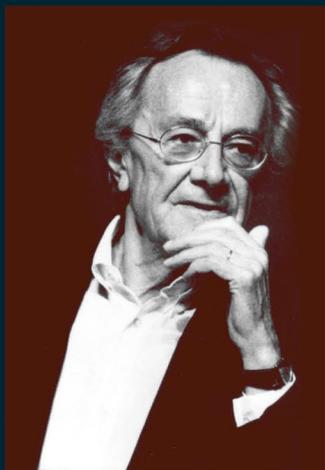


Mimmo Pesare

LE METAFORE DELLA *UMBILDUNG*

Trasmissioni del sapere e trasformazioni epistemologiche
nella contemporaneità

vol. 1



Università del Salento

Mimmo Pesare

LE METAFORE DELLA *UMBILDUNG*

Trasmissioni del sapere e trasformazioni epistemologiche
nella contemporaneità

vol. 1



UNIVERSITÀ
DEL SALENTO

2012

© 2012 University of Salento - Coordinamento SIBA

Coordinamento **SIBA**
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
<http://siba2.unisalento.it>

Le metafore della *Umbildung*

eISBN 978-88-8305-094-7

<http://siba-ese.unisalento.it>

Copertina e progetto grafico di Giulio Guarini

Indice

Introduzione	1
1. La metafora epistemologica del sapere postmoderno (Lyotard)	11
2. La metafora ontologica dell' <i>Evento</i> (Heidegger)	41
3. La metafora etica del desiderio (Lacan)	61
Bibliografia	85

ai miei studenti

Introduzione

La Pedagogia è uno dei saperi fondamentali delle scienze umane, uno scibile storiografico o semplicemente un insegnamento accademico confortevolmente arroccato all'interno del suo Settore Scientifico-Disciplinare?

Negli ultimi anni questi interrogativi sono tornati e rappresentano una domanda *di campo* del tutto legittima. Questa storica costola del sapere umanistico, alla quale per decenni si è richiesto di "drizzare le schiene" delle nuove generazioni, sembra essere giunta a identificarsi con un "sapere museale", tanto per usare una incisiva definizione di Gaston Bachelard.

Esiste, tuttavia, una serie di indirizzi scientifici che si misurano con l'attualità di tale sapere (per esempio nelle discipline della comunicazione o delle arti) e con la volontà di continuare e rafforzare un vettore della ricerca che non può dirsi mai compiuto, proprio per il fatto di essere una restituzione speculare

dell'umano e di ciò che ne rappresenta l'evenemenzialità.

Tra questi sforzi virtuosi del panorama italiano, merita menzione l'indirizzo scientifico di chi ha tentato di tracciare un'analisi teoretica della pedagogia, verificando sempre in maniera ulteriore il suo statuto epistemologico e legittimando nuove ipotesi di ricerca nelle sue radici più propriamente filosofiche. All'interno di tale indirizzo si colloca il percorso già consolidato di un ripensamento critico dell'epistemologia pedagogica.

In questa cornice, probabilmente, la prospettiva che meglio si presta a risemantizzare il rapporto tra il sapere pedagogico e le urgenze del tempo presente sembra essere un'idea di tale relazione intesa come *Umbildung*, ossia come teoria educativa dell'autoformazione del soggetto, lontano da ogni possibile pedagogia *ortopedica* della "messa in forma".

Il presente lavoro non intende aggiungere ulteriori contributi di eziologia teorica alla già fertile ricostruzione che in Italia si è caratterizzata attraverso i lavori di Alberto Granese, Angelo

Semeraro e recentemente di Gianfranca Sola¹.

Quando si parla di *Umbildung* pedagogica, la prima cosa che viene alla mente è proprio un rappresentazione *divergente* di come la *paideia* contemporanea abbia la possibilità di rappresentare una episteme che, più che riflettere sull'*educabilità* dell'uomo, si occupi più ampiamente della questione del *soggetto*, di come – aggiungiamo – si costruisca la *soggettività* nell'accezione foucaultiano-lacanianiana, ossia di come possa avvenire la costruzione dell'uomo completo.

Come scrive Angelo Semeraro, che si è (diffusamente e in numerosi lavori recenti²) occupato della definizione di un

¹ tra i numerosi lavori di Alberto Granese citiamo: *L' albero della conoscenza e l'albero della vita. Saggio sulla disseminazione filosofica* (Armando, Roma, 2010); *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica* (Armando, Roma, 2008); *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis* (Cedam, Padova, 2003); *Dialettica dell'educazione* (Editori Riuniti, Roma, 1976); *Filosofia analitica e problemi educativi* (La Nuova Italia, Firenze, 1968); tra i lavori di Giancarla Sola dedicati all'argomento: *Pedagogia e cultura* (Anicia, Roma, 2009); *Heidegger e la pedagogia* (Il Nuovo Melangolo, Genova, 2008); *Umbildung. La «trasformazione» nella formazione dell'uomo* (Bompiani, Milano, 2004).

² tra i lavori di Angelo Semeraro dedicati a questo tema, ricordiamo: *Hypomnēmata. Lessico di comunicazione sensibile* (Besa, Nardò, 2008);

modello educativo *laterale* rispetto alla classica visione della *Bildung* classica:

Noi preferiamo una *paidéia* dello sgomitamento, inteso come *farsi* dell'uomo attraverso l'esperienza del provare e riprovare, traendo dall'esperienza tutto il necessario materiale di supporto (dubbi, errori, incertezze) per l'autoapprendimento. La *formazione*, termine che ha spiazzato senza colpo ferire l'*educere* dell'educazione a vantaggio della messa-in-forma, riproduce invece in forme cinesi le sagome umane, e oggi può anche aspirare a clonarle. Perciò, preferiamo qui richiamare e rilanciare quella che Vico definiva *l'estrazione delle forme*, ossia la capacità di un'autodeterminazione attiva e partecipe dell'io in svolgimento. (Semeraro 2007, p. 27)

Pedagogia e comunicazione. Paradigmi e intersezioni (Carocci, Roma, 2007); *Del sensibile e dell'immaginale* (I libri di Icaro, Lecce, 2006); *Omero a Baghdad. Miti di riconoscimento* (Meltemi, Roma, 2005); *Lo stupore dell'altro. Educomunicazione di relazione* (Palomar, Bari, 2004); *Calypso la nasconditrice. L'educazione nell'età della comunicazione illimitata* (Manni, Lecce, 2003).

Una *Umbildung ermeneutica* costituisce dunque una "autodeterminazione attiva e partecipe" di un *io in svolgimento*, per usare le acute parole di Semeraro; rappresenterebbe cioè una dimensione pedagogica che, più che trasmettere un modello, trasmette un sapere, trasmette un nucleo epistemico, quello che spinge il soggetto al crocevia tra il socratico *gnōthi s'auton* e l'*epiméleia eautou*, la foucaultiana *cura sui* che rimane il centro propulsivo per la costituzione della soggettività.

C'è dunque un passaggio ineludibile nella trasmissione di ciò che Jacques Lacan definiva *Soggetto Supposto Sapere*, ossia della struttura epistemologica "altra" che determina il campo pedagogico della conoscenza, non solo quella cognitiva e poetica, ma anche quella *indiziaria*, emozionale, spinoziana, alla base di una trasmissione etica che premette e legittima ogni sfera educativa. C'è qualcosa che muta di significato, che trascende la lezione di Lessing, di Herder, di Schiller, di Humboldt, di Goethe, di Rousseau, per avventurarsi nella *Lichtung* heideggeriana del tempo che viene e della complessità antropologica contemporanea.

La *Bildung* della Modernità è stata superata (in senso hegeliano) da un Novecento filosofico che, a partire da Nietzsche, ne ha scardinato le certezze e ne ha rivoluzionato la portata e i metodi. Heidegger, Wittgenstein, Gadamer, lo Strutturalismo e l'Ermeneutica, ne hanno ridefinito i punti di scollamento con il passato, trapassandone le linee di studio classiche come un coltello caldo nel burro. E la *Bildung* che è andata oltre se stessa, trasfigurarsi in *Umbildung*, è una paideia diversa, tutta protesa a ridefinire le sfaccettature dell'umano dopo i drammi di due conflitti bellici, dopo gli interrogativi inquietanti di quella che Gehlen chiama *post-histoire* e che Anders ha incanalato nei binari seminali del post-umano e delle rivoluzioni iper-tecnologiche che avrebbero portato alla dittatura *morbida* delle ICT.

In linea con la lettura heideggeriana, secondo la quale, più che fornire un senso unitario e continuo dell'Essere, è possibile, al massimo, avvicinarsi ai suoi fenomeni attraverso dei "concetti-metafora" che provino a interpretare la sua struttura –

epistemica, relazionale, antropologica, etica –, ciò che questo *pamphlet* (il primo di una breve serie) tenta di ricostruire, è un tracciato composto da immagini euristiche di quello che il concetto di *Umbildung* può significare, attraverso una serie *sincronica* di metafore che ne analizzino la genealogia.

Si parte, allora da una proposta di approfondimento della dimensione storiografica che individua le radici di tale cambiamento epistemico nella rivoluzione che il concetto di sapere ha subito ad opera del cosiddetto *postmodern turn*, per poi provare a rintracciarne la sfera ermeneutica nella lezione heideggeriana e, infine, nel contributo che la psiconalisi *umanistica* di Jacques Lacan può fornire per ripensarne la struttura etica.

Non una visione esplicativa d'insieme, dunque, ma un gioco di rifrazioni tra ogni possibile influsso interdisciplinare per quella che, probabilmente, rappresenta una maniera *attuale* di concepire la *Umbildung* come nuovo campo del sapere, tutto raccolto attorno alla domanda di *cosa sia un "soggetto"*.

Concludendo, un concetto per sua natura così denso di significazioni come l'*Umbildung*, non può essere esaurito dalla proposta, sia pure molto ricca, dei tre Autori che vengono analizzati in questo volume. Il lavoro di scavo che tenta di isolare ulteriori *metafore* della *Umbildung* educativa, pertanto, nelle intenzioni di chi scrive sarà affrontato in volumi successivi di questa opera parziale.

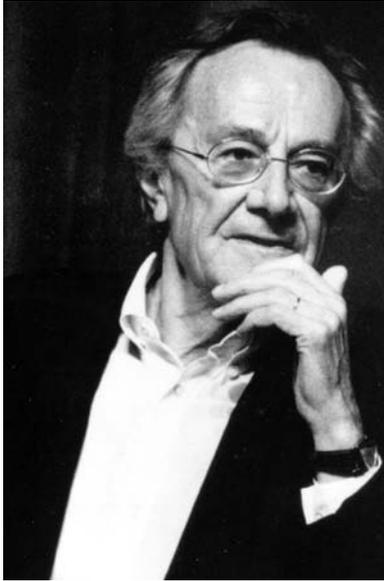
Buona lettura.

Changes!
(Turn and face the stranger)
Changes!
Don't want to be a richer man
Changes
(Turn and face the stranger)
Changes!
Just gonna have to a different man.
Time may change me
but I can't trace time.

David Bowie, "Changes"

1.

**La metafora epistemologica
del sapere postmoderno (Lyotard)**



Una prima *metafora* della *Umbildung* pedagogica è quella che ne sottolinea la sua cifra epistemologica. Il tema della formazione, cioè, è *ante litteram* il tema di una trasmissione del sapere, oltre che delle sue propaggini strettamente formative ed etico-politiche. Per Jacques Lacan (1966),

paradigmaticamente, una questione pedagogica è sempre, innanzitutto, una questione di "trasmissione del sapere"³ e poiché non è possibile pensare, oggi, la trasmissione del sapere senza tener conto della potente trasformazione che il suo assetto ha subito a opera di quella grande transizione antropologica, filosofica e sociologica definibile come

³ cfr. il concetto lacaniano di *Soggetto Supposto Sapere* come rappresentazione del transfert, così come esposto nel *Seminario VIII*.

postmodernità, vediamo di andare oltre le definizioni da rivista patinata e cerchiamo di inquadrare in maniera quanto più precisa possibile le dimensioni che hanno caratterizzato tale mutamento dell'assetto epistemico contemporaneo. Per far ciò, la prima figura intellettuale con la quale è necessario fare i conti (sebbene la temperie *postmoderna*, figlia del Poststrutturalismo francese, fosse già uno *Zeitgeist* abbastanza autonomo) è quella di colui che, in qualche modo, ha decodificato in maniera definitiva la definizione di postmoderno, ovvero Lyotard.

Di formazione fenomenologica, passato attraverso l'esperienza politica di *Socialisme ou barbarie*, Jean-François Lyotard (1924-1998)⁴ è, a ragione, considerato il padre del postmoderno filosofico.

⁴ fra le sue opere ricordiamo: *La phénoménologie* (La fenomenologia, 1954), *Discours, figure* (Discorso, figura, 1971), *Économie libidinale* (Economia libidinale, 1974), *Instructions païennes* (Istruzioni pagane, 1977), *Rudiments païens* (Rudimenti pagani, 1977), *La condition postmoderne* (La condizione postmoderna, 1979), *La pittura del segreto nell'epoca postmoderna, Barruchello* (1982), *Le différend* (Il dissidio, 1983), *Le postmoderne expliqué aux enfants* (Il postmoderno spiegato ai bambini, 1986), *L'enthousiasme. La*

Con *La condizione postmoderna* (1979), infatti, si è esplicitamente avviato un tipo di riflessione filosofica, le cui tematiche, come si è visto in precedenza, sono state importate dall'America dopo che gli Stati Uniti, a loro volta, avevano già mutuato dal clima filosofico europeo problematiche e nozioni.

Liotard tra la fine degli anni Cinquanta e la metà degli anni Settanta si muoveva in piena atmosfera filosofica poststrutturalista, con un recente passato militante di esperienza marxista-eterodossa e con una spiccata vocazione all'eclettismo negli studi e nelle produzioni saggistiche.

In effetti, il volume-manifesto del 1979 nasce dalla quasi casuale commissione dello Stato del Quebec, in Canada, di una ricerca sull'assetto del sapere nelle società più sviluppate, la scelta dell'affidamento della quale, cadde, alla fine del 1977, proprio su Lyotard.

critique kantienne de l'histoire (L'entusiasmo. La critica kantiana della storia, 1986), *Heidegger et "les juifs"* (Heidegger e gli "ebrei", 1988).

Cfr. G. Fornero e F. Restaino, *Nicola Abbagnano – Storia della Filosofia*, volume decimo –la filosofia contemporanea-, tomo quarto, pp. 17-18.

Se dovessimo estrapolare da *La condizione postmoderna* una locuzione-chiave che potesse esserne, per antonomasia, la costante di significazione, questa sarebbe "l'incredulità nei confronti dei *metarécits* (*metaracconti* o *grandi narrazioni*" – come è stato tradotto da Carlo Formenti –, ovvero la messa in crisi, nelle società postindustriali (contrassegnate dal decollo della tecnoscienza capitalistica e dai processi di informatizzazione e mercificazione del sapere), delle grandi ideologie totalizzanti, aventi per obiettivo la legittimazione teorico-filosofica ed etico-politica dell'επιστήμη.

Per arrivare alla teorizzazione di questa tesi, che è quella centrale di tutto il lavoro, Lyotard parte dall'analisi delle trasformazioni semantiche che il concetto di "sapere scientifico" ha subito nella transizione socio-culturale da un modello di società tradizionale a un modello di società avanzata⁵:

⁵ Lyotard, in questa accezione indica esplicitamente i lavori di Bell e Touraine, nonché la riflessione di Hassan, Benamou, Caramello, Kölher, Butor, Fowles, Wiener, Ashby, Bellert, Mounin, Moch, Joieux, Watzlawick, Treille, Brunel. Cfr. *La condizione postmoderna*, op. cit., pp. 9-11, note.

Il sapere scientifico è una specie di discorso. Si può dire che da quarant'anni le scienze e le tecnologie cosiddette di punta vertano sul linguaggio: la fonologia e le teorie linguistiche, i problemi della comunicazione e la cibernetica, l'algebra moderna e l'informatica, gli elaboratori e i loro linguaggi, i problemi di traduzione dei linguaggi e la ricerca di compatibilità fra linguaggi-macchina, i problemi di memorizzazione e le banche dei dati, la telematica e la messa a punto di terminali "intelligenti", la paradossologia: eccone alcuni esempi evidenti, e l'elenco non è esaustivo.

L'incidenza di queste trasformazioni tecnologiche sul sapere sembra destinata ad essere considerevole.

Esso ne viene o ne verrà colpito nelle sue due principali funzioni: la ricerca e la trasmissione delle conoscenze. (Lyotard 1979, p.9)

La portata epistemica della conoscenza, insomma, deve necessariamente piegarsi e cambiare le costanti del proprio statuto a causa delle condizioni stesse della sua trasmissibilità, che sono ormai quelle dell'informatizzazione, e adeguarsi a nuovi codici di linguaggio e a nuovi canali di "passaggio" del

medesimo, che lo rendono sempre più oggetto da fruire e sempre meno autonomo (e quindi meno *auratico*).

Si fa così strada una nuova epistemologia che presuppone una società dominata dai criteri della prestazione, della velocità, e della retroazione, nella quale anche la figura dell'intellettuale risulta marcatamente modificata rispetto ai tratti della tradizione del passato:

Da ciò è possibile aspettarsi una radicale esteriorizzazione del sapere rispetto al "sapiente", qualunque sia la posizione occupata da quest'ultimo nel processo della conoscenza. L'antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione (*Bildung*) dello spirito, e anche della personalità, cade e cadrà sempre più in disuso. Questo rapporto tra la conoscenza ed i suoi fornitori ed utenti tende e tenderà a rivestire la forma di quello che intercorre fra la merce e i suoi produttori e consumatori, vale a dire la forma valore. (ivi, p. 12)

Il sapere, dunque, viene "prodotto" per essere venduto, consumato e scambiato, "cessa di essere fine a se stesso, perde il proprio valore d'uso" (ivi, p. 13). Diviene *merce*.

Il passo, dalle tinte palesemente situazioniste, sembra riecheggiare la tesi di Guy Debord (1967) sulla *Società dello spettacolo*, nella quale emerge dalla lettura della prefazione al *Capitale* di Marx, ad opera di Althusser, l'analisi del carattere "feticcio" della merce⁶: il sapere, come lo spettacolo, sono *autocratici*, sono prodotti serialmente dall'uomo ma vivono di vita propria, in quanto mercificati; come nella religione i frutti del pensiero umano, gli dei, si ergono contro l'uomo come ad esso estranei (Durkheim⁷), così la merce, prodotto del lavoro

⁶ secondo Marx la merce si compone di valore d'uso e valore di scambio. Il valore d'uso è il consumo materiale della merce, mentre il valore di scambio è il suo potenziale di circolazione; nelle società capitalistiche avanzate l'uso perde sempre più terreno, a vantaggio dello scambio. In questo modo ogni oggetto conta non in quanto tale ma in quanto merce e il carattere simbolico della merce prende il sopravvento sul suo carattere materiale. Così al merce tende a divenire sempre più un'astrazione e assume un carattere feticcio, magico.

⁷ cfr. E. Durkheim, 1912; tr. it., 1963, *Le forme elementari della vita religiosa*, Edizioni di comunità, Milano.

dell'uomo, acquista una valenza simbolica e, nel capitalismo gli si oppone come estranea ed indipendente.

Ma il sapere, continua Lyotard, non si riduce alla scienza né alla conoscenza (e quindi ai metodi di "verificazione" di queste) poiché con esso non si intende esclusivamente un insieme di enunciati *denotativi*, cioè suscettibili di essere dichiarati veri o falsi (ciò che Aristotele, nell'*Organon* chiama "discorsi apofantici", ovvero descrittivi, propri delle predicazioni di tipo scientifico): nella sua sfera semantica convergono anche le idee del saper fare, del saper vivere, del saper ascoltare. La sua caratterizzazione, insomma, è pragmatica:

Si tratta quindi di una competenza che eccede la determinazione e l'applicazione del solo criterio di verità, e che si estende ai criteri di efficienza (...), di giustizia e/o di felicità (...), di bellezza sonora, cromatica (...), ecc. (...) Non consiste in una competenza fondata su un tipo di enunciati, per esempio cognitivi, ad esclusione degli altri.

Consente piuttosto di offrire delle "buone" prestazioni in relazione a diversi oggetti di discorso. (ivi, p. 38)

La differenza di formulazione del sapere tra le società tradizionali e quelle sviluppate consiste nel fatto che nelle prime esso si esprime in forma "narrativa", per mezzo di una serie di *racconti* composti da una pluralità di *giochi linguistici* (nozione apertamente wittgensteiniana), mentre nelle seconde (quelle moderne, dominate dalla scienza) il sapere veicola all'interno di un unico registro linguistico, quello denotativo.

Per questo motivo, agli occhi della scienza, le culture tradizionali assumono le caratteristiche di prodotti di una mentalità "selvaggia" (il riferimento è a Lévi-Strauss) e primitiva, basata sull'opinione e sul mito, che deve essere educata, civilizzata, *occidentalizzata*.

Nonostante, però, questa ostile sfiducia nei confronti del "sapere narrativo", anche il "sapere scientifico" necessita di legittimazioni discorsive, di assiomi extra-scientifici, per poter sostenere le proprie pretese epistemologiche, a meno di cadere nel dogmatismo.

Vi è, dunque, una sorta di ritorno del narrativo nel non-narrativo, un artificio logico la cui portata legittimatoria si estende fino al mondo moderno:

Questa inclinazione generale della modernità a definire le condizioni di un discorso in un discorso sulle condizioni si accompagna ad una reintegrazione della dignità delle culture narrative (...) Il sapere narrativo ricompare in Occidente per offrire una soluzione alla legittimazione delle nuove autorità. (ivi, p. 56)

Il sapere scientifico moderno, conclude Lyotard, appare oggi caratterizzato da un insieme di “grandi narrazioni” – metaracconti – che giustificano ideologicamente l’universalità e la totalità del sapere stesso, sia esso inteso in senso teoretico, che etico ed estetico.

Nella modernità è possibile riconoscere due archetipi fondamentali di metaracconti: quello *illuministico*, secondo il quale il sapere si legittimerebbe nella sua capacità di emancipare l’uomo dalla natura e nel progressivo rischiarimento

della conoscenza e della storia, e quello *idealistico*, alla luce del quale, invece, il sapere sarebbe legittimo nella misura in cui si manifestasse come una progressiva intensificazione dell'autocoscienza dello spirito umano, ai fini di una riappropriazione ipertrofica del proprio Io.

Una forma ibrida, a metà strada tra questi due metaracconti, è, poi, il marxismo, che predica sicuramente una conquista del mondo materiale, ma allo scopo che l'umanità torni "presso di sé", assumendo una propria autocoscienza e liberandosi da ogni forma di alienazione.

Il declino di queste grandi narrazioni della modernità, avvenuto sia per la debolezza interna dei metaracconti stessi, sia per ragioni storico-politiche, sia per l'impennata della scienza e della tecnica, appare una peculiarità della nostra epoca tardo-industriale, secondo Lyotard, e la tendenza a riporre in esse la speranza di una legittimazione tanto tranquillizzante e unificatoria, quanto effimera, si è dissolta.

In questo declino del narrativo consisterebbe, per il filosofo francese, l'essenza stessa della postmodernità, che ha smentito storicamente ogni tipologia di legittimazione ideologica:

Ognuno dei grandi racconti di emancipazione, a qualunque genere abbia dato l'egemonia, è stato per così dire invalidato nel suo fondamento dagli ultimi cinquant'anni. – Tutto ciò che è reale è razionale, tutto ciò che è razionale è reale: "Auschwitz" confuta la dottrina speculativa. Almeno questo crimine, che è reale, non è razionale. – Tutto ciò che è proletario è comunista, tutto ciò che è comunista è proletario: "Berlino 1953, Budapest 1956, Cecoslovacchia 1968, Polonia 1980" (e la serie non è completa) confutano la dottrina del materialismo storico: i lavoratori insorgono contro il partito. – Tutto ciò che è democratico viene dal popolo e va al popolo, e viceversa: il "Maggio 1968" confuta la dottrina del liberalismo parlamentare. Il sociale quotidiano mette in crisi l'istituzione rappresentativa. – Tutto ciò che è libero gioco della domanda e dell'offerta favorisce l'arricchimento generale, e viceversa: le "crisi del 1911 e del 1929" confutano la dottrina del liberalismo

economico mentre le "crisi degli anni 1974-1979" confutano la versione post-keynesiana di essa. (Lyotard 1986, p. 38)

I germi della decadenza insiti ai racconti della modernità, inoltre, deriverebbero essenzialmente da una sorta di auto-delegittimazione dei racconti stessi: non essendovi, infatti, alcun legame necessario tra il sapere teorico degli enunciati denotativi (il vero) e il sapere pratico degli enunciati prescrittivi (il giusto), l'episteme sarebbe più coerentemente rappresentata dalla teoria wittgensteiniana dell'eterogeneità dei giochi linguistici, piuttosto che dalla teoria platonica della deducibilità del bene dal vero.

Il fallimento dei *metaréçits*, allora, è strettamente legato al fallimento di ogni tentativo di *reductio ad unum* della modernità, atto a collegare, in virtù di un unico dispositivo dialettico-logico-etico, i vari settori del sapere.

Si fa così strada un nuovo modello di società caratterizzato da una crescente complessità e da un quasi programmatico "principio di frammentazione" il cui senso non risiede in alcuna legittimazione assoluta.

Dove risiederebbe, allora, la legittimità del sapere nella società postmoderna dopo la fine delle metanarrazioni?

Lyotard non lascia insoluto il problema.

Nella sezione finale del suo pamphlet, infatti, apprendiamo che essa non può risiedere nella tanto celebrata *performatività* dell'agire umano (evidentemente intesa nell'accezione di Austin – *Come fare cose con le parole*, 1962 – secondo il quale *performativi* sono quegli enunciati che non descrivono né constatano alcunché, perciò non sono né veri né falsi, ma la cui emissione si identifica con il compimento di un'azione pratica), perché neanche la dimensione performativa, pragmatica ed effettuale basterebbe per formulare teorie di predicazione circa il vero o il giusto. Piuttosto, la scienza postmoderna dovrebbe abbandonare ogni forma di determinismo e cercare le proprie verità *locali* nella cosiddetta legittimazione “per paralogia”, espressione con la quale Lyotard intende la libera e anarchica invenzione di nuove mosse, di teorie a raggio corto, ottenute momento per momento e mai finali, date una volta per tutte.

Questo tipo di approccio a una verità mai fondativa è imprescindibile se si vuole far salva l'eteromorfia dei giochi linguistici propria della complessità di questi tempi e ribadire la rinuncia al "terrore" di una Ragione intollerante e monolitica.

In sintesi, come suggeriscono Fornero e Restaino, *il sapere postmoderno, così come lo presenta Lyotard, è un tipo di sapere che, dopo aver rifiutato le spiegazioni rigide e le giustificazioni di insieme, insiste sulla libera e imprevedibile attività della mente umana, la quale, basandosi su di una razionalità a raggio corto, procede mossa dopo mossa, mirando a legittimazioni fluide, parziali, relative, locali, reversibili e differenziate, a seconda degli specifici campi o settori cui si applica.*⁸

Si delinea, in questo modo, un tipo di società il cui metodo conoscitivo sarebbe caratterizzato da una democratizzazione degli sbocchi al sistema informativo, sottratto a una "organizzazione totale", centralizzata e burocratizzata.

⁸ cfr. G. Fornero e F. Restaino, *Nicola Abbagnano – Storia della Filosofia*, volume decimo – la filosofia contemporanea - , tomo quarto, pag. 22.

Chiaramente Lyotard elabora la sua risposta in antitesi alle teorie di Jürgen Habermas, esponente di spicco della Scuola di Francoforte (e dell'ortodossia contemporanea della teoria critica), nonché detrattore per eccellenza del postmodernismo filosofico.

Come è noto, secondo il filosofo tedesco il problema della legittimazione fa tutt'uno con la ricerca di un consenso universale ottenuto attraverso il *Diskurs*, ossia tramite il dialogo delle argomentazioni⁹, mentre, per Lyotard, questa dottrina si fonda su due presupposti inaccettabili: il primo è che non esiste un metalinguaggio in grado di mettere d'accordo tutti gli interlocutori su prescrizioni universalmente valide; il secondo è che la finalità del dialogo non si identifica col consenso, il quale è divenuto un valore "sospetto", militante.

Gli eventi storici decisivi che hanno concretamente realizzato il principio della soggettività, proprio dell'epoca moderna, sono stati la Riforma protestante, l'Illuminismo e la Rivoluzione

⁹ cfr. J. Habermas, 1985, *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 1987.

francese, tre eventi in cui la libertà del soggetto si afferma contro le pretese dell'autorità tradizionale (religiosa, filosofica e politica). In base a quanto detto, Habermas divide il campo dei critici della modernità in due grandi schieramenti contrapposti: da un parte i *controilluministi*, dall'altra i *neoilluministi*. I primi (tra i quali la scuola poststrutturalista francese, Lyotard, Gianni Vattimo e i pensatori del cosiddetto *pensiero debole*), fautori delle tesi postmoderne, vedono nella modernità il dispiegarsi di un eccesso di razionalità, quella razionalità che Nietzsche ha, una volta per tutte, smascherato come volontà di potenza pervertita. Il compito, allora, deve essere quello di depotenziare, indebolire questa razionalità, rifiutandone le istanze forti e violente. A questa prospettiva si contrappongono i neoilluministi (Habermas stesso, Apel, in Italia Maldonado, il quale un paio di anni dopo l'uscita del libro di Vattimo *La fine della modernità* dà alle stampe un controlibro significativamente intitolato *Il futuro della modernità*), i quali, invece, vedono nell'attuale configurarsi del moderno non un eccesso, ma un difetto di razionalità, un'interruzione del progetto della modernità, oppure un suo

sviluppo distorto, unilaterale, orientato unicamente verso *il potenziamento della ragione strumentale* o soggettiva, che non è affatto l'essenza della razionalità.

Si tratta, allora, di riprendere in mano il progetto moderno, sottoporlo ad una critica efficace e produttiva, per portarlo a sostanziale realizzazione ed attuare il potenziale di emancipazione che l'illuminismo ha indicato.

Detto altrimenti, non la pura e semplice liquidazione del soggetto, a cui fatalmente porterebbe la radicale critica controilluministica della ragione, ma l'emancipazione del soggetto.

Per Habermas, dunque, il *moderno* non indica un'epoca, ma un progetto di emancipazione e liberazione che è considerato come un compito storico ancora da realizzare; in quest'ottica il postmoderno non rappresenterebbe una veduta coerente ed autonoma ma un semplice "segno dei tempi", un sintomo della situazione di stallo in cui si è venuta a trovare la razionalità moderna; questa, inoltre, non sarebbe qualcosa di liquidato e concluso, ma un *Unvollendetes Project*, un *progetto incompiuto*

(secondo il titolo dell'omonima conferenza del 1981 a Francoforte¹⁰), che andrebbe riattivato ed esautorato.

L'accusa di neoconservatorismo, quindi, scaturirebbe dalla rinuncia all'ideale emancipativo moderno, atteggiamento che si manifesterebbe come una mera presa d'atto dell'esistente: la società dei consumi e dello spettacolo.

In questo senso, la connivenza del postmoderno con la società postindustriale viene intesa come un ritirarsi dall'impegno politico vero e proprio, ragione per cui le maggiori critiche al postmoderno vengono da un versante politico che si definisce marxista o progressista, di cui un altro celebre intervento è quello dell'americano Fredric Jameson¹¹, secondo il quale il postmoderno sarebbe l'ideologia dominante del tardo

¹⁰ cfr. J. Habermas, 1981, *Die Moderne- ein unvollendetes Project*, in *Kleine politische Schriften*, Suhrkamp, Frankfurt, pp.. 444-464; tr. it. parz. *Il moderno, un progetto non finito*, "Alfabeta", Marzo 1981, n. 22; vers. modificata *Moderno contro postmoderno*, "Lettera internazionale", 3(1986) pp.. 45-49.

¹¹ cfr. F. Jameson, 1984, *Postmodernism, or the cultural logic of the late capitalism*; tr. it., 1989, *Il postmoderno, o la logica culturale del tardo capitalismo*, Garzanti, Milano.

capitalismo, legittimandone le caratteristiche borghesi del consumo e del ricavo attraverso il controllo dei mass-media.

Dal canto suo, Lyotard, per nulla scosso dall'ortodossia di Habermas e Jameson, ha replicato dando alle stampe *// postmoderno spiegato ai bambini*¹², in cui ribadisce la constatazione del definitivo tramonto nella credenza in una storia finalisticamente orientata e accusa Habermas e compagni di muoversi in un orizzonte di pensiero ancora "fondazionalista" per cui non riconoscere la caduta dei metaracconti, propria di un clima culturale caratterizzato dalla finitudine ermeneutica, è sintomo dell'essere rimasti vittima di una sorta di utopia del moderno che porta solo a un cieco, quanto anacronistico dogmatismo:

Jürgen Habermas (...) pensa che la modernità sia fallita perché ha lasciato che la totalità della vita si frantumasse in specialità indipendenti abbandonate alla competenza stretta degli addetti, mentre l'individuo concreto vive il "senso desublimato" e la

¹² Lyotard 1985, op. cit.

“forma destrutturata” non come una liberazione ma sul registro di quell’immenso *enui* di cui Baudelaire scriveva più di un secolo fa.», e ancora «Mi chiedo a che tipo di unità pensi Habermas.

Il fine cui mira il progetto moderno è forse la costituzione di una unità socio-culturale all’interno della quale tutti gli elementi della vita quotidiana e del pensiero vengano a prender posto come in un tutto organico?

Oppure il passaggio da aprire tra i giochi di linguaggio eterogenei, quelli della conoscenza, dell’etica, della politica, è di un altro ordine rispetto ad essi?

E, se le cose stanno così, come potrebbe esso realizzare la loro sintesi effettiva? La prima ipotesi, di ispirazione hegeliana, non rimette in causa la nozione di un’esperienza dialetticamente totalizzante; la seconda è più vicina allo spirito della Critica del Giudizio, ma, come quest’ultima, deve subire il severo riesame che la postmodernità infligge al pensiero dei Lumi, all’idea di un fine unitario della Storia e a quella di un soggetto. Una tal critica non l’hanno portata avanti solo Wittgenstein e Adorno, ma anche alcuni pensatori, francesi e non francesi, che non hanno avuto l’onore di esser letti dal

professor Habermas, con il vantaggio almeno di non essere incappati in un brutto voto per neo-conservatorismo. (Lyotard 1986, pp. 12-13)

Riassumendo potremmo dire che il postmoderno, il quale con Lyotard è diventato un *topos* filosofico, si definisce per differenza dal moderno, intendendo quest'ultimo come l'insieme di valori teoretici, estetici ed etici che la storia della filosofia annovera grosso modo da Cartesio a Nietzsche.

Alla base della filosofia postmoderna vi è dunque una specifica interpretazione della modernità come fenomeno culturale.

Cerchiamo, quindi, di presentare, in maniera speculare, i tratti di caratterizzazione ideal-tipici della modernità e della postmodernità, per offrire uno sguardo sinottico sulla dicotomia tra i due approcci e rendere più evidente la reazione teorico-stilistica del secondo nei confronti del primo e – per inciso – per provare a corroborare la nostra ipotesi, secondo la quale il mutamento epistemico postmoderno può essere pensato come un contributo *in nuce* alla questione della *Umbildung*:

- l'idea moderna di legittimazioni "definitive" e assolute del sapere e dell'agire, nel nome di ideali forti e ideologie stabili viene soppiantata dalla sfiducia postmoderna nei confronti di macro-saperi totalizzanti, a favore di forme "instabili" o "deboli" di razionalità, basate sulla consapevolezza della propria momentaneità e della propria validità "locale";
- l'attitudine moderna a pensare il mondo e il sapere secondo le categorie di "unità" e "totalità", ordinando l'esistente attorno un *centro* che ne imposti le linee-guida e ne detti le regole proditoriamente, è sostituita dall'inclinazione postmoderna all'eterogeneità e polimorfia e alla rinuncia a una sistemazione dello scibile umano entro categorie stabili e unitarie, nel nome dei paradigmi della molteplicità e della frammentazione;
- il mito moderno del progresso necessario e infinito, l'idea che la storia tenda verso il meglio e l'umanità sia in viaggio verso una "salvezza" di tipo immanente, della quale gli intellettuali conoscono i fini (la libertà, l'uguaglianza, la fraternità, il benessere, lo sviluppo, ecc.) e possiedono i mezzi;

- la propensione moderna a concepire il decorso temporale in termini di "linearità" e "superamento" (nel senso hegeliano di *Aufhebung*), che si accompagna all'elevazione di *nuovo* come valore assoluto e della Storia come trascendenza autonoma e benigna, viene liquidata dall'esperienza della "fine della storia", ovvero dall'idea secondo la quale la storia non sarebbe sorretta da un *telos*, né da uno sviluppo in sé razionale e univoco e che il percorso del tempo non sarebbe lineare ma ciclico e rapsodico.

Ebbene, andando oltre l'infinita palinodia tra sostenitori e detrattori della temperie postmoderna e della dicotomia tra *Neuzeit* e *post-histoire* (intese come paradigmi metodologici, più che come epoche definite diacronicamente), bisogna sottolineare il fatto che la ricostruzione di questo capitolo della storia del pensiero occidentale non ha alcun valore apologetico e si colloca al di là di un tiro alla fune simbolico che, del resto, ha visto, anche recentissimamente, il riaprirsi di tale dibattito

pubblico con il *reprise* polemico di Maurizio Ferraris riguardo alla cosiddetta risposta *neorealista*¹³.

Ciò che mi preme sottolineare, come legittimazione di questa prima metafora proposta, è che il concetto di *Umbildung* non è pensabile, oggi, senza il riferimento a una cesura epistemologica – quella del postmoderno – che ha ridefinito alcuni elementi teorici assolutamente centrali per un ripensamento della trasmissione del sapere, e dunque anche per il ripensamento di una accezione della *formazione* che non sarebbe più stata uguale al passato. La *paralogia*, l'idea della fine di una legittimazione assoluta del sapere, la questione del fallimento dei fondamenti etico-politici, non rappresentano uno scacco della ragione illuministica, come si è più volte provato a insinuare, ma piuttosto uno spinoziano ritorno a forme di conoscenza *sensibile* (Semeraro 2006).

L'analisi del sapere contemporaneo proposto da Lyotard ha molto a che fare con un approccio *vettoriale*, a raggio corto e

¹³ cfr. M. Ferraris, 2012, *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma-Bari.

autofalsificabile, insomma proprio nella direzione di una dimensione pedagogica determinata dalla categoria della *trasformazione*, più che della fissità del modello (modellante) del *one-up Versus one-down*, ossia del rapporto critico tra un centro di sapere dominante e un punto di ricezione passivo.

Detto diversamente, l'educazione intesa come *Umbildung*, pensata all'interno della prima delle sue possibili determinazioni di campo, ossia nella sua determinazione epistemologica (di trasmissione del sapere in senso ampio), essendo caratterizzata da uno *sgomitamento* (tanto per continuare a usare la bella immagine di Semeraro) della soggettività, può ragionevolmente essere metaforizzata proprio dalla teoria lyotardiana del *wisdom turn* postmoderno: perché ci sia sapere, è necessario che il sapere si trasmetta nel rispetto delle singolarità di chi lo riceve.

Ogni apprendimento è la singolarissima e urgente rappresentazione della *differenza* (altro concetto tipico di questo clima culturale, non solo nell'accezione fornitagli da Derrida), non la nostalgia verso forme di *identità* e di messa-in-forma che,

appiattendo ogni possibile scelta soggettiva, ridurrebbero l'esperienza della *Erfahrung* heideggeriana a una semplice imposizione omologante.

2.

La metafora ontologica
dell' *Evento* (Heidegger)



Il concetto di *Umbildung* ha senza dubbio un conto in sospeso con l'ermeneutica "abissale" del filosofo tedesco Martin Heidegger, il quale, sebbene non si sia mai misurato in maniera organica con questioni pedagogiche (nessun libro di Heidegger, nel titolo, fa esplicito

riferimento alla pedagogia o a questioni strettamente educative) offre un rapsodico ma fertilissimo contributo al ripensamento critico di alcune delle categorie pedagogiche fondamentali.

Il filosofo di Messkirch, per esempio, si è occupato del rapporto tra la *paideia* greca e la *Bildung* tedesca (in *La dottrina platonica*

della verità e in *Dell'essenza della verità*¹⁴). All'interno del panorama complessivo dei *Denkenwege* heideggeriani, insomma, sono disseminati una serie di concetti fondamentali per risemantizzare il quadro delle prospettive epistemologiche dell'educazione e della formazione, intese come problematiche del pensiero contemporaneo, più che come semplici "buone prassi".

Dunque la filosofia heideggeriana, sebbene non abbia mai esplicitamente trattato temi pedagogici *tout court*, costituisce un bacino di riflessione ricchissimo, assolutamente utile alla pedagogia e alle sue domande fondamentali. Non potrebbe essere altrimenti visto che per Heidegger l'uomo è, fondamentalmente, un "formatore di mondo" (*Weltbindend*), quel mondo – come si legge nei *Grundbegriffe* – nel quale viviamo e che *ci annoia*, ma nei confronti del quale riusciamo a instaurare, attraverso la nostra capacità di pensare, rapporti fondamentali

¹⁴ entrambi gli scritti sono contenuti in M. Heidegger, 1976, *Wegmarken* (*Gesamtausgabe*, vol.9), Klostermann, Frankfurt a. M.; tr. it., 1987, *Segnavia*, Adelphi, Milano.

coi suoi "enti". Nella lezione di Heidegger la peculiarità dell'uomo tra gli altri *enti*, la sua stessa essenza (*Wesen*) com'è noto, è quella di interrogarsi intorno a se stesso, dandosene un'immagine e quindi "formando" la propria rappresentazione ontologica nel mondo al quale co-appartiene. Ebbene, l'uomo, in quanto *formatore-di-mondo*, è innanzitutto *soggetto* della propria formazione, con la conseguenza che studiare l'uomo significa, *ante litteram*, studiare le problematiche connesse a essa. In questo senso, all'interno della costellazione delle idee heideggeriane, emerge un *emisfero pedagogico* la cui portata euristica è tutt'altro che implicita o indiretta, benché essa non rappresenti il centro apparente della speculazione del filosofo tedesco. E allora, oltre ai chiari riferimenti pedagogici già individuati nei temi heideggeriani della *Cura*¹⁵ (in *Essere e tempo*, la sua opera capitale del 1927), mi pare che vi siano ulteriori elementi che ci consentono di corroborare una "utilizzabilità" di Heidegger (anche) come filosofo

¹⁵ Mi permetto di rinviare a M. Pesare, 2009, *Abitare ed Esistenza*, Mimesis, Milano.

dell'educazione: innanzitutto, come sottolinea Sola¹⁶, per quanto riguarda la contrapposizione heideggeriana tra i termini tedeschi *Mann* (l'uomo) e *Man* (il pronome impersonale "si"). Il primo è il soggetto autentico (quello che Lacan definirebbe *Je*, ossia il *Soggetto del desiderio*), il secondo è l'elemento di inautenticità che trasforma l'uomo in massa ("si dice", "si fa", "si crede").

Emerge, quindi, una nuova idea di uomo come di quel soggetto che si forma e si trasforma nell'autenticità e nell'originarietà di se stesso, come *differenza*; distinguendolo dalla sua connotazione come centro di una *identità* che si conforma e si deforma nella omologazione quotidiana degli stili di vita (il registro *immaginario* lacaniano). L'autenticità, nella visione heideggeriana, si identificerebbe allora con la stessa condizione di scientificità dell'epistemologia pedagogica e con la sua flessione di *Ur-Bildung*¹⁷, ossia di formazione originaria, l'atto del formarsi in ragione della propria originarietà.

Probabilmente, in questa dimensione ermeneutica, la pedagogia

¹⁶ cfr. G. Sola, *Heidegger e la pedagogia*, op. cit.

¹⁷ cfr. *Heidegger e la pedagogia*, op. cit.

ha la possibilità di reinterpretarsi quale scienza il cui compito è innanzitutto quello di una educazione al pensiero libero, senza mai rinunciare alla legittimazione teoretica di tale libertà.

Per questo motivo, pare ragionevole affermare che i concetti di matrice pedagogica di Heidegger non siano occasionali né epifenomenici e, nel tentativo di risemantizzarne lo statuto epistemologico, restituiscono a una disciplina in forte ricerca di rinnovamento teorico, una ventata di intelligenti spunti e un discorso scientifico chiaro e stimolante.

Pensare l'uomo in questi termini di incessante trasformazione, pensarlo non diretto verso un modello definitivo, ma sempre "in cammino" (per orientare il quale non bisogna fornire indicazioni univoche, ma *Wegmarken*, tracce, segnavia), costituirebbe, nelle intenzioni del filosofo, allo stesso tempo il mistero dell'uomo e la cifra metodologica per interpretarne la *soggettivazione*.

Del resto, già negli anni Trenta, Heidegger denunciava quella mistificazione di ordine semantico che consisteva nell'intendere l'idea della formazione/educazione classica (*Bildung*), come

l'atto – vettoriale e intenzionale – col quale si tende a “imprimere un modello”.

In quest'ottica la *Bildung*, alla lettera *formazione*,

forma (cioè imprime un carattere) in quanto, nello stesso tempo, con-forma già a qualcosa di determinante che ha in vista, e che perciò si chiama forma-modello (*Vorbild*). “Formazione” (*Bildung*) significa allora imprimere un carattere e conformare a un modello. (Heidegger 1976, p. 172 ss.)

Questo modo di definire la *Bildung*, tuttavia, farebbe torto e violenza al significato originario della *paideia* greca, perché se essa è (nella definizione che Platone ne dà nel *Mito della caverna*) “*periagoghé òles tes psykés*”, tradotto da Heidegger con “*guida di tutto l'uomo, nella sua essenza, a un mutamento di direzione*”¹⁸, sembra abbastanza evidente come il suo carattere principale sia dinamico e non statico, come la definizione

¹⁸ *periagoghé*, sostantivo del verbo *periàgo*, mutare di direzione, conserva comunque anche l'accezione del verbo *àgo*, guidare. Heidegger, dunque, lo traduce “guida...a un mutamento di direzione”.

classica di *Bildung* ci porterebbe a pensare. Detto altrimenti, la *paidéia* non aspira a un modello (*Vorbild*), raggiunto il quale il suo "cammino verso la buona formazione" si possa dire completato, ma allude a una dimensione e-ducativa (*e-ducere*, del resto, significa "trarre fuori", e non "imporre un modello") che si forma attraverso continui aggiustamenti, adattamenti, corresponsioni a verità multiple e che, di volta in volta, vengono avvertite come le *issues* con le quali bisogna fare i conti.

Non si tratta allora di isolare una verità e di pianificare una educazione che abbiano carattere di correttezza e di attinenza a un modello – ideali di una *Bildung* che Lessing nel 1780 descriveva in *L'educazione del genere umano* – ma di pensarle in maniera "euristica", di ricerca e trasformazione (*Umbildung*).

Dunque la categoria di *Umbildung*, dopo avere fatto i conti con ciò che, nel capitolo precedente, è stato proposto come la sua "dimensione epistemica" (ossia la trasmissione di un nuovo tipo di sapere leggibile attraverso il *postmodern turn*), può essere definita anche attraverso una possibile "dimensione ontologica"?

Stando alle suggestioni heideggeriane fin qui proposte, parrebbe di sì.

Ma questa ulteriore (blumberghiana) *metafora* appare ancora più ragionevole, se si fa riferimento a un altro concetto di Heidegger, che affonda la lama nella sfera più propriamente *ontologica* e che riguarda l'essenza stessa della questione trasformativa.

Si tratta del termine heideggeriano *Verwindung*¹⁹, letteralmente *re-missione/oltrepassamento* (nella traduzione di Gianni Vattimo), nozione che non allude a un *superamento* di tipo dialettico (che Heidegger traduce col termine analogo *Ueberwindung*²⁰), ma a una *ripresa/distorcimento/declinazione* della metafisica, intesa quest'ultima, come filosofia del fondamento e del soggetto.

¹⁹ cfr. M. Heidegger, 1957, tr. it., 1976, *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano, pag. 45.

²⁰ ibidem.

Attorno al termine tedesco, Vattimo²¹ costruisce un raffinato impianto ermeneutico-filologico, avente come fulcro l'analisi semantica del termine stesso. *Verwindung*, allora, spiega il filosofo torinese commentando il pensiero di Heidegger, implicherebbe tutte le sfumature di significato che il verbo italiano *rimettere*, sia nel modo attivo, sia nel modo medio-passivo, suggerisce: "rimettersi da qualcuno" (il soggetto come entità trascendentale), "rimettere qualcosa" (un *abito* mentale), ri-mettersi come "inviarsi nuovamente" (re-mitto), "rimettersi da una malattia" (la metafisica moderna stessa), ma con, in più, l'idea – secondo me assolutamente pedagogica – del *distorcimento che riprende*.

Non si tratta, quindi, dell'*Aufhebung* hegeliana, ovvero del superamento che si lascia alle spalle, criticamente, ciò che ha superato, ma di un atteggiamento che oltrepassa portando i segni di ciò che ha oltrepassato, in maniera, dunque, non statica, ma fluida, auto-educativa, la quale si esplicita in un'esperienza

²¹ Cfr. G. Vattimo, 1985, *La fine della Modernità*, Garzanti, Milano.

del mondo dinamica che è "tras-missione" (*Ueber-lieferung*) e "invio" (*Geschick*) dell'essere stesso.

La *Verwindung*, cioè, indica un atteggiamento di distorsione che è allo stesso tempo proseguimento (consapevolezza di una provenienza storica) e tradimento (istanza di emancipazione), secondo una idea, ripresa recentemente da Massimo Recalcati²², della sfera educativa come *ereditarietà nella singolarità* del soggetto.

L'esser vero, spiega Heidegger, *non "è" ma "si invia"* (si mette in strada e si manda), si *tras-mette*; l'essere, non identificandosi con l'ente, *non è, ma accade*; detto in altri termini, non è un'essenza stabile ma un *evento (Ereignis)*, temporaneo, fallibile, singolare. L'unica diretta manifestazione dell'essere è, secondo Heidegger, il linguaggio: la scoperta del carattere linguistico dell'accadere dell'essere si riverbera sulla concezione dell'essere stesso, che risulta spogliato dei tratti forti attribuitigli dalla tradizione metafisica.

²² Cfr. M. Recalcati, 2011, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano.

L'essere che può accadere non ha i tratti dell'essere metafisico con la sola aggiunta della "eventualità"; esso, al contrario, si configura, si dà a pensare, si interpreta volta per volta, si traduce.

Come nota ancora Vattimo²³, quasi a rincarare la dose della lezione heideggeriana, Nietzsche è il primo filosofo a parlare in termini di *Verwindung* (anche se, naturalmente, non usa questa parola) nella seconda *Considerazione inattuale (Sull'utilità e il danno degli studi storici per la vita)*²⁴, relativamente alla riflessione sull'eccesso di "epigonismo storico" e alla conseguente "malattia storica". Ma l'*atto di nascita* ufficiale della *Verwindung* è l'*aforisma 125* de *La gaia scienza*²⁵ sulla "morte di Dio", in cui Nietzsche parla per la prima volta dell'*eterno ritorno dell'uguale*, che significa, tra l'altro, la fine dell'epoca del *superamento*, dell'essere pensato sotto il segno del *novum*,

²³ *La fine della modernità*, op. cit.

²⁴ cfr. F. Nietzsche, 1874; tr. it. 1972, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, in *Opere*, ed. Colli-Montinari, vol. III, 1, Adelphi, Milano.

²⁵ cfr. F. Nietzsche, 1882; tr. it., 1972, *La gaia scienza*, in *Opere*, ed. Colli-Montinari, vol. IV, 44, Adelphi, Milano.

tema più che mai assimilabile al concetto di *post-histoire* trattato nel capitolo precedente.

Da questa genealogia nietzschiana deriverebbe la concezione *epocale* dell'essere, ossia la persuasione secondo la quale l'essere *non è ma accade*. Infatti, proprio perché l'accadere dell'essere di cui parla Heidegger, non è altro che lo slancio linguistico alle varie "aperture del mondo", cioè ai vari modi attraverso cui la realtà diventa accessibile all'uomo, ne segue che il senso dell'essere si definisce fundamentalmente nella autentica comunicazione intersoggettiva, nella *parola piena*, direbbe Lacan.

Ricapitolando il pensiero vertiginoso di Heidegger: l'essere non "è" (qualcosa) ma "si dà" (in tedesco: *es gibt*), cioè accade di volta in volta, non è comprensibile attraverso una definizione ultima, definitiva ma, in senso filosofico, è un "evento", cioè è "possibilità", è progetto continuo. Questa dimensione di *Evento*, pensabile adesso come "dimensione ontologica" e metafora della *Umbildung* educativa, allora, è soprattutto *trasformazione*,

in quanto viene intesa come continua interpretazione, come un "dovere ermeneutico".

Ma questa metafora ontologica dell'educazione come trasformazione, della *Umbildung* come *Evento*, non si realizza in pieno se non la si mette, come già accennato (e come sarà dimostrato da Lacan) in relazione al linguaggio, alla comunicazione intesa come rapporto tra *parola* e *ascolto*. Heidegger, in tutta la sua sterminata opera, insiste sempre sul fatto che *esistere* significa vivere in relazione a un mondo (*In-der-Welt-Sein*) e questo rapporto è reso possibile dal fatto che si disponga di un linguaggio, con la celeberrima espressione secondo la quale "il linguaggio è la casa dell'essere"²⁶.

Con questa espressione Heidegger intende che la sfera del linguaggio è il luogo (la "casa") più caratterizzante e originario della natura umana; cioè è solo grazie alla struttura linguistica,

²⁶ Cfr. M. Heidegger, 1959, *Unterwegs zur Sprache* (in Id., 1985, *Gesamtausgabe*, vol. 12), Klostermann, Frankfurt a. M.; tr. it., 1973, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano, p. 267.

comunicativa, che l'uomo giace nella sua dimensione più propria.

Il linguaggio, spiega Heidegger, è "la casa dell'essere", nel senso che grazie a esso l'uomo fa *esperienza* dell'essere stesso, una esperienza non solo empirica, della prassi quotidiana, ma anche teorica, intesa cioè come pensiero profondo che si interroga attorno all'essenza più propria dell'essere in quanto tale. Il linguaggio inteso come casa dell'essere, perciò, rappresenta un concetto-metafora che esprime la capacità ermeneutica di "fare esperienza" delle cose. Ecco, allora, che attraverso le propaggini filosofiche della trattazione heideggeriana del linguaggio, si delinea un altro fertile nucleo pedagogico, legato al concetto della *Erfahrung*, cioè dell'esperienza che "trasforma colui che la fa":

Fare esperienza (*Erfahrung*) di qualcosa – si tratti di una cosa, di un uomo, di un Dio – significa che quel qualche cosa per noi accade, che ci incontra, ci sopraggiunge, ci sconvolge e ci trasforma. (Heidegger 1959, p. 127)

Fare esperienza di qualcosa, dice, Heidegger, significa che quel qualcosa ci *incontra e ci trasforma*: idea che sembra aprire tutto

il suo portato filosofico alla questione della *educomunicazione*²⁷. Quando dunque il linguaggio (*Sprache*) va oltre la sua natura di semplice estrinsecazione fonica dell'interiorità e di semplice segno/mezzo di comunicazione strumentale, esso diventa un vettore che manifesta quella co-appartenenza tra gli individui e che "apre mondi" (cioè istituisce culture, civiltà, linguaggi, tradizioni, produzioni artistiche, ecc.).

La *trasformazione* diventa luogo ontologico, diventa casa.

Una casa, però – tende spessissimo a precisare il filosofo – in cui l'uomo non è il proprietario, ma l'ospite, perché non è tanto l'uomo a possedere il linguaggio, quanto il linguaggio a possedere l'uomo (tema che tornerà, pregnante, nello Strutturalismo e nel *primo* Lacan).

Così, l'uomo si apre al mondo attraverso il linguaggio che parla, e risalire a queste aperture linguistiche significa pensare e prendere consapevolezza della molteplicità delle prospettive e

²⁷ Cfr. A. Semeraro, 2003, *Calypso, la nasconditrice*, op. cit

degli universi culturali, che della trasformazione del soggetto sono il presupposto primo.

Queste considerazioni sul linguaggio come “casa dell'essere”, sebbene rinvianti a tutt'altra sezione della produzione heideggeriana (quella, appunto, relativa al linguaggio²⁸),

²⁸ per una trattazione del tema del linguaggio in Heidegger, rinviamo, tra le moltissime pubblicazioni filosofiche sull'argomento, ai seguenti lavori: le opere di riferimento di Heidegger, oltre a *Unterwegs zur Sprache*, sono *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung*, 1936, in *Gesamtausgabe*, vol. 4, Klostermann, Frankfurt a. M.; tr. it., 1988, *La poesia di Hölderlin*, Mursia, Milano; *Der Ursprung des Kunstwerkes (L'origine dell'opera d'arte)*, 1935 e *Wozu Dichter? (A che i poeti?)*, 1946), entrambi in Id., 1977, *Holzwege (Gesamtausgabe, vol.5)*, Klostermann, Frankfurt a. M.; tr. it., 1978, *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.

Per la letteratura critica, cfr., tra gli altri, Vattimo G., 1963, *Essere, storia e linguaggio in Heidegger*, Torino, Edizioni di Filosofia; Schweppenhäuser H., 1988, *Studien über die Heideggerische Sprachtheorie*, München, Text + Kritik; Block I., 1966, *Heideggers Sprachdenken*, Meisenheim a. G., Hain; Jaeger H., 1971, *Heidegger und die Sprache*, Bern, Franke; Erikson S., 1970, *Language and Being: An analytic Phenomenology*, New Haven, Yale University Press; De Carolis M., 1978, *Il linguaggio originario in Heidegger*, Torino, Edizioni di Filosofia; Bernasconi M., 1985, *The question of language in Heidegger's history of Being*, Atlantic Highlands (N.J.), Humanities Press; Zaccaria G., 1996, *Etica originario. Hölderlin, Heidegger e il linguaggio*, Milano, Egea; Giometti G., 1995, *Heidegger. Filosofia della traduzione*, Macerata, Quodlibet; Resta C. (a cura di), 1996, *In cammino verso la parola. Heidegger e il linguaggio*.

meritavano comunque un doveroso accenno, se non altro per esaurire ogni possibile contributo di Heidegger alla questione della *Umbildung* come trasformazione auto-educativa del soggetto. Il tema del linguaggio, infatti, rappresenta un crocevia importantissimo tra la questione dell'*autoformazione* (l'uomo che si *costruisce da sé*) e il concetto di *soggettivazione* (l'uomo che si *trasforma* e si *riconosce*).

In tutti questi *topoi* heideggeriani, la *Umbildung* e la sua metafora ontologica, mantengono – nelle eterogeneità dei contributi – un filo rosso molto importante, costituendo, tutti, l'idea complessiva di una "fine" della struttura stabile dell'essere, il quale viene pensato esclusivamente mediante un continuo processo di auto-definizione e di interpretazione.

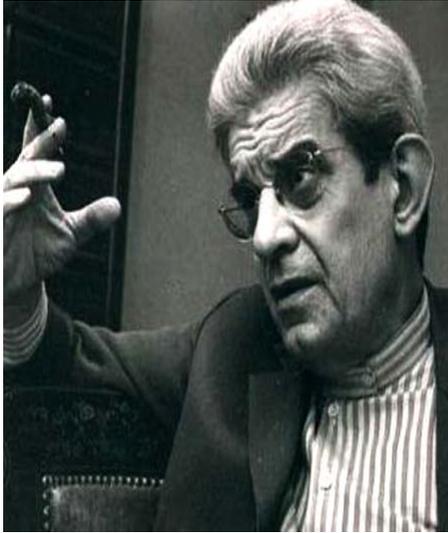
In questa rappresentazione *non definitiva*, in continua decodifica, in una incessante opera di auto-chiarificazione, possiamo pensare la *Umbildung* nella sua "metafora ontologica": se l'ontologia è la disciplina filosofica che studia l'*essere stesso*, possiamo ragionevolmente affermare (stando alla corroborazione heideggeriana) che l'essere della *Umbildung*

educativa – e quindi l'essere dell'educazione intesa come trasformazione del soggetto – risiede in questa sua natura non definitiva, in questo “sgomitamento” e in questa “autodeterminazione attiva e partecipe dell'io in svolgimento”²⁹, che possono restituire il soggetto alla sua più autentica crescita.

²⁹ *Pedagogia e comunicazione*, op. cit.

3.

La metáfora ética
del deseo (Lacan)



In questo primo e parziale volume sulle possibili definizioni teoriche del concetto di *Umbildung* – che, ripetiamo ancora una volta, rappresenta quella dimensione dell'educativo che tende a sottolineare gli aspetti trasformativi e auto-educativi del processo di *soggettivazione* –, fino a questo momento abbiamo preso in considerazione due *metafore*, due possibili declinazioni della *trasformazione educativa*: la *metafora epistemologica*, che rintraccia le radici di una sua genealogia nel *postmodern turn*, e la *metafora ontologica*, che ne vede espressione matura e feconda nel prezioso contributo di Heidegger.

Concludiamo questo preliminare tracciato con una terza *metafora*, con la quale si propone di interpretare la *Umbildung*

nella sua dimensione etica attraverso il contributo di Lacan.

L'opera di Lacan, salutato come *maitres à penser* dello Strutturalismo a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, per la sua complessità e la sua scrittura spesso ermetica, rappresenta uno dei saperi più profondi della psicoanalisi contemporanea; la sua ristrutturazione dei capisaldi della clinica, il suo cosiddetto "ritorno a Freud", il suo metodo rivoluzionario per ciò che riguardava il *setting* terapeutico e i suoi continui riferimenti filosofici a Heidegger, Hegel, Kojeve, De Saussure, costituiscono un plesso tematico di forte impatto.

Ebbene, Lacan, da psicoanalista e iniziatore di una scuola che, pur riprendendo quasi filologicamente il lavoro di Freud in qualche modo ne ha rivoluzionato i paradigmi, non apparirebbe l'autore più *diretto* per misurarsi con tematiche morali, fondamentalmente riservate ai filosofi.

Eppure la grande rivoluzione lacaniana, rappresentata fondamentalmente da una ripresa dell'importanza accordata all'inconscio e soprattutto alla sua "struttura linguistica", ha segnato in maniera carsica anche la sfera etica del Novecento. E

allora, innanzitutto, si dovrebbe definire la specialissima riflessione sull'etica all'interno della teoria lacaniana. In realtà tutta la produzione di Lacan è strutturalmente attraversata da una trama etica costituita dal tema fondamentale di come si *formi* un *soggetto* dal punto di vista psicoanalitico. Lacan si chiede, sempre, *cosa è un soggetto? Chi è il soggetto?* E il fatto che, banalizzando le sue argomentazioni, la risposta sia: "è il soggetto dell'inconscio", "è il soggetto del desiderio", pur portando questa domanda nei campi clinici della psicoanalisi, non toglie alle sue intuizioni, quella carica etico-pedagogica che caratterizza la trasversalità del suo pensiero.

Fondamentalmente – e anticipando i concetti – la riflessione etica di Lacan è annodata alla riflessione sul tema del desiderio in psicoanalisi, tuttavia rendere conto di tutti i luoghi della sua opera in cui Lacan avvia una incursione nei territori dell'etica, sarebbe chiaramente impossibile in questa sede.

Proviamo, pertanto, a sottolineare esclusivamente i punti che possono essere di diretto interesse all'economia del nostro discorso (*trans*)pedagogico. Tanto per cominciare, Lacan ha

un'idea molto precisa del termine *etica*:

L'etica consiste essenzialmente – bisogna sempre ripartire dalle definizioni – in un giudizio sulla nostra azione, e infatti la sua portata si limita al caso in cui l'azione in essa implicata comporti, o sia supposta comportare, un giudizio, anche implicito. La presenza del giudizio su entrambi i lati è essenziale alla struttura. (...)

Vi ho spesso mostrato come edificando, per così dire, gli istinti, facendone la legge naturale della realizzazione dell'armonia, la psicoanalisi prenda la piega di un alibi assai inquietante, di una sbruffonata moralizzante, di un bluff, di cui non si potrebbe mai abbastanza mostrare i pericoli. (Lacan 1986, pp. 361-362)

"L'etica costituisce essenzialmente un giudizio sulla nostra azione", scrive Lacan, riprendendo la definizione classica del termine filosofico. Quindi essa ha a che fare con *un giudizio morale*, ossia con il mattone costitutivo che tutta la tradizione filosofica, da Aristotele a Kant, ha pensato come *l'unità di misura*

per valutare l'azione umana. Ma questo giudizio, nel momento in cui transita dal campo della filosofia a quello della psicoanalisi, spiega Lacan, muta di struttura. L'etica della psicoanalisi è di altra natura rispetto all'etica filosofica: il giudizio che procede attraverso la prima è di *altro tipo*, sebbene anche la psicoanalisi rifletta sull'azione umana, formulandone un *giudizio*. Ma è proprio il giudizio psicoanalitico che percorre un altro binario, parallelo a quello filosofico, giacché la sua *unità di misura* non viene misurata sulla base della nostalgica realizzazione di una qualche armonia intesa come *idea platonica*, unica e universale. Per la filosofia classica, infatti, il rapporto tra Bene ed etica è *consustanziale* a questa coppia di termini, fa parte del DNA della coppia stessa. Sia che si dica che *la morale comanda il bene* (come nella filosofia classica), sia che si dica che *il bene è ciò che la legge morale comanda* (come nella lezione kantiana), il nucleo speculativo della dimensione etica è sempre il concetto di *bene*. Lacan, al contrario, si affretta a specificare che la psicoanalisi non promette questo famigerato *bene*; il sapere psicoanalitico non soddisfa quelle condizioni che hanno come

conseguenza la realizzazione del bene dell'individuo. Almeno non nel senso della filosofia classica:

Farsi garante che il soggetto possa in qualche modo trovare il suo bene anche nell'analisi è una sorta di truffa. Non c'è nessuna ragione di farci garanti della fantasticheria borghese. (ivi, p. 351)

Attenzione però: Lacan, con questa affermazione, non intende dire che la psicoanalisi non sortisce un miglioramento della qualità della vita dei soggetti: è indubbio che, al di là di ogni costruzione filosofica, Lacan è pur sempre un *clinico* e, in quanto tale, il suo sapere e la sua tecnica sono, per forza di cose, orientati al bene del soggetto, inteso come realizzazione del suo benessere e trasformazione dei suoi nuclei insoluti. Ma allora cos'è questo *bene* che non sarebbe previsto dalla psicoanalisi, che anzi mette in guardia da esso? Si tratta del *bene* filosofico, quello con la B maiuscola, quello platonico-aristotelico e poi kantiano, "il Bene", *das Güte*.

E qui entriamo nella prima connotazione pedagogica: se per Platone, Aristotele, Kant, la scommessa etica era quella di

legare un giudizio a un'azione che sarebbe stata valutata come buona o cattiva, ciò che lega insieme questi filosofi è una specie di "scala morale" la quale, innanzitutto è *oggettiva* e valida per ognuno. Saremmo di fronte, in altri termini, a una sorta di *ortopedia morale* su base universale, cioè "unificante" come un imperativo categorico. Ma una tale idea del *bene*, spiega Lacan, equivarrebbe, in psicoanalisi, a quella che egli definisce una "normalizzazione psicologica", ossia all'idea che esista un modello psicologico e una tendenza verso la realizzazione di questo modello, che siano auspicabili per tutti, senza tener conto delle differenze individuali e delle richieste particolari dell'inconscio dei singoli soggetti. Questa "normalizzazione psicologica" (molto vicina all'idea metodologica della *Psicologia dell'io*) porterebbe come esito educativo ed etico quella che Lacan definisce una "moralizzazione razionalizzante", ossia un modello etico che, sulla base di ciò che si suppone essere il bene universale, conferma la morale dell'individuo per renderla omologante:

Promuovere nell'ordinamento analitico la normalizzazione psicologica comporta quella che possiamo chiamare una *moralizzazione razionalizzante*. (...)

La prospettiva teorica e pratica della nostra azione deve ridursi all'ideale di una armonizzazione psicologica? Dobbiamo forse, nella speranza di far accedere i nostri pazienti alla possibilità di una felicità senza ombre, pensare che la riduzione dell'antinomia che Freud stesso ha articolato così potentemente possa essere totale?

Sto parlando di quel che egli enuncia nel *Disagio della civiltà*, quando sostiene che la forma con cui l'istanza morale si iscrive concretamente nell'uomo (...) comporta un'economia tale da diventare tanto più esigente quanto più le si fanno dei sacrifici. (ivi, p. 350)

Detto altrimenti: farsi garante che un soggetto possa raggiungere nell'analisi la realizzazione di ogni suo sogno, è una pia illusione. Lacan, quindi, demolisce il concetto di Bene, di Bene in senso platonico (che nel Seminario sul *Transfert* definirà una *Schwärmerei*, una fantasticheria).

L'etica della psicoanalisi, dunque, non è un'etica

dell'avvicinamento progressivo al bene dell'individuo (metaforizzato dal Sommo Bene dell'etica classica e moderna);

L'etica della psicoanalisi è un'*etica del desiderio*.

Dal punto di vista educativo, come vedremo più avanti, assimilare la dimensione etica alla sfera del desiderio significa una cosa molto importante (che riprende una caratteristica fondamentale del concetto di *Umbildung*): il desiderio è ciò che definisce il soggetto nella sua singolarità più propria. Questo passaggio è di importanza capitale, in quanto, oltre alla già citata "ortopedia morale" (cioè a una concezione oggettivante dell'azione umana), sottolinea l'urgenza della differenza assoluta che ogni individuo porta con sé come ricchezza, come la cifra della sua irripetibilità.

Ecco allora che comincia a delinearsi quella che abbiamo proposto come "dimensione etica" della *Umbildung*: una riflessione sul rapporto coerente tra il giudizio morale del comportamento umano e – senza cadere in sterili relativismi – la sua impossibilità a essere definito in base a regole valide per tutti e definibili una volta per tutte.

Desiderio è una parola centrale della teoria lacaniana. Non è possibile in questa sede esaurirne la sterminata mole di riflessioni che vi gravitano attorno, anche perché Lacan, in tutta la sua produzione, dà molte e diverse definizioni del termine³⁰.

Diciamo solo questo: la tematica del desiderio è utilizzata da Lacan in molteplici accezioni, la più importante delle quali probabilmente è la questione del desiderio come base costituente del *soggetto*. In maniera estremamente sintetica: secondo Lacan, alla base di ogni possibile definizione di cosa sia la soggettività in psicoanalisi, vi è un punto fondamentale, quello della *non coincidenza tra l'io e il soggetto*. La nostra parte razionale, sede del pensiero e delle relazioni con l'esterno, non "è" il soggetto del nostro inconscio, ma è definibile come ciò che Lacan chiama una "formazione immaginaria"³¹, ovvero una serie di identificazioni con le figure che nel corso della nostra vita

³⁰ per un primo avvicinamento alla tematica lacaniana del desiderio, cfr. M. Recalcati, 2012, *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano.

³¹ Per comprendere appieno questi passaggi teorici, occorre vedere la teoria lacaniana dello *Stadio dello specchio* e i concetti di *immaginario e simbolico*, nonché la differenza clinica tra il complesso di Edipo freudiano e la sua trattazione in Lacan.

abbiamo avuto vicino (i genitori, i fratelli, le persone che abbiamo frequentato a scuola e poi i modelli verso i quali, durante gli anni successivi, abbiamo proteso).

In termini filosofici, la differenza tra l'io, nucleo razionale (il *Cogito* di Cartesio) che Lacan indica col termine francese *Moi* e il soggetto dell'inconscio (il *Sum* di Cartesio), che Lacan indica col termine francese *Je*, potrebbe essere paragonata a quella esistente tra il *man* (il "si" impersonale) e il *Mann* (l'uomo autentico) di Heidegger e che abbiamo affrontato nel capitolo precedente. Il *cogito ergo sum* cartesiano, spiega Lacan, unisce due termini (il *cogito* e il *sum*) che per loro natura non sono unificabili né sovrapponibili, in quanto tra pensiero ed essere c'è una scissione (*Spaltung*) che determina una ineluttabile divisione interna, una fenditura all'interno della soggettività umana – che perciò Lacan definisce *soggetto barrato* (\$).

Questa breve premessa, per dire che se la sostanza del *Moi*, che è una maschera adattiva delle relazioni sociali, è la somma di identificazioni che il bambino accumula fino all'età adulta e che gli fanno credere di "essere qualcuno" (*credersi un io*,

appunto, scherza Lacan), la sostanza del *Je* è proprio il desiderio, che quindi si configura come vero motore propulsivo dell'inconscio, nella più classica tradizione freudiana.

Detto ancora in altri termini: se l'Io, il *Moi*, è strutturato come una cipolla (seguendo una suggestiva metafora di Lacan), ossia come una successione di strati identificativi con una *immagine ideale*, esso è dunque "etero-fondato", cioè si forma attraverso l'assorbimento delle immagini degli altri nella nostra percezione psichica. Al contrario, il *Je*, ossia il soggetto dell'inconscio, può essere definito solo attraverso la cifra peculiarissima e assolutamente differente di ognuno di noi, cioè il desiderio, che è alla base della "auto-fondazione" della soggettività. Quest'ultima costituisce lo "scarto", la singolarità assoluta dell'essere umano.

In questa iniziale³² incursione del tema del desiderio all'interno della questione lacaniana della soggettività, occhieggia un feedback pedagogico che avevamo già incontrato in Heidegger:

³² perché il problema della natura *immaginarica* dell'Io rappresenta un tema che Lacan ha affrontato nei primissimi anni di insegnamento all'interno dei suoi *Seminari* e nelle ricerche degli anni Trenta e Quaranta.

la questione della “differenza assoluta” del soggetto e della sua *autenticità*.

Ma il desiderio, dice Lacan, è anche altro: è anche rapporto con il corpo e in particolare con quella condizione di mancanza originaria che, in qualche modo, è segnata dalla percezione corporea, ma che poi si iscrive simbolicamente nella vita psichica in senso lato.

In questa seconda accezione, possiamo dire – anche qui molto sinteticamente – che la struttura *filogenetica* (in senso freudiano) del desiderio si colloca in un sentimento che Lacan definisce *bisogno* (*besoin*). Il *bisogno*, a sua volta è la trascrizione organica (cioè corporea) della *mancanza* (*manque*), ossia una incompletezza e una nostalgia di unità radicale e originaria che si costituisce già sul piano inconscio nel momento dell'uscita dal ventre materno. Questa mancanza iniziale, che Lacan definisce *béance*, è un sentimento preliminare alle pulsioni stesse e che nasce molto prima della venuta al mondo del soggetto.

Per Lacan, a differenza di Freud, la pulsione, colta in questa connessione col bisogno, si localizza nell'organismo prima di

ogni rappresentazione psichica.

Quando gli studiosi di Lacan dicono che la *béance* è *mancanza-a-essere*, intendono una cosa ben precisa: la causa del desiderio³³, essendo collocata in un sentimento di sradicamento ancestrale dalla fusione primitiva col corpo della madre, è *anteriore* al soggetto stesso e, come tale, non può trovare soddisfazione in una serie di oggetti libidici compensatori – che Lacan chiama *oggetti piccoli (a)* – i quali, invece, sono *posteriori* al soggetto, cioè sono inseriti davanti a sé (e non “dietro”, come quell’oggetto “irrappresentabile” e primitivo che è la *Madre*).

Proprio in questo senso Lacan definisce tale originario sentimento di mancanza radicale col termine di *béance*, cioè letteralmente, *falla*, distanza incolmabile tra la *mancanza-a-essere* e il completamento materno. Avendo perso con la nascita la sua complementarietà anatomica, ogni individuo costituisce una incompletezza strutturale che è espressione di questo stato

³³ E che Lacan lega a un altro concetto che andrebbe analizzato e di cui non ci si può occupare in questa sede, cioè *Das Ding*, l’oggetto primordiale irrappresentabile.

di sradicamento (e che sperimenta e che conserva, a livello inconscio, per tutta la vita).

Il desiderio è dunque l'espressione di questa mancanza che, da uno stato inconscio, si rende evidente attraverso processi di spinte pulsionali e di sublimazioni culturali. Il continuo tentativo inconscio di reintegrare tale unità perduta, in altri termini, traduce il bisogno in desiderio, che a sua volta si esprime come il vettore emotivo rivolto a una infinità di oggetti diversi da quello primordiale a cui si rivolgeva il bisogno, ma comunque insufficienti a colmare la *béance* iniziale.

Questa pulsione a rincorrere oggetti del desiderio che possano ristabilire, simbolicamente, l'unità col ventre materno, è definita da Lacan *domanda* e si manifesta come la ricerca continua, da parte del *discorso* dell'inconscio (e quindi attraverso una struttura "linguistica" delle sue espressioni), dei molteplici *significanti* che possano illudere di reintegrare la pienezza perduta. Ma i significanti inseguiti dal desiderio allo scopo di

colmare la *béance*, tutti metaforici o metonimici³⁴ rispetto al vero significato, non consentono al desiderio di raggiungere la sua “vera” meta, che è, come scrive Lacan, “al di qua” del punto di partenza da cui lo stesso desiderio prende le mosse.

È chiaro, allora, come la struttura antropologica del desiderio umano sia, nella spiegazione di Lacan, una sorta di sublimazione della falla ancestrale che ogni individuo conserva a livello inconscio. La conseguenza diretta di tale assunto, come emerge anche dagli sviluppi più attuali della teoria lacaniana (il cui esponente di spicco nel recentissimo dibattito internazionale è il filosofo sloveno Slavoj Žižek³⁵), è che il comportamento quotidiano, aldilà delle manifestazioni osservabili (e quindi in perfetta rottura con le teorie psicologiche *compartmentaliste*), si struttura attraverso una continua opera di trasformazione che a livello inconscio tende a ricostruire il *fantasma* (definizione di

³⁴ metafora e metonimia sono le principali figure retorica della linguistica saussuriana, che Lacan, anticipato, utilizza nella sua psicoanalisi strutturalista.

³⁵ cfr., tra gli altri, Žižek S., 1988, *Le plus sublime des hystériques. Hegel passe*, Point hors ligne, Paris; tr. it., 2003, *L'isterico sublime. Psicanalisi e filosofia*, Mimesis, Milano.

Lacan) dell'unità primigenia con la madre, vero simbolo della dimora archetipica.

Ebbene, dopo aver dato conto di questo necessario (sebbene non esaustivo) accenno alla clinica del desiderio nel pensiero di Lacan, torniamo al discorso iniziale, che poi rappresenta il contributo più diretto al nostro tentativo di far emergere una dimensione etica della *Umbildung* attraverso la psicoanalisi lacaniana.

Dicevamo, dunque, della assoluta *singolarità* del desiderio come presupposto a una diversa accezione della sfera etica che, più che tendere al *bene assoluto* della tradizione filosofica aristotelico-kantiana, si delinea lungo stilemi differenti. Gli stilemi in oggetto sono dunque quelli psicoanalitici del desiderio e della sua forza tellurica, che allontana il soggetto dalla tensione verso giudizi morali oggettivi e lo avvicina a una ridefinizione assolutamente irripetibile della singolarità del suo inconscio.

Diciamo allora che, innanzitutto, questo *allontanamento* da giudizi oggettivi non significa che Lacan si sbarazzi banalmente di tutto l'armamentario morale per auspicarsi una anarchica

deriva degli appetiti (c'è sempre un rapporto inscindibile e paradossale tra *desiderio* e *Legge*, spiega Lacan³⁶), dandone legittimazione di nuova dimensione etica:

Se c'è un'etica della psicoanalisi – la questione si pone –, è perché in qualche modo, per poco che sia, l'analisi apporta qualcosa che si pone come misura della nostra azione – o semplicemente lo pretende. A una prima ispezione può venir l'idea che essa ci proponga come misura della nostra azione un ritorno agli istinti. È un punto superato ormai da tempo, ma forse c'è ancora qualcuno qua e là a cui la cosa può fare paura – ho perfino sentito farmi delle obiezioni di questo genere, che credevo sparite da una quarantina d'anni, in una società filosofica. Ma a dire il vero, ormai tutti quanti sono abbastanza tranquilli a questo proposito, nessuno si sogna di temere un simile decadimento morale a seguito dell'analisi. (ivi, p. 361)

³⁶ cfr. la teoria lacaniana del *Nome-del-Padre* come "castrazione simbolica" e insieme condizione del desiderio.

Se non c'è un Sommo Bene verso il quale dirigere la nostra vita, tutto ciò che la psicoanalisi può fare per dare una misura della sua dimensione etica non è, dice Lacan, un bruto "ritorno agli istinti", ma una sorta di "riavvicinamento" alla propria *verità*. "La funzione dell'analista sarebbe essenzialmente un *ravvicinare*" (ivi, p. 348) il soggetto a ciò che v'è di più proprio, alla sua singolarità assoluta, che è poi il suo desiderio.

Detto in altri termini: il soggetto è nella sua *dimensione etica* quando *assume* il suo desiderio (assieme alla *Legge*³⁷) come la cosa più propria che ha, come la verità più originale della sua vita.

Lacan riformula il senso dell'etica della psicoanalisi nella domanda "avete agito conformemente al desiderio che vi abita?" (ivi, p. 364), che è come dire che esiste una linea di congiunzione diretta tra etica e desiderio.

Il *gnòthi seautòn* socratico, come nucleo assolutamente pedagogico, torna in ciò che Lacan assume nei confronti del

³⁷ cfr. nota precedente.

rapporto soggetto-etica-desiderio nelle pagine del *Seminario VII*: il soggetto si auto-costituisce attraverso il riconoscimento e l'avvicinamento a ciò che gli è più *proprio* (*eigen*). Attorno a questa metafora educativa socratico-foucaultiana gravita anche la concezione etica della psicoanalisi di Lacan, quale dimensione della lontananza dalla pretesa di *orthotés*, di *giustizia* oggettiva: non si tratta di isolare una verità che abbia carattere di correttezza e attinenza a un modello, ideali di una *Bildung* classica, ma di pensarle in maniera *euristica*, di ricerca e trasformazione (*Umbildung*).

Quando, nel *Seminario VII*, parla dell'etica come *risposta a-* e come *assunzione del-* proprio personale desiderio, Lacan dice proprio questo. La dimensione etica presuppone un rispondere al proprio desiderio senza possederne realmente la struttura, perché il desiderio non si fa possedere dal soggetto, è *erratico*, lo trascende.

Divento soggetto se e quando *rispondo* al mio desiderio, ma in modo tale che questa risposta sia di "responsabilità" e non di "possesso", dunque.

Ebbene, siamo arrivati ad affermare che l'etica della psicoanalisi non può fondarsi su una morale universale ma deve essere rintracciata nella singolarità, nell'*eigen* del soggetto.

Lo statuto dell'inconscio, dice Lacan nel *Seminario XI* (1973), non è *ontico* ma *etico*. Il che, in parole più semplici, significa che l'inconscio non è qualcosa di concretamente esistente (ontico significa questo), esso non esiste come *ente*; non si viene al mondo ereditando l'inconscio come qualcosa di già dato, come una eredità che si accompagna alla nascita, dal punto di vista psico-fisiologico. L'inconscio, piuttosto, "si produce", e si produce nella trasformazione che il soggetto sperimenta in tutta la sua vita come costruzione *in itinere*.

Ecco, quindi, delinearci in modo più chiaro la terza metafora – quella etica – della *Umbildung*: la dimensione morale della soggettività è una costruzione *in itinere*; ogni possibile connotazione *ortopedica* dell'azione umana è quanto di più modellante e conformante si possa immaginare all'interno di una visione educativa attenta all'inconscio più che alle aspettative culturali della società.

Solo salvando questa dimensione etica del desiderio, con la quale chiudiamo questo primo volume di *Le metafore della Umbildung*, è possibile continuare a tessere il discorso della libera soggettività, non solo dal punto di vista del sapere, ma specialmente da quello delle passioni e delle emozioni.

E dunque anche delle rivoluzioni!

BIBLIOGRAFIA

(NOTA: Le citazioni nel testo, ove riferite a opere tradotte in italiano, riportano sempre l'anno di edizione in lingua originale seguito dal numero di pagina della traduzione italiana; Nei riferimenti bibliografici in cui dopo il nome dell'autore figurano due date, entrambe riferite all'edizione in lingua originale, la prima, in parentesi, indica l'anno di pubblicazione mentre la seconda, l'anno di riedizione.)

ALTHUSSER L., 1964, *Freud et Lacan*, Gallimard, Paris; tr. it., 1977, *Freud e Lacan*, Editori Riuniti, Roma.

AMOROSO L., 1983, *La Lichtung di Heidegger come lucus a (non) lucendo*, in Vattimo G., Rovatti P.A., 1983, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano.

AMOROSO L., *Esperienza e linguaggio*, in Volpi F. (a cura di), 1997, *Heidegger*, Laterza, Roma-Bari.

BAZZANELLA E., 1998, *Il Luogo dell'altro. Etica e topologia in Jacques Lacan*, Franco Angeli, Milano.

- BECCHI E., 1987, *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- BERNASCONI M., 1985, *The question of language in Heidegger's history of Being*, Humanities Press, Atlantic Highlands (N.J.).
- BERTI E., 1985, *La metafisica e il problema del suo superamento*, Gregoriana, Padova.
- BERTO G., 1999, *Freud-Heidegger. Lo spaesamento*, Bompiani, Milano.
- BIAGI-CHAI F., RECALCATI M. (A CURA DI), 2006, *Lacan e il rovescio della filosofia: da Platone a Deleuze*, Franco Angeli, Milano.
- BLOCK I., 1966, *Heideggers Sprachdenken*, Hain, Meisenheim a. G.
- BLUMENBERG H., 1960, *Paradigmen zu einer Metaphorologie*, Bouvier, Bonn; tr. it., 1969, *Paradigmi per una metaforologia*, Il Mulino, Bologna.
- BLUMENBERG H., 1979, *Schiffbruch mit Zuschauer*, Suhrkamp, Frankfurt a.M; tr. it., 1985, *Naufragio con spettatore*, Il Mulino, Bologna.
- BONAPARTE M., 1933, *L'inquiétante étrangeté*, in ID., 1933, *Essais de Psychanalyse appliquée*, Gallimard, Paris.

BONAZZI M., 2009, *Scrivere la contingenza. Esperienza, linguaggio, scrittura in Jacques Lacan*, ETS, Pisa.

BORGNA E., 1998, *I conflitti del conoscere. Strutture del sapere ed esperienza della follia*, Feltrinelli, Milano.

BOWLBY J., 1988, *A secure base*, Routledge, London; tr. it., 1989, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano.

BRACCO M., 2002, *Sulla distanza*, Stilo, Bari.

BROCCOLI A., 1983, *Il potere tra dialettica e alienazione*, Pellegrini, Cosenza.

BUBER M., 1948, *Das Problem des Menschen*, Schneider, Heidelberg; tr. it., 1972, *Il problema dell'uomo*, Edizioni Scolastiche Patron, Bologna.

BUCHER A., 1972, *Martin Heidegger. Metaphysikkritik als Begriffproblematik*, Bouvier, Bonn.

CAROTENUTO A. 2002, *Freud. Il perturbante*, Bompiani, Milano.

CASSIRER E., 1923-1929, *Philosophie der symbolischen Formen*; tr. it., 1961, *Filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia, Firenze.

- DAMASIO A.R., 1995, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
- DE CAROLIS M., 1978, *Il linguaggio originario in Heidegger*, Edizioni di Filosofia, Torino.
- DE CERTEAU M., 1990, *L'invention du quotidien*, Gallimard, Paris; tr. it., 2001, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni del Lavoro, Roma.
- DELEUZE G., 1967, *Différence et Répétition*, PUF, Paris; tr. it., 2000, *Differenza e ripetizione*, Raffaello Cortina, Milano.
- DERRIDA J., 1967, *L'écriture et la différence*, Seuil, Paris; tr. it., 1971, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino.
- DERRIDA J., 1971, *Marges de la philosophie*, Minuit, Paris; tr. it., 1997, *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino.
- DERRIDA J., 1993, *Spectres de Marx*, Galilée, Paris; tr. it., 2004, *Spettri di Marx*, Raffaello Cortina, Milano.
- DERRIDA J., 1996, *Le monolinguisme de l'autre*, Galilée, Paris; tr. it., 2004, *Il monolinguisimo dell'altro*, Raffaello Cortina, Milano.
- DESIDERI P., ILARDI M., 1997, *Attraversamenti. I nuovi territori dello spazio pubblico*, Costa & Nolan, Genova.

ERIKSON S., 1970, *Language and Being: An analytic Phenomenology*, Yale University Press, New Haven.

ESPOSITO C. (a cura di), 1997, *Linguaggio tramandato e linguaggio tecnico*, ETS, Pisa.

FAVA VIZZIELLO G., STERN D.N. (a cura di), 1992, *Dalle cure materne all'interpretazione*, Raffaello Cortina, Milano.

FERRARIS M., 1998, *L'ermeneutica*, Laterza, Roma-Bari.

FERRARIS M., 2012, *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma-Bari.

FIUMANÒ M., 2010, *L'inconscio è il sociale. Desiderio e godimento nella contemporaneità*, Bruno Mondadori, Milano.

FORNARI F., 1991, *Essere ed evento in Heidegger*, Franco Angeli, Milano.

FORNERO G.; Tassinari S., 2002, *Le filosofie del Novecento*, Paravia, Milano.

FOUCAULT M., 1966, *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris ; tr. it., 1978, *Le parole e le cose*, RCS Libri, Milano.

FOUCAULT M., 1969, *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris; tr. it., 1980, *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano.

FOUCAULT M., 1984, *Le souci de soi*, Gallimard, Paris; tr. it., 1985, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano.

FREUD S., 1917, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, in Id., 1968, *Gesammelte Werke*, 18 vol., Fischer, Frankfurt a.M.; tr. it., *Introduzione alla psicoanalisi*, in Id., 1969, *Opere*, vol. VIII, Bollati Boringhieri, Torino.

FREUD S., 1919, *Das Unheimliche*, in Id., 1968, *Gesammelte Werke*, 18 vol., Fischer, Frankfurt a.M.; tr. it., *Il perturbante*, in Id., 1969, *Opere*, vol. IX, Bollati Boringhieri, Torino.

FREUD S., 1920, *Jenseits des Lustprinzips*, in Id., 1968, *Gesammelte Werke*, 18 vol., Fischer, Frankfurt a.M.; tr. it., *Al di là del principio di piacere*, in Id., 1969, *Opere*, vol. IX, Bollati Boringhieri, Torino.

FREUD S., 1921, *Massenpsychologie und Ich-Analyse*, in Id., 1968, *Gesammelte Werke*, 18 vol., Fischer, Frankfurt a.M.; tr. it., *Psicologia collettiva e analisi dell'io*, in Id., 1969, *Opere*, vol. IX, Bollati Boringhieri, Torino.

FREUD S., 1937, *Konstruktionen in der Analyse*, in Id., 1968, *Gesammelte Werke*, 18 vol., Fischer, Frankfurt a.M.; tr. it.,

Costruzioni nell'analisi, in Id., 1969, *Opere*, vol. XI, Bollati Boringhieri, Torino.

FURNARI M.G., 1985, *L'oggetto perduto. Desiderio e verità in Jacques Lacan*, Giannini, Napoli.

GADAMER H.G., 1983, *Heideggers Wege*, Mohr, Tübingen.

GALIMBERTI U., 2005a, *Il tramonto dell'Occidente nella lettura di Heidegger e Jaspers*, Feltrinelli, Milano.

GALIMBERTI U., 2005b, *La casa di Psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*, Feltrinelli, Milano.

GEHLEN A., 1967, *Die Säkularisierung des Fortschritts* in Id., 1978, *Gesamtausgabe*, Klostermann, Frankfurt a. M.

GIOMETTI G., 1995, *Heidegger. Filosofia della traduzione*, Quodlibet, Macerata.

GORZ A., 2003, *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*, Galilée, Paris; tr. it., 2003, *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, Torino.

GRANESE A., 1976, *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma.

GRANESE A., 2003, *Principia educationis*, Cedam, Padova.

GUIDI A., SASSETTI P., 2008, *L'atto pedagogico. Una lettura psicoanalitica della trasmissione del sapere*, ETS, Pisa.

GUILEAD R., 1965, *Être e t liberté. Un étude sur le dernier Heidegger*, Nauwelauerts, Louvain.

GUZZONI G., 1977, *Denken und Metaphysik*, Francke, Bern.

HALL E.T., 1966, *The hidden dimension*, Doubleday, New York; tr. it., 1996, *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano.

HARVEY D., 1990, *The condition of Postmodernity*, Blackwell, Oxford; tr. it., 1993, *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano.

HEIDEGGER M., 1927, *Sein und Zeit*, Verlag, Tübingen; tr. it., 1969, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.

HEIDEGGER M., (1935) 1983, *Einführung in die Metaphysik*, in *Gesamtausgabe*, vol.40, Klostermann, Frankfurt a. M.; tr. it., 1968, *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano.

HEIDEGGER M., (1942a) 1984, *Hölderlins Hymne "Der Hister"* in *Gesamtausgabe*, vol.53, Klostermann, Frankfurt a. M.

HEIDEGGER M., 1942b, *Platons Lehre von der Wahrheit*, in ID., 1976; tr. it., 1987, *La dottrina platonica della verità*, Adelphi, Milano.

HEIDEGGER M., 1943a, *Alétheia*, in ID., 1957; tr. it., 1976, *Alétheia*, Mursia, Milano.

HEIDEGGER M., 1943b, *Vom Wesen der Wahrheit*, in ID., 1976; tr. it., 1987, *Dell'essenza della verità*, Adelphi, Milano.

HEIDEGGER M., 1947, *Brief über den Humanismus*, in ID., 1976, tr. it., 1987, *Lettera sull'umanismo*, Adelphi, Milano.

HEIDEGGER M., 1950, *Unterwegs zur Sprache*, in ID., 1985, *Gesamtausgabe*, vol. 12, Klostermann, Frankfurt a. M.; tr. it., 1973, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano.

HEIDEGGER M., (1952) 1957, *Bauen, Wohnen, Denken*, in ID., 1954; tr. it. 1976, *Costruire, abitare, pensare*, Mursia, Milano.

HEIDEGGER M., 1957, *Vorträge und Aufsätze*, Neske, Pfullingen; tr. it., 1976, *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano.

HEIDEGGER M., 1957, *Identität und Differenz*, Neske, Pfullingen; tr. it. (a cura di U.M. Ugazio) 1982, *Identità e differenza*, in «aut aut», 1982, nn. 187-188, pp. 2-37.

HEIDEGGER M., 1976, *Wegmarken*, in *Gesamtausgabe*, vol.9, Klostermann, Frankfurt a. M.; tr. it., 1987, *Segnavia*, Adelphi, Milano.

HEIDEGGER M., 1977, *Holzwege*, in *Gesamtausgabe*, vol.5, Klostermann, Frankfurt a. M.; tr. it., *Sentieri interrotti*, La nuova Italia, Firenze, 1978.

JAEGER W., 1944, *Paideia: Die Formung des griechischen Menschen*, Leipzig W. de Gryter, Berlin; tr. it., 2003, *Paidéia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano.

JAEGER H., 1971, *Heidegger und die Sprache*, Franke, Bern.

JASPERS K., 1919, *Psychologie der Weltanschauungen*; tr. it., 1950, *Psicologia delle visioni del mondo*, Astrolabio, Roma.

JULLIEN F., 1998, *Un sage est sans idée*, Seuil, Paris ; tr. it., 2002, *Il saggio è senza idee*, Einaudi, Torino.

KERN S., 1988, *The Culture of the Time and Space 1880-1918*, Harvard University Press, Cambridge; trad.it., 1995, *Il tempo e lo spazio. La percezione del mondo tra Otto e Novecento*, il Mulino, Bologna.

KOHUT H., 1978, *The search for the Self*, International Universities Press, Madison, Conn.; tr. it., 1982, *La ricerca del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino.

KOJÈVE A., 1961, *Introduction à la lecture de Hegel*, Gallimard, Paris; tr. it., 1996, *Introduzione alla lettura di Hegel*, Adelphi, Milano.

KRISTEVA J., 1988, *Etrangers a nous-même*, Fayard, Paris; tr. it., 1990, *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano.

LACAN J., 1966a, *Écrits*, Seuil, Paris; tr. it., 1974, *Scritti*, Einaudi, Torino.

LACAN J., 1966b, *Psychanalyse et médecine*, in «Cahier du Collège de Médecine», n. 12.

LACAN J., 1973, *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, Paris ; tr. it., 1979, *Il Seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi*. 1964, Einaudi, Torino.

LACAN J., 1986, *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre VII. L'éthique de la psychanalyse (1959-1960)*, Seuil, Paris ; tr. it.,

1994, *Il Seminario. Libro VII. L'etica della psicoanalisi. 1959-1960*, Einaudi, Torino.

LACAN J., 1988, *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre V. Les formations de l'incoscient*, Seuil, Paris ; tr. it., 2004, *Il Seminario. Libro V. Le formazioni dell'inconscio. 1957-1958*, Einaudi, Torino.

LACAN J., 1991, *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre XVII. L'envers de la psychanalyse*, Seuil, Paris ; tr. it., 2001, *Il seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi. 1969-1970*, Einaudi, Torino.

LACAN J., 2005, *Des nom-du-Père*, Seuil, Paris; tr. it., 2006, *Dei Nomi-del-Padre* (testi riuniti da Jacques-Alain Miller ; ed. it. a cura di Antonio di Ciaccia), Einaudi, Torino.

LAING R.D., 1959, *The divided self*, Tavistock Publications Limited, London; tr. it., 1969, *L'io diviso*, Einaudi, Torino.

LAPLANCHE J., PONTALIS J.B., 1967, *Vocabulaire de la psychanalyse*, 2 vol., Presses Universitaires de France, Paris ; tr. it., 1993, *Enciclopedia della psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari.

LÉVY P., 1994, *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, La Découverte, Paris; tr. it., 1996, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.

LYOTARD J.F., 1979, *La condition postmoderne*, Minuit, Paris; tr. it., 1981, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano.

MAGNUS B., 1970, *Heidegger Metahistory of Philosophy*, Humanities Press, Atlantic Highlands (N.J.).

MAZZARELLA E., 1981, *Tecnica e metafisica. Saggio su Heidegger*, Napoli, Guida.

MEYROWITZ J., 1985, *No sense of place. The impact of electronic media on social behaviour*, Oxford University Press, New York; tr. it., 1992, *Oltre il senso del luogo*, Baskerville, Bologna.

MINKOWSKI E., (1933) 1968, *Le temps vécu*, PUF, Paris; tr. it., 1971, *Il tempo vissuto*, Einaudi, Torino.

MORONCINI B., PETRILLO R., 2007, *L'etica del desiderio. Un commentario sull'etica di Jacques Lacan*, Cronopio, Napoli.

MORTARI L., 2006, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.

OLAFSON F.A., 1987, *Heidegger and the philosophy of mind*, Yale University Press, New Haven-London.

PALOMBI F., 2009, *Jacques Lacan*, Carocci, Roma.

PAPI F., 2000, *Filosofia e architettura*, Ibis, Como.

PESARE M., 2007, *La dimora dei luoghi. Saggi sull'abitare tra filosofia e scienze sociali*, I libri di Icaro, Lecce.

PESARE M., 2009, *Abitare ed esistenza. Paideia dello spazio antropologico*, Mimesis, Milano.

PESARE M. (a cura di), 2012, *Comunicare Lacan. Attualità del pensiero lacaniano per le scienze sociali*, Mimesis, Milano.

PLESSNER H., 1981, *Die Stufen der Organischen und der Mensch*, in Id., *Gesammelte Schriften*, vol. IV, Suhrkamp, Frankfurt a.M.

RANK Otto, 1914, *Der Doppelgänger. Eine Psychoanalytische Studie*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Leipzig; tr. it., 1978, *Il doppio. Il significato del sosia nella letteratura e nel folklore*, Sugarco, Milano.

RECALCATI M., 2003, *Introduzione alla psicoanalisi contemporanea. I problemi del dopo Freud*, Bruno Mondadori, Milano.

RECALCATI M., 2010, *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*, Raffaello Cortina, Milano.

RECALCATI M., 2011, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano.

RECALCATI M., 2012, *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano.

RESTA C. (a cura di), 1996, *In cammino verso la parola. Heidegger e il linguaggio*, Guerini, Milano.

RESTA C., 1988, *La misura della differenza*, Guerini, Milano.

RESTA C., 1996, *Il luogo e le vie. Geografie del pensiero in Martin Heidegger*, Franco Angeli, Milano.

ROHEIM G., 1950, *Psychoanalysis and Anthropology*, International University Press, New York; tr. it., 1974, *Psicoanalisi e antropologia*, Rizzoli, Milano.

ROVATTI P.A., DAL LAGO A., 1990, *Elogio del pudore*, Feltrinelli, Milano.

RUGGENINI M. (a cura di), 1991, *Heidegger e la metafisica*, Marietti, Genova.

RUGGENINI M., 1978, *Il soggetto e la tecnica*, Bulzoni, Roma.

SCHELER M., 1988, *Lo spirito del capitalismo e altri saggi*, Guida, Napoli.

SCHIRMACHER W., 1983, *Technik und Gelassenheit*, Alber, Freiburg.

SCHWEPPENHÄUSER H., 1988, *Studien über die Heideggerische Sprachtheorie*, Text + Kritik, München.

SEMERANO G., 2001, *L'infinito: un equivoco millenario*, Bruno Mondadori, Milano.

SEMERARO A., 2003a, *Calypso la nasconditrice. L'educazione nell'età della comunicazione illimitata*, Manni, Lecce.

SEMERARO A., 2003b, *Fonti e radici di una paideia infocom*, in "Studi filosofici" XXV-XXVI, Bibliopolis, Napoli.

SEMERARO A., 2004, *Lo stupore dell'altro*, Palomar, Bari.

SEMERARO A., 2005, *Omero a Baghdad*, Meltemi, Roma.

SEMERARO A., 2006, *Del sensibile e dell'immaginale*, I libri di Icaro, Lecce.

SEMERARO A., 2007, *Pedagogia e comunicazione. Paradigmi e intersezioni*, Carocci, Roma.

SEMERARO A., 2008, *Hypomnēmata. Lessico di comunicazione possibile*, Besa, Nardò.

SLOTERDIJK P., 2001, *Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.; tr. it., 2004, *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*, Bompiani, Milano.

SOLA G., 2004, *Umbildung. La «trasformazione» nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano.

SOLA G., 2008, *Heidegger e la pedagogia*, Il Nuovo Melangolo, Genova.

SOLA G., 2009, *Pedagogia e cultura*, Anicia, Roma.

TARIZZO D., 2003, *Introduzione a Lacan*, Laterza, Roma-Bari.

TOMLINSON J., 1999, *Globalization and Culture*, University of Chicago Press, Chicago; tr. it., 2001, *Sentirsi a casa nel mondo*, Feltrinelli, Milano.

UGAZIO U., 1996, *Il ritorno del possibile. Studi su Heidegger e la storia della metafisica*, Zamorani, Torino.

VATTIMO G., 1963, *Essere, storia e linguaggio in Heidegger*, Edizioni di Filosofia, Torino.

VATTIMO G., 1985, *La fine della modernità*, Garzanti, Milano.

VATTIMO G., ROVATTI P.A. (a cura di), 1983, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano.

VEGETTI FINZI S., 1986, *Storia della psicoanalisi*, Mondadori, Milano.

VEGETTI M., 1983, *Tra Edipo e Euclide. Forme del sapere antico*, Il Saggiatore, Milano.

VITIELLO E., 1983, *Utopia del nichilismo: tra Nietzsche e Heidegger*, Guida, Napoli.

VITIELLO V., 1992, *Topologia del moderno*, Marietti, Genova.

VOLPI F., 1997, *Il nichilismo*, Laterza, Roma-Bari.

WAHL J., 1955, *Sur l'interprétation de l'histoire de la métaphysique d'après Heidegger*, Centre de Documentation Universitaire, Paris.

ZACCARIA G., 1996, *Etica originario. Hölderlin, Heidegger e il linguaggio*, Egea, Milano.

ŽIŽEK S., 1988, *Le plus sublime des hystériques. Hegel passe*, Point Hors Ligne, Paris; tr. it., 2003, *L'isterico sublime. Psicanalisi e filosofia*, Mimesis, Milano.

ŽIŽEK S., 2006, *How to read lacan*, Granta Pbl., London ; tr. it., 2009, *Leggere Lacan. Guida perversa al vivere contemporaneo*, Bollati Boringhieri, Torino.

ŽIŽEK S., 2010, *The Matrix*, Mimesis, Milano.

Ringraziamenti:

Desidero ringraziare il Prof. Angelo Semeraro per il suo magistero, per il continuo e stimolante scambio scientifico e per la ricchezza della formazione che ha saputo trasmettermi, sempre nella libertà di giudizio e nella coerenza tra la teoria delle ricerche e la prassi dei comportamenti.

Grazie di cuore anche a Rosita Ingrosso e Angelica Masciullo del Coordinamento SIBA dell'Università del Salento per la gentilezza e la professionalità del loro lavoro.

© 2012 University of Salento - Coordinamento SIBA

Coordinamento **SIBA**
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
<http://siba2.unisalento.it>

eISBN 978-88-8305-094-7

<http://siba-ese.unisalento.it>

Quando si parla di *Umbildung*, la prima cosa che viene alla mente è una dimensione educativa *divergente* della paideia contemporanea. Ciò che questo pamphlet (il primo di una breve serie) tenta di ricostruire, è un tracciato composto da immagini chiarificatrici di quello che il concetto di *Umbildung* può significare, attraverso una serie di metafore che ne analizzino la genealogia. In particolare, in questo primo volume viene proposto un approfondimento della linea storiografica che individua le radici di tale cambiamento epistemico nella rivoluzione che il concetto di sapere ha subito ad opera del cosiddetto *postmodern turn*, per poi provare a rintracciarne la cornice *ontologica* nella lezione heideggeriana e, infine, proporre il contributo che la psiconalisi *umanistica* di Jacques Lacan può fornire per ripensarne la struttura etica. Non una visione esplicativa d'insieme, dunque, ma un gioco di rifrazioni tra ogni possibile influsso interdisciplinare per quella che, probabilmente, rappresenta una maniera *attuale* di concepire la *Umbildung* come nuova urgenza delle scienze umane, tutta raccolta attorno alla questione del Soggetto e della sua costituzione.

AUTORE

Mimmo Pesare è Ricercatore presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università del Salento, dove insegna Psicopedagogia dei linguaggi comunicativi all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Comunicazione. È coordinatore del *Laboratorio di Studi Lacaniani* del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo e co-fondatore della rivista *Krill - Quadrimestrale sull'immaginario*. La sua attività di ricerca e i suoi scritti ruotano attorno alla questione del soggetto nelle discipline psicopedagogiche e al rapporto tra la psicoanalisi e la filosofia contemporanea. Tra le sue pubblicazioni, la cura dei libri *Rifrazioni. Luoghi superstiti della postmodernità* (Manni) e *Comunicare Lacan* (Mimesis) e i libri *La dimora dei luoghi* (Icaro) e *Abitare ed esistenza* (Mimesis).

ISBN 978-88-8305-094-7