

Come finisce davvero l'educazione? Riflessioni pedagogiche su due romanzi di Jean-Jacques Rousseau

Jole Orsenigo

Abstract

Is the Emilio's education history described by J.J. Rousseau really concluded at the end of the novel when he married and becomes a father? Is there another future beyond this happy ending? In Emilio e Sofia o I solitary Rousseau, great educator and philosopher of education of Modernity, describes Emilio's new adventures: the life in the city, Sofia's betrayal, the flight and the landing in Africa. From here Emilio starts to describe his adventures in the form of letters addressed to an internalized gouverneur. This second novel, curiously unfinished, describes the completion of Emilio's formation: the Heideggerian place (Ort), where this student of nature understands his possibilities to create a future autonomy.

È stato autorevolmente affermato¹ che la pedagogia moderna ha nel libro *Émile ou De l'éducation*, il suo 'mito' originario e fondativo. Infatti, sia che noi accogliamo la prospettiva roussoviana (e ci disponiamo da educatori a preservare e tutelare il futuro dei nostri giovani educandi rispetto a ogni ipotesi, predatoria e degenerativa, di ordine pedagogico), sia che noi la rifiutiamo, negando la pretesa di poter governare l'educazione (per dissolverla nel giogo necessario di ogni programma di istruzione oppure nel cinismo inevitabile di ogni vivere associato e comune), questa prospettiva rappresenta una «svolta teorica»² nella storia della pedagogia, come in filosofia dell'educazione.

Il testo di Rousseau critica radicalmente l'educazione in quanto processo socialmente determinato, ma propone anche l'educazione in quanto difesa e promozione dell'infanzia. Una tale paradossalità sovverte, ma pure autorizza, tutte le pratiche e le istituzioni educative dell'epoca borghese che hanno nella prole il proprio fulcro e il proprio strumento. Il veto nei confronti di ogni azione educativa di tipo positivo, almeno fino ai dodici anni, si converte, non senza romantiche ambiguità, nel criterio secondo cui maestra è la natura, non l'uomo. Sarà possibile al pedagogista illuminato, allora, rispolverare, aggiornandolo ai tempi, il progetto della *Paideia* antica nella nuova *Bildung*, di cui il romanzo di formazione diventerà l'emblema e il metodo. Tutto ciò è possibile solo sullo sfondo del tema della morte. Anticipata la finitezza del vivere, è possibile pensare l'educazione non più moralisticamente. Si inaugura così la strada della laicizzazione del discorso pedagogico. È scritto all'inizio del II libro:

Che si deve dunque pensare di questa barbara educazione che sacrifica il presente a un avvenire incerto, che sovraccarica il fanciullo di catene di ogni specie e comincia col renderlo infelice, per preparargli in un lontano futuro non so che presunta felicità, di cui v'è da temere che non godrà giammai? [...] l'età della spensieratezza trascorre tra i pianti, i castighi, le minacce, la schiavitù. Si pretende di tormentare l'infelice per il suo bene e non si vede come, così facendo, si solleciti la morte,

¹ R. Massa, *Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna*, «Studi di letteratura francese», XVI, MCMXC, pp. 107-109.

² Ivi, p. 107.

che lo coglierà nel bel mezzo di queste tristi. Chissà quanti fanciulli periscono vittime della stravagante saggezza di un padre o di un maestro?³

Questa lucida analisi del presente, con tutto il portato di critica anti-pedagogica che comporta, non sfila l'educatore dall'umanità dal proprio compito. Anzi, lo incalza, imponendo l'infanzia quale oggetto, ineludibile e necessario, di investimento e interesse educativo.

Uomini, siate umani [...] Amate l'infanzia; favoritene i giochi, le gioie, le inclinazioni. [...] Perché volete strappare a questi piccoli innocenti il godimento di un tempo così breve ed effimero, di un bene così prezioso, di cui non potranno davvero abusare? Perché volete colmare d'amarrezza e di dolori questi primi così fuggevoli anni che mai torneranno per essi, come non torneranno i vostri per voi? O padri, sapete voi in che momento la morte attenda i vostri figlioli? [...] non muoiano senza aver gustato la vita⁴

La polemica contro gli usi educativi correnti «sfocia nel più forte assunto pedagogico mai osato»⁵. Se la vita è finita, se la mortalità infantile è una dura realtà (al tempo di Rousseau iniziava un poco a diminuire, ma oggi lo è ancora oltre i confini del benessere occidentale), allora, si apre una nuova prospettiva educativa: rendere significativo il tempo che resta da vivere ai bambini. La necessità del 'perder tempo' si staglia e si legittima sulla base del riconoscimento della condizione umana di finitezza. È la morte che fa apparire la vita 'come pedagogicamente da vivere': non sciupare inutilmente o sacrificare, ma valorizzare, proteggere e preservare.

Tutte le categorie che in seguito l'analitica heideggeriana metterà in luce, «sono istituite»⁶ da questo diverso sguardo (pedagogico) sull'esistenza. Quando l'uomo, come dirà Foucault, si mette a vivere nello spessore del suo stesso io, allora si porrà anche il problema pedagogico della 'qualità' della sua esistenza. Per l'*Émile* di Rousseau, allora, sarà possibile - come cercheremo di dimostrare in questo scritto - nascere e rinascere senza fine grazie a quel tempo parallelo rispetto al piano esistenziale, che è lo spazio della propria storia di formazione. Questi pedagogicamente non solo potrà godere degli 'effetti vitali' di quella originale educazione negativa subita in campagna, ma anche degli 'effetti formativi' della propria vita oltre la fine di un tale programma formativo.

La modernità di questo nuovo paradigma pedagogico fa entrare Jean-Jacques Rousseau nella stretta cerchia dei nomi della storia della pedagogia ufficiale, come nel sapere diffuso: da allora e per tutti chi si intende di pedagogia, l'esperto o il pedagogista, sarà critico illuminato ma anche utopista romantico; negherà con durezza l'esistente e proporrà, appassionato, un'alternativa pedagogica. Addirittura si può dire che per noi oggi occidentali l'intervento pedagogico, in quanto sinonimo del permissivismo puerocentrista, è equiparato al gesto inaugurato dallo stesso Rousseau. Almeno nella vulgata dei media; ha scritto recentemente Francesco Alberoni:

Cinquant'anni fa dall'incontro fra Dewey, la psicoanalisi ed il marxismo volgare, è nata una pedagogia secondo cui non si devono imporre regole e dare nozioni. Il bambino non deve imparare a memoria le tabelline, le poesie, i nomi geografici, le date della storia non deve studiare la grammatica, l'analisi logica, non deve nemmeno riconoscere l'autorità dei genitori e degli insegnanti. Questi pedagogisti pensavano che l'individuo sarebbe stato più libero di creare e sarebbe avvenuta una stupefacente

³ J.J. Rousseau, *Emilio*, Armando, Roma 1989, p. 126.

⁴ Ivi, p. 127.

⁵ R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2003, p. 216.

⁶ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987, p. 17.

fioritura culturale. Invece si è creato il vuoto [...] in cinquant'anni siamo passati dall'autoritarismo più cieco all'anarchia più totale⁷

Tra «autocelebrazione»⁸ e «autonegazione»⁹, oggi più di ieri, si esaurisce il discorso pedagogico moderno nei suoi stessi paradossi come se si dovesse (o potesse davvero) scegliere tra educare e non educare.

Rousseau non solo alimenta il mito dell'intervento pedagogico felice, ma anche la faccia oscura della pedagogizzazione di tutta l'esperienza umana. Per l'educazione naturale, infatti, l'antropogenesi resta un compito fondamentale. Guardando alla storia di *Émile* da questo secondo punto di vista si scopre il portato «ossessivamente necessitante e condizionante»¹⁰ della sua formazione. L'enfasi sulla libertà, spontaneità e naturalità del processo formativo «si ribalta»¹¹ nella realtà della violenza, repressiva e panottica, proprio di un tale progetto intenzionale. Siamo costretti a oscillare tra il pensare che l'educazione sia un gesto buono, fatto per il bene dell'altro, e il pensare che questo stesso gesto sia qualcosa di cattivo, che si spiega sulla base dell'abuso e dell'arbitrio.

Sono questi il diritto e rovescio di uno stesso mito, i due versanti di un unico archetipo mentale che possono essere colti come non contraddittori soltanto individuando nella storia di Emilio la genealogia dell'idea moderna di formazione. Un'idea continuamente oscillante tra retoriche anti-autoritarie e restaurazioni istituzionali, tra nostalgie regressive e velleità progressiste. Rousseau smaschera e occultata nello stesso tempo la struttura profonda dell'educare¹²

Nel rifiutare l'educazione socialmente organizzata del proprio tempo e, contemporaneamente, nel non indietreggiare rispetto alla propria vocazione educativa, Rousseau «scopre»¹³ che ogni intenzione educativa rimuove e nasconde un dispositivo strutturale - anonimo e impersonale - che amministra il pedagogico; dispositivo rispetto al quale ogni intenzionalità pedagogica non può che fare i conti. Gli enunciati roussoviani dimostrano che pensare l'accadere educativo come processo spontaneo comporta di fatto che un tale processo risulti totalmente controllato da una qualche forma di interiorizzazione culturale specifica, e d'altra parte dimostra anche che ogni controllo totale della formazione di un soggetto di tipo istruttivo (o educativo) deve risultare un processo che sembri spontaneo. Che cosa sia educazione, nel passaggio al limite della finzione letteraria, è la materialità della norma, procedurale e metodologica, del suo stesso accadere. Tanto la rimozione degli intenti educativi (che produce l'abbandono a una sorta di educazione diffusa storicamente compromessa), quanto la concentrazione sulle dimensioni cognitive dell'apprendimento (secondo un certo modello istruzionista che dissolve l'educativo nel disciplinare rimuovendo l'affettivo) rinviano a una concezione «ingenua»¹⁴ dello sviluppo individuale che lascia del tutto impensato lo spessore materiale del dispositivo in atto in ogni gesto educativo.

Il pensare che vita ed educazione siano la stessa cosa secondo una linea continua di sviluppo, crescita e miglioramento, comporta che l'intenzionalità pedagogica sia confusa e/o

⁷ F. Alberoni, *Bravi maestri e regole morali contro la società "liquefatta"*, «Corriere della sera», 29 marzo 2010, p. 7.

⁸ R. Massa, *Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna*, cit., p.107.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Ivi, p. 108.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

assorbita da tutte le intenzioni socialmente indotte: ogni progetto educativo corrisponderà - senza resti - al progetto ideologico di un certo assetto storico-sociale. Potrà avere, allora, una propria giustificazione politica, una qualche legittimazione estetica oppure una solida fondazione religiosa, ma non avrà mai uno statuto pedagogico autonomo. Il pensare, invece, che l'educativo si specifichi in un programma istruttivo strutturato per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità, sicuramente permette al pedagogico di avere un suo spessore tecnico, ma al prezzo di essere avulso dalla vita, ripiegato su se stesso come qualcosa di bizzarro o di finto. Siamo obbligati a oscillare tra l'agire l'educazione all'interno del nostro stesso programma culturale confondendo il piano della vita con quello dell'educazione e il credere che l'educazione si specifichi in un programma di istruzione autonomo che scinde il cognitivo dall'affettivo, cioè rompe l'unità dello psichismo vivente.

Jean-Jacques Rousseau fa esplodere l'interrogativo di cui l'Occidente è portatore nel Moderno. La domanda: cosa significa educare? chiama in causa la dimensione metodologica di ogni antropogenesi o, come con più precisione direbbe Michel Foucault, il problema della soggettivazione sullo sfondo materiale di uno scenario impersonale di esperienza concreta e storicamente determinata.

Ri-pensare, oggi, questo romanzo pedagogico, ci porta sulla soglia di un nuovo modo di dire l'educazione, che non è più moderno. Nella misura in cui il mito roussoviano non ci irretisce più, in positivo oppure in negativo, scopriamo l'efficienza procedurale dell'educazione, cioè quella struttura disposizionale che, al di là del bene e del male, agisce producendo effetti.

Il discorso di Rousseau sull'educazione ci porta davanti all'intreccio di tre istanze diverse: il buonismo di tutte le implicazioni educazionali che cela sempre l'utopia, il sogno o il tentativo di realizzazione di un certo assetto di mondo, il primato dell'istruzione come programma formativo cognitivamente orientato e la dimensione della vita immediata e concreta. Nel cortocircuito di questi tre elementi la pedagogia moderna continua a proporre teorie pedagogiche e interventi educativi: ora dando enfasi all'educazione, ora all'istruzione, ora alla loro dissoluzione reciproca nella vita diffusa. Se molti tra i pedagogisti moderni, nel solco inaugurato da Émile Durkheim, hanno potuto pensare che le pratiche educative dipendano sempre da una variabilità sociale, storica e geografica, pochi hanno difeso, sulla scorta di Antonio Banfi, una specificità del discorso pedagogico. L'educazione, come fatto e come compito, ma soprattutto come oggetto culturale da conoscere e studiare, ha valori propri, come avrebbe detto Piero Bertolini, di cui i pedagogisti sarebbero, o dovrebbero essere, i depositari. Tuttavia, non sia tratta di faziosità partigiana se difendiamo una categoria, messa a dura prova nel consorzio degli esperti delle scienze umane e sociali, si tratta di riconoscere il rinvio del pedagogico a una materialità strutturale, invariante e anonima, che connota i regimi e i codici dell'accadere educativo concreto.

Rimaniamo nell'orizzonte del mito roussoviano (anche nel suo cono d'ombra), quando rischiamo di farci sfuggire questa diversa lettura pedagogica (e l'uso educativo che ne potremmo fare) del testo di Rousseau. Per collocarsi al di fuori dell'orizzonte epistemico di un simile mito (e non farsi giocare dalla sua stessa fascinazione) occorre prendere sul serio la finzione letteraria. Leggere il romanzo come un saggio che appartiene a quella formazione discorsiva che è la pedagogia. Coglieremo così nel processo formativo di *Émile* la necessità di una «verità materiale e procedurale in esso latente»¹⁵, cioè attribuiremo uno statuto di verità agli enunciati di Rousseau indipendentemente dal fatto che siano letteratura oppure scienza. Questi enunciati, e tutti

¹⁵ Ivi, p. 109.

quelli che a essi si collegano in una dispersione di cui - forse solo oggi - è possibile vedere la fine, appartengono a uno stesso archivio. Hanno potuto avere quel potere di circolazione che il sapere, da loro prodotto e diffuso, ha permesso loro; e viceversa.

La storia di *Émile* non è raccontata solo dal mito educazionista di un'anima bella che intende preservare la purezza del suo allievo contro ogni intento pedagogico, e neppure dal mito istruzionista del formatore che intende, credendo alla propria onnipotenza, epurare ogni elemento di casualità - ogni imprevisto - dal processo formativo per controllarlo interamente. C'è ben altro in Rousseau. Non dobbiamo, però, guardare alla storia degli effetti, come direbbe Hans Georg Gadamer, di questo testo, ma a un'altra storia, genealogica e archeologica, che ricostruisce, come direbbe Foucault, la discontinuità che il suo discorso inaugura nella storia di quello pedagogico moderno. Nel II e III libro dell'*Émile* l'educazione si presenta come qualcosa che esige sempre un esercizio di potere consapevole e responsabile, sulla base della condivisione tra educatore ed educando di una stessa esperienza. Oggi, è questa materialità che occorre saper dire (e pensare) in pedagogia per essere Contemporanei a noi stessi.

Trattate l'allievo secondo la sua età. [...] Non comandategli mai nulla [...] Sappia soltanto che egli è debole e che voi siete forte; sappia che, tale essendo la sua condizione e la vostra, la sua esistenza dipende interamente da voi; lo sappia, lo impari, lo senta; senta per tempo sul suo capo orgoglioso il duro giogo che la natura impone agli uomini, il pesante giogo della necessità, sotto il quale ogni essere finito è costretto a piegarsi; e veda che codesta necessità risiede nella realtà delle cose, mai nel capriccio degli uomini, che il freno da cui tutto è trattenuto è la forza, non l'autorità.¹⁶

Jean Jacques Rousseau è lucido nei confronti del tema del potere in educazione: l'educatore non è il sovrano dell'educazione. L'autorità ultima e prima dell'educazione non è la sua disciplina. La finitezza del vivere e le cose della natura, sottomettono l'educatore non meno dell'educando. Tuttavia nella partizione asimmetrica dei ruoli dell'educazione, il corpo del primo: l'educatore è forte, mentre quello del secondo: l'educando è debole. Come più tardi Foucault, Rousseau pensa l'educazione quale

reticolo invariante di situazioni, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto di applicazione. Nella partizione del tempo, dello spazio e della parola secondo un ordine capace di riprodurre quello della vita reale, ma teso a differenziarsi qualitativamente da essa, consiste infine lo statuto oggettivo di quel reticolo¹⁷

Tuttavia nel vedere tutto questo nel testo roussoviano, Riccardo Massa ha già oltrepassato il fascino moderno di quelle parole che tanto scatenano nel bene e nel male, e sta guardando da un altro archivio; archivio che ha come primo enunciato proprio una sua nota affermazione: «l'educazione è un dispositivo»¹⁸.

Oltre il mito: quando finisce davvero l'educazione di Emilio?

Tutti conosciamo l'epilogo del grande romanzo pedagogico di Rousseau. L'*élève*, divenuto padre, prende il posto del suo *gouverneur* (e padre putativo), disponendosi ad allevare il proprio figlio. Così si rivolgerà Emilio al suo precettore:

¹⁶ J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 145.

¹⁷ R. Massa, *Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna*, cit., p. 109.

¹⁸ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, cit., p. 17.

Caro maestro, congratulatevi con vostro figliolo; egli spera di avere ben presto l'onore di essere padre. [...] Dio non voglia ch'io vi lasci educare anche il figlio dopo aver educato il padre. [...] ora [...] cominciano i miei compiti di uomo. Voi avete adempiuto di vostri; guidatemi, perché io possa imitarvi; e riposatevi: è giunta l'ora di farlo.¹⁹

Il romanzo maggiore si chiude sul quadretto felice di Emilio e Sofia, novelli sposi, impegnati nell'educazione della loro prole. Ancora Emilio nel salutare il suo precettore, dirà: «Consigliateci, guidateci: saremo docili; ed io, finché vivrò, avrò bisogno di voi». Forse non è altrettanto noto il fatto che esista un secondo romanzo minore, intitolato: *Emilio e Sofia o I solitari*, dove Rousseau narra nuove drammatiche vicende di Emilio. Avremo, allora, due romanzi: il primo molto famoso e il secondo quasi sconosciuto.

Ha scritto Egle Becchi del romanzo principale che si tratta di una «storia con un incipit e una conclusione - anche se [...] non è una fine vera e propria e consente continuazione del *récit*»²⁰. Supponendo che lo stesso Rousseau sia stato insoddisfatto di quella che appare sicuramente come un *happy end* del primo romanzo, proponiamo di mettere sotto osservazione il secondo romanzo dove si consuma un'altra fine. Assumiamo il principio, sulla scorta delle indicazioni autorevoli precedenti, che i due romanzi costituiscano un tutto, e ipotizziamo che il legame tra questi sia quello di un effetto retroattivo (o di punto di capitone): il secondo romanzo retroagirebbe sul primo cambiandone la portata e il senso.

Leggeremo, allora, i due romanzi come il resoconto di un'unica vicenda di formazione, la cui fine non coincide con l'epilogo del primo romanzo, ma è narrata nel secondo romanzo che, però, risulta curiosamente incompiuto e non finito. Ne viene che la compiutezza dell'esperimento mentale di Jean-Jacques Rousseau non termina là dove siamo abituati a immaginare: il matrimonio e la paternità di Emilio, ma si chiude, invece, nell'accettazione dell'apertura infinita delle alterne vicende della vita. Posizione di solitudine, ma anche di emancipazione dai legami familiari ed educativi. Traguardo possibile per Emilio (e anche per Sofia) solo dopo aver riscoperto il principio dell'educazione negativa e aver ricapitolato la propria vita in forma di un paio di missive indirizzate proprio al *gouverneur*.

Finalmente, nel romanzo minore, incontriamo un Emilio adulto - solo e autonomo - che affronta l'esistenza avendo assunto lo spirito, nel ricordo, di quella formazione atipica, negativa e indiretta, ricevuta in gioventù. Allora il precettore non sarà più una figura presente di guida e di controllo, quanto uno spazio interno di riferimento: una categoria dello spirito, dopo il lutto e la perdita definitiva nella realtà. Il 'romanzo di educazione o pedagogico', prototipo e antecedente in forma letteraria del saggio pedagogico in forma scientifica, cede il passo a 'quello di formazione'; almeno così crediamo seguendo sempre i preziosi suggerimenti della Becchi.

Domande

Accingendoci a leggere in serie questi due libri dove Emilio è protagonista, possiamo immaginare che Rousseau, nel prendere la penna una seconda volta, si sia posto la domanda che ci interessa: come finisce davvero un'educazione? È nella seconda volta, crediamo, che si fissa per sempre l'origine-prima. Ed è sempre a partire dalla ripetizione dell'inizio che è possibile raccontare una storia lungo il filo evolutivo di un processo lineare.

¹⁹ J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., pp.717-718.

²⁰ E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 5.

Immaginiamo, allora, che Rousseau abbia voluto affrontare, scrivendo una continuazione di quella che ci appare come la saga di Emilio, il problema molto grave che, con le parole di Jacques Lacan, in effetti non possiamo non porre: «cosa significa l'esito di un'infanzia e di un'adolescenza e di una maturità normali?»²¹. Se per noi l'educazione non è «una specie di farmaco sociale»²², cosa di cui anche Rousseau è convinto in quanto nel romanzo maggiore si poneva il problema se educare il cittadino oppure l'uomo siano la stessa cosa, e se il gesto educativo non è semplicemente e solo «dell'ordine della confessione»²³, come molto più tardi rispetto a queste parole di Lacan denuncerà Foucault, allora scopo dell'educazione non sarà certo la «normalizzazione del soggetto»²⁴. Chiediamoci: educare corrisponde ad addestrare alla normalità qualcuno? Rispondiamo, per fugare ogni ambiguità, che certamente educare non significa produrre effetti di inattualità nella vita di nessuno; come se intendessimo da educatori promuovere soggettività fuori moda o fuori tempo, in anticipo oppure in ritardo sul presente. Persone disadattate. L'educazione ha a che fare con il potere, cioè il controllo delle condotte e la produzione di abitudini storicamente determinate. Tuttavia il ruolo dell'educazione, si riduce a mera disciplina? È possibile assumere una posizione critica nei confronti della famiglia (cui siamo necessariamente legati da un debito simbolico), della società (cui partecipiamo rinnovandola) e della nostra cultura d'appartenenza (cultura che tramandiamo alle nuove generazioni)? C'è ancora qualcosa di educativo (oggetto specifico di interesse pedagogico) oltre la formazione di una personalità (che ogni psicologia dell'educazione sa dire), la sua capacità di socializzazione (che ogni sociologia dell'educazione descrive) e quella di inculturazione (di cui sa parlare l'antropologia culturale)?

E ancora e più direttamente, domandiamoci: quando da educatori possiamo dire che il nostro compito sia finito? Nel caso in cui l'educando, di cui ci siamo presi cura, abbia raggiunto mete di adattabilità sociale? Come il matrimonio, la paternità o la maternità, il lavoro per esempio secondo la lezione di Erik Erikson? Oppure quando sia in grado fronteggiare proprio la mancanza di un tale stabilità sapendo vivere serenamente e bene dopo la fine del proprio matrimonio, la perdita del lavoro o l'accettazione del non aver partecipato, per necessità o altro, alla catena generativa della specie, come accade per lo più oggi?

Le nuove avventure di Emilio

Dopo la partenza del *gouverneur*, la famiglia di Emilio trascorre felice in campagna quasi dieci anni. Gli sposi hanno due figli, ma - in modo drammatico e imprevisto - la bimba muore. Già deceduti i genitori di Sofia, con i quali la coppia viveva, per consolare la moglie, Emilio compie un passo che avrà conseguenze negative: trasferisce la famiglia nella capitale. *Omne malum ex urbe*; commenta Egle Becchi. Sarà la donna l'anello debole. Sofia soccombe alle insidie della città. Sedotta, tradisce il marito e resta incinta. La reazione di Emilio, dopo una iniziale confusione e ambiguità tra l'essere risentito a causa dell'infedeltà della moglie e l'essere ammirato per la franchezza con cui la donna confessa la propria colpa, è di «fuga»²⁵. Emilio decide di abbandonare casa e famiglia. Inizia così un

²¹ A. Di Ciccio A. (a c. di), *J. Lacan. Seminario IV. La relazione oggettale 1956-1957*, Einaudi, Torino 2007, p. 15.

²² *Ivi*, p. 13.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ivi*, p. 12.

²⁵ E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 8.

vagare disordinato che diventerà, poi, viaggio intenzionale. Prima in città e dopo per mare. Emilio si ritroverà a teatro, nella bottega di un artigiano (dove Sofia con il figlio lo guarderà mentre lavora senza essere vista) e in seguito coraggiosamente allargherà il suo raggio d'azione. Se a teatro Emilio fa esperienza di un dolore che oggi nomineremmo depressivo e confusivo, il lavoro è occasione di riscoperta delle proprie abilità e competenze, diremmo oggi, cioè proprio di quel programma di educazione naturale cui era stato sottoposto in gioventù. A questo punto un Emilio rinfrancato e consapevole di sé può iniziare le sue avventure da solitario.

Un secondo viaggio, oltre quello fatto a fianco del *gouverneur* nel primo romanzo, lo porterà a imbarcarsi a Marsiglia verso Napoli. Sarà ostaggio dei pirati, verrà catturato e deportato come schiavo ad Algeri. Questa ultima tappa africana corrisponde al tentativo, realizzato e felice, di spendere in politica il proprio tirocinio naturale. Emilio si imporrà sui suoi compagni di sventura, riscattandosi dalla prigionia e addirittura diventando consigliere e collaboratore del Bey. Si apre, così, per lui una nuova carriera di riformatore politico. A questo punto, però, la seconda e ultima lettera si interrompe. Ci sono testimonianze di un racconto agli amici da parte di Jean-Jacques Rousseau del prosieguo delle vicende di Emilio, ma di queste tracce orali si hanno almeno due versioni. Quella di Pierre Prevost che è riportata nel suo carteggio e quella di Bernardin de Saint Pierre, contenuta in alcuni appunti pubblicati. Secondo la prima versione l'ultima tappa del viaggio di Emilio sarebbe un'isola deserta dove incontrerebbe nuovamente Sofia; e questa gli racconterebbe un'altra versione della propria colpa, fuggendo ogni sospetto. Mentre la seconda versione vede Emilio sempre in un'isola deserta ma con una nuova compagna. Mentre Sofia muore lasciando una lettera dove confida tutto il suo pentimento.

Dall'educazione alla formazione: Emilio diventa un solitario

Siamo tutti consapevoli che l'educazione abbia a che fare con lo sviluppo e la crescita. La tradizione, anche pedagogica, ci consegna l'idea che questo vettore di accrescimento abbia un punto di mira, cioè un stato ideale, terminale, perfetto, adeguato; chiamiamo tale culmine: età adulta (in psicoanalisi, almeno da Karl Abraham in avanti e non tutti, gli psicanalisti in genere parlano di genitalità). Attualmente in pedagogia, anche superando una certa deriva migliorista²⁶, la credenza in un momento apicale del processo educativo è stata abbandonata; parliamo da pedagogisti piuttosto di 'adulità', come condizione nell'adulto di apertura al cambiamento oppure di 'nonnità' come disponibilità nell'anziano a rimettersi in gioco cognitivamente e affettivamente; solo per fare degli esempi. Questa prospettiva si è dischiusa da quando abbiamo iniziato a pensare il cambiamento non solo come situazione continua o permanente, ma anche ricorsiva e ricorrente dell'educazione; chiamiamo questa nuova disposizione *life long learnig*.

Tuttavia tra il pensare che l'educazione abbia «un punto d'arrivo»²⁷ e il pensare serenamente (addirittura con certo senso di liberazione anche inquietante) che questo non vi sia più e che si impari sempre lungo tutto il corso della vita, c'è un'altra possibilità di pensiero: il credere che sia possibile vedere l'evoluzione di un soggetto solo attraverso «una ricostruzione retroattiva»²⁸ delle esperienze fatte.

È solo *après-coup*, ci suggerisce Jacques Lacan da strutturalista, che il passato viene colto e si compone in quell'organizzazione immaginaria e paradossale secondo cui

²⁶ Cfr. P. Mottana, *Miti d'oggi dell'educazione. E opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano 2000.

²⁷ A. Di Ciccio (a c. di), J. Lacan. *Seminario IV. La relazione oggettuale 1956-1957*, cit., p. 12.

²⁸ Ibidem.

ci sarebbe un prima e un dopo lungo una sequenza lineare e progressiva, cioè l'idea di uno sviluppo armonico regolare e continuo²⁹. I passi, le tappe o gli stadi di un processo evolutivo sarebbero il frutto di una ricostruzione che a partire dalla sua fine ricapitola a posteriori questi stessi elementi in una storia; storia che propriamente nasce solo in quel momento. Quasi un necessario e inesorabile ricordo di copertura, cioè una ricostruzione di senso sbieca rispetto al vissuto di cui è traccia. Di più, sulla scorta delle riflessioni heideggeriane, è possibile dire che questa storia improbabile, ma legata a ciò che abbiamo vissuto veramente, dipende dal futuro al quale è assegnata.

Seguendo il filo di queste riflessioni, allora, noi proponiamo di iniziare «a monte»³⁰. Al posto di credere, idealizzando, che col matrimonio e con la paternità sia finito il noviziato di Emilio (come si racconta nel romanzo maggiore) oppure al posto di negare, realisticamente, all'educazione di Emilio uno stato terminale, affermando la necessità del vortice di avventure che Rousseau immagina per lui dopo il crollo proprio di questo approdo apparentemente definitivo: la morte della figlia e la dissoluzione del legame con Sofia (come descritto nel romanzo minore), noi partiamo dalla fine (da situarsi nel secondo romanzo) per capire come questi abbia potuto davvero diventare il campione dell'educazione negativa (da rinvenire come tutti sanno nel primo romanzo). È nell'intreccio tra ciò si dà oltre la fine o epilogo dell'*Émile* che è possibile vedere apparire in *Emilio e Sofia* o *I solitari* la fine in quanto compimento dell'educazione negativa impartita; il che apre davvero senza fine a ogni avventura della vita. Il punto della fine autentica, per noi, è quello in cui Emilio scopre la diversità del programma pedagogico al quale è stato esposto e decide che cosa farsene nella vita, cioè quello in cui Rousseau riprende a scrivere di lui.

C'è un punto fittizio, ideale o immaginario alla fine di ogni educazione del tutto interno al programma pedagogico da cui dipende: il credere di aver raggiunto determinati obiettivi o mete (di normalità) e un punto reale, esterno a essa in quanto appartiene all'educando non più in formazione, che corrisponde all'esperienza del compimento proprio dell'educazione ricevuta. È la separazione. C'è una differenza, ci insegna Martin Heidegger, tra Essere-alla-fine e Essere-per-la fine. Fine in quanto *Ende* è quel luogo in cui si raccolgono tutte le possibilità di un processo, o di una storia, in vista del futuro. Solo allora sarà possibile un reale congedo dagli spazi, dai tempi e dai segni dell'educazione; la consapevolezza di quello che i pedagogisti chiamano «scioglimento»³¹. Solo nel punto in cui si fanno i conti, in positivo o in negativo, col programma pedagogico al quale si è stati esposti, è possibile aprirsi davvero al proprio futuro nella vita. Si tratta di fare lutto della relazione con l'educatore, ma anche di non soffrire più la mancanza oppure di non accogliere più con euforia la perdita di quella condizione liminare, finzionale e protetta che è l'educazione in quanto pragma o esperienza.

L'educazione non finisce, come vorrebbe Hegel, al massimo grado della sua realizzazione, in un punto o meta di perfezione ideale. Piuttosto se l'educazione è finisce davvero, come anche scrive Gadamer, è perché ci si dispone a nuove avventure all'infinito. Nel mezzo c'è quella presa di coscienza, angosciata, di cui ci parla Heidegger: l'attimo che costruisce una storia tra passato (l'inizio) e futuro (la fine).

La soggettivazione di Emilio

²⁹ Ivi, p. 49.

³⁰ Ivi, p. 12.

³¹ P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993, pp. 133-169.

Le brevi note sulla trama del libro che narra le nuove vicende di Emilio, potrebbero indurre a pensare che si tratti di un romanzo di avventure³², ma non è esatto. È il caso piuttosto delle avventure di un'anima angosciata; scriverà Emilio al suo precettore: «Maestro mio, questa non è la storia degli avvenimenti della mia vita [...] è la storia delle mie passioni, dei miei sentimenti, delle mie idee»³³. Nel secondo romanzo si realizza un capovolgimento: la messa in riga delle vicende descritte nel primo. Come sottolinea Egle Becchi è proprio «questa dominante dimensione psicologia e teorica»³⁴ che salda i due romanzi: ciò che nel secondo viene narrato non avrebbe senso senza gli avvenimenti antecedenti raccontati nel primo. In questo senso è vero che se seguiamo le vicende interiori e i ricordi di Emilio è meno «avvertibile l'incompiutezza»³⁵ del secondo romanzo e meno necessaria una chiusa ufficiale e definitiva. Oggetto di questo romanzo minore è la fenomenologia degli stati d'animo e delle riflessioni di Emilio, e in modo indiretto del mondo interiore di Sofia; personaggi che già conosciamo direttamente dalla voce narrante del romanzo maggiore. Non si tratta solamente di «passioni fuori controllo»³⁶; passioni da cui il giovane *élève* era stato messo in guardia dal suo precettore, ma di un rivolgimento interiore. Il travaglio di un'anima. «Emilio progressivamente ritorna in se stesso, ripensa il suo presente e il suo passato prossimo»³⁷. Nella qualità introspettiva delle note del secondo romanzo, «due solitudini [...] vengono messe a confronto»³⁸: Emilio e Sofia soli, senza precettore e senza il sostegno l'uno dell'altra. L'isolamento diventa la «pregiudiziale ineliminabile» di questa «ri-lettura»; e questo è heideggerianamente la cifra dell'angoscia. Infatti, nel secondo romanzo, assistiamo non solo a «una conversione» di Emilio, cioè al «farsi di una psicologia di un soggetto ormai adulto», ma anche - e proprio per questo - alla rimemorazione della (prima) educazione che si inverte e acquista importanza per la vita proprio nel ricordo. Leggiamo quello che ha scritto in proposito Egle Becchi:

I Solitari sono quindi un resoconto di psicologia, la descrizione di una vicenda storica di affezioni del cuore, che vanno dall'individualità di un *moi* che si sta facendo adulto alla sua maturazione sociale; se nella Lettera prima, Emilio racconta la sua vita per così dire privata [...] alla fine della prima lettera e nella seconda descrive un orizzonte più ampio, non solo geografico ma emozionale e sociale.

E più oltre:

Emilio si fa soggetto del mondo, capace di sostenere e superare le avversità, atto, infine, a collaborare all'istituzione di una società nuova e tendenzialmente buona. La narrazione qui metaforizza alcune meditazioni del costruirsi del sociale che proprio in quegli anni venivano viste nel Contratto Sociale nella loro forma razionale e a storica.

Infine: «in questo senso le due lettere che Emilio scrive al suo maestro e padre sono un'esplorazione per una possibile teoria etica, dove Emilio oramai educato è soggetto autonomo capace di decidere».

Emilio: da oggetto del desiderio (di educare) a soggetto del desiderio (di esistere)

³² E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 9.

³³ Ivi, p. 35.

³⁴ Ivi, pp. 9-10.

³⁵ Ivi, p. 10.

³⁶ Ivi, p. 12.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ivi, p. 11.

Emilio e Sofia o I Solitari, siamo invitati a pensare³⁹, potrebbe essere un'opera che continua e completa quella maggiore. Non una semplice appendice bizzarra, incongrua, surrettizia, piuttosto un'integrazione e un'estensione del primo romanzo. Prendendo sul serio queste affermazioni, ci chiediamo a questo punto: che ne è del *gouverneur* e della sua posizione rispetto a Emilio nel secondo romanzo visto che questo si compone di due lettere che Emilio scrive proprio a lui, ma che abbandona al mare?

Notiamo subito che queste missive hanno un interlocutore, sono scritte a un 'chi' particolarmente significativo, ma non è importante che questi le possa mai leggere; è importante scriverle. Si tratta di un gesto che ha bisogno del *gouverneur*, ma è fatto da Emilio per Emilio stesso. Abbiamo visto alla fine del primo romanzo il precettore uscire di scena; sulla scena educativa c'erano Emilio, Sofia e la loro prole. Nel secondo romanzo il precettore torna sulla scena ma in un ruolo più defilato che tuttavia non è di comparsa, ma di spalla. Emilio non solo sa di aver perso il riferimento diretto della sua guida, ma l'ha finalmente interiorizzato: parla al *gouverneur* come se fosse presente, gli si rivolge in presenza consapevole che non c'è, non ci sarà mai più. Nei suoi confronti ha compiuto quello che si potrebbe definire un processo di lutto⁴⁰: il precettore è diventato parte di sé. Il lavoro del lutto è proprio questo: al posto di perdere con la mancanza dell'altro amato anche una parte di sé, identificandosi all'oggetto perduto, assumere la perdita incorporando l'oggetto. A questo livello valgono tutte le metafore orali: mangiare, inglobare, introiettate.

Se nell'*Emilio* la voce narrante era il *gouverneur* (il primo romanzo appartiene al «genere narrativo»⁴¹), in *Emilio e Sofia o I solitari*, non più (il secondo romanzo appartiene a quello «della prima persona che racconta»⁴²). Possiamo credere che il precettore sia stato una controfigura dello stesso Rousseau, il quale davvero era stato precettore nella vita e davvero aveva già scritto in forma autobiografica di questo suo mestiere. Inoltre, ci viene suggerito, questo romanzo maggiore risulta essere una confessione come molta della produzione roussoviana. Nel secondo romanzo è Emilio la voce narrante che racconta al suo *gouverneur* le proprie vicende a partire dalla chiusa del primo romanzo. Queste lettere Emilio le scrive a se stesso e per se stesso; sa che il *gouverneur* non potrà mai leggerle e tuttavia il secondo romanzo non si presenta come un monologo (anche se ci sono passaggi simili a monologhi interiori). È sempre Egle Becchi a chiarire che «Rousseau veniva esercitando al massimo il "genere" del racconto pedagogico»⁴³, prima in forma del racconto di un'educazione nel romanzo pedagogico maggiore, poi in forma del racconto di una storia di formazione o di vita. Qui è Emilio a essere controfigura di Jean-Jacques Rousseau e a confessare o inventare la propria storia o autobiografia.

Si tratta di «uno scambio di ruoli»⁴⁴: Emilio da oggetto del desiderio di educare da parte del suo precettore diventa soggetto del proprio desiderio di vivere. Con le parole della Becchi:

³⁹ Ivi, pp. 15-16

⁴⁰ P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, cit., pp. 164-169; S. Freud, *Lutto e malinconia*, in id., *Opere*, vol. VIII, Boringhieri, Torino, 1992, pp. 102-118.

⁴¹ E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 2.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ivi, p. 13

Emilio [...] da destinatario di intervento educativo e, successivamente “di lezioni” si fa protagonista di azione, diventa soggetto (e narrante) di una pedagogia secondo natura, realizzata in prima persona, pedagogia che conduce a (e fonda la) buona società.

Non solo si passa dall'educazione alla formazione nella scrittura di Jean-Jacques Rousseau, ma dal punto di vista di Emilio si chiude quella che diventa così la sua prima educazione negativa - alienata e sottomessa al dettato intenzionale del precettore - per approdare attraverso la separazione da questi a un nuovo protagonismo - solitario - nella propria vita.

È nel ripensamento e nella ripresa della scrittura di Rousseau, che per il suo personaggio si apre la possibilità di una emancipazione autentica: da *élève* immaginario, Emilio diventa un avventuriero dell'anima, acquistando tutto uno spessore psicologico e una possibilità di vita reali.

Raccontarsi⁴⁵

È nel ricordo, infatti, che ognuno assegna un posto nella sua vita, cioè una ricaduta esistenziale a ogni esperienza educativa vissuta che in questo modo diventa passata, lontana e distante. Chiusa nel suo spessore vitale alle proprie spalle. È nel presente, invece, che ognuno deciderà che cosa farsene di tutto quello che ha imparato: accogliendolo oppure rifiutandolo per il futuro. In questo senso il passato ‘che ci buttiamo alle spalle’ dipende da quel futuro ‘che ci aspira e mette in cammino’, e non il contrario.

Pensare, invece, che l'educazione negativa di Emilio sia fallita in quanto questi decide di tornare in città, con tutta la catena di conseguenze che questo gesto necessariamente porterà con sé: il tradimento di Sofia, la nuova e inattesa maternità, il travaglio del crollo del legame amoroso, la fuga, è un abbaglio. Emilio può raccontare in due lettere al suo *gouverneur* queste nuove avventure solo perché le ha già archiviate a partire dal futuro che ha scelto per sé. È dall'Africa che egli ricompono la sua storia di formazione e si apre a nuove avventure di vita. È dalla fine compiuta dell'educazione negativa che è possibile per Emilio iniziare a ricordare, raccontandosi.

La storia di noi stessi, la nostra storia di formazione, è un racconto posticcio. Non crediamo davvero che le cose siano andate così ‘dall'inizio’, lo sono propriamente ‘dalla fine’. Le tappe, le svolte, le salienze della nostra biografia saranno ogni volta diverse, perché alle dipendenze di quel futuro dal quale ci stiamo raccontando di volta in volta. Per questo possiamo avere mille vite diverse. Per questo è possibile scegliere sempre nuovi futuri per i quali ci sarà sempre un passato da ritrovare. Almeno questo è quanto si può fare in Clinica della Formazione. Ha affermato Riccardo Massa:

Quello che ho chiamato e che pratico come “clinica della formazione” è una ripresa senza fine del linguaggio senza illudersi che vi sia nessuna verità da scoprire, nessuna latenza che si manifesti definitivamente, di interpretare nulla che non sia altro che il fatto, comunque, di rinarrare continuamente la propria storia di formazione, di rielaborarla continuamente, di decostruire le

⁴⁵ Prendiamo a prestito il titolo di questo paragrafo da quello di un noto saggio di Duccio Demetrio. Cfr. D. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1995. E confrontiamo la tesi in esso contenuto con le affermazioni, ancora una volta, di Egle Becchi che parla del romanzo minore come di un racconto: «con forte inclinazione autobiografica, dove chi narra racconta di sé a un destinatario [...] A questo lettore viene indirizzato il racconto, allo scopo non solo e non tanto di comunicare un nuovo modello educativo, quanto anche di esercitarlo, grazie appunto alla narrazione, nella difficile arte della formazione». (E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 2).

attribuzioni, i significati, i valori che sono in gioco nel momento in cui ciascuno di noi se la rappresenta e la comunica⁴⁶

Non penseremo, quindi, che lo sviluppo di Emilio sia finito alla fine del romanzo maggiore che porta come titolo il suo nome. Non penseremo che l'educazione sia finita quando troviamo lavoro oppure ci sposiamo non solo perché oggi questi obiettivi o finalità sono diventati precari e fuggitivi. Oppure perché siamo più moderni di chi ieri ci ha preceduto, credendo che si debba apprendere per tutta la vita. Si tratta di limiti immaginari.

Per capire quando finisce l'educazione (negativa) di Emilio, guarderemo invece al romanzo minore, curiosamente incompiuto e mai interamente reso pubblico, dove sono raccontate le sue avventure dalla rottura del suo matrimonio, al tentativo di lavorare in una bottega artigiana prima e nella realtà dell'impegno politico poi. Questi nuovi e precari obiettivi, finalità esistenziali di un Emilio solitario, non governate dal suo precettore (anche se la scelta per la politica non è disgiunta dalla prassi rivoluzionaria del programma pedagogico di Rousseau) saranno possibili solamente *apres-coup*. Allora finirà davvero, cioè non avrà più presa pedagogica, l'ideale dell'educazione negativa. È perché Emilio fa i conti con la sua storia di formazione che diventa quello che sarà; a questo punto davvero non importa chi vorrà essere o cosa farà per nessun precettore che non sia lui stesso nella propria vita.

Il punto di capitone

Abbiamo affermato, portando al limite le affermazioni della Becchi, l'esistenza di un effetto retroattivo del secondo romanzo sul primo.

Relativamente all'*Emilio*, *I solitari* sono l'altra faccia di un progetto educativo che si vuole compiuto, ma che compiuto non è se non si mostra in qualche modo che chi è stato educato è capace di essere uomo e di continuare il suo tragitto formativo autoeducandosi alla prova dei fatti.⁴⁷

Questo significa per noi che tra i due romanzi

[...] si articola ciò che abbiamo chiamato il punto di capitone grazie a cui il significante arresta lo scivolamento altrimenti indefinito della significazione. [...] Di questo punto di capitone provate a trovare la funzione diacronica nella frase in quanto chiude la propria significazione soltanto con l'ultimo termine, ciascun termine essendo anticipato nella costruzione dagli altri, ed inversamente ne sigilla il senso con il suo effetto retroattivo.⁴⁸

Non possiamo ridere di una barzelletta prima che sia finita. Il compimento, e il senso che ne viene, in una frase come nell'educazione negativa di Emilio, si coglie solamente alla fine. Si deve passare attraverso una seconda volta per poter tornare alla prima, affinché una storia o un significato tengano davvero. Allo stesso modo, se vogliamo fermare un bottone al materasso per ottenere un'imbottitura *capitonè*, dobbiamo formare intorno a quest'ultimo un occhiello. Il filo deve tornare dalla fine all'inizio, perché il bottone sia saldo.

Fine di un archivio?

⁴⁶ J. Orsenigo, *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 44.

⁴⁷ E. Becchi (a c. di), *J.J. Rousseau. Emilio e Sofia o I Solitari*, cit., p. 20.

⁴⁸ J. Lacan, *Scritti*, Einaudi, Torino 1974, pp. 807-808.

Se pensiamo, sulla scorta di Foucault, alla pedagogia come a quella formazione discorsiva che raccoglie enunciati educativi secondo regole di formazione proprie, e non come a una disciplina che ha per oggetto la teoria dell'educazione secondo un metodo quantitativo oppure qualitativo, allora il campo della storia della pedagogia si sparpaglia. Non esiste più una linea continua che assegna alle varie idee pedagogiche un posto nella loro storia evolutiva. Si fa strada piuttosto un principio di discontinuità tra quelle che appaiono ora quali positività, cioè aggregati enunciativi appartenenti a diversi archivi. Riccardo Massa ha provato a pensare una pedagogia «non uguale a se stessa nel tempo»⁴⁹. In questa prospettiva il dettato roussoviano, custodito nel romanzo maggiore, diventa la «norma utopica»⁵⁰ dell'educare. La campagna, eterotopia della città, sarà il teatro, finzionale e protetto, di una educazione nuova e negativa: niente libri, niente quaderni, niente scuola solo il rapporto serrato tra *Émile* e il suo *gouverneur*. Passeggiate istruttive nei boschi e nelle fiere, incontri memorabili non proprio fortuiti, punizioni naturali, il tirocinio in una bottega artigiana e un viaggio, questo il *carnet* dell'educazione diversa di Emilio. Scrive Jean-Jacques Rousseau:

Se poteste non fare nulla e nulla lasciar fare agli altri, se poteste condurre il vostro allievo sano e robusto all'età di dodici anni, senza che sappia distinguere la mano destra dalla sinistra, fin dalle vostre prime lezioni gli occhi del suo intelletto si schiuderebbero alla ragione; senza pregiudizio, senza abitudine, nulla vi sarebbe in lui che possa contrastare l'effetto della vostra opera. Ben presto diverrebbe tra le vostre mani il più saggio degli uomini e così, cominciando col far nulla, avreste realizzato il miracolo dell'educazione⁵¹

Al di là della presa, o del fastidio, di questo mito pedagogico moderno c'è ancora da pensare negli stessi enunciati dei due romanzi di Jean-Jacques Rousseau, cui abbiamo alluso in questo scritto, lo spessore del reticolo materiale che fa di Emilio 'in campagna' un nuovo allievo e 'dall'Africa' un uomo nuovo. Nell'incrocio tra questi due romanzi, che descrivono rispettivamente: il primo l'educazione negativa di Emilio e il secondo la vita dopo la fine di quella formazione così diversa, c'è ancora da pensare il dispositivo pedagogico che li lega e li intreccia. Rousseau ha scoperto ciò che c'è ancora da pensare in pedagogia: gli effetti vitali dell'educazione del suo giovane *élève* e gli effetti formativi della vita di un *Émilè* adulto. Se vita ed educazione si scindono per noi Contemporanei come gli oggetti di questi due romanzi, che ne è, allora, del gesto educativo, tema della riflessività di ogni pedagogia? Del programma disciplinare di qualsiasi progetto di istruzione o educazione formale? E dell'educazione diffusa o educazione informale?

Oltre la fine dell'educazione negativa di Rousseau, c'è da pensare l'eco di questa stessa formazione nella vita di quel personaggio inesistente che è Emilio. Prendiamo sul serio la finzione letteraria: attribuiamo una vita a Emilio e vedremo diventare l'educazione negativa una bolla oppure una parentesi, finzionale e precaria, nel fluire di quell'esistenza che è la vita mortale. Da questo altro osservatorio (pedagogico) la vita si sdoppia e si offre quale esperienza o possibilità. La 'qualità' esistenziale che ne deriva dipende così poco dalla nostra volontà di educatori, che dobbiamo ancora studiare la materialità strutturale (o il congegno letterario che Rousseau costruisce tra i due romanzi), da cui realmente dipende.

⁴⁹ J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia*, Unicopli, Milano 2006, p. 164.

⁵⁰ R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, cit., p. 462.

⁵¹ J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., p. 149.

Jole Orsenigo

(Professore Aggregato – Università Milano Bicocca)