

FRANCO CAMBI

La 'Bildung': una categoria pedagogica significativa anche in Italia

Summary - *Il saggio discute la pedagogia della Bildung in Italia mediante il dialogo e il confronto con la cultura tedesca e la sua identità formativa. Al centro dell'analisi l'herbartismo di Credaro, il neoidealismo spaventiano di Gentile, il neokantismo di Banfi, lo storicismo di Croce, il marxismo di Gramsci, correnti di pensiero che hanno attivato un dialogo forte e originale con la pedagogia della Bildung. Si problematizza il dialogo critico che è continuato negli anni Sessanta/Settanta con i richiami alla lectio dei francofortesi, poi negli anni Ottanta/Novanta con la presenza dell'ermeneutica e con le sue diverse frontiere, poi ancora negli anni Novanta e Duemila con un doppio e esplicito richiamo: alla formazione dell'“uomo umano” e alla storia complessa nella cultura attuale della teoria della Bildung.*

Parole-chiave: Neoidealismo, Neokantismo, Marxismo, Teoria Critica, Ermeneutica

1. *Nel dialogo con la pedagogia tedesca*

L'Italia ha avuto, nel corso del XIX secolo, una storia politica in parte parallela a quella della Germania, connessa in entrambi i paesi a un processo complesso (prima spirituale e culturale, poi appunto politico) di unificazione: tra il '59 e il '60/61 per l'Italia, tra il '70 e il '71 per la Germania. Nascono così, al Sud e al Nord d'Europa, due nuovi stati nazionali che entrano con decisione nel circuito europeo e portandovi tensioni e conflitti anche, ma assimilando anche dagli altri stati nazionali strategie economiche e politiche: l'industrializzazione e l'espansione coloniale. Come pure obiettivi di egemonia, come testimonierà la Triplice Alleanza del 1882.

Ma tra Italia e Germania corre un rapporto più stretto e sottile, nel corso dell'Ottocento, sul piano culturale. La scienza, il pensiero politico, la stessa filosofia, oltre la letteratura e persino la pedagogia trovano nella tradizione tedesca un punto sempre più netto di riferimento. Per la scienza si ricordi anche solo la chimica o la psicologia sperimentale germaniche che avranno echi sempre più netti in Italia. Per la filosofia si pensi all'hegelismo napoletano, ma anche al positivismo materialistico di fine secolo e poi al marxismo di un Labriola. Così accade per la politica fra nazionalismo e socialismo, assai influenzati dai modelli tedeschi. Per le arti si va dal romanticismo al wagnerismo. E per la pedagogia? Pestalozzi prima, Fröbel poi, Herbart infine saranno maestri della pedagogia e del Risorgimento e poi dell'Italia unita.

Tra le pedagogie dei due paesi europei si consolida, proprio nel corso del XIX secolo, un dialogo sempre più diretto che trova il culmine tra positivismo, neoidealismo e marxismo, ma anche tra

herbartismo, froebelismo e attivismo tra fine-secolo e primi-Novecento. Lì agli albori del nuovo secolo il dialogo fra pedagogia italiana e tedesca anche si consolida e viene, a tendersi tra correnti filosofico-pedagogiche ben attive in entrambi i paesi e protagoniste della cultura europea “tra i due secoli” ma viene anche a cambiare un po’ la prospettiva tra neokantismo e storicismo. Ora più che alla teoria della scuola e dell’istruzione, più che all’emancipazione delle classi subalterne (che pur resta, assai attiva tra Seconda Internazionale e nascita del socialismo italiano) è alla pedagogia della *Bildung* che si tiene più fisso lo sguardo. Gentile e Banfi, filosofi e pedagogisti pur diversissimi, ne sono, già nel primo decennio del nuovo secolo o poco dopo, interpreti esemplari. Interpreti fini, complessi, organici che attingono quel modello filosofico l’uno attraverso Hegel e Marx, riletto attraverso Fichte e Spaventa (che già nel 1862 aveva teorizzato una circolarità tra filosofia italiana del Rinascimento e filosofia europea moderna, guardando poi, in particolare, ai suoi esiti tedeschi e assumendo Hegel come il vero maestro del pensiero attuale), l’altro attraverso Kant e Natorp e Simmel, poi Husserl e la complessa “filosofia dello spirito” (e della cultura) che lì si è venuta a determinare, mettendo in luce proprio la formatività dello spirito.

Sono queste, forse, le vie più esplicite che si richiamano al modello-*Bildung*, già schilleriano e goethiano, ma sempre presente in tutto l’arco della pedagogia tedesca dell’Ottocento, passando per Fichte, Schelling e Hegel, come pure per Schopenhauer e Schleiermacher, per Marx, per Herbart: un modello che si articola sulla dialettica formativa di soggetto e cultura, connettendo questa al linguaggio, alla storia, alla società stessa, ma fissandola come il processo di umanizzazione dell’uomo che lo nutre di “spiritualità” e di “oggettività” di cui il soggetto, poi, di questo “nutrimento”, deve dare una sintesi, propria, sempre e sempre più personale, dando al suo io spirituale una “forma”, quale sintesi attiva della dialettica stessa della vita spirituale/culturale. Un modello questo che si prolunga anche nel personalismo cristiano di un Förster o nella didattica critica di un Willmann. Un modello che anche in Italia circola con forza, prima tramite Spaventa o Labriola o i “froebeliani”, poi in forma sempre più netta nella fase primo-novecentesca della pedagogia.

Spaventa rilegge Hegel attraverso “l’intendimento del soggetto” e pone al centro del suo pensiero il processo stesso della universalizzazione/oggettivazione del soggetto stesso, di cui l’Idea è sì il simbolo teoretico, ma che si realizza di fatto nella fenomenologia dello spirito, quale ascesa verso un io che è trascendentale e vissuto come pensiero sempre in atto: di un io che si pensa come spirito e si fa spirito universale. Qui c’è, notava Garin, un “assoluto umanismo” che si attiva come “aderenza all’attualità spirituale nella sua storica concretezza” (Garin, 1966, p. 1237).

Labriola da Herbart e dalle tre forme *reali/ideali* (Vero Bene Bello) dello spirito risale allo storicismo di Marx, e di un Marx nutrito di Hegel, che si radica nell'uomo della *praxis* e lo qualifica come sociale, storico, politico. La sua formazione è, allora, squisitamente dialettica e si fa dentro un *experiri* mai inerte, bensì interattivo e trasformativo e di sé e del reale. Lo spirito è *praxis* che si fa, emancipandosi e dialettizzandosi nello "spirito oggettivo" che è insieme società e storia.

Anche Fröbel col suo richiamo al valore spirituale del gioco, con il suo modello del *Kindergarten*, con la sua visione dell'infanzia come età simbolica e ludica e creativa, attiva una visione della formazione che fa centro sulla idea dello spirito. Assimila e svolge l'idea stessa di *Bildung*.

E sono tre voci attive nello scorcio del XIX secolo e che nettamente si oppongono ad ogni positivistico pedagogico scientifico, istruzionistico e intellettualistico, anche se tale modello in Italia, non fu affatto dominante, come provano sia Angiulli, sia Gabelli, sia De Dominicis e anche lo stesso Ardigò (in particolare quello de *La morale dei positivisti*). Tre voci radicate nel dibattito filosofico-pedagogico tedesco di cui rivivono le istanze più incisive di pedagogia della *Bildung*. Che, nell'avvio del nuovo secolo, troverà echi ancora più netti e più articolati e, perfino, più complessi.

2. Tra herbartismo, storicismo, idealismo etc.

Già l'herbartismo di Credaro (e della sua "Rivista pedagogica"), poi il neoidealismo spaventiano di Gentile (dalla memoria del 1900 e su su fino al *Sommario*), poi il neokantismo di Banfi, anche lo storicismo di Croce, perfino il marxismo di Gramsci attiveranno un dialogo forte e originale con la pedagogia della *Bildung*: dialogo che la trasferirà in Italia come modello forte di riferimento e che continuerà a lungo, molto a lungo, a nutrire il pensiero pedagogico, anche quando, (come avverrà negli anni Cinquanta) esso sembra drasticamente orientarsi verso nuovi modelli (pragmatistici, neotomistici, comunisti sovietici), in un tempo dominato, anche in pedagogia, dal primato delle ideologie. Ma su tutto questo *iter* si disporranno altri contributi presenti nella ricerca che si presenta in questa rivista, con richiami precisi a *testi*, a *posizioni*, a *figure*. Qui, invece, si intende sviluppare solo un panorama, e molto di scorcio. Ma un panorama che fissi la permanenza di un tale modello pedagogico, di cui il dibattito italiano si è nutrito e per molte vie, ora più esplicite ora meno, ma comunque significative, esplicitando proprio la netta presenza della pedagogia tedesca in Italia, sulla quale ebbe a soffermarsi, in modo preciso e qualificato, anche Caramella in un suo testo del 1964.

Tra la “Rivista pedagogica” credariana che tocca, incidentalmente, questa frontiera pedagogica e che, attraverso Herbart, include una precisa “pedagogia della cultura” e la “formazione spirituale del soggetto” come *telos* e dell’educazione e della scuola, la “Critica” crociana e la sua attenzione formativa a *tutte* le forme della vita spirituale, della quale vuole farsi sintesi dialettica (e modello appunto formativo), su su fino alle riviste del giovane Gramsci (emancipative-formative in senso sì politico, ma anche e ancor prima culturale), a quelle di Gobetti, di Gentile, perfino al “Primato” di Bottai, il dialogo con la cultura tedesca è stato costante, come poi avverrà in “Società” o in “Studi filosofici” tra guerra e dopoguerra (1940-1945 e oltre). Già le riviste italiane di cultura filosofica ben evidenziano questo dialogo con la cultura tedesca e la sua identità formativa, che continua a stare al centro anche del dibattito italiano, perfino pedagogico.

Dialogo critico che continuerà negli anni Sessanta/Settanta con i richiami fortissimi alla *lectio* dei francofortesi e della loro pedagogia (implicita che fosse, ma non del tutto), poi negli anni Ottanta/Novanta con la presenza della ermeneutica e con le sue diverse frontiere, poi ancora negli anni Novanta e Duemila con un doppio e esplicito richiamo: alla formazione dell’“uomo umano” e alla storia complessa nella cultura attuale della teoria della *Bildung*. Edda Ducci, da un lato, e Mario Gennari, dall’altro, ben caratterizzano questa ultima ma assai significativa stagione, che rilancia, per via storica e teorica, quel modello pedagogico, riaffermandolo come *irrinunciabile*, come *il più maturo*, anche nel postmoderno, anche nella società tecnologica avanzata, anche nel tempo dei media e dell’organizzazione sistemica della società e proprio perché modello critico e radicale, capace di riaffermare la centralità dell’*anthropos* e della sua formatività e come soggetto e come spirito, proprio nel tempo di una sua inquietante e possibile obsolescenza. *Bildung* che riattiva in sé la *paideia* e l’*humanitas* e che vincola il pensare/agire pedagogico alla tutela integrale di un umanesimo sia pure in crescita e trasformazione, ma che non può né deve essere negato. Come ci ha ricordato, a più riprese, la ricerca stessa di Mario Manno, col suo personalismo critico assai fine e tenuto come riferimento costante.

3. Coi “francofortesi” e gli ermeneutici

Proprio a partire dagli anni Settanta (o dal ‘68) la cultura italiana ha tenuto un fitto dialogo con l’esperienza filosofica della “scuola di Francoforte” (intesa anche con tutti i suoi dintorni: da Benjamin a Sohn-Rethel, incrociando anche Bloch; e in tutta la sua articolazione: dai “maestri” classici a Habermas, passando per Offe, per Krahl, etc.). Un dialogo intenso, che è passato dall’ambito specialistico (=filosofico) a quello culturale in genere, arrivando anche alle riviste di

informazione e perfino ai quotidiani, che nelle loro pagine culturali hanno a lungo tenuta ferma l'attenzione sulla "teoria critica della società". E, per brevità, ricordo le recensioni di Sergio Saviane, apparse via via su "L'Espresso". Furono quelli anni di confronto serrato con quel modello di pensiero critico-radicalo, nutrito di Hegel e di Freud e di Marx, culminante nella "dialettica negativa" adorniana e sulla tensione dell'utopia, ben espressa in *Eros e civiltà* di Marcuse.

Anche la pedagogia incrociò quel pensiero. Lo assimilò in alcune categorie e in un'ottica, appunto, critico-radicalo applicata alla formazione. Esemplare, a suo modo, fu l'eco di quel pensiero sul ripensamento neitschiano del proprio razionalismo critico elaborato da Bertin negli anni Settanta. Echi adorniani emersero anche nel pensiero dell'ultimo Borghi. Il pensiero francofortese si rese sensibile in pedagogia 1) nella critica rivolta ai mezzi di comunicazione di massa e al loro impatto, industriale e sociale, diseducativo; 2) nella teorizzazione del soggetto nel capitalismo avanzato e nella società dei consumi: da salvaguardare e nutrire e proprio per via formativa e proprio attraverso la cultura alta (=critica); 3) nella elaborazione di una mente dialettica e critica, che non resti irretita nel sistema sociale, ma che ne legga le "falle", i "punti deboli", le "aporie" e da lì rilegga criticamente il sistema stesso; 4) nel fissare un'idea di cultura e di scuola autenticamente formative e del soggetto e della sua mente critico-dialettica, attraverso la comunicazione della cultura stessa elaborata al suo livello più autonomo e complesso, ben lontana anche dalla "cultura di massa" e ad essa, anzi, capace di resistere.

Lì, in quella pedagogia, il modello classico tedesco della *Bildung* riacquistava cittadinanza culturale: era lì che la pedagogia dei francofortesi prendeva corpo e vigore. Ed era un modello che essi riaggiornavano in forma critica, ma che anche costantemente rilanciavano, perfino – e esemplarmente – nella polemica tra Luhmann e Habermas che contrapponeva "analisi sistemica e funzionale" dell'educazione rispetto alla società attuale (industrial-tecnologica) e "teoria critica della società" rivolta a salvaguardare la formazione spirituale e critica dei soggetti e anche per permettere alla società di rinnovarsi interpretando i bisogni più profondi dell'uomo, sacrificati dalla e nella società-come-sistema. E bisogni di autonomia, di partecipazione, di utopia anche.

Con gli anni Ottanta fu la *vague* ermeneutica che rilanciò un'ottica di pedagogia della *Bildung* e in modo ancor più esplicito e organico. Lo fu con la ripresa del pensiero di Heidegger dopo la "svolta", quando incontra Nietzsche e ne sviluppa l'antropologia, teorizzando un *anthropos* che dal *Da-sein* risalga a un essere-autentico, contrassegnato sempre di più dalla libertà, dalla creatività, dall'innovazione, dal valore estetico. Lo fece, poi, con lo studio di Gadamer e del suo obiettivo di "normalizzare" l'ermeneutica riportandola dentro l'assimilazione della cultura, a sua volta

contrassegnata dalla Verità e dal Bello. Cultura di cui ognuno è storicamente nutrito, ma di cui ciascuno deve farsi interpretazione e sintesi personale, e proprio per vivere quel processo interpretativo/costruttivo che contrassegna l'esistenza stessa dell'uomo. Lo fece, anche attraverso l'ermeneutica critica di Lévinas o di un Ricoeur che ponevano l'accento su un umanesimo nuovo (non dell'io, ma dell'"altro uomo", di una umanità comune da costruire nell'incontro e nel dialogo), radicato su un io che è "sé come un altro", che si legge così nelle sue aporie, tensioni, sviluppi dialettici. E poi lo fece anche in un dialogo con l'ermeneutica italiana, da Vattimo a Bianco, incardinata sul "pensiero debole", sulla "differenza", etc.

Da ciò si delineò una pedagogia ermeneutico-critica che si protese dal piano epistemologico a quello formativo e culturale, che riprese – tramite Gadamer, ma non solo – la pedagogia della *Bildung* e la rimise nuovamente a fuoco come asse formativo del nostro tempo e proprio perché critica e complessa nel suo modello, capace di ben interpretare i bisogni stessi (e i rischi medesimi) della società postmoderna.

E si rileggano i contributi contenuti nel volume collettivo del 1996 *Prospettive ermeneutiche in pedagogia* (curato da Muzi e Piromallo Gambardella) per cogliere l'intensità di questo dialogo, che poi è continuato in molte forme, intessendo i legami ora con Heidegger (ancora Edda Ducci), ora con Gadamer (lo studio di Pagano), ora con Ricoeur (in parte anche il sottoscritto), e indicando (con, ad esempio, Valeriani) nell'ermeneutica il modello pedagogico più avanzato del nostro tempo. Più carico di qualità formativa e proprio perché interprete e erede (diretto) della *Bildung*.

4. Editori, testi, modelli

La pedagogia della *Bildung* ha trovato ospitalità, e significativa, presso i vari editori, nelle loro collane pedagogiche, ed è stata, in questo, una vera presenza trasversale. Forse è proprio nella collana "Educatori antichi e moderni" de La Nuova Italia che tale modello pedagogico ha trovato una netta presenza già nei suoi classici, a cominciare da Schiller, anche se le sue *Lettere sull'educazione estetica* saranno inserite in catalogo solo nel corso degli anni Settanta, anche se Pestalozzi e Herbart avranno sì spazio in quel catalogo, ma presenti più come teorici dell'educazione e della scuola moderna che come rappresentanti della tradizione della *Bildung*, anche se è Banfi a licenziare, nel 1929, un ricco saggio su Pestalozzi aperto anche alle suggestioni della *Bildung* come pedagogia della cultura. Goethe lì è assente e del tutto. Ma è presente la storia della pedagogia tedesca di Leser, che culmina proprio, nel terzo volume, nell'età di Goethe e Schiller, delineando l'ideale formativo neumanistico dei due letterati e uomini di cultura. È assente

Hegel come “pedagogista”, lo è anche Schopenhauer e le *Lezioni di pedagogia* (1826) di Schleiermacher saranno edite solo nel 1999, in piena ondata (o *Koiné*) ermeneutica. Anche studi su autori e ambiti della pedagogia della *Bildung* resteranno, a conti fatti, fuori scena. Se pure la collana è pensata e diretta, a lungo, da Codignola, ex-attualista e gentiliano, che anche nella sua fase deweyana (l’ultima dei “tre Codignola” ricordati da Garin) continua a lavorare con categorie in parte idealistiche, come testimonia *Educazione liberatrice* del 1947, in cui l’io è soggetto spirituale e la cultura è il nutrimento del suo processo formativo. Si rilegga il catalogo ufficiale e ragionato del 1976 dell’editore fiorentino e gli aggiornamenti successivi in campo pedagogico: questo è un po’ l’orizzonte della prima collana laica di pedagogia rispetto alla *Bildung*. L’attenzione c’è, ma è debole; autori e temi sono legati all’ieri; niente si dice sull’attualità della *Bildung* e sul suo stesso portato e storico-culturale-formativo e teorico-pedagogico, rilevandolo soprattutto come un Grande Modello, ma della pedagogia moderna.

Questo aspetto appare (anche qui soprattutto dal punto di vista storico) meglio definito, e in relazione all’Ottocento tedesco, nella collana della Loescher, diretta da Paolo Rossi e Lydia Tornatore. Lì escono i testi di Poggi e De Pascale: *Immagine dell’uomo e prospettive pedagogiche da Lessing a Herbart*, del primo, uscito nel 1978; *Il problema dell’educazione in Germania dal neoumanesimo al romanticismo*, della seconda e dell’anno successivo. Testi sì antologici e di sintesi, ma che ben fissano quel modello educativo tedesco che si anima intorno alla categoria di *Bildung*.

Ma è nella collana di Armando, diretta dallo stesso editore e con consulente-chiave Luigi Volpicelli che, nel corso del tempo, tale modello pedagogico si viene a sviluppare con decisione, offrendo e testi e studi di questa “tradizione”. Certo all’inizio è un’operazione che vuole allargare l’ambito della pedagogia laica, tenendo ferma la pedagogia tedesca in particolare, e recuperare lì anche altre voci della pedagogia cattolica, come avverrà con Hessen. Entrambi i fronti, però, nutriti di quella cultura della *Bildung* di cui la Germania è stata l’artefice più esplicita e il *parterre* europeo più significativo. Sul terreno tedesco della filosofia classica si collocherà il saggio di Ravaglioli su Hegel (del 1968), come su quello della fase *fin de siècle* e non solo si disporranno le traduzioni delle opere di Spranger e di Litt, pur autori assai discussi, soprattutto il primo, per il suo legame con il nazismo, ma testimone, *in primis*, delle sue radici nella pedagogia della *Bildung*: col suo richiamo alla storicità dell’io e alla dialettica della vita spirituale che lo connota, sempre; e vita spirituale che è cultura, ancora sempre. Certo nella collana di Armando, fino alla fine degli anni Ottanta circa, quando svolge questo questo ruolo di alternativa laica e cattolica rispetto alle Case più schierate (La

Nuova Italia; La Scuola; Editori Riuniti o Einaudi, anche se solo in parte), non ci sono saggi sulla *Bildung*, che ne leggano *struttura, tradizione e senso educativo/formativo*, come non ci sono monografie sui suoi Maestri, a parte l’Hegel di Ravaglioli e a parte un po’ il Marx di Manacorda (nel primo volume de *Il marxismo e l’educazione*, del 1964) e poco altro.

La Scuola Editrice di Brescia avrà una sua attenzione ai neokantiani come Förster e in parte Willmann, nutriti di cultura della *Bildung*, quale appare in *Scuola e carattere* dell’uno o *Didattica come teoria della cultura* dell’altro è lì appare in modo preciso. Ma sarà molto più di recente che, coi lavori di Mario Gennari (dalla *Storia della Bildung*, del 1995, avanti e indietro) e con altri studi su autori dell’ermeneutica o saggi su temi ermeneutici (su Gadamer, sull’“ontologia” pedagogica, etc.), essa darà corpo a una serie di interventi collocati sulla frontiera della *Bildung*, in modo esplicito. Gli Editori Riuniti, con il testo *Marx e la pedagogia moderna*, sempre di Manacorda, daranno voce a un Marx interprete della *Bildung*, sia col richiamo all’uomo “onnilaterale” sia con quello al ruolo chiave della cultura per svilupparne l’emancipazione e la sua stessa umanità. Anche con gli studi di Dina Bertoni Iovine, in parte consegnati anche a Einaudi, tale modello pedagogico nel socialismo stesso viene ripreso come centrale: e si veda il testo *principi di pedagogia socialista*, per gli Editori Riuniti e lo stesso *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, per Einaudi, edito nel 1958. Come pure la rilettura gramsciana di Urbani – *La formazione dell’uomo*, del 1974 – ne sottolinea bene il rapporto con un’idea di *Kultur* posta quale fattore squisitamente formativo.

E potremmo continuare: con alcuni testi su Nietzsche, di Simmel etc. pubblicati da Il Segnalibro, in una collana diretta da Antonio Erbetta; con altri elaborati anche dal sottoscritto (su Gentile, su Ortega, sulla Zambrano etc.); con i lavori di Ignazio Volpicelli (da Herbart a Scheleiermacher); con gli studi gentiliani di Spadafora (in particolare il suo *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, uscito per Armando nel 1997, con le ricerche di Borrelli dedicate all’area tedesca tra “dialettica”, “postmoderno” e “ermeneutica trascendentale” (alla Apel); con quelle dello stesso Erbetta rivolte a sviluppare “il paradigma della forma”, dopo aver attraversato e Banfi e Gentile, e a tematizzarlo nel senso di un umanesimo nuovo; con le indagini già ricordate di Edda Ducci certamente ne *L’uomo umano* ma non solo o in quelle di Mattei contenute in *Sfibrata paideia* o nelle sue indagini su Manno o su Bonhoeffer. E qui mi fermo. Sono tutti testi e voci che intessono un dialogo attento e aperto con la *Bildung*, riconoscendola, per varie vie e in vari modi, come un modello ancora attuale (come rivendicava Habermas *versus* Luhmann), ma anche rileggendone i percorsi di attualizzazione, da un lato, e la pregnanza storico-educativa, dall’altro.

Anche nell'editoria pedagogica italiana – quindi – la *Bildung* come modello educativo è circolata in modo complesso e capillare. A tale pedagogia è stata dedicata precisa attenzione e, al tempo stesso, è stata colta tanto nella sua varietà di accenti quanto nella organicità di un modello in buona parte comune e di alta e, ormai, anche lunga tradizione. Da tener ferma. Da riprendere. Da aggiornare anche.

5. Per la dialettica formativa tra soggetto/cultura/società

Da queste diverse frontiere – dei classici tedeschi della *Bildung*; delle letture postclassiche su su fino agli anni Trenta in Germania; da quelle rivolte agli echi e riprese italiane; poi di quelle della riattualizzazione di tale modello nel dibattito filosofico-pedagogico contemporaneo tra marxismo, teoria critica della società e ermeneutica; delle ricostruzioni anche della presenza in altre aree europee e non solo (Spagna, ma anche gli USA attuali, tra Rorty e Nussbaum tanto per citare le voci più esplicite); etc. – si è affermato un paradigma formativo articolato e complesso che fissa l'uomo come chiamato a realizzare la propria umanizzazione e sempre più ampia e sempre più articolata, ma connessa a una sintesi propria che si declina come “forma” (darsi-forma, acquisir-forma) e forma vissuta che è, sì, immagine-di-sé ma soprattutto struttura-di-esperienza-via-e-vissuta.

Tale umanizzazione è fatta sì di coscienza e di interiorità, di cura-di-sé e di “coltivazione di se stessi”, ma essa si decanta proprio e soltanto riportando all'io e nell'io l'oggettività della cultura, delle forme culturali, e di tutte. Forme che sviluppano l'*humanitas* stessa dell'uomo: le sue “potenzialità”, la sua “onnilateralità”, la sua “integralità”, che sono tre formule per dire la medesima cosa, ovvero che l'uomo è tale nella dialettica dell'uscir-da-sé per entrare nel Mondo 3 (oggettivo e culturale) e rileggerlo come qualcosa che lo riguarda e che, pertanto, lo deve continuamente nutrire per far crescere e essere autenticamente se stesso come “uomo”. E deve farlo proprio per tutta la vita. Tale umanizzazione poi si colora in modo diverso in ciascuno: si fa personale; lì si dà una forma specifica che è equilibrio, appunto, personale e vissuto e reso personale proprio dalla dominante che privilegia e dalle dinamiche specifiche tra le “forme spirituali” o “forme simboliche” che viene a realizzare.

La ormai plurisecolare tradizione della pedagogia della *Bildung* ci ha consegnato questo modello di formazione, che si lega però alla storicità del soggetto, alla sua esistenza e alla sua costante apertura, che lo connota come un sé inquieto, sempre alla ricerca o conferma di sé, sempre spinto a ri-pensarsi e ri-orientarsi da una e in una società/cultura sempre più dinamica e multiforme. Ciò rende la *Bildung* un po' diversa sia dalla *paideia* anche come la teorizza Jaeger, poiché orientata

verso un sé più stabile ed equilibrato, sia dalla *humanitas* che guarda all'umanesimo di un io-cogito e alla centralità dell'etica. La *Bildung* ha echi profondi di questi due modelli precedenti e da quelli si elabora, ma anche li oltrepassa saldandosi a un io-problema, a una forma-inquieta, a una cultura sempre dinamica e senza centro che solo il soggetto deve centrare in sé e per se stesso. Certo è, però, che il modello formativo è neoumanistico: vuole rendere ogni uomo *vero* uomo, sviluppandone la "vita spirituale" e ponendola al centro, con la sua sintesi dinamica, dell'immagine stessa dell'io, tra l'altro sempre *in fieri*. Siamo davanti a un neoumanesimo che, anche, si sa spiazzato dal divenire stesso della società (industriale, capitalistica, omologante) e dalle innovazioni stesse della cultura (col dominio da parte della cultura di massa), ma che vuole non perdere l'uomo come coscienza/interiorità/libertà e non vuole perdere il suo emanciparsi/universalizzarsi attraverso la cultura che di lui parla ma in dimensione *for ever*, richiamandolo a farsi di essa attore responsabile. La *Bildung* guarda a quell'"uomo umano" di cui parlava Heidegger, ma che non è, né può essere, mai un *dato* bensì è un *compito* e proprio perché sempre irretito e in se stesso e nel gioco complesso del tempo, della società e del senso, del dar-senso.

Ma su il come e il perché la *Bildung* resta ancora oggi attualissima e attraverso quali approfondimenti teorici, quali aggiustamenti strategici, quali affinamenti storici ritornerò nell'ultimo capitolo di questa ricerca, il quale riprenderà anche e allargherà questo dialogo con la pedagogia del nostro tempo, italiana e non, per cogliere in pieno la *differenza* e la *ricchezza* di quella neo-*Bildung* a cui la pedagogia internazionale, oggi, tiene, più di ieri, fisso lo sguardo.

6. Nella "pedagogia critica" con un'"idea di formazione umana"

Sempre a uno sguardo retrospettivo e panoramico e di sintesi va sottolineato che la pedagogia della *Bildung* si dispone su un fronte assai preciso di "pedagogia critica" e lo fa ancorando a un'idea di uomo come formazione di sé e della propria *humanitas* e quindi come processo sempre aperto rispetto alla "donazione di senso" dell'io a se stesso. Sì, la *Bildung* reclama una pedagogia critica. È pedagogia critica in quanto sta oltre (e contro) ogni "pedagogia della prestazione sociale", basata sul funzionalismo e l'integrazione, sull'efficacia del sistema-società e proprio perché vede la società in funzione del soggetto e del soggetto come io-me che si fa sé, con impegno e responsabilità e non viceversa. E si pone oltre e contro proprio per salvaguardare la vocazione propria del pedagogico che, già nel suo atto di nascita, con Platone tra Socrate e *La Repubblica*, si dispone nello spazio complesso e inquieto della dialettica tra soggetto e società e rilegge *problematicamente* questo rapporto costitutivo dell'oggetto stesso del sapere pedagogico, appena esso si allontana dalla sua

identificazione con l'*ethos* e l'istituzionalizzazione stessa della cura educativa. Mettendo al centro l'io e il suo nesso complesso e inquieto con la società. Mettendo anche *sub judice* la forma stessa della società, giudicandola a partire dall'uomo e dai suoi caratteri e bisogni, pur riconoscendole una struttura sistemica ma mai data "per natura" e *für ewig*. Pedagogia critica vale, allora, 1) rilettura costante del sapere pedagogico e nella forma e nel *telos* complesso e dialettico; 2) opposizione a pedagogie sociali definite e dichiarate regolative e invarianti, anche se solo qui e ora; 3) ripensamento di quella formazione che unisce *anthropos* e *polis* (e cultura) e li lega in modo intensamente dialettico; 4) assegna all'*anthropos* la sovraeminenza in ogni ambito del pensare-pedagogia, ma deve farlo sempre storicizzando, empiricizzando, delineando per qui e per ora strategie e tattiche al servizio di questa finalità dialettica e mobile, sempre: da pensare e ripensare, ridefinendola nelle condizioni di *un* tempo storico-sociale e nell'empiria di un dare-cura sempre definito e sempre provvisorio. Pedagogia critica significa allora anche ripensamento costante e del proprio sapere/agire e delle sue categorie/chiave: dalla cura alla formazione, alla *Bildung* stessa. Ma su tutto ciò ritornerò nel capitolo finale di questo *dossier*, come già detto.

Qui l'idea stessa di *anthropos* e della sua formatività e della sua formazione si definisce sì come regola e come *telos*, emergendo così in tutta la sua complessità funzionale e nel suo stesso statuto critico, ma sottoposta sempre a un processo di ridefinizione sia organica (progettuale e ideale) sia empirica (vissuta, esistenziale, sottoposta alla variabile individuo), che ne tiene ferma, ancora, la *criticità* e la costante *elaborazione interpretativa*. E tale impegno si fa più centrale e discusso oggi. Nel postmoderno. Nel tempo della Tecnica, del Mercato, del Dominio Sofisticato dei Media e dei Consumi; tempo che pone una condizione formativa che fa del soggetto una pedina e non un attore responsabile, il che lo immerge in una modellizzazione dell'esser-se-stesso che lo stringe come una morsa e dalla quale si può liberare solo resistendo, anche se in tale condizione la possibilità di resistere si fa sempre più incerta. Non impossibile, affatto, ma connessa a un ri-orientamento dell'io e di un io che si fa sé solo attivando tale ri-orientamento. Per il quale, però, esistono e sono in crescita strumenti formativi. E strumenti di cui la formazione e la scuola stessa devono farsi e testimoni e attrici. Strumenti come l'arte, la cura di sé, l'intelligenza critica, la "dialettica negativa" o l'"utopia", la funzione sempre più viva e aperta che anima la cultura e oggi più di ieri, se riletta alla luce delle sue stesse epistemologie. Un compito – questo di fare-*anthropos* nel Postmoderno – non impossibile. Arduo sì. Ma se ripensato attraverso la *Bildung* (anche "neo") viene reso più *chiaro e possibile*. Strategicamente più saldo e teoreticamente più fondato.

Bibliografia

- AA.VV., *50 anni di attività editoriali 1926-1976*; Firenze, La Nuova Italia, 1976
- A. Banfi, *Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1961²
- A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1961
- D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola dal 1970 ai giorni nostri*, Torino, Einaudi, 1958
- D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Roma, Editori Riuniti, 1977
- M. Borrelli, *La ricerca del fondamento in pedagogia*, Cosenza, Pellegrini, 2011
- F. Cambi, *Antifascismo e pedagogia 1930-1945*, Firenze, Vallecchi, 1980
- F. Cambi, *Razionalismo e prassi a Milano: 1945-1954*, Milano, Cisalpino, 1983
- F. Cambi, *L'educazione tra sapere e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana*, Milano, Mursia, 1989
- F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995
- F. Cambi, *Critica e utopia. Appunti per una lettura pedagogica della "Scuola di Francoforte"*, "Rassegna di pedagogia", 1988, 4.
- F. Cambi, *Gentile e la Bildung*, in F. Cambi, N. De Domenico, M. R. Manca, M. Marino (a cura di), *Percorsi verso la singolarità. Studi in onore di Epifania Giambalvo*, Pisa, ETS, 2008
- F. Cambi (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Roma, Carocci, 2009
- F. Cambi, A. Bugliani, A. Mariani, *Ortega y Gasset e la 'Bildung'*, Milano, Unicopli, 2007
- S. Caramella, *La pedagogia tedesca in Italia*, Roma, Armando, 1964
- E. Codignola, *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1947
- R. D'Alessandro, *La teoria critica in Italia*, Roma, Manifestolibri, 2003
- E. Ducci, *L'uomo umano*, Roma, Anicia, 2008²
- E. Ducci (a cura di), *Aprire su paideia*, Roma, Anicia, 2004
- A. Erbetta, *Il paradigma della forma*, Roma, Anicia, 1992
- W. Förster, *Scuola e carattere*, Brescia, La Scuola, 1957
- E. Garin, *Storia della filosofia italiana*, III, Torino, Einaudi, 1966
- M. Gennari, *Storia della Bildung*, Roma, La Scuola, 1995
- M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001
- G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, II, Firenze, Sansoni, 1954
- J. Habermas, N. Luhmann, *Teoria della società o tecnologia sociale*, Milano, Etas Kompass, 1973
- W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, I, II, III, Firenze, La Nuova Italia, 1936-1959

- A. Kaiser (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca nel Novecento*, Milano, Bompiani, 1999
- A. Labriola, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, Bari, Laterza, 1953
- H. Leser, *Il problema pedagogico, I, II, III, IV*, Firenze, La Nuova Italia, 1937-1965
- M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1971
- M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione, I*, Roma, Armando, 1964
- M. Manno, *Poligonia: La straordinaria fertilità del logos*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 1998
- F. Mattei, *Sfibrata paideia*, Roma, Anicia, 2009
- F. Mattei, *La formazione dell'anthropos teleios*, Roma, Anicia, 2011
- M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1996
- R. Nesti, *La vita autentica come formazione: lettura pedagogica di Essere e tempo di Martin Heidegger*, Firenze, Firenze University Press, 2007
- R. Pagano, *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer*, Bari, La Scuola, 1999
- S. Poggi, *Immagine dell'uomo e prospettive educative da Lessing a Herbart*, Torino, Loescher, 1979
- F. Ravaglioli, *Hegel e l'educazione*, Roma, Armando, 1968
- F. Schleiermacher, *Lezioni di pedagogia (1826)*, Firenze, La Nuova Italia, 1999
- G. Sola (a cura di), F. Rosenzweig, *Ebraismo, Bildung e filosofia della vita*, Firenze, Giuntina, 2000
- G. Spadafora, *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Roma Armando, 1997
- B. Spaventa, *La filosofia italiana nelle sue relazioni con la filosofia europea*, Bari, Laterza, 1908
- A. Valleriani (a cura di), *Verso l'oriente del testo*, Colledara (Teramo), Andromeda, 1995
- O. Willmann, *Didattica come teoria della cultura*, Brescia, La Scuola, 1962
- G. Urbani (a cura di), A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, Roma, Editori Riuniti, 1974