

INSEGNARE L'ININSEGNABILE. NIETZSCHE, FOUCAULT E DELEUZE

Cristina Zaltieri

La questione della trasmissione del sapere è di portata immensa: in primo luogo ha natura trasversale in quanto interessa campi innumerevoli di ricerca - pedagogia, neuroscienze, linguistica, psicologia... È una pratica che precede di gran lunga la stessa filosofia e che diviene già in Platone un tema portante del pensiero - basti pensare allo scontro tra *paideia* sofistica e *paideia* dialettica che campeggia lungo buona parte dei dialoghi. Inoltre evoca domande vertiginose quali quelle sulle origini della memoria, della ragione e della stessa pratica sapienziale. Tutte questioni che di certo non ho né l'ardire né la volontà di sollevare qui, ma che, volente o nolente, questa riflessione richiama. Esse rimarranno dunque, sullo sfondo del discorso silenziose e potenti.¹

La filosofia dell'ultimo secolo ha considerato la trasmissione del sapere come questione focale del pensiero ed è difficile trovare un pensatore del Novecento che non si confronti con essa. Basti pensare alle riflessioni sulla comunità della comunicazione in Habermas e Apel o alle considerazioni lyotardiane sulla condizione post-moderna del sapere...

A rendere il tema più complesso sta il fatto che la società di massa da poco più di un secolo vede garantita la trasmissione del sapere da istituzioni di stato la cui natura evidenzia i molteplici nodi che stringono tra loro potere, sapere e economia in reti fitte e aggrovigliate nelle quali qualsiasi riflessione sulla trasmissione del sapere necessariamente s'imbatta.

Qui intendo considerare come la questione della trasmissione del sapere s'imponga a Nietzsche, ispiratore di molte delle domande speculative del novecento filosofico, a partire dai suoi esordi filosofici e come, sulla linea da lui tracciata, proseguano in tale ambito le riflessioni di Foucault e di Deleuze.

L'intento che muove questo lavoro è quello di trarre da tali filosofi alcune indicazioni "terapeutiche" nell'epoca della diffusione di massa della pratica di trasmissione del sapere che è, nello stesso tempo, l'epoca di una sua crisi di senso e di valore.

Tali indicazioni terapeutiche giungono, a mio parere, a convergere intorno ad un nucleo paradossale ma fondamentale: l'essenzialità dell'ininsegnabile in ogni autentica trasmissione del sapere. Tale insegnabile assume connotazioni particolari in ognuno dei tre autori considerati.

□

¹ Per una genealogia della concezione occidentale della formazione che affronta l'arduo tema dell'origine delle pratiche sapienziali si veda il testo di Carlo Sini *Le arti dinamiche. Filosofia e pedagogia*, libro VI di C.Sini, *Figure dell'enciclopedia filosofica*, Jaca Book, Milano, 2005. A questo tema l'autore ritorna, confrontandosi con la lettura dell'origine della sapienza greca di Giorgio Colli, in C.Sini, *Uno sguardo sulla sapienza greca*, in *Ermeneutica e greca*, a cura di R.Fabbrichesi, ETS, Pisa, 2009, pp.13-22.

Nietzsche: l'insegnabile come *depense*

Se l'alba della nuova cultura del Novecento, o di una controcultura come ebbe a dire Deleuze, è rappresentata da Nietzsche occorre riconoscere che a proposito della trasmissione del sapere, come per altri temi, Nietzsche conferma una sua profetica inattualità offrendo spunti e considerazioni che saranno poi ripresi dai suoi più attenti lettori - tra i grandi filosofi del tardo novecento - in quanto forse più adeguati al loro tempo e al nostro, che a quello vissuto dal filosofo.

Prima di considerare come tale questione venga affrontata da Nietzsche in sede speculativa merita richiamare come la vita stessa di Nietzsche ebbe a che fare per vie sofferte e faticose con l'istituzione della trasmissione del sapere.

Il suo rapporto con l'Università di Basilea fu ambivalente, inizialmente legato all'esultanza per l'ottenimento a soli 25 anni della cattedra di filologia greca, agli slanci didattici dei primi anni, ad un entusiasmo profuso nell'insegnamento e recepito dagli studenti dato che essi gli mostrarono segni di devozione - quando egli si rifiutò di trasferirsi presso l'Università di Greifswald in segno di riconoscenza organizzarono una fiaccolata sotto le finestre della sua casa di Basilea.

Ma dopo pochi anni il rapporto con l'Università appare legato a un disagio sempre più crescente e profondo che, unito ai continui e irrisolvibili problemi di salute, gli impedirà di proseguire ad insegnare e lo spingerà lontano da ogni accademia, filosofo senza scuola e senza discepoli, pensatore "eccentrico" agli occhi di molti per sofferta necessità di fedeltà al proprio "centro", come egli avrà modo di dire ².

Un atteggiamento ambiguo nel rapporto con l'Istituzione scolastica lo accompagnerà per tutta la vita. Sarà diffusa e costante l'espressione della distanza e del disprezzo per gli organismi esistenti della cultura di massa³, ma insieme si proporrà costantemente nel corso dell'opera nietzscheana il progetto di una scuola a venire quale "il convento moderno, colonia ideale, *université libre*" di cui vagheggia a Sorrento con Paul Ree e Albert Brenner e si paleserà, seppur non sempre esplicitato, il desiderio di incontrare un'istituzione capace di accogliere il suo pensiero "inattuale" (ne è testimonianza l'emozione espressa alla notizia del primo corso universitario a lui dedicato da Georg Brandes

□

² Scrive Nietzsche a proposito in una lettera a Carl Fuchs del 14 dicembre 1887: " In Germania si lamentano delle mie 'eccentricità'. Ma poiché non sanno dove è il mio centro, difficilmente si scoprirà la verità, dove e quando finora sono stato eccentrico. Per esempio, quando ero filologo ero *al di fuori* del mio centro. Un po' alla volta certamente la parte più intima di noi stessi ci riporta alla disciplina dell'unità, quella *passione*, a lungo senza nome, ci salva da tutte le digressioni e dispersioni, quel *compito*, di cui siamo involontariamente missionari. (in *Cronologia*, in appendice a F.Nietzsche, *Götzen-Dämmerung*, tr.it. di F.Masini, a cura di G.Colli e M.Montinari, Adelphi, Milano, 1983, pp.145-146)

³ Basti, a tale proposito, un aforisma tra i tanti: "*Pubblica istruzione*. Nei grandi Stati la pubblica istruzione sarà sempre tutt'al più mediocre, per la stessa ragione per cui nelle cucine grandi si cucina nel miglior caso mediocrementemente. " (F.Nietzsche, *Menschliches, Allzumenschliches*, tr.it. di S.Giametta, a cura di G.Colli e M.Montinari, Adelphi, Milano, 1965, vol.I, pag.255)

all'Università di Copenhagen nel 1888). Inoltre Nietzsche tentò di ritornare all'Università ambendo ad una cattedra di filosofia che non gli fu mai concessa.

Comunque sia, la questione della trasmissione del sapere impegna Nietzsche sin dagli esordi del suo pensiero. Lo testimoniano due testi giovanili che qui intendo prendere in esame, uno del 1872 dal titolo *Sull'avvenire delle nostre scuole*⁴, l'altro - di due anni successivo - *Schopenhauer come educatore*, lavoro che riflette, prendendo spunto dal ruolo giocato nella vita di Nietzsche da Schopenhauer come maestro, sul compito del filosofo quale educatore.

Sono entrambi testi nati a ridosso de *La nascita della tragedia* e tale fatto non è per nulla casuale, come suggerisce Barbara Stiegler⁵. E' infatti nel suo testo d'esordio che Nietzsche va a scardinare un assunto tradizionalmente acquisito dalla filosofia, ossia che essa nasca dalla meraviglia di fronte al cosmo, dalla contemplazione dell'ordine e della bellezza del mondo. Nietzsche, di contro, parla di un'esperienza originaria dell'orrore di fronte al caos che obbliga l'uomo a elaborare forme, sia estetiche che concettuali, in grado di fronteggiare il caos, di "incorporarlo" e dunque metabolizzarlo evitando, per tale via, di farsi da esso annichilire⁶. Dunque, dall'orrore - che mantiene la propria terribile,

□

⁴ F.Nietzsche, *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, tr.it. s cura di G.Colli, Adelphi, Milano, quinta ed.1997, d'ora in poi ZB. Si tratta di una serie di conferenze che Nietzsche tenne a Basilea e che non fu portata a termine perché la sesta, la conclusiva, non ci fu. Tali letture pubbliche ebbero un uditore d'eccezione, Burckhardt, allora collega del giovane Nietzsche all'Università di Basilea, che condivideva appieno il tema nietzscheano della contrapposizione tra cultura e stato. Per una riflessione sul ruolo di questo testo entro il quadro di una storia essenziale del concetto di educazione nella nostra civiltà cfr. G.Dalmasso, *Il potere del discorso. Note sul concetto di educazione*, in *Il corpo insegnante e la filosofia*, a cura di G.Dalmasso, Jaca Book, Milano 1980, pp.41-63.

⁵ Barbara Stiegler legge una profonda relazione tra la scoperta dell'orrido fondo dionisiaco de *La nascita della tragedia* e la *vis pedagogica* che anima nello stesso anno (1872) le sopraccitate conferenze sulla *Bildung*: "Notre hypothèse interprétative est que le besoin d'une 'vraie *Bildung*', d'une organisation du chaos charnel par des 'formes' rigoureuses et contraignantes, s'explique lui aussi par cette 'hypothèse métaphysique'. Abandonné a lui-même, le chaos charnel devient destructeur et invivable. Il n'est dès lors pas étonnant que la question - déjà apollinienne - de l'art et de la belle forme comme 'dressage' ou 'discipline' (*Zucht*) et comme lutte contre la dissipation dans le chaos continue de dominer les conférences sur la *Bildung*. (B. Stiegler, *Nietzsche et la critique de la Bildung*, in "Noesis", n°10, *Nietzsche et l'humanisme*, 2006, disponibile alla pagina internet <http://noesis.revues.org/index582.html>.) Le conclusioni a cui perviene la Stiegler in questo articolo sono le seguenti: la rivelazione primigenia del caos obbliga l'uomo all'agire paidetico per contenere, nella formazione di sé, la forza dissolutrice del caos stesso. Ecco che la *Bildung* dopo Nietzsche diviene elemento essenziale della filosofia. In secondo luogo la *Bildung* non comporta quel trionfo del soggetto umano sull'intero essere che Heidegger attribuisce a Nietzsche come a colui che porta a compimento il progetto cartesiano di un soggetto dominatore della natura. Non è un uomo sovrano dell'essere quello che deve impegnarsi nell'opera faticosa della formazione di sé, ma è colui che è sottomesso a un giudice rigoroso: Dioniso che gli richiede il difficile compito d'incorporare il caos nell'organismo stesso.

⁶ Kerényi ricorda che *chaos* è parola che deriva da *ka* e stava a indicare una fenditura, un vuoto, qualcosa di aperto e spalancato." *Chaos* originariamente non significava affatto confusione, mescolanza; la parola assunse questo significato, oggi abituale, più tardi, quando fu introdotto il principio dei quattro elementi."(K.Kerényi, *Die Heroen der*

medusea, impronta nel dionisiaco – e dalla forza dei greci, capace di reagire a tale incontro, procede l'istanza paidetica espressa nell'arte apollinea e più tardi, quando la forza della civiltà tragica declina, nella razionalità socratica. L'esperienza dell'orrore, non quella della meraviglia, è il motore della cultura, dell'educazione; questa acquisizione - che il filosofo porterà con sé fino alla fine - rende chiaro come Nietzsche si senta man mano che avanza nel suo cammino filosofico “sempre più con la passione pedagogico – antropagogica nella testa e nel cuore” come egli ebbe a riconoscere in una lettera inviata a Rohde il 28 agosto del 1875.

In *Avvenire delle nostre scuole* e in *Schopenhauer come educatore* emerge un tema particolare: quello dell'innaturalità del tipo di formazione che Nietzsche vedeva trionfare ai suoi tempi in quanto sottoposta all'unico criterio dell'utilità, della produzione immediata, dell'efficacia e del vantaggio. L'uso, in queste opere giovanili, del termine “innaturalità” è fondamentale perché per il filosofo proprio di questo si tratta: di comparare la trasmissione del sapere al procedere naturale della vita come Nietzsche lo andava comprendendo allora, alla luce delle sue letture biologiche e valutare tale pratica in base alla sua rispondenza o meno alle esigenze che la natura ad essa imponeva. Per meglio comprendere il senso dell'accusa d'innaturalità avanzata da Nietzsche nei confronti della cultura del tempo bisogna avanzare un poco in direzione del tema, estremamente complesso, del ruolo svolto dalla natura nel suo pensiero.

Non c'è in Nietzsche alcun rousseauianesimo di fondo; la natura non è bene in sé, non è norma da seguire. Il criterio di comparazione della *paideia* alla natura ha come proprio fondamento l'idea di un intimo rapporto tra natura e cultura, che non si esplica nel senso dell'imitazione perché quest'ultima implica l'idea di una normatività della natura che Nietzsche non contempla. Natura e cultura sono entrambe espressioni della potenza della vita, hanno in comune la forza ma anche le patologie, le degenerazioni, le aberrazioni, le fragilità della vita. La loro relazione, come pertiene ad ogni relazione tra forze, può essere d'innesto l'una sull'altra, di limitazione e anche di contrasto. Nella critica nietzscheana all'innaturalità della *Bildung* moderna vanno intesi indubbiamente echi schilleriani.⁷

□

Griechen, Rhein-Verlag AG, Zurigo, 1958; tr.it. di V. Tedeschi, Il Saggiatore, Milano, 1963, vol. I, p. 23). Ossia Kérenyi ci suggerisce che il concetto di caos è frutto dell'avvento della filosofia: solo un occhio filosofico – che dunque possiede già un'immagine dell'ordine - può vedere il disordine. Retrocedendo verso una peraltro inafferrabile „esperienza originaria“ del mondo s'incontra semmai il contrasto vuoto/pieno piuttosto che quello di chaos/kosmos e si viene condotti ad una lettura della tensione antropagogica come processo di riempimento del vuoto, di passaggio dal vuoto al pieno in quanto risposta ad un particolare tipo di orrore: *l'horror vacui*. Nietzsche d'altronde allude in vari punti della sua opera al processo d'apprendimento come ad una incorporazione, assimilandolo al nutrimento/riempimento del corpo.

⁷ Il rapporto tra Nietzsche e Schiller in ambito di riflessione pedagogica è riconosciuto da Antimo Negri nell'*Introduzione* a F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*, tr.it. a cura di A. Negri, Armando, Roma 1971, pp. 43-44, e nell'*Introduzione*

Nelle *Lettere sull'educazione estetica dell'umanità* l'educazione riveste per Schiller un ruolo apparentemente contraddittorio rispetto alla natura: da un canto, deve contrastare il *selvaggio* che è “tutto natura”, solo istinto, e che ha in odio il contenimento della “forma” espresso nella cultura, nell'arte; d'altro canto, deve opporsi al *barbaro* inteso come chi fa violenza alla natura e all'istinto mirando al trionfo di una forma rigida, cristallizzata. Nelle parole di Schiller la contraddizione intrinseca ad ogni autentica *paideia* suona così:

Può, essa [l'educazione attraverso la bellezza], nel selvaggio incatenare la natura e nel barbaro metterla in libertà? Può contemporaneamente imprigionare e liberare? E se realmente non fa l'una e l'altra cosa, come ragionevolmente ci si può da essa aspettare un così grande effetto come la formazione dell'umanità?⁸

Ora, in Nietzsche l'obiettivo polemico ricorrente - nei due testi giovanili considerati ma anche nel resto della sua opera - è la barbarie borghese che conduce all'innaturalità della cultura, ma - d'altro canto - se pensiamo che il grande tema di fondo nietzscheano è comunque quello della “metabolizzazione” del dionisiaco - nel suo aspetto più selvaggio di caos - entro la forma apollinea (dell'arte, del pensiero...), ecco che incatenare/liberando o liberare/incatenando la natura rimane anche per lui il compito necessario, solo apparentemente contraddittorio, da assegnare ad un'autentica prassi *paideica*. Dunque Nietzsche procede sulla strada già tracciata da Schiller assegnando alla *Bildung* il compito non di contrastare la natura -divenendo così “innaturale”- ma di contenerne gli elementi distruttivi liberandone quelli creativi. In tale senso il rapporto più proficuo che si può innestare tra natura e cultura lo si può definire agonale, nel senso dato dai greci all'agone, secondo la lettura di Nietzsche⁹ : nell'agone i contendenti vengono eccitati a dare il meglio di sé e la lotta contiene i propri aspetti distruttivi poiché l'energia degli antagonisti viene canalizzata nell'emulazione e nel superamento dell'altro non nel suo annientamento come in guerra.

Per quali vie questo rapporto agonale possa realizzarsi tra *Bildung* e natura è ciò che occorre ora indagare.

Nel primo testo, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, gli interlocutori ideali a cui Nietzsche vuole rivolgere le sue cinque conferenze sono descritti come “sciacquatori” che “[...] non possono abituarsi a stabilire il valore di ogni cosa in base al risparmio o alla perdita di tempo”¹⁰; uomini dalla natura “così prodiga” che pensano quando leggono, ma

□

a J.W.Goethe, *La provincia pedagogica*, tr.it. a cura di A.Negri, Armando, Roma, 1974, pag.29.

⁸ F.Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*, op.cit., p.145. La parentesi è mia.

⁹ La riflessione nietzscheana sull'agone greco è in F.Nietzsche, *Agone omerico*, in *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*, a cura di G.Collì e M.Montinari, Adelphi, Milano, 2003 pp.117-128. Per una riflessione sull'agone greco a partire dallo scritto di Nietzsche si veda R.Fabbrichesi, *Agone nietzscheano*, in *Ermeneutica e greicità*, op.cit., pp.49-90.

¹⁰ ZB, pag.10

anche dopo aver letto e che fanno questo senza che il loro sforzo di pensiero abbia per forza delle finalità “professionali” come quelle di scrivere un articolo o una recensione su ciò che hanno letto.

Costoro sono uomini assolutamente inattuali dato che tra le forze eminenti che favoriscono l’ampliamento della cultura dei suoi tempi, precisa poi Nietzsche in *Schopenhauer come educatore*:

Vi è in primo luogo *l’egoismo degli affaristi*, che ha bisogno dell’ausilio della cultura e per gratitudine la aiuta a sua volta, ma nel far ciò vorrebbe, in pari tempo, prescrivere il fine e la misura. Da questa parte deriva quella proposizione sofisticata, molto in voga, che dice pressappoco così: quanta più conoscenza e istruzione possibile, perciò quanto più bisogno possibile, perciò quanta più produzione possibile, perciò quanto più guadagno e felicità possibili; così suona questa formula seducente. Dai suoi partigiani l’educazione sarebbe definita come l’esatta cognizione per cui si diventa completamente attuali, nei bisogni e nella loro soddisfazione, [...]. Formare il maggior numero possibile di uomini correnti – a quel modo per cui si dice corrente di una moneta – questo dunque sarebbe il fine; e un popolo, secondo questa concezione, sarà tanto più felice quanti più uomini correnti del genere possederà.¹¹

Viene alla luce, anche se non in modo tematico, in queste parole del giovane Nietzsche, un aspetto interessante, spesso obliato, del processo educativo: la sua capacità di ampliare il raggio dei bisogni (nella loro molteplice natura di bisogni materiali, bisogni sociali, bisogni esistenziali...). E’ un aspetto che l’“egoismo degli affaristi” non è in grado di valorizzare poichè tale sguardo lo rende tristemente monco, lo pone in un’immiserente parzialità, in quanto gli affaristi in questione sono interessati a sostenere le istituzioni educative laddove sia possibile utilizzarle per ampliare solo i bisogni materiali dei discenti, per di più canalizzandoli in direzione dell’offerta di mercato così da formare una massa di consumatori perfetti, per usare un linguaggio dei nostri giorni, ai quali indirizzare la produzione crescente di merci.

Un’educazione siffatta, sottomessa alle istanze del mercato, esige “uomini correnti” che come la moneta siano perfettamente adeguati all’economia di scambio; non permette certo la crescita di personalità originali, di menti critiche; lo stesso Socrate non avrebbe avuto alcuno spazio nella società tedesca del tempo - riflette Nietzsche¹² – e, inoltre,

□

¹¹ F.Nietzsche, *Unzeitgemässe Betrachtungen, Drittes Stück: Schopenhauer als Erzieher*, tr. it. M. Montinari, *Considerazioni inattuali III: Schopenhauer come educatore*, tr.it. a cura di M.Montinari, Adelphi, Milano, 1972, pag.58. D’ora in poi *SE*, seguito dal numero di pagina.

¹² E’ interessante questo accenno a Socrate nel testo in questione poichè sottende una solidarietà tra Socrate e Nietzsche, in contrasto con l’antisocratismo de *La nascita della tragedia*. Entrambi, Socrate e Nietzsche, sono “inattuali”, essendo il loro pensiero dirompente, “scandaloso” perché non compatibile con la cultura imperante delle società a cui appartengono. Non è l’unico elemento che unisce i due filosofi, il cui rapporto non è liquidabile nei soli termini dell’opposizione nietzscheana a Socrate quale “inventore” dell’anima, della morale, della verità... Sull’ambivalenza di tale rapporto Nietzsche è del tutto consapevole. Difatti scrive:” *Socrate* -lo confesso -mi è talmente vicino che devo

nella completa subordinazione dell'educazione alla produttività, all'impresa economica, sta tutta l'innaturalità di tale sistema educativo, dunque la sua barbarie. Vediamo perché.

In effetti, la natura mostra come ogni suo processo creativo comporti una pleora di tentativi abortiti, di fallimenti, richieda, dunque, un impiego massiccio di forze, un dispiegamento di potenza, spesso per risultati di poco conto.

Qui entra in gioco la particolare lettura dell'evoluzione che Nietzsche andava a costruire attraverso lo studio e il confronto con la biologia di Darwin, Spencer, Roux, Virchow, Haeckel, Galton..., come ha ben mostrato Barbara Stiegler nel suo *Nietzsche e la biologia*.¹³

Tale lettura prevede che siano le forme di vita a imporre la loro forza all'ambiente piuttosto che adattarsi ad esso come vorrebbe Darwin e che lo facciano attraverso l'emergere di rare instabilità creative sorte tra i molteplici tentativi incompiuti.

Ora il rapporto tra *paideia* e natura si fa più chiaro: la prima deve dare "forma" al disordine della seconda (contrastarne gli aspetti più dissipativi) ma non obliarne la forza creativa, la potenza "selvaggia" dal cui slancio la stessa *paideia* trae la sua forza (liberare la natura contrastando l'innaturalità barbara della società borghese).

Dunque, sullo sfondo drammatico della lotta, dello spreco, delle ferite che accompagnano ogni processo di mutazione naturale deve inserirsi la pratica della trasmissione del sapere, il lavoro dell'Istituzione culturale, come necessaria forma artificiale di correzione dell'evoluzione, ma innestandosi sulla forza creativa della natura, senza soffocarne l'energia. Nietzsche fonda tale suo pensiero su due considerazioni: (a) le emergenze creative, come gli organismi più complessi sono quelle più potentemente capaci di rispondere al dolore, alle ferite inferte dalla natura, ma sono anche le formazioni più instabili che la cultura dovrà proteggere; (b) nello stesso tempo occorre riconoscere che è proprio la propulsione generata dagli slanci incompiuti, dalle possibili mire fallite a permettere un accumulo di forza atto a dar vigore ad una creazione eminente, fuori dalla norma.

Quando Nietzsche considera il caso specifico, che gli è particolarmente caro, della generazione dell'artista o del pensatore (ossia di uomini non correnti, inattuali in quanto capaci di creare ciò che non è in atto: un pensiero a venire, un'arte a venire) riconosce come affinché ciò accada debba essere posto in gioco uno sperpero di forze, un costante dispendio di energia. Tali tratti pongono in luce dei caratteri "anti-galileiani" della natura che non permettono di ridurla ad insieme di qualità calcolabili e misurabili: essa si presenta a Nietzsche come "caosmo", a lui rivelatosi nella scoperta della natura dionisiaca del

□

quasi sempre combattere contro di lui :” (F.Nietzsche, *Frammenti postumi* . Vol.V. *Inverno primavera 1875-Primavera 1876* , a cura di G.Colli e Mazzino Montinari, nuova ed.a cura di G.Campioni con la coll.di M.C.Fornari, Adelphi, Milano, 2009, pag.130).

¹³ B.Stiegler, *Nietzsche et la biologie*, PUF, Paris, 2001, tr.it a cura di R.Fabbrichesi e F.Leoni, Negretto Editore, Mantova, 2010.

mondo in quanto pluralità di forze mobili, onde d'energia in successione che si trasformano incessantemente, gioco diveniente in eterno.¹⁴

Tale caosmo è il coacervo di forze da cui trae potenza ogni slancio creativo, anche quello che determina l'emergere nella moltitudine degli individui della preziosa anomalia incarnata dal filosofo:

La natura scaglia il filosofo come un dardo in mezzo agli uomini, non prende la mira, ma spera che il dardo rimarrà infisso da qualche parte. Ma è qui che si sbaglia innumerevoli volte, e se ne indispettisce. Nel campo della cultura procede con la stessa prodigalità che nel piantare e nel seminare. Adempie i suoi scopi in maniera generale e pesante: nel far ciò sacrifica troppe energie. [...].

La natura non è una saggia amministratrice, le sue spese sono molto più alte del guadagno che ne ricava[...].¹⁵

L'impresa paidetica, in quanto espressione al pari della natura della forza dissipatrice della vita, deve allora in primo luogo imparare ad accettare il dispendio delle forze, lo spreco del tempo, l'improduttività nel breve periodo, come caratteri connaturati ad ogni pratica di "allevamento" e di "coltivazione" e non solo tipici dell'affermazione del genio, tema caro alla visione aristocratica di Nietzsche, ma necessari, a mio parere, laddove non si voglia ridurre l'intero percorso educativo a mera produzione di uomini correnti con un impoverimento a lungo termine di tutte le istanze vitali di una società.¹⁶ Solo per questa via tale

□

¹⁴ Molto significativo a proposito dell'immagine nietzscheana della natura è lo pseudoaforisma 1067 con cui si chiude la controversa opera *La volontà di potenza* e al quale il filosofo consegna la sua immagine di un mondo dionisiaco "[...] mostro di forza, senza principio, senza fine, una quantità di energia fissa e bronzea[...]un mare di forze che fluiscono e si agitano in se stesse, in eterna trasformazione, che scorrono in eterno a ritroso un mondo che ritorna in anni incalcolabili, il perpetuo fluttuare delle sue forme[...]" (F.Nietzsche, *Der Wille zur Macht*, tr. It. di Angelo Treves, rived. da Pietro Kobau, nuova ed. it. a cura di M.Ferraris e P.Kobau, Bompiani, Milano, 2001, p.561)

Chi riprenderà quest'idea antigalileiana del cosmo ponendo l'accento sul dispendio afinalistico di forze che vi si dispiega sarà George Bataille che costruirà una cosmologia (ma forse potremmo dire "caoslogia") della *dépense* a cui sarebbe fedele l'economia prodiga del dono, diffusa in molte comunità di "cosiddetti primitivi" mentre, di contro, nel tentativo di contenere la *dépense* alcune società, come la nostra, erigono un'economia dello scambio. La trasmissione del sapere mi pare possa servire come esempio significativo di una pratica che mostra in realtà l'impossibilità di dividere nettamente un'economia del dono (totalmente estranea ad alcun utile) e un'economia dello scambio (esente da alcuna dissipazione). L'una e l'altra, in realtà, non di danno mai "pure", ma sono compresenti in ogni processo paidetico come si ribadirà più avanti. Tale compresenza comporta un gioco delle diverse forze che le due economie rappresentano, produttiva e dissipativa che, con un diverso rapporto tra tali forze, caratterizza sia l'economia di scambio che quella del dono.

¹⁵ *SE*, p.77-8. Alla base di queste osservazioni nietzscheane sull'educazione sta una lettura particolare del darwinismo che il filosofo produce sotto l'influsso della *Storia del materialismo* di Lange in cui si legge che il processo evolutivo anziché puntare all'obbiettivo "tira milioni di colpi di fucile in una vasta pianura e in tutte le direzioni" (F.A.Lange, *Storia del materialismo*, 1866; tr.it. di A.Treves, Monanni, Milano, 1932, pgg.270-271).

¹⁶ E' interessante sottolineare come un sintomo forte dell'impoverimento culturale della società sia per il filosofo il venir meno del rispetto della lingua materna a partire dai

impresa sfuggirà l'innaturalità barbara che Nietzsche vede trionfare nelle istituzioni moderne dell'educazione.

In secondo luogo, come si è detto, tale impresa deve provvedere a preservare i momenti più alti del processo evolutivo, quelli che vedono emergere l'individuo creativo, forma fragile e instabile di espressione della forza vivente, forza che solo nelle forme organiche più semplici incontra stabilità e durezza. Nietzsche nei suoi lavori successivi dissenterà dalla lettura spenceriana dell'evoluzione come affermazione degli organismi migliori in quanto proprio le forme più innovative e complesse risultano essere le più aggredibili dal caos. Ecco che diviene fondamentale, per l'intera crescita del genere umano, salvaguardare gli individui innovatori, emergenze alte ma deboli della natura.

S'innesta qui il tema ben presente a Nietzsche educatore del complesso rapporto tra cultura e stato per cui la prima è posta, insieme alle proprie procedure di trasmissione, al servizio delle istanze di affermazione del secondo nel senso, spiega Nietzsche, che lo Stato si allea con una pseudo-cultura in vista di una mira utilitaristica assente nello Stato antico “[...]che consiste nell’ammettere la cultura, solo in quanto giovi direttamente allo Stato, e nell’annientare gli impulsi che non si rivelino senz’altro utilizzabili ai suoi fini.”¹⁷ Purtroppo ciò che giova allo Stato moderno è lo stesso obiettivo a cui mira l’egoismo degli affaristi: rendere l’uomo docile, utilizzabile, il più possibile addomesticato alla logica della massima produzione, attraverso un *dressage* che nelle istituzioni di educazione di massa porta al sopravvento dell’individuo-gregario, “corrente”.

Ora, non per questo Nietzsche abbraccia il partito della separazione netta tra cultura e istituzione, non è questo il fine da auspicare.

Nelle cinque conferenze de *L'avvenire delle nostre scuole* sale alto il lamento sulla solitudine e l'intristimento in cui spesso sono lasciati i giovani talenti lasciando intendere che ogni piena maturazione delle doti di ciascuno ha bisogno di trovare il terreno adatto in una comunità favorevole che permetta alle sue promesse di poter fiorire propriamente. Parlando di Lessing, Winckelmann, Schiller, di cui i tedeschi andavano a quei tempi orgogliosi di fronte al mondo, così egli si rivolge ai “buoni Germani”:

Per ciascuno di essi, sino a questo momento, voi avete rappresentato piuttosto la “resistenza dell’ottuso mondo”, [...]. Nonostante voi, essi crearono quelle opere, contro di voi rivolsero i loro attacchi, e grazie a voi essi morirono troppo presto, senza aver compiuto il lavoro della

□

luoghi stessi della trasmissione del sapere dove si afferma la lingua dei giornali, quella che Nietzsche con disprezzo chiama il “gergo giornalistico”. Ciò accade quando ai criteri della bellezza, della profondità, del rigore e della grazia si sostituisce un criterio unico e imperante, anch'esso sottomesso al principio economico dell'utile: quello dell'efficacia comunicativa. Se poi si pensa all'importanza che riveste lo stile nell'opera di Nietzsche, in quanto vita che si esprime nella scrittura, si può ben capire che l'immiserimento della lingua è legato a un imbarbarimento degli abiti di vita di una società.

¹⁷ ZB, p.78.

loro giornata, spezzati o intorpiditi dalle lotte. Nessuno può indovinare che cosa erano destinati a raggiungere questi uomini eroici, se quel vero spirito tedesco li avesse ricoperti con la volta protettrice di una possente istituzione, quello spirito, dico, che senza tale istituzione trascina la sua esistenza isolato, sminuzzato e degenerato.¹⁸

Gli individui innovativi necessitano dunque del riparo dell'istituzione di cultura che li protegga dalla loro stessa fragilità.

Ora, nelle conferenze del 1872 sembra che tale difesa si possa compiere solo contro la cultura di massa, in istituti di cultura a venire, distinti dalle scuole tecniche come dai licei "imbarbariti" del suo tempo. In tale contesto alla massa si chiede solo di essere patria, di essere "madre" (proprio questa metafora è insistita) per nutrire e aver cura del genio all'interno della sua matrice che nelle sue pieghe ferite genera il genio. Si presenta qui una sorta di lettura del popolo come riserva d'energia passiva al servizio dell'affermazione della forza innovatrice attiva del genio.

Nelle ultime pagine del testo, quelle conclusive della *Quinta conferenza*, Nietzsche affida al personaggio del vecchio filosofo, che i giovani studenti incontrano casualmente nel bosco, una critica feroce e accorata alla cultura massificata del suo tempo. Incalzato dal proprio assistente che attribuisce ai filosofi una capacità non comune tra gli uomini, quella di cogliere l'enigma laddove tutti lo sperimentano nelle pratiche più quotidiane senza però vederlo, il filosofo svela ciò che di misterioso nella trasmissione del sapere - precisamente nel suo segmento più alto, quello della didattica universitaria - si offre al suo sguardo acuto. Tutta la "macchina culturale universitaria" si riduce a una bocca che parla, dicendo all'incirca quello che vuole e a moltissime orecchie che ascoltano anch'esse all'incirca quello che vogliono mentre lo Stato ad una certa distanza, vigila tale pratica che ha nello Stato stesso il suo fine ultimo. Questo "stupefacente fenomeno" costituisce l'ossatura della trasmissione del sapere che nella società di massa viene affidata all'arbitrio e alla libertà del discente esposto così al pericolo di una degenerazione della cultura laddove venga meno la guida del maestro. Un'immagine emblematica conclude l'ultima conferenza: quella dell'orchestra, che, se mal diretta, espone al ridicolo i singoli componenti, lascia impietosamente emergere i singoli difetti, può addirittura giungere al grottesco; ma, se condotta dal genio di un grande maestro, viene sublimemente trasformata riuscendo a valorizzare ogni suo elemento e a comporre armonicamente le differenze che ospita.¹⁹

□

¹⁸ ZB, p.97. Burckhardt che assistette alle conferenze trascritte poi nel testo sul futuro delle scuole tedesche raccontò in una lettera come in certi momenti della sua esposizione il giovane Nietzsche manifestasse una profonda tristezza. Forse mentre parlava del talento isolato che "trascina la sua esistenza isolato, sminuzzato e degenerato", senza la protezione di alcuna possente istituzione, era attraversato da oscure premonizioni sul proprio futuro.

¹⁹ "Stupefacente" nella trasmissione del sapere tra maestro e discenti come nel concerto di direttore d'orchestra e musicisti è il passaggio di passione, cognizione, volizione da

Nel complesso la massa, sia essa incarnata nella moltitudine dei discendenti che prestano orecchio alla parola del maestro o sia essa da identificarsi nella collettività che accoglie nel suo alveo il genio, appare avere un ruolo di esclusiva passività agli occhi di Nietzsche. In realtà, troviamo in opere successive luoghi in cui si prospetta una sinergia tra formazione delle nature deboli degli innovatori e formazione delle nature forti della massa, nella quale queste ultime rivestono un ruolo meno riduttivo.

L'aforisma 224 "Nobilitazione attraverso la degenerazione" di *Umano troppo umano*, opera di pochi anni successiva ai due testi considerati, contiene a tal proposito, elementi di notevole interesse e complessità.

Qui Nietzsche osserva che a rendere forte una comunità sta la presenza in essa di una maggioranza di individui uniformati e resi acriticamente fedeli alla società da un'educazione convenzionale (che rafforza elementi del carattere). Attraverso queste nature forti, che negli aforismi successivi saranno chiamati "spiriti vincolati", particolarmente atte a conservare, una comunità ottiene facilmente grande stabilità ma si diffonde anche una sorta d'istupidimento. Invece gli individui innovatori, gli "spiriti liberi", sono coloro che fanno muovere verso nuove mete l'intera comunità pur essendo, come abbiamo già detto, le sue emergenze fragili, instabili. Anzi, proprio perché laddove sono portatori di vulnerabilità, di debilitazione impongono alla comunità d'appartenenza nuovi assetti, nuove configurazioni, essi sono agenti di progresso e dinamismo.

Spiega a proposito Nietzsche:

[...] essi ammoliscono l'elemento stabile di una comunità e qualche volta gli arrecano una ferita. Proprio in questo punto ferito e divenuto debole viene per così dire *inoculato* qualcosa di nuovo all'intera comunità; la sua forza deve essere però in complesso abbastanza grande da accogliere nel sangue e assimilare questo che di nuovo. Le nature degeneranti sono di massima importanza ovunque debba seguire un progresso. Ogni progresso deve in complesso esser preceduto da un parziale indebolimento. Le nature più forti *conservano* il tipo, quelle più deboli aiutano a *perfezionarlo*. [...] Un popolo che in qualche punto presenta una crepa e un indebolimento, ma che è in complesso ancora forte e sano, può accogliere in sé l'infezione del nuovo e incorporarla a suo vantaggio.²⁰

L'immagine della trasmissione del sapere, dell'impresa culturale che qui si delinea richiede che si faccia leva su diverse forze, quelle

□

un soggetto all'altro. Nietzsche non smetterà lungo tutto il suo percorso filosofico d'indagare tale mistero, rifuggendo veementemente ogni mito di una *Einfühlung*, di un'empatia, una immedesimazione nell'altro, piuttosto indirizzandosi verso una lettura della comunicazione che stia in bilico precario tra un'istanza d'imitazione - radicata biologicamente - e un inevitabile, creativo, fraintendimento.

²⁰ F.Nietzsche, *Umano troppo umano*, op.cit., pag.161-2.

dell'eccitabilità creativa che ferisce la comunità, che la indebolisce inoculandole il nuovo, di cui sono portatori i geni, emergenze rare, destabilizzanti, "degeneranti" sebbene creative, ma anche le forze della stabilità conservativa, gli spiriti vincolanti, che compiono il lavoro di assimilare, incorporare il germe del nuovo inoculato senza soccombere alla ferita e così nobilitando l'intera società. Nietzsche riflette su come le ferite e gli elementi patogeni possano avere come effetto un rafforzamento anche nell'individuo: un cieco affinerà l'udito e l'olfatto, un malato in una società bellicosa tenderà ad appartarsi e svilupperà capacità di pensiero e di meditazione... Così l'educazione dovrà mirare anche per l'individuo a una doppio gesto: rafforzare (rendere saldo il discente, dargli sicurezza) e indebolire (produrgli "ferite" o aprirlo alle ferite) affinché le sue istanze creative possano emergere.

Nietzsche è conscio che questa sua lettura del procedere della vita umana contravviene al darwinismo - meglio: ad una sua *vulgata* ben nota - come testimoniano queste sue parole:

In tal senso mi sembra che la famosa lotta per l'esistenza non sia l'unico punto di vista, in base al quale si possano spiegare il progredire il rafforzarsi di un uomo di una razza.²¹

La lettura nietzscheana si differenzia dalla vulgata evolucionista in vari punti: a) le anomalie innovative non sono le più adatte a sopravvivere, bensì sono emergenze deboli e instabili; b) gli individui conservatori non sono destinati a soccombere, bensì sono i più stabili; c) invece della lotta per la sopravvivenza è la presenza di un "differenziale energetico" che si mantiene tra individui portatori di forze differenti (di cambiamento e di resistenza) che permette la crescita della società.

L'istanza paidetica che risulta da questa analisi, si poggia sul gioco di tali differenti forze, non più semplicemente definibili in base all'antinomia di attivo/passivo poiché entrambe compiono un "lavoro": quelle laceranti del caos sconvolgono l'ordine stabile e quelle di tenuta e di resistenza incorporano il dionisiaco, lo metabolizzano. Qui mi pare stia la sfida più interessante, non l'unica certo²², che Nietzsche ci consegna.

Si ribadisce in essa che ogni autentica prassi paidetica prevede momenti di indebolimento, di dissipazione di energia, di *dépense* improduttiva; nella pratica di educazione convivono elementi dissipativi e

□

²¹ *Ibidem*, p.162.

²² Il testo già citato della Stiegler, *Nietzsche et la biologie*, si conclude con la disamina di due modelli di "selezione artificiale" che è possibile individuare in Nietzsche. Il primo modello definito "per un'economia delle eccezioni" prevede di regolare economicamente la tensione che oppone massa a eccezioni. E' il modello che qui abbiamo considerato e non è scevro da aporie, in primo luogo la seguente: ma tale economia generale non elimina lo scompenso, il *vulnus* che permette ogni alta manifestazione di vita? Il secondo modello di selezione artificiale, detto dall'autrice "eugenetica o grande salute" si contrappone all'educazione cristiana, alla sua volontà di promuovere la vita malata, eliminando tutto ciò che è malato, degenerato, debole. Ma così contravviene alle sue stesse potenti intuizioni iniziali della vita come stimolata proprio dalle ferite, dal dolore...

elementi produttivi e non come opposti gli uni agli altri perché sono le stesse forze dissipative che danno slancio a quelle produttive, in un duplice senso : in primo luogo perché l'effusività della *dépense* trascina con sé anche la forza che va a segno, che crea, in secondo luogo perché la *dépense* stessa, in quanto forza, plasma, modella sia il soggetto della formazione che l'oggetto a cui essa si rivolge.

L'indicazione che traiamo da Nietzsche è la seguente: la *dépense* è l'insegnabile a fondamento d'ogni insegnamento. Dimenticarlo riducendo così l'insegnamento a attività produttiva di cui valutare computando i profitti, in termini di adeguamento al mercato, di calcolo dei successi e via dicendo, significa fraintenderne la natura profonda.

Foucault: l'insegnabile come corpo

Vi è una profonda consonanza tra la ricerca di Foucault sulla microfisica del potere e la riflessione di Deleuze sulle istituzioni. Per entrambi, il potere, il sapere e il soggetto si possono pensare solo in un gioco continuo di infiniti rimandi.

Questo non legittima alcuna semplicistica identificazione di tali diversi ambiti come Foucault ha cura di ribadire stigmatizzando soprattutto la banalizzante e diffusa assimilazione di sapere e potere:

[...] quando leggo la tesi – che so bene mi viene attribuita – secondo cui “il sapere coincide con il potere”, oppure che “il potere è il sapere”, poco importa, non posso evitare di scoppiare a ridere, dal momento che il mio problema è proprio quello di studiare i loro rapporti. Infatti, se si trattasse di due realtà perfettamente identiche, non avrei nessun bisogno di mettermi ad analizzare le loro relazioni, e potrei così evitare tutta la fatica a cui sono costretto. Insomma, basta il semplice fatto che solleva la questione dei loro rapporti, a fornire la prova che mi guardo bene dall'identificarli.²³

Michel Foucault dedica la propria indagine genealogica – finalizzata allo scandaglio della fitta rete di rapporti tra potere, sapere e soggetto - al sistema istituzionale della medicina, all'istituzione carceraria, a quella manicomiale... Non elabora invece una ricerca specifica rivolta all'affermazione dell'istituzione educativa in Occidente. Occorre aggiungere però che l'interesse per il dispositivo educativo è evidente lungo l'intero suo percorso: Foucault palesa ripetutamente la convinzione dell'insostituibilità di tale dispositivo come strumento dell'assoggettamento del discorso e dunque dell'edificazione della moderna società disciplinare e dell'affermantesi società di controllo.²⁴

□

²³ M.Foucault, *Structuralism and Post-structuralism*, in “Telis”, XVI, n°55, pp.195-211: Intervista con G.Raulet, tr.fr. in *Dits et Écrits*, vol.IV, n°330, pp.431-57. Tr.it di M.Bertani in M.Foucault, *il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984*, Einaudi, Torino, 2001, pag.328.

²⁴ In un piccolo libro scritto di recente Giorgio Agamben considera Jean Hyppolite l'ispiratore del concetto foucaultiano di “dispositivo” insieme di elementi di diversa

Foucault definisce il sistema educativo della società europea negli ultimi due secoli come *regione politicamente ultrasensibile* poiché in essa si vanno a costituire le soggettività che votano, che consumano, che producono...

Egli trova molto appropriato per esemplificare la nostra moderna rappresentazione della trasmissione del sapere un aneddoto giapponese che racconta ne *L'ordine del discorso*. Questo testo è la trascrizione della lezione del 2 dicembre 1970 con cui Foucault inaugura il suo insegnamento al Collège de France - presso la cattedra di "Storia dei sistemi di pensiero" istituita appositamente per lui - a cui dedico con passione gli anni dal gennaio 1971 al giugno del 1984 quando morì.

Ma andiamo all'aneddoto. Siamo agli inizi del '600, lo shogun si convince che la superiorità degli europei in molti ambiti sia da ricondurre alla loro conoscenza della matematica, sapere ancora ignoto a quel tempo in Giappone. Volendo impadronirsi di tale sorprendente conoscenza chiama a corte in qualità di maestro di matematica un marinaio inglese noto come esperto in tale disciplina. La impara da lui, rafforza il suo potere, forse grazie anche a tali cognizioni che restano misteriose per i suoi sudditi (solo nell'ottocento vi furono matematici giapponesi), e regna moltissimi anni. Il versante europeo del racconto aggiunge che il marinaio, maestro di matematica, era un tal Will Adams, autodidatta: da carpentiere in un cantiere navale aveva imparato la geometria.

Commenta Foucault:

Si deve forse vedere, in questo racconto, l'espressione di uno dei grandi miti della cultura europea? Al sapere monopolizzato e segreto della tirannia orientale, l'Europa opporrebbe la comunicazione universale della conoscenza, lo scambio indefinito e libero dei discorsi.

Ora, questo tema, naturalmente, non resiste all'esame. Lo scambio e la comunicazione sono figure positive che operano all'interno di sistemi complessi di restrizione, e non potrebbero di certo funzionare indipendentemente da essi.²⁵

Foucault, dunque, invita a diffidare del mito dell'Occidente come luogo della comunicazione illimitata, aperta a tutti, del dialogo libero tra pari. Certo, la nostra civiltà potrebbe essere definita "la civiltà del discorso" dato che il suo sviluppo appare contrassegnato da una logofilia imperante, ma sotto la venerazione - di antica origine - per i *logoi* si cela, altrettanto potente, una logofobia diffusa, la paura per il carattere evenemenziale, dunque pericoloso, disordinato incoercibile, che può

□

natura che operano una soggettivazione nel duplice senso di porre gli individui in stato di soggezione rispetto alle istituzioni ma anche producono soggettività. Hyppolite rimarcava il ruolo del "positivo" nelle opere giovanili di Hegel con il significato di un insieme di istituzioni, pratiche codificate, riti, che un potere esterno fa gravare sugli uomini ma che gli stessi finiscono per interiorizzare nei propri sistemi di credenza e di affetti. Agamben avanza poi l'ipotesi che nelle attuali società di controllo i dispositivi siano sempre meno adatti alla produzione del soggetto, bensì piuttosto inclini a esonerarlo dall'azione, dall'intervento attivo. (G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, Roma, 2008).

²⁵ M. Foucault, *L'ordre du discours*, Paris, 1970 ; tr.it. a cura di A. Fontana, Einaudi, Torino, 1972, pp.30-31.

assumere il discorso, per tutto ciò che di esso ci precede e ci sopravanza sfuggendo al nostro controllo, al nostro potere.

La trasmissione del sapere avrà nel sistema d'educazione non solo il dispositivo per l'accesso di ognuno al discorso ma anche il luogo degli interdetti, delle regole di distribuzione del discorso, delle limitazioni all'appropriazione del discorso, del controllo sociale del discorso:

Cos'è, dopo tutto, un sistema d'insegnamento, se non una ritualizzazione della parola; se non una qualificazione e una assegnazione di ruoli per i soggetti parlanti; se non la costituzione d'un gruppo dottrinale almeno diffuso; se non una distribuzione e un'appropriazione del discorso coi suoi poteri e i suoi saperi?²⁶

La struttura stessa della lezione d'insediamento al Collège de France - luogo dove Jean Hyppolite, uno dei suoi maestri, aveva insegnato al 1963 fino al 1968, anno della sua morte - è molto suggestiva a tale riguardo. Foucault esordisce con una riflessione sull'inizio del proprio discorso che poi estende al cominciamento di ogni discorso e sottolinea come desiderio e istituzione a tale riguardo finiscano per incontrarsi. Infatti il desiderio vagheggia una parola che accolga, che preceda, smussando la punta tagliente, decisiva, dell'inizio del discorso. L'istituzione, a modo suo, gli fa eco ritualizzando l'inizio, sottoponendolo alle sue regole, "vigilando sulla sua apparizione", mettendolo al riparo dall'evento e dal caso e, dunque, neutralizzandone ogni potenziale destabilizzante.

In chiusura de *L'ordine del discorso* Foucault evocando con gratitudine il maestro Hyppolite si confronta con il paradosso presente in ogni inizio del discorso che è tale in quanto esige una discontinuità - quella della singolarità affermantesi in tale esordio, dell'originalità del discorso presentato come mai detto... Ma, nello stesso tempo, colui che inizia un discorso, può accedere a tale evento in virtù della sua partecipazione a una continuità di parola e di sapere: egli può infatti prendere parola in quanto ha "imparato" dal maestro, è stato allievo incorporando saperi e discorsi costituiti che lo hanno preceduto.

Il discorso non comincia mai, semmai ricomincia continuamente e la parola che precede è quella del maestro assente la cui assenza è l'alveo che ospita l'evento stesso del discorso.

Il dispositivo formativo è dunque essenzialmente un sistema di disciplina del discorso. La norma fondamentale su cui tale disciplina si fonda viene da lontano, da Socrate e dalla sua domanda definitoria - *ti esti* (che cos'è) - poiché il sapere trasmesso dai docenti e poi richiesto per verificare l'apprendimento avvenuto è costituito in gran parte da definizioni universali, ma molte altre norme affollano questo ambito. Il discorso formativo è poi disseminato d'interdetti: alcuni sono a monte del discorso stesso e riguardano le discipline considerate essenziali in certi ordini di studio, la conseguente partizione del tempo-ore da dedicare a tali discipline, i contenuti da valorizzare entro tali discipline e

□

²⁶ *Ibidem*, pag.35.

ciò che invece è considerato irrilevante, oppure addirittura sconveniente. Altri interdetti riguardano i temi stessi del discorso e le regole d'enunciazione dello stesso.

È essenziale osservare che Foucault, genealogista dei dispositivi, non giunge comunque a una lettura alla Marcuse del potere, letto essenzialmente in chiave repressiva. Spiega, a riguardo, Foucault:

Poiché se il potere non avesse altre funzioni che quella di reprimere, se non lavorasse che come censura, esclusione, sbarramento, rimozione, come una specie di grosso Super-io, se non si esercitasse che in modo negativo, sarebbe molto fragile. Se è forte, è perché produce effetti positivi a livello del desiderio – come comincia ad essere noto – ed anche a livello del sapere: se si è potuto costituire un sapere sul corpo è stato attraverso un insieme di discipline militari e scolastiche.²⁷

Per esemplificare a proposito della funzione produttiva di desiderio e di sapere esercitata dal dispositivo formativo, in *Sorvegliare e punire* vi sono pagine illuminanti dedicate ad un abbozzo di “genealogia dell’esame”, nelle quali Foucault considera come a partire dal secolo XVIII la trasformazione della scuola occidentale in “una sorta di apparato d’esame ininterrotto” abbia avuto risvolti fondamentali.

In primo luogo, la pratica dell’esame ha avuto un ruolo tutt’altro che marginale nell’elaborazione della pedagogia come scienza. Infatti, oltre a sancire l’avvenuto passaggio di conoscenze dal maestro all’allievo ha reso possibile l’acquisizione di un sapere che il docente trae dall’esaminato per valutare l’efficacia del suo lavoro d’insegnamento e poterlo rendere sempre più adeguato.

In secondo luogo nell’esame si sono resi e si rendono visibili – certo con modalità coercitive - i soggetti sui quali si esplica la trasmissione del sapere ponendo in ombra colui che la esercita. Viene così capovolta la dinamica che nel mondo antico e medioevale poneva in luce chi il discorso lo amministrava (da qui l’importanza dei trattati di logica e di retorica) lasciando in ombra chi vi era sottoposto. Nella pratica dell’esame sono gli individui da condurre al discorso e alle sue regole, siano essi infanti, analfabeti..., ad essere posti sotto la lente del sapere, non coloro che guidano il processo paidetico.

Infine nell’esercizio dell’esame ogni esaminato diviene “un caso” – la cui disamina e il cui trattamento richiedono osservazioni, registri di scrittura dei caratteri, dei tratti emersi, insomma il costituirsi di un vero e proprio archivio – e ciò concorre all’edificazione di un regime di individualizzazione “discendente” nel quale, mentre il vertice che gestisce il sapere diviene sempre più anonimo, coloro che vi sono assoggettati sono sempre più individualizzati e in misura crescente più essi sono distanti dalla norma, lontani dalla meta educativa. Per esemplificare: nella Francia di fine Settecento è Victor, *l’enfant sauvage*, ad attirare su di sé l’attenzione del dottor Itard che dedica all’osservazione delle sue reazioni durante il lavoro di “educazione alla civiltà” ben due rapporti. Così come

□

²⁷ M.Foucault, *Microfisica del potere*, op.cit., p.141.

gli attuali studi sulla scolarizzazione sono in gran parte dedicati ai soggetti marginali del processo formativo: stranieri, migranti, diversamente abili...

Il dispositivo educativo dunque produce dei soggetti nuovi, produce delle nuove individualità.

L'istituzione, posta in questo crocevia complesso di slancio del desiderio (di affermazione del sé, di espressione, di creatività) e di disciplinamento del medesimo, è, si potrebbe dire, un dispositivo fondamentale di "piegamento della forza". In tale piegamento, ossia in tale contenimento e modellamento della forza (del desiderio, delle passioni, del *conatus*) il soggetto si costituisce.

Foucault ha ben chiaro lungo l'intero suo percorso che il piegamento della forza richiede sempre un'azione sul corpo.

La trasmissione del sapere si dispiega nella storia e da essa viene modificata secondo le differenti richieste, i diversi bisogni delle società che si susseguono. Il dispositivo educativo come noi lo conosciamo ha poco più che due secoli di vita ed ha assunto una grande rilevanza nella società moderna in concomitanza con un cambiamento epocale avvenuto a livello politico-economico.

Foucault ne parla così in *Microfisica del potere*:

Il potere come lo si esercitava nelle società di tipo feudale, funzionava grosso modo per segni e prelevamenti. Segni di fedeltà al signore, rituali, cerimonie, ecc., e prelevamenti di beni attraverso l'imposta, il saccheggio, la caccia, la guerra, ecc. A partire dal XVII-XVIII secolo, si è avuto un potere che ha cominciato ad esercitarsi attraverso la produzione e la prestazione. Si è trattato di ottenere dagli individui nella loro vita concreta delle prestazioni produttive. E per questo è stata necessaria una vera e propria "incorporazione" del potere nel senso che esso ha dovuto arrivare fino al corpo degli individui, ai loro gesti, ai loro atteggiamenti, ai loro comportamenti di tutti i giorni; di qui l'importanza di procedimenti come le discipline scolastiche che sono riusciti a fare del corpo dei bambini un oggetto di manipolazione e di condizionamento molto complessi.²⁸

Dunque, il passaggio da una all'altra delle forme differenti di potere, ossia dalla società di sovranità feudale alla società disciplinare moderna, vede la sostituzione di una forma di esercizio del potere sull'individuo - che si esplica secondo un simbolismo complesso presente in buona parte delle pratiche quotidiane degli individui il cui scopo principale è quello di celebrare la natura assoluta e sacrale del potere stesso - ad una forma di esplicazione del potere che ha cambiato finalità in quanto ora esige di trarre dagli individui quanta più produzione possibile e questo si può fare solo attraverso una diramata e capillare "incorporazione" del potere, ossia un *dressage* del corpo di ogni individuo che cominci a disciplinarlo fin da bambino, a addestrarlo a produrre il massimo possibile.

□

²⁸ M.Foucault, *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino, 1977, pag.19.

Può ora apparire ovvio (ma destino dell'ovvio a volte è l'oblio) ciò che Foucault diceva negli anni sessanta:

[...] tra un maestro e il suo allievo, tra colui che sa e colui che non sa, passano relazioni di potere che non sono la proiezione pura e semplice del grande potere sovrano sugli individui; sono piuttosto il terreno mobile e concreto su cui questo si ancora, le condizioni di possibilità perché possa funzionare.²⁹

Il dispositivo educativo acquista così nella società moderna una funzione centrale perché è nel suo dispiegarsi in pratiche, ritualità, gesti, istituzioni, che si esplica l'incorporazione del potere.

Foucault mette magistralmente in luce ciò che è già sotto gli occhi di tutti in quanto elemento "visibile" della trasmissione del sapere: l'"incorporazione" poiché è sul corpo, sul disciplinamento delle sue forze, sul contenimento/scatenamento della sua potenza che si gioca la prassi educativa.

D'altronde Foucault pensa che al cuore di ogni genealogia sta come *Herkunft*, provenienza mobile e plurale, radice inquieta e eterogenea, il corpo. Le diverse pratiche dell'uomo, il lavoro, la comunicazione, la conoscenza, rimandano inevitabilmente a tale origine.³⁰

Sotto il segno dell'analisi *microfisica* del potere indicata da Foucault (ossia dello studio dell'infinito reticolo di forze di cui dispone e attraverso le quali si dispone il potere quotidianamente) si potrebbero tracciare le linee fondamentali di una fenomenologia del dispositivo formativo, che descriva le strutture, le tecniche, le regole e i divieti di cui è composto tale dispositivo. E' un lavoro che Foucault non ha fatto e che sarebbe di certo interessante perché evidenzia quanta parte giochi il corpo nella trasmissione del sapere. Limitiamoci solo a qualche accenno.

In primo luogo, il dispositivo formativo ha bisogno di una disposizione particolare dei corpi nello spazio. Le aule scolastiche prevedono, dalla scuola primaria all'università, una messa in scena della funzione della trasmissione del sapere che è a tutti nota: la cattedra al centro dell'aula, diversa dai banchi degli allievi, in alcuni casi posta in modo tale che il corpo del docente sia visibile da tutti. E' ingenuo e superficiale pensare che il "contenitore spaziale" dei corpi impegnati a insegnare e ad apprendere sia qualcosa di indifferente, di inessenziale rispetto al processo stesso. Una differente disposizione dei corpi cambia indubbiamente qualcosa nella lezione stessa. Che il corpo di Pitagora fosse celato agli occhi dei discepoli da una tenda aveva indubbio peso nella trasmissione del sapere entro la scuola pitagorica.

In secondo luogo, il dispositivo formativo richiede il dispiegarsi di tecniche di disciplinamento del corpo. Gli allievi, devono apprendere

□

²⁹ M. Foucault, *Dits et Écrits, 1954-1988*, Gallimard, Paris, 1994; tr.it. a cura di M.Bertani e V.Zini, Marietti, Genova, 2008, p.98.

³⁰ Su questo tema mi permetto di rinviare a C.Zaltieri, *L'invenzione del corpo. Dalle membra disperse all'organismo*, Negretto Editore, Mantova, 2010.

in primo luogo a contenere i movimenti, a controllare le istanze del corpo; a tal scopo vengono addestrati sin dalle elementari. Il corpo del docente è anch'esso per lo più fermo e seduto anche se egli può uscire dal recinto della cattedra e percorrere l'aula, magari per dar più enfasi alle sue parole. La scena della pratica di trasmissione del sapere non è sempre stata questa: Socrate insegnava per le strade di Atene o sdraiato con il discepolo Fedro sotto un albero, Epicureo passeggiando in un giardino: è indubbio che una diversa modalità di atteggiare i corpi nell'esperienza formativa non è qualcosa di meramente estrinseco, ma cambia la natura stessa dell'esperienza.

Le forze (meglio usare il plurale poiché sono di varia entità e direzione) hanno nel corpo un luogo eminente di produzione ed è sempre il corpo, per Foucault, su cui agisce, in primo luogo, ogni lavoro di disciplinamento, allenamento e *dressage*: si tratta di affinare e aumentare certe forze del corpo (quelle produttive precipuamente, ad esempio la memoria, la capacità di assimilazione passiva e quella di imitazione) e "addomesticarne", contenerne altre (le più brade ma anche le più potenti, ad esempio le forze patiche).

Al tempo della società di sovranità - che ha dominato in occidente fino al settecento - il corpo era un vero e proprio testo su cui il potere andava a incidere i segni del supplizio, della tortura, del servaggio..., nei dispositivi della società disciplinare - che si impone a partire dall'Illuminismo fino ai nostri giorni - specie nel dispositivo scolastico, sembra piuttosto l'anima il luogo fondamentale su cui si esercita il lavoro di formazione, mettendo in ombra l'importanza del corpo. Ma questo gioco di adombramento del corpo è illusorio, legato ad una svalutazione morale del corpo accompagnata però da una sua ipervalorizzazione economica.

In realtà l'educazione dell'anima può avvenire sempre e solo attraverso un percorso di docilità dei corpi, richiede continuamente un intervento sui corpi: ad esempio, la punizione/rieducazione dell'anima del delinquente esige, secondo il moderno sistema giuridico, la reclusione del corpo, una chiara disciplina delle sue istanze, limitazioni particolari delle sue espressioni...

Anche il dispositivo della trasmissione del sapere investe inevitabilmente i corpi dei discenti, li dispone secondo regole proprie - come abbiamo già osservato - con relazioni spaziali precise tra discente e docente, li obbliga a determinate discipline (stare seduti, in silenzio...), a certi interdetti (del movimento, del gesto, della parola), in questo senso li assoggetta, ma vive anche della loro potenza, delle passioni che comunicano, se ne nutre. Questo è il monito foucaultiano che non possiamo eludere: nella carnalità dell'esperienza *leibhafti* del rapporto tra il corpo del docente e quello del discente sta la possibilità di una trasmissione di energia emotiva, di potenza, che non è mero accessorio della comunicazione del sapere. E' spesso dalle forze "resistenti", attive, scaturenti dai corpi, che può emergere il gesto inusuale, creativo, capace di produrre uno scarto rispetto ad una pratica esclusivamente "mimetica" di incorporazione del sapere.

Questo elemento carnale dell'insegnamento è l'ininsegnabile che ci consegna Foucault.

Foucault ha fatto in tempo a intravedere alla fine della sua vita come la società a venire si presentasse in Occidente con i caratteri di quella che William Burroughs chiama la "società di controllo". Si tratta in tale società di smantellare piano piano i dispositivi di "reclusione" e di addestramento dei corpi - scuole, ospedali, caserme, carceri poiché divenuti ormai difficili da gestire per lo stato (che li sta già da tempo infatti trasformando in dispositivi sempre più in disarmo, sempre più "leggeri") mantenendo e incrementando tuttavia il controllo attraverso una rete informatica capillare. In tale scenario il tradizionale dispositivo della trasmissione del sapere potrebbe avviarsi ad una totale informatizzazione capace di condurre ad una sempre maggiore decorporizzazione della trasmissione del sapere.

Non siamo ovviamente in grado di prevedere con chiarezza che cosa significherebbe perdere, nel proliferare delle relazioni virtuali, scorporate, consegnate alla grafocrazia imperante, la condivisione corporea di uno spazio-tempo speciale in cui avviene l'incontro tra il fluire vivente di pensieri vocalizzati da un corpo con le risonanze/resistenze dei corpi in ascolto.

Una risposta provvisoria, monca, di chiara ispirazione nietzscheana e che dunque avrebbe potuto trovare d'accordo Foucault, è la seguente: rendere sempre più inessenziali i corpi nella trasmissione del sapere può avere come effetto che le forze più reattive della coscienza - la memoria imitativa, la razionalità strumentale... - siano lasciate a briglia sciolta facendo invece scemare d'intensità le forze attive, creative, in grande misura misteriose, del corpo, quelle a cui è consegnato l'aspetto più potentemente evenemenziale, dunque imprevedibile, del discorso. Per tale via verrebbe meno un elemento che contrassegna da secoli la pratica della trasmissione del sapere: quello della teatralità di tale pratica, quello, dunque, capace di offrire la possibilità di mettere in scena dei corpi all'opera.³¹

□

³¹ L'espressione "corpi all'opera" è utilizzata da Florinda Cambria nella sua ricerca sul teatro di Artaud, di grande interesse per una riflessione sugli aspetti "sapienziali" del teatro. Il "corpo all'opera" della scena teatrale artaudiana è un corpo "en-ergico", come tale, buon conduttore di energia. (F. Cambria, *Corpi all'opera, teatro e scrittura in Antonin Artaud*, Jaca Book, Milano, 2001).

Platone offre più di uno spunto di riflessione sul ruolo giocato dal corpo nella trasmissione del sapere. Nel "Carmide" fa narrare ad Aristide la sua strana esperienza di discente di Socrate che nella vicinanza fisica del maestro riceveva tutto il suo sapere mentre con la distanza fisica del maestro dimenticava ogni cosa. Ora, questa esperienza di una fallita trasmissione del sapere ha a che fare, anche se Platone non ce lo dice, con l'assenza - pur nella vicinanza meramente fisica, spaziale del maestro e dell'allievo - dei "corpi in opera". Tali corpi en-ergici dobbiamo pensarli invece presenti nell'esperienza dell'aedo-attore Ione laddove egli racconta, nel dialogo omonimo, di essere in grado di trasmettere, nella sua performance, l'entusiasmo a chi lo ascolta.

Deleuze: l'insegnabile come desiderio

Gilles Deleuze ha cominciato la sua attività di docente da giovane laureato nei licei di provincia dove insegnerà dal 1948 al 1957 concludendo la sua carriera nella innovativa Università di Vincennes, Paris VIII, teatro di sperimentazioni didattiche di varia natura, dove terrà corsi affollati e seguiti con viva partecipazione dalla apertura di Vincennes nel 1969 fino al 1987, quando Paris VIII era stata già trasferita da alcuni anni a S.Denis.³²

Aiuta a capire il ruolo tutt'altro che secondario giocato dall'esperienza dell'insegnamento nel percorso di Deleuze la suggestiva narrazione di un momento saliente della sua stessa formazione che il filosofo traccia, qualche anno prima di morire, in una lunga intervista rilasciata alla sua allieva Claire Parnet e pubblicata in un dvd con il titolo *Abecedaire* solo dopo la morte – per espressa volontà del filosofo – accaduta nel 1995. In *Abecedaire*, precisamente alla voce *Enfance*, Deleuze racconta le sue prime esperienze scolastiche di allievo demotivato, privo di una qualunque passione, dal profitto decisamente scadente. Poi accade che, affidato dai genitori insieme al fratello ad un'anziana signora in un luogo lontano da Parigi e dall'epicentro della guerra allora imperversante in Francia, Deleuze ragazzino incontra nel locale liceo un docente dai tratti perlomeno originali. E' un giovane dalla testa ricciuta come un capro, ha un solo occhio aperto mentre l'altro è chiuso. Già questa descrizione presenta qualcosa di mitologico, riporta ai “pedagoghi” degli eroi e degli dei presentati nel mito greco: sileni, centauri (primo fra tutti il saggio Chirone maestro di molti eroi al cui insegnamento anche gli dei come Asclepio ricorrevano) che portano in sé elementi animali quasi a testimoniare un carattere extraumano, sacrale, dell'educazione e ad alludere ad una soglia: quella tra natura e cultura. L'educatore “traghetta” il discente oltre tale soglia proprio in quanto egli stesso è colui che “incorpora” il dualismo di natura e cultura, lo porta inscritto in sé, non lo supera mai del tutto.

Il giovane professore trascina il ragazzo svogliato in passeggiate interminabili lungo il mare declamando come un folle i suoi autori più

□

³² L'insegnamento fu un'attività a cui Deleuze si dedicò per quarant'anni, di certo con grande passione. Dal 1948 al 1952 insegnò al liceo di Amiens; poi fu docente dal 1953 al 1955 al Liceo d'Orléans e a Parigi al Liceo Louis-le-Grand dal '55 al '57. Successivamente fu assistente di Storia della Filosofia alla Sorbona, poi ricercatore al Centro Nazionale di ricerche scientifiche. Approda alla nuova Paris VIII nel 1969 in anni in cui l'Università di Vincennes divenne simbolo di un nuovo modo di concepire l'istituzione universitaria. Voluta fuori dal centro della città da docenti impegnati politicamente, ben vista inizialmente dal governo De Gaulle e dall'allora ministro dell'educazione Edgar Faure che speravano così di allontanare da Parigi la protesta studentesca divampata l'anno prima, l'Università di Vincennes era aperta a lavoratori con corsi serali, agli stranieri e vide aggiungere agli insegnamenti tradizionali di filosofia e scienze umane insegnamenti allora nuovi, di cinema, psicoanalisi, linguistica, arti plastiche, con una forte interdisciplinarietà nella ricerca. La storia di Paris VIII ebbe una svolta radicale quando il governo decise in modo unilaterale di trasferirla più lontano ancora da Parigi, a S.Denis in una serie di prefabbricati, tuttora funzionanti, allineati lungo i due lati di una strada a veloce scorrimento, solo poi unita da un ponte che ospita la biblioteca universitaria.

amati. E' in questa strana esperienza di trasmissione del sapere che nasce il filosofo, ovvero emerge, per contagio, una passione per la conoscenza che non abbandonerà più Deleuze. Il maestro e il discepolo saranno violentemente strappati l'uno all'altro quando giungeranno ai genitori di Deleuze voci di una presunta pedofilia del giovane docente che egli cercherà goffamente e inutilmente di rintuzzare. Deleuze ricorda con tenerezza l'assoluta innocenza di quel lontano rapporto tra docente e discente ma a chi ascolta attentamente l'intervista è chiaro che i maligni abitanti di quel paesino della provincia francese qualcosa di vero avevano visto: nel rapporto tra l'invasato monocolo ricciuto e l'adolescente Deleuze scorreva amore, desiderio, passione, anche se non nella modalità che essi andarono a pensare.

Dopo quel fatale incontro Deleuze sarà studioso impeccabile e poi docente appassionato per tutta la vita.

Risale agli anni dell'insegnamento al liceo un piccolo testo - nel quale il contributo personale di Deleuze si riduce a poche pagine - di notevole interesse per comprendere come il filosofo andasse pensando il ruolo delle istituzioni già allora, nel 1953, prima che avvenisse l'incontro determinante con il pensiero di Nietzsche.

Si tratta di un'antologia di scritti progettata proprio ad uso dei licei, pubblicata in una collana "Textes et documents philosophiques" diretta da G. Canguilhem, in cui Deleuze raccoglie testi di diversa provenienza, di Malinowski, Freud, Bergson, Levi-Strauss, Verlaine, Eliade, Marx e tanti altri pensatori degli ultimi due secoli di pensiero, tutti dedicati a diversi aspetti della relazione tra istinto e istituzione.

Deleuze scrive alcune pagine introduttive a tale raccolta dove legge l'istituzione e l'istinto non in una relazione di mera contrapposizione bensì in una sorta di continuità: l'istituzione infatti è la modalità tipica della specie umana di tradurre le proprie "esigenze" laddove l'istinto è la modalità finalizzata al soddisfacimento delle "urgenze" dell'animale. Inoltre si presenta qui un tema che a Deleuze sarà caro fino alle ultime opere: quello della differenza tra legge e istituzione³³, la prima si afferma per limitare ciò che nella natura è senza regola, la seconda emerge, invece, sotto la spinta dell'invenzione, della creazione di modelli, di soluzioni per appagare desideri umani.

Accade che l'istituzione laddove soddisfi il desiderio pure gli imponga una forma, lo imbrigli entro strutture, modalità ritualizzate di comportamento, regole comunicative... e in questo modo dà forma stessa, provvisoria, con possibilità di continuo mutamento e metamorfosi, all'umano:

Ogni istituzione impone al nostro corpo, anche nelle sue strutture involontarie, una serie di modelli, e dà alla nostra intelligenza un sapere, una possibilità di previsione e di progettazione. Ritroviamo la seguente

□

³³ A tale proposito cfr. U. Fadini, *Deleuze positivo*, in G. Deleuze, *Istinti e istituzioni*, tr.it. a cura di U. Fadini e K. Rossi, Mimesis, Milano, 2000, pp.7-14 e U. Fadini, *Figure nel tempo. A partire da Deleuze/Bacon*, Ombre Corte, Verona, 2003, in particolare il paragrafo "Natura e artificio", pp.94-98.

conclusione: l'uomo non ha istinti, egli realizza delle istituzioni. L'uomo è un animale che si sta spogliando della specie.³⁴

In primo luogo è interessante notare come l'istituzione per Deleuze, come il dispositivo per Foucault, agisca sui corpi, debba incorporarsi affinché possa funzionare. L'istituzione offre nutrimento all'intelligenza in quanto agisce sul nostro corpo, s'impone, trasformandola e utilizzandola per i propri scopi, alla sua energia.

In secondo luogo, definendo l'uomo come *l'animale che si sta spogliando della specie* Deleuze propone una lettura dell'umano diffusa nell'antropologia filosofica del novecento, basti pensare a Gehlen, anch'egli portavoce di una teoria delle istituzioni. Ma l'impostazione deleuziana della questione dell'istituzione appare già ai suoi esordi filosofici molto personale: se, ad esempio, a fondamento dell'istituzione per Gehlen sta una carenza della natura, una mancanza insita nell'umano che l'istituzione deve cercare di compensare (già in Nietzsche si può trovare una lettura dell'istituzione quale stratagemma per sanare gli scompensi della natura), Deleuze invece legge a fondamento dell'istituzione una tendenza (il vocabolo risale a Hume a cui aveva dedicato gli anni di studio appena precedenti) che proprio nel suo "tendere" ha in sé non solo la mancanza ma anche il senso affermativo della forza, caratteri che preludono al tema del desiderio, poi dominante lungo l'intero percorso deleuziano.

Dunque l'istituzione è un'impresa sociale che mantiene in sé lo slancio della sua scaturigine, ossia il desiderio, con un duplice esito che gli è proprio: lo soddisfa ma insieme lo sottopone ad un disciplinamento, a dei modelli e, in tal senso, lo limita.

Qui Deleuze risente, senz'altro, del primo dei grandi incontri filosofici che costellano la sua strada teoretica, incontri con filosofi che Deleuze, in un certo qual modo, incorpora nel suo pensiero rendendoli attivi complici del suo lavoro di creazione dei concetti. Si tratta dell'incontro con David Hume, filosofo a cui Deleuze dedica il suo primo scritto del 1953, *Empirismo e soggettività*.³⁵

□

³⁴ G. Deleuze, *Istinti e istituzioni*, op.cit., p.32.

³⁵ In un testo tra i più profondi e felici dedicati a Deleuze, François Zourabichvili ci avverte che sarebbe scorretto dividere l'opera di Deleuze nei commenti sui grandi filosofi e nelle opere scritte in prima persona. In realtà, per Zourabichvili, a partire da *Nietzsche e la filosofia* (ma io mi chiedo perché non già dal testo su Hume) Deleuze fa capire come il rapporto tra il pensiero commentato e il suo sia di risonanza l'uno nell'altro. Dice Zourabichvili: "Appare l'uso non convenzionale del *discorso libero indiretto* che caratterizzerà molti libri posteriori, prima di diventare esso stesso un tema: un modo di prestare la propria voce alle parole d'altri, che giunge a confondersi con il suo inverso - parlare per conto proprio prendendo a prestito la voce d'altri." (F. Zourabichvili, *Deleuze. Une philosophie de l'événement*, P.U.F., Paris, 1994; tr.it. di F. Agostini, ombre corte edizioni, Verona, 1998, p.10). Questa modalità d'attraversamento della storia della filosofia è l'unica che Deleuze legittima. In essa l'autore si spersonalizza negli altri filosofi per acquistare solo così un nome proprio che sia l'esito dell'apertura alla molteplicità di voci che egli ha alle spalle: "Il nome come apprensione istantanea di una simile molteplicità intensiva è l'opposto della spersonalizzazione operata dalla storia della filosofia, una spersonalizzazione per amore e non per sottomissione." (G. Deleuze, *Pourparlers*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1990; tr.it. di S. Verdicchio, Quodlibet,

Vediamo a proposito della natura dell'istituzione che cosa trae Deleuze dalla sua lettura di Hume. Ciò che caratterizza la natura umana non è tanto l'egoismo quanto piuttosto la parzialità con cui ognuno di noi può esercitare la simpatia; l'uomo, questo è un fatto, è capace di impegnarsi per la felicità degli altri, ma perlopiù quando gli altri sono coloro che sente vicini, i figli, la moglie, gli amici... In questo senso la simpatia non supera l'interesse particolare e porta gli uomini a costituire comunità simpatetiche che si oppongono l'un l'altra, si scontrano, lottano per l'egemonia. Ora, è importante che l'egoismo non sia considerato l'unico motore dell'aggregazione sociale perchè in una società fondata sull'egoismo finisce per essere d'obbligo limitare, vietare, negare in quanto occorre contrastare la naturale tendenza egoica dell'uomo (la legge quindi in tale modello sociale sarà ben più essenziale dell'Istituzione); in una società in cui ha ruolo essenziale la simpatia si tratta invece di estendere, di ampliare la naturale tendenza umana all'aggregazione andando oltre la parzialità della simpatia, (l'istituzione sarà ben più importante della legge e avrà la stessa direzione della tendenza naturale, sarà affermativa).

L'istituzione non è una limitazione come la legge, ma al contrario un modello di azioni, una vera e propria impresa, un sistema artificiale di mezzi positivi, un'invenzione positiva di mezzi indiretti.³⁶

Se è vero che ogni istituzione sociale trae origine da una tendenza insita nella natura umana (come la famiglia che s'afferma a partire dalla tendenza sessuale, come l'istituzione della trasmissione del sapere che nasce a partire dalla tendenza alla conoscenza e al controllo della natura...) occorre aggiungere che l'istituzione non coincide semplicemente con il soddisfacimento della tendenza: l'utilità non la spiega totalmente poiché vi è sempre in essa qualcosa che eccede l'utilità e che Hume riconduce al lavoro umano dell'immaginazione, capace di fare dell'istituzione una vera e propria impresa inventiva, un progetto, un insieme creativo di espedienti artificiali.

Questa particolare concezione, al fondo positiva, dell'istituzione non abbandonerà mai del tutto Deleuze anche quando farà i conti con certi caratteri oppressivi e soffocanti che indubbiamente appartengono all'istituzione, ben espressi nel concetto di macchina astratta, introdotto da Felix Guattari – con cui collabora a partire dal testo *Antiedipo* - ad indicare l'automatismo impersonale dell'istituzione.

Si tratta di un concetto proveniente dal mondo del lavoro, della produzione. Le *macchine astratte*, per Guattari e Deleuze, sono sistemi,

□

Macerata, 2000, pag.15) Il tema dell'amore come elemento fondamentale nello studio di un autore è ricorrente in Deleuze: egli parla del suo lavoro sui filosofi del passato in termini erotici e inoltre aggiunge che nel trattare il loro pensiero pensa idealmente di far lor piacere, di non recare a loro ferite o dolori. Si tratta di una modalità di relazione con la storia della filosofia atta ad essere posta in gioco nell'insegnamento stesso della storia della filosofia.

³⁶ G.Deleuze, *Empirisme et subjectivité*, P.U.F., 1953; tr.it. di M.Cavazza, Cappelli, Bologna, 1981, pag.36.

dispositivi complessi, strutture, la cui specificità è quella di produrre concezioni del mondo, ideologie, credenze... Attribuire alle istituzioni una natura “macchinica” significa non permettere di ricondurle ad una precisa intenzione, ad una soggettività in quanto ogni individuo si trova già inserito in tali complessi ingranaggi che producono le immagini e le rappresentazioni delle quali è intessuta la vita di ciascuno.

Anche il concetto di *agencement*, concatenamento, nel quale risuona il foucaultiano “dispositivo”³⁷ è rilevante per intendere appieno la concezione deleuziana dell’istituzione. Deleuze usa il termine “concatenamento” per indicare innanzitutto l’immissione l’una sull’altra di due entità che ricordano i due attributi della sostanza di Spinoza, altro filosofo-guida di Deleuze: da una parte vi è il concatenamento macchinico di corpi, di azioni, passioni, dall’altra il concatenamento collettivo d’enunciazione di locuzioni, proposizioni, segni. Inoltre il concetto di concatenamento tiene insieme delle istanze apparentemente in contrasto: esso serve a dire sia l’istituzione territorializzata, ossia il suo presentarsi come struttura, come ente statualizzato, sia i molteplici divenire che la abitano e che costituiscono le possibili linee di fuga che l’attraversano. Ecco perché Zourabichvili, acuto interprete di Deleuze, può asserire che tale concetto non si concilia con una opposizione netta tra desiderio e istituzione, tra instabile e stabile.³⁸ Ogni netto dualismo tra istituzione e desiderio è astratto non solo perché l’istituzione incorpora in sé lo slancio di una tendenza e dell’immaginazione umana che la asseconda – entrambe all’origine di ogni istituzione - ma anche per la natura profonda del desiderio secondo Deleuze: si dà desiderio non in una polarità di soggetto/oggetto avulsa da ogni contesto ma sempre e solo in un complesso gioco di elementi collegati l’uno all’altro, in un concatenamento per l’appunto. Il desiderio non è mai una forza totalmente libera, incondizionata. Si desidera la conoscenza, per esempio, in ragione di un particolare processo di formazione avvenuto, in quanto si appartiene ad una componente sociale per la quale la conoscenza è un

□

³⁷ L’ultimo discorso in pubblico di Deleuze, prima che l’avanzare della malattia gli rendesse impossibile la parola, è stato dedicato ad un’analisi raffinata e complessa del dispositivo in Foucault esposta ad un convegno su Foucault tenutosi a Parigi nel gennaio del 1988, poi trascritto in G.Deleuze, *Qu’est-ce qu’un dispositif*, Éditions du Seuil, Parigi, 1989; tr.it. di A.Moscati, Cronopio, Napoli, 2007. Leggere queste pagine sul Foucault di Deleuze porta inevitabilmente, pur nella sostanziale fedeltà al pensiero del “nuovo archivist”, a avvertire la peculiare declinazione deleuziana dei concetti di Foucault. Il dispositivo perde i caratteri di struttura, di apparato, con quel tanto di compagine scalfibile ma compatta e densa che lo stile di Foucault propone, per assumere mobilità, disequilibrio costante, apertura continua a linee di fuga, biforcazioni, tensioni di forze in cui appare dissolversi ogni granitica consistenza dell’istituzione. Un accenno significativo a tale stile può provenirci anche solo dalla definizione di dispositivo: *È innanzitutto una matassa, un insieme multilineare, composto di linee di natura diversa. Queste linee nel dispositivo non delimitano né circoscrivono sistemi di per sé omogenei – oggetto, soggetto, linguaggio ecc.- ma seguono direzioni, tracciano processi in perenne disequilibrio; talvolta si avvicinano, talvolta si allontanano le une dalle altre.* (G.Deleuze, *Che cos’è un dispositivo?*, op.cit., pag.11).

³⁸ Cfr. F.Zourabichvili, *Le vocabulaire de Deleuze*, Ellipses, Paris, 2003, tr.it. in corso di preparazione per la Negretto Editore di Mantova nella collana “Il corpo della filosofia”.

bene stimabile, in vista di un progetto del sé condiviso da una parte della comunità...

Il desiderio è parte essenziale nella pratica di trasmissione del sapere per Deleuze: nella *Lettera a un critico severo*, a chi lo accusava di essersi compiaciuto di dibattersi tra il rifiuto della posizione del professore e la condanna ad insegnare per buona parte della vita, Deleuze risponde: “ho parlato perché lo desideravo molto”.³⁹

Raccontando in un'intervista gli anni d'insegnamento a Vincennes non può evitare di esprimere una profonda emozione nella rievocazione di quell'esperienza:

I corsi hanno costituito una parte importante della mia vita, li ho fatti con passione. [...] E' come un laboratorio di ricerche: i corsi si fanno su quello che si cerca e non su quello che si sa. Occorre una lunga preparazione per qualche minuto di ispirazione. [...] I corsi sono una specie di *Sprechgesang*, più vicini alla musica che al teatro. [...] In filosofia rifiutavamo il principio della ‘progressività delle conoscenze’: uno stesso corso si rivolgeva a studenti dal primo all'ultimo anno, studenti e non studenti, filosofi e non filosofi, giovani e vecchi, di molte nazionalità. [...] Non ho mai detto a questo pubblico cosa avesse rappresentato per me, quanto mi avesse dato. [...] Fu allora che capii fino a che punto la filosofia avesse bisogno non solo di una comprensione filosofica, per concetti, ma di una comprensione non filosofica, quella che opera con percetti e affetti. Sono necessarie entrambe.⁴⁰

Deleuze dirà nel filmato-intervista *Abecedaire*, alla voce *Professeur* che far buone lezioni significa varcare una porta a cui si accede non da ogni posizione, la giusta posizione, ci fa capire, è quella per cui l'intelligenza viene accompagnata dall'emozione.

A partire dalla sua originale lettura di Spinoza, egli considera che ogni movimento della mente procede nella triplice polarità indisgiungibile del concetto, espressione del pensiero, del percetto, variazione della modalità di percepire, dell'affetto, variazione della forza di agire e di patire. Questa trinità è una sorta di riedizione di quella “potenza d'insieme”, come Platone chiamava nel *Fedro* il cocchio alato dell'anima alla conquista delle idee, che vedeva unite nello sforzo ragione e passioni. Ora però tale triplice potenza coinvolge corpo e anima insieme; invece di un auriga che comanda due cavalli si tratta piuttosto di una sorta di pariglia di centauri aventi come forza di trazione il desiderio.

L'affetto in quanto variazione di potenza del corpo e della mente accompagna costantemente ogni produzione del concetto, e insieme al loro simultaneo procedere mutano anche i percetti. Una lezione sarà così “felice” se l'affetto che l'accompagna è di letizia, per dirla spinozianamente, ossia se in essa accade un incremento di potenza in

□

³⁹ G.Deleuze, *Lettera a un critico severo*, prefazione a M.Cressole, *Deleuze*, P.U.F, Parigi, 1973; poi in G.Deleuze, *Pourparler*, op.cit., pag.19.

⁴⁰ *Ivi*, pagg.185-186..

chi la svolge e in chi la ascolta. Occorre perché questo avvenga che la complessa rete di incontri di cui si compone ogni gesto di trasmissione del sapere (incontro del pensiero di chi parla con il pensiero dei filosofi evocati, del pensiero di chi ascolta con quello di chi parla, del pensiero di chi ascolta con quello di chi è evocato, del corpo di chi parla con il corpo di chi ascolta...), produca una potenza d'affetto, pur nella inevitabile *fluctatio d'animi* che accompagna l'esperienza umana, più all'insegna della *laetitia* che della *tristitia*, ossia incrementi l'essere dei soggetti coinvolti in tali incontri.

A garanzia di un buon esito il desiderio deve effondersi lungo tutti i segmenti del concatenamento della trasmissione del sapere. Desiderio in primo luogo per l'oggetto del sapere: occorre dedicarsi lungamente, profondamente, occorre impregnarsi mente e corpo di quel che si andrà a dire. E' l'unica condizione perché si diano nell'esecuzione viva dello spartito della lezione almeno alcuni minuti buoni, d'autentica ispirazione. Occorre farsi, come accade all'aedo nello *Ione* di Platone, buoni conduttori di entusiasmo.⁴¹ Accade una "risonanza" di concetti, di percetti e di affetti in ogni pratica riuscita di trasmissione del sapere - non appiattibile all'esperienza, peraltro alquanto fantomatica, dell'empatia, dell'*Einfühlung* come immedesimazione - risonanza che è ancora tutta da indagare.

Klossowski tracciando un ritratto ammirato di Deleuze lo definisce colui che introduce nell'insegnamento l'insegnabile.⁴² Per Klossowski l'insegnabile di cui Deleuze diviene maestro è la sconfessione del principio d'identità, l'introduzione della scienza del falso, ovvero del simulacro, il riconoscimento del *pathos* come produttore di ogni sapere.

Ora l'insegnabile di Deleuze è, alla luce di questo percorso, principalmente ciò che tiene insieme il concatenamento degli enunciati come il magnete congiunge anelli s-catenati, la forza che sorregge il concatenamento macchinino delle congiunzioni di corpi e delle loro relazioni prossemiche: è la potenza del desiderio, in assenza della quale l'istituzione chiude ogni linea di fuga, ogni deterritorializzazione possibile, irrigidisce le strutture in un assoggettamento senza soggettivazione, si trasforma in un *moloch* crudele.

Il desiderio è l'insegnabile necessario ad ogni insegnare.

□

⁴¹ Jean-Luc Nancy nel testo *La partizione delle voci* legge nel magnetismo dell'entusiasmo, nella ripartizione divina (*theia moira*) di esso la condizione necessaria affinché avvenga ogni atto ermeneutico. (J.L.Nancy, *Le partage des voix*, Editions Galilée, Paris, 1982, tr.it. di A.Folin, Il Poligrafo, Padova, 1993).

⁴² P.Klossowski, *Digression à partir d'un portrait apocryphe*, in "L'Arc", n.49, 1972, tr.it. di U.Fadini in G.Deleuze-P.Klossowski, *Simulacri e filosofia*, "Millepiani", n.12, Mimesis, Milano, pp.41-45.

Tiziana Villani considera l'istanza pedagogica come *vis* che accompagna Deleuze per tutta la sua vita filosofica; accogliendo l'intuizione di Pierre Klossowski dice che: "L'insegnabile incontra la sua possibilità nel *pathos*, nel *com-patire* con altre forze, passioni e metamorfosi della vita." In questo, l'iniziazione non dev'essere appiattita su di un significato mistico, "essa è il pensiero della vita, e il solo modo di pensarla" (In T.Villani, *Gilles Deleuze. Un filosofo dalla parte del fuoco*, Costa & Nolan, Genova_Milano, 1998, pag.10).