

Educarsi al pensiero critico con la letteratura. L'esemplarità pedagogica de *Le parole* di Jean-Paul Sartre

Elena Madrussan
Università di Torino

Abstract

Le parole è considerato un testo essenziale per molti aspetti, sia rispetto alla produzione sartreana, sia rispetto alla sua biografia intellettuale, sia, più in generale, rispetto alla letteratura europea novecentesca. Più trascurata è, invece, la sua esemplarità pedagogica, nella quale si intrecciano non solo questioni di primo piano dell'esperienza educativa soggettiva (i rapporti familiari, la scuola, i libri), ma soprattutto diversi livelli di lettura che ne fanno un testo esistenzialmente significativo per il lettore. In particolare, i tre livelli dell'“esercizio analitico-descrittivo”, dell'“esercizio esplorativo-conoscitivo” e dell'“esercizio riflessivo-interrogante” costituiscono altrettante chiavi di comprensione utilia fare del romanzo autobiografico di Sartre una esemplare occasione formativa. In questo senso, il testo diventa esperienza significativa per il lettore-in-formazione, non solo in quanto conoscenza personale, ma anche in quanto educazione alla riflessività critica.

The Words is considered a cardinal work for several reasons: either regarding Sartre's opus, or his intellectual biography or, in wider terms, the European Literature of the Twentieth Century. On the contrary, its pedagogical exemplary meaning is less considered, even if it links up both crucial issues of individual experience of education (family relationships, school, books) and different levels of interpretation, which make the story existentially significant for the reader. In particular, the three levels of “analytical-descriptive exercise”, “searching-knowing exercise” and “reflective-questioning exercise” can be considered as many keys which make Sartre's autobiographical novel an exemplary opportunity of education. In this sense, the novel becomes a significant experience for the taking-shape reader not only as self-knowledge but also as education to critical mindset.

Parole-chiave: formazione dell'io, conoscenza personale, riflessività critica, scrittura autobiografica, Sartre

Keywords: individual search-for-shape, self-knowledge, critical mindset, autobiographical writing, Sartre

Pensiero critico e letteratura. Rileggere la propria infanzia

Nel suo *Autoritratto a settant'anni*, Sartre riconsiderava pubblicamente le chiavi di senso del suo lavoro intellettuale attraverso l'insolita luce della limitazione fisica. La luce di un tramonto, dunque, che l'intellettuale francese mostrava di vivere, però, senza urti, con pacifica rassegnazione. In questa circostanza, commentando il romanzo autobiografico *Le parole*, scritto un decennio prima, Sartre osservava che “in letteratura, dove si ha sempre in certo modo a che fare col *vissuto*, nulla di ciò che dico è totalmente espresso da ciò che dico” (Sartre, 1975/2005, p. 7). Tanto che “è il libro intero che indica il tipo di lettura che ogni frase richiede” (*ibidem*). Già inscritte *in nuce* in questa prima considerazione, le ragioni di un approccio formativo al testo, che solleciti in chi legge la ricerca di un'ulteriorità di senso nel proprio e nell'altrui vissuto, sembrano incorniciare opportunamente il complesso intreccio di relazioni tra vita e cultura che sono al centro del presente quadro pedagogico.

A conferma di ciò, varranno, certo, le molte sfumature interpretative che di un testo così ricco sono state date da autorevoli studiosi nel corso del tempo, e di cui si darà conto più oltre, ma varrà più ancora, nel caso

della sua intima impronta pedagogica, mostrare come “il libro intero” presti attenzione, in particolare, al “lavoro del senso attraverso il lavoro dello stile” (*ivi*, p. 9). In questa chiave, non sono soltanto i fatti raccontati, propri di un’infanzia dai protagonisti ben definiti – il bambino, la madre, il nonno – e dalle inequivocabili attese sociali – la scuola, la lettura, il destino borghese –, a tradursi in occasioni di riflessione pedagogica, ma è la correlazione tra forma della scrittura e significato autoesplorativo, tra narrazione di sé ed elaborazione del senso, a segnare in profondità il solco più florido.

Senza voler indulgere, in questa sede, ad una analisi puntuale attraverso il filtro dell’ermeneutica di Ricœur, è possibile, tuttavia, convenire sull’idea che, anche in questo caso, “il racconto costruisce l’identità del personaggio” (Ricœur, 1990/1993, p. 239). Nella stessa maniera, l’“identità narrativa” costituisce l’esperienza letteraria più interessante, in chiave pedagogica, per chi legge. Si tratta, cioè, di esperire il testo nella mediazione tra medesimezza e ipseità – il *Kern* imm modificabile del soggetto e il dinamismo del racconto di sé –, favorendo il manifestarsi della possibilità di quelle varianti dell’io che la narrazione stessa mette a disposizione (*ivi*, p. 240). Così il testo narrativo diventa il modo per “mettersi di fronte a” il proprio “sé come un altro” (*ivi*, p. 42).

In questo senso, più che pensare a *Le parole* come a un modo per rileggere l’infanzia di Sartre, si tenterà di mettere a fuoco lo sforzo ‘metodologico-critico’ che l’Autore stesso ha compiuto nei confronti dell’educazione ricevuta, della forza implicitamente plasmatrice del proprio ambiente, della natura ambivalente dei suoi desideri e delle sue esperienze ‘adulte’. Poco importa, infatti, se tutto ciò che Sartre racconta sia realmente accaduto, o sia verosimile, o sia finzione: Sartre stesso riteneva, nel suo *Autoritratto*, che “*Le parole* non sia più vero de *La nausea* o de *Le vie della libertà*” (Sartre, 1975/2005, p. 16). Ciò che pedagogicamente importa, invece, è il lavoro critico-formativo che quel testo ha implicato ed implica.

È quest’ultimo, infatti, lo snodo metodologico-regolativo della lettura sartreana. Ben al di là del mimetismo con il quale l’istanza critica dell’educazione rimane talvolta paradossalmente imbrigliata nelle maglie della performatività culturale, anche solo per via nominale, la criticità a cui ci si riferisce in queste pagine ha invece a che vedere esplicitamente con l’orizzonte decostruttivo – di matrice fenomenologico-esistenziale – della riflessività pedagogica¹. Vale a dire con la possibilità di pensare e di realizzare un’educazione capace di farsi radicale critica di se stessa. Un’educazione che, nel caso de *Le parole*, rammemorando e rinvenendo il senso più maturo del proprio essere accaduta, riesca a svelare i retroscena – quasi sempre inconsapevoli e scontati – che l’hanno costituita. Quella sorta di “educazione spontanea” o di “educazione implicita” (Papi, 2016) che ogni famiglia tende a riprodurre, riproducendo, insieme ad essa, la marca più profonda del suo statuto sociale, del suo lessico familiare, del significato dei suoi non detti, degli impliciti della sua storia.

Anche per queste ragioni, implicando spaesamento ed esercizio riflessivo, la formazione dell’io transita attraverso disciplina del pensiero e disordine immaginativo, che diventano gli strumenti di raffigurazione di una realtà *altra* da quella data.

Del resto, è questo il nucleo essenziale della narrazione sartreana. Sia quand’essa è alle prese con il pervicace lavoro educativo del nonno Charles, austero insegnante di tedesco, che il piccolo Sartre ammira, ascolta e di cui cerca l’approvazione; sia quand’essa osserva e descrive il probabile significato implicito dei silenzi materni, in cerca dell’affettuosa comprensione di Poulou – questo il vezzeggiativo dell’unico figlio Jean-Paul.

Al dunque, l’operazione intimamente pedagogica messa in atto da Sartre consiste nella torsione interrogante e nel processo di presa di coscienza, di conoscenza personale e di conoscenza critica che ne derivano. Tale *manoeuvre* formativa – opera-della-mano che inverte la direzione di senso dell’esistenza (Madrussan, 2017) – implica, allora, da parte del lettore, due avvertenze fondamentali. Per un verso, la fatica dell’esercizio del sospetto rispetto a qualsiasi struttura normativa dell’esperienza di vita, soprattutto di quelle che vengono avvertite come espressioni naturali ed immediate della propria cultura, individuando così nel protagonista un’autentica forma di ispirazione personale. Per altro verso, il movimento di “continua presa di distanza dalla centralità autoriflessiva dell’io” (Erbetta, 2010, pp. 22-23), dislocandosi altrove rispetto al testo e ai suoi attori evitando tanto il rischio del rispecchiamento quanto una visione del mondo feticizzata.

A partire, allora, da simile punto d’osservazione, sarà evidente la ricchezza formativa non solo del testo sartreano, ma della letteratura in genere. Infatti, essendo quest’ultima, con le parole di Bertin, “libero gioco

della sensibilità, dell'immaginazione, dell'intelligenza" (1968, p. 249), non può che essere pedagogicamente colta in quanto esperienza estetica, del sensibile-possibile². In seconda istanza, la letteratura si fa strumento di formazione in quanto esperienza culturale, di espressione stessa del proprio farsi cultura. In ultimo, essa diviene esperienza progettuale, di ri-cominciamento, o, quanto meno, di ri-conoscimento di sé.

Ma, nel caso di fattispecie qui scelto, risulta imprescindibile anche una quarta declinazione, la quale ha a che vedere con la piega espressamente *engagé* di Sartre e del suo lavoro intellettuale. Tanto da fare dell'*engagement* stesso un modo di essere-nel-mondo, uno stile di vita (Madrussan, 2016). Non a caso, in *Che cos'è la letteratura?* lo stesso Sartre evidenzia come

lo scrittore, sia saggista, libellista, satirico o romanziere, sia che parli soltanto delle passioni individuali oppure prenda di mira il regime sociale, in quanto uomo libero che si rivolge a uomini liberi, ha un solo tema: la libertà (1947/1990, p. 100).

L'impegno alla libertà e alla liberazione dall'esca consolatoria dell'identico – dell'io medesimo a se stesso, del già-noto, del simile al già-visto e al già-conosciuto – diventano, così, espressioni della torsione pedagogica necessaria non semplicemente ad una rinnovata conoscenza personale ma anche – e forse soprattutto – ad una sempre nuova conoscenza della realtà. In effetti, se “scrivere è svelare il mondo e al tempo stesso proporlo come un compito” (*ivi*, p. 96) e se l'esistenza stessa rimane un compito pedagogico, allora ri-pensare – ed educare il pensiero – la propria esistenza, significa anche darsi forma e cercare senso. È proprio in questa chiave che è possibile affermare, con la stessa convinzione di Sartre, che “ogni opera letteraria è un appello”³.

Sulle *parole*. Chiavi di lettura ed esercizi formativi

Eppure è trascurando almeno in parte quest'ultimo dettato d'impegno, che alcuni autorevoli interpreti hanno restituito alcune note chiavi di lettura, rintracciando, pressoché unanimemente, un tratto prettamente 'individuale' del romanzo. Riconosciuto come il testo della scelta radicale, con la quale Sartre prendeva le distanze dal mondo borghese originario, *Le parole* fu, però, anche il romanzo d'addio alla letteratura. Un addio talmente clamoroso e segnato dalla contraddizione – con il rifiuto, nello stesso anno, del Premio Nobel per la letteratura – da far ritenere ai più che il romanzo intendesse raccontare soprattutto come nasce uno scrittore. Tuttavia, essendo stato composto subito dopo la *Critique de la raison dialectique*, è difficile non pensare che un Sartre oramai cinquantanovenne intendesse, con *Les Mots*, certificare anche *en littérature* la svolta marxista del suo pensiero.

D'altro avviso è Philippe Lejeune, secondo cui *Le parole* è stato il modo per “regolare i conti con un anziano defunto, suo nonno” e per *non* farli con la madre (1980, p. 164). A fronte delle sue ripetute letture del testo sartreano, lo studioso francese persegue l'analisi puntuale delle architetture del discorso autobiografico, quasi che solo in esse sia celata la radice più genuina dei moventi scritturali. In questa chiave, allora, il romanzo non ricalca davvero la cronologia apparente “Leggere”, “Scrivere”, ma non per questo ne ha una disordinata. Costituito, piuttosto, dai contenuti delle due parti, che in realtà avanzano e retrocedono in maniera del tutto indipendente dalla suddivisione formale o dalla cronologia, l'argomentare sartreano è stato concepito per temi e per associazioni. Sicché Lejeune riconduce la fitta trama di resoconti e riflessioni de *Le parole* a un'idea complessiva per la quale

si potrebbe riassumerla in una favola biblica: in principio vi era la libertà, che vagava in una “situazione” (Situazione e libertà); la libertà era vuota e, per darsi forma, si fece bambino modello sotto lo sguardo degli altri (Scimmiettatura); ma un giorno la libertà si accorse di essere nuda, ebbe paura di se stessa e volle coprirsi (Nausea); provò a nascondersi dietro altri ruoli, questa volta interiorizzati (Broncio); ma il ruolo è diventato carattere, l'abito ha aderito alla pelle (Follia) (1975/1986, p. 244).

Acuto o sbrigativo che sia, il 'riassunto' di Lejeune – e più complessivamente la sua interpretazione – pare convergere ricorsivamente sul versante psicologico-caratteriale della personalità sartreana. Un versante

che è bene tener presente, se non altro per l'attenzione che è capace di attirare in molti interpreti, anche relativamente alla natura autoeducativa intrinseca alle scritture autobiografiche (Demetrio, 2003; 2008). Ma l'esemplificazione scheletrita di Lejeune rischia di assomigliare più ad una rappresentazione comune e diffusa di Sartre di quanto non le assomigli, in definitiva, il romanzo stesso.

Di qui, forse, l'idea che tradire del tutto l'ordinaria scansione temporale possa meglio far emergere il primo piano di una figura dell'io tutt'altro che lineare, discontinua come la vita, eppure sempre ossessivamente centrata su di sé. Ciò che, d'altra parte, diventerà nelle parole di Sartre stesso, il proprio irriducibile *ego nevrosé*. Ma è proprio a partire da esso e dal senso strumentale che l'*ego* assume alla luce dello stile letterario dell'impegno critico che le sue pagine andrebbero lette in quanto "appello". Di qui, anche, l'idea che ad essere esplorato possa piuttosto essere il tratto *engagé* di una vita spesa a riconoscere il senso degli attraversamenti inattesi della e sulla propria soggettività. Qualcosa, dunque, che convoca direttamente la figura di Sartre – e come potrebbe essere altrimenti? – ma che, nel farlo, ne traduce l'impegno esistenziale in una esemplarità formativa *tout-court*.

Più prossima a questo secondo approccio pare essere la posizione di Tortolone, a cui, in effetti, preme evidenziare come nel romanzo l'intellettuale francese "ripercorre la duplice frattura della sua vita, l'idea assoluta della giustificazione dell'esistenza nella letteratura, e la rottura di tale orizzonte proprio nel momento in cui si realizzava il suo sogno di scrittore" (1993, p. 191). Anche grazie a tale duplicità, ad un ossimoro che costituisce, forse, il dinamismo della vita stessa, *Le parole* diventa lo spazio letterario di una testimonianza pedagogica in quanto riflessività saggistica (Ricœur, 1990/1993, p. 241): una sorta di parametro decostruttivo, un paradigma metodologico al servizio della più spregiudicata delle letture di sé. In questo senso, *Le parole* (1964) non può essere disgiunto da *Che cos'è la letteratura* (1947) e da *Difesa dell'intellettuale* (1972), opere nelle quali Sartre si è interrogato, appunto, sul senso di una vita dedicata alla parola. Di qui, infatti, l'idea che la letteratura non possa che impegnarsi a dire qualcosa a qualcuno, a richiamare l'altro al senso della propria presenza mondana.

È vero, dunque, che

l'impegno dello scrittore mira a comunicare l'incomunicabile (l'essere-nel-mondo vissuto) sfruttando la parte di disinformazione contenuta nella lingua comune, e a mantenere la tensione fra il tutto e la parte, [...] il mondo e l'essere-nel-mondo come *sensu* della sua opera. Egli è, *nel suo stesso mestiere*, alle prese con la contraddizione della particolarità e dell'universale (Sartre, 1947/1990, p. 72).

Eppure,

precisamente per questa ragione, l'opera esige di per sé che egli si ponga *fuori di essa*, sul piano teorico-pratico, ove sono già gli altri intellettuali: poiché essa è da un lato restituzione – sul piano del non-sapere – dell'essere in un mondo che ci schiaccia e, dall'altro, affermazione vissuta della vita come valore assoluto ed esigenza di una libertà che si rivolge a tutti gli altri (*ibidem*).

Divenuta espressione della propria azione autoformativa, l'opera letteraria si fa, così, pretesto educativo. In questa chiave è possibile forse individuare tre livelli del discorso, corrispondenti a tre differenti esercizi formativi capaci di mettere in luce altrettanti modi della relazione tra il lettore e il testo (Madrussan, 2012, pp. 81-99). Il primo, l'analitico-descrittivo, vede l'Autore in rapporto alla propria esistenza e al racconto di essa. Il secondo, esplorativo-conoscitivo, richiede al lettore maggior coinvolgimento nei confronti del testo, sia nei termini assodati dell'identificazione sia in quelli più ricercati dell'interpretazione e della conoscenza. Il terzo esercizio, riflessivo-interrogante, implica poi il superamento della risonanza delle parole lette sul vissuto, verso il distanziamento critico dal testo e la sua assunzione a pre-testo riflessivo.

Si tenterà, quindi, di restituire, attraverso i tre esercizi qui richiamati e nella parzialità ineludibile di queste pagine, alcune ricorsività "universali singolari" nella narrazione sartreana.

Alla luce di quanto fin qui emerso, la costruzione della soggettività del protagonista, nei suoi termini pedagogicamente più rilevanti, si misura attraverso il contesto familiare, la scuola e i libri.

L'io, a casa e a scuola. Prossimità, distanze, alterità

Pur essendo, in verità, il nucleo essenziale ed esplicito di tutto il romanzo, il tema dell'io diventa qui di particolare interesse se disarticolato nelle sue esperienze costitutive. Senza dover dissezionare il corpo di soggettività che Sartre mette in mostra nelle pagine del suo romanzo – operazione, questa, che sarebbe impropria non solo dal punto di vista pedagogico –, l'interesse del percorso autoesplorativo e conoscitivo che l'intellettuale francese apparecchia per il lettore è rinvenibile proprio in ragione delle diverse partiture che ne scandiscono l'insieme organico. Sicché bisognerà ribadire che solo la lettura integrale del libro soddisferà davvero l'occorrenza del piacere e del sapere letterari e formativi, ma che la loro esigibilità semantica può iscriversi, forse, anche in una analisi parziale del testo.

Infatti, a volerla guardare a partire dal livello analitico-descrittivo, la soggettività del bambino Poulou aderisce completamente e con partecipazione vivace al mondo a portata di mano, quello d'appartenenza. Del resto, il piccolo, orfano di padre, attraversa l'infanzia come si attraversano gli ambienti di casa propria: con la sicurezza di chi sa misurare senza esitazioni il rapporto tra sé, gli altri e lo spazio circostante. Sempre al centro dell'attenzione di tutti i famigliari in virtù di un'assenza che Sartre chiama "libertà" (Sartre, 1964/1994, p. 17), era direttamente Poulou a scegliere i propri interlocutori: la madre, un'amica; il nonno, un semidio (*ivi*, p. 20). La sua autorappresentazione si costituisce proprio grazie a loro, oggetti ancestrali d'amore e di possesso, ed esclude chiunque altro – su tutti, la nonna e la memoria del padre.

Comincia così l'educazione di Sartre, assorbito dall'entusiasmo infantile con il quale egli si sa protagonista futuribile della stessa comoda vita borghese di cui per ora rimane spettatore. D'altra parte, nulla può mettere in discussione la sua centralità: "mia madre era mia: nessuno me ne contestava il tranquillo possesso" (*ivi*, p. 22). E la descrizione di lei, quando non per il tramite del figlio, transita attraverso poche relazioni: quella, più ovvia, con suo padre, nonno Schweitzer, e quella, meno scontata, con gli oggetti di casa. In questo senso, Sartre sa restituirne la fragilità e la riservatezza mediante una descrizione, *si parva licet*, perfettamente infantile:

Ci son tre camere nella nostra casa: quella di mio nonno, quella di mia nonna, quella dei "ragazzi". I "ragazzi" siamo noi: ugualmente minorenni e ugualmente mantenuti. [...] La giovinetta dorme da sola e si sveglia castamente: io dormo ancora quando lei corre in bagno per le abluzioni; ritorna completamente vestita: in che modo sarei nato da lei? Mi racconta le sue disgrazie e io l'ascolto con compassione: più in là la sposerò per proteggerla. Glielo prometto: stenderò la mano su di lei, metterò al suo servizio la mia giovane importanza. Si pensa che le obbedirò? Ho la bontà di cedere alle sue preghiere (*ivi*, p. 19).

Quanto al nonno, il patriarca che "rassomigliava tanto al Padreterno che spesso lo si prendeva per lui" (*ibidem*), merita una descrizione davvero risolutiva nella sua brevità:

Charles Schweitzer ha un panama, un vestito di flanella crema a righe nere, un panciotto di picché bianco attraversato da una catena d'orologio; le sue lenti pendono da un cordoncino; è inclinato verso di me, alza un dito che ha un anello d'oro, parla. Tutto è scuro, umido, tranne la sua barba solare: la sua aureola è intorno al mento (*ivi*, p. 21).

O ancora:

Tutto gli era di pretesto per sospendere i gesti, per immobilizzarsi in un bell'atteggiamento, per pietrificarsi: andava pazzo per questi brevi istanti d'eternità durante i quali diveniva la sua propria statua. Di lui non ho conservato – proprio a causa del suo gusto per i quadri viventi – che rigide immagini da lanterna magica (*ibidem*).

D'altra parte, lo stile borghese, così stereotipato, si sposa subito con l'io del bambino, che non nasconde il senso razionalmente più ovvio di un'adesione incondizionata: "dipendevo da lui per ogni cosa: egli adorava in me la sua generosità" (*ivi*, p. 20).

L'intesa, evidentemente frutto di un'educazione per imitazione ben riuscita, ha momenti di autentico trasporto reciproco. La ricerca di conferma e di approvazione trovano nonno Schweitzer sempre pronto ad un compiacimento consapevole:

recitavamo una vasta commedia, dai cento sketches differenti: il flirt, i malintesi presto dissipati, i dispetti bonari e i rimproveri affettuosi, il dispetto d'amore, le furtività tenere e la passione; immaginavamo traversie al nostro amore per regalarci la gioia di allontanarle: ero imperioso a volte, ma i capricci non potevano mascherare la mia squisita sensibilità; egli faceva mostra della vanità sublime e candida che conviene ai nonni, l'accecamento, le colpevoli debolezze raccomandate da Hugo. Se mi avessero castigato a mangiar pane asciutto, mi avrebbe portato la marmellata; ma le due donne atterrite si guardavano bene dal castigarmi. E poi ero un bambino buono: trovavo la mia parte così conveniente che non la abbandonavo (*ivi*, p. 22).

Così che simile condizione esistenziale non ha implicato alcuno sforzo: “non conosco nulla che mi diverta quanto il recitare la parte del bravo bambino” (*ibidem*).

La sottile e raffinata ironia con la quale Sartre descrive l'idillio compartecipato tra i protagonisti di una scena giocosamente allestita non nasconde, peraltro, una vena di malinconia: il piacere dell'ingenuità infantile, possibile, da adulti, solo grazie ad una memoria refrattaria all'indulgenza.

Sarà, allora, per il filtro del secondo esercizio, quello esplorativo-conoscitivo, che al lettore cominciano a mostrarsi consapevolezze più piene. Lo scarto tra il mondo-proprio e la realtà-là-fuori, l'esperienza dell'incongruenza tra il proprio vissuto e quello altrui, l'idea perturbante e seduttiva che differire da ciò che si è stati finora non solo è possibile, ma è, forse, addirittura desiderabile, costringono l'io a tenere in diverso conto l'altro. Infatti, lungo tutta la prima parte dell'infanzia,

non conoscevo violenza e odio, mi fu risparmiato quel duro apprendistato che è la gelosia; e la realtà, non avendo io cozzato contro i suoi spigoli, la conobbi, per cominciare, solo attraverso la sua ridente inconsistenza. Contro chi, contro che cosa avrei dovuto rivoltarmi? Mai il capriccio d'un altro aveva preteso di diventar legge per me (*ibidem*).

Così fino all'impatto con l'alterità, con la vita fuori da casa, emblematicamente: con la scuola. Fino ad allora Sartre può affermare che “se non ci si definisce che per contraddizioni, ero l'indefinito in carne ed ossa” (*ivi*, p. 31), ma con l'esperienza collettiva della scuola l'individuazione di sé è possibile solo per contrasto. Peraltro, tale inversione della funzione dell'alterità – da duplicazione e aderenza a rottura e attrazione – non è affatto indolore: “ero il primo, l'incomparabile, nella mia isola aerea: mi ritrovai all'ultimo posto quando mi sottomisero alle regole comuni” (*ivi*, p. 55). Iscritto alla prima delle diverse scuole che frequenterà, il piccolo di famiglia viene introdotto al preside dal nonno, con l'idea che “avevo il solo difetto d'essere *troppo* avanti rispetto alla mia età”. Eppure, “dopo il primo dettato, mio nonno fu convocato urgentemente in direzione; tornò a casa furente, trasse dalla sua cartella un fogliaccio di carta pieno di scarabocchi, di macchie, e lo buttò sul tavolo”. Fu allora che “cominciai ad accusarmi di cattiva volontà e con lo sgridarmi per la prima volta nella mia vita, poi dichiarò che non ero stato compreso: e già il giorno dopo mi ritirava dal lycée e si guastava col preside” (*ivi*, p. 56, *passim*).

Chiaramente visibile ad uno sguardo attento, il passaggio dalla descrizione alla esplorazione di sé come oggetto esperienziale sancisce una presa di coscienza essenziale, quella che riguarda, contemporaneamente, l'imprescindibilità del dinamismo esistenziale e la necessità della scelta. È pur vero, infatti, che “c'erano gioie semplici, triviali: correre, saltare, mangiar dolci, baciare la pelle vellutata e profumata di mia madre; ma attribuivo maggior pregio ai piaceri studiosi e compositi che provavo in compagnia degli uomini maturi: la repulsione che mi ispiravano faceva parte del loro prestigio” (*ivi*, p. 57).

Dopo un breve periodo alla scuola pubblica di Arcachon, l'istruzione di Sartre prosegue con le lezioni private della Signorina Marie-Louise. Ma all'età di dieci anni, per Sartre arriva davvero la svolta, con l'iscrizione al “piccolo liceo Henri IV”, dove, abbandonata l'idea che fosse ancora possibile considerare “l'insegnamento un legame personale”, “fui sconcertato da quelle lezioni *ex cathedra* che si rivolgevano a tutti, attraverso la freddezza democratica della legge. Esposto a continui confronti, le mie sognate superiorità svanirono: c'era sempre qualcuno che rispondeva meglio e prima di me” (*ivi*, p. 153, *passim*).

A questo autentico *choc*, cui il protagonista risponde con lo spaesamento dello sprovveduto e con l'esercizio di un privilegio borghese che trova conferme solo per poco, segue la più felice scoperta dell'esperienza collettiva. Al liceo Henri IV, infatti,

le mie occupazioni scolastiche non mi lasciavano il tempo di scrivere; le mie nuove compagnie me ne tolsero perfino il desiderio. Finalmente avevo dei compagni! [...] mi purgavo della commedia familiare; lungi dal voler brillare, facevo eco alle risa, ripetevo le parole d'ordine e i frizzi, tacevo, obbedivo, imitavo i gesti dei miei vicini, avevo una sola passione: integrarmi (*ivi*, p. 154).

Di qui l'amicizia con Nizan, l'affetto e l'ammirazione per Bénard, le uscite con i compagni di classe. Di qui, per noi, la presa di distanza dalle egolatrie infantili e la centratura sull'altro-da-sé come mondo-proprio. Anche per l'Autore, finalmente, “una piccola folla unanime m'inghiottiva” (*ivi*, p. 155) e l'occupazione di conoscere l'alterità diventa primaria. Ecco, dunque, una prima, piuttosto spontanea, *manœuvre*: con l'eterocentratura, la costruzione della propria personalità si fa silenziosa, lontana dalle celebrazioni parentali e dalle certezze dei propri risultati. Così, la fine di una commedia familiare totalizzante e l'inizio di un doppio registro – quello domestico e quello sociale – conducono chi legge a ripercorrere indirettamente la decisività della propria esperienza scolastica. Non necessariamente per assimilazione quanto, piuttosto, per trasversalità. È pur vero, infatti, che nulla della condizione borghese originaria di Sartre viene messo in discussione dalla scuola – il liceo Henri IV è, anzi, il luogo pedagogico della sua riproduzione sociale –, ciononostante l'esercizio della conoscenza personale che la socializzazione giovanile e la cultura ‘democraticamente distribuita’ chiamano in causa, costituiscono una svolta esistenziale radicale. Tant'è vero che ad essere rimessa in gioco è la questione della libertà come cifra dell'io. Una libertà più matura, questa, che, non a caso, si contrappone a quella innocua e rassicurante dell'infanzia.

Sicché nel passaggio dal piano analitico-descrittivo a quello esplorativo-conoscitivo il lettore interpreta il vissuto, assumendo l'esperienza più intima di sé e del mondo non già come estrema conferma, bensì come occasione *culturale* di comprensione dell'origine della propria visione del mondo e del proprio modo di percepire, intendere, immaginare la realtà. Il suggerimento metodologico sartreano (involontario?), dunque, prefigura l'intreccio tra esercizio del distanziamento da sé ed etica della scelta.

L'effetto più eloquente di tale lettura pare dato dal fatto che l'intreccio tra distanziamento e scelta, pur servendosi di una razionalità cristallina, rimane radicalmente indisponibile a rinunciare al primato di significatività del vissuto. E ciò diviene ancor più evidente con il nostro ipotetico terzo esercizio, quello riflessivo-interrogante.

Formazione dell'io e significatività dei libri

Nei libri Sartre ha riconosciuto il suo destino. Tanto da poter risolutamente affermare: “ho cominciato la mia vita come senza dubbio la terminerò: tra i libri” (*ivi*, p. 31).

Non è difficile intuire come ciò sia stato possibile: il fascino della biblioteca di nonno Charles aveva rapito fin da subito il piccolo Poulou. I libri, stipati in una sorta di luogo sacro e trattati con devozione e concentrazione estatica dal nonno, si offrono alla curiosità del bambino con una naturalezza disarmante:

nell'ufficio di mio nonno ce n'era dappertutto; era fatto divieto di spolverarli, tranne una volta all'anno, prima della riapertura delle scuole. Non sapevo ancora leggere, ma già le riverivo queste pietre fitte: ritte o inclinate, strette come mattoni sui ripiani della libreria o nobilmente spaziate in viali di menhir, io sentivo che la prosperità della nostra famiglia dipendeva da esse. Si assomigliavano tutte, mi divertivo in un minuscolo santuario circondato di monumenti tozzi, antichi, che mi avevano visto nascere, che mi avrebbero visto morire, e la cui permanenza mi garantiva un avvenire calmo quanto il passato (*ivi*, p. 32).

Sentire che “la prosperità della nostra famiglia dipendeva da esse” e che la loro “permanenza mi garantiva un avvenire calmo quanto il passato” non sono altro che emblematiche espressioni della introiezione di un'idea di sé pedagogicamente efficace. A livello analitico-descrittivo, dunque, l'educazione

rimane quel processo di conoscenza personale originaria corrispondente al rispecchiamento: un processo di immediata intelligibilità, tanto per l'autore quanto per il lettore. Lo stesso vale per la descrizione del vissuto con cui i libri 'nascono' all'esperienza di Poulou:

Anne-Marie mi fece sedere dirimpetto a lei, sulla mia seggiolina; si chinò, abbassò le palpebre, s'addormentò. Da quel volto di statua uscì una voce gessosa. Persi la testa: chi è che raccontava che cosa? E a chi? Mia madre s'era fatta assente: non un sorriso, non un segno di connivenza, ero in esilio. E poi, non riconoscevo il suo modo di parlare. Dove prendeva quella sicurezza? Appena un attimo dopo avevo capito: era il libro a parlare. Ne uscivano fuori frasi che mi facevano paura: erano autentici millepiedi, gorgogliavano di sillabe e di lettere, distendevano i dittonghi, facevano vibrare le doppie consonanti; melodiose, nasali, intervallate di pause e di sospiri, ricche di parole sconosciute, esse si incantavano di loro stesse e dei loro stessi meandri, senza preoccuparsi di me. [...]

Quando smise di leggere, le ripresi in fretta i libri e me li portai via sotto il braccio senza dire grazie (*ivi*, pp. 35-36, *passim*).

In questo senso, ossia nel senso di una straordinaria resa del peso di un vissuto, va colta la plasticità con la quale Sartre fa perno sui libri per far lavorare l'immaginazione del lettore: il potere degli oggetti di trasfigurare persone, rappresentazioni, rapporti non ha – fin da subito – alcun paragone. Si tratta del piano sul quale è davvero possibile – come sostiene Gennari – “afferrare il testo”, compiendo quella operazione possibile quando “il significato autentico del testo sia scritto ad un livello di ‘profondità’ a cui né le parole né il linguaggio del testo sanno giungere” (1994, p. 287). Un livello di profondità, per noi, in cui la relazione tra autore e lettore si arricchisce coltivando il livello parallelo che incrocia vissuti e significati personali. In cui si realizza, cioè, una sorta di *risonanza*, per la quale ad essere scossi sono quei vissuti fino ad allora rimasti in attesa di essere risvegliati, per essere ripensati e rielaborati in un nuovo senso (Madrussan, 2005).

Osservati come espressione di primaria importanza nell'universo esperienziale adulto, nei libri alligna, per Sartre bambino, qualcosa di magico, di insondabilmente attraente. Ecco perché diventa urgente impossessarsene in maniera definitiva. Certo, è ancora presto per lasciarsi alle spalle la commedia familiare: occorre prima trovare un posto all'interno di essa, assaporando il segreto contenuto dei libri, sebbene il loro arcano rimanga ancora imprevedibile. Per questo Poulou impara a farsi sorprendere mentre ‘legge’ di nascosto, chiuso in uno sgabuzzino, quasi coltivasse lì l'estremo dei suoi segreti:

Fui allora geloso di mia madre e decisi di soffiarle la parte. Mi impadronii di un'opera intitolata *Tribulations d'un Chinois en Chine* e me lo portai in uno sgabuzzino; [...] feci finta di leggere: seguivo con gli occhi le righe nere senza saltarne una, e mi raccontavo ad alta voce una storia [...] decisero che era venuto il momento di insegnarmi l'alfabeto (Sartre, 1964/1994, p. 36).

Perciò, all'affermazione secondo cui “non sapevo ancora leggere, ma ero abbastanza snob da esigere di possedere libri *miei*” (*ivi*, p. 34), non può che seguire la considerazione paradossale relativa a quanto quegli stessi libri avrebbero potuto rendere Sartre altro da ciò che è diventato. Così, almeno, nelle intenzioni del suo educatore:

Mio nonno aveva desiderato disgustarmi subdolamente degli scrittori, puri mediatori. Ottenne il risultato contrario: confusi il talento e il merito. Quei brav'uomini mi assomigliavano. [...] Per me non erano morti, via, non completamente: s'erano trasformati in libri. [...]

Per concludere, avevo capito tutto a rovescio e dell'eccezione facevo la regola: la specie umana divenne una cerchia ristretta di persone, circondata da affettuosi animali (*ivi*, pp. 47-48, *passim*).

Sicché, a voler interpellare l'esercizio esplorativo-conoscitivo, è la discrasia tra attesa e realtà, tra l'orientamento educativo del nonno e l'embrionale costruzione autoformativa di Sartre a lasciar intuire il possibile seguito esistenziale. Teso tra ricongiungimento e frattura, il futuro del protagonista si scopre aperto – in balia? – del dinamismo della vita. Conoscere, conoscersi, avventurarsi nel mondo significa sempre più agire gli eventi, intervenire su di sé, essere-in-relazione⁴.

Quanto alla profondità della radice dei libri nella personalità di Sartre, sono numerosissimi i possibili ricorsi narrati. Dalla forza della scrittura come relazione – “le frasi mi resistevano come fossero oggetti; bisognava osservarle, girare intorno ad esse, fingere di allontanarmi e ritornarci sopra all’improvviso per sorprenderle quando non tenevano la guardia: quasi sempre esse conservavano il loro segreto” (*ivi*, p. 37) – alla scoperta della “lampante verità delle cose scritte” (*ivi*, p. 39), i libri esibiscono il comune esito dell’imporsi di una domanda. Da essi, una volta imparato a leggere, non escono che interrogativi. L’illusione che rivelino qualcosa si è spenta; il loro mistero si è trasformato: i libri insegnano a cercare. E costringono ad uscire, senza mezze misure, dal proprio mondo:

Platonico per condizione andavo dal sapere al suo oggetto; trovavo più realtà nell’idea che nella cosa, perché l’idea si offriva a me per prima e perché mi si offriva come una cosa. Nei libri ho incontrato l’universo: assimilato, classificato, etichettato, pensato, temibile anche; e ho confuso il disordine delle mie esperienze libresche con il corso casuale degli avvenimenti reali. Da ciò venne quell’idealismo per disfarmi del quale ho impiegato trent’anni (*ivi*, pp. 38-39).

Gli stessi trent’anni, forse, che consentono a Sartre – e a noi – di riconoscere la necessità pienamente pedagogica del distanziamento critico dalla propria storia di vita. Innanzitutto grazie a quegli oggetti-cardine della memoria personale che sono stati capaci di rendersi significativi al di là di ogni attesa, e che ora attendono un io – quello che legge – capace di rinnovarne il senso.

Impostura e carattere. Sull’esercizio riflessivo-interrogante

All’educazione come conoscenza di sé in quanto espressione di un certo ordine sociale, per il quale l’io viene forgiato nell’ovvietà del già dato e nella dimensione del necessario, si sovrappone via via l’educazione come ricerca identitaria, per la quale diviene impellente l’effrazione dell’attesa e la costruzione personale della soggettività. Muovendosi lungo questo crinale, la narrazione sartreana accompagna il lettore nell’esplorazione e nella conoscenza di sé fino a quel confine piuttosto netto che separa i percorsi della ricerca dal loro esame critico-riflessivo.

In tal senso, il momento riflessivo-interrogante va riconosciuto, pur nella continuità narrativa, come luogo precipuo per la messa alla prova della radice identitaria del lettore, soggetto-in-formazione. Un esercizio, cioè, nel corso del quale agisce la presa di distanza – intelligente e interrogante – dall’evento descritto, dal suo significato immanente e perfino dalle sue ulteriori possibilità di significazione per-sé. A questo livello, infatti, prende forma una diversa chiarificazione del pensiero, una sorta di metalettura in virtù della quale le proprie vicende esistenziali si rivelano espressioni di una storia che, pur non potendosi circoscrivere al vissuto individuale, ne interpella comunque il senso e l’orizzonte progettuale.

Alcuni rapidi esempi che interessano direttamente i nuclei tematici scelti in queste pagine ne possono mostrare sia l’intensità formativa sia il carattere cogente. Tanto da poter intravedere come l’assenza dell’istanza critico-riflessiva comprometta non solo la consapevolezza delle relazioni io-mondo ma soprattutto la capacità di coimplicarsi nel loro dinamismo, fino a pregiudicare il lavoro stesso di autoformazione.

Così, se la scuola si è (traumaticamente) rivelata territorio di scoperta della fecondità intersoggettiva nei termini precisi in cui essa ha coinciso con la disdetta delle attese familiari, qui essa diventa la certificazione di una presa di distanza radicale ed argomentata dal proprio mondo di appartenenza – il mondo borghese –, dai suoi valori impliciti ed espliciti, dalle sue abilità persuasive e persino dai suoi successi sociali. Niente a che vedere, dunque, con la convenzionalità conflittuale del rito di passaggio. Più in profondità, invece, esperienza primordiale di scelta e di libertà⁵. Tant’è vero che quanto più il bambino Sartre resiste, lasciandosi andare al suo egocentrismo compiaciuto e divergente anche per ciò che riguarda la propria istruzione, tanto più nonno Schweitzer corre, invano, ai ripari: “Charles Schweitzer mi trovò dei professori più decenti. Tanto decenti che li ho dimenticati tutti. Fino a dieci anni rimasi solo tra un vecchio e due donne” (*ivi*, p. 40).

Sicché, se è solo la consapevolezza adulta a poter riconoscere come propria l'universale e provocatoria verità secondo cui "l'infanzia è conformista" (*ivi*, p. 156), sarà allora nella sequenza di altre scomodissime rivelazioni che il lettore potrà interrogare, a sua volta, la propria esistenza, quale che essa sia e sia stata. E ciò sia sulle figure decisive alla propria educazione, come è stato nonno Charles per Poulou:

meditò su di me: al giardino, seduto su una sedia a sdraiato, con un bicchiere di birra a portata di mano, mi guardava correre e saltare, cercava un senso nei miei confusi ragionamenti, e ce lo trovava. Ho riso, poi, di questa pazzia; e me ne dispiace: era il lavoro della morte. Charles combatteva l'angoscia attraverso l'estasi. Ammirava in me l'opera mirabile della terra, per persuadersi che tutto è buono, perfino la nostra fine meschina (*ivi*, p. 24).

Sia, senza eccezioni, sulle prospettive di senso, sulle paure e sulle aspirazioni che proprio quegli educatori o quelle situazioni, magari del tutto involontariamente, hanno suscitato:

la morte era la mia vertigine perché non mi piaceva vivere: e questo spiega il terrore che m'ispirava. Identificandola con la gloria, ne feci la mia destinazione. [...] Le nostre intenzioni profonde sono progetti e fughe inseparabilmente legati: la folle impresa di scrivere per farmi perdonare la mia esistenza, ora me ne accorgo, aveva un qualche fondamento di realtà: prova ne sia che ancora scrivo, cinquant'anni dopo. Ma, se risalgo alle origini, vi scorgo una fuga in avanti, un suicidio [...] A lungo avevo temuto di finire come avevo cominciato, in un luogo qualsiasi, in un modo qualsiasi (*ivi*, p. 135).

Fino a mettere a fuoco la complessità di un destino che non vuole rinunciare alla forza delle parole, quelle dei libri e quelle degli altri, pur decidendosi risolutamente a non aggrapparsi ad esse:

Costante nei miei affetti e nel comportamento, sono infedele alle mie emozioni [...] L'adolescenza, la maturità, lo stesso anno che è appena finito, saranno sempre Ancien Régime: il Nuovo si annuncia nell'ora presente [...]

Alcuni amici, quando avevo trent'anni, si stupivano: "Si direbbe che non abbiate avuto genitori, né infanzia". Ed ero così sciocco da esserne lusingato. Amo e rispetto, tuttavia, l'umile e tenace fedeltà [...]

Il mio miglior libro è quello che sto scrivendo; subito dopo viene l'ultimo che ho pubblicato, ma mi preparo, pian piano, a disgustarmene ben presto. [...]

In poche parole, mi destreggio: disingannato, falsifico me stesso per provare ancora, malgrado l'invecchiamento che mi deteriora, la giovane ebbrezza dell'alpinista (*ivi*, pp. 165-167, *passim*).

Se, dunque, la salvezza non è né nelle pagine né nell'altro, ma nella confessione a sé di sé, essa non si abbandona, di converso, alla misera consolazione del riscatto del proprio passato. Anzi, esso diventa il pretesto per il ripensamento fondamentale del proprio modo di essere-nel-mondo. Un ripensamento che viene addirittura sottolineato dall'appello diretto al lettore:

Ma considerate: solo in mezzo a adulti, ero un adulto in miniatura, le mie letture erano adulte; e questo già suona falso, dato che rimanevo, nel medesimo istante, un bambino. [...] Vivevo in modo superiore alla mia età, come si vive in modo superiore ai propri mezzi: con zelo, con fatica, dispendiosamente, per le apparenze. Avevo appena spinto la porta della biblioteca, che mi trovavo nel ventre di un vecchio inerte [...] Mi mettevo pancia a terra, di fronte alle finestre, con un libro aperto davanti a me, un bicchier d'acqua tinta d'un po' di vino sulla mia destra, una fetta di pane e marmellata, in un piatto, sulla mia sinistra (*ivi*, p. 51, *passim*).

La fine della *comédie* implica l'uscita da questa scena. Ma essa non scompare, tuttavia. Diventa, anzi, il proprio nodo esistenziale, lo strumento – interiore e pubblico insieme – di libertà, di responsabilità e d'impegno. Facendosi, insomma, *manœuvre* che riconosce e supera il proprio limite costitutivo, ribadendone, scrutandone e ridisegnandone i contorni nell'orizzonte della propria, singolare, opera di formazione. In tale contesto, il tema dell'impostura borghese acquista maggior luce: comincia di qui il senso etico-intellettuale dell'*ego nevrosé* di Sartre, come rinuncia e come torsione della propria verità, non solo della propria storia

individuale. Pervasa dalla presenza angosciante della morte, dall'idea dell'insensatezza e dal rischio della mediocrità e della sconfitta, la 'nevrosi' di Sartre viene esibita non tanto per essere domata, quanto, piuttosto, per essere rivendicata come espressione della liberazione che essa ha implicato. Così che la volontà di dare forma alla propria esistenza, guardandosi dai vicoli ciechi di una educazione che non faccia i conti, fino in fondo, con se stessa e con le soggettività incarnate che essa forgia, diventa terreno di gioco decisivo della vita. Di qui in avanti, infatti, esiti personali e ruoli sociali, convenzioni ed effrazioni, errori e successi non sono altro che conseguenze di quella istanza etica che matura solo dal rapporto tra educazione e formazione.

È, infatti, quel rapporto – volta a volta affettivo, conflittuale, solidale e intransigente – che Sartre, in definitiva, descrive. Guardando, certamente, all'orizzonte etico che esso implica più che al dinamismo che lo produce e che interessa, qui, in chiave pedagogica. D'altra parte, ciò che rimane, al di là delle intenzioni dell'intellettuale francese, è la capacità di risonanza del suo testo, insieme alla riflessività critica che solleva.

In questa direzione, forse, hanno ragione entrambi gli studiosi di Sartre: Tortolone, quando riconosce che “attraverso i codici dell'infanzia è effettivamente la sua esperienza di adulto che Sartre mette in questione” (1993, p. 191); Lejeune, quando afferma che un buon testo autobiografico è quello che sveglia in chi legge il desiderio di dare senso alla propria esistenza e che gli suggerisce i mezzi (1980, p. 175).

Sicché, a partire da un incedere decostruttivo che, come s'è visto, decifra il testo cercandone la struttura pedagogica implicita, senza, tuttavia, smarrirne l'unitarietà voluta dall'autore, a disporsi in primo piano sono tre prospettive di senso: l'impegno a smascherare la *comédie humaine*; la scelta di progettarsi nei più impervi territori del mondano; la conquista della libertà come cifra sempre nuova della propria esistenza.

In definitiva, questa confessione sul lungo apprendistato della vita, con il suo faticosissimo allontanamento dal proprio mondo, dai suoi luoghi, dagli oggetti che ne hanno rappresentato i simboli e la storia, così come dal calore delle proprie affezioni, finisce per tracciare i contorni di una autentica teoria dell'educazione. Una teoria la cui esemplarità è data, certo, dalla testimonianza di un vissuto radicale, ma soprattutto dalla dislocazione da sé come prova pedagogica decisiva. Non importa esercitata come, purché essa rinvenga nell'esistenza il banco di prova irriducibile del proprio farsi responsabilmente forma.

È proprio in questa chiave, infatti, che il testo (e quello letterario con grande evidenza) diventa possibilità: in quanto espressione di una domanda di senso sollevata, di un cammino iniziato, di un punto d'avvio diventato oramai, una volta visto, imprescindibile occasione riflessiva:

da quasi dieci anni sono un uomo che si sveglia guarito di una lunga, amara follia, e che non si rimette, e che non può ricordare senza ridere i suoi vecchi errori, e che non sa più che fare della sua vita. Sono ritornato il viaggiatore senza biglietto che ero a sette anni [...]

Scrivo sempre. Che c'è da fare di diverso?

Nulla dies sine linea.

È la mia abitudine, e poi è il mio mestiere. Per molto tempo ho preso la penna per una spada: ora conosco la nostra impotenza. Non importa: faccio, farò, dei libri; ce n'è bisogno: e serve, malgrado tutto. La cultura non salva niente né nessuno, non giustifica. Ma è un prodotto dell'uomo: egli vi si proietta, vi si riconosce; questo specchio critico è il solo ad offrirgli la sua immagine. Del resto, questa vecchia costruzione in rovina, la mia impostura, è anche il mio carattere: ci si disfa d'una nevrosi, non ci si guarisce di sé (Sartre, 1964/1994, p. 175).

Note:

1 A proposito di alcune delle differenti accezioni di “pedagogia critica” si vedano almeno: Borrelli 2004; Cambi 2009 e 2013; Colicchi 2009; Fadda, 2016. Sull'idea di “pedagogia come critica della pedagogia” e sul suo orizzonte decostruttivo, si veda soprattutto Erbetta 1994 e 2010.

2 A proposito di estetica e pedagogia si rinvia almeno a: Bertin 1974, Gennari 1994; Mottana, 2002; Dallari 2005; Tognon 2014.

3 Sartre continua: “se poi mi si chiede *a che cosa* faccia appello lo scrittore, la risposta è semplice. [...] Lo scrittore si appella alla libertà del lettore” (Sartre, 1947/1990, p. 82, *passim*).

4 In questo contesto, essere-in-relazione ha esplicite derivazioni fenomenologico-esistenziali, che riguardano la reciprocità e la situazione e che le inscrivono nel dinamismo della temporalità (Bertolini, 1988; 2005; Madrussan, 2005; Id., 2012, pp. 37-80).

5 È stato Bertin a rendere efficacemente questo contrasto, quando raccordava antinomicamente l'esperienza dell'irrazionale e del demonico implicate nel vitalismo dell'estetico con l'istanza razionale della scelta, alimentata a sua volta, nietzscheanamente, da libertà, nobiltà, lievità (1987).

Riferimenti bibliografici

- Bertin, G.M. (1974). *L'ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (ed. 2005), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Borrelli, M. (2004). *Pedagogia critica*. Cosenza: Pellegrini.
- Cambi, F. (2009). *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2013). Critica dell'educazione e pedagogia critica. *Paidotekna*, Per un'educazione come critica dell'educazione, 17(IX): 19-28.
- Colicchi, E. (2009). *Per una pedagogia critica*. Roma: Carocci.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narrativa*. Trento: Erickson.
- Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Erbetta, A. (1994). *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Torino: il Segnalibro.
- Erbetta, A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: il Segnalibro.
- Erbetta, A. (ed.) (2010). *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*. Como-Pavia: Ibis.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Gennari, M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.
- Lejeune Ph. (1986). *Il patto autobiografico* (F. Santini, Trad.). Bologna: Il Mulino (Opera originale, *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975).
- Lejeune, Ph. (1980). *Je est un autre*. Paris: Seuil.
- Madrussan, E. (2005). *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*. Trento: Erickson.
- Madrussan, E. (2008). *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Madrussan, E. (2012). *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Roma: Anicia.
- Madrussan, E. (2016). Sartre, intellettuale educatore. In E.M. Bruni (ed.). *Modi dell'educare* (pp. 143-173). Lanciano: Carabba.
- Madrussan, E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Mottana, P. (2002). *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Papi, F. (2016). *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*. Como-Pavia: Ibis.
- Ricœur, P. (1993) *Sé come un altro* (D. Iannotta, Trad.). Milano: Jaca Book. (Opera originale, *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990).
- Sartre, J.-P. (1994). *Le parole* (L. de Nardis, Trad.). Milano: il Saggiatore. (Opera originale, *Les mots*. Paris: Gallimard, 1964).
- Sartre, J.-P. (1990). *Che cos'è la letteratura?* (F. Brioschi, Trad.). Milano: Mondadori. (Opera originale, *Qu'est-ce que la littérature?*. Paris: Gallimard, 1947).
- Sartre, J.-P. (1999). *Difesa dell'intellettuale* (R. Zaffarami Berlinghini, Trad.). Milano: RCS. (Opera originale, *Plaidoyer pour les intellectuels*. Paris: Gallimard, 1972). Ora in: Sartre, J.-P. (2009). *L'universale singolare. Saggi filosofici e politici 1965-1973*. Milano: Mimesis, pp. 25-72.
- Sartre, J.-P. (2005). *Autoritratto a settant'anni e Simone de Beauvoir interroga Sartre sul femminismo* (M. Cantoni e M. Gallerani, Trad.). Milano: il Saggiatore. (Opera originale, *Autoportrait à 70 ans et Simone de Beauvoir interroge J.-P. Sartre*. Paris: Gallimard, 1975).
- Tognon, G. (2014). *Est-etica: filosofia dell'educare*. Brescia: La Scuola.

Tortolone, G.M. (1993). *Invito al pensiero di Sartre*. Milano: Mursia.

Elena Madrussan è Professoressa Associata presso l'Università di Torino, dove insegna Pedagogia generale e Teorie e metodi della formazione. Dirige il semestrale "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura". Si occupa prevalentemente di etica dell'educazione, di pedagogia fenomenologico-esistenziale, di relazionismo, di formazione delle soggettività e di scritture di sé.

Contatto: elena.madrussan@unito.it