

ISSN: 2036-5683 - EISSN: 2036-5462

Topologik - Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali/
Topologik - International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences
Fondata e diretta da/Founded and directed by Prof. Michele Borrelli

n. 11 / I semestre 2012 - Issue n° 11 / First semester 2012

A cura di/Edited by Michele Borrelli / Francesca Caputo

Published by
PELEGRINI EDITORE



Peer-Reviewed Journal

Educational Studies

Le premesse critico-formative della *Scuola di Francoforte*

Gianluca Giachery



Topologik
EISSN
2036-5462

Cite this article:

Giachery, G. (2012), «Le premesse critico-formative della *Scuola di Francoforte*», in *Topologik - Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, Issue n°11: 102-132.

Subject Area:

Educational Studies

Short Biography of Gianluca Giachery

PhD in "Sciences of Education". He is currently Adjunct Professor ("Professore a contratto") at the Faculty of Foreign Languages and Literatures at the University of Turin, where also collaborates to the teachings of pedagogical area. He is also member of the editorial staff of Journal "Paideutika". In addition to numerous articles in specialist journals and essays in collective works, has published the volumes: *Etica della padronanza. Le pratiche educative come pratiche di riflessività* (2009) e *Idioti Reietti Delinquenti. Medicina, pedagogia, diritto tra Otto e Novecento* (2010).

Sommario: *Le premesse critico-formative della Scuola di Francoforte*

Nel passaggio d'epoca tra Otto e Novecento, con il crollo dell'impero guglielmino e la costituzione della Repubblica di Weimar, la Germania diviene un vero centro europeo di elaborazione sociale e culturale. Pur nel tragico epilogo dell'ascesa nazionalsocialista, nei quindici anni della repubblica weimariana ebbero grande influenza su una parte dei movimenti giovanili personalità di spicco quali Paul Natorp, Theodor Litt, Max Weber e Georg Simmel. Essi contribuirono in maniera determinante a formare intellettualmente e culturalmente due dei più rappresentativi esponenti della Scuola di Francoforte, Max Horkheimer e Theodor Adorno.

Parole-chiave: Formazione, crisi sociale, educazione autoritaria, teoria critica, sviluppo culturale

Abstract: *The critical-formative preliminary remarks of the Frankfurt School*

In the period of transition between the Nineteenth and the Twentieth century, after the fall of the German Empire and the birth of the Weimar Republic, Germany became a real European centre of social and cultural elaboration. Even though the rise of National Socialism implied a tragic outcome, during the fifteen years of the Weimar Republic outstanding figures such as Paul Natorp, Theodor Litt, Max Weber, and Georg Simmel had a great influence on a part of the youth movements. They greatly contributed to the intellectual and cultural training of two of the most representative theorists of the Frankfurt School, Max Horkheimer and Theodor Adorno.

Keywords: Bildung, Social Crisis, Authoritarian Education, Critical Theory, Cultural Growth

Spesso le qualità morali negative sono semplicemente da ricondurre al fatto che uno non ha imparato a soddisfare le proprie voglie in modo sociale. L'ostinazione, la caparbieta del cattivo carattere nonostante le attenzioni amorevoli degli altri si presenta allora come conseguenza del fatto che non ha neppure imparato a imparare, che cioe non riesce a trar piacere dall'apprendimento. Anche questo difetto di educazione si riscontra naturalmente piu spesso nelle classi inferiori che in quelle superiori; sono svantaggiate anche in questo. Il capir cio annulla il desiderio di vendicarsi di chi e malvagio.

Max Horkheimer, *Crepuscolo*

Scenari d'epoca: la crisi dei valori borghesi

Considerare la nascita e lo sviluppo di un grande cambiamento epocale, quale fu il passaggio tra la fine della Prima guerra mondiale e la costituzione in Germania della Repubblica di Weimar, significa prendere in esame alcuni presupposti storici essenziali, che aiutino a comprendere, in tutta la sua complessità, la formazione di quelle personalità che furono i decrittatori e, quindi, come ebbe a scrivere Aby Warburg a proposito di Nietzsche e Bachofen, i sismografi culturali di un'intera epoca. Personaggi che, nella loro inquietudine, hanno evidenziato la rottura tra un *prima* e un *dopo*, rilevando il clima di profonda tensione generato dalla crisi dei sistemi e dei valori borghesi fino ad allora conosciuti e sperimentati.

La Repubblica di Weimar, nella sua turbolenta e violenta gestazione, pur nella sua breve vita, ha condensato, nell'arco di appena quindici anni, le paure e le speranze di intere generazioni che in essa vedevano l'infrangersi inesorabile di un mondo fatto di gerarchia, obbedienza e supremazia, oppure la possibilità di un radicale cambiamento.

In entrambi i casi, essa costituì un punto di svolta, il cui carattere è stato possibile in parte comprendere solo dopo la sconfitta e il crollo del nazionalsocialismo. Nel mezzo, tra la fine dell'esperienza weimariana (1932) e l'ascesa definitiva di Hitler al potere (1933), il mondo della cultura, dell'intellettualità e della formazione subì pesanti e spesso drammatiche ripercussioni, stretto tra l'impossibilità di compiere la propria missione critica e la tragedia dell'esilio.¹

¹ Sul ruolo degli intellettuali nella Repubblica di Weimar e il conseguente esilio di molti di essi durante l'ascesa del nazismo, Maurizio Serra ha giustamente parlato di "ferita tedesca". Cfr. M. Serra, *La ferita della modernità. Intellettuali, totalitarismo e immagini del nemico*, Bologna, Il Mulino, 1992, pp. 79-126.

Ad uno sguardo attento e ormai lontano dalle sterili considerazioni di parte, è possibile rilevare, come ha acutamente fatto Peter Gay, che quei “magnifici anni d’oro”, nella loro pur conflittuale manifestazione, diedero vita ad esperienze culturali di ampio respiro, raggiungendo vette di interdisciplinarietà e di libertà di ricerca che solo in rari casi si sono successivamente riproposte.

Solo per fare alcuni esempi: in quegli anni venne fondata ad Amburgo la *Kulturhistorischer Bibliothek Warburg* (in contemporanea, quasi, con la creazione, in quella stessa città, dell’Università); nel 1922 venne costituito a Francoforte l’*Institut für Sozialforschung* e nello stesso periodo vide la luce uno dei più significativi e innovativi movimenti artistici del secolo, la *Bauhaus*, oltre che il primo *Istituto psicoanalitico indipendente* a Berlino, nel quale si formarono personaggi del calibro di Sándor Rado, Franz Alexander, Karen Horney, Melanie Klein, Otto Fenichel e Wilhelm Reich. Eventi, questi, che non possono essere relegati semplicemente allo “spirito dei tempi”, ma vanno collocati, invece, nel fermento delle aperture sostanziali e decisive scaturite da un modo differente di considerare la cultura (*Kultur*) e la formazione (*Bildung*). Come scrive Peter Gay, la “repubblica di Weimar fu un’idea che aspirava a realizzarsi”, ma un’idea che certo portava con sé l’enorme ed esplosiva miscela di conflittualità appartenente ad ogni epoca di crisi, nella quale ogni coscienza si fa tragedia personale e collettiva.²

La repubblica – continua Gay – nacque nella disfatta, visse nel turbamento e morì nella catastrofe, e fin dall’inizio furono molti ad osservare il suo travaglio con superba indifferenza e con quella sorta di empio piacere per le sofferenze altrui per cui i tedeschi hanno coniato l’evocativo termine *Schadenfreude*. Eppure la scelta di Weimar non fu né donchisciottesca né arbitraria e per un certo periodo la repubblica ebbe reali possibilità.³

Il fermento politico che essa esercitò, a seguito dell’umiliante sconfitta tedesca nella Prima guerra mondiale con il conseguente mutamento della configurazione geopolitica europea, permise quanto meno di far emergere le contraddizioni sociali di cui la Rivoluzione sovietica del 1917 era stato solo l’esempio di una realizzazione di eguaglianza che sembrava incipiente, e che

² Cfr. P. Gay, *Weimar culture. The outsider as insider*, trad. it. *La cultura di Weimar. L’outsider come insider*, Bari, Dedalo, (1978) 2002, p. 29.

³ *Ivi*, p. 30.

pure in altri paesi (si pensi, in particolare, all'Italia del 1919-20) aveva avuto ampie ripercussioni.⁴ Il tentativo di dar vita ad un'esperienza parlamentare capace di traghettare la dissoluzione dell'impero guglielmino verso nuove e più articolate strutture istituzionali, da un lato, venne risolutamente avversato tanto dal vecchio apparato aristocratico quanto da strati considerevoli delle giovani leve borghesi di quell'esercito che aveva subito perdite pesantissime; d'altra parte, aveva generato in ampi settori della popolazione la speranza in un'opportunità reale di cambiamento.⁵ La posta in gioco, per quanto elevata fosse, non era solo la necessità di far fronte ad una crisi sociale, politica ed economica senza precedenti in Germania, quanto quella – ben più cogente – di costruire una effettiva coscienza borghese, modificando strutturalmente la concezione dello Stato e del diritto.

Max Weber, seppur scomparso nel 1920, partecipò attivamente alla stesura della carta costituzionale weimariana, sottolineando, in questo modo, una volontà di cambiamento che, venata di *Realpolitik*, lo allontanava da quegli intellettuali che, per necessità o per spirito di adeguamento, vennero definiti *Vernunftrepublikaner* (“repubblicani razionali”).⁶

Scrive Gay:

Gli interrogativi più insistenti che gli outsider dell'impero, protagonisti poi della repubblica, si posero, gravitavano attorno all'esigenza di un rinnovamento dell'uomo, e la scomparsa di Dio, la minaccia insita nella civiltà delle macchine, la stupidità incurabile delle classi al

4 Cfr. G.E. Rusconi, *La crisi di Weimar. Crisi di sistema e sconfitta operaia*, Torino, Einaudi, 1977.

5 Nella sua opera “giovanile” più significativa, *Crepuscolo*, scritta nelle pieghe di un tempo storico che racchiude in sé il vertice dell'esperienza weimariana e che, proprio per questo, costituisce un preziosissimo documento di testimonianza intellettuale, Horkheimer scrive: “Ciò che per gli studiosi borghesi è un trapasso da una fase all'altra del sistema, un ‘problema’ come altri, una questione cui nel migliore dei casi ‘rendono giustizia’ con alcune pagine piene di comprensione in un trattato: la soluzione della questione se la società divisa in classi continuerà a sussistere o se invece si riuscirà a sostituirla con il socialismo, decide del progresso dell'umanità o del suo sprofondamento nella barbarie. Il modo in cui uno si pone rispetto a essa determina non solo il rapporto della sua vita con la vita dell'umanità, ma anche il grado della sua moralità”. Cfr. M. Horkheimer, *Dämmerung. Notizen in Deutschland* (1934), trad. it. *Crepuscolo. Appunti presi in Germania 1926-1931*, Torino, Einaudi, 1977, p. 33.

6 A testimonianza dell'impegno intellettuale weberiano, che copre l'intera sua vastissima opera, basti citare lo scritto *Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland. Zur politischen Kritik des Beamtentums und Parteiwesens*, pubblicato nel 1918 (trad. it. *Parlamento e governo. Per la critica politica della burocrazia e del sistema dei partiti*, Roma-Bari, Laterza, 2002).

potere, il filisteismo senza remissione della borghesia resero tali quesiti più urgenti e quasi insolubili.⁷

Questi interrogativi vennero inesorabilmente portati alla ribalta, come sottolinea Gay, da quegli intellettuali che, veri e propri *outsider* ed esiliati in patria durante il potere bismarckiano, divennero durante Weimar gli *insider* che si fecero carico di gestire e trasformare un contesto sociale che aveva ormai perduto i propri riferimenti e le proprie certezze.

Un attento studioso dei processi di civilizzazione in Europa e, quindi, del contrasto tra civiltà e barbarie, Norbert Elias, ha scritto:

L'establishment guglielmino, la società dei *Satisfaktionsfäuge* allargata ora ai ceti commerciali e imprenditoriali un tempo esclusi, aveva subito una sconfitta sia all'interno sia all'esterno. In simili casi la perdita di potere dei vecchi *establishments* nei confronti di emergenti gruppi di *outsiders* suscita un'asperata resistenza, un desiderio assai poco realistico di restaurare l'antico ordine, non soltanto per motivi economici ma anche perché da una simile perdita gli antichi strati dominanti si vedono respinti, nella gerarchia di potere e di status, allo stesso livello dei gruppi che in precedenza avevano disprezzato come inferiori, umanamente meno validi, popolino.⁸

La violenza, in questa situazione, non risparmiò le organizzazioni giovanili e studentesche che, a diversi livelli, vennero coinvolte in una lotta che non fu solo politica, adempiendo, in questo modo, alla risoluta convinzione dei giovani borghesi che fosse necessario un cambiamento tanto radicale quanto repentino. Se i giovani che aderivano ai *Freikorps* e alle organizzazioni volontarie (conservatrici e nazionaliste), nate dopo lo scioglimento degli alti comandi dell'esercito, intendevano distruggere con ogni mezzo i presupposti della

⁷ Cfr. Gay, *La cultura di Weimar*, cit., p. 36.

⁸ Cfr. N. Elias, *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, trad. it. *I tedeschi. Lotte di potere ed evoluzione dei costumi nei secoli XIX e XX*, Bologna, Il Mulino, 1991, p. 215, *passim*. Rispetto al conflitto interno, seguito alla proclamazione della Repubblica, che si protrasse in alcune regioni sotto forma di vera e propria guerra civile, Elias scrive: "È difficile calcolare quanti uomini durante i primi anni della Repubblica di Weimar siano stati assassinati, perché politicamente indesiderabili, da membri dei corpi di volontari e dalle associazioni studentesche che li affiancavano; probabilmente furono parecchie centinaia, forse più di mille". Elias continua, narrando l'assassinio di un suo amico e compagno di studi: "Vi furono anche vittime meno note, tra di essi il mio compagno di scuola Bernhard Schottländer, un uomo fragile, intelligentissimo, che a causa dei suoi spessi occhiali già da studente sembrava un giovane erudito e che attraverso la lettura di Marx si era accostato al comunismo; il suo cadavere, se ben ricordo, avvolto di filo spinato venne estratto dal fossato attorno alla città di Breslavia" (*ivi*, p. 217).

Repubblica per ristabilire un ordine centrato sul rispetto della gerarchia e della disciplina, d'altra parte coloro che aderivano alle organizzazioni rivoluzionarie mettevano in discussione la titolarità di un governo che, a loro parere, non esprimeva le legittime richieste della classe operaia ma, più semplicemente, teneva insieme un variegato consesso di forze borghesi liberali che si contraddicevano tra di loro.

Così, a proposito del coinvolgimento degli studenti, si legge in un memoriale, indicativo dell'esplosione delle forze in campo, steso da Emil Gumbel, un aderente al tentato *putsch* Kapp del 1920:

Il comitato per la mobilitazione prenda immediatamente contatto con uomini di fiducia degli studenti, per sapere quanti di essi sono organizzati e quanti ancora se ne stanno in disparte. È fondamentale organizzare gli studenti in compagnie proprie, rispettivamente in gruppi, e utilizzarli come riserva principale. Gli studenti costituiscono infatti la nostra principale forza.⁹

Ordine, obbedienza e sottomissione

Non si può fare a meno, leggendo questo testo, di contrapporre due modalità, profondamente antitetiche, di vivere la lotta politica da parte dei giovani borghesi. Tuttavia, alcuni elementi centrali distinguono gli uni dagli altri: il richiamo all'unità della patria, al *Volk*, ad elementi mitizzati di una infanzia della storia che, seppur ricondotti alla funzionalità militaresca della norma e della disciplina, evocavano in quei giovani il solido senso di appartenenza alla tradizione di un ordine rigorosamente costituito, contrapposto al caos del parlamentarismo weimariano. Pronti alla guerra e alla battaglia, nel nome del sangue e della nazione – che presto, con l'ascesa del nazismo, si trasformeranno nell'ideologia della purezza della razza –, essi trovavano la loro ragion d'essere nell'affermazione di una potenza concentrata sulla paura del nemico e sulla necessità di confermare lo spirito autoritario dell'obbedienza ai superiori.¹⁰

9 Cfr. E.J. Gumbel, *Vercschwörer*, Wien, 1924, p. 29, cit. in Elias, *I tedeschi*, cit., p. 218. Sull'impatto dei tentativi di riforme pedagogiche sugli studenti durante la Repubblica di Weimar, si veda W. Böhm, *Il problema della pedagogia socialista nella Repubblica di Weimar*, in "Rassegna di pedagogia. Trimestrale di cultura pedagogica", n. 4, ottobre-dicembre 1974, pp. 235-252.

10 Cfr. G.L. Mosse, *The Crisis of German Ideology*, trad. it. *Le origini culturali del Terzo Reich*, Milano Il Saggiatore, 1968, pp. 351-472. Si veda, inoltre: F. Jesi, *Mitologie intorno all'illuminismo*, Bergamo, Pierluigi Lubrina Editore, 1990.

Elias, nel suo lavoro, individua i cardini di questo spirito autoritario, perfettamente riconoscibile negli “uomini d’acciaio” temprati, di lì a poco, dall’ideologia nazista:

Emerge dunque con chiarezza quale ruolo avessero i modelli militari nella concezione borghese dei rapporti di lavoro. Era certamente conforme alla ripartizione di potere dell’epoca che, entro certi limiti, l’*ethos* militare contribuisse a determinare anche l’*ethos* del lavoro negli operai, e in generale l’*ethos* nazionale del lavoro e la coscienza individuale.¹¹

Temi questi che, non a caso, saranno al centro delle più articolate e complesse indagini dell’*Institut für Sozialforschung*: gli *Studi sull’ autorità e la famiglia* e *La personalità autoritaria*. Ordine, obbedienza, comando e autorità divengono le parole chiave per decrittare i segnali trasformativi di un’epoca che volge inesorabilmente verso la costruzione totalitaria dello Stato e che, per far questo, deve modellare, con gli strumenti della persuasione, della propaganda e dell’acquiescenza, coscienze malleabili e pronte ad eseguire qualsiasi comando.¹²

“Ferro” – continua Elias – è un’altra parola chiave di questo periodo. E essere deboli, o almeno mostrare debolezza, a quanto si vede è un male. La borghesia di quest’epoca è ancor sempre assillata dal ricordo dell’epoca della debolezza ed entro certi limiti viene stimolata a sopravvalutare l’atteggiamento opposto. Queste testimonianze sono presenti in tutti i documenti dell’epoca: la Germania era debole; ora è forte e dobbiamo fare di tutto per diventare sempre più forti, sul piano militare ed economico.¹³

11 Cfr. Elias, *I tedeschi*, cit., p. 239.

12 Cfr., in particolare, T.W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson, R. Nevitt Sanford, *The Authoritarian Personality* (1950), trad. it. *La personalità autoritaria*, voll. I e II, Milano, Edizioni di Comunità, 1973. La ricerca venne pubblicata negli Stati Uniti nella collana *Studies in Prejudice*, edita da Max Horkheimer e Samuel H. Flowerman, sotto l’auspicio dell’*American Jewish Committee*, che comprendeva ricerche di vari studiosi, uniti da uno spirito di interdisciplinarietà tipico delle ricerche dell’*Institut*. Tra di essi sono da annoverare Bruno Bettelheim, Paul W. Massing, Nathan W. Ackerman (psichiatra e autore di un importante saggio sull’aggressività), Marie Jahoda, Leo Lowenthal e Norbert Guterman. Si veda, su questi temi, inoltre, il classico testo di H. Arendt, *The Origins of Totalitarianism* (1948), trad. it. *Le origini del totalitarismo* (1967), Torino, Einaudi, 2004.

13 Cfr. Elias, *I tedeschi*, cit., p. 240.

Il film di Bergmann, *L'uovo del serpente* del 1977, nella sua stringente e nitida ricostruzione della crisi weimariana, rimasta ancor più imprigionata nel fatale crollo finanziario del 1929, ha posto l'accento sulle contraddizioni estreme, povertà/ricchezza, raffigurate negli splendidi e tragici disegni di George Grosz. Il clima plumbeo e quasi irrespirabile dell'aria degli ultimi anni dell'esperienza weimariana conduce ad una sorta di spaesamento collettivo che porta inesorabilmente al caos di uno Stato ormai privo di regole e di ordine.

Ancora, sottolinea Elias:

Il programma della gioventù nazionalista dell'epoca, che spesso si era radunata in gruppi di lotta, era stato piuttosto vago e definito soltanto al negativo. Ernst Jünger scrisse che egli non aveva nulla a che fare con la monarchia, con il conservatorismo, con la reazione borghese o con il patriottismo del periodo guglielmino. Con la presa del potere di Hitler questi obiettivi negativi assunsero una connotazione positiva. Il 30 giugno 1934 fu dunque il simbolo tipico, quasi paradigmatico, della svolta nello sviluppo di un movimento radicale di sovversione, che ebbe successo ed i cui aderenti si trasformarono da distruttori dello Stato in rappresentanti dello Stato.¹⁴

Seguendo lo sviluppo della società borghese tedesca a partire dalla fine del XIX secolo, è possibile rinvenire alcuni nuclei che circoscrivono quei concetti pedagogici che sono essenziali per lo sviluppo dell'individualità: autorità, obbedienza, potere. Se è vero, come ha scritto Bauman, che il fulcro della costruzione sociale della modernità si fonda sull'ordine, la pulizia e la purezza (variamente declinati come cifre costitutive della rappresentazione del singolo come soggetto da educare),¹⁵ la caratura della formazione dell'individuo, (la *Bildung* come tenuta dei due termini natura e cultura), si ritrova nelle categorie dell'autoaffermazione e della sottomissione.

Come ha scritto Peter Gay, in un altro suo studio, analizzando la genesi delle modalità di autorappresentazione della borghesia a cavallo tra Otto e Novecento:

quanto minore era il controllo cui erano sottoposti i detentori del potere, tanto più servili erano i loro sudditi borghesi, tanto meno in grado di organizzare iniziative non solo di carattere politico ma anche artistico, letterario o pedagogico. Nella cultura vittoriana

¹⁴ *Ivi*, p. 263.

¹⁵ Cfr. Z. Baumann, *Ponowoczesność. Jako źródło cierpień*, trad. it. *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Modadori, 2002, pp. 3-19.

coesistevano due tipologie borghesi agli antipodi, una piena di forza, l'altra inerte, con esponenti misti ai due estremi.¹⁶

Il nucleo trasformativo attraverso cui si manifesta la teatralizzazione sociale dell'autoaffermazione e della sottomissione è la famiglia.

Modificandosi la struttura produttiva con la potente spinta industrializzatrice e la relativa perdita di importanza del mondo contadino, nella prima metà dell'Ottocento si assiste a un radicale cambiamento della composizione familiare. I bisogni aumentano così come le funzioni sociali in corrispondenza del benessere collettivo, i ruoli mutano la loro conformazione in rapporto alle maggiori esigenze di visibilità e rispettabilità, la regola dell'autoaffermazione genera il principio dell'appartenenza sociale.

Anche l'educazione, naturalmente, non è esente da tutto questo processo trasformativo. Anzi, essa diventa la protagonista indiscussa della trasmissione delle regole che – se adeguatamente comprese – permettono di assegnare al singolo funzioni e ruoli specifici.¹⁷

Il buon cittadino borghese – termine primo e ultimo del processo politico ed economico di civilizzazione iniziato con la Rivoluzione francese – si identifica pienamente con l'immagine di onestà, intransigenza, fede incondizionata nello sviluppo umano e sottomissione ai propri compiti, temi, questi, che costituiscono la nervatura della scala gerarchica sociale.¹⁸

In tal senso, scrive ancora Gay:

16 Cfr. P. Gay, *Schnitzler's Century. The Making of Middle-Class Culture, 1815-1914*, trad. it. *Il secolo inquieto. La formazione della cultura borghese 1815-1914*, Roma, Carocci, 2002, p. 29.

17 Tra i compiti dell'educazione si situa, naturalmente, la formazione del carattere. Sempre in *Crepuscolo*, in un frammento dal significativo titolo *Struttura sociale e carattere*, Horkheimer scrive: "Certo noi non possiamo affermare che gli uomini vengono al mondo uguali, e chissà quante sfumature reattive individuali noi riceviamo alla nascita come fattori ereditari positivi o negativi. Ma l'orizzonte che a ciascuno di noi è delineato dalla sua funzione nella società, la struttura degli interessi fondamentali impressi dalla nostra sorte a partire dall'infanzia, permette certo solo in rarissimi casi un dispiegamento relativamente privo di fratture di quelle disposizioni individuali". Ribaltando la concezione liberale del capitalismo come processo che porta al soddisfacimento dei bisogni naturali dell'uomo in rapporto alla società, il filosofo continua: "La maggioranza degli uomini nasce in un carcere. Proprio per questo la forma attuale della società, il cosiddetto individualismo, in verità è una società in cui tutti fanno le medesime cose, una società in cui impera la cultura di massa, e il cosiddetto collettivismo, il socialismo, è viceversa il dispiegamento delle disposizioni e delle differenze individuali". Cfr. Horkheimer, *Crepuscolo*, cit., p. 45 e p. 46.

18 Cfr. M. Horkheimer, Th. Adorno, (a cura di), *Soziologische Exkurse*, trad. it. *Lezioni di sociologia*, Torino, Einaudi, 1966, pp. 103-115.

Il modello della piramide risulta funzionale fino a quando questa viene concepita come una costruzione elastica. Col passare dei decenni i settori medi e alti della borghesia aumentarono di numero, ricchezza e importanza politica, mentre quelli bassi aumentarono solo nel numero. Il bisogno dei servigi della fascia più bassa – impiegati nel settore pubblico e privato, commessi, contabili, impiegati doganali, postini – si fece sentire sempre di più con l’irresistibile ascesa dell’industria, delle banche, del commercio, delle assicurazioni, del governo.¹⁹

L’ascesa sociale, in quanto autoaffermazione di sé, necessitava del riconoscimento delle regole che – sole – potevano permettere il giusto equilibrio tra l’aspirazione del singolo ad una vita migliore e le forme di sottomissione che quest’aspirazione richiedeva.

Attorno a questo corollario si costruì l’identificazione tra potere e violenza, due cardini che si trasformarono nell’assoluto di un evento formativo che non osava mettere più in discussione l’autorità e l’obbedienza.

Pur nella sua contraddittorietà, la Repubblica di Weimar aveva costituito il tentativo, per quanto fragile, di innovare le istituzioni educative della Germania guglielmina (della cui critica feroce si era fatto carico già Nietzsche).²⁰ La distruzione di quell’esperienza costituì il passaggio obbligato ad un ritorno completo della militarizzazione di una gioventù sempre più asservita all’ideologia dell’assenso e delle manifestazioni oceaniche.²¹

19 Cfr. Gay, *Il secolo inquieto*, cit., p. 43.

20 Cfr. F. Nietzsche, *Über sie Zukunft unserer Bildungsanstalten* (1872), trad. it. *Sull’avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 1973. Si veda, in merito, il saggio di A. Erbetta, *Sii te stesso!*, in Id., *Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell’educazione*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2007, pp. 37-61.

21 Una testimonianza e uno studio irrinunciabili dei rapporti tra massa, ideologia e paranoia che sfociano nella violenza del potere è il volume di E. Canetti, *Masse und Macht* (1960), trad. it. *Massa e potere*, Milano, Adelphi, 1981. Nonostante il volume sia stato pubblicato nel 1961, la ricerca di Canetti si svolse in un arco di tempo di quarant’anni ed egli stesso la definì l’“opera di una vita”.

Il concetto di Bildung nella Germania tra Otto e Novecento

La crisi dei valori della società borghese determina la sostanziale modificazione del concetto di *Bildung* così come era stato concepito, in Germania, almeno a partire dal XVIII secolo.²²

In questa lunga tradizione, le modalità di consolidamento della coscienza del singolo passavano attraverso la *Bildung*, termine che, nella sua processualità, comprendeva sia l'apprendimento di conoscenze sia lo sviluppo umano, intesi come capacità di fare esperienze culturali consone al proprio grado di appartenenza sociale.

L'innovatore, in questo senso, della tradizione classica nella Germania tra la seconda metà del XVIII secolo e la prima del XIX, fu – senz'alcun dubbio – Wilhelm von Humboldt. Questi, pur vicino alle idee pestalozziane e nel tentativo di dare un'energica spinta rinnovatrice alla concezione di *Bildung* del vecchio stato prussiano, aveva assegnato all'università il compito di costruire il ceto dirigenziale dello stato – dandogli una formazione umanistica di ampio respiro, ma venata, al contempo, di una forte connotazione tecnico-amministrativa –, mentre alle accademie il compito di sviluppare la ricerca pura.²³

L'università – scrive Humboldt nel 1810 – sta sempre in rapporto più stretto con la vita pratica e con le esigenze dello Stato, a beneficio di quest'ultimo assumendosi essa il compito di guidare la gioventù; l'accademia, al contrario, ha da fare puramente con la scienza come tale. I docenti dell'università hanno fra loro un legame soltanto molto generale, che riguarda taluni aspetti esterni ed interni dell'ordinamento disciplinare, mentre per quel che concerne la loro attività vera e propria si scambiano idee solo se ne hanno voglia e per il resto ognuno va per la sua strada. L'accademia è invece un'associazione veramente destinata a sottoporre il lavoro di ognuno al giudizio di tutti.²⁴

22 Cfr. M. Laeng, *Filosofia della storia e della cultura in Germania e suoi riflessi pedagogici*, in AA. VV., *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, pp. 757-782.

23 Cfr. W. Von Humboldt, *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1993; *Bildung und Sprache*, Paderborn, 1997. In traduzione italiana, si vedano: *Università e umanità*, Napoli, Guida, 1970; *Stato società e storia*, Roma, Editori Riuniti, 1974, pp. 171-183.

24 Cfr. Humboldt, *Stato società e storia*, cit., p. 175. Nell'ottica humboldtiana, lo Stato deve farsi arbitro e garante delle procedure di massimizzazione delle risorse che permettono il riconoscimento pieno del ruolo dell'insegnante e del ricercatore, fornendo i mezzi adeguati ma soprattutto la libertà del fare ricerca. In un altro passo egli scrive: "Lo Stato non deve trattare le sue università come se fossero ginnasi o scuole professionali, né servirsi delle sue accademie come di una deputazione tecnica o scientifica. In linea generale non deve chiedere

Nel dare una definizione esaustiva del concetto di *Bildung*, secolarizzato nelle sue diverse manifestazioni storiche, Winfried Böhm ha scritto:

Bildung corrisponde al processo dialettico (eminentemente teso) del confronto tra l'uomo e il mondo, in modo che l'individuo prenda le distanze dal suo egocentrismo naturale, si liberi dell'avviluppamento nel mondo empirico dei sensi, si apra al mondo e trovi, attraverso la dedizione alla sua vocazione peculiare, se stesso quale unità in termini spaziali e temporali.²⁵

Le parole di Böhm trovano riscontro nella grande tradizione illuministica, che ha inizio, in Germania, con la domanda kantiana *Was ist Aufklärung?*, e che proprio nell'Illuminismo e nella sua concezione di ragione come portato imprescindibile per la comprensione dei fondamenti culturali del mondo e della società aveva trovato la possibilità del suo immediato riferimento formativo. Che cosa poteva significare, infatti, per riprendere le provocatorie ma efficaci parole di Nietzsche, per l'uomo diventare se stesso? Non è possibile comprendere questa trasformazione se non si comprendono, contemporaneamente, quei mutamenti storici che hanno portato, a partire dalla seconda metà del XVIII secolo, la borghesia a farsi promotrice di un vasto e imponente cambiamento politico, economico, sociale e, non ultimo, culturale.²⁶

La *Bildung* – ha scritto Cambi – è il processo di formazione dell'uomo come soggetto e come *anthropos*, che si compie uscendo dalla propria singolarità e incrociando il suo fare esperienza con la tradizione storica, tutta, e assimilando in essa ciò che ha rappresentato il percorso di universalizzazione dell'uomo: la cultura.²⁷

loro nulla che si riferisca direttamente a se stesso, ma nutrire l'intimo convincimento che esse, se raggiungono il loro obiettivo peculiare, adempiono anche i fini dello Stato, ed anzi li adempiono da un punto di vista il quale consente una concentrazione e attivazione di energie e leve motrici ben maggiore di quella che lo Stato riesce a mettere in movimento" (*ivi*, p. 174).

25 Cfr. W. Böhm, *Educazione e pedagogia nel XXI secolo*, in A. Portera, W. Böhm, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa. Lineamenti introduttivi*, Torino, Utet, 2007, p. 37, *passim*.

26 Cfr. A. Kaiser, (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999, pp. 1-136.

27 Cfr. F. Cambi, *Appunti sulla storia della Bildung*, in F. Cambi, A. Bugliani, A. Mariani, *Ortega y Gasset e la Bildung. Studi critici*, Milano, Edizioni Unicopli, 2007, p. 126. Si veda, inoltre, E. Colicchi, *Che ne è della paideia*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 9, 2009, pp. 19-34. Un'accurata analisi teoretico-critica del concetto di *Bildung* è svolta nel saggio di M. Borrelli, *La fine della Bildung e della Paideia occidentale. Hommage a Jörg Ruhloff*, in "Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali", n. 8, 2010, pp. 9-16.

Un'educazione tesa costantemente a proiettare il soggetto nel più ampio contesto sociale comunitario non può non tenere conto delle trasformazioni storico-sociali che s'inarcano sulla formazione dell'individuo come uomo, come *anthropos*, ma, al contempo, non possono eludere il presupposto fondamentale della *Bildung*, la sua prospettiva più generale e complessa, che riguarda non solo i metodi ma anche la particolarità immanente del processo educativo.²⁸

Questa mutazione, che a cavallo tra XIX e XX secolo in Germania ebbe protagonisti filosofi e pedagogisti quali Paul Natorp, Theodor Litt, Hermann Lietz, Eduard Spranger, Gustav Wyneken, ma anche filosofi della cultura come Wilhelm Dilthey e Georg Simmel, fu la risultante di un lungo processo trasformativo del contesto sociale (posto tra la necessità iperproduttiva del tecnicismo capitalistico e la salvaguardia dei presupposti umanistici della *Bildung*). Essa ha avuto in Italia, in Antonio Banfi, proprio nei primi anni del Novecento, il più significativo e attento critico.²⁹

La questione del rapporto tra *Bildung*, intesa come percorso ampio e complesso della formazione umana, ed educazione in quanto pratica immanente di questo stesso processo, svolse un ruolo decisivo – ma, al tempo stesso problematico e problematizzante – nella comprensione delle dimensioni tecniche e sociali, che faranno dire ad Adorno, in un suo scritto del 1959, che parlare di formazione nelle attuali società capitalistiche significa parlare di *Halbbildung* ossia, letteralmente, di “formazione a metà”.³⁰

Delineando il percorso storico-teoretico che ha portato alla trasformazione del concetto di *Bildung*, Gennari scrive:

28 Cfr. W. Böhm, *Proposta per una pedagogia come scienza*, in W. Böhm, G. Flores D'Arcais, *Il dibattito pedagogico in Germania (1945-1975)*, Brescia, La Scuola, 1978, pp. 309-327.

29 Cfr. A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e le correnti della pedagogia tedesca contemporanea*, in Id., *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, pp. 81-257. Si vedano, inoltre: G.M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Banfi*, Roma, Armando Editore, 1961; F. Cambi, *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana: 1900-1940*, Milano, Mursia, 1989, pp. 108-121; Id., *Antifascismo e pedagogia (1930-1945)*, Firenze, Vallecchi, 1980, pp. 181-203; A. Erbetta, *L'umanesimo critico di Antonio Banfi*, nuova edizione, Roma, Anicia, 2008.

30 Cfr. Th.W. Adorno, *Theorie der Halbbindung*, trad. it. *Teoria della Halbbildung*, Genova, Il Melangolo, 2010.

I primi decenni del Novecento, nel loro scenario intriso delle violenze della guerra, registrano i progressi nell'organizzazione delle *Geisteswissenschaften*, che in Max Frischeisen-Köhler, professore a Halle di filosofia e pedagogia, sussume le connotazioni proprie di una pedagogia della vita ricca di motivi diltheyani e husserliani. In particolare, nel lavoro dedicato a *Bildung und Weltanschauung*, del 1921, Frischeisen-Köhler denuncia i limiti del metodo sperimentale all'interno della ricerca pedagogica e studia il rapporto tra *Weltanschauung*, ideologia e ideale formativo.³¹

Il carattere complesso e pluridimensionale della *Bildung* nei suoi stretti rapporti con l'educazione venne, agli inizi del Novecento, ulteriormente definito da Paul Natorp, filosofo neokantiano della cosiddetta scuola di Marburgo, il quale nella sua opera del 1904, *Sozialpädagogik*, ha messo in rilievo proprio la doppia valenza del concetto di formazione.³²

Scrive, infatti:

la teoria dell'educazione della volontà deve innanzi tutto partire fin dall'inizio dal presupposto di una vita nella comunità e deve tener conto ad ogni momento delle possibili conseguenze di questo presupposto.³³

Per questo, precisa il filosofo:

La comunità formativa dei singoli è solo il caso più semplice, quasi la cellula, è un'unione, un gruppo strettissimo di cellule all'interno di tutto l'organismo della vita comunitaria umana, nel quale alla fine nessun singolo e nessun gruppo di singoli ha la sua esistenza e la

31 Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, p. 48. Sempre di Gennari, si veda *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1994.

32 Paul Natorp (1854-1924) è stato una delle figure di spicco del neokantismo tedesco ("Scuola di Marburgo"). Tra le sue opere di argomento strettamente pedagogico, si ricordano: *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaften* (1904, trad. it. *La pedagogia sociale. Teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*, Bari, "Sauna" Edizioni, 1977), *Philosophie und Pädagogik* (1909, *Filosofia e pedagogia*), *Individuum und Gemeinschaft* (1921, *Individuo e comunità*). Una prima fondamentale esposizione critica italiana del pensiero pedagogico di Natorp è lo studio di Antonio Banfi, *La problematicità dell'educazione e le correnti della pedagogia tedesca contemporanea*, cit., pp. 81-193 e in particolare pp. 167-179. Più recentemente, si vedano: G.A. Guerriero, *Introduzione a Natorp, La pedagogia sociale*, cit., pp. XI-XXIX; G. Vuoso, *Riflessioni sulla pedagogia sociale di Paul Natorp (1854-1924)*, in "Studi di Storia dell'educazione", n. 1, 1982, pp. 28-45.

33 Cfr. Natorp, *La pedagogia sociale. Teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*, cit., p. 95.

sua funzione totalmente rivolta al proprio io, ma può al contrario averle solamente in conformità del suo rapportarsi con la totalità, con l'umanità.³⁴

La questione sollevata da Natorp pone, dunque, un cambiamento radicale rispetto alla concezione goethiana della *Bildung*, per la quale la formazione umana – intesa come esperienza di vita che si fa nel rapporto stringente tra singolo e mondo – riguardava il singolo e il suo continuo rapportarsi con la propria interiorità.³⁵

Qui si tratta, invece, di una situazione differente. Nonostante i presupposti kantiani di Natorp, per cui legge e dovere sono i postulati essenziali di qualsiasi rapporto tra singolo e collettività, egli mette in luce il ruolo della società, poiché, come ha sottolineato Banfi, essa “appare come il piano di concretezza dell'ideale educativo, solo in quanto lo assume in sé e tende a trasfigurarsi nella sua forma. Donde segue – continua – il concetto dell'indipendenza assoluta dell'educazione dalla politica e dall'economia, indipendenza per cui solo la società realizza la sua unità spirituale”.³⁶

Il rapporto stretto tra educazione e società pone al centro della prima la questione etica, dal momento che questo stesso rapporto equivale al confronto serrato tra gli strumenti educativi e la loro funzionalità rispetto ai luoghi canonici dell'educazione: la scuola, la famiglia, la libera comunità sociale.³⁷

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ I grandi romanzi goethiani, da *I dolori del giovane Werther* fino a *Le affinità elettive*, manifestano quella tendenza introspettiva che emerge, da un lato, attraverso la messa in discussione del canone di appartenenza sociale del protagonista, mentre, d'altra parte, ogni possibile conflittualità viene sempre proiettata sulla soluzione tragica dell'annichilimento di sé nel confronto impari con i valori della morale borghese. La direzione autobiografica ed “intimista” del rapporto tra io e mondo, non a caso, rimane uno dei temi centrali del *Bildungsroman*, almeno fino ai primi del Novecento, fino cioè agli intricati enigmi della tormentata coscienza kafkiana e all'anonima (e dissacrante) voce de *L'uomo senza qualità* di Musil. Cfr. F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Milano, Garzanti, 1986, in particolare pp. 9-121; E. Madrussan, *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*, Como-Pavia, Ibis, 2009.

³⁶ Cfr. Banfi, *La problematicità dell'educazione e le correnti della pedagogia tedesca contemporanea*, cit., p. 173.

³⁷ “La *Bildung* – scrive Erbetta – sembra, anzi, indicare esattamente tale consapevolezza: destinato a realizzare se stesso in quanto cultura, l'uomo si dà nel processo del suo farsi autonomo e responsabile. Processo che, a partire dalla datità di una condizione naturale – ciò che semplicemente lo costituisce come rousseauiano *homme de la nature et de la vérité* – potrà soltanto riflettersi nella *faculté maîtresse* della sua libertà di cultura vissuta come orizzonte di vita”. Cfr. A. Erbetta, *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*, Roma, Anicia, 1992, p. 33.

Da questa prospettiva non decade ma, semmai, si fortifica lo stretto legame esistente tra educazione e sfera culturale, in una direzione che, ad un livello che si può definire socio-filosofico, Natorp è stato il primo a mettere in evidenza. Se quell'uomo di natura affronta la dimensione del suo destino pedagogico, allora l'educazione può essere "educazione alla libertà", frantumando, in questo modo, la necessità egoistica del suo soddisfacimento, per mettersi continuamente in gioco rispetto al suo essere individuo sociale. Ciò che, in questa dimensione, tiene insieme l'unità del soggetto non è tanto la pretesa – fondata o meno – che l'educazione sia di per sé formazione, bensì proprio la necessità di recepire il contenuto di senso del rapporto tra singolo e collettività. Tema, questo, ripreso da un'altra prospettiva da Georg Simmel nel suo *Schulpädagogik*, testo che raccoglie le lezioni di pedagogia che il filosofo tenne a Strasburgo nel 1915-16 e pubblicate postume nel 1922.³⁸

Tra filosofia e pedagogia

Simmel coglie pienamente la pregnante contraddizione esistente tra un'educazione in quanto formazione e cultura – meditata, quindi, in un'ampia prospettiva storico-sociale – ed un'altra intesa come un insieme di tecniche di apprendimento.

Per Simmel la formazione umana è un'interrogazione continua e aperta che, proprio per questo, non può fermarsi solo al livello dell'apprendimento, ma deve creare le condizioni affinché si costruisca una sorta di circolarità tra metodo e comprensione delle dinamiche culturali.

Se l'educazione spirituale deve portare ordine, senso, comprensibilità nel caos del mondo che travolge il giovane intellettuale, è necessaria la formulazione secondo la legge e il caso singolo, la regola e l'esempio, il generale e il particolare. Ma non si pensi di poter dare una

38 Cfr. G. Simmel, *Schulpädagogik* (1922), trad. it. *L'educazione in quanto vita*, a cura di A. Erbetta, Torino, Il Segnalibro, 1995. Richiamando la figura di Simmel come centrale all'interno del panorama pedagogico tedesco dei primi venti anni del Novecento, Banfi scrive a proposito della *Schulpädagogik*: "è costituita di una serie di saggi che non pretendono a definitiva sistematicità. Tuttavia a una considerazione attenta si rivelano alcuni motivi fondamentali, anzi forse un motivo fondamentale, che, senza raggiungere mai una troppo netta definizione, guida come un criterio ultimo tutte le analisi particolari, si pone come la legge della prospettiva in cui tutte le soluzioni pedagogiche, o, in generale, i contenuti e gli atti educativi, in quanto tali devono rientrare". Cfr. Banfi, *La problematicità dell'educazione e le correnti della pedagogia tedesca contemporanea*, cit., p. 229. Sui rapporti tra Simmel e Banfi, si veda Erbetta, *L'umanesimo critico di Antonio Banfi*, cit., pp. 46-53.

risposta definitiva ed univoca all'interrogativo, se questa formulazione debba avvenire in modo induttivo o deduttivo.³⁹

Non si può prescindere secondo il filosofo, dalla comprensione che ogni particolare, ossia ogni individuo, il quale ha le proprie esigenze specifiche, deve essere inserito in un contesto generale (il "caos del mondo") che, a sua volta, va continuamente decrittato. Infatti, continua, poiché la "pedagogia è una realtà viva che ha per oggetto il vivente" non può essere ridotta alla mera esplicazione di un metodo, non può valere cioè alcuna regola generale capace di sottomettere la singolarità alla presunta universalità di un metodo, per quanto valido esso possa apparire.

Quale può essere, ad esempio, il ruolo specifico della formazione, se si comprende che, nel rapporto tra allievo e maestro, entrambi sono dei soggetti a pieno titolo? Simmel, su questo, non ha dubbi: è necessario *riconoscere* l'individualità dell'alunno ma, al contempo, il maestro deve *rinunciare* "al carattere incondizionato dell'autorità".⁴⁰

Proprio questi due punti divengono centrali per comprendere sia la trasformazione del concetto di *Bildung* sia, d'altra parte, le richieste di un movimento giovanile (quello tedesco di inizio secolo, il *Wandervögel*), che sull'apertura del rapporto maestro-allievo e sull'abbattimento della rigida morale autoritaria tentava di costruire le proprie regole di intervento e le proprie rivendicazioni.

Chiarificando il rapporto tra individuale e collettivo (o, usando un linguaggio più schiettamente filosofico, tra particolare e universale) nel pensiero pedagogico simmeliano, Banfi scrive:

Il problema dell'educazione è essenzialmente quello di un rapporto tra la spontaneità individuale e l'obiettività determinata dell'esperienza, tale da consentire una sintesi spirituale tra i due momenti, secondo i valori universali che siano insieme principi di creazione e d'ordinata armonia.⁴¹

39 Cfr. Simmel, *L'educazione in quanto vita*, cit., p. 13.

40 *Ivi*, p. 19.

41 Cfr. Banfi, *La problematicità dell'educazione e le correnti della pedagogia tedesca contemporanea*, cit., p. 233.

Nel rapporto tra maestro e allievo la figura dell'educatore assume un ruolo centrale, poiché questi, lungi dal proporsi in maniera autoritaria come colui che detiene la *verità* della propria disciplina, risulta essere il collettore e, al contempo, il mediatore delle diverse esigenze che caratterizzano il “caos della vita” e la spontaneità individuale dell'allievo. Tutto ciò al fine di aprire al giovane la possibilità di comprendere il reale significato del “mondo di cultura”.

In questa continua mediazione, che non trova mai una forma stabile, perché si situa nel profondo senso dell'esistenza umana, l'esperienza assume una funzione determinante. È proprio sulla relazione tra esperienza e vita che s'inarca il valore e il portato della cultura: la *Bildung*, in tal senso, come forma esplicativa del rapporto uomo-mondo propone non semplici soluzioni tecnicistiche, che varino l'individuo pronto ad essere ideologicamente asservito, bensì una coscienza critica che, ad ogni movimento, si fa problematizzante rispetto alle proprie esperienze e ai propri vissuti.

L'uomo attivo intellettualmente, – sottolinea Simmel – il cui presente è al tempo stesso futuro, del quale è responsabile, colui che si impegna “sforzandosi”, svolge ogni compito, come se stesse lavorando a qualcosa di più. In rapporto alla sua vivacità intellettuale trae da ogni compito, come prodotto ulteriore, un rafforzamento, un esercizio, un'abilità per la sua personalità complessiva, portando così ad un grado superiore la totalità del suo futuro, che permane in lui vivo e in continuo sviluppo, ed eleva ad un grado superiore tutta la *δυναμις*⁴² imprevedibile del suo agire successivo.

D'altro canto, l'unione di esperienza e vita proietta l'individuo verso il futuro, rendendolo pieno di quelle attese che, da un punto di vista sociale, lo radicano *nel* presente, ponendo, pertanto, il problema della funzione etica. È così che, infatti, Natorp può scrivere: “Per noi ci si eleva alla comunità solo se parallelamente viene ad ampliarsi il nostro proprio io personale”.⁴³ La società,

42 Cfr. Simmel, *L'educazione in quanto vita*, cit., pp. 28-29. A proposito dell'opera simmeliana, Cambi scrive: “Anche Simmel, forse la figura più esemplare di quella Germania tra Otto e Novecento, con il suo modello di filosofia della vita attiva una lettura sottile e profonda della *Bildung*. La vita stessa è formazione, poiché essa si dà – kantianamente – come trascendentale umano di base. Vita, infatti, è processo nello spazio/tempo e organizzazione di significati e di valori; è Più-che-vita: sapere, cultura, azione progettata, teleologia; ma per farsi Più-vita: arricchimento e sofisticazione della vita stessa”. Cfr. Cambi, *Appunti sulla storia della Bildung*, cit., pp. 135-136.

43 Cfr. Natorp, *La pedagogia sociale*, cit., p. 87.

per Natorp come per Simmel, non è il semplice contenitore dei singoli individui, ma – in maniera più categorica per il primo – diventa il luogo della realizzazione etica assoluta dell'individuo nella sua partecipazione *con* altri soggetti.

Qui sta il ruolo e la funzione dell'educazione. Qui si situa – evidenziando, kantianamente, il portato categoriale e trascendentale della ragione nell'educazione umana – il rapporto maestro-allievo o, come sottolinea Natorp, le “interazioni tra gli individui”. È proprio la socialità, infatti, che inverte le relazioni tra soggetti che, pur considerandosi diversi, vivono nel medesimo contesto. È la socialità che fornisce la regola e la norma e che permette di porre la domanda etica fondamentale sul senso del bene comune.

Per questo è importante comprendere la determinante relazionale nel rapporto singolarità-collettività.

Non esiste, e non può esserci, – sottolinea Natorp – alcuna autocoscienza senza una contrapposizione e contemporaneamente una positiva relazione con altre coscienze; nessuna comprensione di se stesso senza il fondamento della comprensione dell'altro; nessuna domanda e nessuna risposta, nessun problema e nessuna soluzione, come manifestazione dell'autocoscienza del singolo, se tutto questo non fosse già avvenuto prima a livelli comunitari tramite le interazioni tra gli individui.⁴⁴

Questo movimento dialettico determina un processo circolare, potremmo dire virtuoso, che, tuttavia, non può risolversi nella semplice idealizzazione del rapporto educativo. La materialità della relazione formativa comporta *sempre* delle latenze che difficilmente possono essere sussunte in quella che Natorp ha definito l'autocoscienza di un *telos* già prestabilito.

In questo senso, la prospettiva simmeliana sembra proporsi come il tentativo di far emergere sia le contraddizioni insite nello scambio asimmetrico tra maestro e allievo sia quelle che, nella vita di cultura, assumono il significato della crisi. È proprio su questo scarto che s'innesci, ad esempio, il contrasto tra formazione intesa come mero apparato di conoscenze tecniche da apprendere e formazione, invece, intesa come scambio tra esperienza di vita e conoscenza. In prospettiva storica, l'esplosione della crisi dei valori borghesi tra Otto e Novecento manifesta l'incipienza di quella coscienza tragica dell'umano che,

⁴⁴ *Ivi*, p. 91, *passim*.

nel momento stesso in cui si fa storia, curva repentinamente le proprie possibilità di realizzazione, affidandosi prontamente all'autorità e alla gerarchizzazione dei sistemi sociali. L'opposizione tecnica/cultura evidenzia le ragioni di un conflitto, non solo ideologico, protrattosi dalla seconda metà dell'Ottocento con lo sviluppo della produzione capitalistica fino ai nostri giorni.

Tuttavia, le forze in gioco nel processo formativo non sono solo di natura produttiva ed economica. Come sottolinea Horkheimer:

Se è vero che le grandi unità sociali e in particolare quella presente si dispiegano in base a una dinamica immanente, ciò significa che le forze in esse comprese tendono effettivamente a preservare quelle che sono di volta in volta le forme di vita, dalle quali dal canto loro esse vengono favorite, che tuttavia al tempo stesso esse operano in contrasto le une con le altre e con queste forme, e che possono fare esplodere l'intera unità.⁴⁵

Quelle che Horkheimer definisce le "istituzioni di mediazione" (la famiglia, la scuola, la chiesa) rivelano il carattere oppositivo della vita sociale (o, come avrebbe detto Simmel, delle "forme della vita"). Il pensatore francofortese, nella sua analisi critica dei processi storici che hanno determinato la formazione autoritaria della società, cerca di ribaltare, in parte, la teoria classica marxista, secondo cui i processi economici costituiscono la struttura portante che determina lo svolgimento culturale e politico della società, mentre, d'altro canto, politica, cultura e società indicano la sovrastruttura come elemento passivo e relativamente marginale.⁴⁶

Secondo Horkheimer, al contrario, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento vi è una autonomizzazione dei processi culturali e politici, i quali, proprio avanzando questa pretesa di autonomia nei confronti della onnipervasività dell'economia, hanno rivelato il vero e proprio carattere della società capitalistico-borghese.

I gruppi di forza, sostiene Horkheimer, che cercano in ogni modo di differenziarsi dalle costrizioni produttive e che fanno capo ad unità che, purtuttavia, non possono fare a meno del rilevante sostegno economico, portano

45 Cfr. M. Horkheimer, *Autorità e famiglia*, in *Kritische Theorie. Eine Dokumentation. Vol. I*, trad. it. *Teoria critica*, Vol. I, Torino, Einaudi, 1974, vol. I, p. 277.

46 Cfr. F. Cambi, *Critica e utopia. Appunti per una lettura pedagogica della "Scuola di Francoforte"*, in "Rassegna di pedagogia/Pädagogische Umschau. Trimestrale di cultura pedagogica", n. 4, 1988, pp. 221-270.

in evidenza la problematicità esistente tra le forme di organizzazione sociale e la mercificazione capitalistica.

Scrive, infatti, Horkheimer:

se nel processo sociale globale, con il quale sono indubbiamente intrecciati, i fattori culturali assumono una propria importanza per il fatto di operare come tratti caratteriali degli individui di volta in volta considerati, a maggior ragione sono in una certa misura governate da leggi proprie, seppure solo relativamente, le istituzioni che su essi si fondano e che sono state create per rafforzarli e perpetuarli.⁴⁷

Le culture, ad esempio, resistono ai cambiamenti storici imposti da eventi endogeni o esogeni e, per questo motivo, ritagliano sempre uno spazio di validazione delle proprie regole e delle sfere di interesse, sia dal punto di vista del coinvolgimento degli individui sia dal punto di vista trans-storico della permanenza di quelle stesse culture.

Per questo, sostiene Horkheimer in linea con l'analisi marxista rielaborata dalla teoria critica, struttura e sovrastruttura non sono tenute insieme da un sistema gerarchico di dipendenza ma, in questo senso, si condizionano vicendevolmente, lasciando sempre comparire quello spazio di negatività che determina l'eccesso di cui il capitale vuole disfarsi (i marginali, gli improduttivi, ma anche eventi politici e culturali che mettono in discussione l'onnipotenza pervasiva dell'assuefazione mercificatrice).

Il sistema – scrive il filosofo – relativamente stabile di modi di comportamento acquisiti nel tempo che si rivela negli uomini di una determinata epoca e classe, il modo in cui mediante pratiche psichiche conscie e inconscie essi si adattano alla loro situazione, questa struttura infinitamente differenziata e riequilibrata sempre di nuovo, in molti casi viene conservata con tanta tenacia perché l'abbandono della vecchia forma di vita e il passaggio a una nuova forma, in particolare quando quest'ultima esige un'accresciuta attività razionale, richiede forza e coraggio, in breve una grande prestazione psichica.⁴⁸

La trasformazione della *Bildung*, nella prospettiva critica di Horkheimer e dei collaboratori dell'*Institut für Sozialforschung*, diviene il banco di prova dei grandi cambiamenti sociali novecenteschi, i quali, a loro volta, portano in

47 Cfr. Horkheimer, *Autorità e famiglia*, cit., p. 283.

48 *Ivi*, p. 291.

evidenza quei tratti perversi – autorità, obbedienza e comando – che rappresentano il volano essenziale per la costruzione di individualità docili e mansuete, come rappresentato nel capolavoro di Friz Lang, *Metropolis*, del 1927.

Rompere l'incantesimo della Bildung: la formazione sociale dell'individuo

Sin dalla sua fondazione, l'*Istituto per la ricerca sociale* di Francoforte assegna un'importanza determinante all'attenzione che il ricercatore deve porre alle trasformazioni sociali. La questione della formazione umana non riguarda solo il singolo, le sue attitudini, i suoi processi di apprendimento (tanto standardizzati quanto, per questo, legati alla riproducibilità del sistema di valori borghesi), bensì anche e soprattutto i legami sociali che rendono l'individuo parte integrante del proprio contesto sociale. Da questa prospettiva, che i ricercatori dell'*Istituto* definiscono *interdisciplinare*, gli *Studi sull'autorità e la famiglia* costituiscono il primo vero progetto sistematico utile a comprendere le dinamiche complesse che scardinano il riferimento unidirezionale di una *Bildung* autoreferenziale e centrata unicamente sulla positività dello sviluppo umano. Analizzare la costituzione storica e sociale della famiglia (con le sue derivazioni politiche, economiche e culturali) significa per i francofortesi attestarsi su un piano che precede e contemporaneamente va oltre la statica definizione della formatività umana come processo slegato dalla coercitività dei sistemi di controllo borghesi.

Il saggio introduttivo di Horkheimer, suddiviso nei paragrafi *cultura, autorità e famiglia*, poi confluito in *Teoria critica* col titolo *Autorità e famiglia*, definisce gli scenari culturali e sociali da cui ha avuto origine la struttura stessa della moderna concezione della famiglia.⁴⁹ Rintracciando i mutamenti delle società industriali a partire già dalla seconda metà Settecento, Horkheimer rinviene i

49 Cfr. M. Horkheimer (a cura di), *Studien über Autorität und Familie* (1936), trad. it. *Studi sull'autorità e la famiglia*, Torino, UTET, 1974. La ricerca, divisa in tre sezioni, contiene una parte teorica, una dedicata alle inchieste e un'altra di "studi singoli", dedicati al modello economico-autoritario, alla nascita dei movimenti giovanili di protesta e all'educazione in ambito familiare. I nomi di diversi studiosi, tra cui, oltre allo stesso Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Paul Lazarsfeld, Karl Wittfogel, Fritz Jungmann e Marie Jahoda-Lazarsfeld, si intrecciano delineando l'impianto unitario ed organico della ricerca stessa. Un modello di riferimento per il suo svolgimento può essere considerata l'opera di F. Engels, *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats* (1884), trad. it. *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*, Roma, Editori Riuniti, 1963.

nuclei educativi essenziali, che hanno definito funzionalmente lo sviluppo della personalità adeguata e conformata all'interno del più ampio contesto sociale. Le modalità di consolidamento della coscienza del singolo passano attraverso la *Bildung*, termine che comprende sia l'apprendimento di conoscenze sia lo sviluppo umano inteso come capacità di fare esperienze culturali consone al proprio grado di appartenenza sociale. Da un punto di vista dialettico, le forze in gioco nel processo formativo non sono solo di natura produttiva ed economica. Esse comprendono fattori che differenziano culturalmente la composizione di uno specifico assetto storico-sociale:

sia le reazioni e le istituzioni umane dirette a un fine che le cosiddette manifestazioni spirituali di vita delle classi e dei popoli, a seconda che appartengano all'una o all'altra delle grandi connessioni storiche che noi chiamiamo epoche o livelli di sviluppo dell'umanità, presentano dei tratti particolari.⁵⁰

Le istituzioni si modificano a seconda delle esigenze storiche che intervengono a decretare lo scacco o l'obsolescenza di aggregazioni che non assolvono più al proprio scopo produttivo o di socializzazione. Tutto ciò avviene perché è sempre presente un'interazione che caratterizza le forme attraverso cui gli uomini si danno specifiche regole di convivenza. In questa dimensione, il ruolo della famiglia, pur modificandosi nel tempo, è sempre stato un riferimento fondamentale per la costituzione della collettività.

Per comprendere il problema del perché una società funziona in un determinato modo, del perché è stabile o in dissoluzione, occorre quindi conoscere quella che è di volta in volta la costituzione psichica degli uomini nei diversi gruppi sociali, sapere come il loro carattere si è formato in connessione con tutte le potenze di formazione culturale dell'epoca.⁵¹

La stratificazione dell'ordinamento sociale – come già aveva lucidamente segnalato Max Weber nel suo monumentale lavoro sulle strutture istituzionali, tramite le quali gli uomini si danno le regole di convivenza⁵² – è un fattore consequenziale e centrale dello sviluppo borghese-capitalistico.

⁵⁰ Cfr. Horkheimer, *Autorità e famiglia* (1936), in *Teoria critica*, vol. I, cit., p. 276.

⁵¹ *Ivi*, p. 278.

⁵² Cfr. M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (1922), trad. it. *Economia e società. I. Teoria delle categorie sociologiche*, Milano, Edizioni di Comunità, 1999.

Intendere il processo economico – continua Horkheimer – come fondamento determinante dell'accadere, significa considerare tutte le rimanenti sfere della vita sociale nella loro connessione con esso, una connessione che è in continua trasformazione, e comprenderlo non già nella sua forma meccanica isolata, bensì unitamente alle capacità e disposizioni specifiche degli uomini che naturalmente esso stesso dispiega.⁵³

Comprendere queste trasformazioni significa, per Horkheimer, soffermarsi sulla genesi stessa della configurazione sociale non come termine *naturale* bensì *storico*. Nelle *Lezioni di sociologia*, scritte insieme ad Adorno, si legge chiaramente: “La costituzione in società è concepita sul fondamento della divisione del lavoro come mezzo per soddisfare i bisogni materiali: ma quel fondamento diventa fondazione ideale in ordine alla dottrina delle idee”.⁵⁴ Per questo, per intendere come la necessità sociale si intersechi con i bisogni costitutivi di potere e di predominio degli individui, (concetti che erano chiari sin dai tempi di Machiavelli, ma che solo Hobbes, Locke e Spinoza riescono a tradurre nella modernità), è fondamentale soffermarsi sul termine autorità, in quanto “categoria storica centrale”.⁵⁵

Riprendendo motivi presenti sin dalle meditazioni di *Dämmerung*, e sottolineando come la “forma sociale attuale si fonda, al pari delle precedenti, sul rapporto di dipendenza che le caratterizza”,⁵⁶ Horkheimer scrive:

Il fatto sociale che riconosciuto come dato di natura sanziona nel modo più immediato i rapporti di dipendenza esistenti, è la differenza di proprietà. Chi è povero deve lavorare duramente per poter vivere, e anzi, quanto più si gonfia l'esercito strutturale di riserva dell'industria, deve anche considerare questo suo lavoro come un grande beneficio e privilegio, cosa che del resto egli fa se appartiene al tipo borghese-autoritario.⁵⁷

53 Cfr. Horkheimer, *Autorità e famiglia*, cit., p. 278.

54 Cfr. M. Horkheimer, Th. Adorno (a cura di), *Soziologische Excurse* (1956), trad. it. *Lezioni di sociologia*, Torino, Einaudi, p. 31.

55 Cfr. Horkheimer, *Autorità e famiglia*, cit., p. 293.

56 *Ivi*, p. 315.

57 *Ivi*, p. 316.

Se i rapporti sociali sono fondati sulla mercificazione costante delle relazioni, dei ruoli e delle funzioni che compongono la nervatura di quella che insieme ad Adorno definirà, negli anni Quaranta, l'“industria culturale”, allora la ragione, che diventa essa stessa *strumentale*, non può (e non riesce a) dar conto delle contraddizioni che sono alla base di questa strutturazione. Sia la sottomissione sia la “disciplina cosciente del lavoro”, (la stessa disciplina che crea in età protestante, come aveva sottolineato Weber, la funzione della responsabilità, vero e proprio fulcro dell'accumulazione capitalistica),⁵⁸ documentano una linearità dello sviluppo borghese, che si riflette immediatamente sulla costituzione gerarchica del contesto sociale.

In tale prospettiva, dominio e autorità, allora, si equivalgono, poiché designano una supremazia che ritrova nella gerarchizzazione dei ruoli il suo principio e la sua fine:

La gerarchia data in questa società, – sottolinea Horkheimer – che così si riproduce, se non è riconosciuta espressamente come giustificata, è però riconosciuta come necessaria, e quindi, in ultima istanza, anche come giustificata. È un'autorità senza spirito e al tempo stesso apparentemente razionale.⁵⁹

Il fatto che interi gruppi sociali coltivino la speranza di poter accedere un giorno alla dimensione dell'autorità e del controllo – fatto, questo, che costituisce il collante ideologico predominante delle società dispotiche e massificate –, rappresenta l'illusione della compartecipazione del singolo alle dinamiche di potere. Mantenere vivo il pensiero che dice che “una qualche autorità deve pur esserci”, significa adempiere al gioco di costrizioni che crea il consenso attorno al potere. I risultati di ciò, ossia “l'approvazione della gerarchia sociale data e del modo di produzione su cui essa si fonda, come pure tutti gli impulsi istintuali e le forme di coscienza psichici connessi con questa approvazione”, riguardano “gli elementi spirituali mediante i quali la cultura si mostra come il cemento di un edificio sociale che presenta crepe profonde”.⁶⁰ Nella tradizione borghese, la famiglia è fondata sul principio dell'autorità paterna. Come la

58 Cfr. M. Weber, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1904-1922), trad. it. *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Firenze, Sansoni, 1979.

59 Cfr. Horkheimer, *Autorità e famiglia*, cit., p. 317.

60 *Ivi*, pp. 319-320, *passim*.

società è la reificazione del meccanismo produttivo capitalistico, così la famiglia rappresenta lo strumento di controllo capillare delle pulsioni e degli istinti del singolo. Essa forma e istruisce l'individuo, lo contiene e lo modella performandolo alle regole del proprio contesto, imponendo di riconoscere l'autorità sin da piccolo per conformarvi.

In quanto è una delle più importanti agenzie educative, la famiglia provvede alla riproduzione dei caratteri umani come sono richiesti dalla vita sociale, e dà loro in gran parte l'indispensabile capacità di assumere lo specifico comportamento autoritario dal quale dipende in larga misura il sussistere dell'ordinamento borghese.⁶¹

Agita in maniera così pervasiva, l'educazione modifica la propria prospettiva, favorendo, in direzione del riconoscimento della forza che sottomette alla legge sociale, uno sviluppo adattativo capace di regolare le tendenze individuali altrimenti incontrollabili. La potenza dell'obbedienza, presente ossessivamente in medici e pedagogisti sin dalla prima metà dell'Ottocento, descrive la funzione essenziale dell'educazione proiettata verso la conformazione. Il contesto sociale viene descritto come un enorme apparato che – se ben funzionante – può portare alla perfetta regolazione delle dinamiche conflittuali che ogni convivenza genera.

L'educazione – sottolinea Horkheimer – è una delle modalità di controllo dell'ordine sociale. Di conseguenza, la famiglia costituisce il primo nucleo di sperimentazione delle capacità individuali alla sottomissione e all'obbedienza.

Il *pater familias* borghese conservava sempre qualcosa del *bourgeois gentilhomme*; la 'buona famiglia' borghese ha imitato sempre l'aristocrazia, fino a cercarsi blasoni e alberi genealogici. A stretto rigore, la "famiglia borghese" è qualcosa che non esiste: in lei il preteso principio razionale dell'individualismo giunge a contraddizione con se stesso, e contraddizione necessaria tra gli elementi irrazionali che esso pure conserva e il principio totalitario di razionalità nel mezzo del cui dominio essi son posti.⁶²

La forza istintuale del bambino e il suo desiderio devono essere letteralmente spezzati, poiché la "sottomissione all'imperativo categorico del dovere è stata

⁶¹ *Ivi*, p. 322.

⁶² Cfr. Horkheimer, Adorno (a cura di), *Lezioni di sociologia*, cit., pp. 154-155.

fin da principio un obiettivo cosciente della famiglia borghese”.⁶³ A partire dall’epoca protestante, la figura del padre acquista sempre più un ruolo predominante: per la sua persona passa la forza di una legge superiore e indiscutibile, non da condividere ma da applicare ed accettare. A tal proposito, scrive Horkheimer:

Come fattore educativo nel senso della struttura autoritaria caratteristica di questa società, nella famiglia borghese non agisce solo l’unità immediata di forza e rispettabilità naturali, ma anche un’altra qualità, anch’essa apparentemente naturale, del padre.⁶⁴

Infatti, continua, quest’ultimo “è il padrone perché guadagna il denaro o almeno lo possiede”.⁶⁵ Se è vero che, almeno inizialmente, questa legge costituiva la forma indiscutibile della suddivisione produttiva delle funzioni sociali, quel che successivamente viene richiesto al bambino è di introiettare psichicamente tanto il senso dell’autorità quanto, di conseguenza, quello della sottomissione. È necessario, ai fini della conformazione sociale, creare i bravi e operosi cittadini capaci, in ogni momento, di obbedire a un comando superiore e di far propria, fino in fondo, la regolatività che permette di osservare la norma, di rispettarla senza mai trasgredirla. Non si tratta solo, come sottolinea Horkheimer, di applicare la legge del più forte. La disciplina dell’educazione, ad esempio, richiede la capacità performativa della regola: l’educando deve adeguarsi intimamente e docilmente alla struttura ordinativa di un contesto che può fare tranquillamente a meno del pensiero critico.⁶⁶ Per questo, il cardine dell’obbedienza costruisce l’individuo normale, adeso all’ordinamento sociale, ma identifica anche il cittadino bisognoso di autorità, che in quel potere si riconosce, cedendo volontariamente tutta o buona parte della propria

63 Cfr. Horkheimer, *Autorità e famiglia*, cit., p. 323.

64 *Ivi*, p. 328, *passim*. Cfr. E. Pulcini, *La famiglia al crepuscolo*, Roma, Editori Riuniti, 1987. Per una differente prospettiva, si vedano: A. Mitscherlich, *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*, trad. it. *Verso una società senza padre. Idee per una psicologia sociale*, Milano, Feltrinelli, 1970; M. Canevacci, *Dialettica della famiglia* (1974), Roma, Savelli, 1977.

65 Cfr. Horkheimer, *Autorità e famiglia*, cit., p. 328.

66 Cfr. C. D’Antonio, *Horkheimer e l’individuo-persona come architrave della teoria critica della società*, in F. Cambi, (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Roma, Carocci, 2007, pp. 149-167.

autonomia. Quel che si sviluppa all'interno delle mura domestiche riproduce, come in un microcosmo, la tenuta e la sopravvivenza del più ampio sistema sociale; non solo, ma la verifica continua di ruoli prestabiliti a priori (padre, madre, figlio), permette di configurare sempre sui presupposti dell'obbedienza la regolatività ordinativa del potere di persuasione. Ogni figura sociale possiede una specifica rappresentazione del proprio ruolo, che viene, a sua volta, declinata a partire dal *continuum* che sostanzializza la permanenza stessa della sua funzione in senso utilitaristico.

In questa situazione familiare – scrive Horkheimer – che è determinante per lo sviluppo del bambino, viene già largamente anticipata la struttura dell'autorità quale esiste nella realtà esterna alla famiglia: le differenze date nelle condizioni di esistenza, nelle quali l'individuo si imbatte nel mondo, devono semplicemente essere accettate; esso deve farsi strada presupponendone l'esistenza e in nessun caso metterle in questione.⁶⁷

La continua osmosi tra esterno sociale e interno familiare determina la costruzione dell'individualità. A fronte della pervasività di questo sistema, che lascia poco spazio all'autonomia della ragione, si sviluppano delle vere e proprie regole che sono il decalogo formale dell'appartenenza del singolo al proprio contesto. Il padre, ad esempio, deve “tener fede a determinate idee”, accrescendo la “coerenza nella vita pratica, l'impiego dell'intelletto, la tenacia e il piacere di dedicarsi a un'attività costruttiva”,⁶⁸ fornendo un vero e proprio contenitore ordinativo della vita quotidiana: niente può andare oltre questo decalogo, anzi, esso deve essere trasmesso rigorosamente alla prole. Obbedienza e adeguamento sociale, dunque, sono le direttrici attraverso cui passa l'educazione. Non più un'educazione rivolta all'esclusivo sviluppo culturale del singolo, ma intensiva, performativa e strumentale, capace di assegnare precisi ruoli e collocare il nucleo familiare all'interno della potente macchina sociale. Il modello della rassegnazione trova la sua ragion d'essere nello sguardo dell'autorità che impone obbedienza e sottomissione. Il padre che guarda il figlio, che lo ascolta solo per decretare un giudizio finalizzato alla punizione o al premio, assolve già al compito sociale dell'attribuzione di funzioni che, in quest'ottica, identifica gerarchicamente posizioni prestabilite: il

⁶⁷ Cfr. Horkheimer, *Autorità e famiglia*, cit., p. 324.

⁶⁸ *Ivi*, *passim*.

padre comanda mentre il figlio subisce, così come nell'ambiente produttivo il padre subisce ciò che il capo fabbrica gli ordina di fare.

Come avviene, in questa condizione, lo sviluppo del bambino? Scrive Horkheimer: "i suoi sogni e i suoi desideri, le sue concezioni e i suoi giudizi sono dominati dall'idea del potere degli uomini sugli uomini, dell'alto e del basso, del comandare e dell'obbedire".⁶⁹ Il bambino si adegua alle forme di potere paterne. È il padre, infatti, a possedere il denaro col quale lo mantiene e, per questo, chiede al figlio di ricambiarlo con l'obbedienza. Questo il bambino lo impara da subito: le forme attraverso cui si manifesta il segno dell'obbedienza, proprio perché passano attraverso la sottomissione, indicano nell'accettazione della propria necessità adattativa l'unico elemento razionale che può giustificarla. Da qui passa la debolezza del figlio e la forza del padre.

Di fronte a lui [al figlio] in ultima istanza il padre ha sempre ragione; egli rappresenta il potere e il successo, e l'unica possibilità che il figlio ha di preservare interiormente l'armonia tra gli ideali e l'agire obbediente – che prima della conclusione della pubertà è scossa assai di frequente – è quella di attribuire al padre, ossia a colui che ha la forza e il patrimonio, tutte le qualità riconosciute come positive.⁷⁰

Centrale e perseverante, nella formazione della personalità del bambino, rimane il ruolo paterno, poiché è da qui che provengono le risorse economiche per il sostentamento. Quando il padre-marito perde la sua forza economica, "quando perde la sua posizione sociale, anche il suo prestigio all'interno della famiglia è minacciato".⁷¹ I periodi di crisi, che coinvolgono intere popolazioni, Stati e apparati istituzionali, fanno vacillare le certezze su cui poggia la famiglia. L'economia capitalista tende ad assorbire le funzioni sociali, culturali e politiche che la borghesia ha creato. Per questo, è necessario elevare degli argini che garantiscano la tenuta della famiglia come centro nevralgico della formazione del potere sociale. Parimenti, inoltre, è necessario garantire le forme di conservazione che, tra razionalità e irrazionalità, favoriscono la permanenza di quella ragione strumentale che sola può esaltare il dominio borghese-capitalistico sulle coscienze, anche attraverso il mantenimento di sistemi

⁶⁹ Ivi, p. 329, *passim*.

⁷⁰ Ivi, p. 331.

⁷¹ Ivi, *passim*.

culturalmente decisivi come, appunto, la famiglia. Il concetto di *Bildung* si infrange contro la necessità di costruire strutture istituzionali adeguate allo stato totalitario, non solo ma anche contro la tecnicizzazione e la burocratizzazione delle esistenze.

L'educazione non è più un processo che si svolge tra uomini singoli come all'epoca in cui il padre preparava il figlio alla presa in consegna della sua proprietà e il maestro lo assecondava. Essa è assicurata direttamente dalla società e si compie alle spalle della famiglia.⁷²

La degenerazione della borghesia e del capitalismo nelle forme autoritarie fasciste viene evidenziata dalla lucidità con cui Horkheimer guarda alla fine di un'epoca:

La borghesia ha creato l'infanzia come via d'uscita dal dilemma tra la sobria conoscenza e l'ideologia della quale essa, di fronte alla minaccia della rivoluzione, non poteva liberarsi. Al fanciullo borghese dell'epoca tarda la verità si riverbera nella menzogna con la quale gli imprenditori tenevano gli operai alla sbarra: l'utopia della felicità eterna.⁷³

In questo trapasso storico, i ruoli sembrano essere invertiti:

Il terrificante rispetto di cui il giovane hitleriano gode da parte dei genitori è solo l'acutizzazione politica estrema di uno stato di cose universale. Già nei primissimi anni di vita, nei quali devono formarsi l'immagine del padre e il Super-io, si riflette questo nuovo rapporto, nel quale il padre non è rappresentato da un altro individuo ma è sostituito dal mondo delle cose e dal collettivo.⁷⁴

Questa modificazione costituisce l'estrema rappresentazione delle soggettività all'interno della potente macchina sociale totalizzante. Le marce fasciste, il culto della corporeità e della parola, affidati ad una retorica fondata sulla potenza e sulla forza della mascolinità "temprata con l'acciaio", svisiscono le vecchie forme (la famiglia e la scuola su tutte) di organizzazione e trasmissione

⁷² Cfr. M. Horkheimer, *Vernunft und Selbsterhaltung* (1941-1942), trad. it. *Ragione e autoconservazione*, in Id., *Filosofia e teoria critica*, Torino, Einaudi, 2003, p. 109.

⁷³ *Ivi*, p. 110.

⁷⁴ *Ivi*, p. 111.

ISSN: 2036-5683 - EISSN: 2036-5462

Topologik - Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali/
Topologik - International Journal of Philosophy, Educational and Social Sciences

Fondata e diretta da/Founded and directed by Prof. Michele Borrelli
n. 11 / I semestre 2012 - Issue n° 11 / First semester 2012

A cura di/Edited by Michele Borrelli / Francesca Caputo

Published by

PELLEGRINI EDITORE



Peer-Reviewed Journal

Educational Studies

delle regole sociali. Se lo sguardo del padre si posa ammirevole ad osservare la camicia bruma del figlio, ciò significa che la massa si sostituisce all'ordine mononucleare della famiglia: la società stessa è un'unica, grande e onnicomprensiva famiglia. È in questo perverso punto di congiunzione, tra paura e terrore, tra civiltà e progresso, l'obbedienza ritrova nello spirito di conservazione, che dal singolo volge inesorabilmente verso la collettività, i caratteri intermedi della sopravvivenza del potere e della sua continua legittimazione.