



DECOSTRUIRE PER LIBERARE

di Liliana Cimino* e Ignazio Licciardi**

SOMMARIO

1. Introduzione; – 2. Definendo la *decostruzione*; – 2.1 Smascherare, svelare, decostruire: approccio filosofico-pedagogico; – 2.2 Approccio socio-psico-pedagogico; – 2.3 L'approccio decostruttivo di alcune teorie pedagogiche del Novecento e Femminismo; – 3. Scheda: Maestri del Decostruzionismo; – 3.1 Jacques Derrida; – 3.2 Edmund Husserl; – 3.3 Friedrich Nietzsche; – 3.4 Karl Raimund Popper; – 3.5 Edgar Morin; – 4. Decostruire la pedagogia; – 5. Conclusioni.

1. Introduzione

La presente ricerca nasce da una riflessione pedagogica sui limiti della indagine pedagogica nel corso del Novecento e sulla necessità di creare nuovi modelli epistemici che permettano all'uomo di affrontare le nuove e le differenti realtà sociali che, inevitabilmente, la post-modernità offre. Si propone la possibilità di osservare la pedagogia da nuovi punti di vista differenti: libera da astrattismi logici, derivati dalle filosofie e da eccessivi materialismi pratici.

Una nuova pedagogia, quella decostruzionista, più pragmatica e volta ad una soluzione di concreta sintesi tra teoria e prassi, grazie all'analisi di se stessa in

rapporto con il mondo esterno, a contatto con le varie discipline che studiano l'uomo nei vari ambiti dell'umano.

Tre parti, strutturate in modo tale da analizzare la *decostruzione* in maniera profonda ed in una prospettiva ad ampio raggio.

La *prima parte* offre al lettore la possibilità di avvicinarsi alla decostruzione, attraverso primi approcci filosofici, sociali, pedagogici, psicologici, offrendo un quadro generale sul significato generale di una nuova pedagogia.

Una decostruzione che viaggia sulle onde dello *svelamento*, della messa in discussione di interi sistemi teorici e costruzione di nuovi significati.

La *seconda parte* si presenta sotto forma di *Scheda* che cerca di delineare un minimo percorso nell'ambiente filosofico tra alcuni dei principali filosofi che hanno compiuto una *rivoluzione copernicana* in ambito

*Dottoressa in Scienze dell'educazione, Università degli Studi di Palermo.

**Professore Ordinario di Pedagogia generale, Università degli Studi di Palermo.

decostruttivo, offrendo il loro apporto significativo ad una nuova visione pedagogica: una nuova logica di smantellamento che ha messo in crisi modelli teorici conclamati da secoli.

Nella *terza* ed ultima parte, si scende nel vivo dell'azione educativa sotto l'influenza decostruttiva: si esplorano i territori delle sfide educative a contatto con le varie realtà educative; si affrontano i temi principali della decostruzione e si cerca di mostrare in che modo possa essere possibile agire nel quotidiano e *all'interno* e *per* l'organizzazione di tutte le Istituzioni e, in particolare, di quelle educativo-formative. Un approfondimento, dunque, dell'approccio alla pedagogia che mostra un uomo totalmente nuovo, scevro da qualsiasi vincolo fisico ed intellettuale, aperto a qualsiasi opportunità, sempre pronto a proporsi come soggetto cosciente e consapevole dei propri limiti e delle proprie competenze, abilità e capacità da mettere in gioco in un mondo disordinato.

Si tiene a precisare che la presente indagine di ricerca è frutto, soprattutto, di un'esigenza fortemente avvertita dalla Dottoressa Liliana Cimino che ha voluto mettere dei *paletti* al suo modo di pensare e certamente non per osservarli pedissequamente, senza mai pensare di poterli superare o spostare o eliminare del tutto. Non è semplice né facile vivere in questo inizio di XXI secolo, in cui la stessa complessità sembra soffrire per l'arroganza e per la presunzione di troppi cosiddetti strani "soggetti" che sembra vogliano giocare con la vita degli altri. Abbiamo un urgente bisogno di prendere e, soprattutto, far prendere coscienza all'*uomo nuovo* che il vivere nell'*incertezza* è, se non la regola, certamente è la condizione del nostro esistere.

Ci si è imbarcati, così, in questo breve saggio, per lanciare un messaggio che vuol essere soltanto e soprattutto un semplice "*dato di conoscenza*" su cui poter riflettere, per non perire e non perdere il senso delle cose che, oggi, devono essere colte in una dimensione

reticolare e sistemica, per recuperare anche la dimensione odierna di un *soggetto autocosciente e aperto all'altro da sé*.

2. Definendo la decostruzione.

2.1. Smascherare, svelare: de-costruire. Approccio filosofico-pedagogico.

«Che cosa non è la decostruzione? Tutto!

Che cos'è la decostruzione? Nulla!

Per tutti questi motivi, non penso che sia una buona parola. Soprattutto, non è bella. Certo ha reso dei servizi, in una situazione ben determinata. Per sapere che cosa l'ha imposta in una catena di sostituzioni possibili, nonostante la sua fondamentale imperfezione, bisognerebbe analizzare e decostruire quella "situazione ben determinata"»².

Così Jacques Derrida spiega, in tutta la sua semplicità, in una lettera ad un amico giapponese, il Professor Izutsu, quello che per sé rappresenta la *Decostruzione*.

In effetti, sarebbe un controsenso voler dare una definizione a ciò che per natura rompe gli schemi e che esiste solo per manifestare libertà; un vero e proprio paradosso che porta la decostruzione a non assumere mai un valore normativo o vincolante. "*Per definizione, la stessa decostruzione deve lasciarsi decostruire, per questo non potrà mai avere il valore di una norma*"³. Si manifesta il Decostruzionismo, in piena libertà, senza dogmi, pregiudizi, stereotipi, teorie, assiomi, regole, sintassi, ma soltanto principi che hanno lo scopo di smontare, smascherare, disvelare ciò che la cultura occidentale ha prodotto con la propria cultura dominante; *decentra* l'uomo, il suo *ego*, il suo *lògos*, dando voce alla minoranza, al rovescio della medaglia, al punto di vista nascosto dietro a quello imperante.

È importante ripensare *il soggetto*, non più come insieme di concetti prestabiliti ed immobili, ispirati ad ideologie unificanti ed

² J. DERRIDA, *Psyché. Invention de l'autre*, Paris, 1987. Traduz. dal francese di M. Ferraris, pp. 387-393.

³ A. NANNI, *Decostruzione e intercultura*, Bologna, 2001, p.14.

universalizzanti di stampo metafisico; non è più un "io" autentico in senso illuministico ma un "io decentrato", non presente a se stesso ma, semplicemente, un'altra descrizione di sé, capace di molteplici significati, di molteplici ruoli. Il decostruzionismo vuole negare la chiusura di un soggetto "fissato", andando oltre e mettendo in discussione il senso della soggettività.

Sulla scia dell'esistenzialismo umanistico sartriano, vuole responsabilizzare l'uomo nei confronti del mondo e dell'altro, inteso come una *persona unica, singolare*, ed importante per noi stessi proprio perché irriducibilmente diverso da noi.

Infatti, come detto da Alessandro Mariani, per decostruire la soggettività dell'uomo dobbiamo essere coscienti della nostra responsabilità verso gli altri perché l'io si identifichi rispetto all'alterità⁴.

Se, nella cultura moderna, si cerca solo di far luce per trovare la verità, *il decostruzionismo indaga il buio*, ponendolo accanto alla luce come *possibilità di scelta* o, semplicemente, come altra natura dell'essere.

*"Da qui la responsabilità di una filosofia della formazione umana dell'uomo, che è chiamata ad intervenire nel travaglio etico e politico, ma anche sociale e culturale"*⁵.

Recupera la natura dialogica degli opposti, senza prevedere alcuna esclusione dei singoli elementi. Pone ogni elemento sullo stesso livello, con la stessa importanza ontologica ed interpretativa, accettando che nel mondo esista sia il bene sia il male, senza negare la realtà esistente.

"Un'opera, quella decostruzionista, che non corrisponde ad una distruzione, piuttosto ad

⁴ Cfr. A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia – una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, 2008.

⁵ A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia – una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., p.25; cfr. M. GENNARI, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, 2001.

*un rilancio critico dell'interpretazione, anche in pedagogia"*⁶.

Un vero e proprio intersecarsi tra filosofia ed ermeneutica, sempre *borderline* rispetto alla propria natura, per aprirsi alla letteratura ed a tutte le altre scienze umane che hanno a cuore la *"questione del soggetto"*. Infatti, da un lato, si interpretano i fatti e gli eventi e, dall'altro, si decostruisce, si smonta quel pregiudizio, stereotipo sociale, osservandolo nelle sue origini con il relativismo, procedendo con integrazioni, correzioni, aperture critiche che amplieranno la loro natura, fino ad allora limitata dai nostri filtri conoscitivi.

Per queste ragioni, la *pedagogia decostruzionista* dona continui impulsi alla filosofia dell'educazione, per *criticare* la pedagogia generale; si mostra come ermeneutica della realtà, perché offre all'uomo la possibilità di interpretare il mondo in relazione contingente allo spazio ed al tempo e non in modo assolutistico, rimanendo vicino alle orme di Gadamer. L'interpretazione del mondo, dei fatti, dei testi, degli eventi non si trova dentro al soggetto ma si trova fuori di noi, imparando ad ascoltare cosa l'altro ha da comunicare e avendo cura di sé e degli altri. Vi è un continuo scambio tra le cose conosciute e quelle da conoscere, *"le parti"*, che vanno, a loro volta, a modificare il complesso del sapere: *"il tutto"*⁷.

⁶ A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia – una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., p.12; J. Derrida intende oltrepassare l'orizzonte strutturalista delle varie teorie e vuole richiamare la sua attenzione ad una dimensione *"positiva"* del termine, distinguendolo nettamente dalla *"distruzione"/"demolizione"* nietzscheana.

⁷ H. Gadamer ha sviluppato il concetto di *circolo ermeneutico* che afferma la circolarità dei processi interpretativi. Dato un testo da interpretare, si evidenzia come l'approccio dello studioso non può che risultare caratterizzato da una ineludibile *pre-comprensione* del testo data dall'ambiente storico e culturale in cui vive, per cui la conoscenza è un continuo interscambio tra nozioni da apprendere e nozioni già apprese, tra apprendimento e atteggiamento interpretativo. La

*“Chi vuol comprendere un testo deve essere pronto a lasciarsi dire qualcosa da esso. Perciò una coscienza ermeneuticamente educata deve essere preliminarmente sensibile all’alterità del testo. Tale sensibilità non presuppone né un’obiettiva “neutralità” né un oblio di se stessi., ma implica una precisa presa di coscienza delle proprie presupposizioni e dei propri pregiudizi. [...] La comprensione non va intesa tanto come una un’azione del soggetto, quanto come l’inserirsi nel vivo di un processo di trasmissione storica, nel quale passato e presente continuamente si sintetizzano”*⁸.

In questi termini, il concetto può apparire agli antipodi rispetto al principio di libertà tanto decantato, ma bisogna vedere il rovescio della medaglia: la decostruzione è ermeneutica, perché orienta ad un’analisi costante dei fatti e degli eventi allo scambio ripetuto; ma è soprattutto *critica*, perché si stacca da tutti i dogmatismi filosofici, dai riduzionismi, dai disciplinarismi.

Inter-cultura, inter-disciplinarietà ... il prefisso *inter-* è uno tra i privilegiati del decostruzionismo, perché è l’unico in grado di indagare sino al cuore degli oggetti, capace di creare collegamenti anche tra “ambienti” non comunicanti. L’attività del decostruzionista, dunque, deve essere quella di mostrare *in quale modo il sapere teorico si configuri come anche pratico*, andando oltre i filtri delle categorie e facendosi attraversare trasversalmente dalle diverse contaminazioni degli oggetti di studio.

Riesce a costruire dei *ponti* tra vari mondi in cui soltanto l’uomo può essere l’unico mezzo di comunicazione tra essi, mettendo in discussione anche se stesso e tutto il modo di ragionare.

conoscenza è così necessariamente situata entro un determinato orizzonte storico e psicologico, il frutto di una stratificazione circolare di nozioni.

⁸ H. G. GADAMER, *Verità e metodo*, Milano, 1983, p.316.

Una decostruzione che intende investire, attraverso rapporti endogeni ed esogeni, la pedagogia convincendo che, al fine di arricchire i modelli teorici delle scienze umane, sia necessaria una “*rivoluzione copernicana*” all’interno della pedagogia stessa che, in questo contesto sociale e da questo momento in poi, metta in discussione la propria natura in essere e che cresca e si sviluppi con e per l’uomo.

Una “*Pedagogia critica*” utile a svelare al mondo tutti i processi interni alle teorie pedagogiche, liberandole dalle singolari categorie educative.

“*Decostruzionismo*” è un termine filosofico di coniazione recente lanciato nel dibattito internazionale dal filosofo Jacques Derrida, delineando un diretto contatto con il pensiero di Martin Heidegger (ma anche di Nietzsche, Popper, Husserl e di tanti altri filosofi moderni)⁹.

Ed infatti, tale senso critico si percepisce in modo molto evidente già nell’incipit di “*Essere e tempo*”:

“È chiaro infatti che voi da tempo siete familiari con ciò che intendete quando usate l’espressione essente; anche noi credemmo un giorno di comprenderlo senz’altro, ma ora siamo caduti nella perplessità. Abbiamo noi oggi una risposta alla domanda intorno a ciò che propriamente intendiamo con la parola “essente” Per nulla. È dunque necessario incominciare col ridestare la comprensione del senso di questo problema. Lo scopo del presente lavoro è quello della elaborazione del problema del senso dell’essere. Il suo traguardo provvisorio è l’interpretazione del

⁹ “Decostruzione” è stato introdotto da Heidegger in *Essere e tempo* [1927]. Heidegger lo individua nel termine *Destruction*, intendendo “distruggere” o “decostruire” l’ontologia comune della metafisica occidentale che identifica l’“essere” con gli “enti”. Anche Derrida, come scritto nell’opera *Della grammatologia* [1967] utilizza la decostruzione come critica al logocentrismo moderno, cioè all’identificazione della presenza nel *logos*.

tempo come orizzonte possibile di ogni comprensione dell'essere in generale"¹⁰.

Un primo approccio decostruzionista si presenta con la "Scuola del sospetto" con Marx, Nietzsche e Freud¹¹, i quali trattano la

¹⁰ M. HEIDEGGER, *Incipit di "Essere e tempo"*, traduz. P. CHIODI, Milano, 1976. Heidegger non vuole più ridurre l'essere ad un ente come gli altri, perché è l'unico in grado di potere conoscere le cose reali e di poter conoscere il proprio essere. E l'unico "essere" in grado di compiere ciò è l'uomo (Cfr. M. HEIDEGGER, *Che cos'è la metafisica*, Milano, 2001). *Questa cosa; questo ente capace di interrogarsi, Heidegger lo chiama Esserci (Da-sein), ricoprendo l'uomo di un umanesimo recuperato successivamente da Derrida. Il problema dell'essere richiede, quindi, un lavoro che consiste nell'espone le proprietà di questo Esser-ci, in quanto continuamente tesi a cogliere "il senso della vita".*

¹¹ Il filosofo francese Paul Ricoeur dona la definizione di una "scuola del sospetto" che apre il varco per la crisi della nostra concezione del soggetto e dell'umano, attraverso il "dubbio sulla coscienza": «La dominano tre maestri che in apparenza si escludono a vicenda, Marx, Nietzsche e Freud. ... Sotto la formula negativa, "la verità come menzogna", si potrebbero porre questi tre esercizi del sospetto. ... Se risaliamo alla loro intenzione comune, troviamo in essa la decisione di considerare innanzi tutto la coscienza nel suo insieme come coscienza "falsa". Con ciò costoro riprendono, ognuno in un diverso registro, il problema del dubbio cartesiano, ma lo portano nel cuore stesso della fortezza cartesiana. Il filosofo educato alla scuola di Cartesio sa che le cose sono dubbie, che non sono come appaiono; ma non dubita che la coscienza non sia così come appare a se stessa; in essa, senso e coscienza del senso coincidono; di questo, dopo Marx, Nietzsche e Freud, noi dubitiamo. Dopo il *dubbio sulla cosa*, è la volta per noi del *dubbio sulla coscienza* ... Ora tutti e tre liberano l'orizzonte per una parola più autentica, per un nuovo regno della Verità, non solo per il tramite di una critica "distruggitrice", ma mediante l'invenzione di un'arte di interpretare. ... A partire da loro, la comprensione è una ermeneutica; cercare il senso non consiste più d'ora in poi nel compitare la coscienza del senso, ma nella *decifrazione delle espressioni*.» P. RICOEUR, *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris, 1965, trad. it. E. RENZI, *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, Milano, 1967, pp. 46-48. Successivamente Michel Foucault, un altro pensatore francese, diversissimo dal primo, riprende la riflessione su Marx, Nietzsche e Freud.

Marx dimostra, secondo Foucault, che tutto ciò che nella nostra cultura facciamo appartenere alla

coscienza non più come fonte inesauribile di certezze, ma come *entità di cui diffidare*, ponendola gnoseologicamente in discussione. Trattarla come se dietro ad essa ci sia qualcosa che la determini e che vada smascherata. M. Foucault, infatti, riprendendo l'intuizione nietzscheana sul valore dell'interpretazione come *compito infinito*, afferma che la pratica ermeneutica conduce ad un momento regressivo di scavo che non comporta nessuna origine perché l'interpretazione non può mai dirsi esaurita. L'insegnamento nietzscheano, secondo Foucault, non mira alla vera conoscenza, ma solo ad una perpetua *skepsis*¹² di interpretazioni senza fine. Le parole stesse non sono altro che interpretazioni, significanti puri, senza referenti. Il linguaggio non è altro che una metafora da sempre sottratta.

2.2. Approccio socio-psico-pedagogico.

Affinché si possa realizzare una decostruzione, il soggetto deve essere capace di distanziarsi dai modelli di personalità forti ed autoritari con i quali si è trovato a contatto; in caso contrario, non troverà mai lo stimolo

profondità dell'umano (le idee, i valori, le religioni, le espressioni artistiche) appartiene, in realtà, alla superficie, è "sovrastuttura" di una struttura profonda reale di rapporti socioeconomici. Freud, sempre secondo Foucault, traccia una distinzione tra "Io" ed "Inconscio" dove il primo non è più roccaforte interiore della coscienza, ma un risultato finale delle tensioni tra "Inconscio" e "Super-Io": semplicemente come «punta dell'iceberg». È in Nietzsche che Foucault focalizza l'attenzione: «C'è in Nietzsche una critica della profondità ideale, della profondità della coscienza, accusata di essere una invenzione dei filosofi; [...]. Nietzsche mostra come essa implichi la rassegnazione, l'ipocrisia, la maschera; così quando ne percorre i segni per denunciarli, l'interprete deve scendere lungo tutta la linea verticale e mostrare che il profondo dell'interiorità è in realtà altro rispetto a ciò che esprime». Cfr. M. FOUCAULT, *Nietzsche, Freud, Marx*, in Atti del Convegno di Royaumont, in "Cahiers de Royaumont", Paris, 1967, luglio 1964; la traduzione italiana a cura di F. POLIDORI è apparsa in "aut aut", pp. 262-263, 1994.

¹² Dal greco: "osservazione, considerazione, riflessione". Cfr. L. ROCCI, *Vocabolario di Greco*.

per avventurarsi in un'opera di smantellamento delle proprie certezze per verificarne la loro fondatezza.

Come scrive Erich Fromm:

«L'uomo moderno, liberato dalle costrizioni della società pre-individualistica, che al tempo stesso gli dava sicurezza e lo limitava, non ha raggiunto la libertà nel senso positivo di realizzazione del proprio essere: cioè di espressione delle sue potenzialità intellettuali emotive e sensuali. Pur avendogli portato indipendenza e razionalità, la libertà lo ha reso isolato e, pertanto, ansioso e impotente»¹³.

Cosa vuol dire? Che alcune persone vivono in condizione di forte ansia e disagio, quando doniamo loro la massima libertà di scelta, di opinione, di azione, dal momento che non sanno più a chi obbedire o appoggiarsi, venendo meno modelli di riferimento forti. Spesso, l'uomo preferisce l'"obbedienza" cieca ad un capo carismatico perché in questo modo facilitano le proprie "scelte" comportamentali, evitando il rischio della libertà, cioè della responsabilità delle proprie azioni verso sé e verso gli altri.

Anche i processi di conformismo e normalizzazione possono ostacolare la possibilità di decostruire i contesti sociali, perché tendono ad uniformare modelli relazionali, comunicativi, di linguaggio; omologano i membri di un gruppo, modificandone i comportamenti e, quindi, negano, generalmente, ogni possibilità di intraprendenza soggettiva. Se tali comportamenti sono scaturiti da una fortissima pressione interna al gruppo, allora si arriva anche ad una cristallizzazione del gruppo difficile da scardinare.

Soltanto chi opera una *valutazione critica* verso il punto di vista egemone potrà dirsi aperto alla decostruzione. Questa avrà luogo, soltanto se l'individuo guarderà criticamente il suo sistema culturale di riferimento

pensando di cambiarlo; se, invece, si mostrerà passivo, lo rafforzerà ulteriormente, mostrandolo plausibile agli altri i quali, secondo il fenomeno di influenza della maggioranza di S. Asch, potrebbero anche aderirvi¹⁴.

2.3 L'apporto decostruttivo delle principali teorie pedagogiche del Novecento ed il Femminismo.

¹⁴ Nel 1956, Solomon Asch, psicologo polacco, realizzò l'esperimento che lo rese noto nell'ambito della psicologia sociale. L'assunto di base del suo esperimento consisteva nel fatto che l'essere membro di un gruppo è una condizione sufficiente a modificare le azioni e, in una certa misura, anche i giudizi e le percezioni visive di una persona. Il suo esperimento si focalizzava sulla possibilità di influire sulle percezioni e sulle valutazioni di dati oggettivi, senza ricorrere a false informazioni sulla realtà o a distorsioni oggettive palesi. Il protocollo sperimentale prevedeva che otto soggetti, di cui sette complici dello sperimentatore, all'insaputa dell'ottavo, si incontrassero in un laboratorio, per quello che veniva presentato come un normale esercizio di discriminazione visiva. Lo sperimentatore presentava loro delle schede con tre linee di diversa lunghezza in ordine decrescente; su un'altra scheda aveva disegnato un'altra linea, di lunghezza uguale alla prima linea della prima scheda. Chiedeva a quel punto ai soggetti, iniziando dai complici, quale fosse la linea corrispondente nelle due schede. Dopo un paio di ripetizioni "normali", alla terza serie di domande i complici iniziavano a rispondere in maniera concorde e palesemente errata; il vero soggetto sperimentale, che doveva rispondere per ultimo o penultimo, in un'ampia serie di casi iniziava regolarmente a rispondere anche lui in maniera non corretta, conformemente alla risposta sbagliata data dalla maggioranza di persone che aveva risposto prima di lui. In sintesi, pur sapendo soggettivamente quale fosse la "vera" risposta giusta, il soggetto sperimentale decideva, consapevolmente e pur sulla base di un dato oggettivo, di assumere la posizione esplicitata dalla maggioranza (solo una piccola percentuale si sottraeva alla pressione del gruppo, dichiarando ciò che vedeva realmente e non ciò che sentiva di "dover" dire). Nell'esperimento originale di Asch, il 25% dei partecipanti non si conformò alla maggioranza, ma il 75% si conformò almeno una volta alla pressione del gruppo (ed il 5% dei soggetti si adeguò ad ogni singola ripetizione della prova).

¹³ E. FROMM, *Fuga dalla libertà*, Milano, 1970, pp. 9-10.

Il decostruzionismo non è né una teoria né un metodo, è un “*evento in corso*” che prende corpo in vari ambiti della cultura in modo trasversale. Il suo compito è quello di rendere vivo il senso dell’essere *uno, differente e molteplice*.

A tal proposito, vengono alla mente tre teorie importanti in campo pedagogico che hanno avuto una forte rilevanza:

- *La teoria della complessità*: si è imposta nel pensare la formazione come un processo discontinuo e sempre problematico. La mente attuale è complessa e plurale, anche “*il soggetto non è più un “in sé” unico e lineare; è multiplo, evolutivo, conflittuale, in cui la stessa coscienza come suo baricentro è sempre più sub judice*”¹⁵.

- *La teoria della differenza*: è esplosa nella cultura del Novecento, attraverso le scienze umane, quali l’antropologia culturale, la psicoanalisi, la filosofia ed il femminismo. “*La differenza si è imposta come parametro e paradigma per pensare oggi l’educazione, per attivare strategie educative, per delineare modelli di formazione. Tutti contrassegnati dal bisogno di valorizzare il pluralismo e la disomogeneità e la sintesi aperta da realizzare con un dialogo mai omologante*”¹⁶. L’esempio massimo della *differenza* in pedagogia ci è dato proprio dalla *Pedagogia interculturale* che si trasforma in *sfida culturale*.

Lo scoppio delle differenze si è verificato in maniera esponenziale con gli avvenimenti sociali del 1968 che si sono verificati in Europa e, prima, in America (USA), determinando un netto segno di rottura tra i *saperi* tradizionali. Questa rivoluzione ha colpito tutta la società ed ha scardinato le istituzioni ed i poteri classici fino ad allora insidiati. Ed è in questo clima ed orizzonte

culturale che nasce e si sviluppa la *decostruzione*, che ne assorbe tutti i connotati caratteristici: non solo come una teoria filosofica ma come *sapere pratico-teorico*, che affronta le questioni umane dell’educazione nei rapporti con la politica, con la sociologia e con le istituzioni.

Fra tutti i fenomeni sociali che stanno alla base del decostruzionismo, troviamo il movimento femminista. Riportiamo a seguire alcune riflessioni tratte dal “Manifesto di rivolta femminista”:

«La donna non va definita in rapporto all’uomo. Su questa coscienza si fondano tanto la nostra lotta quanto la nostra libertà.

L’uomo non è il modello a cui adeguare il processo della scoperta di sé da parte della donna.

La donna è *l’altro* rispetto all’uomo.

L’uomo è *l’altro* rispetto alla donna.

L’uguaglianza è un tentativo ideologico per asservire la donna a più alti livelli. Identificare la donna all’uomo significa annullare una via di liberazione. -Liberarsi, per la donna, non vuol dire accettare la stessa vita dell’uomo, perché è invivibile, ma esprimere il suo senso dell’esistenza. La donna come soggetto non rifiuta l’uomo come soggetto, ma lo rifiuta come ruolo assoluto. Nella vita sociale lo rifiuta come ruolo autoritario. Finora il mito della complementarità è stato usato dall’uomo per giustificare il proprio potere. Le donne sono persuase fin dall’infanzia a non prendere decisioni e a dipendere da persona «capace» e «responsabile»: il padre, il marito, il fratello ... L’immagine femminile con cui l’uomo ha interpretato la donna è stata una sua invenzione. Verginità, castità, fedeltà non sono virtù; ma vincoli, per costruire e mantenere la famiglia. L’onore ne è la conseguente codificazione repressiva. Nel matrimonio, la donna, priva del suo nome, perde la sua identità, significando il passaggio di proprietà che è avvenuto tra il padre di lei e il marito. Chi genera non ha avuto per lunghi periodi della storia anche recente la facoltà di

¹⁵ F. CAMBI, M. GIOSI, A. MARIANI, D. SARSINI, *Pedagogia generale – Identità, percorsi, funzione*, Roma, 2009, p.54.

¹⁶ *Ivi*, cit., p.55.

attribuire ai figli il proprio nome: il diritto della donna è stato ambito da altri di cui è diventato il privilegio. Ci costringono a rivendicare l'evidenza di un fatto naturale.

Riconosciamo nel matrimonio l'istituzione che ha subordinato la donna al destino maschile. Siamo contro il matrimonio.

Il divorzio è un innesto di matrimonio da cui l'istituzione esce rafforzata. La trasmissione della vita, il rispetto della vita, il senso della vita sono esperienza intensa della donna e valori che lei rivendica. Il primo elemento di rancore della donna verso la società sta nell'essere costretta ad affrontare la maternità come un *aut-aut*.

Denunciamo lo snaturamento di una maternità pagata al prezzo dell'esclusione. La negazione della libertà dell'aborto rientra nel veto globale che viene fatto all'autonomia della donna. Non vogliamo pensare alla maternità tutta la vita e continuare a essere inconsci strumenti del potere patriarcale. La donna è stufa di allevare un figlio che le diventerà un cattivo amante. In una libertà che si sente di affrontare, la donna libera anche il figlio, e *il figlio è l'umanità*.

In tutte le forme di convivenza: alimentare, pulire, accudire e ogni momento del vivere quotidiano devono essere gesti reciproci. Per educazione e per mimesi, l'uomo e la donna sono già nei ruoli nella primissima infanzia. Riconosciamo il carattere mistificatorio di tutte le ideologie, perché attraverso le forme ragionate di potere (teologico, morale, filosofico, politico), hanno costretto l'umanità a una condizione inautentica, oppressa e consenziente. Dietro ogni ideologia, noi intravediamo la gerarchia nei sessi. Noi vogliamo d'ora in poi tra noi e il mondo nessuno schermo.

Il femminismo è stato il primo momento politico di critica storica alla famiglia e alla società. Unifichiamo le situazioni e gli episodi dell'esperienza storica femminista: in essa, la donna si è manifestata interrompendo per la prima volta il monologo della civiltà patriarcale. Noi identifichiamo nel lavoro

domestico non retribuito la prestazione che permette al capitalismo, privato e di stato, di sussistere. Permetteremo ancora quello che di continuo si ripete al termine di ogni rivoluzione popolare quando la donna, che ha combattuto insieme con gli altri, si trova messa da parte con tutti i suoi problemi?

Detestiamo i meccanismi della competitività e il ricatto che viene esercitato nel mondo dalla egemonia dell'efficienza. Noi vogliamo mettere la nostra capacità lavorativa a disposizione di una società che ne sia immunizzata. La guerra è stata sempre l'attività del maschio e il suo modello di comportamento virile.

La parità di retribuzione è un nostro diritto, ma la nostra oppressione è un'altra cosa. Ci basta la parità salariale quando abbiamo già sulle spalle ore di lavoro domestico? Riesaminiamo gli apporti creativi della donna alla comunità e sfatiamo il mito della sua laboriosità sussidiaria. Dare alto valore ai momenti «improduttivi» è un'estensione di vita proposta dalla donna. Chi ha il potere afferma: «Fa parte dell'erotismo amare un essere inferiore». Mantenere lo *status quo* è dunque un suo atto di amore.

Accogliamo la libera sessualità in tutte le sue forme, perché abbiamo smesso di considerare la frigidità un'alternativa onorevole.

Continuare a regolamentare la vita fra i sessi è una necessità del potere; l'unica scelta soddisfacente è un rapporto libero. Sono un diritto dei bambini e degli adolescenti: la curiosità e i giochi sessuali.

Abbiamo guardato per quattromila anni: adesso abbiamo visto!

Alle nostre spalle sta l'apoteosi della millenaria supremazia maschile. Le religioni istituzionalizzate ne sono state il più fermo piedistallo. E il concetto di «genio» ne ha costituito l'irraggiungibile gradino. La donna ha avuto l'esperienza di vedere ogni giorno distrutto quello che faceva. Consideriamo incompleta una storia che si è costituita, sempre, senza considerare la donna soggetto attivo di essa. Nulla o male è stato tramandato

della presenza della donna: sta a noi riscoprirla per sapere la verità. La civiltà ci ha definite *inferiori*; la Chiesa ci ha chiamate *Sesso*; la psicanalisi ci ha *tradite*; il marxismo ci ha *vendute* alla rivoluzione ipotetica. Chiediamo referenze di millenni di pensiero filosofico che ha teorizzato l' inferiorità della donna. Della grande umiliazione che il mondo patriarcale ci ha imposto noi consideriamo responsabili i sistematici del pensiero: costoro hanno mantenuto il principio della donna come *essere aggiuntivo* per la riproduzione della umanità, legame con la divinità o soglia del mondo animale sfera privata e *pietas*. Hanno giustificato nella metafisica ciò che era ingiusto e atroce della vita della donna. *Sputiamo su Hegel*. La dialettica servo-padrone è una regolazione di conti, tra collettivi di uomini: essa non prevede la liberazione della donna, il grande oppresso della civiltà patriarcale. La lotta di classe come teoria rivoluzionaria sviluppata dalla dialettica servo-padrone, ugualmente *esclude la donna*. Noi rimettiamo in discussione il socialismo e la dittatura del proletariato. Non riconoscendosi nella cultura maschile, la donna le toglie l'illusione dell'universalità. L'uomo ha sempre parlato a nome del genere umano, ma metà della popolazione terrestre lo accusa ora di aver sublimato una mutilazione. La forza dell'uomo è nel suo identificarsi con la cultura, la nostra nel rifiutarla. Dopo questo atto di coscienza, l'uomo sarà distinto dalla donna e dovrà ascoltare da lei tutto quello che la concerne. Non salterà il mondo, se l'uomo non avrà più l'equilibrio psicologico basato sulla nostra sottomissione. Nella cocente realtà di un universo che non ha mai svelato i suoi segreti, noi togliamo molto del credito dato agli accanimenti della cultura. Vogliamo essere all'altezza di un universo senza risposte. Noi cerchiamo l'autenticità del gesto di rivolta e non la sacrificheremo né all'organizzazione né al proselitismo»¹⁷.

¹⁷ *Manifesto di Rivolta Femminile*, Roma-Milano, 1970.

La *Teoria dell'ecologia*: scienza, legata allo studio bio-ambientale. “*Ecologia implica equilibrio e sistema, capacità di tener attiva una condizione di vita e, cognitivamente, esige di pensare secondo relazioni incrociate i vari fattori, senza mai ridurli o sottometterli l'uno all'altro. È insieme modello e valore. È un modello-valore di cui la cultura attuale ha sempre più bisogno*”¹⁸. Da qui l'impegno della pedagogia non solo di promuovere educazione ambientale, secondo tale paradigma, ma di metterlo a fuoco per pensare l'*io*, la mente, la relazione tra soggetti, l'uso dei media¹⁹, la stessa socializzazione.

Il decostruzionismo guarda, dunque, all'*emancipazione comunitaria* che intervenga nei settori della protezione dei diritti, della realizzazione di nuovi servizi alla comunità, e della giunzione del sociale. Diventa un intervento sociale che stimola all'organizzazione della popolazione e si assicura più forza potere sociale.

3. Scheda: Maestri del Decostruzionismo.

Si ritiene opportuno proporre una galleria di alcuni filosofi che, nelle loro teorizzazioni, hanno mostrato atteggiamenti decostruttivi che hanno rivoluzionato il modo di vedere la filosofia in relazione alla Natura, al problema epistemologico, alla natura ontologica delle cose, all'uomo e alle sue connotazioni sociali. Sintetizzato in linee essenziali le loro teorie, individuando i concetti fondamentali, coerenti con la decostruzione proposta in questa ricerca.

¹⁸ F. CAMBI, M. GIOSI, A. MARIANI, D. SARSINI, *Pedagogia generale – Identità, percorsi, funzione*, cit., p.55.

¹⁹ Nasce negli anni '70 la *Media Education*: “*La finalità della Media Education è quella di offrire alle giovani generazioni non solo le chiavi per la comprensione dei media, ma anche di sviluppare in bambini, ragazzi e adulti un atteggiamento critico e un'autonomia di giudizio nei confronti dei media, affinché da spettatori passivi diventino protagonisti attivi realmente capaci di scegliere*”. (G. CAPPUCIO, *Sperimentare i cartoni animati in classe – Percorsi di media education nella scuola*, Bergamo, 2012, p.5).

3.1 Jacques Derrida²⁰.

Jacques Derrida è considerato il padre della *decostruzione*. Come detto precedentemente, la sua lente di indagine cade sulla metafisica occidentale, partendo dal presupposto di Heidegger della *Destruktion*. J. Derrida prova a tradurre questa parola, scartando il significato di “distruggere”, perché troppo negativo; così, sceglie “decostruzione” dal momento che il richiamo linguistico di questa parola richiama ad un uso “macchinico”, come definito da lui stesso. Secondo Derrida, la decostruzione non è né analisi né critica; definirla sarebbe come far riemergere qualcosa che si sta cercando di decostruire. Essa si dona come qualcosa che, appunto, “*si dà*”. La decostruzione deve manifestarsi, non può sottostare ad un’organizzazione da parte del soggetto.

E infatti, l’opera “*Grammatologia*” del 1967 nasce nel momento in cui lo strutturalismo è imperante nel mondo filosofico occidentale: le parole d’ordine, adesso, sono *scomporre, disfare*. Bisogna ricostruire tutte le strutture linguistiche che hanno malintesi tra concetti e parola.

La decostruzione non può cadere nell’ovvietà di essere definita come metodo perché subirebbe tutta la scientificità dei processi analitici; è una “via”, un percorso da seguire, contingente e flessibile, mai calcolabile o programmabile

In questa prospettiva, Derrida introduce un neologismo, la *différance*, che focalizza l’attenzione sul carattere dinamico della differenza, irriducibile condizione dell’identità. L’identità non è qualcosa di *dato*, si determina in *relazione* ad altro, nel

*differire da sé*²¹. È a partire da questa *dinamica differenziale* che bisogna pensare le opposizioni del campo concettuale della metafisica, rendendo la loro condizione una delle possibilità. Per Derrida la differenza, *l’essere altro come condizione dell’esistenza è irriducibile*. E se la relazione all’altro è condizione dell’essere, questo non si realizza mai in sé, perché è sempre differito in altro, e, per questo, non si *risolve* mai. Dunque, è “*quella distanza che separa ogni nostra interpretazione, lasciando emergere le discontinuità che costantemente si compiono nel costruirsi e nel succedersi delle interpretazioni*”²².

J. Derrida focalizza la propria attenzione, inoltre, su un aspetto particolare che chiama “*logo-fono-centrismo*”: egli sostiene che, da sempre, la tradizione della metafisica ha affidato al *logos* l’espressione di verità. Per tale motivo, la *parola* rappresenterebbe l’essere, mentre la *scrittura* sarebbe solo un segno che richiamerebbe la parola orale. Esaminando M. Heidegger, in effetti, l’autore nota un vizio di forma che il filosofo tedesco crea nel rapporto tra essere e parola, arrivando alla determinazione dell’essere come presenza. Secondo Derrida, Heidegger tradisce l’intento platonico della “*metafisica della presenza*”: l’idea che il linguaggio dipenda dalla parola parlata è il frutto del pregiudizio metafisico secondo cui *l’essere è coscienza*. Questo primato della parola si è dimostrato un fallimento. Affinché le idee possano essere decostruite devono essere in grado di formularsi secondo strutture linguistiche, perché ciò che non può essere formulato non può essere decostruito. Parallelamente, esistono delle realtà

²⁰ Nasce ad Algeri nel 1930 e muore a Parigi nel 2004. Nasce in una famiglia ebrea sefardita e questo, durante la sua crescita nel periodo della Seconda Guerra Mondiale, è stato l’elemento che lo ha portato a non sviluppare un forte senso di appartenenza alla patria. Egli stesso racconta che l’esperienza della sua espulsione dalla scuola, nel 1942, perché ebreo, è stata decisiva e traumatica.

²¹ Secondo il sociologo statunitense Charles Horton Cooley (1864-1929), l’identità, il sé si costituisce attraverso il *looking glass-self*, cioè il sé allo specchio che guarda se stesso attraverso l’altro.

²² A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia – una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, 2008, p. 38.

noumeniche²³ indecostruttibili che non sono percepibili ai nostri sensi.

Esempio: in nessuna parte del mondo esiste la giustizia; tutto quello che si verifica manifestandosi come rappresentazione della giustizia deve essere decostruito. È su questo che si lavora. Decostruendo, permettiamo alla giustizia di affermarsi per ciò che è, cioè una cosa diversa rispetto a quello che empiricamente percepiamo.

Derrida sostiene che il decostruzionismo non deve essere considerato come una forma di negazione dell'esistenza, di scetticismo, ma va affrontata secondo una forma positiva; una critica che va al di là della critica stessa che decostruisce per costruire ciò che sia più sostenibile, smascherando quello che ha ingannato la nostra ragione.

3.2 Edmund Husserl²⁴.

E. Husserl compie una vera e propria opera di smascheramento dei fondamenti scientifici del positivismo, rivalutando in modo critico, ad esempio, il termine "oggettività".

Quando si parla di oggettività si associa subito e pregiudizievolemente la parola al

termine scienza. È proprio questo che Husserl ha tentato di decostruire dal momento che il sapere scientifico è il risultato di costruzioni di categorie. Egli vuole riuscire a smascherare ciò che sta alla base del pregiudizio dell'oggettività, affermando che la "verità oggettiva" è soltanto il frutto di una conoscenza soggettiva, relativa, valida solo se si pone come presupposto la validità del mondo circostante. Ciò che è valido e vero è ciò che viene letto attraverso l'analisi fenomenologica in stretto legame di contingenza con il sistema di riferimento. L'universalità scientifica è soltanto apparente anche perché, il tempo, si è assistito ad un'aggiunta di elementi categoriali che hanno occultato la datità originaria delle cose, modificandole. E tutto questo è solo opera della soggettività dalla quale far partire la decostruzione.

Quello che propone Husserl è un *ritorno alle cose stesse*, concependole nella loro formazione, prima delle categorie: significa mettere in discussione tutte le certezze che l'uomo ha di sé, del mondo e degli altri; abbandonare la rappresentazione del mondo che noi ci siamo costruiti per arrivare alla fenomenologia genuina. Ecco che, per Husserl, la fenomenologia non si configura più come semplice manifestazione dell'essere, ma come la scienza che studia i fenomeni e le essenze pure ed estranee all'inglobamento del mondo.

Per fare questo, riprende un altro concetto fondamentale, che assumerà in pedagogia l'elemento fondante dell'azione educativa: l'*epoché*.

L'*epoché* è quella che chiamiamo "sospensione del giudizio", cioè mettere tra parentesi tutto ciò che sembra ovvio, tutte le precomprensioni, tutti i pregiudizi categoriali, tutte le conoscenze anticipate. Per arrivare al fenomeno delle cose in maniera fedele bisogna *sospendere* tutti quegli atteggiamenti

²³ Il concetto di "noumeno" è la base della teoria della conoscenza elaborata da Immanuel Kant (1724-1804). Noumeno, dal greco *νοούμενον*, significa "ciò che è pensato" e si distingue da "fenomeno" che, invece, significa "ciò che appare". Nella teoria kantiana è possibile conoscere il "fenomeno", ma non il "noumeno". Grazie all'esperienza sensibile possiamo raccogliere i dati di ciò che vediamo e di cui abbiamo una certezza sensibile, e grazie all'intelletto possiamo ordinare e regolare questi risultati sotto forma di giudizi. Ciò che, invece, non è possibile fare è andare al di là dell'esperienza ed è qui che si colloca il "noumeno", "la cosa in sé". Il concetto di "noumeno", dunque, rappresenta la differenza tra ciò che l'uomo crede, oppure sa, riguardo ad una cosa e ciò che, realmente, la cosa è. L'impenetrabilità del "noumeno" rimanda all'infinito come impossibilità di stabilire la verità una volta per tutte.

²⁴ Nasce a Prostějov nel 1859 e muore a Friburgo nel 1938. Il filosofo austriaco compie un'importante opera decostruttiva in ambito filosofico - contro le elaborazioni culturali, al fine di ritornare alle cose in sé - che si pone alla base della sua fenomenologia.

che bloccano la visione di ciò che non appare immediatamente²⁵.

*“Proprio a un malinteso concetto di scienza si deve la crisi del mondo contemporaneo: le conoscenze scientifiche che avrebbero dovuto emancipare l'uomo si sono rese inumane. L'esclusività con cui la visione del mondo dell'uomo moderno ha accettato di essere determinata da problemi decisivi per un'umanità autentica. Le mere scienze di fatto creano meri uomini di fatto. La crisi non deriva tanto da un fallimento della ragione, quanto dalla riduzione della razionalità a naturalismo e oggettivismo”*²⁶.

3.3 Friedrich Nietzsche²⁷.

Fa parte della schiera dei *maestri del sospetto* proprio perché la sua filosofia è incentrata sul *disvelamento* della natura dell'uomo, volendo rimuovere le maschere e gli schermi ideologici che la società utilizza per nascondere gli istinti dell'uomo.

Secondo il filosofo, nell'uomo regnano due istinti profondi, l'*apollineo* e il *dionisiaco*, che agiscono sulla condotta dell'uomo in direzioni opposte. In particolare, Nietzsche tende ad osannare lo spirito dionisiaco che rappresenta la voglia di vivere, tutti gli slanci vitali, che nella moralità contemporanea vengono ingabbiati dalla razionalità²⁸.

²⁵ Questa sospensione del giudizio elaborata da Husserl, è uno degli imperativi epistemici della teoria dell'ecologia sviluppatosi in *Pedagogia nel Novecento* (v. cap.1, par. 1.3, p.17).

²⁶ A. NANNI, *Decostruzione e intercultura*, Bologna, 2001, cit., pp. 33-34; cfr. pure E. HUSSERL, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, 1968.

²⁷ Nasce a Röcken nel 1844 e muore a Weimar nel 1900. È un filosofo, poeta, saggista, compositore e filologo tedesco ma, soprattutto, un autore dotato di un forte carisma intellettuale che rimane inattuale ed incompreso.

²⁸ Ne *La nascita della tragedia* (1872) cfr., Nietzsche afferma che la storia della cultura greca era composta da due principi opposti, l'*Apollineo*, che si esprime in ordine, misura, perfezione formale, equilibrio, sogno, e il *Dionisiaco*, che si esprime in impulso vitale, energia caotica, irrazionalità istintiva, ebbrezza. Questi principi

Non a caso, egli parla di un nuovo soggetto decostruito, un nuovo *io*, definito “*sublime imbroglio*”: un *io* non più unitario ma costituito da innumerevoli maschere, dietro le quali non esiste alcun volto ma solo altre maschere. Esiste una pluralità di soggetti dentro al soggetto stesso, mai autentici e sempre convenzionali²⁹.

Viene considerato il filosofo del *Nichilismo*: per Nietzsche, il nichilismo appartiene alla vicenda del cristianesimo, che insegnando a cercare la verità in un altrove metafisico, condanna il mondo e Dio stesso al nulla.

Secondo Nietzsche, tutti i sistemi etici, le religioni e le filosofie elaborate nell'intera storia dell'Occidente sono interpretabili come stratagemmi elaborati per infondere sicurezza alla gente, a coloro che non riescono ad accettare la natura imprevedibile della vita e quindi si rifugiano in un mondo trascendente; sono reazioni protettive di un uomo insicuro, spaventato dalla propria stessa natura (dalle passioni, dall'istinto) ed incapace di accettarsi. La massima espressione di questa nullificazione dell'uomo è stata la religione ebraico-cristiana: l'etica dell'amore, della pietà

risultano disarmonici e squilibrati a partire dalla tragedia di Euripide, nella quale vi è il prevalere dell'impulso apollineo che testimonia la prima affermazione della mentalità razionalistica nella cultura occidentale. Essi però erano armoniosi ed equilibrati nelle tragedie di Eschilo e Sofocle, nelle quali i due principi sono rappresentati rispettivamente dalla figura dell'eroe e dai dialoghi (apollineo) e dalla musica (dionisiaco). In breve, Apollineo è tutto ciò che è valido moralmente, equilibrato, mentre dionisiaco è tutto il resto, quello che va contro la morale, contro le regole, o che provoca semplicemente una divagazione. Per il filosofo è necessario riuscire a creare un equilibrio tra loro e, per esprimere concretamente un esempio di ciò, egli riprese l'immagine del frontone del tempio del Partenone: al suo interno sono rappresentate scene di lotta, di conseguenza le figure umane sono mosse ed agitate, però sono racchiuse dal perfetto triangolo del frontone, simbolo dello spirito apollineo.

²⁹ Per esprimerci in termini pirandelliani, “... *Di ciò che posso essere io per me, non solo non potete saper nulla voi, ma nulla neppure io stesso*” (Cfr. L. PIRANDELLO, *Uno, Nessuno, Centomila*, Milano, 2008).

e della mortificazione del corpo in vista di una ipotetica felicità ultraterrena è solo una perversione dello spirito, una patologia dell'umanità. In una seconda accezione, Nietzsche intende con nichilismo la morte di Dio, ossia la condizione dell'uomo moderno, che a partire dall'Illuminismo ed a causa di una "accresciuta potenza dello spirito", crede sempre di meno nei valori tradizionali. È una crisi di una civiltà che Nietzsche riassume con la formula "Dio è morto", dove Dio è il simbolo di tutte le fedi e di tutte le metafisiche. L'uomo moderno non crede più, ma vorrebbe credere; d'altra parte, non sa più in cosa credere e non riesce più ad usare i miti ed i riti del passato. Finisce quindi con l'inventarsene di nuovi, crea nuove fedi in sostituzione delle antiche, spesso investendo di senso religioso le ideologie politiche, con la "volontà di credere ad ogni costo" a qualcosa. Esiste, infine, un nichilismo attivo e positivo, che rappresenta l'atteggiamento proprio dell'Oltre-uomo³⁰ che accetta la "morte di Dio" e con essa la fine di ogni metafisica ed è capace di reggerne psicologicamente le conseguenze³¹.

3.4 Karl Raimund Popper³².

L'apporto considerevole che K.R.Popper dona alla decostruzione è il *principio di falsificabilità* e la *critica all'induzione*. Per

³⁰ Dal tedesco "Übermensch"; Nietzsche pensa ad un uomo neopagano, pre-cristiano e post-cristiano, comunque aristocratico, solitario; a un artista capace di esprimere un nichilismo attivo e convinto, maturo e gioioso. Mentre l'ultimo uomo appare triste e nostalgico, l'Oltre-uomo appare fedele alla terra, come fanciullo che gioca, al di là del bene e del male, dove il gioco è metafora della realtà vera.

³¹ Nietzsche si pone anche in posizione di contrasto con lo storicismo che vede la storia come un insieme di avvenimenti concatenati tra loro, legati ad un fine ultimo. Il filosofo ne condanna il comportamento dell'uomo, relegato ad un ruolo passivo per via di un'eccessiva saturazione della storia, che svilisce ogni spirito d'iniziativa volto a trasformare il mondo.

³² Karl Raimund Popper nasce a Vienna nel 1902 e muore a Londra nel 1994. È considerato l'autore filosofico più emblematico per la filosofia del Novecento.

spiegare il principio di falsificabilità, leggiamo da K.R.Popper stesso che tutte le volte che una teoria sembra l'unica possibile, questo appare come un segno che non sono stati capiti né la teoria né il problema che si voleva risolvere³³.

Questo criterio nasce come guida per tracciare delle *demarcazioni* tra ciò che egli chiama teorie controllabili e teorie non controllabili. Segnare una netta linea tra scienza e pseudo-scienza.

Si tratta di questo:

"[...] quando si formula una teoria scientifica, e si tirano conclusioni che vanno oltre i dati dell'osservazione, è più affidabile non cercare dati che siano direttamente a favore della teoria in questione, bensì dati che dimostrino che, malgrado severi controlli empirici, la teoria non viene smentita. Se una teoria viene verificata, si tratta solo di una nuova esperienza che si aggiunge alle precedenti, ma ciò non significa che domani questa teoria non sarà falsificata da un'esperienza oggi impreveduta"³⁴.

Che vuol dire? Una teoria scientifica, per essere controllata, deve poter essere falsificata; perciò, le fondamenta che la compongono devono riuscire a generare, in maniera deduttiva, degli esperimenti che la possano integralmente rendere falsa alla verifica di essi. Il *principio di inferenza* che sta alla base è quello secondo cui "se da A si deduce B, e se B è falso, allora è falso anche A".

Se una teoria scientifica non ha in sé questa caratteristica, è impossibile verificare la validità del suo contenuto, dal momento che manca la controparte contraddittoria utile a rendere plausibile la teoria stessa. Mancherebbe del suo opposto, come se presupponessimo un "pieno" senza un "vuoto". A quel punto lo scienziato potrebbe

³³ Cfr. K. R. POPPER, *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, Roma, 1975.

³⁴ A. NANNI, *Decostruzione e intercultura*, cit., p.51.

avanzare qualsivoglia proposta teorica senza nessuno che possa confutarla.

Risulta più importante, dunque, riuscire a trovare almeno un caso di confutazione piuttosto che mille di conferma, che non apporterebbero nessuna crescita del sapere scientifico. Infatti, quando una buona teoria "fallisce" offre innumerevoli cose da imparare dal suo fallimento.

L'esperienza gioca un ruolo significativo nell'espressione scientifica, ma come tale deve necessariamente basarsi sul principio critico: infatti, uno dei principali problemi di una teoria riguarda il metodo che, secondo Popper, non può più affidarsi all'induzione, ma deve procedere per continue prove, tentativi, selezione degli errori, falsificazioni, formulando teorie e dimostrare la loro erroneità.

3.5 Edgar Morin³⁵.

Offre il suo contributo al decostruttivismo con la critica che rivolge al mondo occidentale, cercando di articolare il suo pensiero sui temi della complessità, della globalizzazione e del pluriverso.

Quello che caratterizza la sua produzione è la fondazione di una "riforma del pensiero": lo sviluppo delle nuove correnti del Novecento, lo sviluppo tecnologico, hanno portato ad un sapere parcellizzato e sempre più specializzato. Quello che Morin critica del sapere post-moderno è il fatto che tutte le varie discipline non comunichino tra loro e che preferiscano rimanere separate tra loro. Da qui nasce la necessità di creare una nuova conoscenza che superi questa separazione e che sia capace di educare al pensiero della complessità.

L'autore sostiene, inoltre, che la cultura non solo risulta frammentata ma è spaccata in due blocchi, dove da una parte troviamo la cultura umanistica, che stimola alla riflessione sulla questione dell'uomo e sull'integrazione personale delle conoscenze, e dall'altra

abbiamo la cultura scientifica, che, nonostante gli enormi progressi scientifici, non s'interroga sul destino umano.

Questa mancanza di comunicazione provoca un indebolimento della percezione del globale che tende a deresponsabilizzare gli uomini nei confronti degli altri, i quali si preoccupano solo del proprio compito specializzato, smantellando anche il valore della solidarietà. Il post-moderno ha creato un mondo egomane, individualista che, pur convivendo nella complessità, non ne rispetta l'ontologia.

*"Morin parla di emergenza di un pensiero "ecologizzante", cioè capace di situare ogni nozione o fatto in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente, indagandone le implicazioni. Così si scopre come una modifica locale si ripercuote sul tutto e come un cambiamento del tutto agisce sulle parti, e così fino al contesto più ampio, il contesto planetario. Per pensare il locale è indispensabile il globale, e viceversa. Secondo Morin l'obiettivo del futuro dovrebbe essere, più che una scienza dell'uomo che interconnetta le altre scienze umane, il convergere delle scienze naturali e umane nello studio della condizione umana"*³⁶.

Per spiegare questo concetto, E. Morin richiama una frase di Michel de Montaigne: "È meglio una testa ben fatta che una testa ben piena". Egli perciò distingue tra "una testa nel quale il sapere è accumulato e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso" e una "testa ben fatta", che comporta "un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi; principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso".

Secondo Morin, una "testa ben fatta", consentirebbe di rispondere alle sfide della globalità e della complessità nella vita quotidiana, sociale, politica, nazionale e mondiale, attivando anche i processi di appartenenza e di cittadinanza.

³⁵ Nasce a Parigi nel 1921.

³⁶ A. NANNI, *Decostruzione e intercultura*, cit., p.57.

4. Decostruire la Pedagogia.

Il mondo occidentale nel Novecento ha subito radicali cambiamenti a causa di eventi dal carattere mondiale che hanno rotto gli assetti sociali delle società coinvolte.

Dall'ultima metà dell'Ottocento, l'Europa è stata sotto il focolaio attivo delle forze nazionaliste che, nel nome di una identità collettiva, hanno cercato di espellere lo "straniero", per unificarsi sotto un'unica nazione, una sola lingua, una cultura. Ma c'è di più: la forza ricostruttrice ha investito, soprattutto, la coscienza dei cittadini, i quali hanno lottato con tutta la passione a loro possibile per rovesciare l'assetto politico; le guerre, i conflitti mondiali, hanno portato nella cultura cittadina la voglia di uno Stato che sia garante della loro libertà, che dia spazio all'intercultura, alla crescita comunitaria.

La trasformazione delle più imponenti monarchie e dittature, che hanno tediato tutto l'Occidente (l'Europa in particolare), in Repubbliche o Stati federali, ha portato un concetto molto importante per l'uomo, prima ancora che al cittadino: la Democrazia.

Ma quanto è costata la Democrazia? È costata molto cara; anni di sangue, anni di buio, anni di soprusi, prima di far scattare nell'uomo la voglia di cambiare, la voglia di partecipare, la voglia di scegliere per sé.

È questo quello che fa la democrazia, dona stimoli, impulsi vitali per mantenere vivo il fuoco della libertà dentro di noi. Non può esistere democrazia senza libertà, come non può esistere libertà senza democrazia. È una *conditio sine qua non* che non può fare a meno di manifestarsi in questa dicotomia, non contraddittoria, non dialettica, ma paritetica, comunicativa, il cui unico vincolo è mantenere stabile queste circostanze. La libertà è, al tempo stesso, fondatrice ed elemento fondante del suddetto rapporto, e deve veicolare tutti gli uomini, nei loro scambi intersoggettivi e comunitari.

Il Novecento ha portato in seno una corrente rivoluzionaria che ha cambiato il modo di vedere la pedagogia, che vede naturalmente necessario il suo meticciamiento con la letteratura, le nuove correnti filosofiche, i *cultural studies*; ed è in questo clima che si comincia a determinare la decostruzione in pedagogia.

Si comincia a pensare ad una necessaria messa in discussione della pedagogia generale, ed, in questa direzione, appare necessaria la scesa in campo di una filosofia in grado di accogliere la complessità del mondo pedagogico, che ne individui i linguaggi epistemologici, il suo rigore analitico e la orienti verso altre direzioni. Verso direzioni in linea con i cambiamenti culturali, dell'uomo, delle tecnologie, dei *saperi* parcellizzati. Insomma, arriva, pronta per intervenire, la filosofia dell'educazione, da considerare come elemento necessario per capire nel profondo lo stile della pedagogia, la quale non può più fare a meno della continua analisi e critica che solo l'occhio della filosofia può darle.

*"La filosofia dell'educazione assume il ruolo fondamentale di "animatore" e quello specifico di "riorganizzatore" della pedagogia generale"*³⁷. Interviene, dunque, sul modo di pensare / fare pedagogia, andando oltre tutte le scienze dell'educazione, interpretandone il *focus* unitario e l'immagine che esse propongono di se stesse e del sapere pedagogico che alimentano.

Così il decostruzionismo si propone come una *lectio* "che ha lasciato un territorio interessante e utilissimo per studiare le teorie/pratiche efficaci in pedagogia, oltre l'evidenza e la datità, per dissotterrare le ragioni sepolte di teorie e di pratiche con una lettura ermeneutico-critica, per far emergere e spostare i condizionamenti, i vincoli e le ipoteche. Un fascio di tematiche in cui si

³⁷ A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia – una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., p. 50.

*inserisce principalmente la nozione di pedagogia critica. (...) Un modello metateorico che ha agito in pedagogia seguendo un'ottica ermeneutica e critico-radical*³⁸.

Tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta del secolo scorso, la pedagogia subisce una radicale decostruzione, scomponendo e ricomponendo la tradizione, carica spesso di ambiguità e compromessi.

Offre una resistenza, un'attiva interpretazione della pedagogia umanista che vede il soggetto come sovrano negli ambiti della conoscenza. La nuova pedagogia rifiuta l'idea del soggetto come ente conoscitivo sempre presente, disponibile, auto-centrato, ripensandolo ed adattandolo nei vari contesti educativi, in base ai principi di alterità e differenza.

La pedagogia viene smontata al fine di farle perdere tutti i condizionamenti dalle culture egemoni, il ruolo di conformazione che fino ad oggi aveva vestito; viene rivisto anche il rapporto tra insegnamento ed apprendimento: si vuole rinunciare all'idea della mente come *tabula rasa*, sulla quale il maestro incide le conoscenze. Adesso si richiede la partecipazione attiva del discente che, preliminarmente, viene messo nelle condizioni di studiare il suo *habitat* e decidere autonomamente cosa e come imparare, svincolandosi da ogni restrizione metodologica o cognitiva.

Si predilige un'attenzione aperta, che permette di cogliere il fenomeno che si offre da sé, che si dà a conoscere, per poterlo apprezzare in tutta la sua cristallina realtà. Espressioni, divenute imperative sono: "*non cercare*", "*fare vuoto*", che richiedono una postura passiva da parte del soggetto, da non interpretare in modo negativo; anzi, significa spostare il punto focale della conoscenza, staccarsi dal proprio *io* e porre un'attenzione allocentrica.

³⁸ A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia – una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., p. 14.

Se da una parte abbiamo una postura passiva, dall'altra non dobbiamo dimenticare che l'atteggiamento individuale deve rimanere sempre attivo ed intraprendente, sempre pronto ad adattarsi alle sfide evolutive e a mettere in discussione tutto.

Sembrerà strano ma, per la prima volta, all'interno dello stesso soggetto, troviamo la compresenza di due elementi da sempre antagonisti: Attività/ Passività. È questo proprio il fascino della *decostruzione* per la quale, indagando sull'etimologia e la costruzione delle parole, si riesce a mettere insieme concetti proprio in virtù del principio della differenza.

Perché esistere con il presupposto della negazione dell'opposto, quando si può benissimo *co-esistere*?

Questo è quello che la nuova pedagogia vuole insegnare: gli educatori devono, *in primis*, far comprendere il valore dell'agire personale come responsabilità verso gli altri. Devono sviluppare una dimensione spirituale della cultura, affinché essa possa recuperare la propria valenza pedagogico-educativa, e non essere considerata più un compartimento dove confluiscono, in modo sommatorio, tutti i vari *saperi*. Questo retaggio pervenuto dalla parcellizzazione del sapere, con la decostruzione, adesso, non ha possibilità di esistere: collegare, condividere, differenziare diventano i verbi autorevoli della cultura pedagogica.

Tutti devono mettere in discussione i propri punti di vista, al fine di raggiungere un discorso condiviso che sia co-costruito e co-partecipato.

E qui ritorna il concetto di *democrazia* citato all'inizio del capitolo, unico valore capace di creare una società che sia un insieme di nodi, volti all'accrescimento ed all'*empowerment* della cittadinanza. Prima, l'uomo riesce a familiarizzare con il proprio essere cittadino, prima capirà l'importanza che tale parola ha nella *globalità*.

L'educatore deve fare da *traghettatore delle anime* lavorando specialmente sul *non detto*,

sul *non fatto*; deve portare continuamente stimoli affinché il soggetto umano non si senta mai schiacciato dal peso del proprio *ego*, ma attivi sempre un'azione trasformativa; deve rompere gli schemi, andare, per usare un termine leopardiano, *oltre la siepe*, lì dove i limiti della nostra mente ci impediscono di vedere.

L'*Oltre* è la dimensione da inseguire come esercizio psico-emotivo, che ci permette di sviluppare la nostra propria concezione in relazione al mondo che ci circonda.

È un sistema aperto quello che l'educatore deve creare nell'uomo, che scambi energie con l'altro, con il diverso-da-sé, con la Natura, e che si renda conto che la propria visione del mondo sia solo una delle possibilità esistenti e, come tale, scevra da qualsiasi tendenza abominevole di sopraffazione.

Bisogna svelare l'ignoto, avvicinandoci ad esso con la voglia di conoscerlo. Conoscere ciò che non conosciamo ancora ci dà la possibilità di diventare persone nuove, ancora più complesse, accrescendo le parti che compongono il nostro mondo interiore.

Sotto l'influenza decostruttiva, anche la relazione con i nostri sistemi valoriali cambia: ciò che prima veniva accettato anche per semplice tradizione adesso viene ridiscusso e rivalutato, con l'obiettivo ontologico di formare un uomo critico e responsabile verso se stesso e verso gli altri.

Per reinterpretare l'ordine gerarchico dei valori che si sono impiantati dentro di noi dobbiamo, spesso e volentieri, fare ragionamenti per assurdo che smontino integralmente la loro struttura. Per intraprendere ciò, è necessaria una decomprensione epistemologica dei concetti, proprio sul piano linguistico e poi relazionarlo alla società e al modo in cui l'uomo contestualmente interagisce con essa nella costruzione di significati. Prendiamo ad esempio il concetto di "*guerra*": la storia dell'umanità ha vissuto un' *escalation* tecnologica che ha modificato la modalità di

combattimento, ma ha anche subito forti influenze ideologiche che hanno portato a considerare, spesso, la guerra come unica arma di *depurazione*.

Prendiamo il caso delle guerre romane contro i Barbari, le Crociate, la Seconda Guerra Mondiale. Tutti, conflitti generati dalla voglia di dominio da parte di una cultura egemone considerata superiore rispetto alle altre. Poi, con il crollo dei regimi dittatoriali e con l'impianto dell'Onu tutto sembra essere cambiato nell'opinione pubblica.

Umberto Eco ha scritto che oggi si guarda alla guerra in modo diverso rispetto alla visione di inizio secolo, che l'igiene del mondo non può essere più compiuta dalla guerra e che chiunque la giudichi come bella o positiva sarebbe da annoverare nella letteratura psichiatrica. U.Eco asserisce che, come altri delitti gravi, quello della guerra ha subito una trasformazione di significato, perdendo ogni connotato di utilità e di bene³⁹.

Come si evince dalle parole di questo intellettuale del nostro tempo, la parola *guerra* è stata smontata per assumere una contingenza di fondo. Processo accelerato anche dalla globalizzazione e dai mass-media che hanno avuto la possibilità di rendere la cultura più facilmente accessibile. È cambiato il peso di questa parola, perché l'uomo ha riconosciuto la mortificazione umana e la sofferenza che tanti secoli di storia hanno portato al genere umano.

Ma il suo aforisma termina con una frase che insinua il dubbio che, pur avendo riconosciuto la guerra come male, non si smetta lo stesso di usarla come mezzo per ottenere qualcosa.

Non per far propaganda politica, ma prendiamo ad esempio le guerre compiute nei paesi arabi con la motivazione di "esportare la Democrazia". Ma come può un valore, che nasce dalla libertà, dalla tolleranza e dall'accettazione della diversità, costruirsi

³⁹ Cfr. U. ECO, *Saggio in Pensare la guerra*, Bari, 1985.

attraverso la violenza, il dolore e l'egemonia di una cultura che non ha alcun movente di integrazione? Come si può permettere che tutto questo accada con il tacito consenso di tutte quelle nazioni che, in prima linea, si professano Democratiche?

È chiaro che, così come la società si è evoluta, la Democrazia, la giustizia rimangono soltanto un'utopia di cui tutti parlano per riempire le proprie tasche di consensi. Se vogliamo realmente avvicinarci al reale significato di tali valori, dobbiamo decostruirli, metterli in discussione, riconoscendo che tutto quello che pensiamo di sapere in merito, in realtà, è solo frutto di congetture impiantate nella nostra mente in maniera inconscia, di cui noi siamo i riproduttori per simulazione.

Chiediamoci perché tra tutte le specie animali, soltanto l'uomo fa guerra ad appartenenti alla stessa propria specie. La risposta è data da numerosi fattori psicologici generati dalla costruzione di una cultura imperniata esclusivamente sull'individualismo, sull'alienazione civile, sulla esaltazione della solitudine dell'uomo. Le culture occidentali hanno insegnato che l'uomo è solo, che non può fidarsi di nessuno e che deve conquistare tutto da solo. Hanno contribuito a trasformare l'alterità del simile in un estraneo e in un nemico dei propri successi, in un essere disumanizzato e di natura inferiore.

Quello che la pedagogia decostruttivista deve fare è lanciare una sfida educativa che liberi le nuove generazioni da un tipo di educazione che le integri in schemi ideologici e culturali suicidi che riproducano la cultura della guerra. Un'educazione che smascheri l'etnocentrismo occidentale, che sia modello di convivialità delle differenze e che sappia denunciare quei modelli che esaltano la potenza e la competitività aggressiva.

L'indottrinamento culturale ci ha portato ad individuare il diverso, lo straniero come nemico per la nostra stabilità psico-emotiva; processi, che hanno portato all'attivazione di

comportamenti di paura ed insicurezza verso l'altro.

L'azione educativa si mostra fondamentale per costruire una coscienza vigile e responsabile ma, soprattutto, capace di proiettare le proprie insicurezze su un oggetto esterno.

Altro punto focale della decostruzione è la *differenza di genere* tra uomo e donna.

Una questione aperta e mai conclusasi che pone l'uomo e la donna in perenne lotta per la difesa della propria dignità.

La mentalità maschilista può essere considerata come fattore che accomuna tutte le epoche, le società, le culture di tutto il mondo. In ogni angolo del mondo, troviamo l'uomo ai vertici gerarchici di ogni tipo di organizzazione, come se il fatto di avere i geni *xy* nel proprio patrimonio gli arrogasse il diritto di veto su qualsiasi cosa.

Persino la nostra grammatica penalizza la figura femminile: quando ci imbattiamo in un insieme di elementi, sia maschili sia femminili, per poterlo denominare in senso generale, siamo costretti ad utilizzare un sostantivo plurale di genere maschile, che include anche tutti gli elementi femminili. L'insegnamento cristiano dei dieci comandamenti non dice di "*non desiderare l'uomo d'altre*" ma di "*non desiderare la donna d'altri*", come se la donna, subendo passivamente le decisioni dell'uomo, non avesse identità sessuale o capacità intellettive per decidere da sé che uomo avere accanto.

Siamo sotto lo scacco di una cultura altamente sessista che limita le potenzialità produttive delle donne. Le grandi lotte portate avanti dai movimenti femministi, gli esempi di vita di alcune grandi donne, hanno permesso il raggiungimento di alcuni traguardi che hanno portato le donne ad uscire dalle mura domestiche nelle quali sono state per secoli costrette e relegate. Uscire fuori per conquistare un riconoscimento sociale all'altezza della ricchezza umana che la donna può offrire.

Ma non è ancora sufficiente; ci sono ancora molti concetti radicati nella profondità culturale, frutto ingrato di pregiudizi che soltanto apparentemente vengono affrontati. Prendiamo ad esempio il fenomeno sociologico della distribuzione del lavoro: esistono ancora molte professioni inaccessibili alle donne; ci sono restrizioni nelle assunzioni di donne in gravidanza perché considerata risorsa umana inefficiente e dispendiosa; persistono discriminazioni nell'ambiente lavorativo che sottovalutano le capacità organizzative delle donne, costrette a mansioni, spesso, mortificanti per le loro intelligenze; restrizioni, che investono l'esteticità delle donne, costrette a modificare anche il loro modo di vestire per non incorrere in incontri con maniaci sessuali che, spesso, vengono anche giustificati per il comportamento adottato, in quanto provocato dalle donne stesse.

Relegare il mondo in classificazioni di genere lo ridurrebbero, al contempo, ad una categorizzazione di appartenenze che bloccherebbero il dialogo e l'incontro. La pedagogia decostruttivista deve, a questo punto, smontare tutto questo: non si tratta di rovesciare o annullare le identità, ma rimetterle in discussione, considerandole come "punti di vista" e dar spazio al *relativismo* nell'elaborazione dei valori, dei modelli, degli schemi mentali.

Bisogna educare alla *cura* di sé e degli altri, considerando ogni essere umano come un patrimonio da coltivare e proteggere, come fondamento della formazione dell'uomo. Una formazione che renda l'individuo autonomo ed originale e, come tale, fondamentale per tutto l'ecosistema.

"L'atto educativo risiede in un gesto pienamente realizzato che permette al soggetto di uscire dalle sue rappresentazioni abituali.

L'atto educativo enuncia all'educando la libertà della sua scelta futura nelle molteplici possibilità che gli si offrono. È un momento cruciale dell'azione dell'educatore che,

attraverso il suo insegnamento, libera l'educando, lo "autorizza" a essere se stesso e lo colloca come autore di una relazione di scambio con gli altri soggetti. C'è nell'atto educativo una congruenza tra desiderio, stato dell'essere, realtà vissuta e messa in prospettiva di una proiezione di sé. È il soggetto che formandosi accoglie e produce, ab intra, un significato nuovo rispetto a quello che s'impondeva anteriormente al soggetto stesso"⁴⁰.

La relazione educativa, quindi, s'impone come concatenazione dinamica di rapporti interpersonali che aprono l'individuo alle svariate possibilità di interazione.

All'origine, la relazione, di per sé, non è educativa ma lo diventa nella misura in cui diventa necessaria all'uomo per la propria esistenza. Deve permettere all'altro di costruirsi in quanto altro, elaborando vari significati di sé in base ai differenti rapporti con gli altri⁴¹.

La realtà della relazione educativa si concretizza nel passaggio da un rapporto di dipendenza all'iscrizione della piena autonomia in un tessuto di legami, che mettono in atto scambi umani nell'interdipendenza.

L'azione educativa della decostruzione implica pazienza e tempi di assimilazione lunghi, perché deve intervenire nella morfologia comportamentale del soggetto, nelle sue attitudini, nelle sue abitudini, nelle sue proiezioni, allo scopo di uscire dai vincoli culturali e situarlo come soggetto attivo dei suoi atti e dell'elaborazione dei suoi limiti.

La decostruzione deve, lentamente, influenzare i rapporti dell'uomo con se stesso e con la realtà, cambiare tutte le logiche che governano queste relazioni e smontare quelle strutture difensive assimilate dal soggetto, adottando strategie fino ad allora impensabili.

⁴⁰ A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia – una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., pp. 86-87.

⁴¹ Quello che J. Dewey chiama "attore sociale".

L'impegno del pedagogista decostruzionista è anche quello di annullare, finalmente, le linee di confine tra *insegnamento*, *educazione* e *formazione*.

Per lungo tempo, questi processi dell'identità dell'uomo sono stati considerati come a *se stanti*: l'*insegnamento* basato sull'inserire dentro qualcosa dall'esterno, l'*educazione* incentrata sul tirare qualcosa fuori da qualcuno, la *formazione* centrata sullo sviluppo delle competenze.

In questa nuova ottica della post-modernità, si cominciano a considerare i processi nella globalità della costruzione dell'uomo, in cui diventa assolutamente necessaria la comunicazione, in un'interfaccia che non lascia spazio a visioni monolitiche ma trasversali, che investano l'uomo nella sua umanità tutta.

Un'integrazione disciplinare, cognitiva, valoriale, comportamentale che la pedagogia instaura attraverso il *dono*, la *cura*, l'*amicizia* e l'*intercultura*.

Il *dono* diventa il motivo fondamentale del farsi dell'uomo, che si pone nell'offerta senza un ritorno di comodo, nell'assenza di reciprocità degli scambi. Secondo Derrida, la decostruzione guarda al dono come condizione dei rapporti umani, un qualcosa di incondizionato, a "*piene mani*", espressione di una potenza totalmente libera che coinvolge l'altro da noi in piena condivisione. Per arrivare ad una formazione profonda del concetto di dono, dobbiamo pensare a quella forma di esso che ci consenta di amare il nostro nemico, colui che mai nella vita si troverà pronto a renderci qualcosa. In questo modo il nemico può diventare nostro "nemico", guarendo la ferita che distrugge la nostra esistenza con l'antidoto del dono.

Si pensi dunque ad un'educazione come dono: l'insegnante, la mamma, l'educatore, quando educano donano se stessi e il loro esempio di conoscenza, consapevolezza, criticità, che non possono subire mai una quantificazione nella loro peculiarità. E, al contempo, mentre si educa, si viene educati

perché si riceve dall'altro la gioia dell'atto e si lavora in termini di autostima ed autoefficacia.

L'altro elemento fondamentale è la *cura*, che risponde ad universali bisogni umani: rispetto, affiliazione, preoccupazione, passione.

La cura è da considerare come la custodia dell'esistenza perché è quella che permette di coltivare il seme della nostra vita, arricchendolo il più possibile di elementi che servono a rendere l'uomo persona migliore e a sostenere gli altri.

Anche l'*amicizia* diventa importantissima nella strategia educativa perché, come dice Morin, essa rappresenta una soluzione all'estremo soggettivismo, generato da un'industria culturale che mira a soggetti privi di coscienza umana e subordinati ad una funzione sociale rispetto ai suoi scopi e alle sue strutture.

L'amicizia deve basarsi sulla libertà, sull'uguaglianza, sulla giustizia, sull'amore: "*L'amicizia è un sentimento "debole", non nel senso di vuoto o di povero, ma nel senso di flebile, di vulnerabile, di delicato, di misterioso. Insomma, è un legame fatto più per l'eternità che per la storia, più per il futuro che per il presente, più per il sogno visionario che per una certezza sostanziale hic et nunc. Proprio per questo, però, è un sentimento profondo, se vogliamo anche ambizioso perché molto vicino allo spessore della completezza. E per queste medesime ragioni si può intendere l'amicizia come risorsa esistenziale*"⁴².

Anche Platone considera l'amicizia un elemento peculiare nella formazione dell'uomo, perché rappresenta il territorio migliore per costruire relazioni durature, profonde e naturali; in questo senso, *l'amicizia è un gioco di specchi in cui il*

⁴² A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia – una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., p. 97.

*soggetto si riflette nell'anima dell'amico*⁴³, in un processo sempre *in fieri, in progress*.

Il decostruzionismo non deve avere ricadute soltanto sulla riflessione educativa ma anche sulle pratiche d'insegnamento: l'insegnante decostruttore della postmodernità deve leggere i testi cercando di cogliere il loro effetto sugli alunni; coltivare l'uso dei paradossi, rimuovere le asserzioni che non possono essere discusse o verificate; evidenziare le ambivalenze e le ambiguità all'interno delle parole; comparare gli argomenti; operare in senso dissonante dentro i codici della cultura dominante, affinché gli alunni possano liberarsi di collegamenti tra *parole e cose*, frutti di potere e subalternità.

Così, la manovra principale è liberare gli allievi davanti alle inibizioni provocate dal reale per impegnarli a sfruttare al massimo la loro creatività.

Insomma, un lavoro, quello decostruzionista, che investe *in toto* gli schemi culturali che ha, prima, lo scopo di creare un soggetto abile nell'interpretare le realtà di vita e costruire relazioni di scambio e di crescita con l'altro; in poche parole, diventare *uomo*. Poi, quello di infondergli la sensibilità ermeneutica che lo renda capace di mettersi sempre in discussione e di mettere in discussione tutte le *formae mentis*, e le strutture sociali che chiudono i confronti interculturali; in breve, *cittadino democratico del mondo*.

5. Conclusioni.

La pedagogia decostruttivista può essere considerata un faro illuminante all'interno del panorama della pedagogia generale. La sua commistione con la filosofia non permette una semplice riproduzione di dogmatismi ma un'efficace apertura ad esercizi di indagine critica.

Essa è chiamata ad attivare una nuova "teoria dell'azione educativa", ovvero lo sviluppo della competenza morale come esercizio di molte facoltà, a partire da quella riflessiva,

che aiuti l'individuo a farsi uomo. Ma il rischio di interpretarla come modello o metodo potrebbe irrigidire le sue tematiche come la differenza, l'altro, il nascosto, perdendo di vista anche la possibilità di mettersi in discussione. Si rischierebbe di perdere il contatto con le altre visioni educative, privilegiandone una soltanto come fonte primaria, distruggendo l'identità interpretativa.

La decostruzione spontanea esiste da sempre in campo educativo: si fa decostruzione, infatti, quando si tenta di superare gli etnocentrismi, di relativizzare i propri schemi interpretativi e quando si riflette sugli stereotipi e sui pregiudizi.

Per applicare la *decostruzione* alla pedagogia interculturale è necessario prendere le distanze dal modello culturale di riferimento all'interno del quale siamo cresciuti, diventando consapevoli che la nostra è una tra miriadi.

È importante lavorare sui processi della cultura, facendo riacquistare il senso profondo della cultura, non più come un grande contenitore di informazioni quanto, piuttosto, l'abilità di considerarla come strumento di presa di coscienza, utile a smontare sempre i concetti, "*distruggerli*" nelle fondamenta, fino a sentirli propri, e ad adoperarli con senso critico.

La *decostruzione* rende il soggetto liberamente attivo di manipolare la realtà in relazione al passato, al presente ed al futuro, senza subirla passivamente e senza, soprattutto, cadere nel rischio di porsi rispetto ad essa in una posizione di onnipotenza, proprio perché libera da preconcetti e pregiudizi. È una continua critica che mantiene umile la posizione del soggetto che non tenderà mai a sopravvalutarsi.

Nel lavoro concreto, si decostruisce quando si prova ad assumere il pensiero dell'altro, quando si vivono esperienze di decentramento, quando si sperimentano simulazioni che suscitano empatia.

⁴³ *Ibidem*.

Si fa decostruzione quando si aiutano i ragazzi a mettersi in discussione, a rivedere le proprie idee, a relativizzare le proprie conoscenze, a considerare le proprie categorie concettuali non come le uniche e le migliori in assoluto.

Le operazioni della decostruzione implicano i seguenti verbi: *smascherare, demistificare, storicizzare, relativizzare, ridurre a pluralità, decentrare, delegittimare, decolonizzare, pluralizzare, ironizzare, falsificare, disoccultare*⁴⁴; e, di conseguenza, mantenere vive queste fiamme è compito propriamente dei pedagogisti, degli educatori, perché, a fronte del carattere in divenire del decostruzionismo e del suo processo di integrazione, potrebbe configurarsi chiave di volta per una nuova educazione, sempre più aperta all'interculturalità dell'uomo.

⁴⁴ A. NANNI, *Decostruzione e intercultura*, cit., p.7.