

Armin Bernhard

**LA CULTURA È L'ANTITOSSINA DELL'UOMO.
LA LOTTA CONTRO L'ANALFABETISMO CULTURALE
COME TEMA DI UNA ESTETICA PEDAGOGICA**

Traduzione di Bruno Argenton

Le considerazioni che seguono sono, inevitabilmente, controfattuali, e questo per due ordini di ragioni. Da una lato si riferiscono ad un'epoca trascorsa, alla 'vecchia Europa' come luogo di nascita del concetto borghese di *Bildung*, - della cultura come processo di formazione dell'uomo in quanto uomo. Ma nello stesso tempo si riferiscono a un ideale e a una promessa che sono la negazione delle condizioni esistenti nei loro effetti restrittivi sulla crescita umana dell'uomo. Oggi più che mai la lotta per l'umanizzazione dell'umanità è una lotta per la cultura, più precisamente: per la promessa, storicamente non realizzata, che è racchiusa nel suo concetto. Questa lotta si svolge in un'epoca in cui non si ammette più che alla cultura, alla *Bildung* spetti la funzione a cui l'aveva destinata la filosofia borghese: la crescita umana, il lavoro sulla natura umana per condurla all'umanità. Senza dubbio, nell'età dell'ascesa della borghesia questa realistica utopia di una umanizzazione della natura umana era ancora una costruzione concettuale priva di una concreta possibilità storica di realizzazione; ma nella società attuale, che ha compiutamente sviluppato le condizioni per attuarla, essa viene negata *in toto*. Le forme civili di comunicazione della società borghese sono scomparse, lasciando solo dei resti, mentre quello che è rimasto è il capitalismo, che nello stadio della globalizzazione si mostra senza la maschera della civiltà. L'universale monetarizzazione delle relazioni sociali minaccia di travolgere tutte le tradizioni e le forme di socialità che non si subordinino alla logica del mercato. Perfino l'idea dell'autonomia è diventata un'etichetta vuota; la storia della sua decadenza trova il proprio coronamento nella riuscita *performance* del soggetto flessibilizzato che si libera con solerzia di fastidiosi principi morali. Oggi più che mai crescita umana significa piena

autonomia del soggetto, riabilitamento della sua coscienza contro uno sviluppo che in misura crescente sfugge al controllo democratico. Ingaggiare la lotta per la cultura, per la *Bildung* non significa nulla di meno che sollevare di nuovo la questione della dignità dell'uomo.

I

L'intenzione che presiede al concetto di cultura in questo senso di formazione dell'uomo, è quella di mettere a disposizione degli uomini il nutrimento spirituale indispensabile allo sviluppo del loro rapporto con sé e con il mondo; infatti, solo un'effettiva scoperta e appropriazione della realtà - dei suoi *contenuti* - creano le condizioni di un agire autodeterminato. Lo sviluppo dell'uomo in soggetto dipende cioè dalla qualità degli oggetti culturali a cui si rapporta, così come lo sviluppo fisico dipende dalla qualità dell'alimentazione. Questa non è certo la sede per considerazioni ecotrofologiche; ma per una teoria della formazione il ricorso alle conoscenze della scienza dell'alimentazione ha comunque una certa rilevanza: nella società del superfluo, alla somministrazione di spazzatura alimentare con tutte le sue conseguenze negative per il corpo e la mente fa riscontro un'analogia tendenza nella somministrazione del nutrimento spirituale. Questo consiste in una peculiare forma di spazzatura, lavorata in specifiche forme estetico-sensibili, che viene rapidamente assimilata senza mai raggiungere la soglia della ragione critica: una spazzatura della coscienza fatta di *statements* prefabbricati, informazioni iperveloci, messaggi ridotti a chiasso, ideologie martellanti, immagini effimere. Gli oggetti del sapere di cui gli individui devono appropriarsi, in un ambiente dominato dalle tecnologie della comunicazione e dell'informazione sembrano aver perso ogni contenuto. In questa cultura ridotta a spazzatura culturale sempre più si afferma il principio secondo cui è l'*outfit* dell'informazione che determina la coscienza. È questo *fast food* spirituale, sia come merce offerta sul mercato che come processo del suo consumo, che circostringe oggi il problema della formazione e il rifiuto di prenderne atto equivarrebbe ad una capitolazione della teoria educativa.

È ormai un fatto di moda presentare «il concetto tedesco di *Bildung*» come una categoria logorata in una disciplina, la scienza dell'educazione, che nel suo processo di specializzazione e di differenziazione, nel suo sempre più deciso orientamento empiristico sembra aver perduto il proprio oggetto. Il rifiuto di questo concetto di cultura

come *Bildung* è parte di una strategia che punta ad espropriare le scienze dell'educazione dell'apparato concettuale che definisce invece il loro oggetto autentico. Nella retorica di una sociologia 'modernizzatrice' e affermativa la *Bildung* è considerato ormai un concetto logoro, obsoleto, avulso dalla realtà, insediato negli impotenti reami del 'bello' - una creazione affatto tedesca e quindi poveramente nazionale. E non è certo un caso che nel contesto di questa furiosa operazione di pulizia si voglia costruire una relazione causale tra *Bildung* e Auschwitz: perché dalla *Bildung* la scienza dell'educazione deve rifuggire come il diavolo dall'acqua santa. Mentre la critica di parte conservatrice, quando tratta della scomparsa del concetto di *Bildung*, riesce ancora in qualche modo a dare un'idea del significato di questa perdita (Fuhrmann 2002; Fuhrmann 2003), nei circoli innovatori e modernizzatori quest'atto di rinuncia è invece *chic*. Dove la pedagogia ritiene suo compito abbandonarsi all'onda delle tendenze sociali, non c'è più posto per una categoria il cui fine è promuovere e liberare il pensiero critico e interrogante dell'uomo. Paradossalmente, mentre nei paesi di lingua tedesca si spiega come la *Bildung* sia un concetto ormai antiquato, in altri paesi viene invece messa in risalto proprio in virtù del suo potenziale critico. Già il filosofo italiano Antonio Gramsci, negli scritti che dedica al problema della cultura, sceglie come punto di riferimento un concetto di formazione - egli scrive - «nel senso tedesco»: la formazione come *Bildung*. Questa infatti rappresenta per lui un processo nel quale l'uomo, riflettendo sulla propria realtà sociale, può diventare il soggetto della propria storia personale e politica, un membro attivo della società (1996, p. 535). Per Gramsci questo processo di liberazione dell'individuo, che definisce per mezzo del concetto tedesco di *Bildung*, è l'ineliminabile presupposto di ogni trasformazione sociale emancipatrice, è la bussola nelle rapide di una società che non vuole e non può conoscere se stessa. Il concetto di *Bildung*, base di ogni riflessione sul rapporto tra l'uomo e il mondo, tra l'individuo e la società, di ogni riflessione su un consapevole essere-nel-mondo dell'uomo è quindi un elemento irrinunciabile di una filosofia della storia in cui la trasformazione cosciente della società abbia ancora un ruolo sistematico. Solo con questo concetto, a partire dai suoi inizi nell'età dell'illuminismo e col suo provvisorio punto culminante nel neoumanesimo e nella classicità tedesca, è definita la meta di un essere umano che controlli spiritualmente le circostanze della propria vita e che quindi, potenzialmente, sia in grado di determinare in libertà il proprio agire.

Se lo si prende in un senso ristretto, il concetto tedesco di *Bildung* era senz'altro

un fenomeno nazionale, regionale, benché la sua eccedenza utopica trascendesse questi limiti. Un concetto critico di cultura deve emanciparsi dai limiti della sua storia in quanto storia di stati nazionali e dell'Occidente per aprirsi ad una produzione di idee in una prospettiva mondiale. Compito della pedagogia è lavorare su questo concetto per superarne i limiti strutturali. Nello stesso tempo essa deve riflettere anche sulla storia del declino della *Bildung*, che dopo il trionfo della borghesia e l'affermazione della sua egemonia culturale si è sempre più trasformata in una categoria classista, assumendo la forma di una cultura umanistica 'superiore', avulsa dalla realtà e dedita al culto del bello, privilegio di una classe che vede in se stessa l'élite della società. La *Bildung* può sia portare alla barbarie che salvarci da essa e solo una teoria della cultura strettamente legata alla critica sociale può sciogliere positivamente questa ambivalenza. Forse è proprio nell'età di una possibile mondializzazione a misura d'uomo che, per la prima volta, si presenta la possibilità storica, nel supermercato globalizzato, di trasformare il contenuto ideale di questo concetto di cultura in una *prassi*. Nell'età della globalizzazione, ciò di cui abbiamo bisogno è un concetto di cultura che si ponga come critica della globalizzazione stessa. Esso deve essere formulato a partire dall'*umanità superflua* (Agnoli 2000) e dalla sua esistenza - dall'esistenza di tutti coloro che, in un processo di espropriazione di nuovo tipo, in tutto il mondo il processo centrifugo della modernizzazione ha reso superflui. Già nella tradizione della vecchia filosofia europea la cultura è in realtà più vicina a questi gruppi di umanità esclusa che all'autoproclamatasi élite sociale, che della cultura aveva bisogno come garanzia della propria egemonia e per ragioni di prestigio di classe. Anche se per il suo compatto idealismo la filosofia dell'emergente società borghese non era in grado di pensare la cultura a partire dalla base costituita dai rapporti della produzione e riproduzione sociale e non poteva quindi vedere il legame tra la realizzazione della facoltà razionale e classi subalterne, nondimeno essa ha integrato queste ultime - almeno in linea di principio e come esigenza - nella propria filosofia della storia. Per i movimenti sociali che combattono il neoliberalismo e la sua razionalità economica sarebbe controproducente rinunciare a questo progetto di un'umanità umanizzata. Anzi, oggi per la prima volta sembra storicamente possibile integrare il concetto di cultura in un movimento che abbraccia tutto il pianeta.

II

Quanto esporrò qui di seguito si concentra su un elemento centrale del concetto

borghese di cultura, al quale va riconosciuta speciale importanza nella lotta per le forze essenziali dell'umanità in una società la cui economia si sta globalizzando: l'elemento estetico. L'esteticità è un aspetto fondamentale del concetto classico della *Bildung* e già nella situazione storica che lo vide nascere fu elaborato come risposta alle carenze strutturali della civiltà borghese. L'epoca è illuminata, scrive Schiller, lo spirito non sta più sotto tutela eppure, ad onta di tutto, il rischiaramento che la filosofia e l'esperienza hanno arrecato, resta *l'oscuramento delle teste*, il «dominio universale dei pregiudizi». «Come si spiega il fatto che siamo ancora dei barbari?» (Schiller 1965 [1795], p. 30) - da questa domanda prende le mosse il progetto di una educazione estetica dell'uomo. Per Schiller si tratta di sviluppare sul piano psicologico e spirituale forze di resistenza contro una possibile barbarie, contro l'incombente imbarbarimento della società e la sua 'decivilizzazione', contro la frammentarietà dell'esistenza umana. L'educazione estetica deve superare la lacerazione dell'uomo e restaurare la sua totalità, liberare la sua essenza, soffocata dall'autoestranazione. Strumento di questa restaurazione della totalità umana è l'esperienza estetica, che ha luogo nel confronto con le arti belle. Lo stato estetico dell'uomo rappresenta per Schiller la condizione preliminare perché nella società si attuino ragione e morale.

Ciò che oggi rende indispensabile ricentrare sull'educazione estetica il concetto di formazione è una generale *espropriazione culturale*, che è il risultato di varie tendenze di sviluppo nelle condizioni della socializzazione. Si tratta di un processo che pone un limite estetico allo sviluppo della coscienza politica. Questa espropriazione culturale compromette in maniera strisciante la possibilità stessa di conoscere. Essa funziona come una sorta di filtro, di griglia, di setaccio che determina il modo in cui vediamo le cose. Se la teoria pedagogica non affronta questa sottile espropriazione culturale, rinuncia alla possibilità di agire praticamente e modificare la realtà.

Quali tendenze dello sviluppo sociale sono responsabili di questa espropriazione culturale? Adorno e Horkheimer ne hanno visto la forza principale nell'industria culturale, i cui tentacoli penetrano nelle pieghe più riposte dell'individuo e compromettono la sua soggettività (Euler 1989). Anche altre categorie, affini al concetto di industria culturale, mettono in rilievo questa centrale tendenza alla manipolazione politica della nostra percezione e della nostra coscienza: industria del divertimento, della distrazione, dell'illusione (Haug), della coscienza (Enzensberger). Questa industria

culturale, che la teoria critica ha descritto e analizzato già nel 1947, ha conosciuto una crescita gigantesca, fino a diventare una «dimensione fondamentale della socializzazione» (Steinert 2002, p. 9) e a determinare il rapporto dell'uomo con il mondo.

Accanto al dominio che l'industria culturale esercita sui processi di socializzazione, e con esso strettamente connesso c'è però anche un altro problema, ulteriormente acuitizzato dalla rivoluzione microelettronica. L'industria culturale non solo impone modalità standardizzate di percezione e conoscenza, ma le riempie sistematicamente e conseguentemente di spazzatura, di *trash*. Si afferma una nuova forma di semicultura accelerata, nella quale l'effimero acquista un nuovo *outfit* che rende impossibile fermarsi a tirar fiato. Questa spazzatura culturale che 'aggiusta' la nostra coscienza è dappertutto presente: l'informazione come *trash*, la spazzatura elettronica, acustica, estetica, politica - tutte queste particelle di spazzatura conferiscono alla nostra coscienza una forma di estrema fragilità. Essa travolge la nostra percezione e la nostra coscienza e in questo suo successo è già predisposta l'incoscienza, l'inconsapevolezza che mina la nostra capacità di giudizio. Nei *Manoscritti economico-filosofici* Marx vedeva nella tendenza a ridurre la natura umana alla sua valorizzazione economica una sistematica «svalorizzazione del mondo umano» (Marx, 1976, p. 289); oggi, con la spazzatura che invade e riempie la nostra mente, questa svalorizzazione viene portata all'estremo. Il risultato è una condizione di pauperismo mentale da benessere nella quale emerge urgentemente la problematica estetica di una formazione/liberazione del soggetto. Infatti, sotto l'incessante bombardamento di informazioni, messaggi, ideologie, *statement*, *spot* e merci a cui l'industria culturale sottopone il soggetto, questo non è quasi più in grado di percepire questa invasione di spazzatura come problema della propria percezione.

Con la nuova struttura della produzione e della società si afferma inoltre una nuova economia del tempo, le cui tendenze centrali sono l'*accelerazione dei processi di apprendimento* e la *compressione del tempo* nella nostra vita. E infatti nelle proposte di parte imprenditoriale per una riforma del sistema dell'istruzione un ruolo centrale riveste proprio l'accelerazione nella produzione di saperi e competenze (Killius/Kluge/Reich 2003). L'organizzazione tecnologico-razionale dei processi di apprendimento passa tranquillamente sopra ai problemi della formazione della soggettività; essa trasforma

struttura e qualità dell'appropriazione del mondo e riduce ad un misero resto, nella vita degli adolescenti, la dimensione cosiddetta irrazionale del tempo. Il computer, che come ogni tecnica creata dall'uomo dovrebbe essere uno strumento per meglio organizzare la vita, esula da ogni razionalità a misura umana. La computerizzazione di determinate azioni può significare, in linea di principio, più tempo per gli uomini per affrontare i problemi della propria esistenza; ma nella realtà si trasforma nel suo contrario. Il tempo guadagnato grazie alla razionalizzazione tecnica non viene affatto utilizzato per una pausa qualitativa ma viene di nuovo sottoposto ad un processo di compressione, viene di nuovo subordinato alle direttive del mercato. La riflessione, il dubbio, la pensosità non trovano più il proprio tempo, la continuità della coscienza si disgrega in frammenti temporali. Il problema di quali conseguenze per la formazione della soggettività abbiano l'accelerazione del tempo e la strutturazione efficiente dei decorsi temporali - questo problema, in un orizzonte di competenze pedagogiche definito dalla 'garanzia di qualità' e dalla 'valutazione', non può più neppure essere posto. Tecniche di valutazione e di controllo della qualità non si occupano del problema di ciò che è realmente la cultura, né esplorano quali conseguenze abbia il tempo compresso per la coscienza degli adolescenti, per il loro essere-nel-mondo, per il loro atteggiamento verso la vita: cosa significa per il rapporto degli uomini con il loro mondo l'inibizione della fantasia, dell'immaginazione, del sogno ad occhi aperti, del gioco, di un'esperienza fatta di tentativi? Ciò che si articola in tutte queste forme è la *soggettività* delle forze essenziali umane. E un tipo di socializzazione che la impedisca, quali tendenze all'imbarbarimento può sprigionare? Il tentativo di quantificare la vita umana con una strutturazione efficiente del tempo marginalizza dimensioni fondamentali del processo di conoscenza e appropriazione del mondo. Nell'accelerazione del tempo è racchiuso un agente di espropriazione culturale in quanto il soggetto, in conseguenza dell'incessante coazione all'accelerazione, sempre meno è in grado di percepire il proprio irretimento in una struttura temporale estrinseca alla sua esistenza.

III

Teoria e prassi della pedagogia, che lo ammettano o no, si trovano su un terreno di lotta politica, di lotte per l'egemonia nelle quali sono costrette a prendere posizione. La lotta per le forze essenziali dell'umanità si svolge su molti piani e in varie discipline scientifiche: la ricerca genetica, le tecnologie della riproduzione, le scienze economiche,

le neuroscienze, la politica dell'istruzione. Mentre, e non a caso, i gruppi sociali dominanti e l'*establishment* politico mettono al centro dell'attenzione il concetto di apprendimento, nel movimento *no global* si delinea, anche se in forme ancora esitanti, un ritorno del concetto di cultura, di *Bildung*. Nella protesta contro la liberalizzazione e la commercializzazione dell'istruzione, contro la sua degradazione a merce si può intravedere il profilo di un'idea critica ed emancipatrice di cultura (cfr. Weltsozialforum – Internationales Seminar über Bildung 2002). Proprio sullo sfondo della globalizzazione della vita economica la cultura deve dare all'uomo la possibilità e la capacità di comprendere i processi messi in moto dalla globalizzazione, per indirizzarli nel senso dell'emancipazione e inserirli in una prospettiva di umanizzazione dell'umanità (vgl. Wonneberger 2003, p. 17).

In un processo di modernizzazione sociale cieco e incontrollato, la fondamentale problematica estetica della formazione rende necessario il progetto di una *pedagogia estetica* (Gamm 1991, p. 13) come parte integrante e irrinunciabile della *pedagogia generale*. Questo progetto, che ha bisogno di essere ulteriormente articolato, deve servire a definire sistematicamente e criticamente i problemi della formazione estetica in condizioni in cui le sue basi percettive sono oggetto, nel processo della genesi sociale dell'individualità, di una incessante espropriazione culturale. Ci rifacciamo qui all'etimo greco *aisthètikòs*, non all'interpretazione ristretta che la filosofia del Settecento e dell'Ottocento ha dato al concetto di estetica; scegliamo cioè una determinazione categoriale che permetta di prendere a tema della pedagogia la totalità della conoscenza estetico-sensibile nella sua specifica, concreta storia sociale. Il nostro punto di partenza non è quindi l'estetica nel senso hegeliano, la riflessione filosofica sul bello d'arte, ma sono piuttosto i processi estetici nella loro interezza, entro i quali peraltro l'esperienza estetica mediata dall'arte ha senza dubbio un significato fondamentale. In che modo gli uomini possano scoprire e far proprio il mondo attraverso la percezione e la conoscenza estetico-sensibile, e in che modo i processi educativi promuovano, influenzino, strutturino questo rapporto con il mondo: questi sono i problemi che costituiscono il tema di una estetica pedagogica che superi i limiti della filosofia idealistica. In questo senso l'estetica pedagogica non è una questione puramente interna della pedagogia ma mantiene il suo legame con la teoria critica della società, dato che solo quest'ultima può fornire gli strumenti adeguati per analizzare i meccanismi dell'espropriazione culturale. Con l'industria culturale, l'estetizzazione della

merce e *l'outfit* del proprio ambiente la società plasma in maniera decisiva la relazione tra l'uomo e il mondo, per cui degli episodi di formazione estetica isolati dalla sfera dei processi sociali reali si risolverebbero inevitabilmente in puro 'godimento del bello'. Per poter scoprire cosa impedisce all'uomo di percepire la propria umanità inappagata, irrealizzata, l'estetica pedagogica deve illuminare la problematica estetica presente nella relazione tra l'uomo e il mondo partendo dall'analisi della costituzione della società. Essa non si occupa prioritariamente del bello, della perfezione formale, dell'arte. Il suo oggetto è invece definito dal *problema dell'occupazione da parte della società* di quello che Walter Benjamin ha chiamato «l'apparato percettivo umano» (1978, p. 505), e dalle conseguenze che ne derivano per l'educazione e formazione estetica. L'obiettivo che ci proponiamo è la elaborazione di un concetto di formazione estetica che si opponga alla sistematica espropriazione sociale della nostra percezione, che è una delle cause dell'infantilizzazione della coscienza. Anche solo per mantenere *suscettibili di sviluppo* le capacità intellettuali del soggetto, la teoria della formazione deve con più forza inserire nella propria riflessione la dimensione estetica del rapporto dell'uomo con il mondo. Gli indizi di una riduzione delle capacità intellettuali soggettive nell'epoca della massima densità di informazione sono in effetti schiacciati e una delle cause di questa evoluzione va ricercata nell'atrofizzazione delle facoltà estetiche. E a questa riduzione delle capacità intellettuali non si può certo ovviare anticipando il più possibile l'inizio dell'istruzione, dato che una troppo precoce trasmissione di saperi dovrebbe piuttosto potenziare questi effetti negativi. Su questo punto sono d'accordo sia Rousseau che Marx. Se non si appoggia ad una formazione estetica in grado di lacerare la parvenza creata dall'industria culturale, dall'estetizzazione della merce e dalle tecniche digitali, anche il concetto di cultura è destinato a rivelarsi privo di mordente sulla realtà.

Com'è noto, la teoria estetica distingue una formazione estetica in senso stretto ed una in senso ampio. Qui di seguito non intenderemo 'formazione estetica', prioritariamente, nel senso di una educazione nell'arte o attraverso l'arte. Se si incentra la formazione estetica sull'educazione artistica se ne limitano strutturalmente le possibilità di azione, anche se all'arte vanno riconosciuti dei fattori formativi potenzialmente di grande rilievo. L'esperienza estetica o il compito pedagogico-sociale della «alfabetizzazione culturale ed estetica della giovane generazione» (Mollenhauer 1990, p. 4) devono superare questo limite ed includere nel proprio programma tutti i

campi in cui vengono create e riprodotte le condizioni estetico-sensibili della relazione dell'uomo con il mondo. In questo senso più largo la formazione estetica muove dal dato di fatto della seduzione sociale e si progetta a partire dalla critica dei sensi socializzati dell'uomo. Una formazione estetica che non voglia restare un affare esoterico privo di conseguenze sulla realtà, si rifà alla forma concreta dell'*apprendimento estetico* di individuo e società, per poterlo tradurre in processi formativi politico-morali rivolti all'emancipazione. 'Apprendimento estetico' comprende l'insieme dei processi che in una determinata società contribuiscono alla cultura dei sensi. In questa accezione si tratta di «un processo di esperienza ed elaborazione della realtà sociale di tipo sensibile-emotivo e in larga misura preconsciouso.» (Seller 1981, p. 7) Il tipo di accesso alla realtà che noi abbiamo sviluppato nel corso della nostra socializzazione culturale è in larga misura preconsciouso e appunto come convenzione preconsciousa determina in maniera decisiva la nostra percezione e interpretazione del mondo. Ma quanto più ampi diventano i filtri frapposti fra l'uomo e il mondo, tanto meno il mondo si apre all'uomo nella sua effettiva realtà. In quanto poi tali filtri, nella loro struttura, sono omogenei alle strutture del potere, l'egemonia culturale interviene costitutivamente nell'apprendimento estetico, il quale così è diventato uno dei campi decisivi nei quali i gruppi sociali dominanti assicurano la propria egemonia. Ad esso corrisponde un *analfabetismo culturale* che la scienza dell'educazione non ha ancora adeguatamente compreso e che procede parallelamente alla impermeabilizzazione della facoltà percettiva, alla perdita della fantasia, al depauperamento della riflessione. Analfabetismo culturale indica l'incapacità, prodotta da processi di esperienza sociale che infantilizzano la coscienza, di comprendere le condizioni dell'esistenza nella loro concreta dimensione sociale, e quindi come condizioni *storiche* la cui inadeguatezza può essere modificata dalla prassi degli uomini.

IV

La cultura estetica è un aspetto fondamentale del concetto critico di formazione, che senza la dimensione estetica perderebbe la sua aderenza alla realtà - ben lungi, quindi, dall'essere il tipo di educazione più avulso dalla realtà, secondo un pregiudizio che per effetto della tradizione dell'estetica idealistica ha messo salde radici nella coscienza sociale quotidiana. Una formazione estetica integrata in un concetto di formazione dell'«umanità superflua» nasce dalle contraddizioni nelle condizioni storico-

sociali dell'esistenza. Essa è anzitutto una forma di resistenza spirituale, il suo scopo è di mettere il soggetto che apprende in grado di resistere alle convenzioni, agli schemi, agli irrigidimenti dell'apprendimento estetico sociale. L'apprendimento estetico alimentato dall'industria culturale, dall'estetica della merce e dall'*outfit* dell'ambiente non solo blocca i processi di apprendimento, ma dà vita anche a processi di incantamento, di seduzione che illudono gli uomini con la parvenza di una felicità che nel mondo reale viene loro negata; di conseguenza, il compito di una formazione estetica non può limitarsi allo sviluppo e al consolidamento di una percezione *resistente*. Per sviluppare una soggettività autonoma che resti legata alla realtà sociale e in essa si affermi è necessario sviluppare la capacità di distinguere tra vero e falso, verità e menzogna, e mettere quindi l'uomo in condizioni di riconoscere le allucinazioni nelle immagini stimulate dall'apprendimento estetico. La ricostituzione della facoltà razionale dell'uomo e quindi lo sviluppo dell'autonomia intellettuale del soggetto presuppongono l'apertura, l'allargamento della facoltà estetico-sensibile. Presuppongono che si riapra quel gioco tra percezione e conoscenza, *aisthetis* e razionalità che può fermare la cosificazione della coscienza umana.

Formazione estetica significa in primo luogo disorientamento sistematico della percezione e della conoscenza, in quanto essa rompe con tutte le modalità convenzionali della percezione del mondo, sottoponendole ad un esame critico. Le sue caratteristiche sono la sfiducia, lo scetticismo di fronte al mondo quale ci viene presentato e quale noi accogliamo e facciamo nostro e traduciamo in comportamenti. Oggetto della critica è però non solo il concetto ma anche la dimensione aconcettuale, in quanto questa è determinata socialmente e può finire sotto la regia di interessi particolari. Nell'interazione tra percezione e conoscenza concettuale che la formazione estetica rende possibile, possono essere superati i loro limiti rispettivi. Il presupposto della formazione estetica è sempre l'espropriazione culturale che l'uomo ha subito nella sua sensibilità e nella sua percezione. Essa deve confrontarsi con una percezione sottosviluppata, deformata, con una sensibilità manipolata, con una immaginazione ideologizzata nella quale domina non la ragione critica ma l'autorità delle icone, la potenza delle immagini. Alla banalizzazione dei fatti sociali corrisponde l'infantilizzazione della coscienza, contro la quale la formazione estetica deve prioritariamente combattere. Se nel suo senso più genuino la formazione, la cultura è diretta contro il potere dell'ovvio e delle certezze, l'integrazione dell'estetico la mette in

condizioni di affrontare quei processi estetico-sensibili di apprendimento che minano lo sviluppo del giudizio critico. Formazione estetica è una educazione che opera alla base del processo dell'esperienza sociale, la cui destabilizzazione è il presupposto per ricostruire la capacità d'iniziativa del soggetto.

Compito centrale della formazione estetica è il sistematico disinquinamento della coscienza nel rapporto degli uomini con le loro condizioni materiali e sociali. E poiché, intesa in questo senso, non è un evento interno alla psiche umana ma un processo che comincia alla superficie esterna del soggetto, nel suo procedimento essa tiene conto del grado di inquinamento. Blocchi della formazione possono essere sciolti se viene spezzato l'*outfit* che chiude il pensiero dentro uno schema imposto. Questo è un presupposto imprescindibile nella lotta contro l'analfabetismo culturale. L'eliminazione del blocco presuppone che si avvii un processo di *defeticizzazione* (Fischer 1966, p. 177), vale a dire: nel confronto critico con gli 'agenti inquinanti' la formazione estetica porta alla luce il loro senso latente identificandone il carattere ideologico e la non verità estetica. Tutti questi 'agenti inquinanti' - *kitsch*, *trash* o comunque li si voglia chiamare - contengono, cifrata, la verità su se stessi. La decifrazione estetica di forme e contenuti della merce estetizzata è il lavoro che si deve richiedere al soggetto perché possa superare l'analfabetismo culturale. Sotto questo aspetto va corretta la teoria di Adorno relativamente alla «mezza cultura» come pseudocultura: che se di sicuro non è l'inizio della cultura non ne è neppure il nemico mortale (Adorno 1979, p. 111). Si tratta di una forma storica di realizzazione della cultura che il lavoro di formazione può superare con attività di provocazione e destabilizzazione. Nella prospettiva di Adorno - che su questo punto non è dialettica - vengono in evidenza solo i «tossici» prodotti da elementi di cultura compresi a metà: questi reificano la coscienza invece di mantenerla aperta. La defeticizzazione come formazione estetica può però dar vita alle antitossine che aprono l'impermeabilità della coscienza semicolta.

Presupposto per un disinquinamento sistematico della coscienza è la memoria del tempo come dimensione storico-sociale. Per sua natura la formazione estetica non può rivolgersi che all'*intero* soggetto, attivandone le diverse facoltà di conoscenza e percezione; solo in essa quindi può svilupparsi una consapevolezza del tempo «morente», del tempo «non realizzato» e quindi del tempo perduto (Kofler 1982, p. 41). L'accelerazione dei processi formativi è essa stessa un agente inquinante; e poiché in

questo caso l'appropriazione procede di pari passo con uno smaltimento accelerato, ciò che resta tagliato fuori è la conoscenza. Nell'appropriazione incessante e accelerata di particelle decontestualizzate di mondo non c'è un punto fermo su cui possa appoggiarsi la percezione che la propria umanità resta irrealizzata. Riguardo alla critica del tempo morente la formazione estetica in senso stretto ha un significato decisivo: il rapporto con l'arte, poiché richiede una struttura temporale nuova, che rimuova l'estraneazione della socializzazione quotidiana, sospende il tempo vuoto, non realizzato. Grazie alla loro specifica struttura epistemico-sensibile gli oggetti artistici creano uno spazio più ampio per esperienze e fantasie che si collocano al di là delle relazioni sociali reificate.

La cultura, la *Bildung* è solo un blando antidoto all'inquinamento sistematico della coscienza dell'uomo. Non può annullare la forza centrifuga della società disorganizzata del neoliberalismo: la sua efficacia è legata ad un movimento sociale nel quale gli uomini si riappropriano della politica. I traumi causati dalla società neoliberale possono diventare contenuto del processo di formazione solo in un'alleanza tra cultura e politica dell'umanità superflua - la condizione che rende possibile elaborarli in una prospettiva di emancipazione. L'inquinamento della coscienza umana è l'espressione della inconscia necrofilia di una società che nega sempre più tutte le dimensioni dell'esistenza che non si lasciano ridurre a relazioni monetarie. Una pedagogia estetica il cui problema sono le condizioni per produrre una *sensibilità emancipatrice* (Gamm 1991, p. 14), non potrà occuparsi solo delle strategie generali di seduzione messe in opera dalla società, ma dovrà includere nel proprio orizzonte teorico i meccanismi per mezzo dei quali le strutture inquinanti dell'espropriazione culturale pervadono educazione e formazione. Una riflessione sul proprio grado di inquinamento è il presupposto per gettare luce su una cultura in grado di aiutare l'uomo. Le osservazioni antropologiche che Johann Gottfried Herder ha formulato alla fine del Settecento possono ancora oggi fornire la base a un concetto di cultura che non si finga neutrale ma che faccia dell'esistenza dell'umanità superflua il proprio tema e la propria causa: «Così nell'errore e nella verità, nel cadere e nel rialzarsi l'uomo è uomo; un debole fanciullo, certo; ma nato libero; e se non ancora razionale, tuttavia capace di una ragione migliore; e se non ancora formato all'umanità, tuttavia umanizzabile» (Herder 1995, p. 120). La trasformazione della debolezza in forza, della predisposizione all'umanità in una reale possibilità è più che mai il compito delle forze estetiche e della loro capacità di resistenza - le sole che possano sprigionare le antitossine dell'uomo. La

teoria classica della *Bildung* custodisce per l'umanità superflua questa prospettiva di emancipazione, tiene alto l'ideale dell'umanità contro le tecnologie sociali positivistiche.

Bibliografia:

Adorno, Th.W (1979): *Soziologische Schriften*, vol. 1, Frankfurt/M.(tr. it. *Teoria della semicultura*, in *Scritti sociologici*, Torino 1976)

Agnoli, J. (2000): *Die Weltüberflüssigen. Ein Versuch über Dritte Wege, den Weltmarkt und die Aktualität der Utopie*, in «Medico Rundschreiben». fasc. 2, 2000, pp. 4-7

Benjamin, W. (1978): *Gesammelte Schriften*, vol.I, t. 2. Frankfurt/M.

Euler, P (1989): *Enteignung der inneren Natur als letzte Provokation der Bildung*, in Heydorn, Irmgard/Brigitte Schmidt (a c. di), *Traditio lampadis. Das Versöhnende dem Zerstörenden abtrotzen*, Vaduz 1989, pp. 59-78

Fischer, E. (1966): *Kunst und Koexistenz*, Reinbek

Fuhrmann, M. (2002): *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart

Fuhrmann, M (2003): *Über Bildung*, in «Forschung und Lehre», a. 10 (2003), n. 10, pp. 530-531

Gamm, H.-J. (1991): *Pädagogik und Poesie. Eingaben zur ästhetischen Erziehung*, Weinheim

Gramsci, A.(1996): *Lettere dal Carcere*, Palermo

Herder, J.G.(1995): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Bodenheim

(tr. it. *Idee per la filosofia della storia dell'umanità*, Bologna 1971)

Killius, N. e a., a c.d. (2003): *Die Bildung der Zukunft*, Frankfurt/M.

Kofler, L. (1982): *Der Alltag zwischen Eros und Entfremdung*, Bochum

Marx, K. (1976): *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, in K. Marx, F. Engels, *Opere complete*, III, Roma

Mollenhauer, K. (1990): *Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie*, in Lenzen, Dieter (a c. di), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?*, Darmstadt 1990, pp. 3-17

Schiller, F. (1965): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen*, Stuttgart (tr. it. *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Roma 1976)

Seller, G. (1981): *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung, Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik*, Köln

Steinert, H. (2002): *Kulturindustrie*, Münster

Weltsozialforum – Internationales Seminar über Bildung (2002): *Eine andere Welt und eine andere Bildung sind möglich und notwendig*, in «Zukunftswerkstatt Schule» a. 12, 2002

Wonneberger, Th. (2003): *Erstes Europäisches Bildungsforum*, in «Attac-Rundbrief» 2003, Nr. 2, p.17