la cattiveria"), insegna ad un'intelligenza che ha paura di intendere, come trovare i giusti modi per uscire dalla stereotipia nella quale pigramente vive.<sup>136</sup>

Questa opera di dis-educazione mira a convertire lo sguardo con cui guardiamo una realtà che ci sembra ormai familiare, in uno sguardo più estraniato nei confronti del mondo, attraverso il quale possiamo tornare a vedere ciò che un occhio abituato non riesce a cogliere. Ed è questo, secondo Valéry, il compito di una vera filosofia: permettere di ritornare ad avere un occhio "straniero" attraverso il quale affrontare la realtà; come afferma in un passo di *Tel quel*:

Toute vue de chose qui n'est pas étrange est fausse. Si quelque chose est réelle, elle ne peut que perdre de sa réalité en devenant familière. Méditer en philosophe, c'est revenir du familier à l'étrange, et dans l'étrange affronter le réel.<sup>137</sup>

---

<sup>135</sup> P. Valéry, *Introduzione al metodo di Leonardo*, cit., p. 34

<sup>136</sup> Cfr. F. C. Papparo, *In Margine ai "Cattivi pensieri"*, in P. Valéry, *Cattivi pensieri*, Milano, Adelphi edizioni, 2006, pp. 201-202

<sup>137</sup> P. Valéry, *Tel quel*, Paris, Gallimard, 1996, pp. 53-54.

## **CAPITOLO 1: Paul Valéry: L'io, la parola e la voce**

## 1.1. La parola e l'Io: il *Moi pur* e il *Je* del discorso

### 1.1.1. Il *Moi pur*: l'Io senza volto

Come abbiamo illustrato nelle pagine precedenti, ciò che caratterizza la tensione ideale della vita e delle opere di Valéry, è senza dubbio la ricerca di un metodo universale, che permetta di guardare la realtà scovandone i suoi funzionamenti nascosti; la creazione, quindi, di quel Sistema, di quella “visione dell’insieme” che ha come pilastro, come punto nevralgico, l'Io.

Il *Moi* rappresenta per il Nostro una delle questione cruciali, che invade, più o meno esplicitamente, la maggior parte delle sue opere e gran parte dei suoi *Cahiers*.

Prima di addentrarci, nella sezione successiva, che si concentrerà più propriamente sulla questione del linguaggio, e soprattutto sul linguaggio come luogo che porta in sé i segni di un’ultima alterità, ci sembra opportuno soffermarci sul significato che Valéry attribuisce alla parola Io, nelle sue varie accezioni: *Moi Pur*, *Je*, *Personnalité*.

È nell'Io infatti, presentato non nella sua unitarietà, ma bensì nel suo carattere plurimo, che risiede, secondo il Nostro, lo spazio primario dell'Alterità.

L'interesse di Valéry per la questione del soggetto è certamente da collegarsi alla sua ostinata passione per la riforma di sé, la stessa tensione che si legge nei passi dedicati al suo *Gladiator*, in cui il Nostro esprime la volontà che anima la ricerca del suo Sistema, che appunto, è: “Rifarsi rifacendo il sistema di classificazione e definizione convenzionali medie, ricevute, comunicate, date”.<sup>138</sup>

---

<sup>138</sup> Q I, p. 384.

Rifarsi, quindi, e ricominciare sempre dall'inizio, sono esercizi indispensabili per la sua "filosofia", per il suo costante esercizio che ha come scopo primario il governo del proprio sé, o meglio, dei propri sé, così come afferma nei suoi *Cahiers*:

La conoscenza più approfondita alla fine può essere soltanto un'arte, non una scienza. Un'arte del governo e della manovra di sé, un'arte di suscitare, interrompere, utilizzare, sviluppare... *il Tutto Se stesso*.<sup>139</sup>

Se quindi la riforma di Sé sembra essere una costante del pensiero di Valéry, la domanda che sorge è: qual è questo Sé a cui Valéry si riferisce? Che cosa è da riformare? Che cos'è questo Io che sembra rappresentare il *fil rouge* dell'intera opera valeriana?

Per poter esplorare la questione della soggettività, è necessario iniziare dal dire che in Valéry essa è abitata da un'originale e radicale alterità: l'intento del Nostro non è tanto quello di definire l'unità del soggetto come qualcosa di acquisito una volta per tutte, quanto piuttosto come qualcosa che è da educare, da formare, partendo dall'idea che l'Io è uno spazio plurimo e che quindi tale unità non potrà che essere squisitamente formale e negativa. Come stesso afferma Valéry, infatti:

All'idea dell'unità dell'individuo non bisogna associare quella di separazione - e di indivisibilità della cosa separata - ma quella di congregazione, di intersezioni, di coincidenza, - non considerarlo come un punto isolato - ma come un vero punto determinato dall'incontro di linee. L'io non è uno. E chi lo sa? e chi potrebbe dare un senso a questa proposizione? - Ma in ogni istante ce n'è solo uno, e più o meno netto. «L'uomo fa questo - l'uomo fa quello». Errore. Qualcosa fa questo, e tutto l'uomo segue, alla sua maniera.<sup>140</sup>

La coscienza dell'impossibilità di formulare un concetto definitivo di unità del soggetto, non elimina la volontà di ricercare quel punto invariante, quel punto vivo, quello che ad un certo momento persino il pirandelliano Vitangelo Moscarda riconosce in sé, quell'unità che viene prima di ogni espressione e proprietà e che

---

<sup>139</sup> Q II, p. 372.

<sup>140</sup> Q IV, p. 429



rappresenta la tensione all'universale e al generale.<sup>141</sup> Tale punto sorgivo all'interno del suo Sistema sembra essere proprio quello che egli stesso definisce con il termine *Moi pur*; come afferma anche Derrida, l'Io, in Valéry, rappresenta infatti l'origine, la sorgente:

Designata spesso come *fonte*, l'origine ha per Valéry innanzitutto la forma dell'*io*, dell'«io più nudo», dell'«io puro, elemento unico e monotono dell'essere stesso del mondo, ritrovato, ripreso da se stesso» e che «abita eternamente i nostri sensi come la permanenza fondamentale di una coscienza che non è sostenuta da nulla».<sup>142</sup>

La fonte, la sorgente, del Sistema valeriano è quindi un Io completamente spogliato di qualsiasi carattere personale o individuale, è un Io senza volto, che è solo forma, pura forma.

Diverse volte il Nostro, coerentemente con la sua passione per il rigore matematico, utilizza il linguaggio algebrico, , per tentare di descrivere la dimensione che ricopre, nel suo Sistema, l'*Io puro*:

Io rappresento volentieri l'Io puro (o assoluto o n. 1) con la scrittura 0 (zero) in virtù dell'analogia formale con la scrittura algebrica, che può porre ogni relazione nella forma  $A = 0$ . Ebbene questo atto di evacuazione del secondo membro è l'immagine più nitida dell'atto stesso che definisce l'Io - il riflesso centrale che respinge qualsiasi cosa.<sup>143</sup>

Lo zero quindi come simbolo matematico che annulla qualsiasi risultato ma anche come segno che ha la capacità di accrescere le potenzialità del numero stesso, sta a dimostrare, da una parte, come l'Io puro rifugga da qualsiasi tentativo di

---

<sup>141</sup> Ci riferiamo ad un passaggio di *Uno, nessuno e centomila*, in cui il protagonista, nel corso di una conversazione, riconoscendosi ferito per il modo con cui i suoi interlocutori si rivolgono a lui, si accorge della presenza in sé di un *punto vivo*, che non si riduce alle sue e altrui immagini circa la propria identità, un punto che necessariamente doveva posizionarsi al di là delle rappresentazioni che lui, come gli altri, avrebbero potuto avere di sé: “Fuori d'ogni immagine in cui potessi rappresentarmi vivo a me stesso, come qualcuno anche per me, fuori d'ogni immagine di me quale mi figuravo potesse essere per gli altri; un «punto vivo» in me s'era sentito ferire così addentro, che perdetti il lume degli occhi”, in L. Pirandello, *Uno, nessuno e centomila*, Torino, Einaudi, 1994, p. 138

<sup>142</sup> J. Derrida, *Margini della filosofia*, cit., pp. 360-361 (la citazione di Valéry è ripresa da P. Valéry, *CE I*, cit., p. 1228)

<sup>143</sup> Q IV, p. 479

determinazione e possa essere espresso solo per via negativa e, dall'altra, come esso sia la fonte di tutte le potenzialità del soggetto.<sup>144</sup>

Il *Moi* non coincide con nulla all'infuori di se stesso, è altro rispetto a tutto ciò che si pone come presenza, è altro da qualsiasi elemento che caratterizzi la soggettività o personalità del soggetto, è altro dai suoi riflessi, dalle sue emozioni e dai suoi sentimenti. È zero perché negazione: "Il mio essere consiste nel non essere niente di ciò che è - L'IO rifiuta Tutto.",<sup>145</sup> dice Valéry.

In un passo dei *Quaderni*, a tal proposito, leggiamo

Io - Sentimento di essere ciò che è fuori di qualsiasi cosa, altro da qualsiasi cosa - indefinitamente Altro, inesauribilmente Altro - e il Medesimo. Di modo che non può esistere cosa, neanche la più somigliante che sia Medesimo del Medesimo. Nessun ritratto. L'Io è negazione.<sup>146</sup>

Ciò che esprime questo Io, definito spesso come punto geometrico che non ha né nome né volto, è tutto ciò che il soggetto non è ancora: è lo spazio frontiera che rappresenta il vero e proprio spazio del possibile, dell'altro possibile, della possibilità di essere sempre altro: "Il mio possibile non mi abbandona mai", afferma, infatti, Teste.<sup>147</sup>

È un Io impossibile, perché posto "su una soglia fra il possibile e il compiuto",<sup>148</sup> in uno spazio limite a cui nulla appartiene ma a cui tutto rimanda; e si pone come

---

<sup>144</sup> A proposito del linguaggio matematico attraverso il quale Valéry descrive il *Moi* pur e a proposito del segno Zero si rimanda al lavoro di Celeyrette-Pietri, *Valéry et le Moi*, cit., in particolare il capitolo *Les images mathématiques du Moi*, pp. 26-37

<sup>145</sup> Q IV, p. 473

<sup>146</sup> Q IV, pp. 453-454

<sup>147</sup> A proposito della dinamica possibile-impossibile che abita L'io valérianò, Papparo scrive: "Il possibile valérianò, puro perché essenzialmente costituito da un atto di negazione ripetuta (né ... né ...), non coincide con l'impossibile (inteso come l'altro speculare del puro possibile) per il fatto che, essendo un lavoro condotto contro le determinazioni assolutizzanti che provengono dal Reale e dall'Immaginario che vogliono imporsi al soggetto come dimensioni veramente vitali, esso cerca, col suo lavoro negativo, ovvero riduttivo e analitico verso le assolutizzazioni, di preservare lo spazio inventivo necessario al vitale stesso, o meglio di far emergere e conservare la dimensione di possibile presente nella vita", in F. C., Papparo, *L'inquieto senso del possibile. Saggio sui Cahiers di Paul Valéry*, Napoli, Liguori Editore, 1990, p. 140.

<sup>148</sup> Q IV, p. 461

vero e proprio spazio poetico, luogo di un vero e proprio esercizio del possibile, che rende il soggetto costantemente non riducibile ai propri atti, ma sempre teso verso altro.<sup>149</sup>

Il possibile che caratterizza l'Io puro, è quello di cui ci parla Valéry in questi passaggi dei suoi *Cahiers*:

Ciò che si conserva attraverso le vicissitudini dell'Io si riduce a una specie di Possibilità. È questa forma di Avvenire che è vita - conservazione del possibile. Ciò che si ritrova - è il Presente-presente, che volgarmente si chiama Io.<sup>150</sup>

Il *Moi pur* si configura quindi come il punto che precede ogni atto, ogni accidente, e che garantisce una sorta di unità a priori del soggetto, posta inevitabilmente in via negativa, che permette di constatare la presenza di un elemento che rimane invariabile e che si manifesta come mancanza, come coscienza di uno scarto nelle continue variazioni del soggetto.

Nei *Cahiers* notiamo, tuttavia, che esistono dei momenti privilegiati dove questa unità dell'Io si impone come piena coscienza di sé, non tanto come mancanza. È nell'esperienza del risveglio che, secondo il Nostro, si verifica una completa identità dell'Io a se stesso. L'uomo che si sveglia è momentaneamente privato dei suoi ricordi, dei suoi pensieri, della sua storia, della sua persona particolare; il soggetto che si sveglia dal sonno fa esperienza del proprio Sé più universale, del proprio *Moi pur*:

Un uomo che si sveglia, è (così mi sembra) per un tempo molto breve, prima del ricordo, - allo stato di purezza dell'io, poiché egli non ha ancora risposto di essere quel che fu e quel che sarà, alla sommazione della sua presenza, alla novità delle sue membra, del suo peso, del

---

<sup>149</sup> “Su una soglia, fra il possibile e il compiuto, non si può chiudere un uomo nei suoi atti, né nelle sue opere e neanche nei suoi pensieri, dove non può chiudersi neanche lui, giacché noi sappiamo per nostra esperienza continua che quel che facciamo e pensiamo in ogni istante non è mai esattamente nostro, ma a volte un po' di più, a volte un po' di meno o molto meno di quanto potremmo aspettarci da noi”, in Q IV, pp. 461-462.

<sup>150</sup> Q IV, p. 470.

suo respiro, della luce. Cozza contro quel che egli è-, e dalla scossa risulta quel che egli fu, che racchiude quel che egli sarà e farà.<sup>151</sup>

Al risveglio l'uomo abita lo spazio del non ancora, una dimensione temporale che introduce uno scarto, un'interruzione, una distanza dal proprio sé personale e particolare.<sup>152</sup>

C'è un tempo, quindi, che separa il momento del risveglio dallo stupore, dalla sorpresa di riscoprirsi di nuovo un qualcuno, un essere particolare con dei ricordi, con una storia, con un carattere; come scrive Valéry stesso, questo spazio di tempo è il vero e proprio spazio del possibile, in cui si ha la possibilità di essere tutto, in cui si è liberi dalle contingenze e dalle necessità particolari. Così il Nostro scrive in merito alla questione del risveglio:

Réveil – il n'est pas de phénomène plus excitant pour moi que le réveil...Ceci n'est que choc, stupeur, contraste...Par là se place un état d'équidifférence, comme s'il y eut un moment (des plus fragiles) pendant lequel on n'est encore la personne qu'on est, et l'on pourrait re-devenir un autre.<sup>153</sup>

L'Io puro, quindi, come possibilità di coscienza di un'unità a priori del soggetto, rimane immutabile non tanto perché non cambia i propri connotati, quanto piuttosto perché non ne ha alcuno; è immutabile perché la sua natura non è

---

<sup>151</sup> Q IV, p. 288.

<sup>152</sup> Cfr. G. Poulet, *Entre Moi et Moi. Essai critiques sur la conscience de soi*, Paris, Librairie José Corti, 1976, pp. 11-127. Poulet, a proposito della coscienza che si afferma come distanza dal proprio sé particolare, scrive: "La conscience de soi, du moins le premier sentiment de soi que l'on éprouve, loin de tout objet, dans l'abstention de toute action et dans l'absence de toute caractéristique personnelle se révèle donc au Moi réveillé dans une sorte de pause attentive, dans une division que l'esprit très brièvement maintient entre ce qu'il se sent généralement en lui-même et tout ce qu'il se trouvera peut-être ensuite disposé à devenir de particulier et actif. Toute la richesse de l'esprit est contenue dans le très léger décalage que l'esprit perçoit entre lui-même et ce qu'il peut consentir à être. La conscience s'affirme comme une distance, encore que minuscule, comme un minimum d'intervalle. De moi qui pense à ce que je vais penser, il y a, si petit qu'il soit, un espace séparateur. Espace bénéfique sans lequel e ne pourrais accéder à la pleine conscience de moi-même", *Ivi*, p. 126.

<sup>153</sup> Citato in G. Poulet, *Entre Moi et Moi*, cit., p. 123.

contingente ma universale, esso è “ciò che risponde a tutto - respinge tutto - si fa da tutto e non è niente”.<sup>154</sup>

E ancora nei *Cahiers* leggiamo:

L'Io o Medesimo non può dunque somigliare a niente; esso è l'anticosmo, l'antinorma di tutto, o meglio di qualsiasi cosa, - il Reciproco per essenza di ogni cosa. (...) La parola io è un simbolo - sottinteso in ogni proposizione - intendo l'Io PURO. L'io o Me che figura in modo esplicito non è questo. Esso è già qualificato - E una «persona». Ciò che risponde a tutto - respinge tutto - si fa da tutto e non è niente.<sup>155</sup>

Il *Moi* non è definito da nulla di particolare, per questo rimane il Medesimo, “non sono al di là d'ogni qualificazione?”<sup>156</sup> si domanda, infatti, Teste.

L'Io, quindi, si pone come l'eco di una nota che risuona all'interno di tutte le variazioni dell'esistenza, come afferma Valéry stesso in *Note e Digressioni*:

Ogni sì particolare vita possiede tuttavia, alla profondità d'un tesoro, la permanenza fondamentale d'una coscienza non sostenuta da nulla; e come l'orecchio ritrova e riprende, traverso le vicissitudini della sinfonia, un suono grave e continuo che non cessa mai di risiedervi, ma che cessa in ogni istante di essere afferrato, il *me stesso* puro, elemento unico e monotono dell'essere nel mondo, ritrovato e da sé perduto, abita eternamente il nostro sentimento: la nota profonda dell'esistenza domina, se la s'ascolta, tutta la complessità delle condizioni e delle variazioni dell'esistenza.<sup>157</sup>

Alla luce di ciò, i personaggi che Valéry crea nelle sue opere, come Teste e Leonardo, sono degli Io assolutamente impersonali, quasi senza volto; Teste è definito “l'uomo senza riflesso”. Nel testo che descrive la genesi del suo Leonardo, Valéry mostra come ciò che ha voluto riportare nella sua opera, dell'uomo Leonardo, è tutto ciò che non appartiene alla sua reale autobiografia, alla sua storia personale:

---

<sup>154</sup> Ibidem

<sup>155</sup> Q IV, p. 477.

<sup>156</sup> P. Valéry, *Monsieur Teste*, cit., p. 46.

<sup>157</sup> P. Valéry, *Note e digressioni*, cit., p. 72

Non la sua cara *persona* egli porta a quel livello elevato, poiché egli la rifiuta pensandovi e sostituendola al posto del *soggetto* con quel me stesso inqualificabile, che non ha né nome né storia (...) ma che risulta da tutto.<sup>158</sup>

Un Io senza rapporto con alcun volto quindi, che perde la propria individualità, le proprie apparenze, la propria personalità, per divenire simbolo di coscienza pura, un essere teorico, un modello che rappresenti “la nostra particolare capacità di ricostruire l’opera di cui ci siamo proposti di trovare una spiegazione”.<sup>159</sup>

Ed è proprio questo che il Nostro dice di apprezzare anche di Cartesio: non tanto il suo metodo, quanto piuttosto la manifestazione delle potenzialità dell’Io, che egli avrebbe posto al centro di tutta la sua filosofia. L’egotismo, ovvero “lo sviluppo della coscienza al fine della conoscenza”, è ciò che più di ogni altra cosa si impone nel *Discorso sul Metodo*, ed è ciò in cui consiste il cartesianesimo di Valéry:

Cos’è dunque che leggo nel *Discorso sul Metodo*? Non sono i principi in quanto tali che possono a lungo trattenerci. Ciò che attira il mio sguardo, a partire dall’affascinante narrazione della sua vita e delle circostanze iniziali della sua ricerca, è la presenza di lui stesso in questo preludio di una filosofia. Se si vuole è l’uso dell’*Io* (Je) e del *Me* (Moi) in un’opera di tal fatta, e il suono della voce umana. (...) L’Io e il Me che devono introdurci a dei modi di pensare di un’assoluta generalità, ecco il mio Cartesio.<sup>160</sup>

### 1.1.2. *Il Medesimo allo specchio: uno sguardo estraneo*

Il *Moi pur*, come dimensione negativa e priva di attributi, è proprio ciò che permette all’individuo, caratterizzato da proprietà particolari e quindi mutevoli, di ricondurre la propria soggettività ad una unità, che si pone esclusivamente come

---

<sup>158</sup> P. Valéry, *Scritti su Leonardo*, cit., p. 72

<sup>159</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>160</sup> P. Valéry, *Il suono della voce umana. Variazioni su Cartesio*, Napoli, Filema Edizioni, 2008, p. 72. Sul cartesianesimo di Valéry rimandiamo, tra gli altri, a K. Lowith, *Paul Valéry*, cit., pp. 25-46.

coscienza di una differenza riconosciuta tra il proprio essere particolare e la tensione, propria dell'Io puro, al generale.

Nonostante alcuni momenti privilegiati, come quello del risveglio, l'Io puro si manifesta soprattutto attraverso la sua assenza:

Stasera Gide diceva (davanti a me): Valéry non è umano. Su questo punto c'è accordo. Degas mi chiamava l'Angelo. K. mi definì: l'Assente.<sup>161</sup>

L'assenza è ciò che definisce la coscienza dell'Io puro: Valéry lo descrive infatti come ciò che non è, non ancora persona, non ancora uomo. È la coscienza di un'ultima distanza da se stessi e il riconoscimento di un'intima estraneità, di una originaria separazione dal proprio sé, un'alterità quindi che si esprime nei termini di una mancanza, di un'assenza, e di un'ultima impossibilità di parola.<sup>162</sup>

Il *Moi pur* si impone, quindi, di fronte al soggetto, in particolare come coscienza di uno scarto tra il vedersi particolare e il credersi tutto.

È un'unità presentita quindi, un'unità che si sperimenta in quel ritardo, di cui parla anche Agamben nella sua prefazione a *Monsieur Teste*, che si genera nel momento in cui il soggetto si vede vedersi.<sup>163</sup> È il momento dell'estraneità che coincide con il riconoscersi Altro, riconoscersi possibilmente e potenzialmente Altro:<sup>164</sup>

---

<sup>161</sup> Q I, p. 94.

<sup>162</sup> A proposito del concetto di Assenza in Valéry rimandiamo al seguente lavoro: S. Bourjea, *Paul Valéry. Le Sujet de l'écriture*, Paris, Harmattan, 1997, in particolare pp. 45-87. "Tout ceci (...) pointe à l'évidence l'étrangeté d'un être qui semble habité d'une absence, s'identifier en référence à une sorte d'indicible (de silence, en effet) qu'il faut du moins essayer de délimiter, si l'on ne peut imaginer jamais pouvoir le comprendre entièrement et le traduire en langage. Un être qui, à la limite, en arrive à se définir par son n'être pas sentimental, par la distance qu'il ne cesse de prendre avec ce qu'il redoute de ses réactions sensibles", *Ivi*, p. 48.

<sup>163</sup> Sul concetto di vedersi vedersi si rimanda a V. Magrelli, *Vedersi vedersi. Modelli e circuiti visivi nell'opera di Paul Valéry*, Torino, Einaudi, 2002

<sup>164</sup> In *L'io l'occhio e la voce*, a tal proposito leggiamo: "in questo sguardo e in questo ritardo che si introduce tra l'Io e se stesso, l'idea di una presenza immediata allo sguardo in una ri-flessione, su cui la metafisica fondava la sua certezza originaria, perde ogni consistenza e la coscienza diventa non il luogo di una presenza, ma di un ritardo, di un'assenza, di una lacuna", in G. Agamben, *L'io l'occhio e la voce*, in *La potenza del pensiero*, Vicenza, Neri Pozza, 2005, p. 98.

La mente non si riconosce nell'uomo - e io nel mio specchio - Giacché il possibile non può avere per immagine un solo oggetto - E troppo poco un solo personaggio per tante esistenze... virtuali!<sup>165</sup>

Valéry a tal proposito usa diverse volte il mito di Narciso<sup>166</sup>, del “suo Narciso”, per addentrarsi all’interno della questione della mancata identità dell’Io a se stesso:

Lo specchio fa vedere al Narciso qualcosa di particolare, strettamente, essenzialmente, inesplicabilmente legato a qualcosa di universale, o che si crede tale.<sup>167</sup>

Guardarsi allo specchio allora, usando le parole di Celeyrette-Pietri, “est l’expérience fondamentale et l’un des grands rites valéryens. Au commencement d’un Moi, il y a un *phénomène d’optique*”.<sup>168</sup>

L’io guardandosi allo specchio si accorge di essere un qualcuno, un *Monsieur*, e questo provoca quasi una delusione rispetto a quella tensione universale che caratterizza l’Io: il Narciso di Valéry non si riconosce in quell’immagine nello specchio, lui, che si credeva universale, si trova ad avere un volto. E proprio al sentimento di estraneità verso se stessi, Valéry dedica grande spazio nei suoi scritti, soprattutto nei *Cahiers* dove leggiamo:

Ogni uomo fa paura al suo io. Essere qualcuno stupisce," meraviglia, fa disperare l'organo universale di questo qualcuno, ciò in cui egli non è qualcuno, e si vede, lui Tutto, contenuto nella propria parte, e proprietà della sua proprietà. Verbi riflessivi.<sup>169</sup>

---

<sup>165</sup> Q IV, p. 473

<sup>166</sup> Rispetto alla scelta del mito di Narciso che Valéry utilizza per illuminare la questione della soggettività, secondo Magrelli essa risulta coerente con il clima culturale europeo dei primi del Novecento: “Gran parte della cultura europea sembrava condividere una travolgente passione verso questa figura. Per limitarsi alla sola area tedesca, è sufficiente ricordare come Narciso, specchio e al contempo immagine speculari, costituisca probabilmente la cifra segreta di tutta la poesia rilkiana (...). Tra Gide (che proprio a Valéry dedicherà la sua operetta) e Rilke (che prima di tradurre *Fragments du Narcisse* consacrerà allo stesso tema i suoi due frammenti del 1913 e il sonetto del 1922), è dunque enorme l’attenzione rivolta all’eroe greco. D’altronde proprio nella stessa epoca viene elaborato il concetto di «narcisismo». Introdotto nel 1898 da Paul Nâcke per commentare alcune tesi di Havelock Ellis (che mettevano in relazione i materiali mitologici con la perversione sessuale in cui l’oggetto proferito dal soggetto è il proprio corpo), ripreso da Karl Abraham nel 1908, il termine compare in Freud nel 1909, per esser sviluppato cinque anni più tardi nell’*Introduzione al narcisismo*”, in V. Magrelli, *Vedersi vedersi. Modelli e circuiti visivi nell’opera di Paul Valéry*, cit., p. 100.

<sup>167</sup> Q IV, p. 455

<sup>168</sup> N. Celeyrette- Pietri, *Valéry et le Moi*, cit., p. 129.



L'io puro come collettore di possibilità, come spazio limite tra il possibile e l'impossibile, si stupisce nel vedere che lo specchio riflette l'incarnazione di una sola possibilità, di un determinato viso, di un particolare corpo. Ciò da cui l'io puro più nettamente sente di distanziarsi è, quindi, il soggetto autobiografico, quello fatto di accadimenti, di abitudini, quello che Valéry tende a descrivere con la parola *Personalità*:

La «personalità» - effetto di contrasto - definita mercé differenze - e combinazione di passato-eredità, di passato-memoria e abitudini - reattività diverse: possibili particolari - fobie - tendenze / gusti / - potenze, ecc.<sup>170</sup>

In Valéry, tutto quello che concerne tale aspetto della *Personalità*, con i suoi aneddoti e le sue contingenze, si pone in relazione con l'io puro, in un rapporto che permette a quest'ultimo di imporsi per opposizione, per differenza:

Un uomo reale, io, tu - è sempre soltanto un frammento, la sua vita qualunque essa sia è sempre soltanto un campione, un'indicazione, un esemplare, uno schizzo, - qualcosa, in una parola, di inferiore nel suo insieme all'essere possibile mediante quel dato uomo. Per ogni uomo, la sua vita è una diminuzione (benché insperata), un impiego ristretto, incompleto, del piano e delle organizzazioni che lo definiscono. Ma l'accidentale - ossia le azioni esterne che si esercitano su questa organizzazione - tuttavia la risvegliano, la animano, la realizzano mediante provocazioni e intralci e, senza di esso, essa non sarebbe niente. L'accidente gli è indispensabile ed è al chiarore di questi avvenimenti che egli si vede e si pensa più generale, più comprensivo di ogni accidente, di ogni vita particolare, unica che egli possa avere. L'accidente vita contiene la sostanza... mente. Si vive, si è - in *occasione* di certi fatti che ci sono estranei, sconosciuti, tangenziali... Una parola mirabile, un tratto di *genio* devono quasi tutto alla fortuna, al fortuito invito esterno.<sup>171</sup>

Narciso davanti allo specchio rappresenta la vita di colui che si vede vivere; in tale esperienza visiva si introduce tra l'uomo e lo specchio un'interruzione, un ritardo

---

<sup>169</sup> Q IV, p. 459. A tal proposito Bourjea commentando un passo dei Cahiers sull'Ego che recita «Personne n'a exprimé ni ne peut exprimer cette étrangeté: exister», afferma: «Au point de départ, au commencement de la réflexion, se trouve une évidence qui s'affirme d'un seul coup comme incontournable (surprenante et scandaleuse à la fois) : «exister» est une étrangeté, et un étrangeté inexprimable. (...) Il «Je» n'existe qu'étrangément, et «je» ne peut se dire existant autrement que par cette extranéité que le moressent absurdement en lui et autour de lui, comme fondatrice pourtant de ce qu'il est...», in S. Bourjea, *Moi l'écriture*, in *Bulletin des études valéryennes*, n. 80, p. 69

<sup>170</sup> Q IV, p. 472.

<sup>171</sup> Q IV, pp. 441-442.

che permette all'uomo di non riconoscersi nell'immagine riflessa, o meglio, di riconoscersi Altro, sempre possibilmente Altro.<sup>172</sup>

Quella del guardarsi allo specchio, per Valéry, corrisponde allora all'esperienza della conoscenza di sé, come afferma anche Magrelli, quando scrive che “nell'itinerario di Valéry, l'espressione «conosci te stesso» fa tutt'uno con l'invito «osservati allo specchio».”<sup>173</sup>

Lo specchio mostra a Narciso, innanzitutto, la sua incapacità ad identificarsi con un'unica immagine di sé: l'occhio, che guarda l'immagine riflessa, non sente di appartenergli; l'individuo di fronte allo specchio fa esperienza di quel “vedersi vedersi” a cui Valéry si riferisce quando scrive:

Ciò che mi distingue e mi ha sempre distinto (dal '91) è un certo sguardo che chiamo coscienza o coscienza di coscienza che proietta tutte le cose sullo stesso piano.<sup>174</sup>

Tale è lo sguardo in cui “l'oggetto della visione si riflette sull'osservatore che si osserva”,<sup>175</sup> e in virtù del quale l'Io, come detentore di questa coscienza di coscienza, si percepisce altro rispetto all'immagine riflessa. L'individuo che vede vedersi non coincide, anzi, eccede da ciò che vede riflesso nello specchio. È proprio questo, quindi, il perno di tutta l'ottica valeriana: davanti all'immagine di sé riflessa, l'Io si accorge di uno scarto tra l'Io come potenziale, come detentore di una coscienza universale, e l'immagine particolare che proviene dallo specchio,<sup>176</sup> così come afferma Valéry in un passaggio dei suoi *Quaderni*:

---

<sup>172</sup> A tale proposito si rimanda al lavoro di Celeyrette-Pietri, *Le Moi au miroir*, in Id., *Valéry et le Moi*, cit., pp. 129-177. In merito alla questione del mancato riconoscimento dell'Io di fronte al suo riflesso, l'autrice scrive: “La correspondance des gestes fondant l'identification est annulée: le « Narcisse miré » et le « Narcisse ressenti par soi et voulant-faisant » ne coincident plus. « Le Moi dépend /.../ d'une vitesse. » Devant le « Narcisse retardé » (XXVII, 354) qui tient fermée la main que j'ai ouverte, il est difficile de dire *Ceci est Moi*, *Ivi*, p. 136.

<sup>173</sup> V. Magrelli, *Vedersi vedersi*, cit., p. 80.

<sup>174</sup> Q I, p. 129

<sup>175</sup> Cfr K. Lowith, *Paul Valéry*, cit., 1986

<sup>176</sup> Rispetto alla questione dell'ottica valeriana si rimanda agli studi di N. Celeyrette, *Valéry et le Moi* cit.; V. Magrelli, *Vedersi vedersi*, cit., A. Pizzorusso, *Figure del soggetto*, Pisa, Pacini, 1996; G. Agamben, *L'io l'occhio e la voce*, cit. Magrelli affronta la questione dell'ottica valeriana riportando un passaggio di

L'io è anche il sentimento: che ogni conoscenza è parziale (e questo sentimento esagerato costituisce a volte l'emozione di chi si guarda in uno specchio e si stupisce di vedersi particolare, sentendosi universale o di vedersi lui tutto, nel proprio aspetto parziale;" e se ci fosse uno specchio che permettesse di riflettere l'essere mentale - si avrebbe il medesimo sentimento - e la paura di essere più ristretto, più piccolo di quanto non si creda - vedersi qualcosa, sé che si sente La Cosa, ogni cosa). Ma questo sentimento dell'universale è l'effetto della prospettiva generale. L'eterno potenziale, questo io. Ha attualità soltanto quando un atto sta per prodursi - o quando la conoscenza diventa torbida dipende soltanto da circostanze esterne. L'io è una specie di potenziale - essendo forse la sensazione specifica dell'attività cerebrale - sensazione che si confonde più o meno con quelle che appartengono ai sensi e agli organi non perfettamente centrali. Questa sensazione di esistenza indipendente in qualche modo dice: tutto ciò che non esiste mi è anche permesso - è sospeso soltanto accidentalmente - e tutto ciò che esiste è più piccolo di me.<sup>177</sup>

L'esperienza di Narciso è quella di chi prende coscienza di essere altro da ciò che credeva, di essere abitato, quindi, da una strutturale Alterità.

La coscienza che si impone di fronte allo specchio, è quello di essere la realizzazione di una tra le tante possibilità con cui si sarebbe potuti essere nel mondo. La nostra fisionomia, il nostro volto, i nostri tratti, le nostre particolarità non sono altro che l'esito, assolutamente non necessario, di combinazioni che avrebbero potuto comporsi diversamente. Come afferma sinteticamente ma altrettanto chiaramente Valéry in questo passaggio dei *Cahiers*: "La nostra persona è la sposa dell'Io, che avrebbe potuto sposarne un'altra qualsiasi".<sup>178</sup>

La presa di coscienza di tale parzialità, permette di riconoscere il punto che conferisce unità al soggetto, e cioè l'Io puro, non perché esso si manifesti palesemente, ma proprio per il fatto che si impone nella sua impossibilità. Quanto

---

Tel Quel dove Valéry servendosi della parabola di un uomo che in una piazza si ferma a guardare un uomo che sta guardando un signore che sta dando da mangiare a dei piccioni. "sorpreso dal divario tra la pochezza dello spettacolo e l'estrema attenzione dedicatagli, un terzo uomo gli ne chiede ragione. (...) Ed ecco la replica dell'interessato «Fate silenzio. Me ne infischio dei piccioni. Io mi osservo osservare. Ascolto ciò che mi dice , o ciò che si dice quel che vedo (...)" Magrelli prosegue affermando che "Vedersi vedere, anzi vedersi vedersi. Ecco il limite ultimo, l'estremità di una potenza oltre la quale cessa ogni giurisdizione dello spirito.", in V. Magrelli, *Vedersi vedersi*, cit., pp. 90-91. il testo (la parabola che Magrelli cita nel suo testo si trova in *Tel Quel II*, pp. 688-89)

<sup>177</sup> Q IV, p. 430.

<sup>178</sup> Q IV, p. 471. "Gladiator realizza uno degli uomini-opere che erano in lui in potenza. Egli si accorge che ce n'erano degli altri - essendo arrivato al punto in cui può sommare, esaurire questo." La vita precisa l'individuo - ossia collega dei possibili; reprime le libertà a vantaggio della velocità e dell'esattezza delle azioni; poi, si irrigidisce. Per questo ci sono amori supremi. Q II, p. 385.

emerge dell'Io dentro i mutamenti che il soggetto subisce, coincide appunto con l'imporsi alla coscienza di un'invarianza:

L'Io è invariante del gruppo delle trasformazioni ogni volta. Ci sono dunque tanti Io quanti generi di trasformazioni e fra di essi una relazione dalla quale si deduce l'Io più astratto.

L'Io puro appare essere allora il Medesimo, l'invariante in tutto ciò che il soggetto può subire come modificazioni. L'intuizione di questa unità, impossibile da tematizzare e da conoscere pienamente, è ciò che ultimamente permette al soggetto di fronte allo specchio di riconoscersi. Il riconoscimento a cui fa riferimento Valéry non è tuttavia quello legato alla presa di coscienza di un'identità: l'uomo non riconosce di essere identico al suo riflesso, l'uomo non è mai identico a se stesso, o meglio, a ciò che appare essere se stesso; la persona non può che riconoscersi, sempre e inevitabilmente, in un Altro.<sup>179</sup>

Così Valéry ci mostra il dramma di chi si rende conto di non essere così universale come credeva:

Che cosa di più ridicolo di QualcUNO? E quale « grande Uomo » resiste alla precisione dei suoi stati, attitudini, gesti, parole e atti successivi senza omissioni? Dio stesso, già attraverso il puro elenco di ciò che secondo la Bibbia egli fa, si fa considerare tanto sfavorevolmente che la teologia, l'esegesi e l'apologetica si affaticano a spiegare, snaturare, mettere in ombra, far dimenticare, scusare, ecc. molti tratti ed espressioni di quel testo sacro. Nessuno potrebbe accettarsi tale e quale - se qualche circostanza meravigliosa gli desse a conoscere pienamente quello che fu e quello che è. L'uomo non si riconosce che... in un Altro.<sup>180</sup>

Sembra decisiva allora la frase che leggiamo nei *Cahiers* che recita: “per vedersi non basta uno specchio, occorre riconoscersi. Il che non è cosa semplice”.<sup>181</sup>

La capacità di abitare lo spazio limite dell'occhio frontiera, che vive quel ritardo in virtù del quale il sé e la realtà appaiono straniere e ignote, è la potenzialità, propria

---

<sup>179</sup> “Tu puoi farti paura; ammirarti; piacerti. C'è un Narciso che si ama e un altro che si odia. I più vorrebbero ritoccare... Ma, tu potresti anche trovarti più o meno intelligente... Tu ti infastidisci di non comprendere una certa cosa. Tu non vuoi essere ciò che scopri di essere. Ugualmente, e inoltre, tu potresti essere triste, o gaio. Tu sei come una potenza che considera un atto. E così il Medesimo non è il Medesimo”, in Q IV, p. 452.

<sup>180</sup> Q IV, pp. 488-489.

<sup>181</sup> Quaderno IV, p. 487.

dell'Io, che va educata, anzi, dis-educata da tutto il già noto e il già saputo, che impedisce all'occhio di poter guardare al di fuori di ciò che conosce già.

Il riconoscersi coincide, perciò, con il saper riporre lo sguardo su ciò che rimane sempre parzialmente ignoto, su ciò che porto di sconosciuto in me stesso e che mi rende me stesso, citando Valéry.

Si tratta della capacità, quindi, di sostare sullo spazio del non ancora, che si fa spazio poetico, crocevia tra l'impossibile e il possibile, da dove re-imparare a guardare tutto il resto, a partire dal proprio sé, in modo altro, non abituato, così da cogliere della realtà la sua molteplicità.<sup>182</sup> A tal proposito Valéry scrive:

È proprio della mia natura mentale trovarmi di colpo davanti alle cose come se fossero del tutto sconosciute - e misurare con lo sguardo tutta la distanza fra esse e questo io che deve subirle o completarle, senza l'aiuto dell'abitudine, delle convenzioni, degli strumenti già noti.<sup>183</sup>

È questo lo scopo, per Valéry, di uno studio sulle potenzialità dell'Io: arrivare a formulare una vera e propria proposta di riforma del soggetto. L'affondo sulla concezione dell'Io, del suo essere plurimo, sempre altro, è funzionale all'esercizio indispensabile della riforma dello sguardo, attraverso il quale l'occhio viene gradualmente liberato dalle categorie conoscitive del già saputo, per iniziare a guardare la realtà al di fuori del linguaggio dei nomi e delle parole, e quindi per cominciare a sostare su ciò che della realtà è informe; "io sono infinitamente sensibile all'informe", dice infatti Teste.<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> Rispetto alla questione della ri-educazione dello sguardo, Papparo scrive: "l'occhio di Gladiator non guarda i fenomeni al modo della metafisica, il cui occhio, posto *organicamente fuori del visibile*, pretende poi di afferrare, fuori del visibile, ciò che ne costituisce l'essenza e la verità. Lo sguardo di Gladiator è *uno sguardo-limite*, situato cioè sulla frontiera del visibile, allo stesso tempo dentro e fuori del visibile, che cerca di delimitare l'*in* del visibile, perché più che cercare la verità-essenza del visibile, cerca di sviluppare «le forze che fanno e disfano la verità» (Q I, p. 357)". In F. C. Papparo, *L'inquieto senso del possibile*, cit., p. 114.

<sup>183</sup> Q II, p. 146.

<sup>184</sup> Cfr. P. Valéry Monsieur Teste, cit., p. 45. A tal proposito Bourjea scrive: "Le regard réel (du «réel») n'est fait que d'incomplétudes et de brisures, qu'aucune abstraction ne permet spontanément de comprendre ou d'achever. Le monde vient au sujet *sans ou hors le nom*, dans l'informé de taches et de couleurs qui, pour être présentes et imposantes au yeux du sujet (...) ne

Così Valéry, in un passaggio dei suoi *Quaderni*, ci descrive la riforma dello sguardo di cui egli fa esperienza:

A volte ho il dono di visione strana. Mi è difficile spiegare. Questo dono è ciò che mi è peculiare - Negli altri non lo riscontro. Essi ne hanno altri. Ho il dono di percepire di colpo con l'immaginazione le cose come se appartenessero a una molteplicità - e la cosa non la percepisco più mediante le « categorie » ma come oggetto particolare, e stato particolare di un oggetto particolare, - questo fatto essendo la cosa vera quindi la cosa vera mi mostra la molteplicità dei suoi « ruoli ». Laddove la comprensione mediante concetti mostra soltanto degli oggetti lineari - e del resto inesistenti. La conoscenza mediante concetti è relativa al pensiero per mezzo delle parole - in quanto queste parole possono prestarsi a un calcolo logico<sup>185</sup>

Ciò che più definisce l'Io, secondo Valéry, è quindi tutto quello che proviene dal dono di una visione strana, liberata dal potere assoluto delle categorie linguistiche; una visione che appare l'unica possibilità per iniziare a cogliere di sé e della realtà ciò che sfugge alla parola intesa come strumento di designazione.

### 1.1.3. *Il Je e la parola straniera*

Come abbiamo visto riportando il passo di Valéry su Cartesio, sono l'uso della parola Io e il suono della voce umana che introducono a dei modi di pensare di un'assoluta generalità: ma è possibile nominare un siffatto Io? È traducibile in linguaggio, in parola, ciò che per sua natura si pone come voce muta, che si presenta esclusivamente in via negativa, un Io che non si riferisce ad alcunché, che non si ricollega a nessuna storia personale, a nessun uomo, a nessun nome? Che relazione intercorre tra l'Io che dice “togliete tutto affinché ci possa vedere”, e che quindi allena lo sguardo a cogliere la realtà al di fuori dei concetti e quindi della parola, e

---

sont pour ainsi die que de *riens*, des « choses innommables »”, in S. Bourjea, Paul Valéry. Le sujet de l'écriture, cit., p. 10.

<sup>185</sup> Q I, pp. 97-98.

l'Io che si fa soggetto o oggetto del discorso, che viene nominato e che si fa anch'esso, a sua volta, parola?

Per rispondere a tali questioni è necessario distinguere negli scritti del Nostro, tra l'utilizzo del termine *Moi pur* e quello di *Je*; in un passo dei *Cahiers* si legge a tal proposito:

C'è dunque un io che è quasi qualità di un altro e, a questo titolo, si può concepire modificato - come un attributo. È l'Io che chiamerei significativo. L'altro è l'Io puro o funzionale - che è una proprietà e non... qualcuno.<sup>186</sup>

Notiamo da questo passaggio come si inserisca, all'interno del ragionamento di Valéry, la distinzione tra il *Je* come Io significativo e quindi linguistico, e il *Moi pur* che viene definito come soggetto squisitamente funzionale. L'Io proprio del linguaggio, come pronome universale, è il segno che tenta di tradurre in parole l'impersonalità e la generalità dell'Io puro:

Gli si dà lo stesso nome degli altri 10 - con una specie di figura inconscia, e in mancanza di analisi sottile, del resto. Questo Io differisce dagli Io-attributi, così come un segno uguale differisce dai numeri - ed è, senza dubbio, un effetto o una proprietà inseparabile dalla stimolazione degli elementi di una coscienza - Come se essendo CREATI una massa o un sistema di masse (quasi a prezzo di una diffusione indefinita) - il centro di queste masse, quali che esse siano, fosse determinato in un solo tratto.<sup>187</sup>

Il pronome Io, allora, è ciò attraverso il quale nel linguaggio è possibile svincolare gli atti del discorso dai singoli casi e dai singoli soggetti particolari. La parola Io, non

---

<sup>186</sup> Q IV, p. 479. A tal proposito Ouzonova-Maspero scrive: "Revenons aux termes *Moi* et *Je*. (...) dès qu'il considère le référent, il réserve au «*je*» (ou bien au «*moi*» avec minuscule – c'est alors le «*moi secondaire*» [*Ch*, XVIII, 555]) l'aptitude de signifier la personne pleinement constituée. Quant au «*Moi*» (avec majuscule ; c'est le *Moi* «*premier*»), il renvoie à une instance dont l'activité s'exerce, pour employer une formule de Valéry, «*dans un temps et à une échelle ou la personnalité n'existe pas*» (*Ch*, XIII, 252). Il importe de souligner que la sphère du «*secondaire*» n'est pas coupée de la sphère du «*premier*» : c'est le passage de l'une à l'autre, le procès de «*personnalisation*», in J. Ouzonova-Maspero, *Question du langage*, in *Bulletin des études valéryennes*, n. 98-99, pp. 128-129

<sup>187</sup> *Ivi*, p. 480

intende nessuno individuo, piuttosto essa si riferisce a colui che parla, a colui che pronuncia il discorso, tanto che la parola e l'azione si corrispondono.<sup>188</sup>

Il termine Io, allora, diventa il perno stesso del linguaggio, quel punto geometrico che consente al discorso di essere il luogo in cui è possibile cogliere colui che parla, l'Io impersonale, traccia del muto *Moi pur*.<sup>189</sup>

Il senso dell'io è determinato dal verbo che segue e secondo i casi significa corpo - spirito, quel certo organo ecc. Dunque l'idea vaga chiamata Io è una vaga sintesi dei significati di tutti quei verbi, accompagnata dall'interesse prodigioso, incomparabile, superiore a ogni altra cosa, che si annette a COLUI CHE PARLA.<sup>190</sup>

Questo non vuol dire che il *Moi pur*, che per sua natura è ostile al linguaggio e che si presenta, come leggiamo in Teste, attraverso “parole sorde”, sia completamente esprimibile e tematizzabile attraverso il pronome Io; la parola per quanto generale possa presentarsi, non potrà mai esaurire la natura universale dell'*Moi*.<sup>191</sup>

---

<sup>188</sup> “C'est la duplicité du *je* qui fait coïncider par l'artifice du langage l'ensemble des perceptions avec celui des actes » (XIII, 294), une parole et un geste car « je marche » se traduit « Celui qui parle – marche » (V, 893) « *je fais ceci* » signifie « La Parole e une certaine action se correspondent » (XXI, 311). (...) Il permet de détacher les actes du discours du cas et du sujet particuliers”, in N. Celeyrette-Pietri, *Valéry et le Moi*, cit., p. 305.

<sup>189</sup> Si noti, rispetto alla valore che Valéry attribuisce al pronome all'interno del discorso, alcune vicinanze con il pensiero di Benveniste a riguardo: “Le situazioni di impiego di *io* non costituiscono una classe di riferimento, poiché non vi è un oggetto definibile come *io* al quale queste situazioni possano rimandare in modo identico. (...) Qual è quindi la realtà alla quale si riferiscono *io* o *tu*? Unicamente una «realtà di discorso», che è una cosa affatto particolare. *Io* può essere definito solo in termini di parlare, e non in termini di oggetti, come lo è invece un segno nominale. *Io* significa «la persona che enuncia l'attuale situazione di discorso contenente *io*»”, in E. Benveniste, *Problemi di linguistica generale 2*, Milano, Il Saggiatore, 1971, p. 302. Per i rapporti tra Valéry e Benveniste si rimanda a Schmidt-Radefeldt, *Paul Valéry linguiste dans le Cahiers*, cit; N. Celeyrette-Pietri ed., *Problèmes du langage chez Paul Valéry 1894-2900*, cit.

<sup>190</sup> Q II, p. 41. “« *Moi* est le nom de celui qui parle », écrit Valéry, en raturant « celui » pour replacer par le neutre « ce » : l'instance parlante peut donc se situer eh dehors du mode rationnel de la parole. Le recours au neutre, confirmé dans la reprise de peu ultérieure, devient fréquent dans les Cahiers : *Moi* est « ce qui voit » (*Cb* VIII, 386), « ce qui réagit » (*Cb*, VIII, 531)...” *Ivi*, p. 128.

<sup>191</sup> “Al disjonction entre le vécu et le signe n'en pas annulée. Dans le symbole, l'homme ne découvre jamais sa présence ; c'est *Moi* et non pas seulement *le monde* qui est *ma représentation*”, *Ivi*, p. 307.



Anche in questo caso, quest'ultimo si presenta come scarto, come possibilità mai pienamente raggiunta, se così non fosse, infatti, si annullerebbe la propria natura impossibile,<sup>192</sup> come afferma Valéry nel seguente passaggio:

L'Io non giunge a delinarsi e a consolidarsi se non mediante imitazioni, prestiti, riferimento a sconosciuti. (...) Fino a quell'Io o Me al quale mi aggrappo - al quale conferisco continuità, conservazione, di [ciò] che è un prodotto importato. Del resto nei sogni, e in certi deliri, lo si vede stranamente inserito o evitato. L'Uno, il Solo si differenzia - La Persona che Parla non è QUELLA che non è Nessuno, e che Sente e non sa Parlare.

La persona che parla, il “colui che parla” a cui si riferisce il pronome Io, non coincide con quella “che non è nessuno”, e quindi con l'Io impersonale che non ha una fisionomia determinata, che non è un qualcuno; quest'ultimo è l'Io che “sente e non sa parlare”, è Il *Moi pur* che si colloca prima e al di fuori del linguaggio, nella condizione di poter essere sempre altro.<sup>193</sup>

Il *Je* linguistico è quindi l'Io di cui la parola si impadronisce trascinandolo nella dimensione espressiva e significativa. È come se la parola Io tendesse a riproporre, nell'ambito linguistico, la generalità e l'universalità propria dell'Io puro: è il pronome Io la parola che più si avvicina alla sorgente che è, come abbiamo visto all'inizio del capitolo precedente citando Derrida, il *Moi pur*:

Au-delà, en deçà des noms  
Sont le pronoms, qui sont plus – vrais déjà, et plus près de la  
Source.<sup>194</sup>

---

<sup>192</sup> Rispetto a tale questione si è espresso anche Bourjeau quando, commentando un passo dei Cahiers sull'Ego, scrive. “Le sentiment d'inquiétante étrangeté face à la vie s'accompagne en effet d'une certitude «bizarre»: que le «je» ne peut se (re)connaître qu'en une séparation radicale par rapport à tout ce qui l'entoure et à lui-même; que le «moi» n'est pas commensurable, et qu'il ne peut même pas être comparé à ce qui est plus souvent! La formule est abrupte qui dit cette non-congruence généralisée de l'Être: «Je n'ai rien de commun avec – quoi que ce soit – dont moi-même»”, in S. Bourjeau, *Moi, L'écriture*, cit., p. 77.

<sup>193</sup> A proposito della dualità generata nell'Io dalla parola, Schmidt-Radefeldt scrive: “Dans une proposition comme «Je rêvais que je»..., il faut bien souligner que ce n'est pas le *même* que désigne le même mot *je*, - le personne qui parle est déjà autre que moi -, et que je suis devenu autre qu'elle, par cela seul que cette « personne qui parle » m'engendre, « personne qui entend »”, in J. Schmidt-Radefeldt, *Paul Valéry linguiste dans les Cahiers*, cit., p. 48.

<sup>194</sup> *Cahiers* XXI, p. 870

Con il *Je* significativo si intende quindi il pronome universale che rappresenta nel linguaggio la traccia del *Moi pur* e il linguaggio in generale, che entra nella dimensione personale attraverso il palesarsi di parole che sono, e rimangono, straniere rispetto al soggetto che le pronuncia.

Le parole che entrano all'interno del soggetto e gli conferiscono un nome, infatti, istaurano all'interno del'io un frattura, una differenza, una ultima alterità:

Per essere Sé si ha bisogno di un Altro. Così Altro e Sé sono condizioni relative - di funzionamento della macchina mentale, che funziona fra questi due poli. Il Sé è semplicemente il Non-Altro e in questo è la sua identità, la sua unicità. E l'Altro è infinitamente variabile. Questo, come l'occhio opposto all'infinità dei visibili - uno contro tutto, e che tutto o ogni veduta d'insieme determina in quanto non-esso.<sup>195</sup>

Il parlare e, soprattutto, il parlarsi diventano esperienze fondamentali per la scoperta della struttura del proprio sé; il linguaggio, infatti, introduce una dualità all'interno del soggetto, un'ultima e strutturale alterità con cui l'uomo, fin da bambino, è costretto a relazionarsi.<sup>196</sup> Il parlarsi non è mai la realizzazione di un monologo interiore, quanto di un vero e proprio dialogo, perché per parlare, così come per pensare, si ha sempre bisogno di un altro:<sup>197</sup>

Lo Scambio di segnali con l'Altro diventa parte integrante del Medesimo - e vi si sviluppa. Il linguaggio interiore crea un Altro nel Medesimo. I segni si classificano in base al genere di atti - e fra questi gli atti fonici. L'atto fonico e le sue possibilità - e le sue variabili: Intensità, Toni, vocali e consonanti - Implesso Combinatorio.<sup>198</sup>

---

<sup>195</sup> Q IV, p. 480.

<sup>196</sup> A tal proposito Celeryette-Pietri scrive: "Le vrai jeu de Narcisse, jeu du Moi avec l'Autre, s'exerce dans tous ses registres sous le surnom de Bouchoreille (XXIV, 107) quand le parole engendre l'auditeur et l'écoute, la voix. La forme voix/ouïe, parle/écoute est la face charnelle de la scission que le langage opère dans l'Un. Comme d'autres, comme Rousseau ou Husserl, Valéry s'arrête sur cette expérience exemplaire et unique de la complémentarité phonation/audition", in Celeryette-Pietri, *Valéry et le Moi*, cit., p. 299

<sup>197</sup> "Le pensée n'est rien que « le langage de Celui-qui-parle-en-moi » (XVIII, 56), d'abord parole spontanée, quasi réflexe et antérieure à la réflexion. Mais à tut niveau de conscience, *Je pense* a le sens d'un *Je me dis*: « monodialogue » (XIII, 147), colloque dans un être, présence d'un « fantôme articulante » lié à l'oreille intime. « L'Un ne pense pas. *Il faut être deux pour penser* » (XXII, 83), *Ivi*, p. 300

<sup>198</sup> Q II, p. 93.

L'Io, il Medesimo, non è quindi quello di cui la parola si impadronisce, quanto piuttosto l'ascoltatore silenzioso; l'Io puro è ciò che sta per rispondere, è ciò che dimora in quell'intervallo di tempo definito dal non ancora, è pura potenzialità, impronunciabile e quindi sempre possibilmente Altro.

La mia parola interiore mi può sorprendere e io non posso prevederla. Quando essa parla, chiamo io non ciò che parla (il terzo ignoto) ma l'ascoltatore. L'Io è il primo ascoltatore della parola interiore - non colui che risponde - ma colui che sta per rispondere. Non appena risponde cessa di essere Io.<sup>199</sup>

L'Altro nel Medesimo, introdotto nel e dal linguaggio, è il *Je* significativo, è l'Io del linguaggio che nomina, o meglio che viene nominato; l'Io che dimora nello spazio del linguaggio, e che si esprime in esso.

Tuttavia, l'Altro che si introduce nel Medesimo non è esattamente l'Io che parla, quanto piuttosto la parola come elemento esterno, proveniente dall'ambiente, che inizia a nominare l'Io. L'Io del linguaggio è l'Io che ci proviene da fuori, “dalla bocca altrui”, e che diventa nome, parola e con essa significato.

Così scrive Valéry riguardo l'Altro che proviene dal linguaggio:

Noi riceviamo il nostro Io conoscibile e riconoscibile dalla bocca altrui. L'Altro è fonte, e dimora così sostanziale nella vita psichica da esigere in ogni pensiero la forma dialogata. Si parla, si ascolta, - e il sistema indivisibile Parlare-ascoltare (che diventa ben presto silenzioso, non esternato) genera una Dualità-Una, una Binità in 2 persone che potrebbe esprimersi mediante questa formula teologica: ci sono due persone in Io.<sup>200</sup>

È solo in virtù di ciò, della parola che genera l'Io significativo conferendogli un nome, e quest'ultimo diviene a sua volta l'Io che, per imitazione, inizia a dare un nome a sé e alle cose.<sup>201</sup>

---

<sup>199</sup> Q IV, p. 432.

<sup>200</sup> Qi II, p. 99.

<sup>201</sup> A tal proposito nel testo Valéry et le Moi si legge: “le Moi « SE VIENT – d'autrui » (XXVII, 393). »Autrui est source ». L'infants reçoit son Moi de la bouche des autres par l'imitation du verbe d'autrui reproduit comme le froncement de sourcils : jouant avec le langage, il se façonne comme fans et entame « ce monologue et a parte qui va durer toute sa vie et lui faire croire qu'il est *Quelqu'un* ». Le gnôthi seauton signifie exprime-toi a toi-même.”, in Celeyrette-Pietri, *Valéry et le Moi*, cit., p. 304

Allora il vero problema, profondamente pedagogico, a cui Valéry guarda instancabilmente, è quello che ha per oggetto “la sintesi dell'uomo - il ritrovamento di sé come esito estremo della propria ricerca”.<sup>202</sup> Un ritrovamento di sé, appunto, che fuoriesca, che ecceda ogni tentativo di racchiudere l'uomo all'interno di una definizione che abbia come scopo quello di formulare una teoria della persona che non riesce a svincolarsi da un certo uso del linguaggio, e quindi di permettere all'Io di fuoriuscire da un ambito squisitamente linguistico.

Valéry comunque non pone il *Moi pur* completamente al di fuori dell'orizzonte linguistico, il Nostro sembra anzi essere particolarmente impegnato a tracciare una certa possibilità di rapporto tra l'Io e la parola. Il linguaggio, avendo il potere di modificare l'Io, di farne emergere il suo carattere plurimo, sembra essere indispensabile per la formazione e la riforma del soggetto.

Il primo contenuto che la parola veicola è proprio questo: il soggetto che parla, che parlando scopre un Altro nel Medesimo. Così scrive Valéry a tal proposito:

Essere solo significa essere con sé, essere sempre Due. Senza questo, senza questa divisione o differenza «interna», non avremmo mai commercio con l'altro; giacché questo commercio consiste nella sostituzione di una voce o di un'udienza (ascolto) estranea alla voce o all'udienza dell'Altro che è in noi, e costituisce il secondo membro di ogni pensiero. La relazione fondamentale della coscienza è come fra due poli" - uno dei quali può essere o mio o tuo, l'altro essendo necessariamente mio.<sup>203</sup>

La costante tensione tra l'Altro e il Medesimo che si realizza nel linguaggio, è quello che permette all'Io di abitare uno spazio-limite, e di poter sostare in quella soglia dove è possibile “l'impiego sistematico dell'Io come Lui”,<sup>204</sup> che dà origine ad uno sguardo “spostato” che è ciò che definisce più di qualsiasi altra cosa le possibilità di un uomo:

---

<sup>202</sup> Q II, p. 381.

<sup>203</sup> Q IV, p. 388.

<sup>204</sup> “Monsieur Teste aveva preso la strana abitudine di considerarsi come un pezzo del suo gioco, ovvero come un pezzo di un certo gioco. Egli si vedeva. Si spingeva sul tavolo. Talvolta si disinteressava alla partita. L'impiego sistematico dell'Io come Lui”, in Q II, p. 102

Ciò che fa sì che io sia io, non è ciò che si dice, è un certo sguardo strano - o straniero, - che ho qualche volta.<sup>205</sup>

Vedremo allora, nelle pagine successive, che rapporto ipotizza Valéry tra l'Altro e il linguaggio, e tra l'Io, che non è parola ma che in essa si divide e si ricomponde, e un uso delle parole capace di generare un'altra modalità di guardare e conoscere sé e la realtà, senza necessariamente imprigionarsi all'interno di concetti che impediscono di trattenersi nello spazio dell'ignoto, del totalmente Altro.

---

<sup>205</sup> Q II, p. 102. A proposito dello sguardo estraniato Papparo, citando la frase presente in *Tel Quel* che recita «meditare in filosofia, vuol dire ritornare dal familiare all'estraneo e nell'estraneo affrontare il reale», afferma: “Questa sorta di legge che Valéry stabilisce per la meditazione filosofica implica in effetti per statuto l'esercizio di rovesciamento dello sguardo usuale che impedisce la visione delle cose, sicché la filosofia, incardinata per struttura nel discorso, dovrebbe in effetti chiudere la bocca e riaprire di nuovo gli occhi, e nella visione necessariamente estraniata che si troverebbe di fronte tentare nuovamente di affrontare il reale”, in C. F., Papparo, *L'arte dell'esitazione*, cit., p. 56.

## 1.2. Paul Valéry e la critica al linguaggio ordinario

### 1.2.1. La notte di Genova: la decisione di pensare con rigore

Per poter percorrere gli scritti di Valéry riguardanti la sua critica nei confronti di un certo tipo di linguaggio, quello ordinario appunto, è necessario partire da un luogo e un tempo precisi. Nella vita poetica del Nostro esiste, infatti, uno spartiacque che sancisce nella sua esistenza un prima e un dopo, e che provoca in lui un momentaneo distacco da ogni produzione letteraria; ciò a cui ci stiamo riferendo è il momento che lo stesso Valéry chiama, ripetutamente nei suoi *Cahiers*, *La nuit de Gênes*.

La notte tra il 4 e il 5 Ottobre del 1892 rappresenta per il Nostro un punto di non ritorno nel suo rapporto con le Lettere e la Filosofia. Nella sua *Autobiografia*, di quei momenti, scrive così:

Trascorro un mese in Italia, dove soffro di un acuto martirio mentale. Disperazione ovunque. Notti estremamente lucide (...) Prendo la decisione di pensare con rigore, di non credere, di considerare privo di valore tutto ciò che non può essere portato alla precisione totale, ecc...<sup>206</sup>

Valéry fa risalire a quella notte il sorgere di quell'esasperato e radicale rifiuto del vago, dell'impreciso, e di quella travagliata tensione per la creazione di un metodo, un sistema, in grado di cogliere la realtà nelle sue trasformazioni e nei suoi funzionamenti. La notte di Genova inaugura quello che Valéry stesso, descrivendo il periodo in cui scrisse *Monsieur Teste*, dice essere un periodo d'esaltazione della sua volontà,<sup>207</sup> che lo porta costantemente a ricercare della realtà le sue costanti:

---

<sup>206</sup> P. Valéry, *Autobiografia*, cit., 70

<sup>207</sup> P. Valéry, *Prefazione*, in *Monsieur Teste*, cit., 5.

Fu un periodo molto duro e fecondo - Una lotta coi diavoli. Notte di Genova nell'ott[obre] '92. Parigi a novembre. Tutto questo mi portò al mio « metodo » - che era purezza - separazione degli ambiti (...). Tentativo di isolare questi fattori dallo stato - di depistare gli effetti di induzione e di risonanza - i quali abitualmente vengono percepiti in modo da conservare o esagerare gli effetti di incoerenza reale e di confusione.<sup>208</sup>

Nei *Cahiers* sono presenti diverse immagini e impressioni di quella notte che ha certamente segnato una strada inedita non tanto al suo essere poeta, secondo i retaggi che tale categoria portava con sé, quanto piuttosto al suo poterlo essere. Così Valéry annota l'esperienza di quella notte:

Ricordi - Crisi. La faccenda di Genova nel '92 - Lampi - camera visitata da lampi. La faccenda di Nizza nel '21.

Gladiator parla:

Ebbi la sensazione di non essere simile.

Non essere poeta, scrittore, filosofo, secondo questi concetti; ma se dovevo esserlo, piuttosto contro di *loro*.

E anche - non essere uomo.

« Questa è la mia chiave. « L'avevo gettata in un pozzo, pochi anni fa. « O Pozzol in cui ho gettato il mio inumano...»<sup>209</sup>

Da questo momento, quindi, Valéry inizia a guardare con sospetto le categorie proprie dell'essere poeta, scrittore e filosofo, ed il suo tentativo comincia ad essere quello di poter essere altro.

Il suo potere essere altro non coincide, tuttavia, con la volontà di distinguersi, di essere appena diverso, quanto piuttosto con il tentativo di sviluppare massimamente il carattere universale dell'intelletto, scovando, prima, e impadronendosi, poi, dei suoi intimi meccanismi.

Questa tensione all'universale, al generale, incarnata nel concetto di *Moir Pur*, si declina nella preoccupazione di guardare le cose con uno sguardo quasi estraneo,

---

<sup>208</sup> Q I, p. 204

<sup>209</sup> Q I, pp. 121-122

depurato dal già saputo, da quei concetti, da quelle parole che non rimandano a nulla al di fuori di un ambito squisitamente verbale. La ricerca del metodo coincide in prima istanza, quindi, con la critica al linguaggio considerato ordinario, strumento del vago e dell'impuro, che non consente realmente di conoscere, ma al massimo di "sperare che il nuovo assomigli a ciò che già conosciamo almeno per quel tanto da poterlo comprendere".<sup>210</sup> Soffermarsi sul linguaggio, scovandone i limiti e le possibili corruzioni, coincide quindi con il tentativo di realizzare quella purezza dello sguardo, che consiste nel:

Riprodurre alcune particolari condizioni di rigore nell'applicazione delle facoltà conoscitive e , parallelamente, di procurarsi uno strumento il più possibile adeguato all'esercizio delle medesime.<sup>211</sup>

La costante aspirazione alla purezza del linguaggio, alla ricerca di una lingua quasi assoluta, rappresenta comunque, per Valéry, la dimensione nella quale si gioca l'impossibile possibilità di abitare lo spazio del rapporto con l'Altro. Il linguaggio, fatto di parole straniere, che provengono da fuori, è infatti la dimensione dentro la quale il soggetto fa esperienza della sua intrinseca alterità: l'io parla, parla di sé e, contemporaneamente, si ascolta parlare: il soggetto è quindi l'Io, il Tu, e l'Egli del discorso.

È in virtù di tale possibilità e potenzialità che il linguaggio, pur guardato con quello sguardo sospettoso e "cattivo"<sup>212</sup>, tipico del Nostro, è trattato con quella accuratezza e chirurgica precisione di chi, in fondo, sa di non poterne fare a meno, tanto da ritornare, dopo anni di distacco, ad immergersi, ancora una volta, nella pratica della scrittura.

---

<sup>210</sup> P. Valéry, *L'idea fissa*, Milano, Adelphi Edizioni, 2008, p. 46.

<sup>211</sup> S. Agosti, *Pensiero e linguaggio in Paul Valéry*, in P. Valéry, *Varietà*, Milano, SE, 1990, p. 325.

<sup>212</sup> Con il termine "cattivo" ci riferiamo allo scritto di Valéry *Cattivi pensieri*; per un approfondimento sul significato che nel testo acquista il termine "cattivo", rimandiamo al saggio di F. C. Papparo, *In margine ai «Cattivi pensieri»*, in P. Valéry, *Cattivi pensieri*, Milano, Adelphi edizioni, 2006.



Andremo quindi ad analizzare la critica che Valéry sviluppa nei confronti del linguaggio, a partire da quello che abbiamo accennato in merito alla crisi di Genova e al suo distacco, momentaneo, da ogni forma di scrittura, facendo emergere come, per il Nostro, tale critica si concentri in maniera particolare su due aspetti: il rapporto tra pensiero e linguaggio, da un lato, e l'analisi della parola e delle sue possibili corruzioni e potenzialità, dall'altro.

### *1.2.2. La parola e il pensiero: un'impossibile traduzione*

Prima di addentrarci nell'analisi di ciò che Valéry intende per linguaggio ordinario, ci sembra opportuno sostare sulla concezione che il Nostro ha del linguaggio in generale, e sul significato che tale questione ricopre all'interno del suo *Sistema*. Il suo metodo di indagine è sempre lo stesso, la sua costante è il voler partire sempre dall'inizio. È l'inizio, infatti, il momento in cui siamo in grado di guardare veramente le cose in virtù del fatto che non le si conoscono ancora; è all'inizio che lo sguardo è ancora libero dagli offuscamenti propri del sapere linguistico.<sup>213</sup>

A proposito della sua mossa iniziale nei confronti dello studio del linguaggio, Valéry scrive:

Quanto a me sono dominato dalla curiosa e pericolosa mania di cominciare, in ogni campo, dall'inizio (vale a dire, dal *mio* inizio particolare), il che significa ricominciare a rifare l'intero

---

<sup>213</sup> Ci riferiamo, tra gli altri, al passo dell'*Introduzione al metodo di Leonardo*, quando il nostro scrive: "La maggior parte delle persone vedono con intelletto molto più sovente che con gli occhi. Al posto di spazi colorati, essi prendono conoscenza di concetti [...]. Percepiscono più secondo un lessico che attraverso la retina, e avvicinano così male gli oggetti, conoscono in modo così vago i piaceri e le sofferenze del vedere, che hanno inventato il *bel panorama*", in P. Valéry, *Introduzione al metodo di Leonardo*, cit., p. 34.

percorso, come se tutti gli altri non lo avessero mai né tracciato né seguito. Questo percorso è quello che ci presenta, o ci impone, il *linguaggio*.<sup>214</sup>

La questione cardine che Valéry affronta, soprattutto nei suoi *Cahiers*, riguarda in primo luogo il rapporto tra la dimensione extra-linguistica e quella propriamente linguistica del soggetto. Il Nostro contempla, infatti, l'esistenza di uno spazio che sia altro, in un certo senso anteriore al linguaggio, e di cui quest'ultimo non è che tentativo di traduzione.<sup>215</sup>

Il pensiero non è quindi il linguaggio e viceversa, anche se è impossibile pensare di poter concepire i due elementi assolutamente separati. Come afferma infatti il Nostro:

Pensare ed esprimere il proprio pensiero sono cose poco discernibili. Non c'è separazione netta. Fra « pensare » ed « esprimere il proprio pensiero » non c'è che una sfumatura di linguaggio. In questa sfumatura, è contenuta ed è possibile ogni filosofia, ogni letteratura.<sup>216</sup>

È allora a partire dalla coscienza di tale sfumatura, di tale scarto, che Valéry intende intraprendere uno studio sul linguaggio, tale da illuminare la natura del rapporto tra pensiero e parola.

Quest'ultima rappresenta, infatti, la dimensione esterna al soggetto, che si inserisce all'interno di esso procurando una discontinuità nel flusso continuo del pensiero. Così scrive in un passaggio di *Essai sur Stéphane Mallarmé* a proposito della parola:

J'ai montré que le mot considéré comme élément de la phrase est un objet invariable. Une suite de mots est donc discontinue par rapport à la variation de la pensée.<sup>217</sup>

---

<sup>214</sup> P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, cit., p. 198.

<sup>215</sup> L'utilizzo del termine traduzione rimanda ad alcuni passaggi de *Cahiers*, che approfondiremo più avanti, in cui viene affrontato la questione del passaggio dal linguaggio assoluto del pensiero a quello comune, ordinario, soprattutto nella sezione *Ego scriptor*: "Io sono uno scrittore le cui produzioni derivano da una traduzione di dati e di impressioni particolari relative a ciascuna opera - entro un certo sistema di riflessioni e di definizioni generali che mi sono peculiari, e da una ritraduzione di questa trasposizione nel linguaggio ordinario", in Q I, pp. 286-287. Per un approfondimento sul tema della traduzione in Valéry, rimandiamo, tra gli altri, B. Stimpson, *Vie mentale – Série infinie de traductions*, in *Bulletin des études valéryennes*, 88/89, pp. 273-300; *Testo a fronte*, numero speciale edito da A. Lavieri, Milan, Marcos y Marcos, n. 18, 1998.

<sup>216</sup> Q II, p. 32

La parola è concepita, quindi, come un elemento invariabile all'interno del discorso, sia per la sua costante sonora (secondo Valéry il rapporto tra segno e suono è puramente convenzionale), sia per il fatto che il soggetto non ha nessun potere su di essa: "On la pense sans l'altérer".<sup>218</sup> L'intelletto, che pensa la parola, non ha, perciò, il potere di cambiare la relazione tra quest'ultima e certi fenomeni che essa suscita, tanto da arrivare ad affermare che:

L'action de l'individu sur le mot est nulle. Le dictionnaire nous est donné<sup>219</sup>

---

<sup>217</sup> P. Valéry, *Essai sur Stéphane Mallarmé*, in N. Celeyrette-Pietri ed., *Problèmes du langage chez Paul Valéry 1894-1900*, cit., p. 123.

<sup>218</sup> *Ivi*, p. 120.

<sup>219</sup> *Ivi*, p. 119. Rispetto a tale questione si rimanda allo testo J. C. Coquet, *L'événement de langage*, in N. Celeyrette-Pietri ed., *Problèmes du langage chez Paul Valéry 1894-1900*, cit., pp. 9-23. Ci sembra interessante, a proposito della questione della parola nella concezione del linguaggio in Valéry, tentare di proporre un paragone tra il rapporto della lingua con la parola, nel Nostro e in De Saussure. Come abbiamo appena accennato, per il Nostro la parola rappresenta l'elemento esterno, imm modificabile che, entrando nell'orizzonte del soggetto ne provoca una trasformazione. Il linguaggio comunque secondo il Nostro, non è composto solo dalla parola, ma anche da una dimensione squisitamente soggettiva, individuale. Così infatti scrive Valéry: "Tout langage dit je suis acte de quelqu'un, avant de signaler autre chose", in *Cahier 28*, p. 916. A tal proposito Schmidt-Radefeldt precisa che "la main en acte c'est le langage en fonction. La modification, ou le besoin de modification, que représente l'acte (de la pensée, du langage ou de la main) présuppose toujours un agent. Le langage n'existe pas sans quelqu'un qui parle", in J. Schmidt-Radefeldt, *Paul Valéry linguiste dans le Cahiers*, cit., p. 29. Il linguaggio allora, se da una parte è costituito da parole che hanno natura esterna all'individuo, dall'altra necessita del soggetto che parla affinché esso stesso possa avere luogo. La posizione di De Saussure appare leggermente diversa, soprattutto per quanto riguarda il significato che attribuisce al termine *parole*. In un passo del *Corso di linguistica generale*, leggiamo: "la lingua [...] è il prodotto che l'individuo registra passivamente, non implica mai premeditazione [...]. La *parole*, al contrario, è un atto individuale di volontà", in *Corso di linguistica generale*, cit., pp. 23-24. In questa prospettiva, risulta che la parola sia l'elemento della linguaggio che esprime la sua dimensione soggettiva, a differenza della lingua che, invece, si presenta come un'istituzione sociale, usando un'espressione di De Saussure. Bisogna tuttavia evidenziare che la divisione tra *langue* e *parole* che Saussure propone in maniera approfondita, non ci appare una distinzione che possa essere trasferita anche al pensiero di Valéry, in virtù del fatto che il confine tra la dimensione soggettiva e quella esterna e sociale del linguaggio nel Nostro risulta non troppo netto. Come vedremo più avanti, la parola, che fin qui sembra essere qualcosa di convenzionale e imm modificabile, secondo Valéry potrà essere utilizzata dal soggetto in modo totalmente altro, tanto da ipotizzare la possibilità di creare un linguaggio che contempli la presenza di un vincolo di necessità che leghi il suono con il senso della parola, fuoriuscendo dal legame arbitrario che invece la convenzione stabilisce. Continuando a seguire il pensiero del Nostro, intuiremo quindi che la divisione del linguaggio tra la parte esterna al soggetto e quella personale, tende a perdere di significato, o almeno non sembra particolarmente utile al fine di comprendere a pieno il tipo di rapporto che il Nostro propone tra l'Io e il Linguaggio.

Rispetto al pensiero considerato come «une variation continuelle», la parola, concepita come elemento invariabile del discorso, in virtù della sua natura convenzionale<sup>220</sup> e non modificabile, non appena entra nell'orizzonte soggettivo esercita un'azione di discontinuità di fronte alla quale il soggetto dovrà “rendre cette suite continue en replissant les intervalles des mots (ou plutôt des impressions psychologiques nées de ces mots) à l'aide de ses propres idées”<sup>221</sup>

Il rapporto tra pensiero e linguaggio, allora, almeno nei primi scritti di Valéry, è definito nei termini di una relazione, in cui è il soggetto ad essere trasformato una volta che entra in contatto con l'universo linguistico.

Il linguaggio è un operatore di trasformazione nella misura in cui il soggetto dinnanzi ad esso è chiamato a trasformarsi, secondo le parole di Valéry:

L'existence de la phrase consiste à changer e certain ordre initial des idées que chacun des mots entraîne invariablement avec lui. La phrase a pour fonction de produire une sorte de changement de configuration dans un système donné et nécessairement préexistant.<sup>222</sup>

La parola provoca quindi un cambiamento all'interno di *quel système donné e nécessairement préexistant*: non si tratta di una semplice trasposizione delle idee dal linguaggio del pensiero a quello verbale. Notiamo infatti che, se da un lato la parola non sembra in grado di esprimere completamente il pensiero, d'altro tuttavia, è il pensiero stesso che sembra quasi abbisognare del linguaggio nella sua formazione:

Grazie alle parole sussurrate e udite interiormente, esploro il mio pensiero, i miei possedimenti, il mio possibile - mi percorro parola per parola; e senza di esse, niente sarebbe nitido interiormente. Sono come migliaia di palpi coinvolti quasi sempre in miliardi di esperienze - come il sistema nervoso di un sistema nervoso. Occuparsi di un problema, rifletterci sopra significa ritornare alle medesime parole interiori. Grazie ad esse tutto ciò che è attuale si trascrive, si trasmuta in qualcosa di acquisito. Tutto l'acquisito è sottoposto in

---

<sup>220</sup> Si noti su questo aspetto la continuità con il pensiero di de Saussure per quanto riguarda la convenzionalità della parola in virtù del legame arbitrario tra segno e significato; nei *Cahiers* leggiamo a tale proposito: “Le signe est sans relation avec son effet (sens ou rôle)”, in *Cb* 26, p. 801. Parallelamente, nel *Corso di linguistica generale*, Saussure scrive: “La lingua è una convenzione e la natura del segno sul quale si conviene è indifferente”, in F. de Saussure, *Corso di linguistica generale*, cit., p. 19.

<sup>221</sup> *Ivi*, p. 123

<sup>222</sup> *Ivi*, p. 121

modo simultaneo a resurrezioni immediate, e parziali. Il volere interiore esige le parole e non ha senso al di fuori di esse. Ma esse, data la loro producibilità per mezzo di muscoli, sono atti reversibili, stimolatori e stimolati.<sup>223</sup>

Da tale passaggio sembra trasparire l'idea secondo la quale il pensiero sarebbe capace di svilupparsi solo all'interno di una dinamica linguistica; le parole che compongono il linguaggio sembrerebbero essere indispensabili per la formazione e lo sviluppo del pensiero, pur ammettendo l'irriducibilità delle due dimensioni.

In diverse occasioni Valéry allude, come prima accennato, al tema della traduzione per descrivere un certo tipo di rapporto tra il pensiero e il linguaggio, o, se vogliamo, tra l'extra-linguistico e il linguistico; in un passaggio di *Variations sur Les Bucoliques*, leggiamo:

Écrire quoi que ce soit, aussitôt que l'acte d'écrire exige de la réflexion, on n'est pas l'inscription machinale et sans arrêts d'une parole intérieure toute spontanée, est un travail de traduction exactement comparable à celui qui opère la transmutation d'un texte d'une langue dans une autre.<sup>224</sup>

Un rapporto allora, quello tra pensiero e parola, rispetto al quale possiamo notare delle affinità con quanto concettualizza Derrida in merito alla relazione che sussiste tra la dimensione espressiva e quella pre-espressiva propria del soggetto. Egli, pur ammettendo l'irriducibilità della dimensione pre-espressiva dell'Io da quella espressiva, afferma come l'una non possa essere concepita senza l'altra, nella misura in cui la traduzione, ad opera del linguaggio, rappresenta un punto in cui il pre-linguistico si forma, si trasforma, si riforma, incarnandosi appunto nel linguaggio stesso.<sup>225</sup>

Allo stesso modo sembra che Valéry concepisca il rapporto tra pensiero e linguaggio: quest'ultimo non è considerato appena come uno strumento di trasposizione da una lingua (linguaggio assoluto del pensiero) ad un'altra (linguaggio

---

<sup>223</sup> Q II, p. 22

<sup>224</sup> P. Valéry, Traduction en vers des Bucoliques de Virgile précédée de Variations sur Les Bucoliques, in CE I, p. 211.

<sup>225</sup> Cfr. J. Derrida, La voce e il fenomeno. Introduzione al problema del segno nella fenomenologia di Husserl, cit.

ordinario), ma piuttosto come la modalità con cui il pensiero si incarna in discorso, e incarnandosi si modifica.

La parola straniera, che arriva dall'esterno, permette al pensiero stesso di trasformarsi; ed essendo quest'ultimo concepito dal Nostro come capacità stessa di trasformazione, la dimensione linguistica non solo apporta una modificazione al pensiero ma, piuttosto, permette di coglierlo nella sua attualità, nell'espressione delle sue potenzialità. Come afferma lo stesso Valéry: "Pensare vuol dire comunicare con se stessi. Possibilità di un dialogo".<sup>226</sup>

E questo è ribadito, in maniera ancora più chiara, in questo passo presente in *Cattivi pensieri*:

Quel che ti viene in "mente" – sulle labbra – ciò ti modifica in te stesso per contraccolpo. Ciò che hai appena emesso, emette verso di te, e ciò che tu hai prodotto ti feconda. Dicendo una cosa senza averla prevista, la vedi come un fattore estraneo, un'origine – una cosa che ignoravi. Tu eri dunque in ritardo su te stesso.<sup>227</sup>

Il rapporto, quindi, tra pensiero e linguaggio viene considerato dal Nostro come qualcosa di irrinunciabile, benché esso custodisca in sé l'impossibilità di attuarsi in

---

<sup>226</sup> Q II, p. 70.

<sup>227</sup> P. Valéry, *Cattivi pensieri*, cit., p. 82. A proposito della questione del rapporto che, secondo Valéry, la parola istituisce con il pre-linguistico., in un testo dedicato a Valéry, Derrida afferma che per il Nostro la parola non è solo espressione della fonte, dell'origine, bensì la fonte stessa per permanere nel tempo occorre che si manifesti, e per manifestarsi, per incarnarsi, necessita di dividersi. Non è, quindi, appena la fonte che genera la parola, ma è nella parola che la fonte, dividendosi, quindi modificandosi, permane nel tempo: "In questo ritorno del circolo fonico, la fonte non si appare tale che in quel momento, che non è più un momento, in quel secondo a stento secondo dell'i(n)stante emissione in cui l'origine dà a ricevere a se stessa ciò che essa produce. La fonte riceve, si riceve, interrompe la circolazione solo per saturarla. Il circolo si disgiungerebbe solo nello scarto in fondo indefinibile, a malapena probabile, tra una voce dell'interno e una voce effettivamente proferita? Tale scarto resta di fatto inafferrabile in termini linguistici, poetici o fenomenologici" La fonte allora, di cui la parola è tentativo di traduzione, può essere rappresentata solo da questo scarto, che è pura alterità, e può, quindi, porsi e manifestarsi solo nella modificazione, nella trasformazione ad opera della parola stessa. Staccata dall'origine, questa intesa come un evento cronologicamente anteriore agli effetti, la fonte, afferma Derrida: "Non è più che un effetto di reazione, o, se si preferisce, di rivoluzione [...]. La fonte essendo *divenuta* [...] il tempo si apre come tale ritardo dell'origine su se stessa. Essa non è nient'altro.", in J. Derrida, *Margini della filosofia*, Torino, Einaudi, 1997, pp. 370 e 372

maniera compiuta, come traspare da questo scritto appartenente alla sezione “Linguaggio” dei *Cahiers*:

È possibile pensare senza il linguaggio? Ma il linguaggio è quella certa lingua - appresa. Tutto dipende dalle definizioni scelte p[er] pensare e p[er] linguaggio. Comunicare con se stessi attraverso la deviazione estrema di un sistema di segni acquisito. Nella misura in cui il pensiero è questa comunicazione con se stessi - un linguaggio è necessario.<sup>228</sup>

Per Valéry quindi, il linguaggio è concepito come il tentativo di una traduzione, che non ha appena la funzione di rendere comprensibile l’oggetto che necessita di esser tradotto, tanto che egli stesso sostiene l’impossibilità di una raggiunta coincidenza tra ciò che si intende tradurre e il suo prodotto<sup>229</sup>:

Per scrivere p[er] il pubblico sono costretto a tradurre e questa traduzione è spesso impossibile.<sup>230</sup>

O ancora:

Verità significa traduzione e valore di traduzione - realtà significa l’intradotto - lo stesso testo originale.<sup>231</sup>

### 1.2.3. Il senso del discorso e il valore della parola

---

<sup>228</sup> Q II, p. 79.

<sup>229</sup> Rispetto alla concezione che Valéry esprime in merito al duplice significato che assume la traduzione B. Stimpson, afferma che: “D’une part, la traduction comme phénomène de retraduction pour la diffusion des idées [...]: c’est la vulgarisation qu’il impute aux autres littérateurs; mais d’autre part, et de façon beaucoup plus positive, la traduction comme la remontée vers un état de pure potentialité qui permet de saisir le mouvement continu de l’esprit”, in B. Stimpson, *Vie mentale – Série infinie de traductions*, in *Bulletin des études valéryennes*, 88/89, p. 277. Approfondiremo più avanti il caso in cui, secondo Valéry, questa coincidenza tra l’oggetto della traduzione e il tradotto può essere raggiunta, che appartiene solamente all’orizzonte poetico.

<sup>230</sup> Q I, p. 286. Rispetto alla questione dell’impossibilità della traduzione si rimanda alla prima sezione di questo lavoro, in cui viene presentata la stessa tematica a partire dagli scritti di Benjamin.

<sup>231</sup> Q II, p. 192

Nelle pagine precedenti abbiamo osservato, quindi, che il linguaggio non è il pensiero, e che quest'ultimo non si riduce alla sua capacità di esprimersi; parallelamente, o meglio, conseguentemente, il linguaggio non è la realtà delle cose, benché rappresenti ciò che ne permette l'esistenza. La parola, oltre all'esistenza della dimensione pre-esistente del pensiero, ha bisogno di un altro elemento per svilupparsi, e questo è appunto la realtà, che è, o comunque dovrebbe essere, quel riferimento comune che permette al linguaggio di assumere la sua funzione di mezzo di scambio:

Il faut trouver une commune mesure, une référence unanime, un objet qui résiste aussi à notre pensée incessante, c'est un tel objet que nous nommons *réalité*.<sup>232</sup>

La combinazione tra parola, soggetto e realtà rappresenta l'ossatura dello studio di Valéry sul linguaggio, soprattutto quello inteso come comunicazione.

Quest'ultimo, attraverso le parole, e in virtù del suo rapporto con l'extra-linguistico (il pensiero e la realtà), ha la funzione di replicare nel soggetto la stessa reazione che susciterebbe la cosa stessa. Ciò non coincide, evidentemente, con la possibilità di considerare come intercambiabili la parola e la cosa; o trattare la parola come una copia della realtà significata. Tale errore, secondo Valéry, è tipico di un certo modo di usare il linguaggio da parte della filosofia:

Quanto alla filosofia, alla quale ora torno, essa si è abituata a considerare le parole come problemi, non di linguistica ma di essenze e di cose in sé. L'osservazione servendo a illustrare, a sostenere, ma non a generare le conoscenze e la loro rappresentazione a mezzo del linguaggio. - Io credo al contrario che l'essenziale risiede nel fare e nella sua acquisizione<sup>233</sup>

Il problema della filosofia sembra, quindi, quello di aver confuso il piano del "reale" con quello della parola, procurando un fuorviante metodo conoscitivo.

---

<sup>232</sup> P. Valéry, *Essai sur Stéphane Mallarmé*, cit., p. 119

<sup>233</sup> Q II, p. 378



Il rapporto che sussiste tra la parola e la cosa significata non può essere, secondo Valéry, solo di rappresentazione: la parola non ha lo scopo di rappresentare la cosa, ma quello di replicarla.

Rispetto a ciò, alcuni studi hanno approfondito la questione del legame che il Nostro istituisce tra il linguaggio e il valore di scambio della moneta.<sup>234</sup> Quest'ultima, infatti, ha la funzione di riprodurre o di sostituire il valore di determinati oggetti. Così come essa riproduce una determinata qualità di ciò a cui si riferisce, così anche la frase, intesa come sequenza di parole, ha la capacità di riprodurre il pezzo di realtà a cui fa riferimento; tale riproduzione, però, non corrisponde ad un'immagine della cosa, ad una copia dell'oggetto significato, quanto piuttosto ad una riproduzione dell'effetto che provoca nel soggetto la cosa a cui ci si riferisce.<sup>235</sup> Tale effetto funge da segnale a cui il soggetto è costretto a rispondere come di fronte alla cosa stessa. Questa interpretazione sembra essere confermata da quanto leggiamo nei *Cahiers*, nei passaggi circa la questione del “senso delle parole”:

---

<sup>234</sup> Per la questione del rapporto tra la funzione del linguaggio e quella della moneta ci riferiremo in particolare ai seguenti due lavori: B. Lacorre, *Physique du langage*, in N. Celeyrette-Pietri ed., *Problèmes du langage chez Paul Valéry 1894-2900*, cit., pp. 25-37; J. Schmidt-Radefeldt, *Paul Valéry linguiste dans les Cahiers*, Paris, éditions Klincksieck, 1970.

<sup>235</sup> Per la questione del rapporto tra il valore di scambio della moneta e quello del linguaggio, Lacorre scrive: “Le pièce de monnaie est, comme le mot, un invariant. Parmi toutes les marchandises qui s’usent, se détériorent ou tout simplement se consomment bref qui varient – la monnaie demeure inaltérable . c’est la raison pour laquelle elle peut servir à mesurer la valeur des autres marchandises [...]. Le pièce de monnaie ne se contente pas de représenter, elle remplace. Comme le mot elle est propre à produire certains des effets de la chose. [...] Une phrase n’est qu’une séquence de mots et (qu’) un mot est, comme un pièce de monnaie, un équivalent de la chose. Précision : non pas une image de la chose, mais un quantum d’énergie propre à stimuler une réponse. Un mot est un signal. L’exemple même choisi par Valéry est très significatif. D’ailleurs il conclut sa définition de la référence en soulignant que « la chose intéressante et importante est qu’une chose qui n’est pas une piqure produise certains effets d’une piqure » (*Anal.*, 143)”, in B. Lacorre, *Physique du langage*, cit., pp. 30-31. Rispetto alla stessa tematica Schmidt-Radefeldt, commentando il passaggio di *Monsieur Teste* che recita “L’oro è come lo spirito della società” (*Monsieur Teste*, p.23) e mettendolo in relazione con un passaggio dei *Cahiers* dove si legge: “Les signes, les mots, sont le monnaie de l’esprit” (*Ch* 24, p. 278) scrive: “La valeur du papier-monnaie réside dans sa nature de quantum de substitution et dans son énergie potentielle de substitution en tous lieux. La valeur de la monnaie ainsi que des mots réside dans sa convertibilité, sa possibilité d’échange : papier en or, mots en actes de compréhension. Dans le deux cas, le « réel moyen commun » est supposé”, in J. Schmidt-Radefeldt, *Paul Valéry linguiste dans les Cahiers*, cit., p.57.

Se si vuol parlare del vero senso delle parole, bisogna dire che: Il vero senso di una PAROLA è ciò che essa produce in quanto effetto, istantaneamente e per sempre - in modo che questo effetto abbia svolto la sua funzione transitiva, e non ci sia più un problema di espressione. [...] È l'assenza di stasi o di esitazione quel che definisce il vero senso. Il resto è un'invenzione di lessicografi.<sup>236</sup>

Il senso di una parola, allora, è da riferirsi alla capacità che essa ha di trasportarci fuori dalla dimensione verbale,<sup>237</sup> e di svolgere quella dimensione transitiva,<sup>238</sup> propria della dimensione indicativa<sup>239</sup>, che permette di sostituire completamente il linguaggio con il non linguaggio, e quindi di far sì che la parola produca l'effetto della cosa significata. Ciò è possibile solo se, innanzitutto, si accetta la provvisorietà del linguaggio stesso, la sua natura precaria, di cui si può percepirne la portata solo in atto, solo nel momento del suo palesarsi. Secondo Valéry, infatti, il linguaggio non può mai essere trattato come un oggetto avente senso intrinseco a prescindere dal suo utilizzo:

Il « dovere » di non credere - ossia di non annettere alle parole provenienti dagli altri o da se stessi (in se stessi) che un « valore » provvisorio - il quale è del resto un valore autentico; di non conferire o concedere alle parole se non il loro probabile peso originario - cioè ricordarsi che il loro senso non è fatto d'altro che di *espedienza* umana, di *sufficienza* e non di necessità.<sup>240</sup>

Per il Nostro, la ricerca del senso delle parole non può, e non deve, coincidere con la formulazione di una definizione che pretenda di racchiudere il loro significato trattandole in maniera isolata. La definizione stessa, infatti, risulta incapace di trasportare la parola al di fuori dell'ambito linguistico. In un altro passaggio dei *Cahiers*, Valéry scrive:

---

<sup>236</sup> Q II, p. 101.

<sup>237</sup> “Il senso vero di una parola si potrebbe inferire da ciò a cui porta fuori del linguaggio”, in Q II, p. 86.

<sup>238</sup> “Par *transitivité du langage*, Valéry entend son essence, qui est instabilité et action de passage. Il faut donc considérer le langage comme produit et agent de transformation”, in J. Schmidt-Radefeldt, *Paul Valéry linguiste dans les Cahiers*, cit., p. 75.

<sup>239</sup> Riprendendo la distinzione tra espressione e indicazione proposta da Husserl e ripresa da Derrida nel già citato testo *La voce e il fenomeno*.

<sup>240</sup> Q II, pp. 66-67.

L'errore della filosofia fu di credere al linguaggio e alla possibilità di estrarne qualcosa di diverso dal... linguaggio. Ora se la considerazione del linguaggio deve servirci a insegnarci i suoi limiti e il modo migliore di servirsene, - va bene. Non si può che approvare. Ma la pretesa logica e dialettica è ben diversa. Essi hanno preteso di trovare nel linguaggio delucidazioni sulle cose, sulle cause, ecc. Ora questo linguaggio, forme e parole, è una creazione disordinata, statistica, fatta alla cieca e invenzioni o espedienti particolari - che vanno dritti allo scopo per la via più breve.<sup>241</sup>

Il tentativo di estrapolare dalla parola una sua definizione, genera inevitabilmente la tentazione di voler mettere “le parole al posto delle cose”, e di invertire il processo conoscitivo che diventa tentativo di “mettere le cose sotto nomi esistenti”.

Si intuisce allora, che il rapporto tra il linguaggio e la realtà significata, non può essere ricercato nello sforzo di isolare ogni singola parola attribuendogli una definizione che avrebbe lo scopo di illuminare la sua origine; sforzo che gran parte della filosofia, secondo il Nostro, ha compiuto:

La maggior parte delle questioni e delle difficoltà « filosofiche » si riducono a errori sulla vera natura del linguaggio, e in particolare su quello che porta a isolare le parole e a cercare di considerarle come se fossero qualcos'altro che mezzi di scambio, puramente transitivi.<sup>242</sup>

Isolare la parola per estrapolarne un suo intrinseco significato risulta inutile in virtù della natura provvisoria del linguaggio stesso, che ha, perciò, senso solo in atto; e tale senso non coincide con una sorta di definizione da dizionario, quanto piuttosto, con la capacità di trasportare, nell'istante, e in tutta la sua provvisorietà, al di fuori del linguaggio, in una dinamica di eterni rimandi e combinazioni che fanno sì che il senso stesso di una frase sia riferito, appunto, al movimento che genera nel pensiero.

Quello di cui sta parlando Valéry nei passaggi che abbiamo proposto, è il linguaggio che ha come scopo quello della comunicazione di contenuti, che ricopre un ruolo ancora strumentale, e per cui la garanzia del suo compimento è che la sequenza di parole pronunciate abbia un senso da trasmettere.

---

<sup>241</sup> Q II, p. 410.

<sup>242</sup> Q II, p. 379.

Tale tipo di linguaggio, quello che il Nostro definisce essere quello proprio della prosa, trova il suo compimento nella comprensione, da parte dell'interlocutore, dei contenuti che esso vuole trasmettere. Come afferma Valéry, infatti:

Il linguaggio che mi è servito per esprimere il mio intento, il mio desiderio, il mio ordine, la mia opinione, quel linguaggio, dopo aver svolto il suo compito, svanisce non appena espresso. L'ho pronunciato perché perisca, perché si trasformi radicalmente in qualcos'altro nel vostro intelletto; e saprò di essere stato capito per il fatto notevole che il mio discorso non esiste più: esso è stato completamente sostituito dal suo senso.<sup>243</sup>

Il senso della parola è, quindi, ciò che si pretende dal linguaggio quando questo è utilizzato con lo scopo di veicolare dei messaggi, la comprensione dei quali prevede la scomparsa del linguaggio stesso: la cosa significata sostituisce il linguaggio che la significa:

Un linguaggio ha per senso un Non-linguaggio. «Non-linguaggio» sono le sensazioni, le cose, le immagini e le azioni. Niente di più, niente di meno. Tutto il resto è mero transitivo.<sup>244</sup>

A partire da ciò, va comunque precisato che la critica che Valéry avanza nei confronti del linguaggio come comunicazione, non riguarda tanto la sua transitività, il suo essere mezzo per qualcosa d'altro; il vero errore, per il Nostro, è quello di non riconoscerne la provvisorietà, il suo essere strumento approssimativo in virtù del quale risulta impossibile estrarne un senso intrinseco.

Secondo Valéry, la parola viene troppo spesso isolata da un certo procedere filosofico, considerata come una realtà che trova in sé il suo significato, e in tal modo l'azione conoscitiva viene ridotta a “mettere delle cose sotto nomi esistenti”.<sup>245</sup> Questo è l'errore di una certa filosofia, quella che secondo il Nostro:

Consiste in una ricerca del senso assoluto isolato delle parole - cosa che presuppone credenza in questo valore - e nel valore della ricerca (« pensiero ») - Il che equivale a fermare un corpo in movimento per spiegare gli effetti della sua forza viva.<sup>246</sup>

---

<sup>243</sup> P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, cit., pp. 214-215.

<sup>244</sup> Q II, p. 408.

<sup>245</sup> Cfr. Q II, p. 44

<sup>246</sup> Q II, p. 296

Ed è proprio questo uso del linguaggio che impedisce di guardare la realtà se non a partire dalle parole, e ci conduce a respingere “al nulla quello che manca d’una denominazione”.<sup>247</sup>

Valéry, quindi, non ripugna tanto il linguaggio comunicativo in sé, quanto piuttosto il monopolio che sembra aver assunto la parola, il potere assoluto che le è stato attribuito da chi non ne riconosce la sua natura provvisoria e transitiva:

Si dimentica il ruolo unicamente transitivo delle parole, soltanto provvisorio. Si suppone che la parola abbia un senso, e che questo senso rappresenti un essere - (ossia che il senso della parola sia indipendente da tutto e, in particolare, dal mio funzionamento momentaneo).<sup>248</sup>

Tuttavia, per il Nostro il linguaggio non si riduce alla sua natura strumentale, di trasmissione di contenuti; essendo atto, la prima provocazione che la parola suscita in chi la ascolta, ma anche in chi la pronuncia, è il rendersi conto che Qualcuno parla. In ciò sta il vero valore del linguaggio, in uno spazio pre-significativo, che anticipa qualsiasi contenuto, e che porta con sé la scoperta dell’esistenza di una voce, di un altro che parla, che si palesa a me nella parola. Questo che proponiamo è uno dei passaggi, che si trova nei *Cahiers*, che meglio sintetizza il valore che egli riconosce al linguaggio:

Prima ancora di significare" una qualsiasi cosa ogni emissione di linguaggio segnala che qualcuno parla. Questo è decisivo - e non rilevato - quindi neanche sviluppato dai linguisti. La voce dice da sola un bel po' di cose, prima di agire come latrice di messaggi particolari. Essa dice: Uomo. Uomo, donna, bambino. Una certa lingua, conosciuta o meno. Chiede, prega, ordina; una certa intenzione. Ecc. E accade che questa percezione pre-significativa annunci «poesia»." Ancor prima d'aver capito, siamo «in poesia». Così la sensazione di q[ual]c[he] azione particolare del parlare, che designa in anticipo il valore delle cose dette, c[i] introduce in un modo, o in un regime, che occorre precisare.<sup>249</sup>

L’altro di cui la voce si fa testimone è comunque, in prima istanza, l’altro in sé: come abbiamo visto nel paragrafo precedente, l’Io parlando si scopre plurimo in virtù del fatto che mentre parla si ascolta parlare, si riconosce altro nella parola. Ed è

---

<sup>247</sup> Cfr. P. Valéry, Introduzione al metodo di Leonardo, cit., p. 34

<sup>248</sup> Q II, p. 150.

<sup>249</sup> Q II, p. 106

proprio in questa dinamica dialogica che, secondo Valéry, sorge la possibilità del pensiero: pensare è parlarsi, riconoscersi altro ascoltandosi parlare; parlare è conoscersi, riconoscere nell'Io una dualità, che rappresenta quello scarto dentro il quale prende forma il pensiero. Nel seguente passaggio dei *Cahiers* si intuisce come il linguaggio nella forma del parlare, costituisca un punto imprescindibile per l'acquisizione della consapevolezza dell'Io e della sua strutturale alterità:

L'infante gioca col suo linguaggio « come con i suoi arti, e si parla, - ed è l'inizio del « pensiero » - di questo monologo e colloquio privato che durerà per tutta la sua vita e gli farà credere di essere Qualcuno. [...] L'Altro è fonte, e dimora così sostanziale nella vita psichica da esigere in ogni pensiero la forma dialogata.<sup>250</sup>

Approfondiremo in seguito la questione del rapporto tra l'Altro, soprattutto quello strutturalmente presente nell'Io, e il linguaggio. In questa sede, comunque, ci interessa sottolineare come la parola, prima di essere veicolo di contenuti, è innanzitutto testimone di un valore pre-significativo, che, usando le parole stesse di Valéry, “*communique l'homme à l'homme, et l'homme à lui-même*”.<sup>251</sup>

Possiamo ora comprendere la differenza che Valéry sancisce tra il senso di una parola e il suo valore:

Il senso è ciò che porta a una totale sostituzione del termine con una cosa o un'azione esteriorizzata (senza di che non è possibile alcuna trasmissione esatta). Il valore è l'effetto totale istantaneo.<sup>252</sup>

Il senso è quindi il contenuto che il linguaggio inevitabilmente veicola, e dal momento che viene comunicato e compreso, annulla il linguaggio stesso. Il valore, invece, è l'effetto che la parola provoca nell'istante; il valore del linguaggio è in definitiva il suo aver luogo, che dice di qualcuno che parla. Il linguaggio che

---

<sup>250</sup> Q II, p. 99

<sup>251</sup> P. Valéry, *Essai sur Stéphane Mallarmé*, cit., p. 119.

<sup>252</sup> Q II, p. 85.

comunica il suo stesso porsi, rimanda alla voce di colui che lo pronuncia, e permette quindi di sostare in una dimensione che precede il contenuto espressivo.<sup>253</sup>

Tale valore è quello che il linguaggio assume quando abita l'orizzonte della poesia: lo spazio in cui, secondo Valéry, la forma e il contenuto, il suono e il senso, vivono un'inscindibile unità.<sup>254</sup>

La forma del linguaggio, con il suo suono, traccia dell'Io che lo pronuncia, non scompare a favore del senso, del contenuto: la poesia, come scrive Valéry, non muore per il fatto di aver vissuto.<sup>255</sup>

Nella dimensione poetica è come se quello scarto, a cui abbiamo accennato precedentemente, tra il pensiero e la parola, quella impossibile traduzione, possa trovare invece il proprio compimento, in virtù di una misteriosa unità, impossibile nel linguaggio ordinario, tra il suono e il senso della parola; così come scrive Valéry, infatti:

Tra la Voce e il Pensiero, il Pensiero e la Voce, la Presenza e l'Assenza, oscilla il pendolo poetico. [...] Il valore di una poesia risiede nell'indissolubilità del suono e del senso. Ebbene, questa è una condizione che sembra pretendere l'impossibile. [...] Eppure è il compito del poeta quello di darci la sensazione dell'unione intima tra la parola e lo spirito.<sup>256</sup>

La poesia, pur facendo uso dello stesso linguaggio comune, delle stesse parole di cui ci serviamo per comunicare, sposa uno scopo altro: non appena quello di trasmettere un contenuto, quanto piuttosto quello di far emergere, anche solo come

---

<sup>253</sup> In un altro passaggio dei *Cahiers* intitolato "Menandro" si legge: "Metandro ascoltava le parole che hanno un senso in un modo non meno distaccato. Egli considerava naturalmente il loro significato come un atto di colui che parlava - (atto più o meno riflessivo e completo,) prima di intenderle come volte a rappresentare qualcosa. Prima della cosa espressa, percepiva dunque le condizioni istantanee - l'impulso, il sorteggio, la disposizione riposta - e le restrizioni celate o la tensione più o meno recondite - di Quello che parla... Il significato del parlare è soltanto un effetto, e dunque una parte - di un certo ciclo di atto", in Q II, pp. 68-69.

<sup>254</sup> "La poésie, selon le théorie de Valéry, est l'utilisation de certaines propriétés singulières du langage, celles qui consistent dans la régénération du sens par le son, et du son par le sens. Le son et le sens se répondent comme des complémentaires. [...] L'équilibre, qui résulte de cette oscillation entre son et sens, produit des quasi-idées, qui n'auraient aucune chance de se former et de jouer un rôle hors de cet état même", in J. Schmidt-Radefeldt, *Paul Valéry linguiste dans le Cahiers*, cit., p. 121.

<sup>255</sup> Cfr. P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, cit., p. 215.

<sup>256</sup> P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, cit., pp. 216-217.

eco, come traccia, quella lingua pura del pensiero che si rende presente nel disvelarsi dell'unità tra il tra il pensiero stesso e la voce. Tale unità, allora, è ciò che rappresenta di una lingua, l'intraducibile; il contenuto non può essere estrapolato dalla forma, perché i due poli, il suono e il senso, si sostengono l'un l'altro, si formano e si trasformano l'un l'altro, in quel misterioso equilibrio di cui solo la dimensione poetica e quella musicale sono capaci. Come afferma Valéry a tal proposito, infatti:

Ad ogni verso, il significato che si produce in voi, invece di distruggere la forma musicale che vi è stata comunicata la richiede ancora . Il pendolo vivente che è passato dal suono al senso tende a ritornare verso il suo punto sensibile di partenza, come se il significato che si presenta alla vostra mente non trovasse altra via d'uscita, altra espressione o altra risposta al di fuori di quella musica che l'ha generato.<sup>257</sup>

---

<sup>257</sup> *Ivi.*, p. 215



## 1.3 La scrittura e l'altro

### 1.3.1. *La poesia e il luogo dell'eterno assente*

In questa sezione del lavoro ci soffermeremo sulla posizione che Valéry assume nei confronti di un particolare tipo di linguaggio: la poesia. Andremo, quindi, ad analizzare i testi che si soffermano sul momento dell'esecuzione poetica, con l'intento di far emergere il rapporto che il Nostro pone tra un certo tipo di Letteratura e l'Altro.

Vedremo, infatti, come il momento della scrittura nel suo comporsi, e una certa maniera di manifestarsi dell'alterità, siano due delle questioni che, soprattutto dopo la notte di Genova, interessarono in maniera consistente la riflessione del Nostro.

Abbiamo già detto, nelle pagine precedenti, come la preoccupazione assidua di Valéry, soprattutto dopo il 1892, sia quella di discostarsi da un certo tipo di linguaggio che, da una parte appare essere il regno del vago e dell'impreciso, dall'altra, risulta ridotto ad essere un mero strumento con cui veicolare dei contenuti.

Quello che il Nostro ricerca, dal momento in cui decide di mettere sotto stato d'accusa il mondo delle Lettere e della Filosofia<sup>258</sup>, è un linguaggio che definisce essere "puro", liberato dall'idolo della parola e da una sua assolutizzazione, che porta a concepire quest'ultima come una realtà con essenza e consistenza proprie.

Ne *L'idea fissa*, Valéry si scaglia contro chi concepisce le parola al di fuori della sua natura provvisoria e di scambio, a tal proposito scrive infatti che:

---

<sup>258</sup> Nella prefazione del *Monsieur Teste* si legge: "Respingevo non solamente le Lettere, ma quasi tutta la Filosofia, confinandole tra le Cose Vaghe e le Cose Impure alle quali volgevo decisamente le spalle", in P. Valéry, *Prefazione*, in *Monsieur Teste*, cit., p. 6.

Molte (parole) sono controindicate. Le abbiamo imparate; le ripetiamo, crediamo che abbiano un senso...utilizzabile; ma sono creazioni statistiche; e di conseguenza elementi che non possono entrare privi di controllo in una costruzione, in un'operazione esatta dello spirito, senza renderla vana o illusoria.<sup>259</sup>

Un tale tipo di linguaggio, nonostante lo scopo che lo caratterizzi sia quello di descrivere fedelmente la realtà, di fatto incorre nel rischio inevitabile di crearne un'altra, squisitamente linguistica, a cui non corrisponde nulla al di fuori di essa.

Quello a cui guarda con sospetto il Nostro, è il monopolio totale assunto dalla parola e dai nomi, che impedisce di guardare ciò che ci è completamente estraneo, e che ci preclude, quindi, la possibilità di conoscere quello che non sappiamo già. Così scrive Valéry a proposito dei limiti di una certa conoscenza attraverso il linguaggio:

I filosofi sono pervenuti generalmente a implicare la nostra esistenza in tale nozione, e anche questa nella nostra: ma essi non vanno oltre, si sa infatti che s'adoperano a discutere quanto vi videro i loro predecessori molto più che a considerare di persona.<sup>260</sup>

Allora intuiamo perché, dopo il 1892, la questione per Valéry, come lui stesso afferma, non sia tanto quella di essere poeta o filosofo, quanto piuttosto quella di poterlo essere: la dimensione che gli interessa è quella delle condizioni di possibilità di un'opera, tutto ciò che permette ad uno scrittore di essere tale. È per questo che la sua attenzione è focalizzata sul lavoro, sulle operazioni che costituiscono la pratica poetica, in quanto, secondo Valéry, è quello spazio del non ancora compiuto che caratterizza massimamente l'opera. Come ribadisce egli stesso:

L'esercizio della poesia elaborata mi ha abituato a considerare ogni discorso e ogni scritto come uno stadio di un lavoro che può essere quasi sempre ripreso e modificato, e questo

---

<sup>259</sup> P. Valéry, *L'idea fissa*, Milano, Adelphi, 2008, p. 76. Riguardo al testo *L'idea fissa*, magrelli afferma che “potrebbe essere letto come pamphlet contro le parole mendaci, errate, false, o meglio, contro la credulità di chi se ne serve [...] Bisogna diffidare di quei vocaboli equivoci che, per comodità, si è portati a ripetere e accettare. Occorre individuare l'effettiva portata di ogni definizione, evitando le trappole del linguaggio ingannevole. In questa prospettiva, Jürgen Schmidt-Radefeldt ha giustamente scorto in Valéry la presenza di una semantica della metafisica per molti versi affine a quella di Wittgenstein”, in V. Magrelli, *Valéry on the beach*, in *L'idea fissa*, cit., pp. 137-138.

<sup>260</sup> P. Valéry, Introduzione al metodo di Leonardo, cit., p. 33.

stesso lavoro come dotato di un valore proprio, generalmente molto superiore a quello che la gente attribuisce al solo prodotto.<sup>261</sup>

Da questi primi passaggi si inizia ad intuire come Valéry intenda, non tanto utilizzare il linguaggio, quanto sostare in esso al fine di trasformarlo e, come vedremo, trasformarsi.

Quando il Nostro parla del linguaggio puro a cui aspira, si riferisce quasi sempre alla poesia, non tanto intesa come stile letterario, quanto piuttosto come vera e propria dimensione particolare e unica, nella quale il linguaggio può far emergere le proprie potenzialità poetiche e (tras)formative.<sup>262</sup>

La dimensione poetica, di cui spesso Valéry discute, non riguarda quindi una determinata cifra stilistica, ma una certa idea di linguaggio che si discosta radicalmente da qualsiasi uso utilitaristico e comunicativo, per diventare spazio in cui accade un vero e proprio cambiamento del soggetto.<sup>263</sup>

Una dimensione, quella poetica, che porta il linguaggio in una condizione che si trova oltre i tentativi di significazione, propri del discorso ordinario, così' come precisa Valéry:

Bisogna quindi cercare la composizione all'interno e per mezzo della materia, ossia il linguaggio; vale a dire che la sostanza della poesia deve opporsi alla trasformazione immediata della parola in significato. Occorrono similitudini di sonorità, di ritmo, di forma, ecc., che dovranno corrispondersi e ricondurre l'attenzione alla forma.<sup>264</sup>

È uno spazio limite, quindi, quello abitato dalla poesia, che sosta nell'inesprimibile, nell'indecifrabile, nell'ignoto, nel possibile ad ogni istante, che sempre oltre e al di là dei possibili dati. Usando le parole di Valéry:

---

<sup>261</sup> P. Valéry, *Taccuino di un poeta*, in Id., *La caccia magica*, cit., p. 45.

<sup>262</sup> Anche Heidegger intende la parola poetica come la parola pura definendola come la parola "in cui la pienezza del dire, che è carattere costitutivo della parola detta, si configura come pienezza iniziante. Parola pura è la poesia", in M. Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia, 2014, p. 31

<sup>263</sup> "Il mio principio letterario è anti-letterario. Esso è d'altronde istintivo. Non provo gusto a scrivere se non ciò che insegna qualcosa a me stesso ciò che mi costringe a cercare un'espressione che catturi un oggetto mentale difficilmente esprimibile non previsto dal linguaggio e che non venga alla bocca-orecchio della mente come la parola corrente", in Q I, p. 310.

<sup>264</sup> P. Valéry, *Riflessioni sull'arte*, in Id., *La caccia magica*, cit., p. 104.

E da questa analisi risulta che la poesia ha come oggetto particolare, come ambito veramente proprio, l'espressione di quanto è inesprimibile con funzioni finite di parole. L'oggetto proprio della poesia è ciò che non ha un solo nome, ciò che di per sé provoca e richiede più d'una espressione. Ciò che suscita, per esprimerne l'unità, una pluralità di espressioni.<sup>265</sup>

Il possibile ad ogni istante dice, quindi, di una sorta di mancanza di definitività che caratterizza la scrittura, e che fa sì che la relazione tra autore, opera e lettore si giochi su uno scarto incolmabile.<sup>266</sup> Il rapporto che l'autore stabilisce con la sua opera è, infatti, irriducibile al rapporto che avverrà tra il lettore e l'opera stessa; è proprio in virtù di questa non coincidenza che accade poesia, come Valéry afferma nel seguente passo:

In due ore tutti i calcoli del poeta tragico, tutta la fatica spesa per strutturare il suo testo e formarne i versi uno ad uno; tutte le combinazioni armoniche e orchestrali che il compositore ha costruito; o tutte le meditazioni del filosofo e gli anni in cui ha rinviato, conservato i suoi pensieri nell'attesa di scorgerne e accettarne la disposizione definitiva, tutti questi atti di fede, tutte queste scelte, tutte queste transazioni mentali giungono infine, sotto forma di opera compiuta, a colpire, sorprendere, meravigliare e sconcertare la mente dell'Altro, bruscamente sottoposto allo stimolo di questa enorme mole di lavoro intellettuale. Vi è in tutto ciò un'azione di dismisura.<sup>267</sup>

Una dimensione quindi, quella poetica, in cui, consumandosi una sorta di incomunicabilità, il lettore non risulta essere solamente un recettore ma, come afferma Valéry stesso, anche produttore:

---

<sup>265</sup> *Ivi*, p. 44.

<sup>266</sup> Per quanto riguarda la questione dell'assenza nella scrittura valeriana, Bourjea, commentando la poesia giovanile di Valéry, *Le Navire*, scrive: "Le somptueux poème du Navire (6 novembre 1889) est une allégorie de l'écrire en son tracement sur le mètre infinie et il montre à la foi l'horizon come le borne d'une activité qui cherche, sans jamais y parvenir, a marquer la trace de l'Absent. Le texte y est éternel secret [...] la schéma est clair (à défaut du sens) : écrire consiste à chercher l'Absent, mais écrire c'est «écrire-sur-de-l'eau», activité en cela semblable au navire qui passe et parcourt, que sa trace aussitôt se per dès que trace..." in S. Bourjea, *Paul Valéry. Le sujet de l'écriture*, cit., p. 50 ; a proposito della medesima questione si veda anche M. Jarrety, *La littérature comme écart*, in *Bulletin des études valéryennes*, n. 72/73, 1996, pp. 15- 25 ;

<sup>267</sup> P. Valéry, *Prima lezione del corso di poetica*, cit., p. 12. Riguardo lo scarto tra il rapporto che l'opera istaura con chi scrive e quello che si consumerà con chi legge, Jarrety afferma che proprio in virtù di tale differenza che può generarsi *l'effet de littérature* in cui il lettore "renforce l'étrangeté qui apparait ainsi constitutive du littéraire. Proprement mécanique, l'effet de littérature ne peut donc être mis au crédit, ni de la qualité du sujet (auteur, lecteur), ni de la qualité de l'objet (lu, écrit), mais seulement d'une différence. La littérature commence avec le dehors", in M. Jarrety, *La littérature comme écart*, cit., p. 17.

il consumatore diviene così a sua volta produttore: anzitutto, del valore dell'opera; poi [...] diviene produttore di valore di quell'essere immaginario che ha creato ciò che egli ammira.<sup>268</sup>

La dimensione poetica non si colloca perciò a livello di una comunicazione immediata di contenuti, piuttosto essa è il luogo dove si consuma costantemente uno scarto, una distanza incolmabile, tra l'autore e il lettore. Come afferma il Nostro: "L'opera è per il primo il termine, per l'altro l'origine di sviluppi che possono essere completamente estranei l'uno all'altro."<sup>269</sup>

Tale scarto di interpretazione, che sussiste tra il lettore e l'autore, è possibile solo se l'opera contempla in sé la presenza di un'assenza, che assomiglia alla custodia di un segreto, necessario da mantenere se si vuole che il linguaggio rimanga puro: "Le meilleur ouvrage est celui qui garde son secret le plus longtemps"<sup>270</sup>, afferma, infatti, Valéry.

Tale segreto coincide con la possibilità che l'opera mantenga in sé la sua dose di intraducibilità, in virtù dell'unità che la compone, tra la forma e il contenuto. È una

---

<sup>268</sup> P. Valéry, Prima lezione del corso di poetica, cit., p. 133

<sup>269</sup> Ivi, p. 131. A tal riguardo in un passo di Riflessioni sull'arte, leggiamo: "È importante che vi sia fra di essi qualcosa di irriducibile all'intelligenza, che non esista una comunicazione immediata, e che l'opera, questo medium, non possa fornire a chi la subisce elementi che possano ridurla ad un'idea della persona e del pensiero dell'autore. Capire questo punto è fondamentale nelle arti. E ogni volta che sentirete un artista dire, disperato, che non si è potuto esprimere come avrebbe voluto, egli commette un errore di espressione. È in fondo un'assurdità: non dico che questa assurdità non lo costringa a compiere degli sforzi per rendere, come egli afferma, il suo pensiero nella sua opera, ma non vi riuscirà mai. Tutto ciò che l'artista può fare, è elaborare qualcosa che produrrà su una mente estranea un certo effetto. Non vi sarà mai modo di confrontare esattamente ciò che è successo nell'uno e nell'altro; e ancora: se ciò che è successo nell'uno si comunicasse direttamente all'altro, tutta l'arte crollerebbe, ne scomparirebbero tutti gli effetti? È necessaria l'interposizione di un elemento impenetrabile e nuovo che agisca sull'altro perché possa prodursi tutto l'effetto dell'arte, tutto il lavoro richiesto al paziente dal lavoro dell'autore. Creatore è colui che fa creare", in P. Valéry, *Riflessioni sull'arte*, in *La caccia magica*, p. 91.

<sup>270</sup> P. Valéry, *Tel Quel*, cit., p. 152. A tal proposito Jerrety scrive: "A un devenir classique qui supposerait que l'écart de l'auteur au lecteur s'amenuise pour que l'œuvre soit pleinement acceptée et reçue, Valéry substitue les données immédiates du chef-d'œuvre qui demeure tel aussi longtemps que l'écart n'est pas comblé. En affirmant que « le meilleur ouvrage est celui qui garde son secret plus longtemps » (*Cb.* VI, 525), il joue naturellement sur la possibilité qu'offre l'œuvre de renouveler son sens [...]. L'œuvre littéraire, ou présente ou passée, nous est contemporaine aussi longtemps qu'elle nous échappe, et ne s'inscrit dans un continuum historique qu'au moment même où la révélation de son secret la tue – fait d'elle une œuvre morte et qui n'importe plus", in M. Jerrety, *La littérature comme écart*, cit., p. 22.

distanza allora, quella tra autore e lettore, che pone entrambi in un gioco di presenza-assenza, in uno spazio limite tra il reale e l'immaginario, che produce letteratura. Descrivendo l'incedere poetico Valéry scrive infatti:

Ci sono poi i versi, queste espressioni così differenti da quelle comuni, che, bizzarramente ordinati, non rispondono ad alcun bisogno, se non a quello che essi stessi devono creare; che non parlano se non di cose assenti e di cose profondamente e segretamente sentite; strani discorsi, che sembrano fatti da un personaggio diverso da quello che li pronuncia, e sembrano indirizzarsi ad un personaggio diverso da colui che li ascolta. Insomma, è *un linguaggio dentro un altro linguaggio*.<sup>271</sup>

Tale intraducibilità, che dice dello scarto e della frattura che attraversa la scrittura valeriana, si pone come presupposto dell'opera poetica, in quanto custodisce la possibilità che, il linguaggio stesso, diventi il luogo del rapporto con ciò che fino in fondo è inconoscibile e quindi totalmente altro. E la prima frattura che la scrittura testimonia è quella dell'Io con se stesso; il soggetto scrivendo si scrive, pur ammettendone l'impossibilità. Così afferma Valéry in un passaggio dei suoi *Cahiers*: “Quando scrivo su questi quaderni, io mi scrivo. Ma non mi scrivo tutto...”.<sup>272</sup>

C'è qualcosa dell'Io che eccede qualsiasi scrittura, e che lo rende il vero assente dell'opera, che si svela sempre parzialmente, e che si mostra in quello scarto, in quella frattura insanabile, che abita la scrittura stessa.<sup>273</sup>

---

<sup>271</sup> P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, cit., p. 207.

<sup>272</sup> Q I, p. 16. Rispetto alla questione della Voce intesa come il consumarsi di una frattura che invade l'Io risulta essere all'origine dell'aver luogo del pensiero e quindi della Letteratura; come leggiamo in un passo dei *Cahiers*: “Questa voce (morbosamente) può diventare completamente estranea. L'esistenza di questa parola del sé a se stesso - è segno di un taglio. La possibilità di essere molti è necessaria alla ragione”, in Q, II, p. 34.

<sup>273</sup> A proposito della questione del rapporto tra l'autore e la sua opera si veda J-M. Rey, *Paul Valéry. L'aventure d'une œuvre*, Paris, Seuil, 1991, pp. 9-31. “Dans la vue comme dans l'ouïe, dans la main comme dans l'âme, dans l'auteur comme dans l'homme, Valéry saisit une sorte de trait commun : une scission intime, une dissidence interne. [...] L'art non a aucune vertu réconciliatrice, aucun pouvoir d'apaisement” *Ivi*, p. 19.

#### 1.4.2. La parola e la voce: la scrittura come traccia dell'altro

La poesia, pur servendosi delle stesse parole del linguaggio ordinario, conferisce loro un valore e un uso altro.<sup>274</sup> Le parole, in questo caso, non hanno tanto lo scopo di designare o di comunicare, quanto quello di creare uno spazio in cui ciò che *in primis* si intende comunicare è l'aver luogo del linguaggio stesso. A tal proposito Houpert, mettendo in relazione la concezione di scrittura di Mallarmé con quella di Valéry, riguardo il valore che le parole assumono nel loro linguaggio, scrive:

L'essentiel n'est plus d'abord ce que dit le mot, ce qu'il donne directement à voir, à entendre, à comprendre, mais ce qui le donne à voir, ce qui le rend présent, ce qui le confère sa présence sensible.<sup>275</sup>

La poesia, anche in Valéry, rappresenta lo spazio in cui il linguaggio ha luogo, in cui le parole vengono messe in scena, liberate dall'uso corrente, per acquisire un valore altro: quello di affermarsi prima e al di là qualsiasi significazione.

In poesia le parole, quindi, risultano disposte in maniera anomala rispetto al linguaggio ordinario, una maniera estranea ma allo stesso tempo misteriosamente familiare:

La Poesia è un'arte del linguaggio; certi accostamenti di parole sono suscettibili di produrre un'emozione che altri accostamenti non producono, e che noi chiameremo *poetica*. Che specie d'emozione è questa? In me la riconosco questa seguente caratteristica: tutti i possibili oggetti dell'universo abituale, esterno o interno – esseri, avvenimenti, sentimenti e azioni – pur restando, quanto alle loro apparenze, ciò che essi sono normalmente, si pongono di colpo in un rapporto indefinibile ma meravigliosamente giusto con i modi della nostra sensibilità generale.<sup>276</sup>

---

<sup>274</sup> Nei *Cahiers*, sotto il titolo di Ego scriptor, leggiamo: “...Scrivere (nel senso letterario -) per me assume sempre il senso di costruzione di un calcolo [...]Mi giustifico con l'esempio del musicista che opera con calcoli di armonia, sviluppa e trasforma. Penso questo del lavoro in versi, che costringe a disporre le parole, in modo completamente diverso che nell'uso.”, in Q I, p. 304

<sup>275</sup> J-M Houpert, *Si l'écriture a lieu*, in *Bulletin des études valéryennes*, n. 81/82, 1999, p. 117.

<sup>276</sup> P. Valéry, *Poesia e Pensiero astratto*, cit., p. 203.

Quello di Valéry, sembra essere il tentativo di fuoriuscire dall'orizzonte della parola, che tenta analiticamente di descrivere la realtà in maniera trasparente e lineare, e che proprio in virtù di questo si perde in fittizi verbalismi. Ma allora, come evitare il rischio di incatenarsi dentro una realtà che pretende di scambiare le parole per le cose? Ciò che occorre è riavvicinare la parola alla sua fonte originaria, a ciò che ne rende possibile il suon aver luogo: la Voce.

La Voce, per Valéry, rappresenta la dimensione che è all'origine del linguaggio, e si riferisce sia alla voce di colui che parla, sia alla Voce come dimensione più generale, che rappresenta la sfera pre-espressiva a cui la parola è misteriosamente, ma inscindibilmente legata.<sup>277</sup>

Nei *Cahiers*, quando il Nostro affronta la questione della Voce, quest'ultima viene presentata sempre come ciò che manifesta la radicale scissione dell'Io: l'uomo che parla e si ascolta parlare è l'espressione di tale pluralismo, che più di ogni altra cosa caratterizza la soggettività.<sup>278</sup> La Voce in questo senso è ciò che introduce ad una radicale alterità, e rappresenta nella scrittura la traccia di qualcosa d'altro, sia

---

<sup>277</sup> A proposito del senso conferito da Valéry al concetto di voce, Bourjea afferma che tale termine assume tre significati differenti all'interno dell'opera valeriana. La Voce può essere, quindi, intesa come *Lexis*, *Phoné*, *La Voix Vierge*. La voce come *Lexis* è “une voix articulée qui trouve plein usage dans le parole prononcée, dans le «mot» (*lexis*) comme dans le discours (*logos*) [...] C'est là ce que le poète de son côté appelle quelquefois la «voix immédiate» (expression que laisse entendre l'absence de toute médiation, le *prise directe* qui unit en son usage, le réel et le langage)”. Il termine *Phoné* invece indica la voce “non immédiatement productrice d'une signification [...]; voix tout à la fois insécable et inaltérable [...] elle peut être dite antérieure à tout sens, bien que participant étroitement de sa production comme *déjà là* avant que rien ne soit... Aristote nomme phoné cette autre voix, et Valéry en souligne l'importance au titre du ton ou du timbre qui se perçoivent sous les articulations phoniques (sous les phonèmes), se *sous-entendent* comme une sorte de signal”. Infine, la *Voix Vierge* è la voce interiore, la voce riferita all'opera poetica che “n'est concevable qu'en termes de «soufflé», sous forme d'une rumeur à peine ou de vibrations internes (intimes) qui échappent à tout entendement, ne sont, de l'ordre d'aucune «connaissance» véritable” voix d'avant tout nomination, sans rapport notoire avec un langage articulé, elle est bien la voix «Vierge ou Veuve de mots”, in S. Bourjea, *Paul Valéry. Le sujet de l'écriture*, cit., pp. 131-139.

<sup>278</sup> Nei *Cahiers* a tal proposito leggiamo: “In ultima analisi, è lo Sdoppiamento a costituire il fatto psichico essenziale. Sono la nettezza, la frequenza, l'intensità di tale sdoppiamento a distinguere i gradi dello psichismo - (animali) - E proprio questo che chiamiamo «coscienza». Lo si può rappresentare con termini complementari inseparabili come: vedere-essere visto; e soprattutto parlare-ascoltare”, in Q IV, p. 370.



all'interno dell'Io, sia più in generale come dimensione, che risiede al di là del mondo della significazione, che con il suo solo aver luogo introduce una differenza radicale.<sup>279</sup>

La scrittura, l'opera poetica in particolare, diventa allora il luogo dove può introdursi una tale alterità che la Voce porta con sé.<sup>280</sup>

La Voce che Valéry riferisce in maniera particolare alla scrittura, coincide con una sorta di voce muta interiore, uno spazio al di fuori di ogni apparente rapporto con il linguaggio articolato; con queste parole, il Nostro, la descrive:

La voce dice da sola un bel po' di cose, prima di agire come latrice di messaggi particolari. (...) E accade che questa percezione presignificativa annunci poesia." Ancor prima d'aver capito, siamo «in poesia».<sup>281</sup>

Tale dimensione, può essere quindi definita come la dimensione propria del non ancora: del non ancora determinato, del non ancora definito, del non ancora conosciuto, prima di ogni classificazione e categorizzazione operate dal linguaggio ordinario.

---

<sup>279</sup> A tal proposito, si notano delle affinità con il pensiero di Derrida riguardo l'elemento della Voce concepito come operazione che permette l'emergere di una coscienza di sé che non coincide con un'identità a sé ma piuttosto con un riconoscersi plurimi, e quindi come elemento che introduce una radicale differenza caratterizzante il sé. A riguardo in *La Voce e il fenomeno*, Derrida afferma che il parlare e il sentirsi parlare, che egli chiama l'auto-affezione come operazione della voce, "presupponeva che una differenza pura venisse a dividere la presenza a sé." ed aggiunge che "se si ammette che l'auto-affezione è la condizione della presenza a sé, nessuna riduzione trascendentale pura è possibile ma bisogna passare attraverso essa per riaffermare la differenza nella più grande prossimità a sé: non della sua identità, né della sua purezza, né della sua origine. Essa non ne ha. Ma del movimento della differenza." E precisa che "l'auto-affezione non è una modalità di esperienza caratterizzante un ente che sarebbe già lui stesso (*autos*). Essa produce lo stesso come rapporto a sé nella differenza da sé, lo stesso come il non identico", in J. Derrida, *La voce e il fenomeno*, cit., pp. 122-123.

<sup>280</sup> Sulla scrittura come possibilità dell'aver luogo della voce come fonte di alterità ultima, Bourjea scrive: "Nous dirons, en tous sens de ce terme précieux, que la voix *expose* l'être dans son écrire [...] Nous venons de la supposer, à défaut de l'authentifier vraiment, dans sa différence par rapport a toute autre voix, comme *œ* en quoi se fondent, effaçant toute opposition, l'écriture et la parole. [...] Appelons-la "du nom de graphé [...] pour dire qu'en une *phono-graphie* elle assure une autre inscription, toujours différente ; l'inscription de la différence même, de ce qui ne saurait être Moi ou l'identique – m'appartenant pourtant et susceptible de me permettre de me déclarer en moi-même, dans l'altérité incessante qu'elle y introduit", in S. Bourjea, *Paul Valéry. Le sujet de l'écriture*, cit., p. 144.

<sup>281</sup> Q II, p. 106

Ed è proprio in virtù di ciò che, secondo Valéry, il linguaggio puro della dimensione poetica è tale in quanto riesce a ricomporre l'unità spezzata del senso e della Voce.

La poesia, allora, è il tentativo di mettere in scena tale Voce, impossibile da svelare completamente; per usare le parole di Bourjea, di “donner a voir la voix, (...) de montrer que l'écrire (...) procède de/dans la voix”.<sup>282</sup>

Il poeta, in questo senso, è il primo a sentire, o meglio a presentire, questa Voce muta che chiama ad una risposta; tale è la traccia dell'alterità che si introduce nel Medesimo creando un taglio, una frattura, che trasforma il pensiero in dialogo e l'atto della creazione in un assecondare ciò che pur provenendo dall'Io è ad esso irriducibile. Come afferma Valéry in questo passaggio, *parlare è sentire*:

Il suo orecchio gli parla. Aspettiamo la parola inattesa - e che non può essere prevista, ma attesa. Siamo i primi a sentirla. Sentire? Ma è parlare. Comprendiamo la cosa sentita solo se l'abbiamo detta noi stessi in un altro contesto. Parlare è sentire. (...) E inventare non è altro che comprendersi.<sup>283</sup>

E proprio il pensiero che si fa attesa di una parola inattesa, permette di creare quell'indissolubile unità tra la parola e il suono, come se potesse essere sospesa la loro relazione ordinariamente arbitraria, in virtù della presenza di una condizione che pone la loro corrispondenza come effetto di una necessità.<sup>284</sup>

Il *proprium* della poesia è, quindi, questa costante tensione a raggiungere una piena corrispondenza, nella parola, tra senso e suono; la modalità con cui la scrittura si fa luogo dell'accadere della Voce, è la costante ricerca di questa unità di forma e

---

<sup>282</sup> S. Bourjea, Paul Valéry. Le Sujet de l'écriture, cit., p. 141

<sup>283</sup> P. Valéry, *Taccuino di un poeta*, in *La caccia magica*, cit., p. 42. Si noti una vicinanza con quanto afferma Heidegger quando sostiene la tesi secondo cui il parlare è sempre un ri-dire ciò che abbiamo udito, il parlare è prima di tutto un ascoltare, il detto è un rispondere a quello che egli stesso definisce il “dire originario”: “Il linguaggio si dà cura che il nostro parlare ascoltando il dire che non ha suono, corrisponda a quel che essa viene dicendo. Anche il silenzio è già un corrispondere. [...] Il dire originario esige di farsi suono nella parola. L'uomo per altro verso, può parlare solo in quanto, appartenendo al Dire originario, si tende a questo in ascolto per essere in grado di dire, ri-dicendo, una parola. Quell'esigere e questo ri-dire hanno il loro fondamento in quel mancare, che non è puro difettare”, in M. Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, cit., p. 210.

<sup>284</sup> Cfr. P. Valéry, *La creazione artistica*, cit., p. 37

contenuto, che permette al linguaggio di affrancarsi dalla sua mera funzione comunicativa. E in questa condizione le parole sembrano assumere un valore altro rispetto all'ordinario:

Si attraggono fra di loro, si associano in modi completamente diversi da quelli usuali; si trovano (permettetemi quest'espressione) musicalizzati, risuonando l'uno per mezzo dell'altro, e come in corrispondenza armonica.<sup>285</sup>

La Voce, intesa come origine e sorgente del linguaggio, non si pone, comunque, in una dimensione di anteriorità metafisica rispetto al linguaggio stesso.<sup>286</sup> È nella scrittura, e quindi inevitabilmente in rapporto al linguaggio, che è possibile il suo

---

<sup>285</sup> P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, cit., p. 203.

<sup>286</sup> A tal proposito Bourjea precisa: “Ce que tente Valéry est bien de donner a voir la voix, telle qu'elle est à l'œuvre au cœur de l'écriture. Ou, réciproquement, de montrer que l'écriture [...] procède de /dans la voix, depuis toujours déjà, sans qu'il soit possible de distinguer radicalement ou seulement d'isoler l'une de l'autre, autrement que dans l'artifice d'une théorie. Pour dire le choses de manière différente, il ne semble pas exister pour Valéry d'antériorité métaphysique de la voix sur l'écriture”, in S. Bourjea, *Paul Valéry. Le sujet de l'écriture*, cit., p. 141. A proposito della questione del rapporto tra la Voce, come elemento pre-espressivo, e il linguaggio si noti alcuni punti di contatto con quanto Derrida espone nel suo testo *La voce e il fenomeno*, in particolare quando scrive: “Come l'espressione non viene ad aggiungersi come un «strato» alla presenza di un senso pre-espressivo, così, il dentro dell'indicazione non viene ad intaccare accidentalmente il dentro dell'espressione. Il loro intreccio è originario, non è l'associazione contingente che un'attenzione metodica ed una riduzione paziente potrebbero disfare. L'analisi, per quanto sia necessaria, incontra qui un limite in assoluto. Se l'indicazione non si aggiunge all'espressione la quale non si aggiunge al senso, si può tuttavia parlare al loro riguardo di «supplemento» originario: la loro *addizione* viene a *supplire* una mancanza, una non-presenza a sé originaria. E se l'indicazione, per esempio la scrittura nel senso corrente, deve necessariamente «aggiungersi» alla parola per portare a termine la costituzione dell'oggetto ideale, se la parola deve «aggiungersi» all'identità pensata dell'oggetto, ciò significa che la «presenza» del senso e della parola aveva già cominciato a venir meno a se stessa”, in J. Derrida, *La voce e il fenomeno* cit., p. 127. Da tale passo notiamo come sia in Derrida sia in Valéry ci sia l'intenzione di mostrare come l'origine non si ponga mai come una presenza, quanto piuttosto come costante rapporto ad una non-presenza. In Valéry questa non-presenza a sé dell'origine si presenta nella forma di uno scarto e d una mancanza che invade la sua scrittura. In Derrida, come afferma Di Martino in un commento alla Voce e il fenomeno: “Tutto ciò che è stato pensato come una presenza a sé, presenza originaria [...] è irriducibilmente abitato dal rapporto con una non-presenza, travagliato dall'alterità e diviso in se stesso, fessurato, strutturato dal rinvio fuori di sé, cioè in una parola «impossibile». Non vi è alcun presente come tale e in senso proprio, non vi è alcuna originaria presenza a sé: ciò che rende *impossibile* la presenza[...] è tuttavia ciò stesso che la rende possibile. La cosa stessa, la presenza immediata, la percezione originaria non sono mai esistite, esse sono un «miraggio», si sono già da sempre sottratte. Tutto inizia con il rinvio, con la mediazione, con la differenza, cioè non vi è inizio semplice, tutto è già sempre iniziato”, in C. Di Martino, *Voce, parola, coscienza. Derrida e la genealogia*, cit., p. 41.

manifestarsi, sempre in via negativa, sempre come mancanza, sempre come desiderio. L'opera, infatti, come afferma Valéry:

Risveglia continuamente in noi la sete e la sorgente. In cambio della parte di libertà che le cediamo, ci dà l'amore della prigionia che essa c'impone e il sentimento di una specie deliziosa di conoscenza immediata; e fa tutto questo utilizzando, con nostro immenso piacere, la nostra energia che essa richiama a sé in modo talmente conforme al rendimento più favorevole delle nostre risorse organiche, da rendere inebriante la sensazione stessa dello sforzo, e da farci sentire possessori pur essendo magnificamente posseduti.<sup>287</sup>

È la poesia, ovvero la possibilità di un uso del linguaggio svincolato dal bisogno e dall'uso, il terreno in cui è possibile tendere all'origine, che si presenta come l'indecifrabile, l'incerto di cui la pratica poetica si compone. La poesia, allora, diventa il luogo in cui le parole del linguaggio comune, appartenenti al vago, al disordine, all'arbitrario, incontrano una logica altra, fatta di ordine segreto e misteriosa necessità; ed è proprio questo rapporto della poesia con il mondo corrotto delle parole ordinarie che fa emergere quello scarto, quel non compiuto, che si manifesta in quella che Valéry chiama la *sete della sorgente*, che è ciò che definisce l'orizzonte poetico come orizzonte segnato costantemente dalla traccia, dalla Voce dell'altro. E così il poeta, come l'artista, secondo le parole del Nostro:

Procede dall'arbitrario verso una certa necessità, e da un certo disordine verso un certo ordine; e non può fare a meno della sensazione costante di questo arbitrario e di questo disordine, che si oppongono a ciò che gli nasce fra le mani e che gli sembra necessario e ordinato. È questo contrasto che gli fa sentire che sta creando, poiché non può dedurre ciò che gli viene da ciò che ha. Per questo la sua necessità è completamente diversa da quella del logico.<sup>288</sup>

Il rapporto con il linguaggio, allora, implica un sacrificio, una restrizione di possibilità e di potenzialità, comporta di accettare l'uso di parole di ordine statistico, come Valéry le definisce; ed è proprio in virtù di tale sacrificio che è possibile tendere all'origine, alla sorgente.<sup>289</sup> L'artista, il poeta, è colui che, immerso

---

<sup>287</sup> P. Valéry, Prima lezione del corso di poetica, cit., p. 141

<sup>288</sup> P. Valéry, Discorso sull'estetica, in *La caccia magica*, cit., p. 188.

<sup>289</sup> “Non bisogna mai scordare che la letteratura, per quanto sia un'arte, è un'arte fondata sul linguaggio, mezzo pratico, mezzo d'origine comune e statistica. Ma l'arte è l'azione e l'affermazione

nell'arbitrarietà dell'ordinario, tende a qualcosa d'altro, a cui può avvicinarsi solo dentro il sentimento di tale contrasto tra il disordine, dentro cui è costretto a vivere, e l'attesa di qualcosa d'altro che abita misteriosamente una condizione di necessità:

L'artista vive nell'intimità del suo arbitrario e nell'attesa della sua necessità. La ricerca in ogni istante; la ottiene dalle circostanze più imprevedute, più insignificanti, e non vi è alcuna proporzione, alcuna uniformità di relazione tra la grandezza dell'effetto e l'importanza della causa. Attende una risposta assolutamente precisa (poiché deve generare un atto di esecuzione) ad una domanda essenzialmente incompleta: desidera l'effetto che produrrà, in lui, ciò che da lui può nascere.<sup>290</sup>

La poesia allora, secondo Valéry, non è la trasposizione espressiva di qualcosa che cronologicamente si pone come anteriore, essa è, piuttosto, il luogo, lo spazio incompleto e frastagliato, nelle pieghe e nelle faglie del quale, l'Altro prende forma e vi entra.

L'altra Voce si presenta quindi nella sua assenza, come prodotto del contrasto tra le parole impure del linguaggio ordinario, e lo spazio poetico, che tende ad usarle svincolandole dal bisogno e dallo scambio.

L'altro nella scrittura è, allora, quella distanza tra l'intenzione dell'autore e l'interpretazione del lettore, quel gioco di presenza-assenza che caratterizza il rapporto tra chi scrive e l'opera, e tra chi scrive e chi legge: è una radicale differenza che introduce uno scarto che diviene propriamente lo spazio della poesia.

---

di qualcuno, e questa azione personale si esercita quindi in senso contrario all'azione disordinata di tutti. ... Inoltre, e nello stesso ordine d'idee, il linguaggio comporta un insieme di convenzioni che si dividono in lessico e sintassi. Convenzioni, vale a dire: legami che potrebbero essere differenti. Ma queste convenzioni sono generalmente imprecise; un gran numero di esse sono indefinibili, o quasi. L'arte letteraria gioca con le possibilità concesse da questa mancanza di rigore, ma lo fa a suo rischio e pericolo, subendo o sfruttando malintesi, differenze di valore o di effetto delle parole a seconda delle persone", in P. Valéry, *La creazione artistica*, cit., p 29.

<sup>290</sup> P. Valéry, *Discorso sull'estetica*, cit., p. 191

### 1.4.3 Sogno e poesia: la potenzialità poetica e trasformativa del linguaggio

La poesia, allora, risulta essere invasa da una inesorabile mancanza, da un'ultima inconoscibilità, in virtù della quale, secondo Valéry, l'opera non può esistere se non in azione, in relazione ad una Voce, che vive nella sua potenzialità infinita solamente in un presente. A tal proposito Valéry scrive:

Una poesia è un discorso che esige e implica un legame continuato fra la voce che è e la voce che viene e deve venire. E questa voce deve essere tale da imporsi e da suscitare lo stato affettivo di cui il testo sia l'unica espressione verbale. Togliete la voce, la voce che ci vuole, tutto diventa arbitrario. La poesia si trasforma in una serie di segni, legati tra loro solo per il fatto di essere materialmente tracciati gli uni dopo gli altri.<sup>291</sup>

Tale tipo di scrittura non può, quindi, cristallizzarsi in un oggetto svincolato dalla sua possibilità di ripetersi e di riproporsi e perciò di trasformarsi, ovvero non può sussistere al di fuori del presente in cui viene creata. Così, infatti, il Nostro scrive della poesia:

Ciò che chiamiamo una poesia esiste solo in atto. Quando si parla di poesia, di un poema o di un poeta, bisogna sempre dire «pronunciato da me» o «capito da me». Una poesia diviene poesia, come del resto un brano musicale, solo quando la si sente risuonare in tutto il suo valore. Quando è sulla carta, si è tentati di fare astrazione da quanto essa ha di più importante, dal suo valore integrale, e quindi di giudicarla ad una lettura visiva. Nulla di più estraneo alla poesia.<sup>292</sup>

Ed è proprio questo che permette al Nostro di avvicinare la composizione poetica alla dimensione del sogno, soprattutto al rapporto che istaura tra il momento onirico e la veglia.<sup>293</sup> Nei *Cahiers*, il Nostro, dedica diversi passaggi alla questione del sogno, che definisce essere:

---

<sup>291</sup> P. Valéry, Prima lezione del corso di poetica, cit., p. 135

<sup>292</sup> P. Valéry, *Riflessioni sull'arte*, cit., p. 104.

<sup>293</sup> “L'universo poetico così definito presenta notevoli analogie con l'universo del sogno, quale è possibile immaginarlo”. Di seguito Valéry sottolinea come è necessario non confondere la nozione di poesia con quella di sogno, in quanto rimangono tra esse notevoli differenze: “Né il sogno né la fantasticheria, sono necessariamente poetici; possono esserlo; tuttavia figure formate dal caso sono

Lo stato di realtà delle figure. Come se le parole del linguaggio assumessero il senso originario e l'idea che ciò produrrebbe! [...] Tutte quelle immagini ridotte a essere capitali, ristrette al ruolo di esseri e private del loro ruolo transitivo, sono la sostanza del sogno.<sup>294</sup>

Il sogno, secondo la concezione di Valéry, rappresenterebbe quindi una dimensione completamente altra rispetto a quella presente durante lo stato di veglia. Nella realtà onirica tutto si presenta allo stato nascente, tutto si gioca nell'istante, su un presente sempre attuale che non ammette nessuna cristallizzazione, nessuna definizione, insomma, nessuna conoscenza tipica del linguaggio ordinario che caratterizza lo stato della veglia. Nel seguente passo dei *Cahiers* appare nitida la differenza tra le due dimensioni:

In colui che veglia, distinzione presente e quasi costante fra cose, pensiero, sensazioni e nel pensiero stesso distinzione avvertita, almeno di quando in quando, di valori di pensiero. [...] I diversi ordini di possibilità sono sempre sul punto di distinguersi. Nel sognatore - il pensato, il veduto, il subito, l'agito sono o indistinti o in perpetuo scambio reversibile. L'oggetto visto non è affatto di una specie del tutto diversa dallo sguardo. Un' intenzione dello sguardo ha la natura di una cosa vista.<sup>295</sup>

Il sogno, allora, coincide con l'eterna creazione di una realtà in cui ciò che è percepito coincide con l'atto della percezione, segno e senso corrispondono.<sup>296</sup>

E nella stessa maniera, secondo il Nostro, all'interno del linguaggio accadono momenti di poesia,<sup>297</sup> quando si presenta una forma di linguaggio che ripetedosi

---

solo per caso delle figure armoniche”, in P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, cit., p. 204. A proposito del rapporto tra linguaggio onirico e linguaggio poetico si veda M. Tsukamoto, «A l'état naissant, tout est rêve.» *Le rêve et le poésie chez Valéry*”, in *Bulletin des études valéryennes*, n. 71, 1996, pp. 23-36.

<sup>294</sup> Q IV, p. 175

<sup>295</sup> Q IV, p. 222.

<sup>296</sup> Come afferma anche Tsukamoto, nel sogno “La parole n'y est plus l'expression rapporté à la perception, mais l'émission qui est immédiatement reconnue comme signe, sans aucune contrôle de sa conformité avec la perception. Autrement dit, le langage n'y est pas rattaché à la réalité, mais tend à former un monde fermé sur lui-même, dans lequel le sens et le signe se confondent inextricablement ; l'intention de voir y produit ce qui est vu, et la chose ainsi fabriquée fonctionne comme un signe chargé de sens”, in M. Tsukamoto, «A l'état naissant, tout est rêve.» *Le rêve et le poésie chez Valéry*”, cit., p. 30.

<sup>297</sup> Non esiste la poesia pura in generale secondo Valéry, ma piuttosto pezzi di poesia: “Construire un poème qui ne contienne que poésie est impossible. Si une pièce ne contient que poésie, elle n'est pas construite; elle n'est pas un poème”, *Ivi*, p. 138

nel tempo genera trasformazioni, una forma di linguaggio quindi che esiste solo in atto, in un presente sempre attuale.

Il linguaggio onirico si avvicina a quello poetico proprio per questo suo potere poetico, per il suo sostare su uno stato di generazione perpetua della realtà, per il suo essere costantemente allo stato nascente di tutto. Ed è proprio in virtù di questo che, secondo Valéry, risulta impossibile una traduzione del linguaggio onirico in linguaggio della veglia, così come risulta infattibile la trasformazione della poesia in prosa:

La traduzione in linguaggio di veglia uccide necessariamente la vera sostanza fenomenica del sogno - (come la poesia tradotta in prosa).<sup>298</sup>

Ciò che la poesia comunica è, infatti, l'aver luogo di un linguaggio le cui parole e i cui suoni sembrano essere legati da un vincolo di necessità, così come coincidono segno e senso nella dimensione del sogno.<sup>299</sup>

La dimensione poetica si compone, allora, di un tipo di linguaggio, che permette di sostare alla soglia della realtà nel suo stato nascente: uno spazio in cui segno e senso, e suono e contenuto sono misteriosamente ma indissolubilmente legati.

Valéry, infatti, colloca la poesia in un luogo in cui la Voce e il Pensiero sono legati in maniera misteriosamente inscindibili:

Il pendolo vivente che è passato dal suono al senso tende a ritornare verso il suo punto sensibile di partenza, come se il significato che si presenta alla vostra mente non trovasse

---

<sup>298</sup> Q IV, p. 312.

<sup>299</sup> Si noti una vicinanza rispetto a questo punto con il saggio di *Il compito del traduttore*, dove si legge a proposito dei limiti della traduzione nella riproduzione fedele dell'originale: "la traduzione tocca ciò che ne fa qualcosa di più di una mera comunicazione. Più esattamente il nocciolo essenziale della traduzione si definirebbe come ciò che nella traduzione resta a sua volta intraducibile. Si tolga, cioè, per quanto possibile tutto ciò che attiene alla comunicazione e lo si traduca: rimarrà intangibile ciò a cui mirava il lavoro del vero traduttore. Che, a differenza della parola poetica, non è trasferibile dall'originale perché i rapporti tra contenuto e lingua sono diversi nell'originale e nella traduzione. Il primo costituisce una certa unità, come frutto e buccia, mentre la lingua della traduzione avvolge il contenuto come un mantello regale dalle ampie pieghe", in W. Benjamin, *Il compito del traduttore*, cit., p. 505



altra via d'uscita, altra espressione o altra risposta al di fuori di quella stessa musica che l'ha generato.<sup>300</sup>

La forma allora, data dall'unità di suono e parola, si pone come lo spazio in cui la Voce altra si ripete e si perpetua nel tempo, come eterna possibilità e mai come contenuto definito. Ed è per questo che, per Valéry, la Letteratura, così come la Filosofia, è questione di forma, della ricerca di una forma che duri nel tempo:

Une forme est bonne que nous répétons et imitons sans pouvoir la modifier heureusement. Le *forme* est essentiellement liée à la *répétition*. L'idole du nouveau est donc contraire au souci de la *forme*.<sup>301</sup>

Una forma quella ricercata, quindi, che possa essere ripetuta, non come il riproporsi di un identico, ma come il ripresentarsi della possibilità che la Voce, intesa come elemento di alterità radicale, possa introdursi costantemente e con essa la possibilità dell'altro:

L'œuvre dure en tant qu'elle est capable de paraître tout autre que son auteur l'avait faite. Elle dure pour s'être transformée, et pour autant qu'elle était capable de mille transformations et interprétations.<sup>302</sup>

Il sogno e la poesia sembrano allora essere accomunate dalla loro potenzialità poetica: in entrambe le dimensioni, infatti, ogni istante è lo squadernarsi del possibile, ogni momento è presente a se stesso nell'attualità del presente e niente è definitivamente compiuto ma tutto è trasformabile. Come nello spazio-tempo del sogno, anche la poesia non sussiste che nel presente, un presente colmo di potenzialità e di attesa di un cambiamento, di una trasformazione, dell'opera come dell'autore. Nella misura in cui le opere non esistono se non in atto, come afferma lo stesso Valéry in un passaggio di *Prima lezione del corso di poetica*, esse non possono essere considerate come entità definite, non possono mai considerarsi veramente compiute:

---

<sup>300</sup> P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, cit., 215.

<sup>301</sup> *Ivi*, p. 141.

<sup>302</sup> P. Valéry, *Tel Quel*, cit., p. 152.

Il compimento di un'opera è solo un abbandono, un'interruzione che si può sempre considerare come fortuita in un'evoluzione che avrebbe sempre potuto prolungarsi. Si vede anche che l'opera, in quanto cosa finita e ben delimitata, può sempre, dal punto di vista dell'autore, essere considerata come una sorta di brandello accidentalmente strappato al suo tutto interiore, una forma di passaggio; mentre essa si presenta al lettore come una costruzione precisa e che non dipende più dal tempo.<sup>303</sup>

Costruire l'opera, esserne l'autore, vuol dire, quindi, abitare costantemente l'istante del possibile, in cui ogni trasformazione è la creazione di un altro istante, è sostare sulla soglia limite che vede, da una parte, il linguaggio delle parole e dei concetti, e dall'altro, la dimensione pre-significativa della Voce, che si impone, sempre ed ogni volta, come scarto, come mancanza all'interno del linguaggio stesso. È una scrittura, quella poetica, piena di un'assenza che non è vuoto, ma è mancanza di qualcosa che si attende e che sta sempre sul punto di manifestarsi, tanto che Valéry definisce così il poeta e la sua azione:

Così il poeta all'opera è un'attesa. È un uomo che sta cambiando, - che diviene sensibili a certi termini del proprio sviluppo: quelli che ricompensano questa attesa con l'essere conformi alla convenzione.<sup>304</sup>

Notiamo allora che il poeta è colui che nel mentre genera l'opera da essa ne è generato, è un uomo che sta cambiando appunto, è colui che attraverso la realizzazione dell'opera diventa l'uomo in grado di realizzarla, è colui che si è lasciato cambiare da quello che stava accadendo. Ed è proprio questo, infatti, ciò che al Nostro attrae massimamente: "quello che mi interessa è ciò che provoca la mia crescita"<sup>305</sup>, scrive in un passo dei suoi *Cahiers*.

Ed allora far letteratura, e quindi poesia, non significa altro che creare uno spazio in cui il soggetto possa trasformarsi, possa davvero fare esperienza di una crescita delle proprie possibilità, come afferma Valéry in questo passo dei suoi *Quaderni*:

Il mio fine non è letterario. Non voglio agire sugli altri quanto piuttosto su di me - *Io* - in quanto questo *Io* possa essere trattato come un'opera... della mente." Ne consegue che nulla

---

<sup>303</sup> P. Valéry, *La creazione artistica*, cit., p. 33.

<sup>304</sup> P. Valéry, *Taccuino di un poeta*, cit., p. 42

<sup>305</sup> Q I, p. 37

di ciò che gli capita ha valore se non in quanto contribuisce ad accrescere il possesso di atti precisi e ad esaurire le generalità possibili, formule di confine, ecc.<sup>306</sup>

L'altro come mancanza, come assenza, ma anche come desiderio è la sola cosa che fa sì che la scrittura, l'opera poetica, possa essere concepita solo in atto, solo nell'istante in cui l'autore la realizza, o in cui il lettore ne fa esperienza; come la realtà onirica, la realtà poetica vive solo in virtù del suo ripetersi, permettendo la trasformazione dell'artista stesso: "A furia di costruire, mi disse sorridendo, credo di essermi costruito da me stesso", dice Fedro citando l'architetto Eupalinos.<sup>307</sup>

Il poeta e la sua creazione si generano reciprocamente, nella stessa maniera con cui Valéry descrive il rapporto reciprocamente generativo tra padre e figlio: l'uomo che genera il figlio, diventa padre in virtù del figlio, e così per l'opera:

L'œuvre modifie l'auteur. A chacun des mouvements qui la tirent de lui, il subit une altération. Achevée, elle réagit encore une fois sur lui. Il se fait, par exemple, celui qui a été capable de l'engendrer. Il se reconstruit en quelque sorte formateur de l'ensemble réalisé, qui est un mythe. De même un enfant finit par donner à son père l'idée, et comme le forme et le figure de la paternité.<sup>308</sup>

Scrivere, allora, diventa quell'esperienza in virtù della quale lo scrittore lotta contro se stesso: il Sé che si pone come particolare, contingente, definito, si scontra con il possibile puro che il luogo della scrittura spalanca.

È il ripetersi della medesima lotta tra il *Moi pur*, luogo del non ancora e quindi dell'universale, e l'esser qualcuno che l'autore incarna; la pratica della scrittura risulta allora essere squisitamente trasformativa per l'autore, in quanto permette di sostare sulla soglia limite tra la possibilità e l'impossibilità di essere altro. Così definisce Valéry l'attività della scrittura:

---

<sup>306</sup> Q I, pp. 309-310.

<sup>307</sup> P. Valéry, *Eupalinos o l'architetto*, cit., p. 24.

<sup>308</sup> *Œ II*, p. 673

Écrire [...] exige de l'écrivain qu'il se divise contre lui-même. C'est en quoi seulement et strictement l'homme tout entier est auteur.<sup>309</sup>

L'artista che genera l'opera è contemporaneamente generato da essa, anche in virtù del fatto che, sostare in poesia, vuol dire sostare in uno spazio frontiera in cui è possibile percepire le cose come presenti, in un luogo in cui sperimentare l'impossibilità della Voce e, quindi, fare esperienza di ciò che resta necessariamente al di là del discorso, al di là del tematizzabile.

---

<sup>309</sup> *Œ I*, p. 1205. Sulla potenzialità trasformativa della pratica della scrittura si veda J-M. Rey, *Paul Valéry. L'aventure d'une œuvre*, cit.

## **CAPITOLO 2: Paul Valéry e il suo «effet de pédagogie»**

## 2.1. Abitare il margine: Valéry e la dis-educazione dello sguardo

### 2.1.1. *L'effet de pedagogie della poesia : l'educazione all'estraneità*

Affacciandosi alla seconda parte del lavoro, possiamo riconoscere come sostare sui testi di Valéry, seguire il ritmo della sequenza delle parole che compongono i suoi scritti, entrare in relazione con il suo modo di intendere la scrittura, risulta già essere una pratica radicalmente formativa nel senso di trasformativa.

Il linguaggio puro abita, secondo Valéry, uno spazio limite, uno spazio dominato da una radicale mancanza di definitività, da una negatività che si presenta nella forma di uno scarto che emerge dal rapporto che la poesia istituisce con il mondo corrotto delle parole ordinarie, e che si manifesta in quella che il Nostro chiama la *sete della sorgente*.

Una sorgente che si manifesta solo in via negativa, appunto, come mancanza, come attesa: attesa di una parola che possa davvero essere la traccia di quella Voce che permette, con il suo ritrarsi, al linguaggio di aver luogo.

La poesia, allora, sosta in uno spazio limite tra le parole ordinarie, arbitrarie, utilizzate come strumento di scambio, e la Voce, la dimensione pre-significativa; in uno spazio al confine tra il possibile e l'impossibile, che guarda costantemente a quest'ultimo per ri-pensare, re-immaginare, il possibile.

La poesia allora rappresenta la capacità di trasformare il possibile, di illuminare il possibile in maniera altra: è l'esperienza di sostare nello spazio del non-ancora, della pura potenzialità che permette un cominciamento e sempre un ri-cominciamento.

Non siamo già da ora immersi nel pedagogico? Il linguaggio poetico, così concepito, non produce parafrasando Valéry, un *effet de pedagogie*?

Sì, a patto che si consideri come priorità pedagogica quella di educare a sostare nell'inquietudine del non-ancora e quindi nell'attesa, nella ricerca della propria forma. A patto quindi che, usando le parole di Erbetta, per educazione si intenda:

Non già il conformarsi estrinseco del soggetto ad una delle forme astratte che [...] anticipano il destino del singolo nei termini acquietati di un ruolo sociale, quanto piuttosto l'inesausto dissolversi delle forme parziali che, incalzate dalla vita, si lasciano comprendere [...] proprio dalla consapevolezza tragica di una impossibilità radicale. Sicché, fare di questa impossibilità radicale il principio intenzionale di qualsiasi azione formativa diventa, di conseguenza, il compito di una pedagogia come critica della pedagogia.<sup>310</sup>

Allora, quella di Valéry, risulta una vera e propria proposta dis-educativa che, “dotando l'uomo di un rigoroso disincantato sguardo rivolto a sé e al mondo”,<sup>311</sup> mira a decostruire le cristallizzazioni, le categorizzazioni, con cui si tende a guardare sé e la realtà, per poter vivere quell'esperienza inquieta del limite, dell'impossibilità, del tragico, come sostiene Erbetta, che diventa lo spazio dove dimora la possibilità di una “pedagogia come critica della pedagogia”.<sup>312</sup>

Possiamo certamente affermare che la preoccupazione pedagogica del Nostro sia quella di educare lo sguardo a guardare la realtà con quell'occhio straniero capace di smascherare il mito dell'auto-evidenza, del già-noto e del già-saputo.

---

<sup>310</sup> A. Erbetta (a cura di), *In forma di tragico. Luoghi e percorsi della coscienza inquieta*, Torino, UTLET, 2004, p. XIV.

<sup>311</sup> F. Papparo, *In margine ai cattivi pensieri*, in P. Valéry, *Cattivi pensieri*, cit., p. 202. Educare ad abitare il disincanto rappresenta anche per Cambi il *telos* pedagogico per l'uomo post-moderno *multiplo, ferito, inquieto*. Secondo Cambi il disincanto è inteso come lo “spaesamento per una perdita, [...] elaborazione del lutto, attesa e ricerca di senso, di un *altro* senso che si dia sì come certezza, ma riaccordata alla fragile identità dell'uomo. Formare al disincanto permette allora quella pedagogia della *Bildung* che “si apre alla problematizzazione post-moderna, si carica sì di inquietudini ma anche si apre al travaglio autenticamente formativo [...]. Una *Bildung* critica, inquieta, mai garantita. È una *Bildung* della ricerca e del travaglio”, in F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET Università, 2006, pp. 21 e 51.

<sup>312</sup> Per una pedagogia come educazione alla crisi e alla coscienza inquieta si rimanda anche A. Erbetta, *Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell'educazione*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2007; E. Madrussan, *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017; M. Conte, *La forma impossibile*, Padova, Libreria Universitaria, 2016.

Solo l'occhio straniero è in grado di ricominciare, "l'estraneità è il vero cominciamiento. All'inizio era l'estraneo",<sup>313</sup> scrive Valéry nei suoi *Cahiers*. Solo chi è generato da qualcosa che viene da fuori, la sorgente di cui parla Valéry, può essere in grado di sostare nella condizione di un continuo ricominciamento: "tutto comincia con un'interruzione", scrive ancora il Nostro.<sup>314</sup>

Solo l'occhio che appartiene ad un altrove è in grado di fissare l'impossibile, il fuori, che emerge come scarto, come estraneità, come mancanza, ma anche come desiderio, e che permette sempre un nuovo inizio, un nuovo possibile, il puro possibile.

Abitare il confine, da straniero del centro, è ciò che permette di non ricondurre l'ignoto al noto, ma piuttosto di esercitarsi, allenarsi direbbe Valéry, a tale condizione di non familiarità, di impotenza, da cui è possibile re-imparare a guardare il reale. Così parla infatti il Nostro del *regard étranger* :

Toute vue de chose qui n'est pas étrange est fausse. Si quelque chose est réelle, elle ne peut que perdre de sa réalité en devenant familière. Méditer en philosophe, c'est revenir du familier à l'étrange, et dans l'étrange affronter le réel.<sup>315</sup>

La prima estraneità di cui si fa esperienza è sicuramente, secondo il Nostro, quella con se stessi che si sperimenta di fronte alla vista del proprio Io particolare. Il non riconoscersi mentre ci si guarda allo specchio, è una delle immagini più frequenti con cui Valéry descrive la condizione dell'Io rispetto a se stesso , durante la quale "Je ne me reconnais donc qu'en partie".<sup>316</sup>

---

<sup>313</sup> P. Valéry, *Cattivi pensieri*, cit., p. 156.

<sup>314</sup> P. Valéry, C II, p. 1361. A tal proposito Conte afferma: "che cosa intendiamo dire chiamando in causa l'alieno, l'estraneo, quello che viene da fuori? Cominciamo dallo straniero, da colui che intende e parla un'altra lingua dei locali [...] Lo sguardo e l'incedere straniero al quale stiamo pensando, è antipodico, percorre lo spazio del campo d'analisi e studio non attenendosi alle vie previste, il suo essere da lontano permane anche nel suo essere qui. È d'altra parte qui", in M. Conte, *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, Padova, Libreria Universitaria, 2017, pp. 61-62.

<sup>315</sup> P. Valéry, *Tel quel*, Paris, Gallimard, 1996, pp. 53-54.

<sup>316</sup> P. Valéry, *Des choses divines*, Paris, éditions Kimé, 2005, f. 14.



Il senso di estraneità con se stessi è quindi ciò che permette al soggetto di non identificarsi con il proprio sé, e quindi di porsi nella condizione di chi ricerca la propria forma, il proprio possibile, di chi si fa e si rifà, di chi ricomincia sempre da capo, innanzitutto con se stessi:

Plus une conscience est «consciente» plus son personnage, plus ses opinions, ses actes, ses caractéristiques, ses sentiments lui paraissent *étranges*, - *étrangers*. Elle tendrait donc à disposer de ce qu'elle a de plus propre et personnel comme de choses extérieures et accidentelles.<sup>317</sup>

“Il mio possibile non mi abbandona mai”, dice Teste: la possibilità di essere altro è ciò che caratterizza più di ogni altra cosa il soggetto valeriano; e questo è possibile proprio a partire dalla condizione di radicale estraneità con se stessi che si consuma nell’esperienza che Magrelli definisce essere quella del *vedersi vedersi*. Così Valéry descrive una tale condizione :

Notre visage dans le miroir nous est d’un étranger entièrement déterminé, auquel un enchantement incompréhensible enchaîne l’éternel producteur d’une infinité de formes, qui et en nous...C’est pourquoi il m’est arrivé de penser que si l’homme ne pouvait vivre une quantité de autres vies que la sienne, il ne pourrait vivre la sienne.<sup>318</sup>

La diseducazione dello sguardo, il suo ricominciamento inizia, quindi, con un nuovo modo di concepire il proprio sé: non è l’identità a se stesso che definisce l’Io quanto l’Alterità, la Differenza. La coscienza dello scarto tra l’Io e il suo riflesso accade, appunto, per il fatto che si introduce tra l’Io e l’Io un’interruzione, un ritardo.<sup>319</sup>

---

<sup>317</sup> P. Valéry, *Tel quel*, cit., p.57

<sup>318</sup> P. Valéry, *Le vouloir être un autre*, in Id., *Vue*, Paris, Le table ronde, 1948 p. 244

<sup>319</sup> Sul tema del ritardo ci riferiamo a quanto scrive Agamben rispetto allo scarto che si produce in Valéry tra l’Io e se stesso. Cfr. G. Agamben, *L’io, l’occhio e la voce*, cit. sullo stesso tema Madrussan scrive parlando della coscienza incarnata di Teste: “essa è l’unica possibilità di sostare in un ritardo tra l’Io che vede e il Me riflesso; la possibilità dell’uomo che vede la propria immagine riflessa nello specchio di vedersi vedersi, cioè di assumere se stesso come vedente nell’attività di guardarsi come si guarda qualche cosa di ignoto”, *Cosa può un uomo? Appunti su Monsieur Teste e la monœuvre formativa*, in “Paiduetika. Quaderni di formazione e cultura”, n. 3, II, 2006, p. 87. È lo stesso ritardo, incarnato da Teste, definito come la vita di colui che si vede vivere, che permette quel *vedersi vedersi*, che Magrelli, identifica con l’esperienza di conoscenza di sé. Egli scrive a tal proposito “nell’itinerario di Valéry, l’espressione «conosci te stesso» fa tutt’uno con l’invito

È proprio nello spazio di tale scarto, incarnato nell'esperienza di Teste, vita di colui che si vede vivere, che risiede secondo Valéry la possibilità di una ri-educazione dello sguardo; così come afferma Madrussan, infatti:

Se la crisi del soggetto come identità – l'immagine riflessa non è mai identica all'Io – è il cominciamento della riflessione di Valéry, [...] lo scacco dell'Io riflesso, tuttavia, apre il varco alla ri-educazione della vista.<sup>320</sup>

### 2.1.2. *Il mistero e l'ignoto: un linguaggio che educa al limite*

A partire da questa estraneità si può ricominciare a vedere ciò che per troppa evidenza, come afferma Papparo commentando Valéry, risulta invisibile, ciò che la troppa trasparenza, per usare un termine prettamente in linea con un certo pensiero, anche pedagogico, annienta completamente. La vittima di tale delitto è proprio quello che l'iperrealismo tecnico, tipico della “società della conoscenza”<sup>321</sup>, non può in sé contemplare: il negativo, ciò che rimane ignoto, ciò che si palesa nella forma di

---

«osservati allo specchio. Il vedersi vedersi allora rappresenta “il limite ultimo, l'estremità di una potenza oltre la quale cessa ogni giurisdizione dello spirito. [...] Al vertice del sistema valérianò, troviamo un sapere di secondo livello”, in V. Magrelli, *Vedersi vedersi*, cit., pp. 80, 91.

<sup>320</sup> E. Madrussan, *Cosa può un uomo? Appunti su Monsieur Teste e la monœuvre formativa*, cit., p. 86. Sulla questione della necessità di uno sguardo estraniato in Valéry si rimanda anche F.C. Papparo, *L'arte dell'esitazione*, cit. A tal proposito l'autore afferma: “Questa riapertura sul visibile non visto, quello che Valéry chiama i luoghi comuni dello sguardo è un regredire decisivo e ineludibile se si è convinti della necessità di una diseducazione dello sguardo come rieducazione al mondo visibile”, *Ivi*, p. 63.

<sup>321</sup> La società della conoscenza è definita dal Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente come la società “la cui economia si basa sulla creazione e lo scambio di beni e servizi immateriali”. Di conseguenza “in questo tipo di universo sociale, riveste una cruciale importanza l'aggiornamento dell'informazione, delle conoscenze e delle competenze”, in Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, , Bruxelles, 2000, p. 8

una mancanza, di un'ultima nostalgia. Come Valéry stesso afferma con la sua tipica genialità: “L’homme tend à nier ce qu’il ne *sait* pas affirmer (exprimer)”.<sup>322</sup>

In questo modo Valéry sembra avvicinarsi a quanto scrivono Horkheimer e Adorno riguardo la condizione dell'uomo moderno:

L'uomo si illude d'essersi liberato della paura quando non c'è più nulla di ignoto. (...) Non ha da esserci più nulla *fuori*, poiché la semplice idea di un *fuori* è la fonte genuina dell'angoscia.<sup>323</sup>

In una realtà in cui impera il mito della visibilità e della trasparenza, anche nel discorso pedagogico, in cui domina l'ideale del grande Palazzo di Cristallo<sup>324</sup> a cui

---

<sup>322</sup> P. Valéry, *Tel Quel*, cit., p. 191

<sup>323</sup> T. W. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 2010, p. 23.

<sup>324</sup> L'espressione è ripresa da un passaggio di *Ricordi dal sottosuolo* di Dostoevskij, in cui il protagonista descrive i caratteri di una società dominata dal mito della trasparenza e dell'evidenza: “Tutte le azioni umane, s'intende, verranno allora calcolate secondo queste leggi, matematicamente [...] verranno pubblicati certi volumi [...] e lì tutto verrà così esattamente definito ed enumerato che al mondo non ci sarà assolutamente più posto né per azioni né per avventure. [...] Verranno istituiti nuovi rapporti economici già perfettamente elaborati e anche calcolati con matematica esattezza, tanto che in un attimo tutti i problemi possibili e immaginabili saranno risolti, in quanto riceveranno le risposte desiderate. Allora si costruirà un palazzo di cristallo”, in F. Dostoevskij, *Ricordi dal sottosuolo*, Milano, Feltrinelli, 2017, p. 44. Il mito della trasparenza può essere considerato senza dubbio uno dei frutti della razionalità strumentale, della ragione ridotta a procedimento. In un contesto in cui è impossibile contemplare qualcosa che fuoriesca la logica operativa, si diffonde in maniera imperante il mito dell'esclusività del senso dei fatti e della loro evidenza: nulla di oscuro, nulla di ignoto quindi, tutto diventa necessario e trasparente e quindi inevitabilmente identico a se stesso. Adorno e Horkheimer a tal proposito scrivono: “l'arida saggezza per cui non c'è nulla di nuovo sotto il sole, perché tutte le carte dell'assurdo gioco sono state giocate, tutti i grandi pensieri sono già stati pensati, le scoperte possibili si possono costruire a priori, e gli uomini sono condannati all'autoconservazione per adattamento, quest'arida saggezza non fa che riprodurre la fantastica che respinge: la ratifica del destino, che ripristina continuamente, per contrappasso, ciò che già era. Ciò che potrebbe essere altrimenti, viene livellato”, in T. W. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 2010, p. 20. Anche Baudrillard affronta a suo modo la questione della trasparenza che concepisce come il segno dell'iperrealismo tecnologico con cui si annienta completamente la possibilità dell'Alterità. Nel suo saggio *Il Delitto Perfetto*, Baudrillard scrive: “il delitto perfetto consiste in una realizzazione incondizionata del mondo attraverso l'attualizzazione di tutti i dati, mediante la trasformazione di tutti i nostri atti e di tutti gli eventi in pura informazione. Insomma: la soluzione finale, la risoluzione anticipata del mondo tramite la clonazione della realtà e lo sterminio del reale col suo doppio”, in J. Baudrillard, *Il delitto perfetto*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996, p. 31. Per quanto riguarda il discorso pedagogico, il mito della trasparenza è lampante nella questione della valutazione. Al suo interno dimora, infatti, la necessità di una costante visibilità e trasparenza delle azioni, dei comportamenti che debbono essere valutati. Per uno sguardo al rapporto tra valutazione e mito della trasparenza nel contesto italiano si rimanda a V. Pinto, *Trasparenza. Una tirannia della luce*, in F. Zappino, L. Coccoli, M. Tabacchini (a cura di), *Genealogie del presente. Lessico politico per tempi interessanti*, Milano, Mimesis, 2014; per il

nulla può e deve sfuggire, e nel quale nulla può rimanere inespresso o taciuto, le parole di Valéry sembrano appartenere ad una vera e propria lingua straniera specialmente quando dice: “Je crains le connuplus que l’inconnu”.<sup>325</sup>

È appunto una realtà che esclude la possibilità dell’inesprimibile, dell’ignoto, di ciò che si presenta alla nostra esperienza come attesa, come desiderio, e in cui la razionalità opera principalmente una conservazione dell’esistente, quella che guarda con sospetto il Nostro.<sup>326</sup>

Masschelein, analizzando il discorso pedagogico contemporaneo, figlio di una tale realtà, sostiene che il suo linguaggio abbia come scopo quello dell’autoconservazione, della ripetizione dell’identico:

Instrumental categories (as means, ends, products) and praxis categories (responsibility, dialogue, judgement, critique, autonomy - all people are asked to think and act critically, reflexively and creatively) together with strongly organic language (needs, environment, vital condition, self-regulation, grow, development, potential and so on) are all more or less transformed into the language of survival, that is, into a functionalist language.<sup>327</sup>

La necessità di “riconduurre il senso che manca (e che dovrebbe continuare a mancare) al senso-già-conosciuto”<sup>328</sup>, come afferma Madrussan, sembra essere il segno di una mentalità, anche pedagogica, che cerca in tutti i modi di impedire la formazione di un soggetto in grado di sostare, inerme, su ciò che sfugge, su ciò che misteriosamente può rimanere ignoto.<sup>329</sup>

---

contesto internazionale, per uno studio critico nei confronti del mito della trasparenza in pedagogia si rimanda tra gli altri a P. Standish, *Transparency, accountability, and the public role of higher education*, in “Educational futures”, vol. 5, 2012.

<sup>325</sup> P. Valéry, *Tel Quel*, cit., p. 188.

<sup>326</sup> Sul linguaggio conservativo di una certa pedagogia si rimanda a M. Conte, *La forma impossibile*, cit; per un profilo internazionale si rimanda anche a diversi studi di Masschelein tra cui J. Masschelein, *The Discourse of Learning Society and the Loss of Childhood*, in “Journal of Philosophy of Education”, vol. 3, 2001.

<sup>327</sup> *Ivi*, p.12.

<sup>328</sup> E. Madrussan, *Educazione e inquietudine*, cit., p. 271

<sup>329</sup> A tal proposito Conte afferma che “gli elementi trascendenti della ragione sono eliminati. Questo modo di pensare è oggi la tendenza predominante anche nelle scienze dell’educazione [...]. Insomma il pensiero operativo è ciò che mette fuori gioco ogni trascendenza, ogni oltrepassamento, ogni superamento dei limiti prescritti”, in M. Conte, *La forma impossibile. introduzione alla filosofia dell’educazione*, cit., pp. 73-74.

La possibilità di vivere il senso dell'ignoto è invece presente nelle pagine di Valéry, nelle quali non solo si evince l'imprescindibilità del mistero, dello sconosciuto come punto di partenza nel percorso di conoscenza, ma soprattutto la necessità che tale condizione perduri nel tempo, in tutto il tempo: è un inizio che deve costantemente riaccadere. A tal proposito, il Nostro, in un passaggio di *Rhumbs* scrive:

On se réfugie dans ce qu'on ignore. On s'y cache de ce qu'on sait. L'inconnu est l'espoir. (...) L'espoir est l'acte intime qui crée de l'ignorance, change le mur en nuage, - et il n'y a point de sceptique, de pyrrhonien si destructeur de raisonnements, de raison, de probabilité, et d'évidences, que l'est ce forcené démon de l'espoir.<sup>330</sup>

Valéry sembra rispondere all'imperativo dell'evidenza e della trasparenza, creando uno spazio, quello del linguaggio poetico, che, pur utilizzando le stesse parole corrette del linguaggio ordinario, sia in grado di abitare una situazione limite, capace di non essere totalmente incluso nella logica dello scambio utilitaristico in cui le parole sono nient'altro che strumento.

La poesia diventa allora la possibilità che le parole siano svincolate dalla necessità e dai bisogni immediati, si fa spazio dentro il quale il linguaggio mostra tutta la propria potenzialità: il linguaggio poetico, infatti, prima di significare qualcosa, testimonia l'accadere del linguaggio stesso. E questo è possibile solo in virtù di quello spazio, al confine tra il possibile e l'impossibile, in cui il soggetto valeriano si posiziona, che permette di volgere lo sguardo a ciò che non è ancora, a ciò che è oggetto di un'attesa.

Una tensione pedagogica, allora, quella testimoniata da Valéry, che ha al centro quell'esperienza-del-limite, di cui scrive ancora Madrussan, che rappresenta un autentico perno della questione etico-pedagogica e che abita lo spazio, appunto, del non ancora:

Nel non-ancora, che caratterizza ogni tensione utopica della pedagogia e dell'educazione, è possibile, forse, individuare l'esigenza di portare alla luce l'umbralità e la parzialità dell'educativo, evocando nel contempo un campo di forze e di vissuti i quali, impossibili da

---

<sup>330</sup> P. Valéry, *Tel quel*, p. 228.

cogliere nei termini del pensato, si collocano nello spazio del margine. Tuttavia è di tale margine, indicibile ma presente – e da tener presente –, che si alimenta il possibile.<sup>331</sup>

L’attesa di una Voce, il desiderio della sorgente, la ricerca incessante di quell’unità tra senso e suono che introduce nel linguaggio lo spazio dell’intraducibile, sono senz’altro il contributo pedagogico più decisivo che Valéry, forse involontariamente, propone alla nostra attenzione.

Il linguaggio poetico, vivendo questa unità tra suono e senso, custodisce appunto una certa dose di intraducibilità; un linguaggio, allora, quello poetico, che contempla la custodia di un segreto che sembra avvicinarsi a quel *pudeur*, che Standish pone come elemento indispensabile in una relazione educativa e che descrive ciò che

Can involve the intensification of the attraction, and the sense of value, of what is hidden. Hence, what is hidden is not inherently shameful: rather the shame would consist in revealing something inappropriately. It involves then, and implies the desirability of, an indirect relationship to what is hidden, where indirectness is crucial to its proper appreciation: directness or immediacy would constitute a distortion or violation or obliteration of that thing.<sup>332</sup>

Una relazione pedagogica che pretenda di istituire un rapporto immediato e diretto con la realtà costituirebbe, secondo Standish, una distorsione o addirittura una violazione dell’oggetto stesso della conoscenza. La troppa evidenza deforma la realtà, riducendola a ciò che è già conosciuto, e quindi, come direbbe Valéry, ad illusione: “la clarté dans le choses non pratiques résulte toujours d’une illusion”,<sup>333</sup> scrive, infatti, il Nostro.

La conoscenza, invece, che custodisce in sé la traccia dell’ignoto, del segreto appunto, è ciò che non esaurisce la domanda, ma anzi la alimenta, così come scrive

---

<sup>331</sup> E. Madrussan, *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, cit., p. 227.

La stessa esperienza del limite che Conte identifica con la possibilità originale dell’impossibilità e che permette di “formare una personalità eccedente e trascendente”, in M. Conte, *La forma impossibile*, cit., p. 34.

<sup>332</sup> P. Standish, *Impudent practices*, in “Ethics and education”, vol. 9, n. 3, 2014, p. 2

<sup>333</sup> O. Valéry, *Tel Quel*, cit., p. 46.

Valéry a proposito di ciò che definisce il valore dell'opera d'arte: *Le meilleur ouvrage est celui qui garde son secret le plus longtemps*”,<sup>334</sup> afferma infatti a tal proposito.

Tale rapporto con la realtà prevede, allora, un atteggiamento che è sempre da cambiare, da rifare, in un continuo ricominciamento, richiede una postura, quindi, costantemente caratterizzata da una mancanza, da un'assenza. Ed è proprio questo lo scopo della conoscenza per Valéry, come lui stesso afferma:

Trovare! Trovare ciò che soddisfa al punto di eccitare, come senza limite, la ripresa del momento di questa scoperta.<sup>335</sup>

È la capacità, quindi, di abitare la presenza dell'ignoto, del mistero, del segreto, il *telos* pedagogico primario, che coincide con la possibilità di vivere il margine, lo scarto, come spazio privilegiato in cui formare un soggetto capace di vivere la dimensione dello straniero.<sup>336</sup>

### 2.1.3. Il linguaggio mitico e la traccia dell'inizio

Sembra allora necessario, seguendo Valéry, introdurre all'interno del discorso pedagogico uno spazio impossibile, che interrompa il flusso delle cose che scorrono in modo naturale, introducendo qualcosa che sia altro, che fuoriesca dalla logica dei possibili confezionati, dal possibile inteso, scrive Madrussan, come:

---

<sup>334</sup> P. Valéry, *Tel Quel*, cit., p. 152.

<sup>335</sup> C,II, p. 1030

<sup>336</sup> Nel panorama pedagogico italiano Erbetta parla della necessità di un'educazione al tragico come la “capacità di intendere il negativo come polarità costitutiva dell'essere nel mondo [...] Di più: se è vero che il sentimento tragico della vita è il continuo riproporsi della consapevolezza, non già del limite di ogni possibilità, quanto piuttosto dell'ambiguità invincibile, che tra esistenza e storia, vanifica in *nuce* qualsiasi fiducia ingenua nella potenza sovrana della razionalità [...] sta già tutta nel cominciamento”, in A. Erbetta, *In forma di tragico. Luoghi e percorsi della coscienza inquieta*, cit., p. X.

Ciò che soggiace al criterio dell'alternativa evidente, per la quale si tratterebbe di scegliere tra differenti possibilità già dispiegate nello scenario esistenziale.<sup>337</sup>

Il puro possibile, a cui Valéry fa riferimento, non può infatti essere pensato al di fuori della sua relazione con l'impossibile, con ciò che è al di là del possibile, che è di fatto la sorgente del possibile stesso.<sup>338</sup>

Lo sguardo di Valéry rispetto alla realtà tutta, è sempre rivolto verso le condizioni di possibilità, verso l'origine: "All'inizio era la favola", leggiamo, infatti, nella *Piccola lettera sui miti*.

L'inizio, la sorgente del possibile, è lo spazio dominato non dalla consequenzialità logica del *logos*, ma da un potere poetico in grado di generare un cominciamento, è lo spazio dell'impossibile, quello che Valéry stesso definisce con il termine mito.

Il mito per il Nostro è forza interpretante, potenzialità poetica, capacità di cominciamento che si pone al di là delle logiche logocentriche. Il mito, leggiamo da un suo scritto, è "il nome di tutto quello che esiste e sussiste avendo solo la parola per causa".<sup>339</sup>

Quello a cui si riferisce il Nostro, allora, è la tensione costante a quel linguaggio, a quella parola mitica, che abbia in sé il potere di un cominciamento, la potenzialità creatrice tipica di un inizio favolistico.

Da quanto emerso fin'ora, il mito non si presenta, tuttavia, in modo univoco: esso rappresenta l'origine al di là delle categorie logico-razionali e, allo stesso tempo, è parola, sussiste solo nella parola. L'origine, quindi, sembra andare a coincidere con l'universo linguistico, il quale, come abbiamo osservato nel corso del lavoro, è considerato dal Nostro fonte di corruzione per la conoscenza.

---

<sup>337</sup> Madrussan, *Educazione e inquietudine*, cit., p. 226. Per la questione del rapporto tra il possibile e l'impossibile in ambito pedagogico si veda anche: Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomeno logicamente orientata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988; Conte, *La forma impossibile*, cit.

<sup>338</sup> Ancora Madrussan scrive a tal proposito: "L'esperienza dell'impossibile con cui il limite viene a coincidere, si fa inesausta interrogazione, tensione verso il margine della soggettività. Un impossibile, quindi, strettamente inteso come l'altra faccia del possibile, come ciò che rende il possibile tale: suo silenzioso supporto [...], ciò che si intravede e si esperisce solo nello spazio del non-comprensibile, del non-padroneggiabile, del non-sopportabile", *Ivi*, p. 102.

<sup>339</sup> P. Valéry, *Lettera sui miti*, in *All'inizio era la favola. Scritti sul mito*, cit., p. 52



La parola mitica, quindi, se da una parte si allontana dal linguaggio ordinario che sembra escludere ciò che non riesce ad esprimere, dall'altra, appartiene comunque a quell'universo linguistico a cui Valéry guarda sempre con sospetto per la sua natura corrotta.<sup>340</sup>

L'origine allora emerge, ancora una volta, all'interno del linguaggio, in una parola, però, che sia al limite, che abiti una zona di confine che si affaccia all'impossibile, e che riesce a sfiorare tutto ciò che è al di là della logica linguistica: la favola e il mito, appunto.<sup>341</sup>

È un linguaggio, quello che il Nostro propone, che non mira appena a descrivere la realtà, quanto piuttosto a sfiorare la sorgente stessa che permette al linguaggio di aver luogo: è una parola che, più che descrivere la realtà, crea degli spazi in cui un inizio possa introdursi, sicuramente come assenza, come mancanza. È una parola, quindi, che ha il potere di creare, di disegnare, prendendo a prestito un'espressione di Papparo, ciò che della realtà è l'inesprimibile, l'indefinibile.<sup>342</sup>

La scrittura si fa perciò spazio della metafora, intesa non appena come scelta stilistica, ma come

---

<sup>340</sup> “Considerate anche che, fra tutte le arti, la nostra è forse quella che coordina il maggior numero di parti o di fattori indipendenti: il suono, il senso, il reale e l'immaginario, la logica, la sintassi e la duplice invenzione del contenuto e della forma ... e tutto ciò per mezzo di questo strumento essenzialmente pratico, perpetuamente alterato, corrotto, capace di ogni attività, il linguaggio comune, da cui dobbiamo estrarre una Voce pura, ideale, capace di comunicare senza debolezze o sforzo apparente, senza stonature e senza incrinare la sfera istantanea dell'universo poetico l'idea d'un io meravigliosamente superiore all'lo”, in P. Valéry, *Poesia e pensiero astratto*, cit., cit., p. 223.

<sup>341</sup> Riguardo alla questione del rapporto tra mito e origine in Valéry, Franzini scrive: “Sfuggendo all'autoreferenzialità logica, il mito deve invece spezzare il velo per esibire l'origine, quell'origine che non è riflessione sul linguaggio bensì azione del linguaggio e attraverso il linguaggio, appunto *mythos*, gesto, metafora, geroglifico, parola «naturale» che interpreta la natura. È la legge dell'inizio perché all'inizio c'era la favola, l'originaria forza interpretante dell'uomo”, in E. Franzini, *Il mito e l'infinito estetico*, in P. Valéry, *All'inizio era la favola. Scritti sul mito*, cit., p. 11.

<sup>342</sup> Felice Papparo parla di uno sguardo sulla realtà teso non tanto a designarla quanto a disegnarla. Il vedere che disegna, “giacché assume come prima istanza il reale per ciò che esso è, come un'infinità potenziale, allarga, per questa diversa disposizione verso il reale, la visuale del soggetto, facendo scivolare dal piano del noto a quello dell'ignoto (o del “non ancora visto”) il reale visibile, mettendo in evidenza così la logica che anima il soggetto: la costruzione del possibile”, F. Papparo, *L'arte dell'esitazione*, cit., p. 43.

Uno sguardo sul mondo che è già esperienza del mondo senza poter diventare descrizione concettuale del mondo.<sup>343</sup>

Intuiamo, anche in questo passaggio, che, per Valéry, l'inizio non è una dimensione cronologica che accade una volta per tutte; esso è invece la possibilità di un continuo ricominciamento che accade solo se si è disposti ad abitare quella linea periferica, quel margine dove la parola ritorna ad essere potenzialità creatrice.<sup>344</sup>

Il linguaggio, si fa quindi, gesto poetico, e anche gesto squisitamente pedagogico, che educa ad abitare quegli spazi di confine, a sostare in quei lidi del non ancora, dove solo la parola può ritornare ad avvicinarsi, mai in maniera definitiva, sempre mancante, a quell'originale potenzialità a cui la Voce muta del poeta rimanda costantemente.

È l'introduzione di qualcosa che proviene dall'esterno, infatti, che consente di liberarci da quelle formulazioni del nuovo, che pretendono di fuoriuscire dal recinto del discorso dominante solo rimescolando in maniera "innovativa" o "conservativa", a seconda dei casi, gli stessi identici elementi, e che finiscono per riproporre una ripetizione, magari rivisitata, del noto.

Una parola, quindi, altra e non appena nuova, è ciò che si dovrebbe tentare disperatamente di ricercare, soprattutto nel pensare l'educazione, tentando di sfuggire al mito moderno della novità; ed è questo quello che tenteremo di fare, stando sulle parole di Valéry, le quali hanno la capacità di condurre lontano dal noto, dal già saputo, verso lo spazio del mancante, dell'assente, abitato da un'ultima nostalgia, da un desiderio antico, che è sempre presente, sempre, questo sì, nuovo:

---

<sup>343</sup> E. Madrussan, *Educazione e inquietudine*, cit., 241.

<sup>344</sup> Il concetto di potenzialità creatrice della parola rimanda a quanto Benjamin scrive rispetto alla creazione dell'uomo da parte di Dio. Egli infatti creò nominando: "Dio ha fatto le cose conoscibili nei loro nomi. (...) Dio riposò quando ebbe affidato a se stessa [la lingua], nell'uomo, la sua forza creatrice. Questa forza, privata della sua attualità divina, è divenuta conoscenza. L'uomo è il conoscente della stessa lingua in cui Dio è creatore", in W. Benjamin, *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo*, cit., p. 286.

“Ce qui est le meilleur dans le nouveau est ce qui répond à un désir ancien”,<sup>345</sup> scrive infatti Valéry.

---

<sup>345</sup> P. Valéry, *Tel Quel*, cit., p. 150

## 2.2 Dare forma all'informe: danza, metafora, disegno

### 2.2.1. *Sostare sull'informe: la tensione pedagogica di Valéry*

Nelle pagine precedenti abbiamo approfondito il potere poetico e fortemente pedagogico che assume il linguaggio in Valéry.

La sua scrittura appare uno spazio in cui si assiste allo squadernarsi del possibile ad ogni istante. È perciò una scrittura che vive necessariamente solo in un presente; l'opera non esiste se non in relazione al lettore che la legge, e che la interpreta, e allo scrittore che la fa e la disfa continuamente: "l'opera dell'intelletto non esiste se non in atto", scrive infatti Valéry.

Il rapporto tra scrittore, opera e lettore, come abbiamo visto nel capitolo precedente, non è di tipo lineare, diretto, ma piuttosto colmo di un'assenza, quella dello scrittore per il lettore e viceversa, di fraintendimenti e di digressioni.<sup>346</sup>

Tutto ciò che l'artista può fare, è elaborare qualcosa che produrrà su una mente estranea un certo effetto. Non vi sarà mai modo di confrontare esattamente ciò che è successo nell'uno e nell'altro; e ancora: se ciò che è successo nell'uno si comunicasse direttamente all'altro, tutta l'arte crollerebbe, ne scomparirebbero tutti gli effetti? È necessaria l'interposizione di un elemento impenetrabile e nuovo che agisca sull'altro perché possa prodursi tutto l'effetto dell'arte, tutto il lavoro richiesto al paziente dal lavoro dell'autore. Creatore è colui che fa creare.<sup>347</sup>

Ciò che caratterizza tale triade, quindi, non è certo la trasparenza e la chiarezza del messaggio; l'opera non funge appena da mezzo attraverso il quale lo scrittore veicola dei contenuti ad un lettore che li recepisce. Essa diventa piuttosto un crocevia di segni, di simboli, di rimandi che trasformano sia l'autore che il lettore.

Il linguaggio poetico è, perciò, quel linguaggio che non mira tanto a descrivere la realtà, quanto ad evocarla, a farne emergere il non-dicibile, a sostare, come scrive Valéry, nell'informe.

---

<sup>346</sup> Cfr. S. Bourjea, Paul Valéry. Le sujet de l'écriture, cit

<sup>347</sup> P. Valéry, *Riflessioni sull'arte*, cit., p. 91.

Secondo le parole del Nostro, pensare all'informe non vuol dire pensare a ciò che non ha forma, esso coincide, piuttosto, con il sostare su quelle forme che

Non trovano in noi nulla che permetta di sostituirle con un preciso gesto che tracci o con un sicuro riconoscimento. E infatti le forme informi non lasciano altro ricordo se non quello di una possibilità.<sup>348</sup>

Il ricordo di una possibilità che abita lo spazio di ciò che non ha ancora forma è, allora, al centro della tensione pedagogica del Nostro, caratterizzata da *quell'esercizio con l'informe* che "insegna a non confondere quello che si crede di vedere con quello che si vede".<sup>349</sup>

E allora l'attenzione riposta sull'informe non è forse il rimando ad un'ultima irriducibilità della realtà, e dell'Io in particolare?

Sembra proprio che, il richiamo a sostare su ciò che non ha ancora forma, coincida con il riconoscimento di un'ulteriorità, di un non compiuto, che si declina nel soggetto valeriano sempre nella maniera di uno scarto; il Nostro infatti scrive nei suoi *Cahiers*:

E se amassimo e desiderassimo ciò che ci manca? [...] Bisogna analizzare questo mancare.<sup>350</sup>

O ancora:

Quel che vi è di più reale è il desiderio, il bisogno.<sup>351</sup>

L'informe allora sembrerebbe riferirsi a quel desiderio irriducibile che si esprime nel Nostro sempre nel riconoscimento di una mancanza, di un'assenza, che invade il soggetto, e che emerge in particolar modo sia nell'esperienza amorosa, sia nell'esperienza del rapporto con un'opera, la quale non ha mai come effetto quello

---

<sup>348</sup> P. Valéry, *Degas danza disegno*, Milano, Abscondita, 2013, p. 62

<sup>349</sup> *Ivi*, p. 64

<sup>350</sup> *Ch*, VIII, P. 201, Citato in B. Scapolo, *Comprendere il limite. L'indagine delle choses divines in Paul Valéry*, Cosenza, Pellegrini Editore, 2007, p. 199.

<sup>351</sup> *Q V*, p. 111.

di acquietar la domanda di conoscenza, ma anzi al contrario, quello di alimentarla.

Come accade in quello che Valéry definisce essere *l'infinito estetico*:

Per giustificare il termine di infinito e dargli un senso preciso, è sufficiente ricordare che qui la soddisfazione fa rinascere il bisogno, la risposta genera nuovamente la domanda, l'assenza dà origine alla presenza ed il possesso al desiderio..<sup>352</sup>

L'opera allora non ricopre appena la funzione di riempire un vuoto conoscitivo attraverso l'aggiunta di informazioni; il suo autentico scopo sembra, piuttosto, essere quello di condurre il soggetto a riconoscere la natura infinita e impossibile del desiderio di conoscenza, e quindi di compimento.<sup>353</sup>

E allora possiamo intuire come l'opera, che non può dirsi mai completata, finita, che chiede sempre un ricominciamento, coincida con l'artista stesso, con il suo farsi e

---

<sup>352</sup> P. Valéry, *Riflessioni sull'arte*, in *La caccia magica*, cit., p. 97. A tal proposito Scapolo indagando la ricerca di Valéry volta alla comprensione delle choses divines, scrive: "l'insufficienza del linguaggio, incapace di esprimere l'ineffabile [...] costringe ad un travail infini nella ricerca di una forma atta ad incarnare in maniera consistente il desiderio infinito che anima la stessa zetesis". Il desiderio infinito è secondo il Nostro quel desiderio che ha esso stesso come oggetto. In questo modo Valéry propone una concezione del desiderio che non riesce ad essere appagato se non nella misura del suo essere alimentato. Tale desiderio di desiderio, come scrive Scapolo "non è connesso solamente al divino della jouissance scaturente dall'«infinito sotto forma finita» incarnato nell'opera d'arte, ma ugualmente legato ad uno scarto, alla difettività di un fruire che è consapevole di non potersi mai assumere pienamente, e che tuttavia, proprio attraverso questo suo carattere deficitario, parrebbe generare jouissance", in B. Scapolo, *Comprendere il limite. L'indagine delle choses divines in Paul Valéry*, cit., pp. 208-209.

<sup>353</sup> In tal senso appare una vicinanza con quanto Jankélévitch scrive circa il concetto di "quasi-niente" inteso come ciò che manca, elemento residuale che sfugge ad un possesso conoscitivo. E tale "quasi-niente" non è ciò che deve essere compreso affinché la conoscenza possa ritenersi completa. Al contrario il mancante, il "quasi-niente", la zona d'ombra che invade la conoscenza è proprio ciò in cui il vero sapere abita. Contro la tendenza moderna onnicomprensiva Jankélévitch scrive: "potrebbe anche darsi che la disconoscenza sia paradossalmente, almeno in certi casi, una conoscenza veramente completa, un sapere a cui non manca assolutamente niente. Una conoscenza a cui manca qualcosa può essere vera, ed una conoscenza a cui non manca niente può essere falsa! [...] Infatti alla conoscenza disconoscente non mancava nulla ... Non mancava che l'essenziale. Niente di determinabile o designabile precisamente [...] E tuttavia la mia inspiegabile insoddisfazione, la mia irragionevole disillusione si ostinano a protestare contro l'irreprendibile onniscienza. Tuttavia manca qualcosa! [...] manca qualcosa che non è niente; che non è niente e che è tutto; che quindi è quasi niente", in V. Jankélévitch, *Il non-so-che e il quasi niente*, Genova, Marietti, 1987, p. 109. Per un approfondimento dal punto di vista pedagogico di questo tema si rimanda a E. Madrussan, *Educazione e inquietudine*, cit.

rifarsi continuamente, segno della sua natura irriducibile a qualunque già-fatto e a qualunque già-saputo.<sup>354</sup>

Valéry scrive nei suoi *Cahiers* che la sua persona non coincide tanto con tutto quello che è riuscito a realizzare, quanto piuttosto con tutto quello che non ha fatto, con tutto ciò che è rimasto nello spazio-limite tra il possibile e l'impossibile.

La vera opera da fare sembra quindi essere l'artista stesso, che rimane, però, irriducibile a qualsiasi realizzazione, così come ci fa intuire Valéry stesso:

Soprattutto conobbi tutto il valore e la bellezza, tutta l'eccellenza di tutto ciò che non ho fatto. — Ecco la tua opera - mi disse una voce. E vidi tutto ciò che non avevo fatto. E compresi sempre meglio che non ero colui che aveva fatto ciò che ho fatto - ma che ero colui che non aveva fatto ciò che non avevo fatto — Ciò che non avevo fatto era dunque compiutamente bello, compiutamente conforme all'impossibilità di farlo, e quello, (cosa che gli altri non sanno) - io lo vedevo, lo concepivo, e direi quasi che lo tenevo e toccavo con una straordinaria ed estrema Precisione.<sup>355</sup>

L'esercizio con l'informe, allora, come ogni ginnastica, richiede tempo, chiede di rifuggire la velocità dell'istantaneo e di concedersi invece il lusso di abitare un ritardo, una dilatazione del tempo che permetta di cominciare a fissare lo sguardo su quei frammenti del reale che sfuggono ad ogni riduzione, cercando la traccia della loro autentica forma.

Un ritardo di tempo, quindi, che permetta all'io, quale frammento informe, di guardarsi in azione, di vedersi vivere, per usare le parole del pirandelliano signor Moscarda,<sup>356</sup> per poter abitare la possibilità di riconoscere la forma inedita di sé, del proprio vero sé.

---

<sup>354</sup> A tal riguardo si rimanda a J. M. Rey, *Paul Valéry. L'aventure d'une œuvre*, Paris, Edition du Seuil, 1991, pp. 33-57.

<sup>355</sup> Q V, p. 386. Si noti una vicinanza tra questo passaggio e il seguente di Gabriel Marcel, nel quale emerge il riconoscimento di un'ultima irriducibilità che caratterizza l'io rispetto ai suoi atti: "Come non riconoscere che non è possibile concepire la persona al di fuori dell'atto mediante il quale essa si crea e che nel contempo questa creazione dipende in qualche modo da un ordine che la trascende? Non si può mai in nessun modo assimilare la persona ad un oggetto di cui possiamo dire che esiste cioè che è dato, presente dinnanzi a noi", in G. Marcel, *Homo viator, Roma*, Borla, 1980, p.33.

<sup>356</sup> Il riferimento è al protagonista di *Uno, nessuno e centomila* quando realizza che la conoscenza che lui ha di sé non coincide con quella che gli altri hanno di lui, in virtù del fatto che l'io sembra

Vivere lo spazio dell'informe senza l'ostinazione di ricondurlo al già saputo, ad una forma già prestabilita, non è forse la tensione pedagogica che dovrebbe guidare la pratica educativa?<sup>357</sup>

Domandiamoci allora, alla luce di quanto sostenuto da Valéry, se l'educazione non sia forse proprio quello spazio-tempo in cui abita l'informe alla ricerca di una forma autentica, mai definitivamente compiuta, di una forma, quindi, impossibile.<sup>358</sup>

Quello a cui Valéry tende è, quindi, allenare ad uno sguardo capace di sostenere la vista di ciò che non ha una forma conosciuta. Essere audaci a tal punto, come scrive il Nostro, da tentare di dare una forma, sempre provvisoria, all'informe: “la recherche que fait un homme d'une forme qui soit capable de tout ce qu'il sait”.<sup>359</sup>

---

impossibilitato a vedersi come un altro: “Sprofondai in quest'altra ambascia: che non potevo, vivendo, rappresentarmi a me stesso negli atti della mia vita [...] Io non potevo vedermi vivere”, in L. Pirandello, *Uno, nessuno e centomila*, cit., p. 18.

<sup>357</sup> Madrussan a tal proposito sostiene che l'educazione dovrebbe proprio riguardare tutto ciò che non ha ancora una forma definita, che rimane fuori da ogni sorta di categorizzazione, l'inafferrabile che, più di ogni altro elemento, caratterizza la soggettività: “Che chi educa debba e possa dar voce al resto, alla residualità che rimane fuori da qualunque categoria interpretativa e che fa di qualcuno qualcosa di sfuggente, di incompiuto di inafferrabile, è forse una delle sfide più silenziosamente determinanti della contemporaneità. Solo così, del resto, è possibile ancora immaginare un'educazione che si impegni a testimoniare la necessità di quanto rimane imprevedibile eppure costitutivo della soggettività”, in E. Madrussan, *Educazione e inquietudine*, cit., pp. 247-248.

<sup>358</sup> Cfr. M. Conte, *La forma impossibile*, cit. Sulla questione della tensione ad una forma come fondamentale *telos* pedagogico si rimanda ad A. Erbetta, *Pedagogia e nichilismo*, cit.

<sup>359</sup> *Cb*, I, p. 562. Riguardo l'interesse valeriano alla questione della forma si fa riferimento in particolare a J-M Rey, *Paul Valéry. L'aventure d'une œuvre*, Paris, Seuil, 1991: “ce que Valéry nomme le travail n'est pas autre chose que le désir de disposer les mots qui ne sont pas destinés à en finir : la génération de fragments qui prend le temps de son développement ; la décision de partir de l'informe e du non-significatif en ayant la patience de déployer les aspects divers et imprévus du négatif dans tous les domaines ; un mouvement de palingénésie et de régénération qui est la condition de l'éveil ; une posture par laquelle le savoir est toujours remis en chantier [...] L'invention de la forme est l'activité poétique par excellence, l'exploration du possible sous le signe du commencement”, *Ivi*, pp. 121-125



### 2.2.2. *La danza: uno sguardo rivolto su ciò che è allo stato nascente*

E così la metafora della danza diventa cruciale per addentrarci nel pensiero dell'informe: la ballerina per Valéry rappresenta la perfezione dei movimenti, l'elevazione della forma a contenuto.<sup>360</sup>

A differenza del consueto muoversi per camminare, i gesti e i movimenti della danza hanno significato in sé: la bellezza della postura, la perfezione del passo, rendono ogni movimento compiuto in se stesso. Come afferma il Nostro, la danza è composta da quei movimenti:

Di cui nessun oggetto localizzato ecciti, né determini, né possa causare e concludere l'evoluzione. Nessuna cosa che raggiunta porti alla risoluzione di quegli atti. Non cessano che per qualche intervento estraneo alla loro causa, fisionomia, specie; e invece d'essere sottoposti a condizioni d'economia sembrano, al contrario, che abbiano la dissipazione stessa per oggetto.<sup>361</sup>

Nella danza i tempi sono dilatati: il movimento prende forma con dei ritmi altri rispetto al semplice spostarsi; la ballerina si mantiene nella posizione dell'instabile, abita quella condizione, dilatandola nel tempo, che evoca quel senso del limite tra l'instabilità della situazione e la solidità che il suo corpo mostra:

La Danza genera tutta una plastica [...]. Dalle stesse membra che compongono, scompongono e ricompongono le proprie figure, o dai movimenti che si rispondono ad intervalli uguali e armoniosi, si forma un ornamento della durata, come dalla ripetizione dei motivi nello spazio, o anche dalle loro simmetrie, si forma l'ornamento dell'estensione.<sup>362</sup>

Il ballo, quindi, secondo Valéry si declina come “una poesia generale dell'azione degli esseri viventi”,<sup>363</sup> diventa la rappresentazione più esaustiva dell'azione del

---

<sup>360</sup> Cfr. P. Valéry, *L'anima e la danza*, in *Tre dialoghi*, Torino, Einaudi, 1990

<sup>361</sup> P. Valéry, *Degas Danza Disegno*, cit., p.p. 21-23.

<sup>362</sup> *Ivi*, p. 24

<sup>363</sup> P. Valéry, *Filosofia della danza*, Genova, Il Melangolo, 2004, p. 17

pensiero inteso come esercizio costante, come continuo movimento in cui la forma è il vero contenuto. La danza infatti, secondo le parole del Nostro:

Fa del corpo che in quel momento possiede, un oggetto atto alle trasformazioni, alla successione degli aspetti, alla ricerca dei limiti delle potenze istantanee dell'essere.<sup>364</sup>

Danzare, quindi, è l'arte di trasformare i movimenti che solitamente sono tesi a raggiungere uno scopo estrinseco, in gesti che hanno valore di per se stessi; sono i singoli movimenti, le singole posture, che si comunicano, non comunicano qualcosa di altro se non se stessi. E comunicandosi, con i loro ritmi, con i loro tempi e i loro spazi, creano una porzione di realtà in cui si assiste all'accadimento di un istante che inizia a prender forma.

La danzatrice abita quel limite in cui ogni movimento del corpo è colto nel suo stato nascente, nel suo potenziale: tale condizione, nella quale la ballerina “sente se stessa come un evento che in lei divenga”,<sup>365</sup> ci permette di ritornare a guardare ciò che per abitudine e per consuetudine siamo portati ad ignorare, come traspare, da questo passaggio del dialogo tra Fedro e Erissimaco, ne *L'anima e la danza*:

FEDRO E in ciò, secondo te, la danzatrice avrebbe un tanto di socratico, nell'insegnarci, in quanto ai passi, a conoscere un po' meglio noi stessi?

ERISSIMACO Precisamente. Sono così facili e così familiari per noi, che non hanno mai l'onore di essere considerati in se stessi e in quanto atti estranei [...] Li perdiamo senza pensarci.<sup>366</sup>

La danza diventa quindi un vero e proprio modello pedagogico, che coincide con quella riforma dello sguardo che rende possibile fissare l'informe, lo stato nascente

---

<sup>364</sup> *Ibidem*. A proposito della questione della danza come metafora delle potenzialità del pensiero si veda B. Scapolo, *Comprendere il limite. L'indagine delle choses divines in Paul Valéry*, cit: “E' necessario ricondurre la cifra della danza alla pratica del *faire* e dei suoi composti [...], in altri termini all'esercizio di pensiero nell'atto stesso del suo *farsi*, del suo *pro-darsi*, ovvero nel momento stesso del passaggio da una potenza ad un atto: la danza diviene quindi precisa metafora dell'intimità del proprio laboratorio mentale, dove il produrre eccita l'esprit del prodotto”, *Ivi*, p. 118

<sup>365</sup> P. Valéry, *L'anima e la danza*, cit., p. 17

<sup>366</sup> *Ivi*, p. 16

di ogni forma, e volgere lo sguardo all'istante che genera la forma, in cui essa ritorna ad essere nuova, sconosciuta, strappata dall'abitudine del senso e dell'uso comune.<sup>367</sup>

Fissare le cose nello spazio del non-ancora, prima di ogni utilizzo, fissarle e coglierne la forma, il valore intrinseco, come mostra l'esperienza del guardare la Ballerina danzare, è ciò che permette di cogliere la bellezza e la perfezione possibile in un corpo e nei suoi movimenti, prima di ogni loro utilizzazione. E allora intuiamo in che senso Erissimaco, ne *L'anima e la danza*, scrive:

Nulla amo così tanto come l'evento che sta per compiersi ...] A ogni altra ora del giorno preferisco l'alba. Per questo con tenera gioia attendo di veder germogliare, in quella viva creatura il sacro moto. [...] Lentamente ora disegna la forma di uno slancio, e ci vieta il respiro sino all'attimo di staccare da terra.<sup>368</sup>

---

<sup>367</sup> Una tale attenzione alla danza come momento in cui si assiste all'esecuzione di movimenti, gesti e posture che, in virtù del loro essere slegati dal loro uso comune, possono essere conosciute in maniera autentica, rimanda ad una particolare tensione pedagogica propria di alcuni autori contemporanei, tra i quali Masschelein e Lewis. Masschelein vede nella scuola lo spazio in cui si può assistere ad una relazione altra con gli oggetti del modo, slegati dal loro uso comune e dal loro valore di scambio; l'oggetto in questo modo vive una sorta di stato di sospensione nella quale è possibile studiarlo e quindi eventualmente ri-pensarlo e ri-significarlo. A tal proposito, riprendendo il concetto di profanazione di Agamben (G. Agamben, *Profanazioni*, Roma, Nottetempo, 2005), scrive: "Important here is that precisely by turning something into play, it is simultaneously being offered up for free and novel use. It is being unhanded and placed on the table. That is to say, something (a text, an action) is being offered up and of study or practice, regardless of its appropriate use (in the home or in society, outside the school). When something becomes an object of study or practice, it means that its demands our attention; it invites us to explore it and engage it, regardless of how it can be put to use", in J. Masschelein, M. Simons, *In defence of school. A public issue*, Leuven, E-ducation Culture & Society Publishers, 2013, p. 40. Nella stessa direzione si muove Lewis quando intende l'educazione, riprendendo la categoria di potenzialità di Agamben (G. Agamben, *La potenza del pensiero*, Vicenza, Pozza, 2010), come uno stato di sospensione in cui i materiali con i quali si entra in relazione sono posti in uno spazio-limite in cui l'oggetto è considerato nella sua potenzialità di non assumere la funzione che solitamente ricopre. È appunto quello stato di sospensione dall'ordine comune, come accade per Valéry nella metafora della danza, che vive, secondo Lewis, la dimensione educativa. A tal proposito Lewis e Friedrich propongono all'attenzione il metodo pedagogico del "tinkering" come alternativa alla logica dell'apprendimento inteso come processo che ha come scopo il raggiungimento di risultati misurabili: "Here, what is suspended are the everyday imperative to produce optimally functioning/measurable/quantifiable outcomes", in T. Lewis D. Friedrich, *Educational states of suspension*, in "Educational Philosophy and theory", vol. 48, n. 3, 2016, p. 239. Seguendo tale logica "what we have is a kind of im-potentiality for news uses without realizing any of these new uses in a given form", *Ivi*, p. 241. L'oggetto che in questo modo viene reso inoperativo e, secondo gli autori, trasformato in una sorta di giocattolo, ci permette di sostare nell'orizzonte in cui "new uses become possible", *Ibidem*.

<sup>368</sup> *Ivi*, p. 18.

### 2.2.3. *La poesia di Valéry: il disegno dell'informe*

La stessa tensione pedagogica traspare nella forma che Valéry intende dare alla sua scrittura. Il linguaggio metaforico, tipico del Nostro, non esprime forse il tentativo di creare uno spazio in cui il ritmo della scrittura viene interrotto dal suo normale incedere, ed in cui è possibile cogliere quegli aspetti della realtà che il linguaggio ordinario, quello volto alla mera comunicazione, eluderebbe?

Nel *Discorso sull'estetica*, si legge:

Nella foresta incantata del Linguaggio, i poeti vanno espressamente per perdersi, e inebriarsi di smarrimento, cercando gli incroci di significato, gli echi imprevisi, gli incontri strani; non temono né le deviazioni, né le sorprese, né le tenebre; - ma il cacciatore che si entusiasma ad inseguirvi la «verità», a seguire un cammino unico e continuo, di cui ogni elemento sia il solo da prendere per non perdere né la pista, né il bottino raccolto lungo il percorso, rischia di catturare, alla fine soltanto la propria ombra. Gigantesca, talvolta, ma pur sempre ombra<sup>369</sup>.

È un mondo, quello del linguaggio valeriano, dove al centro si pongono il mito e la metafora, e quindi la polisemia dei significati, senza che questo comporti un abbandono della ricerca ostinata della precisione e del rigore.

L'incedere metaforico viene inteso non soltanto come un ornamento stilistico, ma come la forma più propria del linguaggio poetico e quindi come un vero e proprio modo di stare di fronte alla realtà, di sostare su ciò di cui non conosciamo ancora la forma. Così come afferma Valéry, infatti, la metafora è:

Quel che succede quando si guarda in un certo modo così come uno starnuto è quel che accade quando si guarda il sole. In che modo? Lo sentite. Un giorno, lo si saprà forse dire con grande precisione. Fa' così e così, - ed ecco tutte le metafore del mondo.<sup>370</sup>

---

<sup>369</sup> P. Valéry, *Discorso sull'estetica*, cit., pp. 181-182

<sup>370</sup> P. Valéry, *Taccuino di un poeta*, cit., p. 47

La forma che il linguaggio assume coincide, quindi, con quel *guardare in un certo modo*, sempre altro dal senso comune: “Ciò che per chiunque è forma per me è contenuto”, scrive infatti il Nostro, e così, in effetti, appare.

Il linguaggio nel suo porsi, è il vero contenuto. La poesia, intesa come forma del pensiero, come modo di abitare la realtà, come modo di intender la conoscenza delle cose, è il vero contenuto dell’opera di Valéry.

E allora capiamo anche quando il Nostro afferma che le condizioni di possibilità di un’opera appaiono di gran lunga più interessanti dell’opera stessa: l’interesse è riposto sulla possibilità del porsi della parola, sulle condizioni che permettono ad un tale tipo di linguaggio di comunicarsi, prima che di comunicare qualcosa.

Il linguaggio mitico-metaforico<sup>371</sup> sembrerebbe allora rappresentare, per Valéry, il potere propriamente poetico e creativo della scrittura poetica: non dice appena un contenuto, dice della possibilità della parola liberata da un certo ordine linguistico, della sua potenzialità, della sua capacità di introdurre ad una nuova conoscenza del mondo, così come accade nella danza.<sup>372</sup>

Un tal tipo di linguaggio si esprime nella sua forza evocativa, nel suo essere parola viva, che sussiste solo nella misura di una relazione con un Io vivo che la colga.

La metafora è uno degli strumenti attraverso i quali la scrittura valeriana fa un uso altro delle parole rispetto al linguaggio ordinario: non si limita a trasmettere, appunto, un contenuto, essa piuttosto testimonia, con il suo porsi, il potere di una

---

<sup>371</sup> Cfr. E. Franzini, *Il mito e l’infinito estetico*, cit.

<sup>372</sup> Si noti a tal proposito il rimando al pensiero di circa la questione del rapporto tra rivelazione di Dio e Linguaggio. Egli scrive: “La dimensione più originale che è in questione nella rivelazione non è, dunque, quella della parola significante, ma quella di una parola che, senza significare nulla, significa la significazione stessa [...] Questa donazione di una voce per il linguaggio è Dio, è la parola divina”, in G. Agamben, *L’idea di linguaggio*, in *La potenza del pensiero*, Vicenza, Neri Pozza Editore, 2005, p. 29 La rivelazione secondo Agamben è quindi l’accadere dell’evento del linguaggio, e perciò egli afferma che “il senso proprio della rivelazione è dunque quello di mostrare che ogni parola e ogni conoscenza umana hanno la loro radice e il loro fondamento in un’apertura che li trascende infinitamente; ma – nello stesso tempo- questa apertura non concerne che il linguaggio stesso, la sua possibilità e la sua esistenza”, *Ivi*, p. 27.

parola che si allontana da orizzonti consueti, per ritornare rinnovata, sempre la stessa, ma altra. Valéry a tal proposito scrive che:

Il poeta dispone delle parole in tutt'altro modo di come lo richiedano l'uso e il bisogno. Sono senz'altro le stesse parole, ma assolutamente non gli stessi valori. [...] E tutto ciò che afferma, che dimostra che egli non parla in prosa, gli va bene. La rima, l'inversione, le figure retoriche, le simmetrie e le immagini, creazioni o convenzioni che siano, sono altrettanti strumenti per opporsi all'indole prosaica del lettore.<sup>373</sup>

Quello che Valéry opera è quindi una “poeticizzazione del linguaggio”,<sup>374</sup> come la definisce Blumenberg, in cui le parole vengono disposte in una maniera tale da creare nuove significazioni, in cui il linguaggio stesso vive di una radicale polisemia:

L'effetto estetico della tendenza linguistica alla polisemia è innanzitutto la sorpresa per ciò che si teneva acquisito, la auto valorizzazione del mero medium l'estrinsecarsi dell'ovvio dalla sfera, normalmente trascurata, del mondo della vita.<sup>375</sup>

Lo stesso Blumenberg, citando il passaggio di Valéry in cui afferma che il contenuto della poesia consisterebbe nella “probabilità apparente e che si impone, nella produzione dell'improbabile”<sup>376</sup>, afferma che:

La probabilità dell'improbabile è la formula logica della struttura dell'oggetto estetico. [...] la tendenza alla polisemia non è [...] in sé un processo di crescente probabilità e disordine, ma quella caduta semantica del linguaggio dove l'univocità sta solo in ciò che rimane. La ricchezza semantica del linguaggio poetico sta nell'improbabile.<sup>377</sup>

E un concetto molto simile è sostenuto da Orlando Cian quando, trattando del tema della metafora da un punto di vista pedagogico, introduce la questione

---

<sup>373</sup> P. Valéry, *Questioni di poesia*, in *La caccia magica*, cit., pp. 122-123.

<sup>374</sup> Blumenberg descrive la questione della poeticizzazione del linguaggio riferendosi proprio all'opera di Valéry e la descrive come la possibilità che il linguaggio diventi il luogo del puro possibile: “Valéry descrive come quintessenza dell'esperienza poetica uno stato spirituale di illimitata libertà, uno stato che ha conquistato, rispetto a qualunque aspetto fascinoso, la sensazione di un campo di azione in cui l'oggetto stesso è ritornato allo stato di possibilità, abbandonando la sua attuale e completamente determinata realtà. [...] Il rapporto tra il linguaggio e il poeta è determinato, secondo Valéry, dal fatto che questo lo riconduce allo stato di possibilità pura e ne fa uno strumento di libertà poetica”, in H. Blumenberg, *La realtà in cui viviamo*, Milano, Feltrinelli, 1987, p. 125.

<sup>375</sup> Ivi, p. 121.

<sup>376</sup> Il passaggio di Valéry citato da Blumenberg appare in P. Valéry, *Taccuino di un poeta*, cit., p. 47.

<sup>377</sup> H. Blumenberg, *La realtà in cui viviamo*, cit., p. 128.

dell'enigma come elemento caratterizzante la metafora stessa. Citando il passo di Aristotele in cui si legge "L'enigma in sostanza consiste in questo: dire quello che s'ha da dire mettendo insieme cose impossibili",<sup>378</sup> aggiunge:

Se le cose impossibili non scadono in barbarismi, ma si elevano a metafore, con un'impronta di nobiltà nello stile, allora esse hanno [...] un criterio di convenienza che rende credibile, meraviglioso, anche l'irrazionale, l'impossibile, l'assurdo. Omero è il grande poeta che può essere considerato il modello di tale procedimento ; il quale ha un suo ordine non evidente ma reale.<sup>379</sup>

La polisemia, come elemento caratterizzante la scrittura, sembra essere anche per Valéry il tentativo di ritornare a fissare l'improbabile, l'assurdo, appunto. E tale tentativo non può non coincidere con quello di allenare lo sguardo a guardare la realtà, in virtù del fatto che, secondo il Nostro:

La maggior parte delle persone vedono con intelletto molto più sovente che con gli occhi. Al posto di spazi colorati, essi prendono conoscenza di concetti.<sup>380</sup>

Vedere con gli occhi non significa però automaticamente pretendere di avere della realtà una visione neutrale. Quest'ultima non si presenta a occhi allenati a guardare, come quelli del Nostro, in maniera evidente; è infatti attraverso l'opera

---

<sup>378</sup> Citato in D. Orlando Cian (a cura di), *Gli occhi nuovi della metafora. Il rapporto creativo dell'uomo con se stesso, con gli altri, con il mondo*, Padova, Libreria Gregoriana Editrice, 1986, p. 26

<sup>379</sup> *Ibidem*

<sup>380</sup> P. Valéry, *Leonardo e i filosofi*, p. 34. La volontà di ritornare a vedere con gli occhi, al di là dei concetti, non sembra tanto inneggiare ad una sorta di spontaneismo e di pragmatismo esperienziale che eluderebbe la teoria nel percorso di conoscenza, quanto piuttosto sembra coincidere con la volontà di evitare, usando le parole di Papparo, "sia l'automatismo linguistico che fa vedere sempre le stesse cose, sia il naturalismo di uno sguardo che, dimentico di sé, si impressiona soltanto del reale", in F. C. Papparo, *L'arte dell'esitazione*, cit., p. 49. Andare oltre al concetto, oltre il monopolio della parola del linguaggio ordinario, come direbbe Valéry, sembra allora significare la decisione di rifiutare il monopolio di un linguaggio che non osa spengersi mai al di là del già saputo e del già detto. E ciò sembra essere simili alla formulazione di Blumenberg, all'interno del campo d'azione della metafora, della teoria dell'inconcettualità. A tal proposito, per mostrare la deviazione che la metafora attua all'interno del linguaggio comune: "La conduzione d'esilio della metafora in un mondo determinato dall'esperienza disciplinare, risulta tangibile nel disagio che circonda tutto ciò che non corrisponde allo standard di un linguaggio che tende all'univocità oggettiva", in H. Blumenberg, *Naufragio con spettatore. Paradigmi di una metafora dell'esistenza*, Bologna, Il Mulino, 1985, pp. 122-123.

d'arte che possiamo essere condotti a vedere quei frammenti della realtà che, per troppa evidenza, sono diventati invisibili.

Valéry scrive infatti che quello che l'opera dovrebbe fare è “insegnarci che non avevamo veduto quello che vediamo”.<sup>381</sup> Ed è proprio ciò che intende Erbetta, parlando del valore pedagogico della poesia, quando scrive:

La poesia diventa il luogo [...] di una «indecente» verità esistenziale che ci strappa comunque dalla chiacchiera e che ci richiama, in fondo, alla sostanza indigenziale della nostra esperienza di vita. Per cui ciascuno nella poesia sperimenta la forza di un ritorno della parola a se stessa, e attraverso la parola, di un riconoscimento più intimo della persona tanto quanto questa avverta il «bisogno» di quella autenticità. Ed è nella poesia, dunque, che anche la pedagogia può misurare il senso del suo impegno.<sup>382</sup>

L'opera dovrebbe quindi ridonarci uno sguardo sulla realtà, come abbiamo detto anche nelle pagine precedenti, liberato dal monopolio di una parola che appartiene ad un linguaggio che non si spinge mai oltre ciò che riesce a riconoscere come familiare. Per usare le parole di Papparo, quello che Valéry propone è liberare l'oggetto dal suo nome, ovvero:

Immetterlo in un campo più ampio della riconoscibilità; vuol dire sì, in prima istanza, rinviarlo al campo dell'in-forme come spazio di fluidificazione, ma per ri-vederlo e ri-prenderlo sotto l'angolo della forma, ovvero sotto l'angolazione della buona sorpresa.<sup>383</sup>

Quello che la scrittura di Valéry intende consegnarci è proprio la possibilità di voltare lo sguardo verso ciò che sta allo stato nascente, come accade con la danza; la possibilità di sostenere lo sguardo su ciò che non è ancora completamente svelato,

---

<sup>381</sup> P. Valéry, *Leonardo e i filosofi*, cit., p. 34

<sup>382</sup> A. Erbetta, *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*, Roma, Anicia, 1992, p. 74. Si noti a questo proposito delle affinità con quanto Diega Orlando scrive a proposito del valore, anche pedagogico, del linguaggio metaforico: “Chi crea metafore offre all'altro la possibilità di essere scoperto e compreso; chiede uno sforzo per superare il banale, il già detto, ciò che è scontato. Il che non significa ricerca del difficile, ma spesso, in campo educativo, offerta di quella genuinità e semplicità che sfugge all'occhio logico dell'adulto”, in D. Orlando Cian (a cura di), *Gli occhi nuovi della metafora. Il rapporto creativo dell'uomo con se stesso, con gli altri, con il mondo*, cit., p.21

<sup>383</sup> F.C. Papparo, *L'arte dell'esitazione*, cit., p. 46



sul *possibile-ad ogni-istante*, sull'informe appunto: "Niente io amo quanto ciò che è sul punto di accadere", scrive infatti il Nostro.<sup>384</sup>

Il linguaggio allora diventa disegno, il quale "non è la forma ma il modo di vedere la forma".<sup>385</sup> Disegnare coincide con una modalità altra di approcciarsi alle cose, che non risulta schiava del potere linguistico, ma che tenta di andare alla ricerca della forma impensabile con cui il linguaggio possa iniziare a tracciare l'informe, così come leggiamo in un passaggio tratto da *Degas Danza Disegno*:

Vi è una differenza immensa tra il vedere una cosa senza la matita in mano, e il vederla disegnandola. O meglio sono due cose assai differenti che si vedono. Anche l'oggetto più familiare ai nostri occhi diventa tutt'altro se ci si mette a disegnarlo: ci si accorge che non lo si conosceva, che non lo si era veramente visto. [...] Non posso precisare la mia percezione di una cosa senza disegnarla virtualmente, e non posso disegnare questa cosa senza un'attenzione volontaria che trasformi notevolmente ciò che prima avevo creduto di percepire e conoscere bene. mi accorgo che non conoscevo ciò che conoscevo<sup>386</sup>

La poesia in Valéry è quindi un linguaggio che riesce a disegnare, a guardare la realtà con la matita in mano, che permette di cominciare, o ri-cominciare, a tracciare ciò che altrimenti rimarrebbe invisibile.<sup>387</sup>

---

<sup>384</sup> P. Valéry, *L'anima e la danza*, cit., p. 18 lo stato nascente delle cose è lo spazio in cui la realtà inizia a manifestarsi; è quindi lo svelamento, lo svelarsi della realtà ciò che interessa a Valéry di cogliere; l'istante in cui il reale inizia a prender forma, senza che ne abbia ancora una compiuta. Si noti a tal proposito la vicinanza con quello che Agamben scrive in merito alla questione della rivelazione del Dio cristiano che coinciderebbe con una "rivelazione di un inconoscibile". E in questo senso Agamben scrive che "Ciò non può significare che questo: quel che qui è rivelato non è un oggetto, su cui ci sarebbe molto da conoscere e che non è possibile conoscere per mancanza di adeguati momenti di conoscenza: rivelato qui è lo svelamento stesso, il fatto stesso che vi siano apertura di un mondo e conoscenza", in G. Agamben, *La potenza del pensiero*, cit., pp. 26-27. Il linguaggio di Valéry, allora, in questi termini è un linguaggio capace di sostare in questo svelarsi, nel momento di questo svelarsi. Il suo linguaggio mira a comunicare in primis questo: la possibilità di una svelamento della realtà, non tanto ciò che della realtà sembra già essere svelato.

<sup>385</sup> P. Valéry, *Degas danza disegno*, cit., p. 112

<sup>386</sup> P. Valéry, *Degas danza disegno*, cit., p. 51 Nell'informe, scrive Valéry, "l'artista può esercitare l'intelligenza, e l'occhio trovare, con i suoi movimenti su quel che vede, i tragitti della matita sulla carta, come un cieco palpanola, deve accumulare gli elementi di contatto d'una forma, e acquisire punto per punto la conoscenza e l'unità di un solido molto regolare", *Imi*, p. 64

<sup>387</sup> A tal proposito Papparo scrive: "Mediante il disegno quindi più che svilupparsi un'area di evidenza o un sistema chiuso di astrazione viene esibita una possibilità del pensare – che potremmo definire come la zona d'ombra (l'informe) rispetto all'evidenza riconoscitiva prodotta dal sistema

Si realizza in questo modo quella sorta di interruzione, di ritardo dal flusso di informazioni, che il linguaggio dovrebbe continuamente fornire. Ed è proprio in questa dilatazione del tempo, in questo rallentamento, che si consuma la possibilità di sostare in un linguaggio che rimanda costantemente ad altro, che devia dal corso prestabilito, che evoca qualcosa di altro usando le stesse parole del linguaggio ordinario.

Utilizzando un'espressione di Conte, possiamo dire che la scrittura di Valéry ci trasporta d'altra parte, qui. Il rimando è ad altro, ad un sempre altro, e le parole sono qui, sono ancorate qui.

---

linguistico – che riarticola criticamente la questione delle relazioni del vedere con il sapere, fa emergere un'immagine del pensare come esercizio”, C. F. Papparo, *L'arte dell'esitazione*, cit., p. 41

## 2.3. Esercizi di ri-significazione: il progetto pedagogico.

### *2.3.1. La possibilità di dire altrimenti il detto*

Il lavoro fin qui esposto ci ha permesso di inoltrarci all'interno del linguaggio valeriano, fin dentro i suoi interstizi, tra il suo detto e il suo non detto, conducendoci fino a quel limite, a quella frontiera tra il possibile e l'impossibile abitata dal linguaggio puro della poesia; quel linguaggio in cui l'Altro, inteso come il mancante, l'assente, l'oggetto di un'ultima nostalgia, emerge in maniera assolutamente non trasparente, assolutamente non evidente, pena il suo immediato dissolversi.

Nelle pagine precedenti abbiamo introdotto la questione pedagogica, che sembra attraversare il pensiero del Nostro sotto la forma di una costante tensione: quella di educare lo sguardo ad abitare il margine, il confine, il mancante, così da permettere all'occhio, divenuto straniero, di ritornare a guardare la realtà con quell'estraneità che sola permette di ritornare a vedere ciò che l'accecante luce della trasparenza e dell'evidenza sembra far scomparire.

In questa seconda parte del capitolo si intenderà sostare su tale confine, quello che delinea Valéry tratteggiando la sua poetica, con lo scopo di esercitare uno sguardo estraneo su un certo linguaggio pedagogico, che sembra sempre più imporsi alla contemporaneità come l'unico possibile, come il solo in grado di rispondere alle sfide del presente.

Una manovra del linguaggio sul linguaggio, come avrebbe detto Valéry, che ci permetta di ritornare a guardare le parole della pedagogia strappandole da quello stato di necessità e auto-evidenza dentro il quale vengono troppo spesso collocate.

Il linguaggio, come abbiamo visto nel corso della prima parte di questo lavoro, con le sue parole, introduce all'interno dell'Io una inevitabile trasformazione: l'Io non è il linguaggio, eppure il soggetto non può posizionarsi totalmente al di fuori di esso. L'Io è colui che non può esercitare il suo pensiero, che pure è irriducibile al linguaggio, al di fuori di esso. E allora le parole che entrano nell'orizzonte del soggetto, hanno il potere di trasformarlo, hanno il potere di introdursi all'interno del proprio Io, modificandolo.

E allora qual è l'esercizio che propone Valéry affinché il soggetto non sia soggiogato al monopolio della parola ordinaria e quindi al senso comune? Quello che il linguaggio poetico permette è un uso delle parole che consente di abitare una zona di confine, ai margini del linguaggio, lì dove è possibile scorgere il suo inizio, ciò che lo genera. Spingersi fino ai limiti del linguaggio, alle sue estremità ultime, permette di abitare quella condizione in cui la parola, strappata dal regime dell'uso e del bisogno, può tornare ad essere considerata come ciò che è radicalmente estraneo al soggetto, come ciò che appartiene ad un ordine altro, quello del mito appunto.

La parola poetica è, quindi, la parola che si posiziona al limite del linguaggio, che rimanda costantemente ad un'ulteriorità, ad un altrove, oltre il discorso ordinario e che sola può pretendere di dire qualcosa di nuovo rispetto al già detto, affacciandosi oltre il linguaggio, pur rimanendone parte.

Ed è questo tragitto quello che vogliamo compiere anche noi: dal linguaggio proprio di un certo discorso pedagogico corrente, con le sue parole e le sue espressioni, vorremmo tentare di spingerci fino al suo confine, ai suoi margini, per poter scovare una parola altra, che sia capace di dire il pedagogico al di là del suo detto.

Prendendo a prestito l'idea del Nostro secondo il quale il senso delle parole non può non essere che transitorio e provvisorio, tenteremo di illuminare alcuni termini che caratterizzano particolarmente il discorso pedagogico contemporaneo, cogliendo l'idea generale di educazione ad essi sottostante e tentando di creare uno

spazio di manovra che ci permetta di introdurre la possibilità che il dire pedagogico possa essere detto altrimenti.

La possibilità di dire altrimenti il detto, o di andare al di là del già detto, coincide con il tentativo di restituire alla parola la potenzialità che le è propria; quella cioè di introdurci ad una conoscenza altra delle cose.

Porre una parola altra diventa perciò la possibilità di ritornare a concepire il linguaggio, nel suo porsi, come lo spazio-tempo di un'interruzione dove poter introdurre, all'interno del già detto, qualcosa che ad esso non appartenga, almeno non completamente.

Un lavoro squisitamente pedagogico perché radicalmente teso ad una vera e propria educazione allo sguardo e alla parola, che mira ad allontanarci da lidi sicuri e rotte conosciute, per approdare in quello spazio del non-ancora compiuto, del non-ancora definito, del non-ancora svelato, lì dove si può tendere al puro possibile, e che è spazio puramente pedagogico.<sup>388</sup>

E allora da stranieri, con sguardo disincantato, cercheremo di muoverci all'interno del discorso pedagogico, tentando di liberare le parole dal loro senso e uso comune al fine di riconoscerne la vera natura e le eventuali zone d'ombra. E con lo stesso metodo, tenteremo di introdurre all'interno del dizionario pedagogico parole che appartengono al linguaggio valeriano e che dimostrano di avere una forte potenzialità pedagogica.

---

<sup>388</sup> A tal proposito Madrussan scrive che “Si tratterà, allora, di *imparare a vedere* o, meglio, di *reimparare a vedere* e a sentire come esercizio di autoeducazione della vita nel solco di una *pedagogia interpretativa*”, e quindi “la comprensione si rivela solo nella circostanza che altera il già-noto in ciò che è ancora da riconoscere, disdicendo la logica consequenzialità del pensiero educato all'ordine”, E. Madrussan, *Educazione e inquietudine*, cit., pp. 215-219

### 2.3.2. *Progettare l'educazione: la scomparsa dell'inatteso*

Uno dei termini che impera nel discorso pedagogico è sicuramente la parola progettazione.

Nel contesto italiano, negli anni Novanta Lipari ha definito la progettazione nel campo specifico della formazione come un:

Agire con strumenti metodologici appropriati (entro un quadro di vincoli e di obiettivi e di risorse definito) per delineare interventi di formazione dotati di variabile grado di complessità, finalizzati e orientati al conseguimento di risultati apprezzabili. L'attività progettuale consiste, più precisamente, nella capacità di combinare alcune variabili da studiare e valutare con attenzione [...] con lo scopo di dar luogo alle specifiche attività didattiche ritenute necessarie e i cui risultati, opportunamente valutati, dovrebbero [...] corrispondere agli obiettivi del progetto.<sup>389</sup>

In anni più recenti, Cisotto ha parlato di “progetto di istruzione” come fenomeno che si introduce all'interno del discorso pedagogico intorno agli anni Sessanta, e che risponde all'esigenza di:

Ottimizzare l'insegnamento, ossia di ottenere i migliori risultati possibili, avendo definito con accuratezza gli obiettivi e previsto le condizioni dell'istruzione.<sup>390</sup>

Il progetto si definisce quindi come un vero e proprio disegno di istruzione, che Cisotto definisce essere:

Un processo analogo alla soluzione di un problema mediante una strategia mezzi-fini, poiché, oltre a indicare il livello di competenza da conseguire in determinati ambiti di conoscenza, descrive anche i modi per favorire e promuovere il raggiungimento di tale

---

<sup>389</sup> D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro, 1995, p. 89. Gli autori che abbiamo scelto di convocare in questa fase ci sembrano esemplificativi di un certo tipo di discorso pedagogico che intendiamo analizzare.

<sup>390</sup> L. Cisotto, *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*, Padova, CLUEP SC, 2013, p. 55.

livello. In tal senso, una teoria del progetto di istruzione comporta sempre il riferimento ad una teoria dell'apprendimento.<sup>391</sup>

L'esigenza di una progettualità pedagogica, almeno di una certa progettualità, sembra, soprattutto negli ultimi anni, svilupparsi in risposta ad un bisogno sempre maggiore di valutare e monitorare l'intero processo della formazione. Come si evince dal *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente* il bisogno di valutazione e trasparenza dei risultati dell'apprendimento diviene un carattere cruciale nell'attuale sistema formativo.

Nel documento redatto dalla Commissione Europea leggiamo infatti che:

Le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del 2000 hanno stabilito che una maggior trasparenza delle qualifiche dovrebbe essere una delle componenti principali necessarie per adeguare i sistemi di istruzione e formazione europei alle esigenze della società della conoscenza.<sup>392</sup>

Dal momento in cui i sistemi di istruzione e formazione hanno come finalità quella di adeguarsi alle richieste e alle esigenze della cosiddetta "società della conoscenza", essi hanno necessariamente bisogno di essere puntualmente monitorati affinché rispondano efficacemente allo scopo preposto.

In tale documento vengono infatti forniti i descrittori che definiscono i livelli del *Quadro Europeo delle Qualifiche*, affinché possa costituirsi un terreno di criteri e misurazioni comuni con cui valutare il livello degli apprendimenti raggiunti.

Nel Glossario, presente all'interno del documento, alla voce raggiungimento degli apprendimenti, si legge la seguente definizione:

---

<sup>391</sup> Ibidem

<sup>392</sup> Commissione Europea, *Quadro Europeo delle Qualifiche dell'Apprendimento Permanente*, in <https://ec.europa.eu>. Nelle Conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona del 23 24 marzo 2000 si legge a tal proposito che "L'Unione si è ora prefissata un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale".

Descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.<sup>393</sup>

Sembrerebbe allora che, all'interno della progettazione, la programmazione degli apprendimenti rappresenti un elemento paradigmatico. Seguendo le parole di Cisotto, leggiamo infatti che:

La programmazione degli apprendimenti riguarda la definizione degli obiettivi didattici e la pianificazione delle attività in rapporto alle classi e agli allievi. Il suo scopo è di delineare le fasi in cui si articola l'acquisizione delle abilità e competenze implicate negli obiettivi e di prefigurare le strategie per far evolvere in maniera ottimale le reti di conoscenza.<sup>394</sup>

Se poi ci inoltriamo all'interno del discorso che parte dall'approccio più propriamente costruttivista, la questione si sposta ulteriormente dalla centralità posta al raggiungimento degli apprendimenti previsti all'adeguatezza dei contesti di apprendimento. È la creazione di un contesto adeguato ed efficace, che permette allo studente di apprendere.

Definizione degli obiettivi, pianificazione delle attività, delineamento delle fasi, prefigurazione delle strategie, misurazione degli obiettivi raggiunti: sono espressioni che se da un lato sembrano affermare il sano proposito di sollevare la pratica pedagogica dal rischio dello spontaneismo e dell'episodicità, dall'altro, sembrano però ridurre la stessa ad una sorta di pianificazione degli interventi, che tende ad escludere la possibilità di concepirla come un evento che accade, e che accadendo porta con sé la possibilità che si introduca l'inatteso.

Nonostante una certa retorica sulla personalizzazione e sull'individualizzazione del progetto pedagogico, che è andata sviluppandosi di pari passo con la retorica dell'antinzionismo<sup>395</sup>, la progettualità pedagogica intesa in questo modo sembra

---

<sup>393</sup> Commissione Europea, Quadro Europeo delle Qualifiche dell'Apprendimento Permanente, in <https://ec.europa.eu>

<sup>394</sup> Cisotto, *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*, cit., p. 71.

<sup>395</sup> Per retorica dell'antinzionismo ci riferiamo al discorso alle competenze che si è andato sviluppando all'interno del discorso pedagogico europeo. Già a partire dal 1995, il Libro Bianco redatto dalla Commissione Europea dal titolo *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*



manifestare, sopra ogni altra cosa, la necessità di rendere il percorso educativo sempre più prevedibile al fine di esser misurato e quindi qualificabile.

La vera questione, pedagogicamente rilevante, sembra allora essere proprio questa: è possibile una progettualità altra? Come riuscire a collocare l'agire pedagogico al di fuori di una mera e inconcludente episodicità, senza rischiare di ridurlo ad un tecnicismo e quindi all'applicazione di una strategia che non lascia spazio a tutto ciò che eccede il programmabile e il prevedibile?

Navigando sulle acque straniere del pensiero di Valéry, seguendo la sua rotta, riusciamo forse a scorgere inediti spunti per affrontare la questione, provando a ri-significare, o perché no, a ri-nominare la parola progettazione con tutto quello che essa porta con sé.

---

introduceva l'esigenza di sostenere i cambiamenti sociali ed economici attraverso un'innovazione del sistema di istruzione. Come leggiamo in un estratto: "Si tratta sostanzialmente di porre al centro delle preoccupazioni la ricerca di una formazione adeguata alle prospettive di lavoro e di occupazione" con il fine di formare "lavoratori qualificati, in possesso delle necessarie competenze ed in grado di adattare rapidamente a nuove esigenze", in Commissione Europea, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco su istruzione e formazione, Commissione Europea, Lussemburgo, 1995

. Nel "Quadro europeo delle qualifiche dell'apprendimento permanente" la parola competenza viene definita come la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" Da questi estratti si evince come la centralità che la competenza ha assunto all'interno del dibattito pedagogico dice della predilezione che quest'ultimo rivolge ad un tipo di sapere che sia completamente e immediatamente spendibile all'interno del mercato del lavoro. Si veda altresì il documento più recente stilato dalla Commissione europea relativa alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente: RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Per un approfondimento della declinazione italiana di tale tipo di discorso si rimanda a . Grimaldi, R. Serpieri, "*The trasformation of the education State in Italy*", in "Italian Journal of Sociology of Education", 2012, 1, pp. 146-180"

### 2.3.3. *Lessico valeriano: la costruzione impossibile*

Quando utilizziamo la parola progetto possiamo, allontanandoci dal suo senso e uso comune, immaginarci il lavoro dell'architetto, la bozza del disegnatore o del pittore, insomma tutto il lavoro preparatorio che permette la realizzazione di un'opera.

Nel discorso di Valéry è presente una costellazione di parole che esprimono la tensione propria del Nostro alle condizioni di possibilità di un'opera.<sup>396</sup>

Parole come costruzione, composizione, disegno, esecuzione sembrano invadere in maniera preponderante il suo linguaggio. Allora ci sembra interessante addentrarci all'interno di queste parole così care a Valéry, con lo scopo di illuminarne il forte spessore pedagogico che appartiene loro.

Avvicinare la questione della progettazione, del progetto pedagogico, al terreno della costituzione, esecuzione, costruzione dell'opera d'arte, sembra essere, infatti, una via percorribile per allontanarsi da un sempre più presente e pressante tecnicismo che guida l'azione educativa, e tornare invece a sostare su alcune questioni preliminari, preparatorie appunto, che ci permettano di problematizzare l'agire pedagogico, così da tendere ad un'operatività che sia realmente formativa, tesa alla generazione della forma inedita di sé.

Conte a tal proposito scrive che:

---

<sup>396</sup> A tal proposito in un passaggio dei suoi Quaderni si legge: “Una rivoluzione, un cambiamento enorme, era alla base della mia storia: Ricondurre l'arte che situiamo nell'opera alla fabbricazione dell'opera. Considerare la composizione stessa come la cosa principale, o trattarla come opera, come danza, come scherma, come costruzione di atti e di attese. Fare un poema è un poema. Risolvere un problema è un gioco ordinato. Il caso, l'incertezza sono in esso pezzi definiti. L'impotenza della mente, le sue soste, le sue angosce non sono sorprese, e perdite indefinite. Ma il fare come cosa principale, e quella determinata cosa fatta come accessorio, ecco la mia idea. Scrivere non vale la pena se non per attingere la vetta dell'essere, non già dell'arte; ma è anche la vetta dell'arte. L'indissolubilità della forma e del fondo”. Q I, 274-275

La forma umana esprime l'invenzione formatrice che l'ha generata ed è equilibrio di parti, indivisibile unità, non riproducibilità nonostante l'età della tecnica : è l'originalità e l'inedito, la rivincita dell'aura.<sup>397</sup>

Ci allontaniamo, allora, apparentemente, dal terreno che comunemente chiamiamo "pedagogia", per immergerci nell'universo valeriano della costruzione dell'opera d'arte, per poi ritornare a sostare sul terreno del linguaggio pedagogico con occhio sicuramente diverso, sicuramente meno abituato, profondamente dis-educato e quindi più allenato a scovarne le zone d'ombra e gli spazi di manovra.<sup>398</sup>

"Che importanza ha, dicevo, quanto accade una volta sola?"<sup>399</sup> Si domanda il Leonardo da Vinci nato dalla penna di Valéry, dichiarando: "non cerco il tempo perduto, che piuttosto respingerei, il mio spirito non vive che l'azione".<sup>400</sup>

---

<sup>397</sup> M. Conte, *Generare la forma umana*, in M. Conte, G. Grandi, G. P. Terravecchia (a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*, Portogruaro, Edizione Meduon, 2013, p. 135. In questo saggio Conte prova a valicare il termine progettazione e a proporre di sostituirlo con la parola "composizione", essendo la forma umana "frutto di una "composizione" più che di una progettazione. Conte ponendo all'interno del discorso il concetto di composizione, tenta di interpretare in chiave pedagogica le leggi compositive del disegno fornite da Ruskin nel suo testo *Elementi del disegno*. Sulla relazione tra la pedagogia e la ricerca di una forma umana autentica, dello stesso autore si veda M. Conte, *La forma impossibile*, cit.

<sup>398</sup> La parola *manovra* appartiene al lessico valeriano e intende secondo Rey "un travail quotidien, opiniâtre, sur le crédit à accorder aux mots, sur le mise en acte des opérations de langage, à propos de objets qui se profilent dans ce labeur renouvelé. Il y a là une sorte d'attitude qui consiste, pour l'essentiel, à penser que, comme pour tout art «le formel contient le significatif»", in J.-M. Rey, *Paul Valéry. L'aventure d'une œuvre*, cit., p. 50. In ambito pedagogico è stato ripreso il concetto valeriano di manovra da Madrussan, soprattutto in E. Madrussan, *Cosa può un uomo? Appunti su Monsieur Teste e la manovra formativa*, cit.

<sup>399</sup> P. Valéry, *Nota e digressioni*, cit., p. 55.

<sup>400</sup> Ibidem. L'atto, l'azione è il luogo in cui trova spazio la domanda che pone Teste: "Cosa può un uomo?". Valéry scrive infatti che "L'idea di fare è la prima e la più umana. Spiegare non è altro che descrivere una maniera di fare, significa rifare con il pensiero", in P. Valéry, *L'uomo e la conchiglia*, in *La caccia magica*, cit., p. 62. A tal proposito Valéry scrive "L'homme est action, ou il n'est rien", in P. Valéry, *L'homme et l'action*, in *Vues*, cit., p. 235. L'azione rappresenta per Valéry la dimensione cruciale in cui l'uomo ha la possibilità di confrontarsi con la propria potenzialità che è sempre espressione del rapporto tra il possibile e l'impossibile, ed è questo che sembra allontanarlo dal mito empirista del fare, che invade gran parte del discorso pedagogico. non è un fare, quello di Valéry, che coincide con il provare tra le opzioni fornite, ma è un fare che va oltre il possibile dato, che guarda all'impossibile; e quindi è un fare che è prima di tutto la ricerca e l'invenzione di un modo di fare. Per un approfondimento della categoria del fare e dell'azione in Valéry si rimanda a J.-M. Rey, *Paul Valéry. L'aventure d'une œuvre*, E. Crescimanno, *Implexe, fare, vedere. L'estetica nei Cahiers di Paul Valéry*, Palermo, Centro Internazionale Studi di estetica, 2006.

Il Leonardo di Valéry è un uomo che vive la condizione dell'operare e del costruire come dimensione pressoché totalizzante della sua esistenza impossibile; il Nostro lo definisce come colui che “pensa sempre all'universo e al rigore.”<sup>401</sup>

Il suo operare coincide *in primis* con il suo metodo, con il suo sguardo sulla realtà: egli è l'uomo che coglie “la relazione tra cose di cui sfugge la legge di continuità”.<sup>402</sup>

L'artista che costruisce, che compone, che opera, è colui che è in grado di fissare lo sguardo su ciò che i più non riescono a percepire, è quindi colui che è in grado di riconoscere le relazioni, le legge di continuità tra cose apparentemente slegate, disunite.

La continuità dell'insieme manca alla nostra conoscenza, come le sfuggono quegli informi brandelli di spazio che separano degli oggetti noti e vagano alla mercè degli intervalli; come si perdono ad ogni attimo miriadi di fatti, escluso il piccolo numero di quelli suscitati dal linguaggio.<sup>403</sup>

Ed è proprio in tali intervalli, apparentemente vuoti, perché non riducibili a nulla che già sappiamo, che si compie la percezione, l'intuizione, il riconoscimento di una forma universale, che forma e informa ogni cosa, come emerge in un estratto di uno scritto di Leonardo da Vinci:

L'aria è piena d'infinito linee rette e radiose insieme intersegate e intessute senza occupazione l'una dell'altra rappresentano a qualunque obbietto la vera forma della loro chagione.<sup>404</sup>

---

<sup>401</sup> P. Valéry, Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci, cit., p. 28.

<sup>402</sup> A proposito della relazione che sussiste nel Leonardo nato dalla penna di Valéry, tra il conoscere e il costruire Crescimanno scrive che “Emerge già con i primi tratti caratteristici di Leonardo il rapporto che secondo Valéry deve crearsi tra occhio e mano, l'unità di azione di questi due strumenti necessari per operare sulla realtà: Leonardo rappresenta quel tipo di mente che riesce a manifestarsi con modalità tanto diverse quali quelle artistiche e quelle scientifiche; il disegno, la fisica, la pittura, la fisiognomica, la geometria, l'architettura sono gestite in unione dalla mano e dall'occhio”, in E. Crescimanno, *Implexe, fare, vedere. L'estetica nei Cahiers di Paul Valéry*, cit., p. 40.

<sup>403</sup> P. Valéry, Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci, cit., p. 27

<sup>404</sup> La citazione da Leonardo (Man. A, foglio 2, 55) è presente in P. Valéry, *Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci*, cit., p. 49

La costruzione di un'opera parte, quindi, da uno sguardo sulla realtà che non elimina tutto ciò che non può essere detto, tutto ciò che non può essere ridotto a concetto, ma anzi è in grado di “vedere più cose di quante non si sappiano”.<sup>405</sup>

È una visione immediata di un “tutto”, che si svela ad un occhio allenato a riconoscere la forma che modella le cose, quello che guida l'azione, il progetto di un'impresa, come scrive il valeriano Leonardo, senza che questo si trasformi in un procedimento che “consiste nel seguire come filo conduttore una successione di eventi datati, o nell'adottare una gerarchia di concetti”.<sup>406</sup>

La composizione, la costruzione, a cui pensa Valéry è invece:

Quella che esige, e talvolta realizza, l'indivisibilità, l'indissolubilità della materia e della forma dell'opera.<sup>407</sup>

Tale modalità di azione, infatti, secondo il Nostro “comporta solo in modo molto incompleto la solidarietà delle diverse parti dell'opera”.<sup>408</sup> Il tipo di sguardo che guida l'azione compositiva di Leonardo è uno sguardo in grado di cogliere l'analogia tra le cose della realtà, e tale facoltà permette:

Di variare le immagini, di combinarle, di fare coesistere una parte dell'una con una parte dell'altra e di scorgere, volontariamente o no, il rapporto delle loro strutture.<sup>409</sup>

Leonardo possiede quindi la facoltà di cogliere l'uguaglianza, quell'unità che forma la realtà e che guida l'atto del costruire di Eupalinos.

È la stessa tensione, quindi, che accompagna Socrate valeriano, che compare nel testo *Eupalinos, o L'Architetto*, quando auspica la venuta di un costruttore che riunirà gli elementi della realtà e risolverà quell'unità tra la forma e la materia dell'opera della creazione.

---

<sup>405</sup> P. Valéry, Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci, cit. p. 34

<sup>406</sup> P. Valéry, *La creazione artistica*, cit., p. 38 31

<sup>407</sup> P. Valéry, *Nota e digressioni*, cit., p. 103

<sup>408</sup> Ibidem

<sup>409</sup> P. Valéry, Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci., cit., p. 31

L'atto del costruire è inteso come l'intervento dell'uomo sulla realtà, e quindi come la possibilità di introdurre in essa un cominciamento, qualcosa che interrompa la spontaneità propria della modalità con cui la natura forma gli oggetti, fabbricando attraverso una separazione di mezzi e di fini:

Le notions de commencement et de fin qui son étrangères à la production spontanée, n'interviennent également qu'au moment où la création esthétique doit prendre le caractères d'une fabrication.<sup>410</sup>

Valéry, nel corso del dialogo tra Socrate e Fedro, introduce la questione delle creazioni compiute dall'uomo, indicando come queste si distinguano da quelle ad opera della natura.<sup>411</sup> Ciò che caratterizza quest'ultima, è il fatto che “essa non separa mai un progetto dalla sua esecuzione”, e così “ciò che produce non è indivisibile dalla cosa prodotta”.<sup>412</sup>

A differenza della natura, che “non distingue, nel suo lavoro, i particolari dall'insieme, ma germoglia simultaneamente da tutte le parti”, la costruzione umana procede, invece, per atti del pensiero: “i principi sono separati dalla costruzione e come imposti alla materia da un tiranno estraneo che glieli comunica attraverso gli atti”.<sup>413</sup>

L'uomo costruisce usando della materia solo alcune delle sue qualità, quelle utili per il raggiungimento di uno scopo; “quel che ci importa è quel che basta al nostro scopo”<sup>414</sup>, afferma Socrate durante il dialogo.

E preoccupandosi solo di alcune delle qualità della materia, l'opera compiuta risulta essere meno complessa rispetto alle parti che la compongono. Come se l'intervento dell'uomo sulla natura portasse ad una inevitabile semplificazione, a differenza dell'opera della natura in cui “la complessità di tutto comprende in

---

<sup>410</sup> P. Valéry, *L'invention esthétique*, in CE I, p. 1413.

<sup>411</sup> Nell'introduzione al metodo di Leonardo leggiamo infatti: “La costruzione è la parola per designare il problema dell'intervento umano nelle cose del mondo”, afferma Valéry attraverso il suo Leonardo”, in P. Valéry, *Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci*, cit., p. 47.

<sup>412</sup> P. Valéry, *Eupalinos o L'Architetto*, cit., p. 56

<sup>413</sup> Ibidem

<sup>414</sup> *Ivi*, p. 52.

qualche modo, quali parti, la complessità delle diverse parti”.<sup>415</sup> Come spiega il suo Socrate con un esempio calzante:

Se costruisce un tavolo, la costituzione di quell'intero mobile è un'operazione molto meno complessa di quella del tessuto delle fibre del legno.<sup>416</sup>

L'attività costruttiva dell'uomo sembra, quindi, agli occhi ormai completamente disincantati di Socrate, contribuire ad accresce nella realtà una sorta di disordine

Non hai la sensazione, quando pensi, di portare segretamente disordine in qualcosa? E quando t'addormenti, non senti che lasci questo qualcosa ordinarsi come può?<sup>417</sup>

L'atto a cui aspira Valéry, che permette la costruzione dell'opera d'arte, è un atto, invece, che è in grado, attraverso l'arbitrarietà e la libertà dell'azione umana sulla realtà, di creare delle opere intrinsecamente caratterizzate da un ordine necessario, in cui cioè, la forma, il contenuto e la funzione vivono una radicale unità. Ed è per questo che Valéry scrive a proposito dell'invenzione estetica:

Le désordre est essentiel à la «creation», en tant que celle-ci se définit par un certain ordre. Cette création d'ordre tient à la fois de formations spontanée que l'on peut comparer à celles de objets naturels qui présentent de symétries ou des figures «intelligibles» par elles-mêmes ; et d'autre part, de l'acte conscient (c'est-à-dire : qui permet de distinguer et d'exprimer séparément un fin et des moyens)<sup>418</sup>

E allora capiamo perché l'attività della costruzione a cui aspira Valéry, quella tesa a riunire gli elementi della realtà secondo una forma nascosta ma intrinseca alla materia, sia affidata ad un Socrate impossibile: Il Socrate-costruttore, il Socrate-architetto, colui che Socrate sarebbe voluto diventare, è appunto l'anti-Socrate.

---

<sup>415</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>416</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>417</sup> *Ivi*, 52.

<sup>418</sup> CE I, p. 1412 Riguardo alla specificità che Valéry attribuisce al fare propriamente creato rispetto agli altri tipi di fare, Dufrenne scrive che “Ce qui distinguee premier l'acte créateur [...] c'est qu'il est conscient et volontaire: l'artiste ne fait pas ce qu'il fait, et il choisit entre ses pouvoirs: faire, c'est toujours pouvoir faire autre chose, alors que la coquille ne peut que se faire elle-même, et c'est en quoi nous ne la comprenons pas. Le faire s'ordonne donc à un dessein. Cette idée directrice, si obscur qu'en soit le statut, atteste l'esprit dont elle procède. Et cet esprit doit être en quelque sorte souverain”, in M. Dufrenne, *L'esthétique de Paul Valéry*, in *Sens et existence. en hommage à Paul Ricœur* (recueil préparé sous la direction de Gary Brent Madison), Paris, Seuil, 1975, p. 39.

L'ideale della costruzione artistica abita quel limite tra il possibile e l'impossibile, incarnato in quel Socrate che dopo la sua morte guarda a quello che sarebbe potuto essere e non è stato. La condizione limite rappresentata dalla morte, permette a Socrate di volgere lo sguardo sull'impossibile, al di là del possibile già dato, e quindi su ciò che Valéry considera essere il puro possibile.

Ciò a cui il Socrate-costruttore, come leggiamo in *Eupalinos*, intenderebbe raggiungere con i suoi atti, è appunto la possibilità di unire ciò che il Demiurgo ha a suo tempo separato, creando l'ineguaglianza. Al Demiurgo allora, colui che "organizzava l'ineguaglianza"<sup>419</sup>, colui che "perseguiva i suoi disegni, i suoi progetti distinti dalle sue creature"<sup>420</sup>, deve seguire il momento del Costruttore che si preoccupa esclusivamente di ricomporre quell'unità perduta tra la forma sostanza e funzione.<sup>421</sup>

Eccomi, dice il Costruttore, io sono l'atto. Voi siete la materia, siete la forza, siete il desiderio; ma siete separati. Un'industria ignota vi ha isolato, preparandovi secondo i suoi mezzi. Il Demiurgo perseguiva i propri disegni, che non riguardavano le sue creature. Deve ora venire il reciproco.<sup>422</sup>

Il Costruttore, allora, rappresenta l'antitesi di quel modo di procedere che sembra caratterizzare anche un certo discorso pedagogico. Gli estratti che abbiamo

---

<sup>419</sup> P. Valéry, *Eupalinos o l'Architetto*, cit., p. 70

<sup>420</sup> Ibidem

<sup>421</sup> A tal proposito Scapolo scrive che "Pur nella sua irreal e incosciente condizione d'ombra, sotto la sapiente guida dell'arte monumentale e della potenza di Orfeo, il Socrate di Eupalinos aspira ora a costruire opere in cui, al pari dei prodotti della natura, sostanza, forma e funzione siano perfettamente armonizzate", in B. Scapolo, "*Eupalinos o L'Architetto*", o del fare consistente, in P. Valéry, *Eupalinos o l'Architetto*, cit., p. 111.

<sup>422</sup> P. Valéry, *Eupalinos o l'Architetto*, cit. p. 71. Tale anelito sembra essere lo stesso, o comunque avvicinarsi particolarmente, a quello che invade la teoria della formatività di Pareyson. Quest'ultimo infatti definisce l'arte come pura formatività, come il "perseguimento della forma in se stessa". Egli scrive: "L'operazione artistica è un processo d'invenzione e produzione esercitato non per realizzare opere speculative o pratiche o altre che siano, ma solo per se stesso: formare per formare [...] L'arte è pura formatività", in L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Bologna, Zanichelli, 1960, p. 10

Secondo Pareyson tra il processo di formazione e la sua materia sussiste una relazione indissolubile "e questa loro indisciungibilità è il presagio di quell'unità e indivisibilità che alla fine del processo di formazione sussiste fra l'opera e la sua materia" *Ivi*, p. 35.



proposto all'inizio di questo paragrafo, mostrano come l'azione pedagogica proceda spesso secondo una traiettoria lineare e consequenziale, che mira a raggiungere degli obiettivi già fissati in partenza. Seguire una sequenza di passaggi particolari con lo scopo di produrre un effetto prevedibile, è proprio ciò che differenzia un certo modo di procedere pedagogico dal discorso di Valéry sulla costruzione. Costruire, per il Nostro, significa innanzitutto partire dalla percezione, dall'intuizione di quella legge di continuità che forma la realtà e che rimane sconosciuta ai più. Costruire, allora, significa saper volgere lo sguardo a qualcosa che, pur rimanendo invisibile ad occhi non allenati, conferisce alla realtà una segreta unità. In questo senso il Costruttore diventa colui che compone insieme gli elementi così da formare un insieme armonico, che permette l'emergere di quella misteriosa unità tra la forma e la materia che si svela solo durante la composizione stessa.

#### *2.3.4. Dare forma alla forma: i principi della costruzione*

A questo punto cerchiamo di seguire ancora la rotta tracciata dal Nostro, per avvicinarci ulteriormente alla sua idea di costruzione dell'opera, tentando di scovarne le leggi che la sorreggono. L'esecuzione, scrive Valéry:

Può essere magnificamente definita un passaggio dal disordine all'ordine, dall'informe alla forma o dall'impuro al puro, dall'arbitrario al necessario, ecc., dal confuso al preciso, come un cambiamento di luce al quale l'occhio si adatta.<sup>423</sup>

Il passaggio dal disordine all'ordine, dall'arbitrario al necessario, dall'informe alla forma, dice di un'idea di esecuzione che tende a scovare, nella realtà, quell'unità

---

<sup>423</sup> P. Valéry, *Riflessioni sull'arte*, cit., p. 105

formale che si impone come vincolo necessario e che lega segretamente elementi apparentemente estranei tra loro.

“Nell’esecuzione non esistono particolari”, afferma infatti il nostro Eupalinos. Nella costruzione di un’opera quello che si impone è la tensione al generale, alla forma universale. Come afferma Conte, commentando alcuni passaggi de *L’introduzione al metodo di Leonardo*:

Alla visione sorgiva e “creativa” non interessa il «niente» dell’immediato effimero, ma il tutto di una prefigurazione unitaria che apre un corso d’azione possibile.<sup>424</sup>

La composizione non mira, quindi, tanto ad ordinare secondo delle gerarchie concettuali i particolari, quanto piuttosto, seguendo i criteri della composizione musicale, mette insieme gli elementi cosicché ognuna delle parti della composizione sia compresa armonicamente nel tutto. Così Valéry scrive, infatti, sull’atto del comporre:

Parlando di composizione, penso a poesie nelle quali si cerchi di raggiungere la sapiente complessità della musica introducendo sistematicamente dei rapporti «armonici» fra le parti, simmetrie, contrasti, corrispondenze.<sup>425</sup>

Tale concezione sembra avvicinarsi a quello che Pareyson, nel suo *Trattato sull’estetica*, esprime intendendo la relazione che si stabilisce tra le parti e il tutto dell’opera d’arte:

L’armonia delle parti forma l’intero perché il tutto fonda la loro unità. Se le parti costituiscono e delineano il tutto, e quindi il tutto risulta dalle parti e le contiene, ciò è perché tutto reclama e dispone le parti, e quindi ogni parte contiene ed evoca il tutto.<sup>426</sup>

E allora si tratta di comporre insieme gli elementi in una maniera tale da far emergere dalla composizione il segno di un’indissolubile unità tra le parti e quindi tra la forma e la materia, così come emerge nelle opere della natura.

---

<sup>424</sup> M. Conte, *Generare la forma umana*, cit., p. 134

<sup>425</sup> P. Valéry, *La creazione artistica*, cit., p. 39.

<sup>426</sup> L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, cit., p. 86

Ed è proprio questa unità indissolubile di forma e materia, che si realizza nelle opere della natura, così come riporta il Socrate valeriano descrivendo la conchiglia che trovò un giorno sulla riva del mare, fatta della stessa materia della sua forma, quella a cui aspirano le costruzioni dell'architetto Eupalinos.

E così ci avviciniamo al secondo principio della costruzione, che proviene sempre da Eupalinos, quando afferma che: “La massima libertà nasce dal massimo rigore”. È una libertà, quella di cui parla Valéry, che non ha niente a che vedere con l'immediatezza del procedere spontaneo:

Le «creazioni» più efficaci, i monumenti più illustri del pensiero, sono stati ottenuti con l'impiego ragionato di mezzi volontari di resistenza alla nostra «creazione» immediata e continua di parole, di relazioni, d'impulsi che si sostituiscono senza alcun condizionamento. [...] Metodi, precise poetiche, canoni e proporzioni, regole dell'armonia, precetti di composizione, forme fisse non sono (come si crede comunemente) delle formule limitative della creazione. Il loro fine ultimo consiste nell'esortare l'uomo completo e intellettualmente organizzato, l'essere fatto per agire, e che viene perfezionato a sua volta dall'azione stessa, ad imporsi nella produzione delle opere dell'intelletto.<sup>427</sup>

Il rigore, quindi, non consiste tanto in un'osservanza di regole cristallizzate, che si pongono all'inizio del processo creativo come degli *a priori* a cui dogmaticamente sottomettersi; quelle a cui fa riferimento Valéry, sono regole che si lasciano perfezionare, nel corso della creazione, dall'azione stessa attraverso *l'effort de l'esprit* che sfugge costantemente all'immediatezza della spontaneità. Così come il Nostro afferma, infatti:

Un'opera richiede amore, meditazione, obbedienza al tuo pensiero più bello, invenzioni di leggi da parte della tua anima [...] l'opera deriva dal più intimo della tua vita, senza tuttavia confondersi con te.<sup>428</sup>

E allora i canoni, le proporzioni, le regole dell'armonia a cui si riferisce Valéry, esortano *l'esprit* a riconoscere di “essere fatto per agire, e che viene perfezionato a sua volta dall'azione stessa”.<sup>429</sup>

---

<sup>427</sup> P. Valéry, Frammenti di memorie di un poema, in Id., *La caccia magica*, cit., p. 151

<sup>428</sup> P. Valéry, *Eupalinos o L'Architetto*, cit., p. 69.

La libertà d'azione dell'uomo nell'atto della creazione sembra quindi compiuta in ciò che Valéry chiama perfezione, e quindi nelle “invenzioni di leggi da parte della tua anima”, che permettono di realizzare quel legame indissolubile della forma con la materia:

Forse, quel che chiamiamo perfezione dell'arte non è che il sentimento di desiderare o di trovare, in un'opera dell'uomo, questa certezza di esecuzione, questa necessità di origine interna e questo legame indissolubile e reciproco della figura con la materia che la più piccola conchiglia mi mostra<sup>430</sup>

E tale concetto di perfezione a cui dovrebbe aspirare l'opera d'arte, sembra avvicinarsi a quello che afferma lo stesso Pareyson tratteggiando i caratteri dell'azione formativa, che è propriamente l'azione creatrice dell'opera d'arte, quando scrive che:

Un'operazione è formativa nella misura in cui dell'opera che ne risulta si può dire ch'è fatta bene non in quanto «ha seguito le regole», ma in quanto è una «riuscita», e cioè quando ha scoperto la propria regola invece che applicarne una prefissata. [...] formare significa «riuscire a fare», e cioè fare in modo che senza appellarsi a regole tecniche predisposte o predisponibili si possa e si debba dire che ciò che s'è fatto è stato fatto come andava fatto<sup>431</sup>.

Come per Pareyson, anche per Valéry nella creazione artistica, il soggetto pur operando nell'arbitrario, tende ad una forma necessaria, ad una forma che

---

<sup>429</sup> Ibidem A tal proposito Pareyson afferma che per Valéry “la funzione delle regole è dunque di rafforzare la forza creativa dell'artista. Senza costrizione esteriore il pensiero, abbandonandosi al senso fallace della propria illuminata onnipotenza, si disperde nel disordine, si dissipa nel capriccio, si spreca nella fantasticheria, si annulla nella sterilità”, in L. Pareyson, *Le regole secondo Valéry*, in “Rivista di estetica”, n.7, 1962, pp. 239-240. Rispetto al rapporto tra la libertà dell'artista e la resistenza alla spontaneità nell'atto creativo ci sembra di poter tracciare una linea di continuità con quanto afferma Stravinsky affrontando la questione della composizione musicale da parte dell'artista. Egli scrive a tal proposito “La mia libertà sarà tanto più grande e profonda quanto più strettamente limiterò il mio campo d'azione e quanto più numerosi saranno gli ostacoli di cui mi cironderò. Ciò che mi toglie un ostacolo, mi toglie una forza. Più ci si impongono delle costrizioni, e più ci si libera di queste catene che impastoiano lo spirito. Alla voce che mi ordina di creare rispondo dapprima con sgomento, poi mi rassicuro scegliendo a mie armi le cose che partecipano alla creazione ma che sono tuttavia esterne rispetto ad essa: e l'arbitrio della costrizione servirà appunto ad ottenere il rigore dell'esecuzione”, in I. Stravinsky, *Poetica della musica*, Milano, Edizioni Curci, 1954, p. 60.

<sup>430</sup> P. Valéry, L'uomo e la conchiglia, in Id., *All'inizio era la favola. Scritti sul mito*, cit., pp. 76-77

<sup>431</sup> L. Pareyson, *Estetica. Teoria sulla formatività*, cit., p. 43.

componga con la materia quell'unità propria della condizione appartenente al mondo naturale. Come puntualizza il Nostro, infatti:

L'objet des toutes les recherches les plus élevées est de construire quelque édifice ou système nécessaire, à partir de la liberté ; mais cette liberté n'est que le sentiment et l'assurance de la possession du possible et se développe avec lui.<sup>432</sup>

L'opera d'arte, così come l'oggetto della natura, non potrebbe essere se non quello che è, non potrebbe essere al di fuori della forma che l'artista le conferisce. E questa condizione di necessità, che definisce l'opera, è frutto di una costruzione umana che permette il passaggio dall'arbitrario, tipico della condizione dell'azione umana, al necessario.

E questo passaggio dall'arbitrario al necessario è ciò che sembra caratterizzare, secondo Valéry, l'azione dell'artista:

L'artista vive nell'intimità del suo arbitrario e nell'attesa della sua necessità. La ricerca in ogni istante; [...]Attende una risposta assolutamente precisa (poiché deve generare un atto di esecuzione) ad una domanda essenzialmente incompleta: desidera l'effetto che produrrà, in lui, ciò che da lui può nascere. [...] Ciò che ci sembra aver potuto non essere ci si impone con la stessa forza di ciò che non poteva non essere e che doveva essere ciò che è.<sup>433</sup>

Le arti che più di tutte riescono ad avvicinarsi a questa composizione necessaria sono l'Architettura e la Musica, in quanto entrambe riescono a tenere insieme le caratteristiche proprie dello spirito creatore: l'utilità, la bellezza e la durata.

Per quanto riguarda l'Architettura, Eupalinos distingue tre tipi di edifici: quelli muti, quelli che parlano e quelli che cantano. Crescimanno descrive così le differenze tra i tre:

Quelli muti sono privi di interesse, quelli che parlano manifestano solamente la funzione per la quale sono stati edificati, ma quelli capaci di cantare mostrano l'intimo rapporto che hanno con il loro creatore, la capacità di questi di rappresentarsi in essi.<sup>434</sup>

---

<sup>432</sup> CE I, p. 654

<sup>433</sup> P. Valéry, *Discorso sull'estetica*, cit., p. 191

<sup>434</sup> E. Crescimanno, *Implexe, fare, vedere. L'estetica nei Cahiers di Paul Valéry*, cit., p. 177

Sono, quindi, proprio gli edifici che cantano quelli che riescono ad avvicinarsi, più di ogni altra costruzione, a quell'unità e a quella perfezione che gli oggetti di natura esprimono, che costringono chi li osserva a domandarsi, come di fronte all'oggetto della natura che non somiglia a nessuna forma conosciuta, "Chi ti ha fatto?". L'Architettura, infatti, spiega Eupalinos, "deve muovere gli uomini come li muove l'oggetto amato", deve, cioè, rimandare come la musica ad altro da se stessa, così come leggiamo

La Musica e l'Architettura ci fanno pensare ad altro rispetto a se stesse; stanno nel nostro mondo come dei monumenti di un altro mondo, ovvero come esempi, sparsi qua e là, di struttura e di durata proprie non degli esseri, ma delle forme e delle leggi.<sup>435</sup>

La costruzione dell'opera d'arte sembra, quindi, coincidere con la ricerca di una composizione che metta insieme in maniera armonica gli elementi arbitrari della realtà, così da strapparli dalla condizione di disordine, dentro cui sono disposti, per trasportarli in un ordine altro. Un ordine altro creato dalla tensione, o meglio, dall'attesa di una forma che sia in grado di stabilire con la materia quella condizione di indissolubile unità.

"Il poeta all'opera è un'attesa", scrive a tal proposito Valéry. Un'attesa che non coincide con una passività inerme, ma con un'operosità, con un "fare", un costruire, che abbia in sé l'attenzione e la tensione a modellare il proprio fare in un modo che sia in grado di trasformare l'arbitrario in necessario. È quindi la scelta di una forma ciò che caratterizza l'artista, della forma inedita, autentica, che seppur frutto di un'attività umana, da essa non dipende completamente. "L'opera si fa da sé eppure la fa l'artista"<sup>436</sup>: sembra essere proprio questo il mistero di cui si colma la costruzione dell'opera d'arte.

---

<sup>435</sup> P. Valéry, *Eupalinos o l'Architetto*, cit., p. 36

<sup>436</sup> L'espressione è di Pareyson, in L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, cit., p. 6.

## 2.4. Ripensare il progetto e le sue parole: per una architettura dell'educazione

### 2.4.1. *Progettazione pedagogica e creazione artistica*

Dopo esserci apparentemente allontanati dai confini della pedagogia, e aver gettato lo sguardo sulla questione della creazione artistica, il movimento che ci sembra più opportuno tentare di realizzare non è tanto quello di trasferire il pensiero di Valéry all'interno del perimetro della pedagogia, quanto piuttosto quello di cercare di traghettare la pedagogia stessa lì dove siamo giunti, seguendo i sentieri che il Nostro ha tracciato.

Dimorando nella dimensione della composizione dell'opera d'arte, con le sue intuizioni incomplete, i ritmi interrotti e gli esiti imprevisi, alcune parole e alcune espressioni del linguaggio pedagogico dovrebbero, a questo punto, non apparirci così naturali come magari lo erano in precedenza.

Il linguaggio della progettazione, come abbiamo tentato di mostrare all'inizio del paragrafo precedente, risulta colmo di espressioni che esprimono la necessità di creare un contesto, quello educativo, in cui ogni elemento, ogni aspetto, sia messo in una sequenza tale che l'esito dell'azione sia fin dall'inizio quasi completamente prevedibile.

La prevedibilità che sembra caratterizzare la progettazione pedagogica, come abbiamo notato, si basa, in maniera sempre più capillare, sulla previsione, classificazione e quantificazione dei cosiddetti risultati dell'apprendimento.

I criteri con cui viene tratteggiato il disegno pedagogico sembrano essere decisi *a priori* e soprattutto stipulati in un contesto assolutamente extra-pedagogico. Le finalità che la progettazione si prefigge di realizzare sono infatti presentate come necessità sociali ed economiche a cui la società della conoscenza non può sottrarsi.

Nel Libro Bianco del 1995, a proposito delle finalità che riguardano l'impegno pedagogico, leggiamo che:

Si tratta sostanzialmente di porre al centro delle preoccupazioni la ricerca di una formazione adeguata alle prospettive di lavoro e di occupazione.<sup>437</sup>

Il linguaggio che ne deriva appare essere un linguaggio che abita, quindi, una condizione di necessità e inevitabilità.

Uno stato di inevitabilità che non è comunque paragonabile a quella condizione di necessità alla quale aspira l'artista nella costruzione della sua opera, secondo Valéry: quest'ultimo, infatti, è colui che colmo d'attesa per la scoperta di un'unità, non la possiede fin dall'inizio, ma la scopre in corso d'opera, essa emergere dal di dentro dell'attività di costruzione.

In queste pagine ci concentreremo in maniera particolare sul contesto scolastico, stando sulle conseguenze che un tale tipo di discorso genera nel modo di intendere la scuola, e tentando di ri-significare, alla luce del pensiero valeriano sulla creazione artistica, alcune parole-chiave del linguaggio dominante.

Con l'avvento della cosiddetta società della conoscenza si assiste, infatti, al passaggio dal discorso scolastico incentrato sul problema dell'insegnamento e delle sue finalità, ad un discorso che risulta invece basato quasi esclusivamente sulla questione dell'apprendimento.

Anche lo stesso termine "scuola" viene sempre più sostituito dalla formula "ambiente di apprendimento", il cui scopo, comunemente ad altri presenti nella società contemporanea, diventa quello di veicolare quelle competenze che si pongono come indispensabili al mondo contemporaneo.

In questo contesto, anche gli insegnanti a loro volta si trasformano e vengono definiti facilitatori e mediatori il cui ruolo diventa quello di assistere gli allievi nel

---

<sup>437</sup> Commissione Europea, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, cit., p. 43.



corso della loro formazione. Come leggiamo nel *Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente*, infatti:

Il profilo professionale del docente cambierà sostanzialmente nei prossimi decenni: insegnanti e formatori diventeranno consulenti, tutori e mediatori. Il loro ruolo – un ruolo d'importanza cruciale – consisterà nell'assistere gli allievi che, per quanto possibile, dovranno farsi carico della propria formazione.<sup>438</sup>

Come si può notare da questo estratto, il discorso sugli apprendimenti tende a ridurre la questione pedagogica alla necessità di adattare i fini dell'educativo alle richieste sociali; il medesimo documento precisa a tal proposito:

I sistemi di apprendimento devono adattarsi agli odierni stili di vita e alla nuova impostazione dell'esistenza.<sup>439</sup>

La patina di inevitabilità, che ricopre tale linguaggio, appare ancora più incalzante nel discorso sull'apprendimento permanente (*lifelong learning*) che, uscendo dall'esclusività del contesto scolastico e ricoprendo ininterrottamente qualsiasi aspetto della vita, si configura secondo modalità quasi esclusivamente adattive rispetto alle richieste socio-economiche. Nel documento stilato dalla Commissione Europea, dal titolo *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, leggiamo a tal proposito:

In termini economici l'occupabilità e l'adattabilità dei cittadini sono vitali per l'Europa affinché essa possa tenere fede al suo impegno a diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo. [...] L'apprendimento permanente è chiamato quindi a svolgere un ruolo fondamentale ai fini di rimuovere gli ostacoli che impediscono alle persone di accedere al mercato del lavoro o ne limitano le possibilità di carriera al suo interno. [...] L'apprendimento permanente è tuttavia qualcosa di più che un semplice fattore economico. Esso promuove anche gli obiettivi e le ambizioni dei paesi europei di diventare più inclusivi, tolleranti e democratici e costituisce la promessa di un'Europa i cui cittadini abbiano l'opportunità e la capacità di realizzare le loro ambizioni e partecipare alla costruzione di una società migliore.<sup>440</sup>

---

<sup>438</sup> Commissione Europea, *Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000, p. 16.

<sup>439</sup> *Ibidem*

<sup>440</sup> Commissione Europea, *Realizzare uno spazio dell'apprendimento permanente*, Bruxelles 2001, pp. 7-8

Leggendo questi documenti sembra quasi di assistere al realizzarsi di quel Mondo Nuovo, di cui Huxely aveva predetto l'esistenza, in cui l'educazione si declina esclusivamente in precise e mirate pratiche di condizionamento.

Il suo mondo iper-tecnologico, è un mondo in cui fin da piccolissimi, attraverso costanti e ripetitive tecniche di apprendimento, si impara a non aver bisogno di più di ciò che la società è in grado di fornire; è un mondo, quello nuovo, dove tutti sono costretti a non amare altro che la propria destinazione sociale, così come leggiamo nel seguente passaggio tratto dal libro *Il mondo nuovo*:

«E questo,» aggiunse il Direttore sentenziosamente «questo è il segreto della felicità e della virtù: amare ciò che si deve amare. Ogni condizionamento mira a ciò: fare in modo che la gente ami la sua inevitabile destinazione sociale.»<sup>441</sup>

Il linguaggio che segna i confini di un tal tipo di progettazione pedagogica sembra perciò essere un linguaggio dell'adattamento, dell'autoconservazione, e dice di un processo che mira a formare un soggetto idoneo ad occupare competentemente il posto a lui preposto all'interno dell'ordine sociale.

Risulta essere, quindi, un linguaggio che non contempla nulla che provenga da fuori, nulla che fuoriesca dalla logica strumentale e funzionale, e, quindi, un linguaggio che conseguentemente veicola l'idea di un soggetto umano inteso quasi esclusivamente come una parte dell'ingranaggio sociale, che deve necessariamente essere integrato al sistema affinché possa contribuire alla perpetuazione dell'ordine precostituito; dopo tutto, come recita il proverbio ipnopedico del Mondo Nuovo: "Ognuno appartiene a tutti gli altri".<sup>442</sup>

Ciò che manca sembra essere proprio la possibilità anche solo di concepire qualcosa che rimanga fuori da quel discorso, che pensa all'educazione esclusivamente come lo strumento attraverso il quale formare soggetti competenti, e

---

<sup>441</sup> A. Huxely, *Il mondo nuovo*, Torino, Mondadori, p. 16

<sup>442</sup> L'espressione appare ripetutamente in A. Huxely, *Il mondo nuovo*, cit.

adatti a contribuire al progresso di un ordine sociale la cui traiettoria sembra già essere fissata.<sup>443</sup>

Ciò che appare cruciale introdurre all'interno del linguaggio pedagogico, sembra proprio essere, quindi, il riconoscimento di un'eccedenza propria del soggetto, una trascendenza che renda impossibile ogni sua riduzione alle richieste dell'ordine sociale.

Per questo ci sembra opportuno poter avvicinare il linguaggio della creazione artistica al discorso pedagogico, soprattutto riguardo alla questione della progettazione educativa.

Il linguaggio valeriano della costruzione si mostra, infatti, capace di strappare il discorso pedagogico dalla mera strumentalità e funzionalità su cui sembra essersi schiacciato, senza rinunciare, tuttavia, all'aspetto tecnico e produttivo che la pratica pedagoico-educativa implica.<sup>444</sup> Come afferma Bertin, infatti, riconducendo la figura dell'educatore a quella dell'architetto:

---

<sup>443</sup> Hannah Arendt aveva già avvertito circa i rischi a cui si esponeva un discorso pedagogico che si ponesse a servizio di un'idea di progresso o comunque di un progetto politico. "L'importanza attribuita all'istruzione pubblica da tutte le utopie politiche, fin dall'antichità, prova quanto sia naturale pensare di dare inizio ad un mondo nuovo partendo da esseri «nuovi» per nascita e per natura. In senso politico, quest'idea rivela un grave malinteso: anziché assumersi l'onere della persuasione insieme ai propri pari, correndo con loro il rischio di fallire si interviene in maniera dittatoriale convinti della superiorità assoluta dell'adulto; si tenta insomma di «produrre» il nuovo come un fatto compiuto, cioè come se esistesse già", in H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1991, pp. 231-232.

<sup>444</sup> Tale passaggio apre inevitabilmente la questione circa la natura della pratica educativa. Il riferimento va sicuramente alla distinzione posta da Aristotele tra la *poiesis* che, rimandando all'attività produttrice, prevede un fine esterno alla produzione stessa e richiede un'intelligenza tecnica, nel senso di artistica, e la *praxis* che coincide con quell'agire moralmente alimentato dalla saggezza pratica e che trova in sé il suo scopo (Cfr Aristotele, *Etica Nicomachea*, Milano, Bompiani, 2000, p. 231). Nell'orizzonte pedagogico Biesta, prendendo a prestito tale riferimento, afferma che la pratica educativa coincide più con l'orizzonte della *praxis* più che con quello della *poiesis*: "education is precisely what production/ poiesis is not, because at the end of the day we, as educators, cannot claim and should not want to claim that we produce our students. We educate them, and we educate them in freedom and for freedom. That is why what matters in education—what makes education educational—does not lie in the domain of poiesis but in the domain of praxis. It shows, in other words, why education is ultimately a social art and not a material art (and this can be seen as another reason why the whole approach emanating from discussions about evidence-based practice is misplaced where it concerns education). The second point I wish to

Nella costruzione intesa come esecuzione di un progetto, assume concretezza l'unità dei processi intellettuali e immaginativi e dei procedimenti tecnico-pratici.<sup>445</sup>

L'arte, infatti, coincide, nel caso di Valéry, con una produzione, ma si tratta della produzione di una forma, o meglio di una forma che vive di una relazione inscindibile con il proprio contenuto. Il fine della creazione poetica, come di quella artistica in generale, infatti, non è tanto quello di veicolare un contenuto, in virtù del quale l'esecuzione sarebbe ridotta a mero strumento per la realizzazione di uno scopo esteriore ad essa, ma piuttosto quello di prendere parte ad un contenuto che non può sussistere al di fuori di quella forma creata.

È allora, per utilizzare le parole di Pareyson, la pura formatività che caratterizza l'azione artistica: produrre la forma per la forma, creare una forma che abbia in sé il suo senso e il suo significato.<sup>446</sup>

---

make is that practical wisdom, the kind of wisdom we need in relation to praxis with the intention to bring about goodness, captures quite well what I have been saying about educational judgment. Educational judgments are, after all, judgments about what needs to be done, not with the aim to produce something in the technical sense but with the aim to bring about what is considered to be educationally desirable”, in G. Biesta, *The beautiful Risk of Education*, New York, Routledge, 2016. Biesta ritiene che svincolarsi dal linguaggio dell'apprendimento, che implica il linguaggio dell'efficacia e della misurabilità dei risultati prodotti, coincida con lo spostare i confini dell'educazione all'interno del perimetro della *praxis*, dell'agire che trova in sé il suo fine e che è guidato da quella saggezza pratica che si discosta radicalmente dal funzionalismo tipico della tecnica. Nel panorama italiano, rispetto alla medesima questione si rimanda, tra gli altri, a C. Simoni, *Saggezza e cura nell'azione educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2018. La nostra posizione non intende tuttavia porsi in antitesi a tutto ciò, lo stesso Biesta riconosce all'educazione una potenzialità creativa, descrivendola in questi termini: “Here creation ceases to be a movement from non-being into being and becomes a movement from being to the good [...] Creation thus becomes an act of affirmation that gives what is there—the “elements,” in the broadest sense of the term—significance and meaning, not a cause or a metaphysical explanation”, *Ivi*, p. 23.

Il nostro tentativo è quello di intendere l'agire educativo come una produzione, una tecnica artistica nella misura in cui la si intenda come produzione di una forma, e soprattutto di una forma che non sia riducibile alla sua esecuzione. L'atto poetico è un atto che permette di introdurre all'interno della dimensione educativa qualcosa che sia altro, che fuoriesca dalla logica funzionale del processo: l'insegnante non crea nella misura in cui produce la forma che lo studente acquisirà, ma crea in quanto concorre alla possibilità di assistere all'accadere di qualcosa che non c'era nella sua compiutezza, e che comunque rimane irriducibile ai suoi atti.

<sup>445</sup> G. M. Bertin, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando Editore, 2004, p. 58.

<sup>446</sup> “Nelle opere speculative e pratiche il formare è subordinato e costitutivo, perché in esse si forma per pensare e agire, ed è necessario formare per poter pensare e agire; nell'opera d'arte, invece, il formale è intenzionale e prevalente, perché in essa si forma per formare, e il pensiero e l'azione

E quindi il processo di produzione risulta inscindibile dalla forma prodotta, esso non diventa appena uno strumento o un mezzo, ma partecipa della forma formata.

Una tale tecnica artistica, perciò, non coincide con l'esecuzione di un procedimento al fine di realizzare uno scopo già prefissato; il modo di fare è un formare, secondo Pareyson, solo quando

Non si limita ad eseguire qualcosa di già ideato o a realizzare un progetto già stabilito o ad applicare una tecnica già predisposta e seguire regole già fissate ma nel corso dell'operazione inventa il *modus operandi* e definisce la regola dell'opera mentre la fa.<sup>447</sup>

Essendo il processo che compone la forma non appena uno strumento per la sua realizzazione, quanto piuttosto qualcosa che ad essa partecipa, l'opera formata non è appena riducibile all'azione compositiva; come afferma Pareyson, riguardo al rapporto tra il processo compositivo e l'opera d'arte:

L'opera d'arte è nella sua perfezione assolutamente indipendente, e non rinvia ad altro fuori di sé; ma rinvia certo al processo onde nasce, il quale non le è propriamente esterno.<sup>448</sup>

Nei passaggi valeriani emerge proprio questa impossibilità di ridurre l'opera alla somma degli atti compositivi dell'artista, tanto che il Nostro afferma che:

L'opera d'arte appartiene all'improbabile. Avrebbe potuto non esserci, avrebbe dovuto non esserci.<sup>449</sup>

L'eccedenza e l'irriducibilità con cui l'opera d'arte si pone nei confronti della sua stessa realizzazione, sono caratteri che emergono nelle regole compositive che abbiamo introdotto nelle pagine precedenti. Allora riattraversiamole tentando di scovarne la potenzialità pedagogica di ognuna.

---

sono subordinati al fine specifico della formazione”, in L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, cit., p. 11

<sup>447</sup> *Ivi*, p. 43

<sup>448</sup> *Ivi*, p. 80. Nella stessa direzione, riguardo al rapporto tra l'autore e l'opera Stefanini afferma: “L'autore è in essa senz'esservi incluso, è fuori di essa senza esservi escluso” L. Stefanini, *Trattato di estetica*, Brescia, Morcelliana, 1960 p. 201

<sup>449</sup> P. Valéry, *Discorso sull'estetica*, in cit., p. 47.

#### 2.4.2. Nell'esecuzione non esistono particolari: dal processo alla composizione

La tensione al generale, come abbiamo già accennato, è per Valéry ciò che caratterizza propriamente la creazione di un'opera d'arte: si pensi a Leonardo con il suo sguardo rivolto sempre rigorosamente all'universale, con la sua esigenza di trovare la legge di continuità che lega cose apparentemente separate.

Ciò che muove Leonardo sembra essere innanzitutto la volontà di creare, di costruire, una forma a partire dal generale, a partire da quelle leggi di continuità e quelle similitudini che sfuggono ad un occhio non allenato. E infatti sostare su quegli “informi brandelli di spazio che separano dagli oggetti noti”<sup>450</sup> è ciò che permette il suo lavoro creativo.

Tale modalità di azione, che Eupalinos riassume nella sua massima, e che Leonardo realizza nelle sue opere, sembra essere la risposta puntuale ad un modo di concepire la progettazione pedagogica, che tende alla messa in sequenza di elementi, con lo scopo di creare nelle azioni una consequenzialità che porti al conseguimento dell'obiettivo preposto.

Nella composizione valeriana, invece, non si tratta tanto di un mettere in sequenza, quanto di un comporre, il quale, partendo dalla percezione, o come direbbe Pareyson, dalla “divinazione”, di una forma, tende a produrre un'opera le cui parti compongano tra di loro relazioni inscindibili.<sup>451</sup>

L'opera d'arte richiede infatti, come stile compositivo, la simultaneità, così come afferma Stefanini nel suo *Trattato di estetica*:

---

<sup>450</sup> P. Valéry, Introduzione al metodo di Leonardo da Vinci, cit., p. 27.

<sup>451</sup> A tal proposito Conte, indagando il Leonardo valeriano propone una distinzione, all'interno dell'ideazione del disegno pedagogico, tra il “mettere in sequenza” tipico della progettazione educativa e il “mettere insieme” tipico della composizione. Si rimanda a M. Conte, *Generare la forma umana*, cit.

Lo stile del processo compositivo, per l'arte è la simultaneità; per qualsiasi altra forma di lavoro è la successione.<sup>452</sup>

La costruzione artistica, di cui un esempio significativo appare essere la composizione musicale, tende, secondo Valéry, a creare una forma i cui singoli elementi rimandano ciascuno al tutto di cui fanno parte; non è appena una relazione tra le parti a cui consegue il raggiungimento dell'obiettivo.

Lo scopo, la finalità, secondo la visione valeriana, è proprio la forma stessa, la sua composizione.

Se la progettazione pedagogica si sviluppa secondo l'idea per cui il processo può decretarsi concluso nel momento in cui i risultati degli apprendimenti coincidono con le aspettative, nella composizione artistica, invece, la forma realizzata è inscindibile dalla sua composizione: la forma creata è lo stesso processo in forma conclusiva, come affermava Pareyson.<sup>453</sup>

È un linguaggio, quindi, quello della costruzione, che non ha appena uno scopo strumentale, ma che intende comporre, produrre, una forma le cui parti siano in rapporto con il tutto; e per questo l'artista non può non partire dalla divinazione della forma generale; come afferma lo stesso Stefanini infatti:

La tendenza all'universale è per l'uomo ragione di salvezza. [...] Universale principalmente vuole essere ciò che non ha figura sensibile, non è soggetto alle categorie dello spazio e del tempo, alle leggi del divenire. Esso si attribuisce le qualità dell'immutabile, dell'eterno. p. 37  
Trattato di estetica.

Tale tensione all'universale, al generale, si esprime in Valéry, come abbiamo ripetutamente visto, sottoforma di un desiderio, di un'attesa di una forma compiuta. L'azione poetica della costruzione si sviluppa perciò in questo scampolo di tempo

---

<sup>452</sup> L. Stefanini, *Trattato di estetica*, cit., p. 90

<sup>453</sup> “La forma è il processo reso stabile e definitivo, fissato in un equilibrio in cui il movimento si placa e insieme si raccoglie. La quiete della forma non è sosta o pausa del movimento che vi pone capo, ma ne è il riposo finale, in cui le forze si compongono in un accordo indissolubile e permanente [...] Il carattere definitivo della forma è la sua stessa formazione fissata nella riuscita”, in L. Pareyson, *Teoria della formatività*, p. 80

colmo di attesa: l'artista abita lo spazio dell'attesa del compimento di una forma. Così come afferma Pareyson rispetto all'esecuzione dell'opera d'arte:

L'esecuzione è dunque l'incerto cammino d'una ricerca, in cui la sola guida è l'attesa della scoperta.<sup>454</sup>

Lo spazio – improbabile - del pedagogico non è ugualmente lo spazio dell'attesa del compimento di una forma? Che l'altro possa adempiere la forma inedita di sé, non è forse ciò che caratterizza l'agire dell'insegnante, così come l'artista desidera che l'opera, di cui ne intravede il compimento fin dall'inizio, si realizzi nella costruzione artistica?

Una forma che non è ancora formata è quella di cui l'artista-insegnante fa esperienza, una forma che non è ancora definita, che è da formare, da immaginare, ma di cui percepisce l'anticipazione del compimento.<sup>455</sup>

È un tempo colmo del presentimento di una forma, quindi, quello che guida l'azione educativa, l'anticipazione di una forma che si va formando, che non è decisa *a priori*, ma che allo stesso tempo è presente fin dall'inizio come spunto, come abbozzo, come schizzo, e che si compie nel corso della costruzione, così come afferma Pareyson:

Durante il processo di esecuzione la forma c'è e non c'è: non c'è perché come forma esisterà solo a processo concluso; c'è perché come formante già agisce a processo iniziato.<sup>456</sup>

Il linguaggio della produzione artistica, secondo gli autori che abbiamo fin qui convocato, è un linguaggio che riesce quindi a contemplare in sé la possibilità di

---

<sup>454</sup> Ivi, p. 54

<sup>455</sup> Pareyson a tal proposito afferma “Il tendere alla scoperta, che è presente in ogni cercare, si svilirebbe a mera fiducia nel caso, se la ricerca procedesse a tentoni, e si disperderebbe in quell'opaca certezza di possesso, se la ricerca andasse a colpo sicuro; ma nel tentare, quella speranza e quell'attesa diventano esse stesse pregnanti e feconde, si fanno coscienza d'una occulta attrazione da parte della meta, si accentuano in presentimento della scoperta”, in L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, cit. p. 58. Anche secondo Stravinsky la prefigurazione della forma guida il processo compositivo: “Ogni creazione suppone all'origine una specie di appetito che viene dalla pregustazione della scoperta”, In I. Stravinsky, *Poetica della musica*, cit., p. 46.

<sup>456</sup> L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, cit., p. 59



sollevare l'attività da una certo spontaneismo senza ridursi ad una mera esecuzione strumentale di scopi decisi *a priori*. Ed è questo, ci sembra, il contributo più decisivo che un tale tipo di discorso può portare al linguaggio della progettazione pedagogica: la possibilità di sollevarsi dai particolarismi per tenere lo sguardo fisso al generale, alla forma generale, che però è ancora da scoprire: c'è ma è ancora da farsi.

La prefigurazione della forma come *incipit* del processo artistico, così come di quello pedagogico, dice di un modo di agire che si distingue dalla modalità solita di pensare la progettazione come una sequenza di singoli elementi, parcellizzati, ridotti a micro-moduli, a micro-unità, che permettono l'acquisizione di apprendimenti anch'essi a loro volta frammentati.

#### *2.4.3. La massima libertà nasce dal massimo rigore: dal formare (al)la creatività al creare la forma*

Nel linguaggio pedagogico contemporaneo, la questione della creatività sembra occupare un ruolo sempre più centrale e caratterizzante l'intero discorso sulla questione dell'apprendimento.

Il World Economic Forum, inserisce la creatività tra le prime tre competenze che entro il 2020 diventeranno indispensabili. Nella stessa direzione, il testo redatto dalla Fondazione Agnelli dal titolo *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, pone la stessa tra le competenze fondamentali alla base dell'apprendimento scolastico.<sup>457</sup>

Perfettamente incluso e integrato all'interno dell'ordine del discorso delle competenze e degli apprendimenti, il termine creatività appare quasi completamente

---

<sup>457</sup> Cfr. Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Torino, Il Mulino, 2018.

svuotato di un suo proprio contenuto; esso rimanda nella quasi totalità dei casi ad un certo modo di fare, dinamico, flessibile, innovativo più che inventivo.<sup>458</sup>

All'interno del linguaggio dell'inevitabilità, tipico di un certo discorso pedagogico, anche la creatività assume un carattere quasi necessario: l'esigenza di innovazione costante sembra concepire il pensiero creativo come fattore richiesto per adempiere il costante mito dell'innovazione.<sup>459</sup> Il Consiglio dell'Unione Europea pone infatti la creatività in stretta connessione con la questione dello sviluppo economico e dell'innovazione.

La ricerca e l'innovazione devono poter contare su un'ampia base di competenze nella popolazione. L'eccellenza e le competenze chiave, in particolare quelle riguardanti l'imprenditorialità, la creatività e l'apprendimento ad apprendere vanno potenziati in tutti i sistemi e a tutti i livelli di istruzione e formazione. Sia le scuole che l'IFP possono fornire un notevole contributo ad agevolare l'innovazione.<sup>460</sup>

Il pensiero creativo si presenta quasi sempre come il pensiero capace di improvvisare, di inventare soluzioni efficaci, il cosiddetto problem-solving creativo.

Nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento, la parola creatività viene utilizzata in modo piuttosto trasversale assumendo un significato quasi sempre riferibile ad una modalità flessibile e innovativa di approccio alle situazioni.

Tale termine appare, ad esempio, all'interno della descrizione della competenza imprenditoriale che, come afferma il documento, si fonda appunto sulla creatività, la

---

<sup>458</sup> A tal proposito Biesta afferma che: ««creativity» is a relatively non contentious notion that seems to have a “feel good” factor about it—harking back to romantic notions of the child as a naturally creative being», in G. J. J. Biesta, *The beautiful risk of education*, cit., p. 11.

<sup>459</sup> A tal proposito Orlando Cian afferma che: «A mio avviso oggi al termine ‘creatività’ si è sostituito quello di ‘innovazione’, legato anche all'economia dell'innovazione, che mira soprattutto a ‘fare cose nuove’, al prodotto che sia ‘utile’, dimenticando tutte quelle espressioni umane – ludiche, affettive, relazionali con se stessi, con gli altri, con il mondo, ma anche ‘produttive’! – che hanno però la finalità in se stesse soprattutto nell'infanzia, tanto che, dal punto di vista educativo, non possono essere neglette, pena quella che Erikson chiama ‘mutilazione dello spirito’ del bambino.», in D. Orlando Cian, *Il problema pedagogico della creatività*, in “*Studium Educationis*”, n.2, 2015, p. 94.

<sup>460</sup> Relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 — L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione,.

quale viene ricondotta soprattutto ad un'efficace strategia di risoluzione di problemi.

Essa infatti:

Comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione.<sup>461</sup>

Sostando su un simile linguaggio, con occhi ormai abbastanza allenati all'estraneità, ci sembra di assistere a quello che Baudrillard aveva annunciato parlando del paradigma del soggetto senza oggetto, quando nel *Delitto perfetto* scriveva:

Questo paradigma del soggetto senza oggetto, del soggetto senza l'altro, è reperibile in tutto ciò che ha perso la sua ombra ed è diventato trasparente a se stesso, persino nelle sostanze devitalizzate: nello zucchero senza calorie, nel sale senza sodio, nella vita senza sale, nell'effetto senza causa, nella guerra senza nemici.<sup>462</sup>

La creatività sembra essere stata svuotata, da parte di un certo tipo di discorso pedagogico e non solo, del suo contenuto e ridotta ad essere un contenitore vuoto da riempire a piacere, o meglio a necessità.

Sembra cioè di assistere all'ennesima esemplificazione del monopolio del “come” sul “che cosa”: la creatività diventa un modo di fare, un modo di essere che non riesce a svincolarsi da quella logica operativa e funzionale che caratterizza l'intero discorso. Tale logica procedurale che, come abbiamo già visto, informa il linguaggio pedagogico, sembra appiattare la potenzialità poetica del termine creatività a mero *modus operandi* capace di rispondere alle esigenze dell'innovazione costante.

Eppure la parola creatività rimanda ad un concetto preciso che è appunto quello di creazione e ha quindi a che fare con la possibilità di introdurre sulla scena qualcosa di nuovo, qualcosa che prima non c'era, qualcosa appunto di altro da ciò

---

<sup>461</sup> Consiglio d'Europa, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

<sup>462</sup> J. Baudrillard, *Il delitto perfetto*, cit., p. 117.

che è. Allora possiamo iniziare ad intuire in che maniera il pensiero di Valéry possa venirci ancora una volta in soccorso per ri-significare il linguaggio pedagogico.

Il Leonardo valeriano rappresenta l'uomo dell'invenzione, della costruzione, e tuttavia appare lontano dal prototipo del soggetto creativo che i sistemi formativi contemporanei si impegnano a forma(tta)re.

E così la massima libertà nasce dal massimo rigore dice di un concetto di creazione, di inventività che si allontana dal linguaggio pedagogico che abbiamo fin qui esaminato.

Costruire, creare, così come fanno Leonardo ed Eupalinos, coincide con la possibilità di sperimentare nel rigore che la composizione impone, la libertà di produrre qualcosa che prima non c'era e che ora c'è, e soprattutto qualcosa che non potrebbe essere se non nel modo con cui l'artista l'ha fatta.

La necessità con cui la forma e il contenuto di un'opera d'arte si presentano, dicono ancora una volta del rapporto tra il rigore, inteso come inscindibilità del legame tra la forma e il contenuto, e la libertà di fare esperienza della costituzione di qualcosa che non c'era e che ora c'è.

La creazione di cui stiamo discutendo non è comunque concepita, sia da Valéry sia dagli autori convocati, come una creazione *ex nihilo*; essa è piuttosto l'esecuzione attraverso la quale si conferisce una forma compiuta ad una forma che già c'è, ma che non è ancora compiuta.<sup>463</sup>

E allora, per dirla con le parole di Stravinsky, l'atto creativo, e quindi, secondo la nostra ipotesi, anche quello pedagogico, “prende le mosse dall'intuizione di un'incognita già posseduta, ma non ancora intelligibile”.<sup>464</sup>

Nella creazione artistica, infatti, dimora la possibilità di sostare in quella dimensione del non ancora che permette all'artista di essere definito come l'uomo in attesa. L'attesa è il tempo della creazione, è il tempo in cui il soggetto sta di fronte a

---

<sup>463</sup> Sulla questione dell'educazione come atto creativo si rimanda a Biesta, in particolare in G. Biesta, *The beautiful Risk of Education*, cit.

<sup>464</sup> I. Stravinsky, *Poetica della musica*, cit., p. 46

qualcosa che c'è, come intuizione, come forma formante, per usare un'espressione di Pareyson, ma che non sussiste ancora nella sua compiutezza.

E ci sembra che lo stesso valga per l'insegnante-artista: non compie forse anche lui, così come l'artista, un atto creativo, ponendo nel mondo qualcosa di nuovo che prima non c'era, introducendo la possibilità che la soggettività dello studente prenda forma?

È un atto creativo che non coincide con l'arbitrarietà di una creazione *ex-nihilo*, ma con l'attenzione e il rigore tipico di chi cerca di comporre attraverso l'arbitrario una forma profondamente e misteriosamente e realmente inedita

*2.4.4. Il mio tempio deve muovere gli uomini come li muove l'oggetto amato: dall'ambiente di apprendimento all'architettura dell'educazione*

Dagli ultimi trent'anni a questa, come abbiamo già introdotto all'inizio del paragrafo, parte il discorso pedagogico sull'insegnamento ha gradualmente lasciato il posto in maniera piuttosto esclusiva a quello sull'apprendimento.<sup>465</sup>

Nel documento stilato dalla Commissione Europea nel 2004 dal titolo *Study on Innovative Learning Environments in School Education* si legge infatti a tal proposito che

---

<sup>465</sup> Per una letteratura critica riguardo la questione della centralità quasi esclusiva assunta dal discorso sull'apprendimento si rimanda, tra gli altri, a G. Biesta, *The Beautiful risk of education*, cit; Id., *From Learning Culture to Educational Cultures: Values and Judgements* in "Educational Research and Educational Improvement", n. 43, 2011, pp. 199-210; Id., *Good Education in the Age of Measurement: On the Need to Reconnect With The Question of Purpose In Education*, in "Educational Assessment, Evaluation and Accountability", n. 21 (1), 2009, pp. 33-46; T. Lewis, *Rethinking the learning society: Giorgio Agamben on studying, stupidity, and impotence*, in *Studies in Philosophy and Education*, n. 30 (6), 2011, pp. 585-599; M. Simons, J. Masschelein, *From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional*, in *Journal of Philosophy of Education*, n. 42 (3-4), 2008.

This new learning paradigm represents a shift away from instructionism towards constructivism. That is, the constructionist visions for the future education system seem to be globally shared.<sup>466</sup>

Secondo la teoria costruttivista, a cui si fa riferimento in tale documento, l'allievo apprende realmente solo qualora sia immerso all'interno di un ambiente che lo renda responsabile del proprio processo di apprendimento. In un tal contesto l'insegnante non ha più il ruolo di trasmettere i saperi, ma piuttosto quello di costruire un clima che faciliti l'allievo a farsi carico dell'esperienza della scoperta e quindi dell'apprendimento.<sup>467</sup>

La creazione di uno spazio, quindi, in cui gli allievi possano loro stessi arrivare ad apprendere: questo è quello a cui ci sembra di assistere seguendo l'attuale discorso pedagogico di stampo costruttivista. L'ambiente di apprendimento è infatti descritto come:

Place or community in which a number of activities are occurring with the purpose of supporting learning.<sup>468</sup>

Concentrare esclusivamente l'attenzione sulla questione dell'apprendimento, attraverso la retorica della valorizzazione dei contesti e della centralità dell'allievo nell'acquisizione di conoscenze e competenze, sembra aver svuotato la stessa parola "apprendimento" di un suo proprio contenuto.<sup>469</sup>

---

<sup>466</sup> European Commission, Study on Innovative Learning Environments in School Education, Final Report, 2004, p.5

<sup>467</sup> Il costruttivismo pedagogico trova uno dei suoi fondamenti teorici nel pensiero di Carl Rogers. Riguardo agli ambienti di apprendimento e alla facilitazione dell'apprendimento egli afferma che "l'apprendimento è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo. quando egli stesso sceglie la direzione in cui muoversi, cerca di scoprire le proprie possibilità di apprendimento, formula i propri problemi, decide il proprio ambito d'azione" in C. Rogers, *Libertà di apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1981, p. 188.

<sup>468</sup> European Commission, Study on Innovative Learning Environments in School Education, cit., p.5

<sup>469</sup> Biesta parla a tal proposito del fenomeno della "learnification of education" che identifica "the transformation of an educational vocabulary into a language of learning", in G. Biesta, *Good Education in the Age of Measurement: On the Need to Reconnect With The Question of Purpose In Education*, in "Educational Assessment, Evaluation and Accountability", cit., p. 3. Il Nostro evidenzia nel termine learning una natura prettamente procedurale: "Learning generally denotes a process or an activity.

Anche in questo caso, come abbiamo visto per la parola “creatività”, sembra di assistere al riproporsi, per citare di nuovo Baudrillard, del paradigma del soggetto senza oggetto: un altro termine è come se venisse svuotato del suo oggetto, per andare ad assumere una natura meramente procedurale che non significa nient’altro che se stesso.

Il discorso pedagogico che si schiaccia in tal modo sull’apprendimento, diventa infatti, un discorso in cui ciò che si pone come necessario apprendere sembra essere solamente la capacità stessa di apprendere. l’innovativo imparare ad imparare, che rappresenta una delle otto competenze chiave per l’apprendimento permanente, è paradigmatico a tal proposito.

Anche in questo caso la parola, venendo svuotata di un suo contenuto, viene ridotta a procedura: apprendere vuol dire imparare ad apprendere, apprendere il processo di apprendimento.

Un linguaggio che svuota i termini dei loro contenuti non è tuttavia interpretabile come meramente neutrale: esso dice di una certa concezione di soggetto che sommessamente, ma incisivamente, si intende formare.<sup>470</sup>

---

This means, however, that the word learning is in itself neutral or empty with regard to content, direction and purpose”, in G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, cit., p. 63 Il linguaggio dell’apprendimento incide nel discorso pedagogico rinominando alcuni elementi o concetti-chiave dell’educazione: “We can see it in the tendency to refer to students, pupils, children, and even adults as learners. We can see it in the tendency to refer to teaching as the facilitation of learning or the management of learning environments. We can see it in the tendency to refer to schools as places for learning or as learning environments. And we can see it in the tendency no longer to speak about adult education but rather to talk about lifelong learning.”, in G. Biesta, *The beautiful risk of education*, cit., p. 126.

<sup>470</sup> Riguardo alla non neutralità del linguaggio dell’apprendimento, Biesta commentando una delle definizioni che delineerebbe quest’ultimo come un cambiamento duraturo che non può esser fatto ricadere ad un risultato della maturazione, afferma che “When we use the word learning we do not tend to use it in order to refer to all changes that are not the result of maturation [...] but only to those changes that we deem to be either desirable or undesirable. When we use the word learning, in other word, we make a judgement that singles out some change as learning [...] This suggest that learning not so much a descriptive term as that is an evaluative term, a term we deploy to indicate the value of particular change”, in G. Biesta, *From Learning Culture to Educational Cultures: Values and Judgements* in “Educational Research and Educational Improvement”, cit., pp. 205-206. Riguardo ad una lettura critica sul tipo di soggettività che viene formata a partire dall’orizzonte

Tuttavia, quello che ci interessa far emergere in queste pagine, è piuttosto l'incapacità di un tale linguaggio di andare oltre se stesso, di rimandare ad altro da se stesso.

È una parola, quella di un tale tipo di discorso, che rinuncia alla potenzialità che le sarebbe propria, quella, cioè, di introdurci alla conoscibilità della realtà, alla possibilità di conoscere. La parola svuotata di tale capacità, è la parola che ha perso la possibilità di introdurci ad altro, di introdurci a qualcosa che sia altro dal quel puro e vuoto verbalismo, che Valéry aveva riscontrato in un certo modo di usare il linguaggio.

La massima di Eupalinos risponde esattamente a tale questione: quando, infatti, afferma che *il mio tempio deve muovere gli uomini come li muove la donna amata*, esprime l'esigenza di costruire qualcosa che rimandi costantemente ad altro da se stessi.

Il discorso sull'apprendimento rischia di costruire un contesto, uno spazio, un ambiente appunto, in cui sembra essere eliminata la possibilità di introdurre qualcosa di realmente altro da ciò che l'allievo è in grado di raggiungere autonomamente, e quindi finisce per essere uno spazio in cui ciò che si apprende non è altro che la capacità di abitare con slancio ed entusiasmo situazioni in cui non è rimasto più nulla da imparare, nulla che provenga da fuori e che interrompa il già saputo.

Nulla che provenga da fuori, perché il termine "ambiente di apprendimento" sembra addirittura sancire la fine della distinzione tra un dentro e un fuori. La parola "ambiente" deriva, infatti, dal latino *ambire* e significa andare intorno, circondare. L'ambiente è ciò che sta attorno, ciò che circonda oggetti, persone e situazioni. Non è la costituzione di uno spazio altro, esso rappresenta piuttosto "lo spazio nel quale si trovano una persona o un oggetto".<sup>471</sup>

---

pedagogico dell'apprendimento si rimanda, tra gli altri, a J. Masschelein, *From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional*, in "Journal of Philosophy of Education", cit.

<sup>471</sup> M. Cortellazzo, P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, 1979, vol. 1, p. 45



La parola ambiente, quindi, non rimanda tanto ad uno spazio delimitato e costruito intenzionalmente, quanto piuttosto ad un contesto in cui naturalmente i soggetti si trovano a vivere.

E allora quando si parla di ambiente di apprendimento non si intende la costituzione di spazi e tempi altri predisposti all'istruzione-educazione; secondo Masschelein, in un tal tipo di discorso, è addirittura l'intera società che viene totalmente trasformata in un ambiente di apprendimento:

Society can be considered as an environment for the individual, the company, the school and so on, but can also itself, as any social institution or association, been seen as a learning organization [...]. Learning society is n longer a space, but a process or a space of streams [...] This space has no fixed barriers or limits, it has no durable identity. Society has become the public organization of a (learning) process. Learners , being the citizens of the learning society do not share a common and durable world of objects, institutions [...]. What they share, or what the participate together in, is the same social learning process.<sup>472</sup>

In questo modo i confini tra il dentro e il fuori della scuola diventano labili, quasi inesistenti: ogni aspetto della vita e della società si organizza come un ambiente in cui i soggetti sono chiamati a prendere parte, partecipando al continuo processo di apprendimento che esso predispone, secondo quei criteri di performatività tipici della società della conoscenza.

Il tempio di cui parla Eupalinos, è invece uno spazio altro che viene costruito affinché chi vi dimora possa essere condotto ad altro, sempre costantemente ad altro, possa essere mosso, spostato, allontanato da se stesso, allontanato dall'identico, verso lidi che, sebbene ignoti, sono tuttavia profondamente attesi e desiderati: “La Musica e l'Architettura ci fanno pensare ad altro rispetto a se stesse” afferma il Socrate nato dalla penna di Valéry.

---

<sup>472</sup> Masschelein J., *The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood*, in “Journal of philosophy of education”, cit., pp. 14-15; sulla stessa questione si rimanda anche a M. Simons, J. Masschelein, *From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional*, in “Journal of Philosophy of Education”, cit.

La costruzione di opere, musicali o architettoniche, per il Nostro coincide, quindi, con la possibilità di introdurre all'interno del tempo e dello spazio qualcosa che apra alla possibilità dell'accadere di qualcosa di realmente nuovo.

Ed è la stesa potenzialità che Valéry riconosce al linguaggio poetico: la capacità di creare una dilatazione di tempo e di spazio, in cui possano introdursi quei frammenti della realtà che rimarrebbero invisibili ad un linguaggio meramente strumentale teso alla comunicazione.

Ed allora lo spazio del pedagogico non dovrebbe essere propriamente lo spazio che rimanda ad altro, come il tempio di Eupalinos? Uno spazio che permetta di interrompere il tempo, di dilatarlo, affinché si possa vivere quel ritardo che rende in grado di sostare alla soglia del non ancora, così come afferma lo stesso Eupalinos:

*Ottenere ciò che sta per essere è ciò che mi importa sopra ogni altra cosa, ottenere ciò che soddisfa, con tutto il vigore della sua novità, le esigenze ragionevoli di ciò che è stato*<sup>473</sup>

Sostare alla soglia del non ancora, per ottenere ciò che sta per essere, sembra essere il fine di un agire pedagogico che tenta di spostarsi dalla logica del processo di apprendimento per approdare ad un'altra sponda, quella fatta del tempo dell'attesa e della sospensione, che scandisce il ritmo della composizione artistica.

L'insegnante che abita il limite del non ancora, ricopre il ruolo non tanto del facilitatore o del mediatore dell'apprendimento, quanto quello dell'artista che guarda l'opera che sta compiendo nell'attesa operosa del suo compimento. Come afferma Guardini, nel *Discorso sull'opera d'arte*, l'arte nasce proprio dalla

Nostalgia di quell'esistenza perfetta che non è, ma che l'uomo a dispetto di ogni sua delusione pensa che dovrebbe un giorno essere [...] Così l'arte delinea qualcosa che ancora

---

<sup>473</sup> P. Valéry, *Eupalinos o l'Architetto*, cit., p. 29. Nella letteratura pedagogica internazionale, Tyson Lewis, partendo da uno studio su Giorgio Agamben, sostiene che lo spazio proprio della filosofia dell'educazione sia proprio lo spazio del non-ancora: "Whereas learning always attempts to overcome "not yet" through the process of actualization [...], weak philosophy of education suspends this momentum by remaining within the uncomfortable position between no longer and not yet", in T. E. Lewis, *Inoperative learning. A radical rewriting of educational potentiality*, Abingdon, Routledge, 2018, pp. 9-10.

non è, prima che sia. Essa non può dire come esattamente sarà, tuttavia dona il misterioso conforto d'una garanzia che esso dovrà esserci<sup>474</sup>

È una postura, quindi, che fuoriesce dalla logica del processo di apprendimento in cui i risultati sono già decisi in partenza e in cui ciò che sembra più urgente apprendere sembra non essere altro che il processo stesso.

L'insegnante invece, in questo caso, diventa colui che, come l'artista, è interessato a dilatare il tempo, a creare uno spazio che interrompa il ritmo del mondo esterno e che permetta di introdurre lo studente alla conoscenza del mondo.

Nel contesto pedagogico, in particolare in quello scolastico, le parole di Valéry ci sembrano condurre verso l'impellenza di costruire uno spazio che abbia appunto la stessa potenzialità del tempio di Eupalinos.

Se nella composizione artistica, come afferma Pareyson, l'opera si fa da sola eppure la fa l'artista, così anche la pedagogia ha a che fare un Io che pur essendo caratterizzato da un'eccedenza irriducibile, ha tuttavia bisogno di essere esposto a qualcosa di altro da se stesso perché la sua forma si compia. L'insegnante-artista, allora, sembrerebbe assumere proprio tale ruolo: quello di introdurre all'interno dell'orizzonte dello studente qualcosa di nuovo, qualcosa che non ha già con sé, qualcosa che gli faccia abitare la condizione dello straniero.

La pratica pedagogica, in tal senso, ci sembra allora coincidere proprio con la possibilità di costruire un tempo e uno spazio in cui sia possibile sostare su ciò che è ancora ignoto, su ciò che non è ancora conosciuto, dilatando e rallentando tale intervallo di tempo, per abitare lo spazio di ciò che sta per essere, prima che sia definito.

Per questo, la costruzione dell'opera è l'attesa dell'inatteso, di ciò che secondo Valéry:

Avrebbe potuto non essere; che avrebbe persino dovuto non essere, e che si colloca nell'improbabile.<sup>475</sup>

---

<sup>474</sup> R. Guardini, *Discorso sull'opera d'arte*, Padova, Liviana, 1970, p. 58

Qualcosa che c'è fin dall'inizio in maniera incompiuta e che rimane comunque imprevedibile e imprevisto: non è forse questo che caratterizza la pratica dell'insegnante?

L'artista, ma a questo punto possiamo azzardare a dire anche l'insegnante, abita esattamente questa interruzione di tempo. A differenza dell'attuale modello del *lifelong learning*, che tende non tanto a creare uno spazio in cui fare esperienza di un tempo altro, quanto piuttosto a sincronizzarsi con il tempo continuo dell'esistenza quotidiana e della produzione economica, lo spazio della creazione artistica introduce una dimensione altra che dilata il tempo, lo interrompe, lo ritarda affinché sia possibile sostare nel momento in cui l'opera sta prendendo forma.<sup>476</sup>

È allora lo spazio del non ancora, lo spazio colmo di attesa, di nostalgia di quell'esistenza perfetta che già c'è e non c'è ancora, quello che ci sembra essere lo spazio in cui dovrebbe dimorare l'educazione.

In questo ritardo di tempo, lo stesso che vive Teste e che gli permette di vedersi vivere, si realizza l'esperienza artistica, e pensiamo anche l'esperienza educativa.

---

<sup>475</sup> P. Valéry, *Discorso sull'estetica*, cit. p. 190.

<sup>476</sup> Sulla questione del concepire la scuola come il luogo che interrompe il tempo e i ritmi dell'attività produttiva della società, tra gli altri, si rimanda a J. Masschelein, M. Simons, *In defence of school. A public issue*, cit.

## **CAPITOLO 3: Modelli teorici per una progettualità pedagogica inedita**

### 3.1. Teste: uomo della memoria, dell'attesa e dell'attenzione

#### 3.1.1. *La memoria: uno sguardo inattuale sul presente*

Dopo aver tentato di ri-significare il concetto di progettazione pedagogica e alcune parole che da esso derivano, attraverso il linguaggio valeriano della costruzione dell'opera d'arte, è arrivato il momento di iniziare a muovere in primi passi all'interno di quel disegno architettonico di cui abbiamo gettato le basi nel capitolo precedente. Così come fossimo diventati noi stessi Eupalinos, siamo giunti al momento in cui è d'obbligo cominciare a gettare le basi per un'altra progettualità pedagogica.<sup>477</sup>

Dopo esserci soffermati sulle leggi che dovrebbero guidare la costruzione, accingiamoci ora a considerare quali modelli teorici,<sup>478</sup> secondo Valéry, dovrebbero tratteggiare i contorni di quella che possiamo ora chiamare una vera e propria opera pedagogica..

---

<sup>477</sup> Il termine progettualità non si riferisce qui, seguendo Conte, al “porre in sequenza lineare e progressiva una serie di operazioni per lo più di natura tecnica”, essa rappresenta piuttosto “la spinta propulsiva all’ulteriorità, getta le fondamenta delle cose future, dell’umano che verrà”, in M. Conte, *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell’educazione*, cit., p. 36. Con il termine progettualità ci riferiamo anche a quel “costruire nel possibile per il possibile” con cui Bertin definiva proprio l’ideale a cui ispirarsi per una progettazione educativa che non si riduca ad una procedura da applicare, che non risulta in grado di far altro che riprodurre l’esistente. Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, cit., p. 60.

<sup>478</sup> Con l’espressione modello teorico ci riferiamo in particolare ad una delle origini etimologiche del termine “modello” ovvero a quella che lo definisce come “rappresentazione ideale di un oggetto che sfugge alla percezione diretta”, in M. Cortelazzo, P. Zoli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, vol.3, Bologna, Zanichelli Editore, p. 766. Il modello allora diviene un tentativo di sintesi teorica, ciò che Valéry stesso chiama, definendo Teste, “vita di una teoria” e che permette di tratteggiare i contorni di una forma ideale a cui l’educazione dovrebbe tendere. Il modello allora in questo caso non è tanto qualcosa da immediatamente operativizzare, non rappresenta una serie di istruzioni per l’azione, piuttosto esso manifesta il tentativo di raffigurare l’idealità, in questo caso l’idealità pedagogica, e quindi quella forma (impossibile) alla quale costantemente riferirsi e tendere nel pensiero pedagogico e nella pratica educativa.

Ciò che prenderemo in considerazione nel corso di queste pagine, saranno i due personaggi ideali che rappresentano nel Nostro due modelli a cui ispirarsi, per il grado di cristallinità e ingegnosità del pensiero che incarnano. È quindi arrivato il momento di convocare alla nostra attenzione le due creazioni di Valéry, che fungono in questo caso da veri e propri modelli pedagogici, su cui tenere fisso lo sguardo per pensare alla progettazione di una vera e propria educazione impossibile: Monsieur Teste e Leonardo.<sup>479</sup>

Durante le pagine che seguono tenteremo di illuminare gli aspetti più salienti dei due personaggi, per familiarizzare con il loro pensiero e quindi con il loro linguaggio, concentrandoci soprattutto su alcune parole che appartengono al loro universo, affinché possano entrare a far parte di un nuovo, ipotetico, dizionario pedagogico.

Ancora una volta, quindi, un lavoro sul linguaggio per ridonare alla parola il suo pieno valore, la sua autentica potenzialità, quella cioè di creare uno spazio in cui la realtà possa tornare ad essere, oltre il già-saputo, qualcosa ancora da conoscere.

Si tratta, perciò, di dar parola a quella voce, colta tra il suo essere non più mero suono e non ancora significato, come direbbe Agamben, che sola può ritornare a guardare il linguaggio come luogo in cui diviene possibile un conoscenza altra del mondo.<sup>480</sup>

Monsieur Teste, il personaggio nato nella mente di Valéry, “frutto del male acuto della precisione e dell’insensato desiderio di comprensione”<sup>481</sup>, espressione del rifiuto del vago e dell’impuro, si presenta come il demone delle possibilità, “l’occhio

---

<sup>479</sup> La parola impossibile è un termine tipicamente valeriano, il cui significato, che è stato più volte ripreso nel corso del lavoro, si riferisce al puro possibile, oltre i possibili già dati. All’interno della letteratura pedagogica italiana, il concetto valeriano di impossibile è stato ripreso da Madrussan, in particolare in E. Madrussan, *Educazione e inquietudine*, cit.

<sup>480</sup> Agamben, a tal proposito afferma: “Esperienza non più di un mero suono e non ancora di un significato, questo «pensiero della voce sola» apre al pensiero una dimensione logica aurorale che, indicando il puro aver-luogo del linguaggio senza alcun evento determinato di significato, mostra che vi è ancora una possibilità di pensiero al di là delle proposizioni significanti.”, in G. Agamben, *La potenza del pensiero*, cit., p. 29

<sup>481</sup> P. Valéry, *Prefazione*, in *Monsieur Teste*, cit., p. 5

frontiera” in grado di guardare l'impossibile, spingendosi al di là dei possibili già dati.<sup>482</sup>

Perché il Signor Teste è impossibile? questa domanda è la sua anima stessa. Essa vi trasforma nel signor Teste. Perché egli non è altro che il demone delle possibilità. È dominato dal pensiero di tutto ciò che può. Coscienza ridotta ai primi atti: il possibile e l'impossibile.<sup>483</sup>

Il demone delle possibilità è, allo stesso tempo, un personaggio impossibile, capace di ritardare il tempo, di dilatarlo per divenire interamente “vita di colui che si vede vivere”.<sup>484</sup>

E proprio in questo scarto, in questo ritardo di tempo, abita Teste, colui che sa abitare quel distanziamento che gli permette di dire “Io sto esistendo e sto vedendomi; sto vedendomi vedere, e così di seguito”.<sup>485</sup>

Teste risulta allora essere l'incarnazione del pensiero, inteso come capacità di considerare se stesso come un pezzo del proprio gioco:

Egli si vedeva. Si spingeva sul tavolo. Talvolta si disinteressava alla partita. L'impiego sistematico dell'Io come Lui.<sup>486</sup>

La vita di quell'Io che si osserva vivere come fosse un Lui, è resa possibile solo abitando quello scarto di tempo, quella mancanza di immediatezza, che è lo spazio proprio del puro possibile, e quindi, per Valéry, del pensiero.

---

<sup>482</sup> Per quanto riguarda il rapporto tra il possibile e l'impossibile, Madrussan, rifacendosi anche al Monsieur Teste, scrive: “l'esperienza dell'impossibile con cui il limite viene a coincidere, si fa inesausta interrogazione, tensione verso il margine della soggettività. Un impossibile strettamente inteso con l'altra faccia del possibile, come ciò che rende il possibile tale.”, in E. Madrussan, *Educazione e inquietudine*, cit., p. 102.

<sup>483</sup> P. Valéry, *Prefazione*, in *Monsieur Teste*, cit., p. 8.

<sup>484</sup> Q I, p. 106

<sup>485</sup> P. Valéry, *Monsieur Teste*, cit., p. 25 A tal proposito Agamben, commentando il personaggio di Teste, afferma: “in questo scarto e in questo ritardo che si introduce tra l'Io e il se stesso, l'idea di una presenza immediata allo sguardo nella ri-flessione, su cui la metafisica fondava la sua certezza originaria, perde ogni consistenza e la coscienza diventa non il luogo di una presenza, ma di un ritardo, di un'assenza, di una lacuna”, in G. Agamben, *L'io l'occhio e la voce*, in *La potenza del pensiero. Saggi e conferenze*, cit., p. 98.

<sup>486</sup> Q I, p. 102



M. Teste è forse qualcos'altro che il possibile, l'incarnazione del possibile in quanto - ne usiamo e disponiamo? E questo possibile è forse - quel che s'intende per intellettuale?<sup>487</sup>

Teste, allora, come l'incarnazione del possibile che vive una sorta di rallentamento del tempo, mostra la modalità di rapportarsi con il presente, con il presente del proprio tempo, tipica, secondo Valéry, dello Spirito.<sup>488</sup>

La natura vive dell'istante, non ha la concezione di passato e futuro, l'uomo invece è in grado di allontanarsi dall'istante e così facendo di dividersi in se stesso.<sup>489</sup>

Ciò che Teste mostra è quindi la possibilità di rifuggire l'immediatezza dell'istantaneo, abitando quell'allontanamento tipico del pensiero. Questa postura nei confronti del tempo, che permette di non rimanere interamente ostaggi dell'istante, è resa possibile da quello che Valéry, nei suoi *Cahiers*, definisce essere la memoria:

Il pensiero è un ritorno sui luoghi in cui è accaduto qualcosa. Quando esso cerca anche ciò che avverrà, in realtà cerca ciò che è (virtualmente) avvenuto.<sup>490</sup>

La memoria, quindi, più che essere la modalità con cui il Teste-Valéry intende disporsi nei confronti del passato, è piuttosto ciò che permette di guardare al presente. Di essa scrive, infatti:

Ciò che più mi colpisce nella memoria, non è il fatto che essa ripete il passato - ma che alimenta il presente.<sup>491</sup>

Lo sguardo nei confronti del presente, che propone Valéry, è quindi, usando un'espressione nietzschiana, uno sguardo inattuale, che guarda al contemporaneo mettendolo in relazione con gli altri tempi, così da trasformare il tempo naturale e

---

<sup>487</sup> Q I, p. 285

<sup>488</sup> Valéry utilizza la parola francese "esprit" (nelle edizioni italiane a volte tradotta con Intelligenza a volte con Spirito) per esprimere "una certa potenza di trasformazione che interviene per risolvere, o tentare di risolvere, tutti i problemi che si presentano all'uomo, e da cui il suo automatismo non sa, o non può, liberarlo", in P. Valéry, *In morte di una civiltà*, Milano, Arago editore, 2018, p. 92

<sup>489</sup> Ivi., p. 74.

<sup>490</sup> Q III, p. 494

<sup>491</sup> Q III, p. 480

necessario, in storia.<sup>492</sup> Vengono in aiuto, a tal proposito, le parole di Agamben circa la questione del contemporaneo:

La contemporaneità è una singolare relazione col proprio tempo, che aderisce ad esso attraverso una sfasatura e un anacronismo.<sup>493</sup>

La memoria, come forma di anacronismo, come sguardo teso alla ricerca di ciò che è già accaduto, fa del tempo, inteso come flusso naturale che si presenta come un susseguirsi di istanti, storia.

È la memoria a fare dell'uomo un'entità. Senza di lei si hanno soltanto trasformazioni isolate.<sup>494</sup>

Che il tempo diventi storia vuol dire innanzitutto che il flusso del tempo, che si manifesta come un susseguirsi ciclico di istanti vissuti isolatamente<sup>495</sup>, si trasforma in una continuità che contempla in sé i germi di una discontinuità, di un'interruzione, che da fuori si introduca e determini un inizio.<sup>496</sup>

Quel “sottomettiti tutto al tuo miglior momento, al tuo più grande ricordo”,<sup>497</sup> che risuona come un vero e proprio appello all'umano da parte di Teste, coincide allora con la possibilità di abitare il presente nella sua situazione-limite, nella sua soglia, abitare, cioè, uno sfasamento in cui dimora la memoria di ciò che è accaduto, dell'inizio, di quello che Valéry ha chiamato anche sorgente, e con essa anche l'attesa del suo riaccadere.

---

<sup>492</sup> Cfr. F. Nietzsche, *Considerazioni inattuali*, Milano, Adelphi, 1976.

<sup>493</sup> G. Agamben, *Che cos'è il contemporaneo?*, Roma, Nottetempo, 2008, p. 9.

<sup>494</sup> Q III, p. 474

<sup>495</sup> Secondo Agamben la concezione del tempo come un continuum puntuale, infinito e quantificato appartiene all'esperienza greca da cui secondo l'autore di *Infanzia e storia*, deriva la modalità dell'uomo occidentale di guardare il tempo: “L'incapacità dell'uomo occidentale di padroneggiare il tempo (e la sua conseguente ossessione di guadagnarlo e di farlo passare) hanno il loro primo fondamento in questa concezione greca del tempo come un continuum quantificato e infinito di istanti puntuali in fuga”, in G. Agamben, *Tempo e storia*, in *Infanzia e storia*, cit., p. 98.

<sup>496</sup> A tal proposito Agamben afferma che “per questo la storia non può essere il progresso continuo dell'umanità parlante lungo il tempo lineare, ma è, nella sua essenza, intervallo, discontinuità, *epoché*”, in G. Agamben, *Infanzia e storia*, cit., p. 51

<sup>497</sup> P. Valéry, *Monsieur Teste*, cit., p. 44.

È meraviglioso che il divenire sia necessariamente composto di diversi rivenire, come è meraviglioso che l'avvenuto rivenga. A ogni istante, tutto è nuovo; a ogni istante, tutto è vecchio. Nello stesso istante, o quasi, il numero primo si cambia in multiplo. A ogni istante, il nuovo si cambia in vecchio.<sup>498</sup>

L'avvenuto che riavviene è allo stesso tempo vecchio e nuovo; vecchio perché già accaduto, nuovo perché desta sempre la meraviglia del suo riproporsi. Che l'avvenuto riavvenga diventa il desiderio che guida l'attesa di qualcosa che è già stato, ma che rimane comunque impreveduto, qualcosa quindi, che è già ma non è ancora, così come l'intuizione della forma che guida la costruzione dell'opera d'arte. E ciò che pur essendo stato non è ancora, è l'inizio. Che l'inizio riaccada, quindi, significa che a riaccadere è la possibilità stessa di un ricominciamento, e questo è ciò che permette al tempo diventato storia di poter contemplare l'eventualità che qualcosa di altro, provenendo da fuori, introduca una discontinuità.<sup>499</sup>

---

<sup>498</sup> Q III, p. 497

<sup>499</sup> Si veda rispetto a questo punto una certa similitudine a quello che Agamben definisce essere il tempo messianico, descrivendolo come il "tempo di ora". Nel suo commento alla Lettera ai Romani, definendo la concezione di tempo messianico di Paolo, scrive che "Paolo scompone il tempo messianico in due tempi: la resurrezione e la parusia, la seconda venuta di Gesù alla fine del mondo. Di qui la paradossale tensione tra un già e un non ancora che definisce la concezione paolina della salvezza: l'evento messianico si è già prodotto, la salvezza è già compiuta per i credenti e, tuttavia, essa implica, per compiersi veramente, un tempo ulteriore". Tale tempo non viene concepito però come una sorta di tempo supplementare e quindi non può coincidere con un istante cronologico che si aggiunge. Infatti "la presenza messianica sta accanto a se stessa, perché senza coincidere mai con un istante cronologico e senza aggiungersi ad esso, tuttavia lo afferra e porta dall'interno a compimento". E allora, secondo l'interpretazione di Agamben, un tale tempo istaura una relazione altra con il passato e con il futuro, tale per cui "il messianico non è in Paolo un terzo eone fra i due tempi, è, piuttosto, una cesura che divide la stessa divisione tra i tempi, introducendo fra essi un resto, una zona di indifferenza inassegnabile in cui il passato viene dislocato nel presente e il presente disteso nel passato", in G. Agamben, *Il tempo che resta. Un commento alla Lettera ai Romani*, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2000, p. 74. Nell'ambito della filosofia dell'educazione, Tyson Lewis ha studiato la categoria di tempo messianico (confrontandola con la categoria di tempo burocratico e profetico) per affrontare la concezione dello spazio e del tempo in educazione, soprattutto riguardo l'esperienza dello studio, per questo si veda T. Lewis, *On study. Giorgio Agamben and educational potentiality*, London and New York, Routledge, 2013, Kindle e-book

### 3.1.2. *L'innovazione come assenza di novità, la memoria come attesa dell'altro.*

Educare ad abitare questo sfasamento, questa soglia che permette di guardare la realtà con occhio non completamente aderente allo spirito dei tempi e quindi in grado di percepirne luci e ombre, ci sembra essere la vocazione propria di una progettualità pedagogica intesa come composizione di un soggetto dalla forma inedita.<sup>500</sup>

Una progettualità che certamente prenderebbe le distanze da una concezione di processualità tesa a realizzare con efficacia ed efficienza il costante imperativo dell'innovazione continua.

Il discorso pedagogico dominante sembra, infatti, guardare all'innovazione come l'unica possibilità per poter stare nel presente. Il termine viene definito dall'OCSE come:

The implementation not just of new ideas, knowledge and practices but also of improved ideas, knowledge and practices [...] the implementation of a new or significantly improved product (good or service) or process, a new marketing method, or a new organisational method in business practices, workplace organisation or external relations.<sup>501</sup>

Nello stesso documento leggiamo che l'impellenza della questione dell'innovazione sia dovuta, tra le altre cose, ai repentini cambiamenti che caratterizzano la società contemporanea, tale per cui:

The education sector should therefore introduce the changes it needs to adapt to societal needs. For example, education systems need to adopt teaching, learning or organisational practices that have been identified as helping to foster "skills for innovation" (Dumont et al., 2010; Schleicher, 2012; Winner et al., 2013).<sup>502</sup>

---

<sup>500</sup> Cfr. M. Conte, *La forma impossibile*, cit; E. Madrussan, *Briciole di pedagogia*, cit.

<sup>501</sup> OCSE, *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 2016 p. 15.

<sup>502</sup> *Ivi*, pp. 14-15.

Da questi brevi passaggi notiamo come l'impellente rincorsa all'innovazione non ha tanto a che fare con la creazione di qualcosa di nuovo, quanto piuttosto con la realizzazione di ciò che è già stato creato e migliorato a sua volta.

Alla parola innovazione non sembra mai seguire una definizione sostanziale, che riesca a descrivere i caratteri che la connotano; essa è sempre descritta in maniera procedurale, come strumento attraverso il quale riuscire a stare nel presente, sincronizzandosi completamente con le sue esigenze produttive.<sup>503</sup>

Per quanto riguarda alla pratica pedagogica, perciò, i processi di innovazione sembrano tesi a favorire l'adozione di tecniche e procedure adatte a rispondere alle impellenze di una società in continuo cambiamento. Più che essere, quindi, la via d'accesso per la creazione di qualcosa d'altro, l'imperativo dell'innovazione si presenta, in realtà, come quel paradigma del presente che sembra non ammettere la possibilità di una radicale novità che provenga da fuori, fuori dalla logica meramente efficientista.

Un tale discorso ci rimanda ad un'altra serie di parole-chiave del discorso pedagogico attuale. Come abbiamo accennato anche nelle pagine precedenti, i cosiddetti ambienti di apprendimento si pongono come spazi costantemente e ininterrottamente aperti nei confronti del mondo esterno. L'OCSE, a tal proposito, indica tra i "principles of learning to design learning environments", proprio ciò che viene definito "horizontal connectedness:

---

<sup>503</sup> Per quanto riguarda un'ulteriore definizione di innovazione proposta dall'OCSE leggiamo che "The current edition of the Oslo Manual identifies four types of innovation: Product innovation: the introduction of a good or service that is new or significantly improved with respect to its characteristics or intended uses. This includes significant improvements in technical specifications, components and materials, incorporated software, user friendliness or other functional characteristics. Process innovation: the implementation of a new or significantly improved production or delivery method. This includes significant changes in techniques, equipment and/or software. Marketing innovation: the implementation of a new marketing method involving significant changes in product design or packaging, product placement, product promotion, or pricing. Organisational innovation: the implementation of a new organisational method in the firm's business practices, workplace organisation or external relations", *Ivi*, p. 15.

Learner homes, the community and the wider world offer enormous potential and sources for learning. In short, learning environments need to promote “horizontal connectedness.”<sup>504</sup>

Lo spazio formativo sottomesso al mito dell’innovazione costante, assume quindi, la forma di un ambiente che, connettendosi incessantemente al mondo esterno, rischia di schiacciarsi completamente sull’immediatezza dell’istante, abitandolo giusto il tempo di superarlo, per approdare a quello successivo, il quale non serba di fatto nessuna novità che non possa essere già prevista.

La scuola viene, quindi, ad identificarsi non tanto come luogo di un possibile distanziamento, come spazio in cui poter abitare quello scarto dal quale leggere il presente senza esserne totalmente inglobati, ma piuttosto come ciò che non è più un luogo, che non si apre al mondo, perché ad esso sempre spalancato, e quindi in cui nulla da fuori può entrare in quanto anche la stessa idea di fuori sembra svanire.<sup>505</sup>

Usando le parole di Cacciari possiamo dire che in un contesto del genere, nulla di altro può entrare perché:

Nell’aperto si è, le cose si danno, non si entra ... Possiamo entrare solo là dove possiamo aprire. Il già-aperto immobilizza.<sup>506</sup>

Ritornando, a tal proposito, al concetto di ambiente di apprendimento, l’OCSE lo definisce in questo modo:

Our understanding of a “learning environment” is as an organic, holistic concept that embraces the learning taking place as well as the setting: an eco-system of learning that includes the activity and outcomes of the learning. It recognises that context is essential in the contemporary understanding of learning (De Corte, 2010). A “learning environment” already defines the immediate context in which the learning takes place. More broadly, instead of context being understood as necessarily external, context can usefully be viewed as

---

<sup>504</sup> OCSE, *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 2017

<sup>505</sup> Quest’ultimo concetto rimanda evidentemente pensiero di Adorno e Horkheimer, i quali in *Dialettica dell’illuminismo*, in un passaggio già citato nel corso del lavoro, scrivono: “L’uomo si illude d’essersi liberato della paura quando non c’è più nulla di ignoto. (...) Non ha da esserci più nulla *fuori*, poiché la semplice idea di un *fuori* è la fonte genuina dell’angoscia”, in T. W. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell’illuminismo*, cit., p. 23

<sup>506</sup> M. Cacciari, *Icone della legge*, Milano, 1985 p. 69 (Citato in G. Agamben, *Homo sacer. Il potes sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi, 1995 p. 57)

integral to the main environment players and variables, most obviously the learners who enter in already with particular social profiles, family experiences, knowledge and expectations, and cultural experience and values.<sup>507</sup>

Uno spazio quindi, quello dell'apprendimento, che, integrando tutto ciò che potrebbe risultare ad esso esterno, sembra eliminare la possibilità di trascendere l'immanenza dell'istante. E allora il tempo della connessione costante, del sempre *on-line*, di fatto è un tempo solo apparentemente aperto, ma che in realtà sembra impedire, inglobandola in sé, ogni possibilità di apertura a qualcosa d'altro dal già dato, ad un'ultima ulteriorità che caratterizza il tempo come storia.

La condizione del sempre aperto sembra, quindi, stabilire una concezione del tempo inteso come flusso di istanti, che necessariamente si susseguono, secondo una traiettoria lineare il cui fine sembra già deciso, e che quindi richiedono di esser vissuti nella loro istantaneità. In questo tempo il nuovo diventa innovazione, e quindi mera implementazione di ciò che già c'è, il vecchio scompare perché il susseguirsi naturale fa sì che ogni istante spazzi via quello precedente: esiste solo l'immediatezza dell'istante presente, privo di memoria.

E l'istante svuotato della storia, è un istante di per sé vuoto, che nulla contiene se non le istruzioni per superarlo, come in un fantastico *game*.<sup>508</sup>

Schiacciarsi in un presente senza memoria ha come unica possibilità quella di consumare il tempo in maniera sempre più convulsamente repentina, seguendo la strada dell'eterna innovazione, unica via percorribile per arrivare all'ultimo livello del *game*, quello in cui verremo finalmente ammessi all'impero della necessità del nuovo, definitivamente privati della possibilità stessa di ricordare.

---

<sup>507</sup> OCSE, *Innovative Learning Environments* Educational Research and Innovation, OECD Publishing, 2013, p. 22

<sup>508</sup> Allo stesso modo Agamben indica il processo come ciò che caratterizza la concezione moderna del tempo: "il senso appartiene solo al processo nel suo insieme e mai all'ora puntuale e inafferrabile; ma poiché questo processo non è in realtà che una successione di ora [...] una parvenza di senso può essere salvata solo introducendo l'idea, in sé priva di ogni fondamento razionale, di un progresso continuo e infinito", in G. Agamben, *Tempo e storia*, in *Infanzia e storia*, cit., p. 101.

Ciò che caratterizza il soggetto che stabilisce un tale rapporto con il proprio tempo è, usando un'immagine di Valéry, una "intossicazione da fretta" che causa un impoverimento dell'esperienza stessa dell'istante, in quanto quest'ultimo viene colto solamente per i suoi effetti immediati. Queste le parole con le quali descrive un tale rapporto con il tempo:

Ed eccoci nell'istante votati agli effetti scioccanti e contrastanti, e quasi fossimo costretti a cogliere solo ciò che viene illuminato e suggerito da uno stimolo casuale. Ricerchiamo e apprezziamo lo schizzo, l'abbozzo, le prime stesure. La nozione stessa di completezza è pressoché cancellata.<sup>509</sup>

Teste, quale modello del pensiero, intuisce che abitare il presente intossicati dal mito della novità, non è abbastanza per l'orizzonte del suo possibile; dice, infatti, "Trovare è nulla il difficile è incorporarsi quello che si è trovato". In lui quello che prevale è quella che Valéry definisce "l'arte della durata":

La delicata arte della durata, il tempo, la sua distribuzione e il suo regime, il suo impiego in cose ben scelte - per nutrirlle in modo speciale - era una delle grandi ricerche di Teste. Sorvegliava la ripetizione di certe idee, e le aumentava di numero [...] Diceva spesso: Maturare.<sup>510</sup>

All'ideale dell'innovazione, il personaggio nato dalla penna di Valéry, preferisce piuttosto la tensione alla maturazione, intesa come capacità di "incorporare quello che si è trovato" e quindi come possibilità di inscrivere indelebilmente nella memoria ciò che esperiamo, così da ritrovarlo anche quando non è presente. Teste afferma, infatti, che "il difficile è ricordare ciò che domani vorrò aver ricordato".<sup>511</sup> Difficile appare quindi fare esperienza di un presente, che anche se non percepito come degno di memoria nell'istante, domani si vorrà comunque ricordare.<sup>512</sup>

---

<sup>509</sup> P. Valéry, *In morte di una civiltà*, cit., p. 37

<sup>510</sup> P. Valéry, *Monsieur Teste*, cit., pp. 14-15.

<sup>511</sup> P. Valéry, *Monsieur Teste*, cit., p. 14.

<sup>512</sup> Si noti una certa sintonia con la concezione di esperienza che descrive Adorno, nella *Teoria dell'halbbildung*, quando afferma che: "l'esperienza è cioè la continuità dell'esperienza in cui perdura ciò che non è più presente, in cui l'esercizio e l'associazione creano, nel singolo, la tradizione"

T. Adorno, *La teoria dell'Halbbildung*, Genova, Melangolo, 2010, p. 42. Tale rapporto con il tempo e con la realtà, sempre secondo Adorno viene invece, nella società di massa, sostituito con



La memoria, definita da Valéry come *l'avvenire del passato*, prende, quindi, la forma di un'attesa, l'attesa di un evento che è nella memoria ma che rimane comunque imprevedibile e imprevisto.

La memoria che diventa attesa dice, quindi, di una postura nei confronti del tempo che non è costantemente alla ricerca del nuovo, concepito esclusivamente per il suo differire dal passato, anche quello più prossimo. La vera novità in Teste, e in Valéry, è invece la possibilità che qualcosa che è accaduto possa durare nel tempo, e con il suo riaccadere destare la meraviglia dell'imprevisto. Prendendo in prestito le parole del Leonardo valeriano, trovare qualcosa di "eternamente attuale" sarà quindi il vero oggetto di tale attesa.<sup>513</sup>

La memoria, secondo il Nostro, diventa, quindi, indispensabile per guardare a ciò che accade, con la coscienza che, in un tempo trasformato in storia, ogni istante diventa la condizione di un sempre possibile ricominciamento.

La memoria è qualcosa che aspetta, - qualcosa come la durata di una forma, al di fuori del presente e vedova delle sue condizioni di formazione. La memoria aspetta l'intervento del presente.<sup>514</sup>

Senza la capacità di ricordare, saremmo, quindi, privati anche della possibilità stessa di fare una reale esperienza dell'istante, in quanto quest'ultimo sarebbe vissuto solamente come elemento effimero, destinato a scomparire quasi immediatamente.

---

"l'informazione puntuale, slegata, sostituibile ed effimera, per cui si può già osservare che nel momento successivo è cancellata da altre informazioni" Ibidem.

<sup>513</sup> Cfr. P. Valéry, Introduzione al metodo di Leonardo, cit.

<sup>514</sup> Q III, p. 477

### 3.1.3. Tra il già e il non ancora: l'educazione come attesa dell'inatteso

Teste diventa quindi un modello pedagogico che non ha alcuna intenzione di fungere da dispensatore di buone pratiche, ma piuttosto da ideale teorico in grado di introdurre all'interno del discorso pedagogico qualcosa che fuoriesca da una logica meramente strumentale. Il demone delle possibilità si fa quindi portavoce di una progettualità pedagogica tesa a formare un soggetto in grado di abitare il tempo e lo spazio con quell'occhio frontiera che permette di fare esperienza di un presente che non risulta mai effimero.

La memoria e l'attesa sono infatti le condizioni di quello sfasamento rispetto al presente che permette di abitare il tempo, tenendo lo sguardo fisso a quell'ulteriorità a cui, ogni istante che si fa storia, rimanda.

E allora quello che sembra proporre Teste è un'educazione che dimora nello spazio tra il già e il non ancora, in quella che la Arendt, citando Kafka, chiama frattura di tempo:

Dal punto di vista dell'uomo, che vive sempre nell'intervallo tra passato e futuro, il tempo non è un *continuum*, un fluire in successione ininterrotta: è spezzato nel mezzo, nel punto in cui si trova Egli.<sup>515</sup>

Ed è proprio in questa lacuna, che strappa il tempo dalla sua necessaria continuità, che dimora un'educazione tesa ad allenare il soggetto a dimorare alla soglia del puro possibile.

Il tempo della memoria e dell'attesa è un tempo che sembra, infatti, contrapporsi a quello della costante misurazione e valutazione, e soprattutto, permette di allontanarsi sia da quella linearità progressiva tipica di chi intende l'educazione come

---

<sup>515</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 33.

un processo, sia da quel paradigma del sempre aperto che guarda ai luoghi dell'educare come ambienti completamente spalancati sul mondo.<sup>516</sup>

Una progettualità pedagogica che tenda alla creazione di uno spazio e un tempo in grado di custodire in sé la possibilità della memoria e dell'attesa, risulta quindi, essere una progettualità tutta tesa alla formazione di un soggetto in grado di sostenere alla soglia del presente, e di dimorare in quello sfasamento di tempo, che solo permette di poter entrare nel contemporaneo. Seguendo le parole della Arendt, infatti,

È la scuola ad introdurre per prima il bambino nel mondo. Ora, la scuola non è affatto il mondo e non deve pretendere di esserlo; è semmai l'istituzione che abbiamo inserito tra ambito privato, domestico, e il mondo, con lo scopo di permettere il passaggio dalla famiglia alla società.<sup>517</sup>

Ciò a cui l'insegnante guarda, allora, non è il soggetto che è già nel mondo, e che non ha nessun'altra possibilità se non quella di imparare ad adattarsi ad esso, quanto piuttosto al soggetto che ha bisogno di essere ad esso introdotto.

La possibilità di entrare nel mondo dice, perciò, dell'esistenza di una soglia limite, che permette al soggetto di prendere sempre iniziativa sul presente.

Hannah Arendt, a tal proposito, afferma che con la creazione dell'uomo "il principio del cominciamento entrò nel mondo stesso" ed è quindi "nella sua natura l'arte di cominciare".<sup>518</sup>

---

<sup>516</sup> Per uno sguardo sulla concezione del tempo in educazione, Tyson Lewis definisce il tempo della misurazione e della valutazione, tipica di una certa progettazione educativa, come il tempo caratterizzato quasi esclusivamente dal mito infinito del progresso. A tal proposito scrive: "For schooling practices, this means a regimented formulation of education according to the schedules, deadlines, performance goals, annual reports, and other prescribed timetables that collectively conjoin to form the apparatuses of learning. [...] Bureaucracy reduces time to an indifferent force, a reified, and abstracted entity that happens to us above and beyond our immanent control. [...] All that concerns the temporality of progress is the actualization of potentiality in the form of measurable outcomes that can be organized and interpreted according to the logic of development", in T. Lewis, *On study. Giorgio Agamben and educational potentiality*, cit., Kindle e-book, posizione 2202-2215.

<sup>517</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 246.

<sup>518</sup> H. Arendt, *Vita activa*, cit., p. 129. Arendt affronta tale questione in *Vita activa*, dove descrive le tre attività fondamentali dell'uomo: l'attività lavorativa che rende perennemente dipendenti dalle necessità biologiche, l'operare che è l'attività che conduce l'uomo a produrre un cambiamento nell'ambiente, ma che rimane comunque di natura strumentale, e l'azione è l'unica attività che trova

E tale è lo spazio che permette l'accadere di quell'asincronia con il presente, da cui può introdursi qualcosa di nuovo, sempre imprevedibile e inatteso. Come sostiene la stessa Arendt, infatti:

È nella natura del cominciamento che qualcosa di nuovo possa iniziare senza che possiamo prevederlo in base agli accadimenti precedenti. Il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile.<sup>519</sup>

È, quindi, la condizione tra il già e il non ancora, già nel mondo ma non ancora completamente aderente ad esso, quella in cui pensiamo debba dimorare la pratica pedagogica, in quello spazio tra l'attesa e la sorpresa, di cui Valéry scrive così:

Ciò che è (già) non è (ancora) – Ecco la sorpresa  
Ciò che non è (ancora) è (già) – Ecco l'attesa.<sup>520</sup>

Anche in questo caso, sembra riproporsi la stessa dinamica che abbiamo visto nella realizzazione dell'opera d'arte. L'opera, infatti, non è riconducibile interamente alla somma delle azioni svolte dall'artista, essa è caratterizzata da un'ultima irriducibilità che la rende fino alla fine tanto necessaria quanto imprevedibile. Valéry, infatti, in un passaggio che abbiamo già citato, afferma che nella creazione artistica:

Ciò che ci sembra aver potuto non essere ci si impone con la stessa forza di ciò che non poteva non essere e che doveva essere ciò che è.<sup>521</sup>

---

in sé il suo fine. Secondo Arendt, agire significa “prendere un’iniziativa, iniziare”. A tal proposito afferma che “questo inizio non è come l’inizio del mondo, non è l’inizio di qualcosa ma di qualcuno, che è a sua volta un iniziatore” , Ibidem. A tale proposito, Biesta, interpretando il pensiero della Arendt, afferma: “She argues that what makes each of us unique is our potential to do something that has not been done before. Arendt compares action to the fact of birth, since with each birth something “uniquely new” comes into the world (see Arendt 1958, 178). But it is not only at the moment of birth that something new comes into the world. We continuously bring new beginnings into the world through our words and deeds”, in G. Biesta, *Good education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, London and New York, Routledge, p. 82

<sup>519</sup> H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 2003, p. 129.

<sup>520</sup> Q IV, p. 35.

<sup>521</sup> P. Valéry, Discorso sull'estetica, in *La caccia magica*, cit., p. 191.

L'artista stesso abita, quindi, lo spazio-tempo del già e non ancora: la forma dell'opera è già, nella misura in cui è caratterizzata da una necessità che è irriducibile all'artista, eppure ha bisogno di colui che la compie, il quale, secondo le parole del Nostro: “non può dedurre ciò che gli viene da ciò che ha”.<sup>522</sup>

Ciò che caratterizza la creazione dell'opera d'arte, e a questo punto possiamo dire anche dell'opera pedagogica, è, quindi, l'evento di qualcosa di non prevedibile, dell'improbabile direbbe Valéry, che allo stesso tempo è incessantemente atteso.

E tale condizione ci sembra essere proprio lo spazio dove dimora anche il nostro Teste, e in virtù del quale, utilizzando le parole di Valéry, egli è in grado di “uccidere la marionetta”<sup>523</sup>, di asportare, cioè, come chirurgicamente, la ripetitività dei gesti e l'automatismo dei comportamenti, abitando quella lacuna di tempo in cui è possibile essere costantemente in ritardo su se stessi e in cui il Nostro può parlare di sé così:

Dall'informe cosa che si desidera alzandosi, lungo le fibre note e gli ordinati centri, io mi sono, io mi rispondo, io mi rispecchio e mi rifletto, io fremo dell'infinità degli specchi – io sono di vetro.<sup>524</sup>

E questo intervallo, nel quale dimora Teste, è lo spazio del ritardo, della dilatazione del tempo, è reso possibile da un costante sforzo attentivo. L'attenzione coincide infatti, secondo Valéry, con lo sforzo di prolungamento del tempo; così scrive nei suoi Cahiers:

C'è attenzione quando, in una trasformazione, il fattore conservativo prevale sul fattore sostitutivo.<sup>525</sup>

---

<sup>522</sup> *Ivi*, p. 188. A tal proposito Biesta afferma che la stessa dinamica si ripropone nell'azione dell'insegnamento che ha come scopo quello di introdurre qualcosa che lo studente non può dedurre da ciò che già sa, qualcosa, dice l'autore, di trascendente. Commentando Climacus, scrive: “Climacus helps us see that a notion of teaching that is essential rather than accidental to learning is not simply about presenting students with something they do not yet know. It rather is about presenting students with something that “is neither derivable from nor validated by what [they] already know” (ibid., p. 26) but that truly transcends what they already know” G. Biesta, *The beautiful risk of education*, cit., p. 50.

<sup>523</sup> P. Valéry, *Monsieur Teste*, cit., p. 14.

<sup>524</sup> *Ivi*, p. 50

<sup>525</sup> Q IV, p. 420.

Non è quindi, l'attenzione a cui si riferisce Valéry, una capacità finalizzata immediatamente ed esclusivamente ad un fare prestazionale e produttivo; Teste, infatti, che si definisce "l'uomo dell'attenzione"<sup>526</sup> è anche l'uomo degli "eccessi di assenza".<sup>527</sup> Di lui Emilie, moglie di Teste, dice infatti, così:

Si avventura molto ordinario dal tempo ordinario, in qualche abisso di difficoltà [...] In fondo alla sua volontà di attenzione troverà la vita o la morte? [...] Bisogna averlo visto durante questi eccessi di assenza.[...] Una maggior durata di questa concentrazione credo lo renderebbe invisibile.<sup>528</sup>

Teste, quindi, fa dell'attenzione la modalità con cui sospendere il procedere del tempo ordinario, con le sue richieste, e abitare un tempo altro, in grado di prolungare il presente, estenderlo fino al punto che sembri impossibile fissarlo troppo a lungo. Il demone delle possibilità incarna, quindi, anche la facoltà di quell'attenzione che allontanandosi dai criteri prestazionali con cui essa viene spesso misurata, diviene invece, capacità di sospendere il ritmo ordinario del tempo.<sup>529</sup>

E allora seguire Teste, come un modello teorico che possa ipoteticamente guidare la pratica pedagogica, significa, innanzitutto, spostare l'attenzione dalle procedure, e dalla loro efficienza/efficacia, alla ricerca di uno spazio altro da quello meramente applicativo, uno spazio di sospensione che consenta uno sguardo sulla

---

<sup>526</sup> Cfr. P. Valéry, *Monsieur Teste*, cit., p. 25.

<sup>527</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>528</sup> *Ivi*, pp. 30-31.

<sup>529</sup> A tal proposito Simons e Masschelein affermano che nel contesto scolastico l'attenzione dovrebbe essere concepita non tanto come la capacità che permette di imparare ad usare le cose del mondo esterno, quante piuttosto: "It is about the magical moment when something outside of ourselves makes us think, invites us to think or makes us scratch our heads. In that magic moment, something suddenly stops being a tool or a resource and becomes a real thing, a thing that makes us think but also makes us study and practice.", in J. Masschelein, M. Simons, *In defence of the school. A public issue*, cit., p. 47. E in questo senso la scuola diventa allora lo spazio dove praticare un esercizio di sospensione dalle richieste efficientistiche del mondo esterno: "suspension as we understand it here means (temporarily) rendering something inoperative, or in other words, taking it out of production, releasing it, lifting it from its normal context. It is an act of de-privatisation, that is, de-appropriation. At school, time is not dedicated to production, investment, functionality or relaxation. On the contrary, these kinds of time are relinquished. Generally speaking, we can say that scholastic time is time made free and is not productive time", *Ivi*, p. 33. Nella stessa direzione si veda T. Lewis, D. Friedrich, *Educational State of Suspension*, in "Educational Philosophy and Theory", vol. 48, n. 3, pp.237-250.

contemporaneità che non sia ad essa completamente coincidente. Teste, infatti, conclude il suo *Giornale di bordo*, con queste parole:

Disgustato di aver ragione di fare ciò che mi riesce, e dell'efficacia dei mezzi usati, bisogna tentare qualche cos'altro.<sup>530</sup>

Seguirlo significa, quindi, fare propria l'esigenza di ripensare gli spazi e i tempi della scuola, provando, quindi, a concepirla come un luogo di confine, come soglia nella quale dimorare per allenarsi a vivere la condizione di straniero del proprio tempo che, lungi dal tradursi in una nostalgia reazionaria, ci permette invece, di guardare alla possibilità di introdurre le nuove generazioni alla realtà e al mondo con spirito altro da quello meramente adattivo e strumentale.

La scuola, allora, concepita come spazio del ritardo, e quindi della memoria e dell'attesa, non con lo scopo di eliminare qualsiasi rapporto con il mondo esterno, ma piuttosto, per permettere che un "fuori" dalla scuola continui ad esistere, senza che sia inglobato in un indifferenziato e generale ambiente di apprendimento che integra in sé qualsiasi aspetto della realtà.

Il mantenimento di tale distinzione, tra il dentro della scuola e il fuori, permette di introdurre le nuove generazioni alla partecipazione del mondo, possibile appunto, solo in virtù dell'esistenza di qualcosa che consenta di non essere già sempre immersi in esso, e in cui sia possibile fare esperienza di quello sfasamento dal proprio presente che permette di guardarlo, studiarlo e quindi prenderne parte. La scuola quindi come lo spazio in cui allenare a quello "sguardo strano" che, più di ogni altra cosa, sembra definire Teste, e secondo Valéry, il pensatore in generale:

Lo strano sguardo sulle cose, lo sguardo d'un uomo che non riconosce, che è fuori del mondo, occhio-frontiera tra l'essere e il non essere, appartiene al pensatore.<sup>531</sup>

---

<sup>530</sup> *Ivi*, p. 51.,

<sup>531</sup> *Ivi*, p. 87

## 3.2. Leonardo: l'uomo dell'universale, della costruzione e dell'immaginazione

### 3.2.1. Valéry e l'invenzione del possibile d'un Leonardo

Gli scritti che Valéry dedica a Leonardo da Vinci ci presentano un personaggio che, benché non necessariamente identico all'artista realmente esistito, di esso conserva tuttavia tutta la potenzialità poetica, trasformativa e, cercheremo di mostrare, anche pedagogica.<sup>532</sup>

Nel descrivere Leonardo, l'intenzione del Nostro non è tanto quella di proporre la biografica del genio rinascimentale, quanto piuttosto quella di creare un modello teorico, che possa rispondere alla domanda - cosa può un uomo? - che Valéry fa pronunciare a Teste.<sup>533</sup>

E avendo seguito il Nostro autore fino a questo punto, non fatteremo a pensare che la risposta a tale quesito non può non trovarsi che al di fuori dei possibili già dati, al di fuori dei perimetri già sondati, nella dimensione, così cara a Valéry, del puro possibile, quella definita appunto come spazio del non-ancora.

Nel perimetro, i cui contorni Teste ci ha permesso di tratteggiare attraverso il suo modo di vivere la memoria e l'attesa, Valéry costruisce il suo Leonardo: in quello

---

<sup>532</sup>A tal proposito Franzini scrive che: "Leonardo in quanto mito della creazione artistica, della poiesis, della capacità umana di comprendere e trasformare i processi della natura, è anche il mito originario dell'intelligenza- un Teste che si è fatto Eupalinos", in E. Franzini, *Il mito di Leonardo: sulla fenomenologia della creazione artistica*, Milano, UNICOPLI, 1987, p. 216.

<sup>533</sup>Se Teste, come vita di una teoria, come modello dell'intelligenza che pensa se stessa, è colui che pone la domanda, Leonardo come prototipo dell'artista per eccellenza, è colui che più di ogni altro è in grado di rispondervi. Come afferma Franzini, secondo Valéry infatti: "L'arte è propriamente l'uso al massimo grado dell'intelligenza quale capacità costruttiva e poetica, capacità 'di far vedere ciò che non si vede e che tuttavia è visibile, e anche impossibile da non vedersi, che diviene necessariamente veduto una volta che è stato mostrato nel visibile'(C, II, 1374)", in E. Franzini, *Il mito di Leonardo*, cit., p. 217



spazio inattuale, in quel ritardo che Teste ha introdotto e che è spazio, appunto, del puro possibile:

Il più vero d'un individuo, il più Lui stesso è il suo possibile – che la sua storia libera in maniera incerta. Quanto gli accade può non ricavarne quanto ignora di se stesso. [...] Per questo il mio tentativo fu piuttosto di concepire e di descrivere a modo mio il *Possibile d'un Leonardo* che il Leonardo della Storia.<sup>534</sup>

Creando il personaggio di Leonardo, Valéry diventa perciò egli stesso inventore e costruttore al pari dell'artista rinascimentale, ed esercita lui stesso la capacità di un uso altro del linguaggio, atto non tanto a descrivere analiticamente ciò che è, o che è stato, quanto a mostrarne il suo possibile. A tal proposito, il Nostro afferma che esistono due modi di comporre una biografia: vivere il suo personaggio o costruirlo, e precisa che:

Vivere è trasformarsi nell'incompleto. In tal senso, la vita è tutta aneddoti, particolari, istanti. La costruzione, al contrario, implica le condizioni a priori di un'esistenza che potrebbe essere – tutta diversa. (...) Si tratta insomma di un uso del possibile del pensiero, controllato dal più di coscienza possibile.<sup>535</sup>

È quindi un tale uso del possibile che definisce il costruire come l'atto per eccellenza di Leonardo: Valéry afferma, infatti, che il linguaggio delle parole per l'artista, così come il sapere che da esso normalmente discende, non sono altro che un mezzo per la creazione, per la costruzione di qualcosa che ecceda l'ordine linguistico. Così come accade in Leonardo:

Ma Leonardo, il linguaggio non gli è tutto. Il sapere non è tutto per lui, forse non gli è che un mezzo. Leonardo disegna, calcola, costruisce, orna, usa di tutti i modi materiali che sostengono e saggiano le idee, offrendo alle idee occasioni di rimbalzi improvvisi contro le cose (...) Sapere non basta alla sua natura numerosa e volontaria: è il potere che gli importa. Non separa il comprendere dal creare, non distingue volentieri la teoria dalla pratica.<sup>536</sup>

Valéry quindi, inventando il suo Leonardo, intende sperimentare tutta la potenzialità poetica che appartiene all'artista rinascimentale, la quale gli permette di

---

<sup>534</sup> P. Valéry, *Nota e digressione*, cit., p. 57.

<sup>535</sup> *Ivi*, pp. 28-29

<sup>536</sup> P. Valéry, *Leonardo e i filosofi*, in *Scritti su Leonardo*, cit., p. 88.

muoversi in una dimensione non più completamente dominata da quello che abbiamo più volte definito il monopolio della parola. Uno spazio, perciò, in cui diviene possibile, secondo le parole del vero Leonardo, cogliere la forma delle cose, unica realtà che, a differenza dei nomi, davvero resiste alle trasformazioni del tempo:

Hor guarda, qual è più propinquo al homo, ol nome de homo, o la similitudine d'esso homo? Il nome del homo si uaria in uaruj paesi, et la forma non è mutata, se non per morte. Se la pittura abbraccia in se tutte le forme della natura, uoi non hauete se non li nomi, li quali non sono universali come le forme.<sup>537</sup>

Contrapporre il nome alla forma coincide, quindi, con la volontà di proporre un modo altro di stare di fronte al reale, un modo altro di concepire la conoscenza stessa della realtà: un conoscere che non è appena definire attraverso nomi, cosa per la quale si finisce, come temeva Teste, per *dottamente morire*, quanto piuttosto un cogliere della realtà, le sue linee di continuità, e quindi la sua forma. Una forma che comunque non può fare a meno del linguaggio per manifestarsi, un linguaggio costantemente teso, però, a fuoriuscire dall'ordine linguistico ordinario, per creare uno spazio all'interno del quale la forma delle cose, l'universale delle cose, possa emergere.

L'artista quindi, che diventa colui che più di ogni altro abita lo spazio del non-ancora, divenendo, come afferma il Nostro, *agente di quanto sarà*<sup>538</sup>, ci sembra possa rappresentare un vero e proprio modello teorico della dimensione pedagogica, soprattutto per una possibile costruzione altra della figura dell'insegnante.

Tenteremo perciò di mettere in dialogo un certo discorso attuale, atto a descrivere la figura del docente, con quello frutto della leonardesca penna di Valéry.

---

<sup>537</sup> Leonardo da Vinci, *Trattato della pittura*, in *The literary works of Leonardo da Vinci*, vol. 2 (tradotto da J. P. Richter), London, Oxford University Press, 1939, p. 57 n. 23.

<sup>538</sup> P. Valéry, *Leonardo e i filosofi*, cit., p. 82.

### 3.2.2. L'insegnante professionista e il governo della macchina

A partire dagli anni Novanta, la figura dell'insegnante è stata oggetto di un processo radicalmente trasformativo: con lo scopo di abbandonare visioni vocazionali e spontaneistiche con le quali si era soliti descrivere l'insegnamento, si sviluppò una tendenza atta ad avviare e sviluppare un processo di professionalizzazione dell'attività del docente.<sup>539</sup>

Il tentativo è stato quello di avvicinare l'insegnante alla figura del professionista al fine di conferire alla sua attività tratti comuni, identificabili e socialmente riconosciuti.<sup>540</sup>

---

<sup>539</sup> Rispetto al processo di professionalizzazione, L'OCSE lo definisce in questi termini: "concept of professionalism based on Snoek et al (2011) as a term encompassing the qualifications and lifelong professional learning expected of teachers, including the use of professional standards; professional autonomy; the central values and ethical codes within the profession; the knowledge base and the expectations towards teachers in connection with their professional expertise; collaborations within and outside the profession; and accountability for professional quality. When speaking about the teaching "profession", we refer to the occupational group of teachers", in OCSE, *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, p. 75.

<sup>540</sup> La definizione del concetto di professione non è univoca, ed è stata oggetto di diverse elaborazioni, soprattutto a partire da quattro approcci sociologici: il funzionalista, l'interazionista e quelli marxista e neoweberiano. Nel documento redatto dall'OCSE viene comunque proposta una sorta di definizione che sintetizza i caratteri che definiscono lo status di professione: "like Howsam et al., Hoyle considers decision-making to be an important characteristic of professions because professions require the practice of skills in situations that are not routine and where professional judgement, based on a systematised body of knowledge, will need to be exercised when encountering new problems. Both scholars stress the importance of autonomy over professional judgement regarding daily practice, as well as autonomy over control of regulating the profession, such as the setting of admissions criteria, performance standards and licensing" All'interno di questo quadro, l'insegnamento viene definito più propriamente come una semi-professione che è oggetto di un processo di professionalizzazione. Il concetto di semi-professione viene descritto, dal medesimo documento, in questo modo: "A semi-profession meets some, but not all, of the criteria for professions. For example, Etzioni (1969) describes semi-professions as occupations where training is shorter, status tends to be less legitimated, there is a less established right to privileged communication, a less specialised body of knowledge and less autonomy from supervision or societal control than professions. In some cases, semi-professions are occupations that are in the process of becoming professions through a process known as "professionalisation", in Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris, pp. 21-23.

Appare quindi chiaro, all'interno di un tale contesto, quale possa essere lo scopo del proliferare di standard e parametri che definiscono pubblicamente la figura dell'insegnante; il processo di professionalizzazione passa, infatti, necessariamente attraverso la configurazione di un percorso di formazione e il riconoscimento di un profilo comune con il quale si possa sintetizzare il suo ruolo in maniera oggettiva.

La professione dell'insegnante, come qualsiasi altra professione, dovendo autodefinire il proprio statuto interno, ha bisogno di dichiarare i parametri necessari per il proprio esercizio, e necessita quindi di standard e criteri che certifichino il livello di qualità delle sue *performance*. In questa direzione, l'OCSE afferma che:

Professionalism exists “when the organized occupation gains the power to determine who is qualified to perform a defined set of tasks, to prevent all others from performing that work, and to control the criteria by which to evaluate performance”<sup>541</sup>

Per assumere un profilo professionale, la figura dell'insegnante ha, perciò, l'esigenza di stabilire un bagaglio di conoscenze condivise che permettano l'accesso alla pratica di insegnamento. A tal proposito l'OCSE afferma:<sup>542</sup>

As professionals, teachers are expected to process and evaluate new knowledge relevant for their core professional practice and to regularly update their profession's knowledge base. Indeed, one of Hargreaves's (2000) recommendations for re-professionalising teaching is for teachers to implement a rigorous knowledge base that supports their professionalism through a critical assessment of the scientific basis of effective teaching before applying it to practice.<sup>543</sup>

Il contenuto di queste conoscenze ritenute necessarie da acquisire per poter praticare l'insegnamento, lungi dall'essere auto-evidenti così come spesso vengono proposte, sono in realtà frutto di una determinata concezione del ruolo dell'insegnante.

---

<sup>541</sup> Ibidem

<sup>542</sup> Un bagaglio di conoscenze condivise è infatti uno dei requisiti necessari per parlare di professione, e cos' viene definito: “Collectively and individually the profession possesses a body of knowledge and a repertoire of behaviours and skills (professional culture) needed in the practice of the profession; such knowledge, behaviour and skills normally are not possessed by the non-professional”, *Ivi*, p. 22.

<sup>543</sup> *Ivi*, pp. 30-31

La riflessione sulla professionalità del docente si concentra, infatti, più che sulla trasmissione di un sapere, sull'acquisizione di abilità e competenze; come afferma Lisimberti:

Lo studio della professionalità in chiave pedagogica si rivolge dunque al concetto di competenza e si articola in due filoni principali: il primo mira all'individuazione di abilità strumentali del docente, secondo un orientamento burocratico volto a definire microprofessionalità; il secondo pone attenzione alla padronanza complessiva e delinea macroprofessionalità.<sup>544</sup>

Se ciò che identifica la figura dell'insegnante come professionista è riconducibile ad una serie di competenze che consentono l'acquisizione di un "saper fare" coerente con le richieste del ruolo sociale che ricopre, la razionalità che ancora una volta si impone è appunto quella strumentale, quella propria di un esperto inteso come tecnico.<sup>545</sup>

Come descrive compiutamente Damiano, il processo di professionalizzazione indica infatti:

Il passaggio ad una formazione iniziale più versata nella pratica o almeno supportata dalle scienze dell'educazione. Denotazione che intende segnalare la svolta rispetto al passato, quando la preparazione era più astratta o, meglio, riguardava solo il sapere da trasmettere. In questo senso, legato all'acquisizione di effettive "competenze" e di saper fare", [...].<sup>546</sup>

---

<sup>544</sup>L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione, pp. 57-58. Nella stessa direzione, Damiano afferma che "il termine *professionale* [...] equivale a riconoscere che il singolo ha conseguito le competenze tipiche e dimostra di aderire compiutamente alla norme e ai comportamenti della categoria", E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004, p.163.

<sup>545</sup> A tal proposito ricostruendo la storia del tipo di sapere che nel corso della storia a caratterizzato l'agire professionale, Damiano scrive: "Anticipato da Bacone, il sapere professionale – per usare un termine di Comte – è "positivo", poiché non si accontenta di conoscere ma punta decisamente l'intervento utile ed incisivo [...] In un contesto dominato dalla ragione, il professionista è il tecnico: non tocca a lui in quanto tale, entrare nel merito dei fini, perché il suo ruolo è quello di indicare gli strumenti adatti e di adoperarli con sicurezza per la concretizzazione dei fini assegnati", in E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, cit., p. 184

<sup>546</sup> E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 162-163.

Nel solco di questa tendenza, insieme all'acquisizione di una "matrice di competenze comuni"<sup>547</sup> da parte dell'insegnante, la valutazione dei risultati sembra diventare l'elemento cruciale per sorvegliare la qualità del professionista. Come afferma l'OCSE, infatti:

Teacher knowledge is a better predictor of student outcomes than distal factors. [...]the learner is the focus of the teaching-learning process and teaching is viewed from the perspective of the learner. In other words, (effective) teaching is interpreted from the perspective of its effect on student learning growth. Implications for teacher education are discussed at the end.<sup>548</sup>

Da questi passaggi risulta piuttosto chiaro come il concetto di insegnamento efficace sottintenda, ancora una volta, una particolare idea di insegnamento e un'altrettanta particolare idea di efficacia: il docente diventa lo specialista dell'apprendimento e perciò la valutazione della propria qualità professionale viene misurata in relazione ai risultati ottenuti dagli studenti in termini di acquisizione di apprendimenti.<sup>549</sup>

Se da una parte, quindi, il processo di professionalizzazione risponde all'esigenza di creare un terreno comune a partire dal quale tentare di definire in maniera condivisa l'attività dell'insegnamento, dall'altro, sembra tuttavia contribuire ad eliminare da tale discorso tutto quello che fuoriesca dalla logica dei parametri misurabili e "oggettivamente" valutabili.

Valéry, con la solita lucidità che caratterizza il suo sguardo, in *Considerazioni sull'intelligenza*, riconduce l'importanza che nella modernità viene riconosciuta alla figura del professionista, al tentativo di uniformare, classificare e regolare le attività umane al fine di meglio integrarle all'interno di quel governo, a cui conferisce il nome di "macchinismo" e di cui descrive i tratti in tal modo:

---

<sup>547</sup> Per quanto riguarda le competenze che definiscono la figura dell'insegnante si rimanda, tra gli altri, al già citato documento dell'OCSE *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*.

<sup>548</sup> *Ivi*, p. 101.

<sup>549</sup> Riguardo al discorso sull'apprendimento, che sembra aver completamente monopolizzato il linguaggio pedagogico, rimandiamo al capitolo precedente.

La macchina governa. La vita umana è da essa rigorosamente incatenata, assoggettata alle volontà terribilmente esatte dei meccanismi. [...] Servono loro degli uomini ben addestrati; per cui ne cancellano a poco a poco le differenze e li rendono adatti al loro funzionamento regolare, all'uniformità del loro regime. Esse si costruiscono quindi un'umanità a loro uso, quasi a loro immagine.<sup>550</sup>

E per rispondere ad un tale bisogno, il Nostro afferma che “la macchina vuole ed è in grado di conoscere solo dei professionisti”.<sup>551</sup>

Il governo della macchina, così come lo definisce Valéry, tende perciò ad uniformare le mansioni e le attività, con il fine di poterle coerentemente inserire all'interno del funzionamento della macchina stessa: i criteri di validazione, la valutazione dei risultati, la descrizione delle competenze, sembrano allora essere tutti strumenti affinché le azioni possano uniformarsi, e in questo modo essere meglio utilizzabili e quindi controllabili dal sistema della macchina, e cedere completamente la propria attività al monopolio dei procedimenti. Una tale razionalità sembra però essere così sbilanciata sulla coincidenza tra professione e applicazioni di procedure, da eliminare qualsiasi discorso sul valore personale del professionista stesso. Come afferma Valéry, infatti:

Vi sono delle attività intellettuali che possono cambiare di rango per via dei progressi nei procedimenti tecnici. Quando quei procedimenti si fanno via via più precisi, quando la professione si riduce sempre più all'applicazione di mezzi enumerabili, indicati esattamente tramite l'esame del caso particolare, il valore personale del professionista è sempre meno importante.<sup>552</sup>

Ma allora, come poter strappare la figura dell'insegnante da immagini innatiste che riconducono la sua condotta ad azioni spontaneistiche, senza che questo tentativo si traduca in un processo di professionalizzazione in cui la tensione all'uniformità sembra coincidere con un maldestro tentativo di standardizzazione, che ben si presta al controllo di quello che il Nostro chiama governo della macchina?

---

<sup>550</sup> P. Valéry, *In morte di una civiltà*, cit., p. 38.

<sup>551</sup> Ivi, p. 45.

<sup>552</sup> Ivi, p. 47

### 3.2.3. *Il metodo di Leonardo: un inquieto senso del possibile*

In questo contesto, il Leonardo valeriano potrebbe assumere i tratti di un modello altro di insegnante; il suo, infatti, è un personaggio che non può essere ridotto né alla sua innata genialità, né, tantomeno, ad una serie di competenze misurabili.

L'insegnante-artista Leonardo, distante dall'immaginario comune che accosta la parola artista, soprattutto nella dimensione pedagogica, ad un certo spontaneismo naturalistico, è in realtà l'uomo del metodo; un metodo che tuttavia non scade mai in un mero tecnicismo:

Effettivamente la parola Metodo era forte: fa pensare a qualche ordine molto ben definito d'operazioni, e io non miravo che a una singolare maniera di trasformare tutte le questioni del mio spirito.<sup>553</sup>

Il suo metodo consiste innanzitutto in uno sguardo sull'universo, non tanto come sommatoria dei particolari che compongono la realtà, quanto piuttosto come volontà di calarsi nella sua profondità, lì dove è possibile rintracciare le “relazioni tra cose di cui ci sfugge la legge di continuità”<sup>554</sup>. E questa tensione rende percettibile, secondo le parole di Valéry, “l'unità del metodo di cui ci occupiamo”.<sup>555</sup>

L'uomo dell'ostinato rigore che guarda all'universo con rigore, nel *L'introduzione al metodo di Leonardo*, è così descritto:

Egli è fatto per non dimenticare nulla di quanto partecipa alla confusione dell'esistente: nessun arbusto. Egli si cala nella profondità comune, vi s'allontana e si contempla; attinge alle abitudini e alle strutture naturali, le lavora in ogni parte, e gli accade di essere il solo che costruisca, enumeri, sommuov.<sup>556</sup>

---

<sup>553</sup> P. Valéry, Note e digressione, in *Scritti su Leonardo*, cit., p. 55.

<sup>554</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>555</sup> *Ibidem*

<sup>556</sup> P. Valéry, *Introduzione al metodo di Leonardo*, cit., 28.



Contrapponendosi all'ideale contemporaneo dell'iperspecializzazione, Leonardo diventa quindi lo specialista dell'universale. La tensione al generale come capacità di percepire quello che ai più è invisibile, che permette di ricercare la continuità e le combinazioni regolari che compongono la realtà, è infatti ciò che caratterizza radicalmente la sua condotta.

Il suo sguardo attraversa quindi la profondità della realtà, per esercitare quella contemplazione di sé, che gli permette di allenare le proprie abitudini e strutture naturali, che gli consentono di assumere il ruolo di costruttore. Le opere di cui egli si fa artefice, hanno come presupposto uno studio attento e approfondito della natura della realtà che intende rappresentare. Come afferma il genio rinascimentale, nel *Trattato della pittura*, infatti:

Chi biasima la pittura, biasima la natura, perché le opere del pittore rappresentano le opere di essa natura.<sup>557</sup>

Leonardo, quale uomo della costruzione, non si limita però a rappresentare la natura imitandola: costruire, infatti, secondo Valéry, rappresenta “il problema dell'intervento umano nelle cose del mondo”<sup>558</sup>; ovvero la possibilità di comporre qualcosa che sia altro da quello che già c'è.

L'artista, secondo il Nostro, si distingue dal filosofo proprio per questa sua capacità di tendere verso ciò che ancora non è e che sarà:

Mentre per il vero filosofo l'esistente è il limite da raggiungere e l'oggetto da ritrovare all'estremo delle escursioni e delle operazioni del suo spirito, l'artista si propaga nel possibile e si fa agente di quanto sarà.<sup>559</sup>

La costruzione rappresenta, cioè, la possibilità di stabilire un ordine altro rispetto all'ovvietà dell'ordine naturale senza che ad esso si contrapponga totalmente. Come afferma il Leonardo storico infatti: “Il dipintore disputa e gareggia colla natura”.<sup>560</sup>

---

<sup>557</sup> Leonardo da Vinci, *Trattato della pittura*, cit., p. 26

<sup>558</sup> P. Valéry, *Introduzione al metodo di Leonardo*, cit., p. 47

<sup>559</sup> P. Valéry, *Leonardo e i filosofi*, cit., p. 82.

<sup>560</sup> Leonardo da Vinci, *Trattato della Pittura*, cit., p. p. 372, n. 662

La possibilità di costruire coincide quindi con la capacità di creare, a partire dall'arbitrarietà delle contingenze, un ordine altro da quello iniziale, che tenda tuttavia a quella necessità che caratterizza l'attività naturale.<sup>561</sup>

Così ci sembra possa essere anche lo scopo dell'azione pedagogica: l'insegnante-artista, che conosce "le affinità segrete" della realtà che ha davanti, teso alla costruzione di un ordine altro da quello iniziale, si fa agente di quel che sarà.

Il Leonardo-costruttore è, quindi, l'uomo dell'invenzione, "colui che apprende ogni cosa o nulla con l'inquieto senso del possibile, dell'utilizzabile" e fa in modo di "servire questa mancanza, questo disordine, questo imprevisto [...] ai loro contrari".<sup>562</sup>

L'ostinato rigore conferisce al Nostro, quindi, la capacità inventiva che permette, cioè, quell'inquieto senso del possibile che diventa conoscenza dell'utilizzabile e quindi possibilità di cambiamento, possibilità di introdurre altro da quel che è già.<sup>563</sup>

La logica con cui Leonardo compone le sue opere non è quindi quella che sottostà alla volontà di riprodurre la natura, né all'intenzione di tradurre una tale realtà in un ordine linguistico.

Quello che Leonardo introduce attraverso la pittura è piuttosto la creazione di un'altra realtà nella realtà; esprimendo tutta la sua potenzialità poetica, il Nostro riesce attraverso l'arte, come direbbe Valéry, ad attualizzare il possibile, a produrre

---

<sup>561</sup> Come sottolinea Ferrero commentando il Trattato della pittura di Leonardo da Vinci: "Tra la natura e l'arte, questa è la prima differenza fondamentale: la natura è sempre soggetta alle sue necessità, l'arte ha da superarle", in L. Ferrero, *Leonardo o dell'arte*, Torino, Buratti Editore, 1929, p. 133

<sup>562</sup> C II, p. 993.

<sup>563</sup> A tal proposito si noti una certa affinità con quanto sostiene Bertin a proposito della progettazione esistenziale, intesa come capacità di immaginare un possibile altro dalla contingenza del presente. L'autore afferma infatti che: "La progettazione esistenziale come orientamento assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azioni sul piano di un quotidiano vissuto in rapporto al futuro. E cioè proteso a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente; ma anche in funzione di un possibile ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro", in G. M. Bertin, *Educazione alla progettualità esistenziale*, cit., p. 32.

uno spazio i cui effetti riproducono quelli generati dalla natura, così come afferma il vero Leonardo, infatti:

La pittura ti rappresenta in un subito la sua essenza nella virtù visiva e per il proprio mezzo donde la impressiva riceve li oggetti naturali, et ancora nel medesimo tempo, nel quale si compone l'armonica proporzionalità delle parti, che compongono il tutto, che contenta il senso.<sup>564</sup>

La razionalità che sottostà alla composizione leonardesca non è tanto, quindi, quella strumentale-comunicativa atta a trasmettere il contenuto di una porzione di realtà naturale che si intende riprodurre, quanto piuttosto quella che Valéry stesso definisce essere una logica immaginativa.<sup>565</sup> Tale logica permette di “ordinare lo spazio in combinazioni regolari”<sup>566</sup> e quindi di costituire uno spazio in cui sia possibile assistere allo svelarsi di un tutto, cioè di un'unità di forma e contenuto, che avvicina l'opera d'arte alle formazioni naturali, pur rimanendo frutto dell'umana invenzione.

---

<sup>564</sup> Leonardo da Vinci, *Trattato della pittura*, cit., p. 61. n. 27.

<sup>565</sup> Sulla questione della logica immaginativa propria del Leonardo valeriano si rimanda a .. L'autore afferma che tale logica che caratterizza l'azione artistica di Leonardo, rappresenta la possibilità ridurre lo sguardo nei confronti della natura Natura, introducendo la possibilità di conoscerla in maniera altra da quella logico-scientifica: “The inestimable merit of such an approach is to inhabit imaginatively the models of production offered by Nature, to examine the foundations of the apparently symmetrical and to review the conventional opposition of regular and irregular forms, uncovering their continuous interplay, the purely 'differential' notion, as Valéry terms it, which separates them. Here lay the essence of Leonardo's exceptional gifts : understanding derives from imaginative investment in the passage from the formless to form, presupposing a continuity of conceptualisation, in which the limits of Euclidean geometry can be rethought, and surpassed”, in P. Gifford, *Reading Paul Valéry. Universe in Mind*, Cambridge, University Press, 1998, p. 58

<sup>566</sup> P. Valéry, *Introduzione al metodo di Leonardo*, cit., p. 50.

### 3.2.4. *L'insegnante leonardesco e l'immaginazione della forma che è già ma non-ancora*

Il metodo di Leonardo e la sua “rigorosa” immaginazione crediamo possano, quindi, contribuire ad introdurre uno sguardo altro sulla composizione della dinamica insegnante-allievo.

La logica immaginativa prevede infatti, da parte dell'insegnante, l'anticipazione della forma che assumerà l'opera, in questo caso lo studente, rispetto alla quale è in grado, come l'artista, “di vedere più cose di quelle che conosce”.<sup>567</sup>

La tensione verso quello che sarà, che determina il costruire leonardesco, si distanzia comunque da quel guardare in avanti che caratterizza la direzionalità del processo pedagogico, che ha davanti a sé obiettivi e risultati da raggiungere: il fine della costruzione si presenta già all'inizio come il presentimento di una forma che c'è, ma che, allo stesso tempo, è ancora tutta da scoprire.

La dinamica della costruzione leonardesca potrebbe, quindi, rappresentare quella tensione propria dell'agire dell'insegnante, un fare che abita lo spazio del non ancora completo, del non ancora formato, i cui passi seguono il disegno prefigurativo di ciò che sarà, e giungono a quella forma che risulta comunque eccedente a qualsiasi previsione.

Il costruire esiste tra un progetto o una visione determinata e i materiali che si sono scelti. Si sostituisce un ordine a un altro che è iniziale, quali che siano gli oggetti che s'ordinano. [...] Lo stupore consiste nel provare talvolta l'impressione di giustezza e di concretezza nelle costruzioni umane, fatte dall'agglomerazione d'oggetti apparentemente irriducibili, come se colui che li ha disposti ne conoscesse le affinità segrete. [...] Egli non può mai pretendere in anticipo a un successo”.<sup>568</sup>

---

<sup>567</sup> *Ivi*, p. 34.

<sup>568</sup> P. 43 A commento di questo passaggio Leo Ferrero scrive: “Per Leonardo la natura è un mondo compiuto e perfetto; e l'opera d'arte è un mondo compiuto e perfetto come la natura; ma quello che distingue l'opera d'arte dalla natura [...] è che la natura è un tutto ottenuto con un tutto, un infinito fatto di elementi infiniti, mentre l'opera d'arte è un tutto ottenuto con una parte, un infinito raggiunto con i mezzi finiti [...] Ciò che godiamo nell'arte e non godiamo nella natura è proprio il

Il metodo che ci propone Leonardo non coincide tanto, quindi, con una metodologia da applicare o con precisi procedimenti da eseguire, quanto piuttosto con un certo sguardo trasformativo in grado di cogliere della realtà le affinità segrete, in grado di utilizzare i suoi elementi in maniera altra dal consueto, in grado di staccarsi dall'istante immaginandosi ciò che ancora non c'è, cioè di intervenire in maniera altra rispetto al flusso ciclico della natura.<sup>569</sup> Quello a cui Valéry si riferisce allora non sembra essere diverso da quello che lui stesso definisce essere la potenzialità propria dello Spirito:

Per «Spirito» intendo una certa potenza di trasformazione che interviene per risolvere, o tentare di risolvere, tutti i problemi che si presentano all'uomo, e da cui il suo automatismo non sa, o non può, liberarlo.<sup>570</sup>

È uno sguardo, quello che attraverso il suo Leonardo Valéry ci consegna, che sfugge, da un lato, a qualsiasi automatismo e a qualsiasi applicazione di procedure, e dall'altro si allontana da ogni tentativo spontaneistico, assumendo i contorni di una “precisa immaginazione”.<sup>571</sup>

---

mistero e l'incredibile magia di un aspetto della vita ricostruito per suggestione”, in L. Ferrero, *Leonardo o dell'arte*, cit., p. 146

<sup>569</sup> A proposito del metodo leonardesco, Franzini scrive che: “Il metodo, nel campo dell'arte almeno, non offre regole universalmente valide ma permette di guardare all'opera e ai processi della creazione non come ovvietà presenti ma come costruzioni che richiedono fatica del creatore e dell'interprete e che, pure, non si esauriscono completamente né nella creazione né nell'interpretazione”, in E. Franzini, *Il mito di Leonardo*, cit., p. 229. Un metodo quindi frutto di quella genialità di Leonardo, intesa, secondo lo stesso Franzini, come “la capacità di utilizzare i ritmi discontinui della nostra temporalità interna per la costruzione di un continuo, per trovare i nessi sensibili tra le parti del mondo che appaiono tra loro indipendenti. Trovare queste leggi necessarie è renderle operative è l'unico modo profondo di parlare di genio”, *Ivi*, p. 230. Nella stessa direzione sembra collocarsi Conte che, prendendo le mosse dalla teoria della performatività di Pareyson e commentando il Leonardo nato dalla penna di Valéry, scrive: “Il metodo per formare, che non è a priori e che consente d'inventare per via il modo di fare, è avvicinabile a quello di Leonardo giunto a noi attraverso la leonardesca penna di Valéry. L'opera d'arte agisce prima di esistere affermava Pareyson, così come l'opera educativa prefigurata diciamo noi; e il modo di formare che prende forma in itinere, ne è unico e inconfondibile avvicinamento, ed è lo stile proprio di chi s'impegna nel dar forma umana attraverso le sue azioni di cura.”, in M. Conte, *Generare la forma umana*, in M. Conte, G. Grandi, G. P. Terravecchia (a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*, cit., p. 135.

<sup>570</sup> P. Valéry, *In morte di una civiltà*, cit., p. 92.

<sup>571</sup> P. Valéry, Introduzione al metodo di Leonardo, cit., p. 40.

Prendendo il Leonardo valeriano come modello, quali fattezze assumerebbe, allora, la figura dell'insegnante e cosa farebbe di lui un buon insegnante?

Come abbiamo visto all'inizio di questo paragrafo, il discorso attuale rischia di ridurre l'insegnamento ai suoi effetti e di esser valutato, come qualsiasi altro processo di produzione, in base al prodotto finale.

Sembra proprio assistere a quello che nel mondo anglosassone viene definito con il termine *learnification*,<sup>572</sup> ovvero il processo che ha trasformato il discorso pedagogico nel linguaggio dell'apprendimento, all'interno del quale l'insegnante diviene il facilitatore, la cui qualità è misurata in base all'efficienza e all'efficacia con cui vengono raggiunti i risultati degli apprendimenti.<sup>573</sup>

L'insegnante in questo modo diviene l'esecutore di un processo che ha come obiettivo l'attualizzazione di quelle *performance* "necessariamente" richieste.

L'efficienza come misura della qualità del docente diviene quindi la cifra di una logica strumentale che il discorso pedagogico ha fatto proprio. Una logica che diviene anche fortemente conservativa rispetto all'esistente: se gli obiettivi sono già stabiliti, misurabili, oggettivabili, sembra che all'insegnante non spetta il compito di portare qualcosa di nuovo, qualcosa di altro dal già-saputo

Il personaggio nato dalla leonardesca penna di Valéry ci propone, invece, la possibilità di introdurre all'interno del discorso pedagogico una logica altra, quella

---

<sup>572</sup> Per il concetto di *learnification* si fa riferimento a G. Biesta, *The beautiful risk of education*, cit.

<sup>573</sup> In tale senso, Lewis connette il processo di *learnification* del discorso pedagogico con una certa "ontologia dell'efficienza" che sembra sempre più fondare la natura dell'insegnamento: "The teacher must carry out his or her duty insofar as he/she is a teacher. The only teacher is the effective teacher who has-to-be effective in order to be a teacher at all. Being a teacher thus is indistinct from having-to-be effective. Duty to one's professional ethos demands willful actualization of one's being a teacher in and through effective actions. Such effectiveness is then measured in relation to student learning. In this sense, an ontology of effectiveness underlies what Biesta has referred to as *learnification*. *Learnification* cannot be a pervasive logic in education without a strong foundation of effectiveness that draws together potentiality and act, being and doing, command and duty into a single ontological system without remainder", in T. Lewis, *Suspending the Ontology of Effectiveness in Education: Reclaiming the Theatrical Gestures of the Ineffective Teacher*, in T. Lewis, M. J. Laverty, *Art's Teachings, Teaching's Art. Philosophical, Critical and Educational Musings*, New York Londra, Springer, 2015, p. 170.

immaginativa appunto. Una tensione che, lungi dal poter essere ricondotta ad un romantico slancio individualistico, nasce dall'esercizio di quell'ostinato rigore attraverso il quale si allena uno sguardo sulla realtà in grado di cogliere ciò che ai più risulta invisibile.

L'insegnante leonardesco diviene, perciò, colui che è capace di intravedere ciò che ancora non c'è, è in grado, per esempio, di anticipare la forma che assumerà il suo studente.

Un parallelismo, quindi, con il rapporto che l'artista stabilisce con la sua opera, ma non solo. Non solo perché nella dinamica educativa ciò di fronte al quale si trova l'insegnante non è appena una materia inerme da modellare secondo l'intuizione immaginativa dell'artista. L'opera che ha davanti a sé l'insegnante è lo scolaro e quindi un Io la cui irriducibilità mostra un'eccedenza e un'ulteriorità rispetto a tutti i tentativi di conformare la sua forma ad una già prestabilita.

L'anticipazione della forma che caratterizza il modo leonardesco di costruire, in questo caso è allora intesa come il tentativo di evitare una aderenza totale, da parte dell'insegnante, all'immediatezza del presente, così da poter assumere un atteggiamento teso a traghettare se stesso e lo scolaro verso altro da ciò che già è.

L'anticipazione, quindi, non riguarda tanto la forma che lo scolaro assumerà, quanto piuttosto l'eventualità di un suo accadimento: la possibilità che lo studente riconosca la sua forma autentica, coincide con la capacità di condurlo là dove dimora una forma ancora non conosciuta, una forma informe, per utilizzare un'espressione valeriana, possibile solo allontanandosi dall'istantaneità di un presente già definito, per lasciare spazio alla possibilità che qualcosa di altro si introduca. Una forma altra, quindi, che sarà necessariamente lo scolaro a riconoscere come propria.<sup>574</sup>

---

<sup>574</sup> L'anticipazione a cui facciamo riferimento si avvicina a con quanto afferma Heidegger rispetto all'aver cura autentico, quando scrive che "l'essere-assieme quotidiano si mantiene tra le due forme estreme dell'aver cura positivo, caratterizzate dal sostituirsi dominando e dall'anticipare liberando", in M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1971, p. 154. Quello a cui ci riferiamo è appunto

Tale presentimento, tale anticipazione non coincide infatti con una previsione degli esiti dell'azione educativa, essa, piuttosto, conserva in sé l'impossibilità di definire realmente la forma di quello che prenderà forma.

L'insegnante, allora, diventa colui che è in grado di anticipare la completezza di quello che si sta formando, come tensione costante verso ciò che è altro da quello che è già, senza che questo assuma contorni già prestabiliti, già oggettivabili, come risultati da ottenere, e quindi da misurare.

La forma compiuta, che si immagina e si inventa, si scopre, infatti, nel mentre dell'azione educativa, si scopre in corso d'opera, così come anche Pareyson aveva concepito la creazione dell'opera d'arte.<sup>575</sup> E così l'insegnante, liberato dalla costante pressione per il raggiungimento dei risultati, ritorna ad abitare lo spazio di ciò che c'è come costante tensione ma, dal punto di vista performativo, non è ancora.

---

il secondo modo dell'aver cura, quello che anticipa liberando, che implica "l'esistenza dell'altro e non di *qualcosa* di cui egli si prenda cura" e che "aiuta l'altro a divenire trasparente *nella* propria cura e libero *per* essa", *Ivi*, p. 153

<sup>575</sup> Nell'ambito della letteratura pedagogica, troviamo altri tentativi che intendono avvicinare la figura dell'insegnante a quella dell'artista che compone la sua opera. A tal proposito Vlieghe tenta di collegare l'operare dell'artista con quella dell'insegnante sul piano della poiesis, e quindi nella loro capacità di creare qualcosa che prima non c'era: "The central idea I explore is that art and education are both fundamentally related to the capacity to create, or more precisely, the capacity to call into being newness, i.e., something that properly spoken didn't exist before and which is therefore not to be expected to occur", in J. Vlieghe, *A Poietic Force That Belongs to No One: Reflections on Art and Education from an Agambenian Perspective*, in T. Lewis, M. J. Lavery, *Art's Teachings, Teaching's Art. Philosophical, Critical and Educational Musings*, cit., p. 33. L'autore sostiene che, nonostante l'attuale discorso pedagogico è fortemente influenzato dalla retorica della creatività e dell'originalità, nella misura in cui la capacità di creare è diventata oggetto di un processo di appropriazione individuale che riguarda speciali abilità di alcuni, essa ha perduto il suo potere propriamente poietico, di produzione di ciò che è realmente nuovo dall'esistente: "When this force of renewal is linked to an expression of will-power it becomes difficult to experience the impersonal character this force originally has – or, more strongly stated, it becomes withdrawn from sight that it is only due to this impersonality that real transformation comes into being. When the force of renewal is seen as an individual capacity, the change that follows might in reality only be a continuation of the same", *Ivi*, p. 46.



### 3.3. La proposta pedagogica di Valéry

#### *3.3.1. Un linguaggio che non è comunicazione ma comunicabilità*

Dopo aver tratteggiato i contorni delle due figure valeriane per eccellenza, Teste e Leonardo, e aver illuminato, con sguardo ormai allenato, le potenzialità pedagogiche di cui sono portatori, si potrebbe supporre che siamo giunti al punto in cui diviene possibile formulare alcune conclusioni al fine di traghettare il pensiero del Nostro all'interno di terre pedagogiche.

Tale sforzo risulterebbe però contrario a ciò che più di ogni altra cosa Valéry ha voluto sottolineare con i suoi scritti, ovvero la sua intraducibilità in linguaggio altro.

Il movimento che ci suggerisce il Nostro, allora, non è tanto quello di sostare sulle sue parole giusto il tempo di poter far nostri alcuni dei suoi contenuti, al fine poi di poterli trasferire in un contesto altro, quanto piuttosto quello di abitare un tale linguaggio senza la preoccupazione di doversene allontanare, e da lì, solo rimanendovi, guardare al pedagogico, ed eventualmente ri-pensarlo.

Il primo contributo che Valéry può fornire al dibattito attuale è, allora, la possibilità di stabilire una relazione altra tra la pedagogia e le opere della cultura, perché tali sono le opere del Nostro: non si tratta di allontanarsi momentaneamente dall'ambito cosiddetto pedagogico alla ricerca di ciò che possa essere, più o meno facilmente, incluso e integrato in esso. Si tratta piuttosto del movimento inverso: studiare Valéry non con il fine di tradurre il suo linguaggio in quello pedagogico, ma con lo scopo di immergersene.

Solo in questo modo, infatti, ci sembra che qualcosa di radicalmente altro possa introdursi all'interno del pedagogico, evitando un atteggiamento strumentale con il quale spesso si affronta la relazione tra le opere della cultura e il pedagogico. Più che

un atteggiamento meramente migliorativo che cerca di aggiungere categorie o strumenti nuovi al pensare pedagogico, senza metterne in discussione le fondamenta, quella che invece vorremmo assumere è una postura che sia in grado di spingersi lontano dal perimetro dentro cui solitamente si colloca la pedagogia, e abitare tale lontananza fino al punto di diventare stranieri del noto, e da tale estraneità ri-significare l'educativo.

Attraversare gli scritti di Valéry nel corso di queste pagine ci ha sicuramente permesso di de-familiarizzare con un certo linguaggio pedagogico, con il suo tecnicismo ed efficientismo utilitarista, permettendoci di dimorare in un linguaggio completamente altro, in cui la parola prima di porre qualcosa, si pone, si rivela a se stessa come possibilità di conoscibilità del mondo e di sé.

La potenzialità di una parola slegata da un ordine linguistico che si riduce ad una mera ripetizione del già detto, è quella di far emergere quello che altrimenti rimarrebbe invisibile, quello che l'accecante luce della trasparenza e dell'evidenza non riuscirebbe a cogliere. Una tale parola, allora, si fa custode di qualcosa come di un segreto, di qualcosa che necessita di essere svelato; è una parola che ci impone di svelarne l'origine.

È un linguaggio allora, quello poetico, che ponendosi afferma la possibilità di un suo svelamento, ma perché tale possibilità di svelamento continui a riproporsi è necessario che essa serbi in sé un'ultima impossibilità.

La possibilità della conoscenza come rivelazione di un segreto si pone, infatti, solo nella misura in cui un suo completo svelamento rimanga impossibile. Posso svelare e scoprire solo ciò che non è ancora totalmente svelato e scoperto; il linguaggio dovrebbe allora farsi custode di una tale possibilità di conoscenza e insieme della sua impossibile realizzazione.<sup>576</sup>

---

<sup>576</sup> La stessa dinamica Derrida la attribuisce all'esercizio della traduzione, quando, come abbiamo già visto nella prima parte di questo lavoro, scrive che: "La possibilità della traduzione sussiste solo laddove è presente nel testo una dose di intraducibilità che permetta di rifuggire da ogni tentazione di trasparenza compiuta della lingua; la completa traducibilità, infatti, ridurrebbe la portata della

La parola poetica, infatti, direbbe il Nostro, non comunica qualcosa d'altro se non se stessa, e ponendosi testimonia al tempo stesso la possibilità e l'impossibilità della completa conoscenza di ciò che esso porta con sé.

La poesia diventa allora lo spazio in cui la parola ritorna ad avere la potenzialità che le è propria: quella di introdurre alla impossibile possibilità di praticare lo svelamento del segreto che essa porta con sé.

È allora l'incomunicabile, ciò che non può essere detto altrimenti, ciò che non veicola un contenuto altro dalla sua forma, quello che Valéry intende mettere in scena attraverso la sua scrittura, avvicinandosi a quello che afferma Benjamin rispetto alla funzione della lingua, quando scrive che "ogni lingua comunica se stessa".<sup>577</sup>

L'incedere poetico non si configura quindi come strumento di comunicazione, finalizzato a veicolare contenuti altri dalla lingua stessa, ma come luogo in cui ciò che si comunica, o meglio ciò che si mette in scena, è la possibilità stessa che il linguaggio si avvicini alla sua sorgente, alla Voce, la quale prima di ogni significazione, esprime la pura intenzionalità di significare.<sup>578</sup>

L'aver luogo di una Voce, colta prima di ogni sua significazione, è quindi la dimensione nella quale dimora la poesia: uno spazio nel linguaggio, che si immerge in esso, senza essere ancora comunicazione di contenuti.<sup>579</sup>

L'aver luogo di una Voce si manifesta sempre in via negativa, come mancanza o come desiderio, ciò che Valéry definisce essere quella sete della sorgente che le opere d'arte sono in grado di suscitare in chi ne fa esperienza.<sup>580</sup>

---

traduzione e farebbe della lingua una forma di dominio e di possesso", in J. Derrida, *Des tours de Babel*, cit.

<sup>577</sup> "Ogni lingua comunica ciò che dell'essenza spirituale delle cose è comunicabile e quindi il suo contenuto è una pura comunicabilità, non appena un comunicazione", in W. Benjamin, *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo*, cit., p. 283.

<sup>578</sup> Cfr. G. Agamben, *Linguaggio e morte*, cit.

<sup>579</sup> Rispetto all'intenzionalità del linguaggio poetico, facciamo riferimento anche a Heidegger quando afferma che: "Il linguaggio parla in quanto dice, cioè mostra. Il suo Dire scaturisce dal Dire originario, sia per quanto s'è fatto parola sia per quanto è rimasto inespresso", in M. Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, cit., p. 200.

Questa dimensione poetica si presenta allora come possibilità che le parole si avvicinino a quella soglia di confine tra il detto e il dire<sup>581</sup>, tra i significati e la pura intenzionalità di significare, luogo limite in cui il linguaggio si fa mito e favola, in cui non si comunica altro se non tale possibilità di significazione, se non una pura comunicabilità.

Lo stesso spazio che abita la poesia tra il già e il non ancora, già linguaggio e non ancora mera comunicazione, pensiamo debba essere occupato anche dal pensare e dal fare pedagogico, affinché diventi il luogo di un'impossibile comunicazione, il luogo in cui si manifesti la possibilità e insieme l'impossibilità di tradurre l'intenzione di significare in linguaggio significante.<sup>582</sup>

Il linguaggio del pedagogico come linguaggio di un'impossibile comunicazione, dice del fatto che quello che nell'educazione si comunica non sono appena dei contenuti, ma piuttosto la comunicabilità stessa, la possibilità stessa della parola di nominare le cose, direbbe Benjamin. Una comunicabilità che non è tuttavia spazio vuoto, riempibile a piacere, o a necessità, ma è piuttosto la possibilità di avvicinare il linguaggio alla sua origine, alla sua sorgente, a quella Voce, che al di là del già-detto, rende possibile il dire altrimenti.

---

<sup>580</sup> A proposito del concetto di *Voce* in Valéry, Bourjea scrive: “n'est concevable qu'en termes de «soufflé», sous forme d'une rumeur à peine ou de vibrations internes (intimes) qui échappent à tout entendement, ne sont, de l'ordre d'aucune «connaissance» véritable” voix d'avant tout nomination, sans rapport notoire avec un langage articulé, elle est bien la voix «Vierge ou Veuve de mots””, in S. Bourjea, *Paul Valéry. Le sujet de l'écriture*, cit., pp. 131-139.

<sup>581</sup> Per quanto riguarda la distinzione tra il “detto” e il dire del linguaggio si fa riferimento all'opera di Lévinas, in particolare E. Lévinas, *Altrimenti che essere*, Milano, Jaca Book, 1995.

<sup>582</sup> Affine a tale linea di pensiero, Lewis esplora ciò che accomuna l'incedere poetico con il ritmo dell'apprendimento. A tal proposito, citando Whitehead e Agamben, sostiene che l'incedere poetico rappresenti una rottura, un'interruzione rispetto al consequenzialità e linearità del tempo performativo: “Each rhyme in a verse anticipates the next, and the second rhyme inescapably recalls the first [...] It presents a time of disjunction [...] This disjunction is not outside of chronology but rather is offered as its remnant where the future folds into the present and the past explodes into the future. [...] Stated differently, the end of the poem conserves the potential of its beginning”, in T. E. Lewis, *The Poetics of Learning: Whitehead and Agamben on Rhythm*, in “Journal of Philosophy of Education”, 2011, p. 252. È un tempo quello che caratterizza la poesia quindi, che custodisce in sé una costante potenzialità, una possibilità di un suo perpetuo re-inizio: e lo stesso vale per l'educazione secondo Lewis: “Like the poem, learning resists its own end, its actualization as a measurable quantity fully mastered by the subject who knows”, *Ivi*, p. 253

L'esercizio della parola diviene, allora, lo spazio della ricerca della Voce come origine del linguaggio, e il pedagogico diventa in tal modo un costante esercizio di svelamento: prima di ciò che viene svelato, prima di ciò che si rivela, ciò che caratterizza il pedagogico è proprio la possibilità stessa di tale svelamento.<sup>583</sup>

Il linguaggio che comunica se stesso e quindi la pura comunicabilità, la possibilità stessa di conoscere, è piuttosto un linguaggio pieno della sua forma, una forma che tende, o meglio, che attende la parola inattesa, quella parola che “non può essere prevista ma attesa”, dice Valéry.

Si tratta allora di dar parola a quella Voce che, al di là del già detto, introduca una discontinuità nel detto. La Voce, al di là del linguaggio, è ciò che, provenendo da fuori e introducendo nel detto un'ultima alterità, permette che quest'ultimo possa essere altro da ciò che già è.

E allora il discorso pedagogico diventa la ricerca e la tensione verso la parola che ci permetta di avvicinarci a quella Voce che si pone come punto di interruzione e di alterità e che consente l'esercizio della traduzione possibile.

Si tratta quindi di spingersi alla soglia del già detto, fino a quel limite estremo da cui è possibile intravedere ciò che lo genera, e da lì esercitarsi in un'eterna dinamica tra il “dire”, la pura intenzionalità di significare, e il detto del linguaggio ordinario.

E proprio tale impossibilità di traduzione è ciò che permette alla parola di non ridursi a mero mezzo di comunicazione, consentendole di non divenire parte

---

<sup>583</sup> La parola del linguaggio pedagogico così definita, sembra avvicinarsi allo scopo che Lewis attribuisce all'azione educativa stessa quando, riferendosi ad alcuni lavori di Benjamin, la definisce in termini di *awakening* piuttosto che in quelli di *being awake*. Riprendendo la tesi di Benjamin infatti afferma che: “Awakening, for instance, it is not that something is known but rather that something is felt as having knowability (Erkennbarkeit) – that its knowableness is suddenly on view. Knowability – or recognizability – is a potentiality to be known”, in T. E. Lewis, *The waves of education: swelling as a metaphor in the work of Walter Benjamin*, in “Studium Educationis”, 2, 2019, p. 8. Trasferendo il discorso di Benjamin alla dimensione scolastica, Lewis afferma che “Teaching is the awakening of learning to its potentiality for transmission (its transmissibility) [...] Teaching transmits a certain knowability of tradition (tradition's ability to be known). Knowability rises to the point of becoming not only visible but also free through outward-facing forms of lectures, notes, transcribed dialogues, outlines, and so forth. Interestingly, this sheds new light on the nature of homework.”, *Ivi*, 12.

dell'identico e abitare quindi quello spazio proprio della dimensione poetica, in cui il linguaggio semplicemente ha luogo come tentativo, sempre parziale, mai definitivo, di convivere precariamente con la sua Voce, di alimentarsi della sua Voce, di rivolgersi costantemente alla sua sorgente.

### 3.3.2. *L'educazione e il coraggio dell'impossibile*

Giunti fino a questo punto, come i naufraghi che approdano al limite estremo e protendono per scorgere una terra, così noi, raggiunti i confini del linguaggio, non possiamo non tentare di intravedere, anche solo come miraggio, l'altrove del detto. Imparare a guardare altrove dal confine del qui, è infatti lo sguardo al quale l'occhio-frontiera di Valéry ci conduce.

E allora possiamo intuire cosa significhi che un lavoro sul linguaggio non implica immediatamente una sua trasformazione, operare sul linguaggio significa piuttosto potersi *in primis* spingere fino al suo limite, lì dove è possibile scorgere ciò che è prima di qualsiasi detto, e imparare a dimorare in questa zona di confine, in questo margine.

E sporgersi fino al limite per fissare con sguardo incerto la Voce del linguaggio, per tornare poi, in una dinamica infinita e mai definitivamente compiuta, ad affrontare, con occhio allenato all'estraneità, il possibile, cercando di alimentare quest'ultimo degli echi e delle tracce dell'impossibile, è forse il contributo pedagogico più imponente che la scrittura di Valéry ci consegna. Un contributo che ci permette di allontanarci dall'universo della *rettorica* che, prendendo a prestito le parole di Michelstaedter, si configura come mondo il cui:

Il fine certo, la ragione d'essere, la libertà, la giustizia, il possesso, tutto è dato loro in parole finite che si applicano a cose diverse e da queste poi si astraggono.<sup>584</sup>

Cercare di interrompere l'abitudine del linguaggio, tornare a guardarlo come ciò che può essere anche altrimenti, corrisponde alla capacità di fare esperienza del puro possibile, così come ci ha allenato a concepirlo Valéry, e fare proprio quello che Michelstaedter tratteggia come il coraggio dell'impossibile:

Il coraggio dell'impossibile è la luce che rompe la nebbia, davanti a cui cadono i terrori della morte e il presente diviene vita. che vi importa di vivere se rinunciate alla vita in ogni presente per la cura del possibile.<sup>585</sup>

Il coraggio dell'impossibile, allora, che permette di non abituarsi alla parola, di non abituarsi al possibile e alle necessità, è il coraggio di chi sceglie di abitare il presente con lo sguardo rivolto altrove, dove il possibile si possibilizza.<sup>586</sup>

Il luogo verso il quale, allora, Valéry vuole condurci è proprio uno spazio di frontiera, al limite tra il possibile e l'impossibile, tra il detto e l'indicibile, tra l'espreso e l'inesprimibile, avvicicabile a quel concetto di soglia che Benjamin descrive in questi termini:

La soglia deve essere distinta molto nettamente dal confine. La Schwelle (soglia) è una zona. La parola (Schwellen) racchiude i significati di mutamento, passaggio, straripamento, significati che l'etimologia non deve lasciarsi sfuggire.<sup>587</sup>

La soglia, quindi, secondo Benjamin, non contempla la dialettica tra il l'interno e l'esterno, propria della logica del confine che divide un prima da un dopo, un dentro da un fuori, essa è piuttosto lo spazio in cui quello che è già non è ancora, e in cui si introduce la possibilità di un passaggio, di una trasformazione, di un compimento. Quello di Valéry, allora, è senz'altro il tentativo di indicare come meta del pensiero

---

<sup>584</sup> C. Michelstaedter, *La persuasione e la retorica*, Milano, Adelphi, 1995, p. 59

<sup>585</sup> *Ivi*, p. 43

<sup>586</sup> L'espressione è di Sartre ed è presente in E. Madrussan, *Educazione e inquietudine*, cit.

<sup>587</sup> W. Benjamin, *I «passages» di Parigi*, Torino, Einaudi, 2000, p. 555. Per quanto riguarda la letteratura pedagogica, tale concetto di soglia è ripreso da Lewis in T. E. Lewis, *The waves of education: swelling as a metaphor in the work of Walter Benjamin*, cit.

la soglia, lo spazio frontiera che permette da qui di fissare lo sguardo all'altrove, senza la preoccupazione di ricondurre l'ignoto al noto.

La soglia non è appunto un confine, abitare il quale avrebbe come scopo quello di ricondurre ciò che è fuori ad un dentro; essa è piuttosto un non-luogo, che permette di sostare in quel ritardo di tempo e in quel margine di spazio in cui si assiste all'accadere del puro possibile, in cui l'impossibile si possibilizza. E tale spazio è quello abitato, secondo Valéry, dal risveglio, tra il sonno e la veglia, in cui l'Io prima di prendere nuovamente coscienza dei suoi ricordi e della sua personalità, vive un momento di tempo in cui “egli non ha ancora risposto di essere quel che fu e quel che sarà”.<sup>588</sup>

È un momento, quello del risveglio, che non è più sogno ma non ancora veglia, appartiene quindi ad entrambi senza essere nessuno dei due. Il risveglio è l'unico atto del sognatore, dice infatti Valéry: il risveglio è opera del sognatore, che in virtù del suo svegliarsi scompare come tale.<sup>589</sup>

È questa precisamente la potenzialità della soglia: la dilatazione di un tempo e di un momento in cui una potenzialità si trasforma in atto, in cui una forma prende forma, prima di una loro compiuta attualizzazione e formazione.

Così accade anche nella poesia: la parola che dimora nel linguaggio senza rinunciare alla Voce altra, al di là del linguaggio, è la parola di un linguaggio della soglia che sosta tra il suono della voce e il linguaggio ordinario.

E allora quello che il Nostro ci restituisce, è proprio questa possibilità di abitare la soglia come spazio pedagogico, per compiere il gesto dell'impossibile svelamento di ciò che è inesprimibile e inafferrabile, che in tale margine diviene conoscibile e dicibile.

---

<sup>588</sup> Q IV, p. 288.

<sup>589</sup> Si noti un parallelismo tra quanto dice Valéry sulla questione del risveglio con quanto afferma Benjamin circa il rapporto tra il sonno e la veglia quando scrive che: “nel contesto onirico noi cerchiamo un momento teleologico. Questo momento è l'attesa. Il sogno attende segretamente il risveglio, il dormiente si consegna alla morte solo fino a nuovo ordine attendendo l'istante in cui, con astuzia, si sottrarrà ai suoi artigli”, in W. Benjamin, *I «passages» di Parigi*, cit., p. 434.



### 3.3.3. *Il pedagogico è la soglia*

Valéry diventa quindi un modello pedagogico non tanto perché ci fornisce strumenti e tecniche per attualizzare delle buone pratiche, quanto piuttosto perché ci conduce con la sua scrittura a quei margini del pedagogico, alle sue periferie estreme, dove è possibile riconoscere il suono di quella Voce che dice di uno spazio in cui le sue parole non sono ancora radicate in un detto, che è sempre un già detto.

Ma allora giunti fino a questo punto ci domandiamo: quale risonanza caratterizza la Voce del pedagogico, quali le note che compongono il suono della sua Voce, il suono di ciò che è prima del detto e che lo origina con il suo costante ritirarsi? Cos'è allora la Voce dell'essere pedagogico alla quale occorre avvicinarsi per poter rifondare il linguaggio ordinario?

Abbiamo già citato nel corso del lavoro, il passo dei *Quaderni* in cui Valéry scrive: “Ogni voce dice prima di tutto: Qualcuno parla, un Io”. Ma questo Io di cui la voce è segno, non ha nessun'altra consistenza se non quella linguistica. E allora il tentativo del Nostro, è stato quello di andare sulle tracce di una Voce altra, che si spinga al di là dell'Io, ma senza eliminarlo, una Voce che sia il segno di un Io oltre il linguaggio, al di là dell'espressione.

L'altra Voce è quindi ciò che permette di far uscire il soggetto dai confini del regime linguistico, ciò che permette di riconoscere qualcosa che sia al di là della contingenza del linguaggio, che consente di oltrepassare l'Io come soggetto del discorso, per approdare in uno spazio in cui di esso si possa far esperienza al di là del linguaggio, un Io colto nella sua infanzia, prendendo a prestito l'espressione di Agamben.<sup>590</sup>

---

<sup>590</sup> Cfr. G. Agamben, *Infanzia e storia*, cit.

E tale possibilità Valéry la esprime come un'ultima impossibilità: l'infanzia dell'uomo si presenta in via negativa, vive la condizione dell'inafferrabile, dell'indicibile. Come scrive il Nostro in un passaggio del *Dialogo dell'albero*, questo spazio-limite al di là del soggetto è definito come la zona del pianto e dell'ineffabile:

È là, nel cuore stesso delle tenebre in cui si fondono e si confondono ciò che è della nostra specie e ciò che è della nostra materia vivente, e ciò che è dei nostri ricordi e delle nostre forze e debolezze segrete, e infine ciò che il sentimento informe di non sempre essere stati e di dover finire di essere, è riposto ciò che io ho chiamato *fonte del pianto*: L'INEFFABILE. Giacché, a mio avviso, le nostre lacrime sono l'espressione della nostra impotenza ad esprimere, cioè a liberarci mediante la parola dall'oppressione di ciò che siamo.<sup>591</sup>

La tensione alla Voce altra è allora la ricerca di un'eccedenza, di un'ulteriorità che abita la condizione dell'Io colto oltre "i bordi muti della parola", colto ai margini dell'ineffabile, appunto. E allora è questo Io al di là del possibile, che la Voce altra sembra evocare, ed è lì che occorre imparare a porgere l'orecchio affinché l'educazione non si riduca ad un mero adattamento all'esistente, o ad una ripetizione del sempre identico, ma sia sempre rivolta alla Voce inesprimibile del soggetto.

Ci sembra che l'educazione dimori appunto in una tale soglia, che non è né il legno del linguaggio, del già detto, dei possibili confezionati, né quello dell'ineffabile, del puro impossibile: è appunto lo spazio in cui l'inconoscibile si apre alla possibilità di essere svelato. Il pedagogico è la soglia.<sup>592</sup>

L'insegnante allora diviene colui che conduce lo scolaro ad una tale soglia in cui l'inconoscibile si rende conoscibile, e dove l'altra forma, quella al di là di quelle già fornite come opzioni possibili, si possibilizza.

E in tale dinamica sembra di rintracciare i tratti di quella relazione che si verifica nel rapporto tra l'autore, l'opera d'arte e il lettore/osservatore che, secondo Valéry,

---

<sup>591</sup> P. Valéry, *Dialogo dell'albero*, in Id., *Tre dialoghi*, cit., p. 126.

<sup>592</sup> Si noti in tal senso una vicinanza con quanto afferma Agamben riprendendo la tradizione teologia della rivelazione divina, quando sostiene che quello che nella rivelazione viene rivelato: "non è un oggetto, su cui ci sarebbe molto da conoscere e che non è possibile conoscere per mancanza di adeguati strumenti di conoscenza: rivelato è qui lo svelamento stesso, il fatto stesso che vi siano apertura del mondo e conoscenza", in G. Agamben, *La potenza del pensiero*, cit., p. 27.

si caratterizza per la dose di intraducibilità dell'opera stessa, la quale spinge l'osservatore/lettore a porsi davanti all'opera compiendo un'infinita mossa interpretativa.

L'opera d'arte non ha, quindi, come scopo altro che quello di trasmettere la trasmissibilità di un segreto, e con essa la possibilità di un suo, sempre parziale, svelamento.

Il compito dell'insegnante, allora, ci sembra possa essere ri-significato proprio alla luce della dinamica che Valéry introduce tra autore, opera e lettore/osservatore: il poeta, come l'artista, rende trasmissibile l'indicibile, traducibile l'intraducibile, ponendolo in uno spazio in cui chi legge o chi osserva può intraprendere l'esercizio di un sempre possibile svelamento.

E così l'insegnante-artista fa emergere ciò che è al di là del detto, prima che questo si cristallizzi in un già detto, abitando lo spazio della soglia.

Quello che l'insegnante introduce nella relazione educativa non è allora appena un contenuto, quanto piuttosto la possibilità di svelare qualcosa che non potrà mai essere completamente svelato, la possibilità di tradurre qualcosa che non potrà mai essere tradotto completamente, conducendo lo scolaro alla soglia del dicibile e del conoscibile, lì dove è possibile sostare su ciò che è informe, su ciò che quindi è al di là di qualsiasi forma preconfezionata, e che può rappresentare la forma possibile, la forma improbabile, direbbe Valéry, che lo scolaro riconoscerà come la propria.

La forma che assumerà lo scolaro non è quindi nelle mente e nelle mani dall'insegnante, egli ha però il compito di traghettare lo studente lì dove è possibile scorgere l'informe, ciò che ha una forma sconosciuta, e quindi altra da ciò che è già, di condurre cioè alla soglia.

Solo guidato ad un tale margine, lo scolaro può realmente vivere la possibilità di scegliere la propria forma, che non sia appena un adattamento a cosa è già, o a cosa dovrebbe essere.

La logica immaginativa permetterebbe quindi di assumere uno sguardo in grado di condurre là dove è possibile che qualcosa di

Il gesto pedagogico dell'insegnante diventa così ciò che permette di raggiungere la soglia, oltre ciò che è già dato, oltre il tentativo di ricondurre l'ignoto al noto, per sostare sul non ancora, lì dove è possibile che la forma improbabile di sé possa essere riconosciuta

### 3.4. Per un linguaggio pedagogico della soglia

#### *3.4.1. La scuola: il luogo della soglia*

Giunti al termine di questo lavoro, dopo aver definito il pedagogico come la soglia, ci sembra arrivato il momento di esplorarne i contorni, fino a coglierne i tratti che la costituiscono e i protagonisti che la abitano.

All'interno del linguaggio pedagogico corrente, che nel corso del lavoro abbiamo tentato di illuminare e di porre in discussione, la parola apprendimento sembra aver monopolizzato l'intero linguaggio: l'insegnante diviene un facilitatore e lo studio si trasforma in processo di acquisizione di competenze, meglio se immediatamente spendibili. L'insegnamento e lo studio diventano di conseguenza valutati alla luce dei risultati degli apprendimenti, che sono necessariamente stabiliti da logiche esterne a quelle puramente pedagogiche.

Approdare a quei margini del linguaggio a cui Valéry ci ha condotto fino a questo momento, ci ha permesso di de-familiarizzare con le logiche di tale discorso pedagogico, allenandoci ad uno sguardo estraneo su ciò che sembra porsi come necessario e inevitabile. E allora con un tale sguardo vogliamo affrontare anche quest'ultima parte del lavoro, continuando un'operazione quasi chirurgica sul linguaggio: tenteremo, cioè, di iniziare a comporre un nuovo ipotetico dizionario, partendo dalle alcune parole che ci sembra dovrebbero formare le fondamenta di una nuova architettura pedagogica.

Se infatti il pedagogico è la soglia, così come l'abbiamo descritto nelle pagine precedenti, quale significato assumono allora le parole scuola, insegnare, apprendere e studiare? Che relazione si instaura, nella soglia, tra l'insegnante e lo studente? Tra

l'insegnare e l'apprendere? E tra l'insegnante e le opere della cultura e tra queste ultime e lo studente?

Sono queste le domande a cui vorremmo tentare di rispondere alla luce di quanto emerso nel corso di queste pagine, cercando di ri-significare alcune delle parole cardine della pedagogia, troppo spesso svuotate, dal discorso pedagogico attuale, di un loro contenuto e ridotte ad un uso meramente strumentale e procedurale.

E vorremmo tentare di ri-significarle alla luce di quanto Valéry ci ha consegnato riguardo il rapporto tra autore-opera-lettore.

Se in un primo momento, infatti, al fine di poter ripensare in maniera altra la questione della progettazione educativa, ci siamo soffermati sulla relazione tra l'autore e l'opera che il Nostro descrive nell'atto della creazione artistica, nelle pagine seguenti affronteremo, invece, la triade completa autore-opera-lettore, triade che ci sembra tratteggi in maniera inedita una relazione pedagogica capace di distaccarsi dalla strumentalità tipica di un certo linguaggio.

Il discorso che Valéry affronta rispetto al rapporto tra l'autore e l'osservatore dell'opera si basa, infatti, su un'ultima non coincidenza, un'ultima irriducibilità che caratterizza il rapporto tra l'autore e l'opera e tra quest'ultima e l'osservatore.

Tale tipo di relazione non contempla, infatti, una sorta di comunicazione diretta in cui l'autore veicola attraverso l'opera dei contenuti al lettore-osservatore; la creazione artistica si pone, invece, come punto terzo tra l'autore e il lettore, come ciò che è in grado di produrre una distanza tra i due soggetti, una non coincidenza, uno scarto, insomma un'alterità.

E lo stesso pensiamo possa valere anche nella relazione pedagogica insegnante-studente: un rapporto non immediato, bensì mediato da qualcosa che viene posto dall'insegnante, e che tuttavia non appartiene a nessuno dei due soggetti.

Ciò che il docente pone tra lui stesso e lo studente è quindi l'opera della cultura, che genera una distanza, un'interruzione nel filo diretto che lo avrebbe unito allo scolaro. Uno scarto, quindi, in cui si consuma pienamente il rapporto pedagogico,

perché è proprio in virtù di una tale distanza che si introduce la possibilità che qualcosa di radicalmente altro possa accadere, si introduce cioè la possibilità che l'avventura della conoscenza possa avvenire.

Vivere la soglia, lì dove l'inconoscibile diviene conoscibile, non è una condizione naturale, alla quale possiamo spontaneamente approdare.

La soglia implica innanzitutto un allontanarsi da ciò che è familiare, da ciò che è noto, dalla necessità della situazione domestica, da ciò che ci è vicino e naturale.

Alla soglia occorre quindi essere condotti da qualcuno e da qualcosa che ci guidi all'estraneo.

La scuola, in questo senso, diviene il luogo in cui il soggetto fa esperienza di qualcosa d'altro rispetto all'orizzonte familiare, di un luogo che non è la casa, uno spazio che è estraneo a tutto quello che fino a quel momento ha vissuto, insomma un luogo che non appartiene al mondo del fanciullo, né a quello della sua famiglia.

Uno spazio, quello scolastico, che introduce quindi un'interruzione e una possibile ulteriorità rispetto ai legami, alle relazioni e ai contesti in cui il fanciullo è immerso fin dalla nascita.

E proprio in tal senso, Camus nel suo romanzo *Il primo uomo*, in cui racconta la sua infanzia algerina, ci consegna un'immagine della scuola proprio come il luogo in cui si realizza la possibilità di un mondo altro: nella giovane vita di Jacques, protagonista del libro, essa rappresenta infatti tutto ciò che non appartiene alla sua misera casa, in cui abita con la mamma, la nonna, un fratello e il ricordo sempre più fiavole, perché la memoria dei poveri è sempre più denutrita di quella dei ricchi, del padre morto in guerra.

Entrare a scuola significa quindi, per il protagonista, oltrepassare un confine al di là del quale inizia un mondo mai conosciuto, un mondo in cui la povertà e la miseria passano in secondo piano, lasciando spazio alla curiosità nei confronti di ciò che si palesa per la prima volta di fronte ai propri occhi. Come quando Camus racconta dei momenti in cui il maestro legge alla classe i manuali che raccontano di mondi

lontani, mai visti, nei confronti dei quali cresce in Jacques per la prima volta un'irriducibile desiderio di conoscenza.

Quello che della scuola appassiona il protagonista e gli altri ragazzi è, infatti, proprio questa possibilità di fare esperienza di ciò che è altro rispetto a quello che sono soliti vivere; utilizzando le parole stesse di Camus:

Amavano in essa (nella scuola) con passione ciò che non trovavano a casa loro, dove povertà e ignoranza rendevano la vita più dura, più tetra, come chiusa in se stessa; la miseria è una fortezza senza ponte levatoio.<sup>593</sup>

Un luogo quindi, quello della scuola, che ha la capacità di allontanarsi dal mondo circostante, chiudendo la porta a ciò che è esterno ad essa, almeno momentaneamente, almeno il tempo necessario per poter percepire l'esistenza di qualcosa di altro rispetto a quello che si è soliti concepire come il mondo circostante.<sup>594</sup>

---

<sup>593</sup> A. Camus, *Il primo uomo*, Milano, Bompiani, 2012, p. 151. La scuola concepita come spazio in cui le differenze di condizione socio-economica sono sospese è anche la scuola presa in esame da Masschelein e Simons. Gli autori, riprendendo l'origine greca della parola scuola, *scholé*, che stava a significare "tempo libero", affermano: "It is precisely the scholastic form that allows young people to disconnect from the busy time of the household or of the *oikos* (the oiko-nomy) and the city/state or *polis* (poli-tics). The school provides the format (i.e. the particular composition of time, space and matter that makes up the scholastic) for time-made-free, and those who dwell within it literally transcend the social (economic and political) order and its associated (unequal) positions. And it is this format of free time that constitutes the common link between the school of the free Athenians and the motley collection of scholastic institutions (colleges, secondary schools, grammar schools, technical schools, vocational schools, etc.) of our time", in J. Masschelein, M. Simons, *In defence of the School. A public Issue*, cit., pp. 29-30.

<sup>594</sup> Per l'espressione "tener chiusa la porta" si fa riferimento a quanto Cornelissen scrive in relazione al testo di Ranciere *Il maestro ignorante*, in relazione ad un passaggio in particolare del testo, quando l'autore scrive che: "Sappiamo che il maestro non ha il diritto di stare altrove – solo alla porta", in J. Ranciere, *Il maestro ignorante*, Milano-Udine, Mimesis, 2008. A tal proposito Cornelissen afferma: "Whereas, traditionally, the school allowed everybody to take more or less the same road that offered access towards a structured public space, the public role of teachers, today, is to create powerful learning environments that offer for each individual student different pathways to take or different doors to enter so as to become a competent, flexible and adaptable learner in an inclusive learning society. [...] I think that the figure of the ignorant schoolmaster is an interesting figure through which to explore the conception of the public role of teaching in a new way. The public role of the master, here, is not connected to his knowledge or expertise, but to his/her attention for a thing in common and his/her invitation (and even command) towards his students to do the same. It is public, not in the sense that the master sheds light on something that was hidden before,



A differenza del discorso pedagogico attuale, la scuola di Jacques non è un luogo che deve necessariamente e ininterrottamente essere connesso con l'esterno;<sup>595</sup> quella di cui parla Camus nel suo libro, è invece una scuola che sa che occorre lasciare fuori dalla classe ciò che appartiene all'esterno affinché il fuori possa non confondersi completamente con il dentro, e affinché l'esterno possa non essere ridotto a quello che immediatamente e superficialmente si percepisce come tale.

Occorre allontanarsi da ciò che lasciamo fuori, per poterlo conoscere, per poter comprendere che ciò che è esterno alla scuola non è solo l'ambiente a noi circostante, ma è anche altro.

Una scuola ininterrottamente connessa con il mondo, così come spesso leggiamo nei documenti ufficiali, rischia di essere invece una scuola in cui quello che c'è fuori, che sarebbe ciò che è da scoprire e da conoscere, entra interamente dentro gli spazi scolastici, e ci entra, quasi inevitabilmente, sotto forma di richieste a cui perentoriamente rispondere.

In un tale contesto, infatti, quello che entra all'interno delle mura scolastiche è necessariamente qualcosa di ridotto: è un fuori che non è l'ignoto da comprendere, che non è l'Altro da conoscere, ma piuttosto un fuori che è già totalmente integrato, che è già completamente incluso in ciò che già sappiamo, in quel che già prevediamo, e quindi un fuori che non è più tale e pertanto smette di essere quel che dovrebbe essere svelato e quindi conosciuto, per diventare ciò a cui inevitabilmente adattarsi.

---

but in the sense that the master illuminates something by asking/demanding attention for it. The public role of Jacotot is not to open the door to another world, but to keep the door closed, that is, to draw attention to a thing in common. This gesture establishes a space in which the teacher and the student can appear as equal, a space where one considers oneself equally capable of thought as any other: a public space. But this gesture seems to be enlightening in still another sense. It is enlightening because it disrupts the gravity of the social order. It opens up a space that separates what the student and the master do from its use in the social order, from being driven off course by the laws of gravity", in G. Cornelissen, *The Public Role of Teaching: To keep the door closed*, in "Educational Philosophy and Theory", vol. 46, n. 5-6, 2010, pp. 536-537.

<sup>595</sup> Riguardo a tale questione riportiamo uno dei documenti a cui ci siamo riferiti nel corso del lavoro: Commissione Europea, *Study on Innovative Learning Environments in School Education*, cit.

La scuola come spazio della soglia, invece, il mondo lo lascia fuori, così da allontanarsene quanto basta per poterlo guardare, osservare e quindi studiare.

E in tal modo lo spazio scolastico come luogo della soglia, viene a coincidere con quello spazio frontiera che si spinge fino al limite del possibile, così da potersi affacciare al mondo, senza ad esso e alle sue logiche completamente appartenere.

Al limite dei possibili già dati, delle contingenze, dei bisogni immediati, la scuola si pone, in tal modo, come spazio-limite in cui il mondo al di là di quello familiare diviene per la prima volta conoscibile, diventa oggetto di studio e l'impossibile diviene possibile, l'inconoscibile conoscibile.

C'è bisogno che la scuola continui a contemplare qualcosa che sia ad essa esterno, per mantenere quella distanza con il fuori così da potersi rapportare con esso non solo in maniera strumentale e funzionale, adeguando i ritmi scolastici alle sue richieste incalzanti. Occorre quindi quella distanza, propria di chi abita la soglia, in cui il fuori non è né qualcosa di immediatamente vicino fino al punto da confondersi con ciò che si conosce già, né talmente lontano da essere irraggiungibile.

La scuola che abita la condizione della soglia è, quindi, uno spazio in cui il fuori, rimanendo tale e quindi conservando in sé una dose di inconoscibilità, diviene però conoscibile, in modo che ciò che è lontano, pur rimanendo altro e mai completamente integrato con il noto, possa essere avvicinato, possa essere, cioè, conosciuto.

### 3.4.2. *L'insegnante o colui che conduce alla soglia*

Per poter fare esperienza della soglia non basta un luogo, c'è bisogno di qualcuno che a questa frontiera ci conduca.

Sempre nel romanzo autobiografico di Camus, c'è una figura che spicca nell'infanzia del protagonista, ed è appunto il maestro di scuola, l'incontro con il quale ebbe la potenza di cambiare il corso della sua vita. Il signor Bernard, così si chiama, riesce a condurre quei ragazzi nella condizione in cui il mondo, quello lontano dal loro, quello mai visto, quello in un certo senso a loro inafferrabile, diviene per la prima volta conoscibile. Camus descrive così quello che il maestro Bernard era in grado di suscitare nei suoi allievi:

Certo, anche nelle altre classi si insegnavano molte cose, ma un po' come s'ingozzavano le oche. Si presentava un cibo preconfezionato e s'invitavano i ragazzi a inghiottirlo. Nella classe del signor Germain, per la prima volta in vita loro, sentivano invece di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo.<sup>596</sup>

Un insegnante che non è quindi solo un trasmettitore di contenuti, quanto piuttosto colui che pone gli scolari di fronte alla possibilità di conoscere il mondo, di poter praticare quello svelamento che è reso possibile solo di fronte a qualcosa di oggettivo, qualcosa che si frappone tra l'insegnante e lo studente.

La conoscenza del mondo inizia, quindi, inevitabilmente col porre qualcosa di fronte al quale sia l'insegnante sia lo scolaro sono chiamati a confrontarsi: le opere della cultura divengono in tal modo il punto di fronte al quale i due protagonisti della relazione educativa sono chiamati a praticare quello svelamento tipico dell'avventura della conoscenza.<sup>597</sup>

---

<sup>596</sup> A. Camus, *Il primo uomo*, cit., p. 152

<sup>597</sup> A tal proposito Masschelein e Simons propongono l'espressione "put something on the table" per descrivere ciò che definisce più di ogni altra cosa il tempo scolastico. Non si tratta infatti di una relazione, quella tra insegnante e allievo, che contempla solamente l'incontro di due individui con le

Tra l'insegnante e lo scolaro si introduce quindi come una distanza, la relazione tra i due soggetti, cioè, non è immediata, essa è invece mediata da qualcosa d'altro, qualcosa che è alla soglia del conoscibile.

L'insegnante, quindi, giudicando lo scolaro degno di scoprire il mondo, come il maestro di Camus, lo conduce alla soglia, lì dove l'inconoscibile diviene conoscibile, lo conduce di fronte alla frontiera del possibile, offrendogli una tradizione con la quale lo studente è chiamato a confrontarsi.

Colui che insegna diviene allora colui che intende distaccarsi dall'istantaneità del presente e dalla rincorsa ai risultati immediati, conducendo lo scolaro lì dove l'impossibile diviene puro possibile, lì dove il possibile è ancora da farsi. E per far ciò l'insegnante traghetta lo scolaro in lidi a lui sconosciuti, in mondi lontani nel tempo e nello spazio, rendendo le opere della cultura conoscibili nel presente.

Il sapere, infatti, attraverso il rapporto che l'insegnante istaura con esso, liberato dalla cristallizzazione tipica di ciò che è relegato ad un passato e ad un "già stato", riaccade, e riaccadendo si fa di nuovo tramandabile e quindi conoscibile.

Benjamin, in questo senso, parlando del ruolo dell'insegnante, in una lettera indirizzata a Scholem, scrive:

Il sapere diventa tramandabile solo in colui che l'ha concepito come tramandato – e che diventa libero in maniera incredibile.<sup>598</sup>

Il momento della lezione diventa allora il momento in cui opera la cultura, in cui il sapere, diviene non appena un oggetto da trasmettere nei suoi contenuti, quanto piuttosto un oggetto tramandabile, diviene cioè un oggetto conoscibile solo nella misura in cui si stabilisca un rapporto presente tra l'opera e l'insegnante e quindi, in

---

loro reciproche necessità. Tale relazione è invece caratterizzata, secondo i due autori, da qualcosa di oggettivo che viene messo sul tavolo per essere conosciuto: "As Pennac also continually indicates, that the making of scholastic time (free time) is accompanied by the fact that at school there is always something on the table. As Pennac says, the school is not about meeting individual needs; that falls outside the subject matters. Rather, it is about following along during the lesson, dealing with something, being present for something", J. Masschelein, M. Simons, *In defence of the school. A public issue*, cit., p. 39.

<sup>598</sup> W. Benjamin, *Lettere 1913-1940*, Torino, Einaudi, 1978, p. 38.

virtù di ciò, tra l'opera e lo studente. Usando l'espressione di Lewis, quello che nella lezione è trasmesso è appunto "a certain knowability of tradition (tradition's ability to be known)".<sup>599</sup>

La dialettica che scandisce il ritmo della lezione è, allora, quella secondo cui ciò che è stato è legato all'adesso: ciò che è stato riaccade nell'ora, nel rapporto che si consuma nel presente con l'opera. E infatti, che ciò che è stato possa essere ora, è proprio la tensione che ci sembra caratterizzare l'atto stesso della conoscenza.

L'insegnante, quindi, nel suo rapporto con l'opera, con il sapere, introduce la possibilità per lo studente che quello che la tradizione conserva in sé, quello che è stato, possa essere legato ad un presente: ed è proprio una tale possibilità quella che viene trasmessa nella lezione, la possibilità che le cose siano conoscibili alla luce di un tale rapporto vivo con ciò che è stato.<sup>600</sup>

Così come Valéry, come abbiamo visto, considera la poesia come quella scrittura che genera costantemente ciò che esprime, una scrittura, quindi, che non può sussistere che in atto, così l'insegnante è chiamato a proporre la stessa dinamica durante la lezione: offrire allo studente la possibilità di un rapporto attuale con l'opera della cultura, cosicché il soggetto che vi si approcci, sia messo nelle condizioni di essere da essa tra(formato).

E allora solo colui che istaura questo legame con il passato che l'opera porta con sé, può essere colui attraverso il quale quel sapere è tramandato, perché, in tale modo, tramandata è la sua stessa trasmissibilità, la sua stessa conoscibilità, la sua

---

<sup>599</sup> T. Lewis, *The waves of education: swelling as a metaphor in the work of Walter Benjamin*, cit., p. 12.

<sup>600</sup> Si rimanda alla concezione, più volte ripresa nel corso del lavoro, valeriana nei confronti della poesia, quando afferma che essa non esiste se non in atto: "Ciò che chiamiamo una poesia esiste solo in atto. Quando si parla di poesia, di un poema o di un poeta, bisogna sempre dire «pronunciato da me» o «capito da me». Una poesia diviene poesia, come del resto un brano musicale, solo quando la si sente risuonare in tutto il suo valore. Quando è sulla carta, si è tentati di fare astrazione da quanto essa ha di più importante, dal suo valore integrale, e quindi di giudicarla ad una lettura visiva. Nulla di più estraneo alla poesia", in P. Valéry, *Riflessioni sull'arte*, in *La caccia magica*, cit., p. 104.

stessa possibilità di divenire ancora oggetto di un legame irriducibile con l'ora dello scolaro.

Infatti così come Valéry sostiene che gli effetti che un'opera può suscitare sull'osservatore/lettore sono sconosciuti per l'autore dell'opera stessa, così accade anche per l'insegnante: egli propone la possibilità di una relazione con l'opera della cultura, e questo fa sì che quest'ultima divenga tramandabile, tuttavia il rapporto che si consuma tra l'opera, presentata dall'insegnante, e lo scolaro è irriducibile a qualsiasi previsione.

Ponendo di fronte allo studente la possibilità di un rapporto tra il passato e l'adesso, l'insegnante offre allo scolaro l'opportunità di fare la stessa esperienza, un'esperienza dagli esiti comunque inattesi e inaspettati.

### *3.4.3. Lo studioso o colui che abita la soglia*

Se l'insegnante è colui che conduce alla soglia, lo studente è colui che impara ad abitarvi, ed è per questo che la figura del docente non può non contenere in sé quella dello studioso: solo chi è in grado di abitare la soglia, infatti, può pensare di condurvi qualcun altro.<sup>601</sup>

---

<sup>601</sup> Riguardo al rapporto tra l'insegnante e lo studio, come elementi non separabili all'interno della relazione educativo-didattica, Tempesta afferma appunto che: "in quanto esperienza di conoscenza mediata e guidata (e non immediata e solitaria), lo studio è dunque atto personale che ha il suo fondamentale fattore di innesco nel gesto dell'insegnamento e nel porsi della relazione educativo-didattica: usiamo in maniera non casuale questo sintagma per ribadire che l'habitat dello studio è un ambiente educativo di apprendimento e che la vocazione della scuola è l'educare istruendo, mentre molta letteratura e molta prassi sembrano legittimare da tempo orizzonti profondamente diversi", in M. Tempesta, *Lo studio come problema di educazione, fenomenologia e pedagogia dell'esperienza studiosa*, Roma, Armando, 2018, p. 91.

Se l'etimologia della parola studente rimanda a “chi è iscritto ad un corso di studi e lo frequenta regolarmente”,<sup>602</sup> la parola studioso risulta, invece, più affine ad un rapporto con la conoscenza che si allontana dallo sviluppo di quello spirito professionale che sembra aver modificato alla radice la fisionomia dello studente stesso.<sup>603</sup>

La parola studioso deriva, infatti, dal termine latino *studiosus*,<sup>604</sup> che significa desideroso, premuroso: studioso è quindi innanzitutto colui che desidera, colui che desidera conoscere, colui, quindi, che anela ad abitare la soglia, lì dove è possibile che questa esigenza trovi risposta, sempre parziale e mai definitiva, lì dove, utilizzando un'espressione già citata di Valéry, cresce la sete per la sorgente.

Studiare diventa allora vivere alla soglia di tale desiderio, senza la pretesa che questo debba compiersi in una conoscenza esaustiva; ciò che l'opera suscita è infatti il desiderio di conoscerla, il desiderio che quel segreto che essa contiene, possa essere svelato, senza che questo si manifesti mai in maniera compiuta.

Lo studioso vive, quindi, la condizione di chi è messo incessantemente di fronte a qualcosa da svelare, ad un segreto da scoprire, a un enigma da interpretare, senza che questo svelamento, questa scoperta e questa interpretazione possano mai giungere ad una conclusione e ad una definitività.

---

<sup>602</sup> M. Cortellazzo, P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli, vol. 5, p. 1290

<sup>603</sup> Sulla questione della professionalizzazione della figura dello studente con le sue conseguenze si rimanda al saggio di Benjamin intitolato Sulla vita degli studenti, in W. Benjamin, *Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*, Torino, Einaudi, 1982. A tal proposito l'autore sostiene che: “la professione consegue tanto poco dalla scienza, che quest'ultima può addirittura escluderla. poiché la scienza per sua natura non ammette il benché minimo distacco da sé, impegna totalmente il ricercatore che in un certo modo deve sempre insegnare, ma non lo obbliga affatto a esercitare le professioni statali del medico, del giurista, del docente universitario. [...]L'adulterazione per cui lo spirito creativo decade a spirito professionale che vediamo ovunque all'opera si è completamente impadronita dell'università, isolandola dalla vita spirituale creativa e non burocratizzata. [...] Quando l'idea che domina nella vita dello studente è la carica e la professione, non c'è più posto per la scienza. Non può più consistere nella dedizione a una conoscenza di cui c'è da temere che allontani dalla vita della sicurezza borghese”, *Ivi*, pp. 138-143.

<sup>604</sup> Cortellazzo, P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, cit., p. 1292.

Utilizzando ancora una volta le parole di Agamben rispetto alla condizione dello studioso, diciamo che:

Chi studia è nella condizione di chi ha ricevuto un urto e rimane stupefatto davanti a ciò che l'ha colpito, senza riuscire a venirne a capo e, insieme, impotente anche a staccarsene. Lo studioso è, cioè, sempre anche uno stupido.<sup>605</sup>

Il ritmo dello studio, quindi, non è lineare e progressivo, è anzi caratterizzato più da ritardi e smarrimenti che da risultati raggiunti e *performance*.<sup>606</sup>

Il suo valore, perciò, non dipende tanto dai risultati ottenuti quanto piuttosto dalla capacità di tenere desta la domanda di conoscenza: che quel desiderio, quella sete possano non consumarsi con le conoscenze acquisite, questo è ciò che determina, più di ogni altra cosa, la postura adeguata dello studio.

Quello di cui lo studioso fa esperienza di fronte al sapere è, quindi, proprio quello che Valéry definisce *l'infinito estetico* in cui, come abbiamo già visto in precedenza, “la soddisfazione fa rinascere il bisogno, la risposta genera nuovamente la domanda”.<sup>607</sup>

Lo studio di un'opera esige perciò non tanto una processualità progressiva, quanto piuttosto una dialettica che contempi in sé la dinamica della memoria e dell'attesa, della scoperta e dello smarrimento.

---

<sup>605</sup> G. Agamben, *Idea della prosa*, Macerata, Quodlibet, 2013, p. 44.

<sup>606</sup> Così Agamben definisce il ritmo che caratterizza lo studio: “Quest’alternanza di stupore e di lucidità, di scoperta e di smarrimento, di passione e di azione è il ritmo dello studio”, in G. Agamben, *Idea della prosa*, cit., p. 44. Nella letteratura pedagogica si faccia riferimento a Lewis e alla sua teoria sullo studio di ispirazione agambiana. Egli sostiene infatti che “study is a state of educational being that could be thought of as neither ignorance nor mastery, neither proceeding toward a goal/ end point nor simply stuck in perpetual sameness. It is a kind of educational activity that, in every move toward something finds itself pulling back into further detours. The studier prefers not to be determined by any pre-existing forms of power (whether they be internal or external) and prefers not to abide by any developmental plan mapped that is the product of a preexisting plan or power of the will. Instead, the studier dwells in a state of im-potential subtraction, never living up to his or her full potential, never actualizing his or her great promise, perpetually falling off track into non-thinking, constantly missing deadlines, and thus remaining in a zone of perplexity for those who demand self-actualization, self-affirmation, or self-creation as evidence that education is ‘working’”, in T. Lewis, *To be less than you are: self-suspension, potentiality, and study*, in “Ethics and Education”, vol. 11, n. 3, p. 349.

<sup>607</sup> P. Valéry, *Scritti sull'arte*, cit., p.156.



Lo studioso è, infatti, colui che più di ogni altro vive la tensione, su cui più volte ci siamo soffermati nel corso del lavoro, tra il già e il non ancora, il già dell'opera della cultura che rimanda a qualcosa che è stato, che appartiene ad un passato più o meno remoto, e il non ancora, che riguarda invece l'adesso del rapporto che lo studioso intende istaurare con l'opera, un rapporto mai definitivamente compiuto, caratterizzato piuttosto da un incessante desiderio, un'inesauribile domanda. Tale tensione è allora una dinamica che riguarda lo studio e il rapporto che lo studioso stabilisce con il passato, un rapporto, che come un pendolo oscilla tra la memoria e l'attesa.

Tale è la dinamica che emerge in uno dei racconti di Cechov, *Lo studente*, che inizia con il protagonista del racconto, uno studente dell'accademia ecclesiastica, che riflette sullo scorrere del tempo, di un tempo che sembra essere la ripetizione del sempre identico. Incontrando sulla strada di casa una donna con sua figlia, inizia a raccontare loro l'episodio del Vangelo che narra del tradimento di Pietro. La donna ascoltando il racconto scoppia in lacrime, e in quel momento lo studente pensa:

Se si era messa a piangere, ciò voleva dire che quanto era accaduto in quella notte a Pietro aveva qualche rapporto con lei. [...] Il passato è legato al presente da una catena ininterrotta di eventi scaturiti uno dall'altro.<sup>608</sup>

Quello che ci sembra interessante cogliere in questo breve racconto, è innanzitutto il titolo: Cechov lo intitola infatti *Lo studente*, come se tale sguardo sul tempo, e quindi il riconoscimento che quello che è accaduto è in rapporto con l'ora di quello che stavano vivendo lui e la donna incontrata in quel momento, siano in qualche modo legati alla figura dello studente, e quindi alla pratica dello studiare.

La conoscenza sembra quindi essere connessa al riconoscimento che la memoria di un passato non può che tradursi in un'attesa: l'attesa che quello che è accaduto possa riaccadere nel presente. Studiare, perciò, si traduce innanzitutto nel desiderio

---

<sup>608</sup> A. Cechov, *Lo studente*, in *Racconti 1880-1884*, Milano, Feltrinelli, 2014, pp. 720-721.

che il rapporto con l'oggetto della conoscenza possa prendere la forma di quel legame che si instaura con la presenza delle cose presenti.

L'insegnante non può quindi che essere in *primis* uno studioso: solo in virtù del suo saper abitare la soglia del conoscibile, e solo in virtù del rapporto che istaura con il sapere, è in grado di condurre lo scolaro lì dove è messo nelle condizioni di poter fare esperienza del puro possibile, al di là delle sue possibilità contingenti.<sup>609</sup>

---

<sup>609</sup> Rispetto ad una tale concezione dell'insegnamento ci riferiamo in particolar modo ad alcuni passaggi di Tyson Lewis, in cui riprendendo alcune intuizioni di Benjamin, afferma che l'insegnamento accade quando "learning start to manifest itself". In tal senso Lewis afferma che: "One becomes a teacher when transmissibility becomes thematized as a constitutive feature of one's learning. Teachers are those who are swollen with this transmissibility to the point where their learning reaches a maximal point of dispersal, becoming visible and free. The teacher abandons him or herself to the swell (to what has been made visible through learning) "in such a way that it grows up to its crest and crashes down in a foam" (Benjamin, 1995, pp. 382-383) becoming free in its dispersal. The wave of education swells through learning into the crash of teaching which sends the wave outward in a million directions", in T. Lewis, *The waves of education: swelling as a metaphor in the work of Walter Benjamin*, in "Studium Educationis", cit., p. 12.

## Bibliografia

### Opere di Paul Valéry

*All'inizio era la favola. Scritti sul mito*, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2016

*Autobiografia*, Roma, Elliot, 2015

*Cahiers*, 1894-1914 / Paul Valéry ; édition intégrale établie, présentée et annotée sous la co-responsabilité de Nicole Celeyrette-Pietri et Judith Robinson-Valéry, Paris, Gallimard

*Cahiers*, vol. I e II, édition établie, présentée et annotée par Judith Robinson, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard

*Cattivi pensieri*, Milano, Adelphi edizioni, 2006

*Cattivi pensieri*, Milano, Adelphi, 2006, p. 149

*Degas danza disegno*, Milano, Abscondita, 2013

*Degas Danza Disegno*, Milano, Abscondita, 2013

*Des choses divines*, Paris, éditions Kimé, 2005

Essai sur Stéphane Mallarmé, in Celeyrette-Pietri N. ed., *Problèmes du langage chez Paul Valéry 1894-1900* Paris, Minard, 1987

*Eupalinos o l'architetto*, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2011

*Filosofia della danza*, Genova, Il Melangolo, 2004

Il suono della voce umana. Variazioni su Cartesio, Napoli, Filema Edizioni, 2008

*In morte di una civiltà*, Milano, Aragno editore, 2018

*L'anima e la danza*, Milano, Mimesis, 2014

*L'idea fissa*, Milano, Adelphi Edizioni, 2008, p. 46

*L'idea fissa*, Milano, Adelphi, 2008, p. 76

*Monsieur Teste*, Roma, Elliot, 2016

*Œuvres*, vol. I e II, édition établie et annotée par Jean Hytier, Paris, Gallimard «Pléiade»

Propos me concernant, in B. Joffroy, *Présence de Valéry*, Paris, Plon, 1944

*Quaderni*, trad. it. di R. Guarini, vol. I-V, Milano, Adelphi

*Scritti su Leonardo*, Milano, Electa editrice, 1984, p. 80

*Tel quel*, Paris, Gallimard, 1996

*Testo a fronte*, numero speciale edito da A. Lavieri, Milan, Marcos y Marcos, n. 18, 1998

*Traduction en vers des Bucoliques de Virgile précédée de Variations sur Les Bucoliques*, in *Œuvres*, I, édition établie et annotée par Jean Hytier, Paris, Gallimard

*Tre dialoghi*, Torino, Einaudi, 1990

*Varietà*, Milano, SE, 1990

*Vue*, Paris, Le table ronde, 1948

#### Letteratura secondaria su Valéry

Agosti S., *Pensiero e linguaggio in Paul Valéry*, in P. Valéry, *Varietà*, Milano, SE, 1990

Bourjea S., *Moi l'écriture*, in *Bulletin des études valéryennes*, n. 80

Celeyrette-Pietri, N., *Problèmes du langage chez Paul Valéry. 1894-1900*, Paris, Minard, 1987

Celeyrette-Pietri N., *Valéry et le Moi. Des Cahiers à l'œuvre*, Paris, Librairie Klincksieck, 1979

Coquet J. C., *L'événement de langage*, in N. Celeyrette-Pietri, *Problèmes du langage chez Paul Valéry 1894-1900*

- Crescimanno E., *Implexe, fare, vedere. L'estetica nei Cahiers di Paul Valéry*, Palermo, Centro Internazionale Studi di estetica, 2006
- Gifford P., *Reading Paul Valéry. Universe in Mind*, Cambridge, University Press, 1998
- Houpert, *Si l'écriture a lieu*, in Bulletin des études valéryennes, n. 81/82, 1999
- Jarrety M., *La littérature comme écart*, in Bulletin des études valéryennes, n. 72/73, 1996
- Lowith K., *Paul Valéry*, Milano, Celuc Libri, 1986
- Madrussan E. *Cosa può un uomo? Appunti su Monsieur Teste e la monœuvre formative*, in "Paiduetika. Quaderni di formazione e cultura", n. 3, II, 2006
- Magrelli V., *Vedersi vedersi. Modelli e circuiti visivi nell'opera di Paul Valéry*, Torino, Einaudi, 2002
- Ouzonova-Maspero J., *Question du langage*, in Bulletin des études valéryennes, n. 98-99
- Papparo F. C., *L'arte dell'esitazione. Quattro esercizi su Paul Valéry*, Roma, Luca Sossella editore, 2001
- Papparo F. C., *L'inquieto senso del possibile. Saggio sui Cahiers di Paul Valéry*, Napoli, Liguori Editore, 1990
- Papparo F. C., *Un narcisismo ben temperato. Paul Valéry e la riforma di sé*, Pisa, Edizioni ETS, 2012
- Pareyson L., *Le regole secondo Valéry*, in "Rivista di estetica", n.7, 1962
- Pizzorusso A., *Figure del soggetto*, Pisa, Pacini, 1996
- Plouvier P., *Ecriture de la forme, écriture de l'énergie*, in "Bulletin des études valéryennes" 56-57, 1991
- Poulet G., *Entre Moi et Moi. Essai critiques sur la conscience de soi*, Paris, Librairie José Corti, 1976
- Rey J. M., *Paul Valéry. L'aventure d'une œuvre*, Paris, Edition du Seuil, 1991

Rey J.-M., *Paul Valéry. L'aventure d'une œuvre*, Paris, Editions du Seuil, 1991

Scapolo B., *Comprendere il limite. Indagini delle choses divines in Paul Valéry*, Cosenza, Pellegrini Editore, 2007

Schmidt-Radefeldt J., *Paul Valéry linguiste dans les Cahiers*, Paris, éditions Klincksieck, 1970

Stimpson B., *Vie mentale – Série infinie de traductions*, in *Bulletin des études valéryennes* », 88/89.

Tsukamoto M., *A l'état naissant, tout est rêve.*» Le rêve et le poésie chez Valéry, in *Bulletin des études valéryennes*, n. 71, 1996

Ungaretti G., *Discorso per Valéry*, in *Vita d'un uomo. Saggi e interventi*, a cura di M. diacono e L. Rebay, Milano, Mondadori, 1974

### Letteratura pedagogica

Acone G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Brescia, La Scuola, 1994

Adorno T. W., *La teoria dell'Halbbildung*, Genova, Melangolo, 2010

Bertin G. M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando Editore, 2004

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomeno logicamente orientata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988

Biesta G., *From Learning Culture to Educational Cultures: Values and Judgements* in "Educational Research and Educational Improvement", n. 43, 2011

Biesta G., *Good education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, London and New York, Routledge, 2010

Biesta G., *Good Education in the Age of Measurement: On the Need to Reconnect With The Question of Purpose In Education*, in "Educational Assessment, Evaluation and Accountability", n. 21 (1), 2009

Biesta G., *The beautiful Risk of Education*, New York, Routledge, 2016

- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET Università, 2006
- Cisotto L., *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*, Padova, CLUEP SC, 2013
- Conte M., Grandi G., Terravecchia G. P. (a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*, Portogruaro, Edizione Meduon, 2013
- Conte M., *La forma impossibile*, Padova, Libreria Universitaria, 2016
- Conte M., *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, Padova, Libreria Universitaria, 2017
- Cornelissen G., *The Public Role of Teaching: To keep the door closed*, in "Educational Philosophy and Theory", vol. 46, n. 5-6, 2010
- Damiano E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004
- Erbetta A., *La pedagogica come teoria della cultura*, Milano, Marzorati Editore, 1983
- Erbetta A. (a cura di), *In forma di tragico. Luoghi e percorsi della coscienza inquieta*, Torino, UTLET, 2004
- Erbetta A., *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*, Roma, Anicia, 1992
- Erbetta A., *Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell'educazione*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2007
- Fadda R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2002
- Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Torino, Il Mulino, 2018
- Grimaldi, Serpieri R., "The transformation of the education State in Italy", in "Italian Journal of Sociology of Education", vol.1., 2012,
- Lewis T. E., *Inoperative learning. A radical rewriting of educational potentiality*, Abingdon, Routledge, 2018

Lewis T. E., *The Poetics of Learning: Whitehead and Agamben on Rhythm*, in “Journal of Philosophy of Education”, 2011

Lewis T. E., *The waves of education: swelling as a metaphor in the work of Walter Benjamin*, in “Studium Educationis”, 2, 2019

Lewis T., D. Friedrich, *Educational states of suspension*, in “Educational Philosophy and theory”, vol. 48, n. 3, 2016

Lewis T., Lavery M. J., *Art’s Teachings, Teaching’s Art. Philosophical, Critical and Educational Musings*, New York Londra, Springer, 2015

Lewis T., *On study. Giorgio Agamben and educational potentiality*, London and New York, Routledge, 2013. Kindle edition.

Lewis T., *Rethinking the learning society: Giorgio Agamben, stupidity, and impotence*, in *Studies in Philosophy and Education*, n. 30 (6), 2011

Lewis T., *To be less than you are’: self-suspension, potentiality, and study*, in “Ethics and Education”, vol. 11, n. 3, 2016

Lipari D, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro, 1995

Madrussan E., *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un’educazione come inquietudine*, Roma, Anicia, 2012

Madrussan E., *Education, subjectivity, literature*, in “Studi sulla formazione”, 2, 2014

Madrussan E., *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017

Masschelein J., Simons M., *In defence of school. A public issue*, Leuven, Education Culture & Society Publishers, 2013

Masschelein J., *The Discourse of Learning Society and the Loss of Childhood*, in “Journal of Philosophy of Education”, vol. 3, 2001

Nietzsche F., *Sull’avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 1975



Orlando Cian D.(a cura di), *Gli occhi nuovi della metafora. Il rapporto creativo dell'uomo con se stesso, con gli altri, con il mondo*, Padova, Libreria Gregoriana Editrice, 1986

Orlando Cian D., *Il problema pedagogico della creatività*, in "Studium Educationis", n.2, 2015

Papi F., *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*, Como, Ibis, 2016

Ranciere J., *Il maestro ignorante*, Milano-Udine, Mimesis, 2008

Rogers C., *Libertà di apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1981

Simoni C., *Saggezza e cura nell'azione educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2018

Simons M., Masschelein J., *From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional*, in *Journal of Philosophy of Education*, n. 42 (3-4), 2008

Standish P., *Transparency, accountability, and the public role of higher education*, in "Educational futures", vol. 5, 2012

Tempesta M., *Lo studio come problema di educazione, fenomenologia e pedagogia dell'esperienza studiosa*, Roma, Armando, 2018

#### Documenti sulle Politiche educative

Libro Bianco a cura di E. Cresson "Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva", COM(95) 590, Bruxelles, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>

Commissione Europea, *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente*, in <https://ec.europa.eu>

Comunicazione della Commissione, "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente", in COM(2001) 678 definitivo, [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf)

Documento di lavoro dei servizi della commissione “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente”, SEC(2000) 1832,  
[https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf)

European Commission, Study on Innovative Learning Environments in School Education, Final Report, 2004

OECD (2017), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris,  
<https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>.

OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>.

OECD (2013) *Innovative Learning Environments* Educational Research and Innovation, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

Guerriero, S. (ed) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.

Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata in Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006

Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE.)  
ST/9009/2018/INIT

Relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 — L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione

### Altre opere

Adorno T. W., Horkheimer M., *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 2010

Agamben G., *Che cos'è il contemporaneo?*, Roma, Nottetempo, 2008

- Agamben G., *Homo Sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi, 1995
- Agamben G., *Idea della prosa*, Macerata, Quodilibet, 2013
- Agamben G., *Il tempo che resta. Un commento alla Lettera ai Romani*, Torino, Bollati Boringhieri editore, 2000
- Agamben G., *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza ed origine della storia*, Torino, Einaudi, 2001
- Agamben G., *L'io l'occhio e la voce*, in *Stanze*, Torino, Einaudi, 1993
- Agamben G., *La parola e il sapere* in "Aut aut", nn. 179-180, *La Nuova Italia*, Firenze, 1980
- Agamben G., *La potenza del pensiero*, Vicenza, Pozza, 2010
- Agamben G., *La potenza del pensiero. Saggi e conferenze*, Vicenza, Neri Pozza Editore, 2005
- Agamben G., *Linguaggio e morte. Un seminario sul luogo della negatività*, Milano, Einaudi, 2008
- Agamben G., *Profanazioni*, Roma, Nottetempo, 2005
- Arendt H., *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1991
- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 2003
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Milano, Bompiani, 2000
- Barthes R., *Miti d'oggi*, Torino, Einaudi, 2016
- Baudrillard J., *L'illusione della fine. O Lo sciopero degli eventi*, Milano, Anabasi, 1993
- Baudrillard J., *Il delitto perfetto*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996
- Benjamin W., *Lettere 1913-1940*, Torino, Einaudi, 1978
- Benjamin W., *Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*, Torino, Einaudi, 1982

- Benjamin W., *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo*, in ed. it. a cura di E. Gianni, Walter Benjamin. Opere complete I (Scritti 1906-1922), Torino, Einaudi, 2008
- Benjamin W., *Il compito del traduttore*, in ed. it. a cura di E. Gianni, Walter Benjamin. Opere complete I (Scritti 1906-1922), Torino, Einaudi, 2008
- Benjamin W., *I «passages» di Parigi*, Torino, Einaudi, 2007
- Benjamin W., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 2014
- Benveniste E., *Problemi di linguistica generale II*, Milano, Il Saggiatore, 1985
- Benveniste E., *Problemi di linguistica generale 2*, Milano, Il Saggiatore, 1971
- Benveniste E., *Problemi di linguistica generale*, Milano, Il Saggiatore, 1971
- Blumenberg H., *La realtà in cui viviamo*, Milano, Feltrinelli, 1987
- Blumenberg H., *Naufragio con spettatore. Paradigmi di una metafora dell'esistenza*, Bologna, Il Mulino, 1985
- Cacciari M., *Icone della legge*, Milano, 1985
- Camus A., *Il primo uomo*, Milano, Bompiani, 2012
- Cechov A., *Lo studente*, in Id., *Racconti 1880-1884*, Milano, Feltrinelli, 2014
- Cortelazzo M., Zoli P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, vol.3, Bologna, Zanichelli Editore
- Costa M. T., *Lo spazio sonoro della traduzione. Note a margine del compito del traduttore di Walter Benjamin*, in “Rivista Italiana di Filosofia del linguaggio”, 2, 2014
- D'Alonzo J., *Filosofia del linguaggio e critica alla linguistica nei primi scritti di Giorgio Agamben*, in “Rivista italiana di filosofia del linguaggio”, 1, 2015
- Da Vinci L., *Trattato della pittura*, in *The literary works of Leonardo da Vinci*, vol. 2 (tradotto da J. P. Richter), London, Oxford University Press, 1939
- De Saussure, *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 2005

Derrida J., *Des tours de Babel*, in S. Nergaard (a cura di), *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano, Bompiani, 1995

Derrida J., *La voce e il fenomeno. Introduzione al problema del segno nella fenomenologia di Husserl*, Milano, Jaca Book, 1968

Derrida J., *Margini della filosofia*, Torino, Einaudi, 1977

Di Martino C., *Voce, parola, coscienza: Derrida e la genealogia*, in “Fenomenologia e società, 2, 1999

Dostoevskij F., *Ricordi dal sottosuolo*, Milano, Feltrinelli, 2017

Ferrero L., *Leonardo o dell'arte*, Torino, Buratti Editore, 1929

Franzini E., *Il mito di Leonardo: sulla fenomenologia della creazione artistica*, Milano, UNICOPLI, 1987

Guardini R., *Discorso sull'opera d'arte*, Padova, Liviana, 1970

Heidegger M., *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia, 2014

Horkheimer M., *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Torino, Einaudi, 1969

Huxely A., *Il mondo nuovo*, Torino, Mondadori

Jankélévitch V., *Il non-so-che e il quasi niente*, Genova, Marietti, 1987

Lacorre B., *Physique du langage*, in N. Celeyrette-Pietri ed., *Problèmes du langage chez Paul Valéry 1894-2900*

Lévinas E., *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Milano, Jaca Book, 1995

M. Dufrenne, *Sens et existence. En hommage à Paul Ricœur (recueil préparé sous la direction de Gary Brent Madison)*, Paris, Seuil, 1975

Marcel G., *Homo viator*, Roma, Borla, 1980

Messina L., De Rossi M., *Tecnologie, formazione e didattica*, Roma, Carrocci editore, 2015

- Michelstaedter C., *La persuasione e la rettorica*, Milano, Adelphi, 1995
- Nietzsche F., *Considerazioni inattuali*, Milano, Adelphi, 1976
- Pareyson L., *Eстетica. Teoria della formatività*, Bologna, Zanichelli, 1960
- Pinto V., *Trasparenza. Una tirannia della luce*, in, F. Zappino, L. Coccoli, M. Tabacchini (a cura di), *Genealogie del presente. Lessico politico per tempi interessanti*, Milano, Mimesis, 2014
- Pirandello L., *Uno, nessuno e centomila*, Torino, Einaudi, 1994
- Rilke R. M., *Il testamento*, in E. Polledri (a cura di), Rainer Maria Rilke. Tutti gli scritti sull'arte e sulla letteratura, Milano, Bompiani, 2008
- Salzani C., *Il linguaggio è il sovrano: Agamben e la politica del linguaggio*, in “Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio”, n.1, 2015
- Strawinsky I., *Poetica della musica*, Milano, Edizioni Curci, 1954
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, trad. it. a cura di A.G. Conte, Einaudi, Torino, 198