

Numero 1, 2023

**F** Studi *sulla*  
**FORMAZIONE**

**Open Journal of Education**



# Studi sulla formazione

## Open Journal of Education

ANNO XXV, 1-2023

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENTE E FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Winfried Böhm (Universität Würzburg), Davide Bridges (University of Cambridge), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Mirela Canals Botines (Universitat de Vic), Mauro Ceruti (IULM), Cristian Casalini (Boston College), Enrico Corbi (Università di Napoli), Carmela Covato (Università di Roma), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università di L'Aquila), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Marco Giosi (Università di Roma 3), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavrilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Iryna Kojut (University of Poltava), Elena Madrussan (Università di Torino), Anna Lazzarini (Università di Bergamo), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Emiliana Mannese (Università di Salerno), Paolo Mottana (Università di Milano Bicocca), Mutombo Mpanya (University of California), Fritz Osterwalder (Università di Berna), Dominique Ottavi (Université de Caen), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca), Rosalía Romero Tena (Universidad de Sevilla), Milena Santerini (Università di Milano), Otto J. Schantz (University of Koblenz-Landau), Giancarla Sola (Università di Genova); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania).

MANAGING EDITORS

Rossella Certini, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini

COMITATO DI REDAZIONE

Valeria Caggiano, Alessandro Cambi, Giuseppe De Simone, Elena Falaschi, Farnaz Farahi, Chiara Lepri, Anna Lazzarini, Paolo Levrero, Maria Rita Mancaniello, Romina Nesti

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Lamberto Borghi †, Egle Becchi †, Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives †, Enza Colicchi †, Giacomo Cives †, Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Michele Corsi (Università di Macerata), Duccio Demetrio (Università di Milano), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Remo Fornacat †, Franco Frabboni (Università di Bologna), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Eliana Frauenfelder †, Norberto Galli (Università di Milano), Antonio Genovese (Università di Bologna), Epifania Giambalvo †, Alberto Granese (Università di Sassari), Raffaele Laporta †, Mario Manno†, Riccardo Massa †, Giovanni Mari (Università di Firenze), Francesco Mattei (Università di Roma 3), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Anna Rezzara (Università di Milano Bicocca), Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli), Nicola Siciliani de Cumis (Università di Roma), Francesco Susi (Università di Roma), Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria), Leonardo Trisciuzzi †, Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova)

REDAZIONE

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: [studisullaformazione@scifopsi.unifi.it](mailto:studisullaformazione@scifopsi.unifi.it)

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>

I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

Copyright © 2022 The Author(s). Open Access. This is an open access issue published by Firenze University Press ([www.fupress.com/sf](http://www.fupress.com/sf)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

## INDICE

### **EDITORIALE** **5**

#### **DOSSIER – IL CALCIO TRA STORIA, NARRAZIONE E FORMAZIONE**

FLAVIA BACCHETTI, <i>Presentazione</i>	7
EUGENIO GIANI, <i>Saluto istituzionale</i>	9
COSIMO GUCCIONE, <i>Saluto istituzionale</i>	11
ALESSANDRO MARIANI, <i>Formarsi nel calcio, tra ieri e oggi</i>	13
SERGIO GIUNTINI, <i>CALCIO, ANTIFASCISMO E RESISTENZA IN ITALIA</i>	19
WALTER FOCESATO, <i>Il pallone assente. Calcio, giochi nei libri di lettura per la scuola elementare tra il 1945 e il 1970</i>	29
FLAVIA BACCHETTI, <i>Tra le pagine di scrittori e giornalisti-scrittori: una svolta stilistica, linguistica e interpretativa del calcio</i>	37
CHIARA LEPRI, <i>Gioco del calcio, "poesia dei campi verdi" e infanzia. Testi e autori</i>	55
DANIELA SARSINI, <i>Calcio e pedagogia</i>	69
FRANCO CAMBI, <i>Il calcio come esperienza formativa... a due facce</i>	73
STEFANO PIVATO, <i>Giovanni Semeria e il cristianesimo di concorrenza</i>	79
ROBERTO FARNÉ, <i>Il calcio: educazione e rappresentazione</i>	87
COSIMO DI BARI, <i>Calcio, media e formazione tra professionismo ed età giovanile. Dalla carta alla web, ai social media, riflessioni sul caso fiorentino</i>	95
ROMINA NESTI, <i>Il calcio come gioco profondo della contemporaneità</i>	113
MARCELLO MARCHIONI, <i>La centralità del codice etico nella formazione dell'arbitro di calcio</i>	121
MARIO TENERANI, <i>Calcio oggi e domani: spunti dal punto di vista dei giocatori</i>	127

#### **ARTICOLI**

VALERIA CAGGIANO E COSIMO COSTA, <i>Focus on Education. Entrepreneurship, softskills and the ancient world</i>	133
FRANCO CAMBI, <i>Le religioni nell'età della globalizzazione del mondo</i>	143
ROSSELLA CERTINI, CHRISTIAN DISTEFANO, <i>Nel silenzio della mia stanza... Riflessioni pedagogiche sul fenomeno Hikikomori</i>	157
ANTONELLA COPPI, <i>Dare fiducia. Dialogo e cura nei contesti educativi</i>	173

DALILA FORNI, <i>Un gioco da ragazze? Nuove eroine videoludiche tra realtà e idealizzazione</i>	181
GIULIANO FRANCESCHINI, <i>Che cos'è l'inclusione scolastica? Riflessioni e proposte operative</i>	197
ZORAN LAPOV, <i>La mediazione interculturale a scuola: professione femminile o questione di genere?</i>	207
FRANCESCA MARCONE, <i>La Theorie der Unbildung di Konrad Paul Liessman</i>	225
MICHELE ZEDDA, <i>Il dolore nella concezione di Leopardi. Note pedagogiche</i>	239
<b>INTERVENTI</b>	
FRANCO CAMBI, <i>"Educazione e autorità nell'Italia moderna": riflessioni sull'attualità del testo</i>	251
<b>MARGINALIA E RICORDI</b>	255
FRANCO CAMBI, <i>Ricordo di Sergio Moravia</i>	
<b>RECENSIONI</b>	259
<b>NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA</b>	269

# La Theorie der Unbildung di Konrad Paul Liessmann

FRANCESCA MARCONE

Docente a contratto – Università di Genova

Corresponding author: francesca.marcone@edu.unige.it

**Abstract.** The article focuses on a German-language essay written by Konrad Paul Liessmann in 2006, entitled *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (Theory of Unbildung. The mistakes of the knowledge society). In this book, the Austrian philosopher dwells on the relationship between the concepts of “Wissen” (knowledge) and “Bildung” (human formation) in contemporary society. With his pedagogical critique, Liessmann formulates here a theory of Unbildung, with a direct reference to the absence of human self-formation – so evident nowadays.

**Keywords.** Bildung - Unbildung - Knowledge - Contemporary Society

---

## 1. Konrad Paul Liessmann e il concetto di *Bildung*

Nel 2006, Konrad Paul Liessmann dà alle stampe il libro *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (Teoria della *Unbildung*. Gli errori della società della conoscenza) (cfr. Liessmann, 2006), per l'editore tedesco Zsolnay. Il volume, del quale non esiste ancora un'edizione in lingua italiana, teorizza l'assenza di formazione nella società occidentale contemporanea. A quindici anni dalla sua pubblicazione, pare opportuno riprendere la *Theorie* di Liessmann, tentando di restituirne la cifra pedagogica.

Originario della Carinzia, nato a Villach nel 1953, Konrad Paul Liessmann è un intellettuale, filosofo e saggista austriaco. Dopo aver conseguito nel 1979 il Dottorato in Filosofia con una tesi dal titolo *Anfang und Ende der Philosophie – Studien zum Verhältnis von Theorie und Praxis im griechischen und nachhegelschen Denken* (Inizio e fine della Filosofia – Studi sul rapporto tra teoria e prassi nel pensiero greco e post-hegeliano), Liessmann inizia la propria collaborazione con l'Università di Vienna in qualità di Assistente e organizzatore di seminari, occupandosi principalmente delle questioni connesse con la didattica della filosofia. Nel 1989 ottiene l'abilitazione in Filosofia grazie allo studio *Begriff der Distanz als ästhetische Kategorie* (Concetto di distanza come categoria estetica), pubblicato nel 1991, anno in cui diviene Docente presso l'Istituto di Filosofia dell'Università di Vienna. Qui è nominato Professore Associato nel 1995. Dall'anno seguente è Direttore scientifico dell'annuale Simposio Internazionale „Philosophicum Lech“ e curatore dell'omonima collana presso l'editore Paul Zsolnay, mentre dal 2002 al 2006 cura le pubblicazioni dell'opera di Friedrich Heer – storico, intellettuale e saggista austriaco – per i tipi di Böhlau. Dal 2004 al 2012, Liessmann è dapprima Direttore e poi Vicedirettore della Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft dell'Università di

Vienna, dove nel quadriennio successivo dirige il Corso di perfezionamento post-laurea in „Philosophische Praxis“ e, dal 2011 al 2018, conduce l'attività di Professore titolare della cattedra di „Methoden der Vermittlung von Philosophie und Ethik“ (Metodi d'Insegnamento della Filosofia e dell'Etica). È inoltre Vicepresidente, dal 2010, della „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ e, dal 2011 al 2015, della „Deutschen Gesellschaft für Ästhetik“. Allievo di Günther Anders, dal 2012 Liessmann è membro fondatore e Presidente della „Internationalen Günther Anders-Gesellschaft“.

Le numerose pubblicazioni liessmanniane estrinsecano interessi di ricerca che si estendono dall'estetica alla filosofia dell'arte e della cultura, dalla filosofia del XIX e XX secolo alla teoria sociale e dei *media*, dalla didattica della filosofia e dell'etica alla *Bildungstheorie*. Riguardo quest'ultimo ambito di ricerca in particolare, nel 2011 il filosofo pubblica *Bildung ist ein Lebensprojekt. Martin Kolozs im Gespräch mit Konrad Paul Liessmann* (*Bildung* è un progetto di vita. Martin Kolozs in conversazione con Konrad Paul Liessmann) (cfr. Liessmann, 2011) e, nel 2017, dà alle stampe il libro *Bildung als Provokation* (*Bildung* come provocazione) (cfr. Liessmann, 2017). Sul tema dell'assenza di formazione, alla già citata *Theorie der Unbildung* (cfr. Liessmann, 2006) – che ottiene più di diciassette edizioni, essendo altresì tradotta in ceco, croato e macedone – seguono il volume *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift* (L'ora degli Spiriti. La pratica dell'*Unbildung*. Una polemica), edito nel 2014 (cfr. Liessmann, 2014), e il testo *Die kleine Unbildung. Liessmann für Analphabeten* (La piccola *Unbildung*. Liessmann per analfabeti), pubblicato in collaborazione con Nicolas Mahler (cfr. Liessmann, Mahler, 2014).

Prima di procedere focalizzando la categoria di *Unbildung* nel riprendere la fondamentale teoria pedagogica liessmanniana, è tuttavia necessario tratteggiare il concetto da cui essa deriva, semantizzato dal termine *Bildung*. Proveniente dalla cultura tedesca e mitteleuropea, tale parola delinea la dimensione intima, personale e autentica ove risiede la tensione prettamente umana al darsi forma. Coniata dal mistico renano Meister Eckhart (1260-1327/28), in principio essa effigia la formazione interiore dell'uomo che è stato creato *ad imaginem Dei* e che sul modello divino continua a formarsi durante la propria vita: i termini *bildunga*, *bildunge* o *bildung*, utilizzati da Eckhart in tedesco antico, contengono infatti il lemma *bild*, che significa *immagine* (cfr. Gennari, 1995). Pertanto, originariamente si tratta dell'umano formarsi *per, con e in* Dio, crescendo spiritualmente e vivendo concretamente nella ricerca della *perfectio* divina. Attraverso il concetto di *Bildung*, Eckhart compie una sintesi dei pensieri filosofici platonico-agostiniano e aristotelico-tomista, giacché, durante il processo di formazione, il cristiano non si lascia soltanto plasmare da Dio, bensì opera in prima persona. Tramite l'*intellectus agens* – ossia l'elemento divino che, secondo Tommaso, Dio ha donato all'uomo per renderlo simile a sé –, l'essere umano dà attivamente forma a se stesso, seppur, agostinianamente, nella reminiscenza del modello effigiato dalla divina *imago agens*. Si devono attendere Goethe e Schiller affinché la *Bildung* si incardini sul sentimento dell'umanità, che è proprio di ogni singolo appartenente al genere umano. Nell'epoca del *Neuhumanismus*, che si colloca nei Paesi germanofoni fra il 1750 e il 1850 (cfr. Gennari, 2018; 2019; 2020), la *Bildung* subisce infatti una trasformazione epocale: non si configura più come *formazione divina* bensì quale *formazione umana*, dal momento che l'uomo, l'umano e l'umanità divengono contemporaneamente assiologie e teleologie della *Weltanschauung* neumanistica. Si compie dunque il trapasso da una *Bildung* divina a una *Bildung* umana, ove è

la stessa natura dell'uomo a sostanziare la sua dignità, che smette così di essere necessariamente dipendente dalla creazione e dalla significazione divine. Tuttavia, non viene amputato il rapporto con il mistero del Sacro. Se la *Bildung* è per Goethe e Schiller la parte profonda, interiore, intima e armoniosa dell'essere umano, essi utilizzano il termine *Ausbildung* intendendo un "perfezionamento" che non dimentica l'originario significato eckhartiano e medievale connesso alla tensione verso la *perfectio*. L'*Ausbildung* fa riferimento, in epoca neoumanistica, a un perfezionamento che consiste nell'autonomo "trarre fuori" (poiché *aus-* in tedesco significa "fuori") la parte migliore di sé conducendo una vita che abbia concretamente un senso pedagogico.

Il concetto di *Bildung* compare negli studi pedagogici italiani a partire dagli ultimi decenni del Novecento, grazie ai contributi di studiosi quali Winfried Böhm (cfr. Böhm, 1991), Franco Cambi (cfr. Cambi, Frauenfelder, 1992), Mario Gennari (cfr. Gennari, 1995) e Anna Kaiser (cfr. Kaiser, 1999), configurandosi come quel processo «attraverso cui siamo diventati noi stessi proprio così come siamo» (Gennari, 2001: 14). Pur strettamente coinvolta nel rapporto educativo, la *Bildung* trascende l'elemento relazionale che si instaura fra educatore ed educando, poiché identifica la *formazione umana*: cifra essenziale e naturale di ogni singolo essere umano.

All'antico concetto di *Bildung* (formazione umana) si accosta quello di *Umbildung* (trasformazione). Ripreso dagli scritti di Goethe, esso dischiude una precipua fecondità pedagogica – nell'opera goethiana e nello studio di Giancarla Sola (cfr. Sola, 2003) – poiché indica l'insieme delle «trasformazioni che danno forma alla formazione dell'uomo», le quali «non sono causate dal solo mondo esterno, ma si originano anzitutto nel mondo interiore del soggetto» (Sola, 2003: 38). È il pensiero a determinare la volontà di trasformarsi dell'essere umano, quando insieme alla percezione del mutamento fisico naturale nasce il sentimento di una trasformazione interiore, ossia della differenza sussistente fra chi era in passato, chi è nel presente e chi vuole diventare nel futuro. Tale dissomiglianza corrisponde alla *Umbildung*: la *trasformazione*; ciò che invece rimane inalterato nonostante il trascorrere del tempo è l'*Urbildung*: la *formazione originaria* (cfr. Sola, 2003: 20, 37; Sola, 2016). La formazione umana è la risultante di queste due dimensioni. Si istituisce, così, un'intrinseca polarità fra *Bildung* e *Umbildung*, perché la formazione si apre perennemente a nuove possibili trasformazioni e all'un tempo queste ultime si originano in ragione della formazione cui costantemente tendono. Di conseguenza, la formazione è sempre attuata e contemporaneamente in fase di attuazione, dacché trasformarsi non vuol dire darsi forma ogni volta *ex novo* ma, al contrario, la trasformazione assume un significato pedagogico quando non muta *del tutto* il soggetto. Abdicare alla propria formazione originaria, infatti, costituisce una perniciosa aberrazione con la quale l'uomo si preclude la possibilità di percepire un sentimento armonico nei confronti di se stesso. La categoria di *forma*, che è implicata nel concetto pedagogico di *formazione*, designa tanto l'aspetto esteriore quanto, aristotelicamente, la natura propria in virtù della quale un ente è esattamente ciò che è. In tal senso, la formazione originaria inerisce sia alla sostanzialità del singolo poiché ne è l'elemento caratterizzante, sia alla sua essenza umana e alla sua umanità.

Dal concetto di *Bildung*, Theodor Adorno fa derivare la propria teoria della *Halbbildung* (cfr. Adorno, 1959) – la pseudo-formazione –, alla quale la riflessione di Liessmann rimanda. Adorno definisce la *Bildung* come un dinamico «campo di forze» (*ibid.*:

11) molteplici – in cui agiscono *spirito e natura, autonomia e adattamento* – che si prefigge, da un lato, di frenare gli istinti animali degli uomini educandoli, attraverso la cultura, ad un adattamento sociale che consenta loro di convivere. Dall'altro, si pone contemporaneamente di proteggere la natura e la libertà soggettive dei singoli dalle ingerenze della società (cfr. *ibid.*: l.c.). Sicché, quando l'adattamento civilizzante prevale sulla salvaguardia della natura autentica di ogni essere umano, la *Halbbildung* diviene l'emblema di una «coscienza privata dell'autodeterminazione», la quale «si aggrappa necessariamente» solo «a elementi culturali approvati» (*ibid.*: 8). Ciò accade quando il soggetto tenta di appropriarsi di una cultura che reputa del tutto esterna rispetto a sé e che considera come qualcosa di assoluto e astratto, estraneo tanto alla vita concreta quanto al proprio pensiero. Adorno tenta di ricostruire le motivazioni storiche del passaggio dalla *Bildung* alla *Halbbildung*. Con l'avvento della Modernità – poiché l'agio e il tempo necessari per pensare alla formazione erano prerogativa della borghesia –, la *Bildung* venne socialmente valorizzata quale presupposto dei successi negli ambiti economici, amministrativi, imprenditoriali e pubblici, diventando un simbolo dell'emancipazione borghese. La concezione neoumanistica di una formazione armoniosa fine a se stessa venne sostituita dall'attenzione verso il mero apprendimento e l'istruzione popolare. Nel fornire una cultura anche alle classi meno abbienti, il concetto di *Bildung* è stato quindi progressivamente tramutato, secondo il filosofo, in una semplice erogazione di beni considerati oggettivamente «culturali», annichilendone così la dimensione della libertà soggettiva, che è invece del tutto necessaria affinché la cultura divenga viva, vitale e, quindi, formativa. Inoltre, tale situazione è dovuta, secondo Adorno, alla «disumanizzazione creata dal processo di produzione capitalistico» che – in un mondo ove le dinamiche sociali tendono a neutralizzare l'autenticità soggettiva del singolo – impedisce, ostacola, rifiuta «tutti i presupposti della *Bildung*» (*ibid.*: 16). Le stesse qualità intrinseche di quest'ultima – quali la propensione verso la bellezza e l'arte – sono d'ostacolo «alla carriera», giacché «chi sa ancora che cos'è una poesia troverà difficilmente un ben remunerato lavoro» (*ibid.*: l.c.) e «nessun ragazzo si sogna più di diventare un grande poeta o un musicista» (*ibid.*: 27). La *Halbbildung* è, allora, quella formazione che manca di «coscienza critica», «sceptsi», «ironia» (*ibid.*: 25); l'individuo pseudo-formato annaspa nella vastità della cultura perché si appropria – soltanto superficialmente – di una «eterogeneità» di prodotti culturali «spinta fino al caos» (*ibid.*: 30). Ciò contribuisce al «livellamento della società» (*ibid.*: 19) e della cultura. «Il modello della *Halbbildung*», infatti, non è rappresentato propriamente dagli strati sociali inferiori della popolazione occidentale, bensì dal ceto medio (cfr. *ibid.*: 20). Ossia: da coloro che vantano «l'atteggiamento illuministico, l'idea di essere liberi, di autodeterminarsi, di non essere disposti a lasciarsi manipolare, idea che è presente e operante in tutti gli individui dei paesi completamente capitalizzati», senza aver contezza del fatto che, al contrario, la pseudo-formazione giunge ad assumere una «forma totalitaria» (*ibid.*: 23). Sebbene possano esservi soggetti non ancora sussumibili «sotto le categorie della *Halbbildung*», invero «dal lato della produzione esse sono così predominanti» e «influenzano talmente le onnipresenti manifestazioni culturali da possedere un valore rappresentativo» (*ibid.*: 21) di tutta la società. Se è vero che «la *Bildung* non si può acquistare» (*ibid.*: 29), allora «la *Halbbildung* è lo spirito colpito dal carattere feticistico della merce» (*ibid.*: 31). Quando l'approccio ai beni artistici è determinato dal bieco desiderio di redenzione sociale, «l'informazione culturale mascherata da amore per l'arte si rivela



distruttiva», alimenta il «narcisismo collettivo» (*ibid.*: 40), il «conformismo» (*ibid.*: 41) e il «risentimento» (*ibid.*: 43). In tal caso, la formazione risulta “*halb*” – dimidiata, dimezzata, privata di profondità e, quindi, del tutto superficiale – perché manca della sua parte più autentica, finendo per essere eccessivamente controllata dalle spinte omologanti della società.

Alla luce delle sovraesposte considerazioni storico-pedagogiche e sociali sul concetto di *Bildung* e di alcuni suoi principali derivati, si può ora tentare di comprendere e approfondire la liessmanniana *Theorie der Unbildung* (cfr. Liessmann, 2006): la teoria dell'assenza di formazione.

## 2. La Teoria dell'*Unbildung*

«Viviamo in una società della conoscenza» (*ibid.*: 7): la fallacia di tale affermazione e l'ironia con cui essa viene posta in apertura al testo di Liessmann emergono alla luce della paradossale situazione progressivamente tratteggiata dall'autore all'interno del volume. La società occidentale dell'epoca contemporanea ostenta un'apparente consacrazione al sapere: «si dice», ricorda il filosofo austriaco, «che la conoscenza (*Wissen*) e la *Bildung* siano le risorse più importanti nell'Europa povera di risorse» (*ibid.*: l.c.). Tale ostentazione si dispiega, secondo Liessmann, nel fatto che: *a*) non di rado i dibattiti sulle condizioni di studio nelle università d'élite occupano in Europa le prime pagine di giornali e riviste (cfr. *ibid.*: l.c.); *b*) la presunta scarsa qualità di scuole e università porta talvolta ad «attacchi di panico nelle politiche educative»; *c*) «il culto» e «la competizione» (*ibid.*: l.c.) dei potenziali vincitori del premio Nobel nei diversi campi della conoscenza costituiscono «preoccupazioni nazionali» (*ibid.*: l.c.); *d*) i dispositivi digitali – simbolo perspicuo del progresso scientifico – sono ciò di cui la maggior parte della popolazione occidentale non può più fare a meno per vivere e dimostrano come la scienza si sia insinuata nelle pieghe più profonde dell'esistenza umana (cfr. *ibid.*: l.c.); *d*) «vengono organizzate non solo brevi conferenze su ogni argomento immaginabile, ma anche lunghe notti di scienza e ricerca» (*ibid.*: l.c.); *e*) alcuni dei format televisivi che riscuotono maggior successo sono i quiz in cui viene testata la preparazione culturale, generale o specifica dei partecipanti.

«A prima vista, potrebbe sembrare che il sogno illuminista dell'uomo dalla formazione completa (*vom umfassend gebildeten Menschen*) in una società ben informata stia diventando realtà», ma un'analisi più approfondita disvela, al contrario, una situazione «estremamente deludente» (*ibid.*: l.c.) in merito. La «società della conoscenza» non «sostituisce» affatto «la società industriale»: tale locuzione risulta essere retorica, diventando uno *slogan* «riconciliabile non tanto a un'idea di *Bildung* quanto a concreti interessi politici ed economici» (*ibid.*: 8). Sembra, infatti, che le politiche educative mirino «all'industrializzazione e all'economizzazione della conoscenza (*Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens*)», tramutando «le classiche teorie della *Bildung* (*Bildungstheorie*) nel loro opposto» (*ibid.*: l.c.). Se quest'ultime promuovevano l'autenticità e l'originalità soggettiva, la società contemporanea esalta invece anzitutto l'idea di «un essere umano flessibile (*flexible Mensch*) che, disposto all'apprendimento permanente (*lebenslang lernbereit*), mette le sue capacità cognitive a disposizione dei mercati»: dell'uomo così come era stato pensato nell'epoca neoumanistica non sopravvive, dunque, neppure la

vaga «caricatura» (*ibid.*: l.c.).

La conoscenza «*en vogue*» consiste, per Liessmann, in un «affastellamento frammentario (*Stückwerk*): veloce da produrre, rapido da acquisire e facile da dimenticare» (*ibid.*: l.c.). Sicché, sarebbe «un errore fatale» – ricorda l'autore – credere che tanto i *cultural studies* quanto i cosiddetti «lavoratori della conoscenza» o «manager della conoscenza (*Wissensmanager*)» abbiano un principio di attinenza con il concetto di *Bildung* (cfr. *ibid.*: l.c.). Al contrario, essi sono una dimostrazione di *Unbildung*, la quale non designa – secondo Liessmann – una «semplice assenza di conoscenza» o la «mancanza di cultura (*Unkultiviertheit*)», bensì «l'uso talvolta piuttosto intensivo della conoscenza al di là di qualsiasi idea di *Bildung*» (*ibid.*: 10). Con il termine *Unbildung*, l'autore delinea quindi una concezione della conoscenza e della cultura che non ha più alcun rapporto con l'umana formazione interiore, spirituale e armonica del soggetto. «Il fatto che oggi nessuno sappia cosa siano la *Bildung* o la *Allgemeinbildung* non rappresenta una carenza soggettiva, ma è il risultato di un pensiero che riduce la *Bildung* alla *Ausbildung*» (*ibid.*: l.c.). Quest'ultima non conserva alcun principio di pertinenza nemmeno con l'originario «perfezionamento» della *Goethezeit*. Nella lingua tedesca odierna, infatti, essa denota tanto l'«apprendimento» quanto l'«addestramento», giungendo sino a indicare quel periodo di «apprendistato» o «formazione professionale» che in Germania costituisce un percorso alternativo alla consueta formazione scolastica superiore e prevede un'«alternanza scuola-lavoro» finalizzata all'apprendimento di un determinato mestiere. Alla luce di ciò, l'autore porta in emersione il fatto che i concetti pedagogici fondamentali di «formazione umana» e «educazione» siano oggi sostituiti dalla semplice istruzione quale esercizio, indottrinamento, mera acquisizione di nozioni e tecniche funzionali *per (aus-)* la professione e la produttività. La conoscenza di sé e del mondo – insieme a quanto voleva esprimere la parola *Bildung* – degrada in qualcosa di contabilizzabile da cui trarre provento, talché si è arrivati finanche a parlare di «capitale umano (*Humankapital*)» (*ibid.*: l.c.).

L'espressione americana *human capital* si origina a partire dagli anni Sessanta del Novecento, con la sua divulgazione da parte degli economisti della Scuola di Chicago. Alla fine del secolo si rende perspicua l'interdipendenza fra crescita economica dell'azienda e sviluppo del cosiddetto *capitale umano*, che il *Dizionario di Economia e Finanza* di Treccani del 2012 definisce come l'«insieme di capacità, competenze, conoscenze, abilità professionali e relazionali possedute in genere dall'individuo, acquisite non solo mediante l'istruzione scolastica, ma anche attraverso un lungo apprendimento o esperienza sul posto di lavoro e quindi non facilmente sostituibili in quanto intrinsecamente elaborate dal soggetto che le ha acquisite». Come riporta lo stesso *Dizionario*, «pur non potendo essere misurate univocamente, le componenti del capitale umano determinano tuttavia la qualità della prestazione erogata dal detentore, concorrendo ad aumentare la produttività di un'impresa e a qualificarla, influenzandone i risultati». A tale concetto si lega, dunque, il termine «formazione» in ambito professionale – che consiste in un programma di preparazione e riqualificazione specifica dei lavoratori – nella quale l'azienda investe con l'unico scopo di accrescere la propria efficienza e il proprio guadagno. L'acostamento di «capitale umano» e «capitale non umano» (ossia dispositivi, attrezzature e impianti) – ambedue considerati come ciò su cui investire per guadagnarne un provento – rende perspicua la ponderosa reificazione della *Bildung* nell'epoca contemporanea, che alla *formazione umana* sostituisce la *formazione professionale*. L'*Unbildung* tratteggia

quindi l'assenza del concetto di "formazione umana" nella cultura e nella società: tale situazione «non è né un fallimento individuale né il risultato di una disastrosa politica educativa», ma «il destino di tutti noi perché è la conseguenza necessaria della capitalizzazione dello spirito (*Kapitalisierung des Geistes*)» (*ibid.*: l.c.).

L'autore prende poi in esame la dinamica dei quiz televisivi: qui la conoscenza è saggata tramite una serie «completamente incoerente e casuale» di quesiti riguardo un'ampia varietà di aree tematiche (cfr. *ibid.*: 14), nella quale «tutti i campi del sapere e gli ambiti della vita stanno fianco a fianco su un piano di parità» (*ibid.*: 15). Ciò «mette radicalmente fine a qualsiasi presunzione formativa (*Bildungsdünkel*)» facendo emergere, di contro, il fatto che «tutto può essere formazione, ma la formazione non è più tutto (*Alles kann Bildung sein, aber Bildung ist längst nicht mehr alles*)» (*ibid.*: l.c.). Quanto potrebbe importare, tutt'al più, è la «puntuale conoscenza dei fatti» (*ibid.*: 16). A ben vedere, però, sono rare le occasioni in cui il concorrente sa realmente la risposta o in cui può tentare di dedurla ragionando. Nella maggioranza dei casi, il presentatore sottopone domande a risposta multipla che costituiscono, per l'aspirante vincitore, semplici *indovinelli*: ciò promuove surrettiziamente l'irrilevanza della conoscenza, rendendo invece determinanti la *fortuna* e il *caso*, nonché sostenendo «propagandisticamente la tesi che non si può mai sapere abbastanza» (*ibid.*: 17). Allo stesso modo le cosiddette "parole crociate", con le quali talvolta il soggetto crede d'ampliare la propria cultura generale, foraggiano in realtà il solo «valore d'intrattenimento della conoscenza» (*ibid.*: 20). La «*Allgemeinbildung*» – ossia la "cultura generale" intesa «quale consapevole appropriazione dei capisaldi della propria cultura» tramite un perseverante «impegno personale (*Selbstverpflichtung*)» (*ibid.*: 21) – è rimpiazzata dalla pura curiosità che porta a «perdersi nel casuale, nel particolare, nell'eccezionale e nel superfluo, trascurando così le connessioni e le verità fondamentali» (*ibid.*: 20). Dalla teoria di Liessmann emerge dunque la contrapposizione fra *Bildung* e *Gelehrsamkeit* (erudizione), il cui «confine e la tensione che provoca» non risultano di alcun interesse nella società contemporanea (cfr. *ibid.*: 24).

L'espressione "Knowledge society" ha assunto peculiare rilievo dapprima con il Consiglio europeo che si è tenuto a Lisbona nel marzo dell'anno 2000 e, in seguito, con il report mondiale dell'UNESCO, steso nel 2005, dal titolo *Toward knowledge societies*. Tale locuzione indica una società ove la conoscenza detiene, circa gli aspetti economici, politici e sociali, un ruolo centrale nella vita dei singoli esseri umani, in ragione della vastità d'informazioni cui è possibile accedere in ogni momento agilmente tramite i *media* digitali. Tuttavia, come ricorda Liessmann, la conoscenza supera l'informazione, perché si verifica qualora a quest'ultima – ricevuta, elaborata e compresa – sia attribuito un senso che venga culturalizzato e interiorizzato dal soggetto, diventando parte del suo essere. Considerando la celebre definizione batesoniana per la quale *l'informazione è una qualche differenza che fa la differenza in un evento successivo*, sarebbe più corretto – afferma Liessmann – sostenere la tesi di una «società della disinformazione» (*ibid.*: 28). Le informazioni da cui l'uomo è oggi circonfuso, infatti, solitamente «non fanno alcuna differenza rispetto a un evento successivo», dovendo al contrario «essere subito nuovamente dimenticate», mentre i dati determinanti «sono rari e di solito devono essere faticosamente filtrati» (*ibid.*: l.c.). In un tale contesto, il numero pressoché infinito d'informazioni cui è costantemente possibile accedere non favorisce la possibilità di conoscere realmente: invero, è «proprio tale facilità di accesso a sabotare la formazione della

conoscenza», poiché «senza elaborarla e comprenderla, la maggior parte delle informazioni rimane semplicemente esterna» (*ibid.*: 30).

Quanto Liessmann intende evidenziare è il fatto che la società dell'*Unbildung* si nutra di espressioni stereotipate, fra le quali egli novera altresì quella del *lifelong learning*, che è divenuta, secondo l'autore, un'«ideologia»: l'«apprendimento permanente» è oggi «una necessità e, più precisamente, una costrizione, ma nessuno sa esattamente cosa dovrebbe in effetti imparare e a quale scopo» (*ibid.*: 33). Esso non apporta alcuna innovazione alla pedagogia, poiché già le categorie di *paideia* greca, *humanitas* romana, *perfectio* cristiana, *dignitas hominis* umanistico-rinascimentale e *Bildung* neoumanistica (cfr. Sola, 2016) estrinsecavano l'idea di un percorso formativo non limitato alla sfera dell'infanzia ma dimensionato lungo tutto l'arco della vita umana. Inoltre, non facendo riferimento solo alla necessaria riqualificazione professionale dei lavoratori ma altresì al «Faktor Bildung», dà luogo a locuzioni come «formazione degli adulti (*Erwachsenenbildung*)» o «formazione aziendale continua (*betriebliche Fortbildung*)» (Liessmann, 2006: 33), che risultano inappropriate. «Un altro errore molto diffuso, soprattutto nell'istruzione scolastica di base», è quello espresso dallo *slogan* del *learning to learn*, che suggerisce di eludere o «buttar via» l'«inutile zavorra della conoscenza», limitandosi meramente a “imparare ad apprendere” per poter poi imparare tutto il possibile in un secondo momento (cfr. *ibid.*: 35). «Tuttavia – ricorda Liessmann – non c'è apprendimento senza contenuto» e, pertanto, tale motto si rivela come conseguenza di un «nichilismo pedagogico (*pädagogische Nihilismus*)», il quale è «espressione di una fondamentale incapacità di affermare ciò che ha da essere appreso» (*ibid.*: 35-36).

Con la *Weltanschauung* della Modernità – ben effigiata, secondo Liessmann, dalla frase di Francis Bacon per cui *scientia potestas est* (che significa *sapere è potere*) –, la *Bildung* è divenuta illusoriamente all'un tempo «utopia della piccola borghesia» e «speranza della classe operaia», nonché «mezzo» per l'emancipazione e l'integrazione di donne, migranti, disabili e minoranze (cfr. *ibid.*: 50). La valorizzazione dei saperi e della cultura quali umane «istanze d'interpretazione del mondo e di confronto con il mondo» è stata progressivamente sostituita dall'incentivazione della sola «conoscenza scientifica» e delle «tecnologie ad essa collegate» (*ibid.*: l.c.). Tale riduzionismo e il processo di reificazione della *Bildung* che ne consegue risultano perspicui volgendo lo sguardo al sistema istruzionale scolastico e universitario, nel quale regnano «competizione», «test» e «classifiche internazionali», nonché «valutazioni», «misure di garanzia della qualità» e «corsi per l'efficienza» (*ibid.*: 52). Liessmann fa notare che tale situazione è dovuta alle politiche educative di coloro i quali in tedesco sono paradossalmente chiamati «Bildungsreformer» pur non mantenendo più alcun principio di connessione con l'originario concetto di *Bildung*. Al contrario – scrive provocatoriamente l'autore – «quanto accomuna i riformatori scolastici (*Bildungsreformer*) di ogni orientamento è il loro odio (*Haß*) per l'idea tradizionale di *Bildung*» (*ibid.*: l.c.). Sembrano considerare «un abominio (*Greuel*)» il fatto che le persone mirino a una «conoscenza autotelica, coerente, rivolta in termini di contenuto alle tradizioni delle grandi culture», la quale possa non solo consentire loro di formarsi una «personalità (*Charakter*)», bensì possa costituire anche «un momento di libertà concesso rispetto ai dettami dello *Zeitgeist*» (*ibid.*: 52-53). Sicché, «chi si ritiene al passo con i tempi non parla più di *Bildung* finalizzata al soggetto e allo sviluppo delle sue facoltà, ma di “*Wissensmanagement*”»: quest'ultimo lemma estromette il discor-

so sulla formazione umana, promuovendo invece una «conoscenza che deve esser prodotta, scambiata, acquistata, gestita e smaltita come una materia prima» (*ibid.*: 53). Sia in Germania sia in Italia, la formazione indica infatti «l'acquisizione e il conferimento di varie conoscenze e qualifiche», discostandosi dall'antico significato umanistico che la interpreta come un «percorso di autoformazione (*Selbstbildung*) umana» volto allo «sviluppo di corpo, spirito e anima, di talenti e abilità» affinché l'essere umano divenga «un partecipante sicuro di sé alla comunità e alla sua cultura» (*ibid.*: 54). Citando la *Theorie der Bildung des Menschen* di Wilhelm von Humboldt, Liessmann ricorda che la *Bildung* è quanto, «nella nostra persona, dona il più alto contenuto possibile al concetto di Umanità, sia quando siamo in vita sia dopo, attraverso le tracce dell'opera viva che ci lasciamo dietro»: è, più semplicemente, «il compito ultimo del nostro esserci (*letzte Aufgabe unseres Daseyns*)» (*ibid.*: 55).

Dal paragone fra la teoria humboldtiana e la concezione contemporanea della formazione emerge, dunque, un sostanziale contrasto. Nella visione neoumanistica la *Bildung* richiama «la connessione, finalizzata ad un'interazione globale, attiva e libera, dell'Io con il mondo» (*ibid.*: l.c.), fondata sull'umanità dell'uomo, che ha da estrinsecarsi tanto nel pensiero – quale «tentativo del *Geist* di diventare intellegibile a se stesso» – quanto nell'azione – come «esercizio della volontà dell'uomo di divenire libero e indipendente in sé» (*ibid.*: l.c.) –. Il *Neuhumanismus* promuove infatti l'idea di un essere umano naturalmente desideroso di «apprendere (*ergreifen*) quanto più gli riesce del mondo e di connettersi il più strettamente possibile con se stesso» (*ibid.*: 55). Inoltre, il processo formativo prevede tanto l'obiettivo di «riconoscere il mondo, appropriarsi del mondo e disporre della natura (non come fine ultimo, ma quale mezzo per raggiungere gli scopi peculiari della *Bildung*)» quanto «l'impegnativa attività verso la conoscenza di sé e la libertà» (*ibid.*: 56). La *Bildung* è, quindi, l'armonico «intreccio di universale e particolare, individualità e collettività, forma e sviluppo di tutte le dimensioni del soggetto» nel nome di ciò «che nel XVIII secolo veniva chiamata con enfasi l'«Umanità» (*Menschheit*)» (*ibid.*: 57). Tale idea, secondo Liessmann, è venuta meno.

Al contrario, nell'epoca contemporanea la formazione (professionale) si fonda soltanto «su fattori esterni» all'essere umano, «come il mercato, l'occupabilità, la qualità e lo sviluppo tecnologico» (*ibid.*: 73). L'individuo (indistinto nella massa), se «non è disposto a lavorare in *team*, in rete e ad adattarsi in modo flessibile a qualsiasi richiesta venga sollevata (mai dagli uomini bensì sempre dal mercato, dalla globalizzazione o dal futuro), non ha più possibilità di soddisfare le esigenze della società della conoscenza» (*ibid.*: 72). Ciò è sintomo, secondo l'autore, di una *vision* che rivela il proprio «strabismo folle» (*ibid.*: 82) nel «controllo-qualità» dei processi formativi. Su questi temi – dalla «follia della classifica» nell'ambito del PISA (cfr. *ibid.*: 74 segg.) agli effetti del Processo di Bologna (cfr. *ibid.*: 104 segg.), dal «feticcio dell'internazionalizzazione» (*ibid.*: 97 segg.) all'«imperialismo linguistico» dell'inglese come «unica lingua scientifica» (*ibid.*: 132) – si sviluppa successivamente la trattazione di Liessmann. La *Teoria della Unbildung* esprime, dunque, una fervida critica pedagogica soffermandosi sulle dinamiche culturali e istruzionali, politiche e sociali che dimostrano l'irrisorietà della formazione umana nella società.

### 3. La società dell'*Unbildung*

In virtù della teoria liessmanniana, è lecito domandarsi se si possa ancora parlare di una società della *Halbbildung* o se sia maggiormente opportuno sostenere la tesi di una prevaricante *Unbildung*. Per fare ciò, pare necessario procedere interrogandosi su quali siano gli elementi di formazione che permangono nella società attuale.

Se il nucleo fondante della *Bildung* si istituisce anzitutto sulla libertà con cui il singolo vive la cultura al fine di dare umanamente forma a se stesso, risulta legittimo chiedersi se la società *proponga* conoscenze e informazioni che possano essere davvero formative per il soggetto o, piuttosto, se essa *imponga* prodotti definiti “culturali” che in nessun modo alimentano il desiderio umano di formarsi, educarsi e istruirsi armonicamente. Gli anni di studio scolastico che l'uomo occidentale deve affrontare contribuiscono a formare in lui una personalità autentica e un costume critico con cui filtrare le informazioni che gli pervengono dalla società? Quali sono il fine e il principio-guida delle politiche educative odierne? A quest'ultima domanda Liessmann risponde affermando che ogni decisione politica riguardante l'educazione e l'istruzione è guidata dalla «follia della classifica» (*ibid.*: 74 segg.). Agli «obiettivi educativi dell'Illuminismo – autonomia, autocoscienza, penetrazione intellettuale del mondo» – della «pedagogia riformatrice – realismo, abilità sociali e gioia di apprendere» – e del Neoliberismo – «flessibilità, mobilità e occupabilità» (*ibid.*: 75) – si sostituisce l'obiettivo unico di raggiungere una più elevata posizione nelle varie classifiche nazionali e internazionali che intendono misurare il livello d'istruzione di una scuola, di un'Università o di un Paese (cfr. *ibid.*: l.c.). In tal senso, particolare attenzione è rivolta al PISA (*Programme for International Student Assessment*), istituito nei primi anni Duemila dall'OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*) con la finalità di misurare conoscenze e abilità scientifiche, matematiche e di lettura dei ragazzi di quindici anni. «Più scioccante dei risultati del PISA – scrive Liessmann – è la fede con cui vengono adorate le classifiche», la «fissazione quasi nevrotica» (*ibid.*: 78) su di esse, senza che dal discorso scientifico emerga alcuna discussione sull'affidabilità dei test somministrati in tale ambito. L'autore teorizza dunque una «feticizzazione della classifica (*Fetischierung der Rangliste*)», che pare essere presente in tutti i campi culturali, giacché il web è perfuso di selezioni come «i dieci migliori romanzi tedeschi» o «i migliori film di tutti i tempi» (*ibid.*: 83). La follia della classifica dà luogo a inquietanti paradossi: «nella competizione di eccellenza che le università tedesche, ad esempio, hanno dovuto affrontare per beneficiare dei fondi che avrebbero dovuto consentire loro di mettersi al passo con l'élite mondiale, un requisito era quello di descrivere cosa si intendeva fare per raggiungere le migliori università americane» (*ibid.*: 80). Quanto non emerge però con sufficiente chiarezza dallo scritto liessmanniano è il fatto che dietro al culto della graduatoria, almeno per ciò che concerne il sistema istruzionale, vi è un mal celato e ben più rilevante scopo. Esso si dispiega comprendendo che posizionarsi ai primi posti della graduatoria significa, per una scuola o una università, ricevere *fondi* e *finanziamenti* in quantità maggiore rispetto agli altri classificati. Di conseguenza vuol dire, per i dirigenti di tali istituzioni, detenere un *potere* maggiore. *Denaro* e *potere* sembrano essere, allora, i principi guida di ogni politica educativa.

A quindici anni di distanza dal testo di Liessmann, il culto della graduatoria assume nella società dimensioni esponenziali, toccando vertici inquietanti. Nei *blog* spopo-

lano articoli che presentano titoli quali *50 cose interessanti che non si imparano a scuola*, *17 cose che dovresti sapere*, *50 cose incredibili sul mondo per accrescere la tua cultura*, *40 cose da sapere assolutamente*, *22 posti più belli del mondo...* Dal web giungono persino classificazioni sulle *10 cose da sapere nella vita* o sulle *100 cose da fare almeno una volta prima di morire*. «La feticizzazione della graduatoria» – scrive ancora Liessmann – è espressione e sintomo di una specifica forma di *Unbildung*: la mancanza di giudizio» (*ibid.*: 83) soggettivo. Ciò non è limitato al mondo virtuale: anche alcuni libri di successo popolare presentano titoli simili relativamente a ciò che *si deve* sapere su un determinato argomento. Nessuno s’interroga, però, sulle motivazioni di tale necessità e su chi l’abbia stabilita. Non vi è esempio più significativo di *Unbildung*: un’idea di istruzione e di cultura autoreferenziale e dogmatica in cui è totalmente assente un principio di criticità personale e di connessione con l’autentica cifra umana del soggetto. Si vorrebbe racchiudere, nei limitati punti di una lista, cosa *bisogna* fare e sapere. La concisione dell’elenco, il cui contenuto assume valore normativo, permette al soggetto di risparmiare tempo ed energie personali. Tuttavia, un’istruzione che possa definirsi culturale (cfr. Gennari – Sola, 2016) trova in quest’ultimi il proprio fondamento, estrinsecato dall’etimo comune dei lemmi “cultura” e “culto”, entrambi provenienti dal latino *cōlĕre* che significa “coltivare”, “abitare”, “onorare”, “venerare”, “osservare”, “curarsi di”.

La formazione umana, l’educazione e l’istruzione necessitano di tempo, silenzio e cura. Ciò consente di generare il proprio pensiero, culturalizzare conoscenze ed esperienze piuttosto che limitarsi al consumo dei prodotti erogati dalla *Kulturindustrie*. A tal proposito, Liessmann fa riferimento all’attività intellettuale di Kant che, dopo essere stato nominato Professore nella sua città natale a Königsberg, stette dieci anni senza pubblicare alcuna opera, ad eccezione di due articoli, poiché stava scrivendo la *Critica della ragion pura*. «Questi anni di silenzio sono probabilmente tra le fasi più produttive della storia della scienza» – commenta Liessmann – «ma nella nostra epoca di mostruose proposte progettuali e di pubblicazioni frenetiche», chi oserebbe definire “qualificanti” gli «anni di riflessione costante e isolata?» (*ibid.*: 89). La società contemporanea non concede spazio alla *Innerlichkeit* (l’interiorità) della *Bildung*. Ad essa si sostituisce l’*inconscio*, indagato psicanaliticamente.

Pare lecito, dunque, sostenere la tesi liessmanniana di una società della *Unbildung*. L’idea della “formazione umana” risulta infatti assente nella società attuale: *preparazione*, *qualificazione*, *specializzazione* sono i suoi surrogati. Contrariamente a quanto si potrebbe credere, ciò non significa che i soggetti siano oggi privi di una propria formazione. L’essere umano continua a formarsi, trasformarsi o de-formarsi. Tuttavia, è costretto a farlo in una società che ne ostacola oltremodo la tensione ad una formazione interiore completa e armoniosa. Divenire esseri umani *completi* è un obiettivo inutile all’immersione nel mercato del lavoro. Conviene specializzarsi, ma non è vantaggioso studiare autonomamente e intensamente, in solitudine. Allo studio autonomo e alla conoscenza approfondita non è attribuito, invero, alcun valore se questi non risultano valutati e *certificati* dagli enti opportuni tramite *attestazioni* per possedere le quali è necessario frequentare costosi *corsi di formazione*.

Questa società – che non è certo votata alla conoscenza o al sapere – non avvalorata la cifra umana del soggetto neppure a partire da ciò che in passato era preposto a questo scopo: la cultura. Alcuni interrogativi giungono, allora, al cospetto della riflessione.

L'arte contemporanea – che, sotto l'ipocrita maschera delle categorie di *dissacrazione* e *provocazione*, rinnega ogni valore estetico – alimenta la tensione all'umano formarsi in equilibrio con se stessi? Quali elementi umanistici permangono nella musica che – sostituendo ogni armonia con il rumore costante dei bassi roboanti – circonfonde l'uomo pressoché in ogni momento della sua vita (in macchina, al supermercato, per strada o nelle sale d'attesa)? È lecito sostenere con certezza che le scene di guerra e massacro, di cui la tv e il cinema sono perfusi e a cui i soggetti sono esposti fin dalla più giovane età, non contribuiscano a operare un principio de-formante nei confronti della società?

A fronte di tali interrogativi, quanto Konrad Paul Liessmann manca di evidenziare nella propria *Theorie* è il fatto che la società dell'*Unbildung* si rivela quale risultato di una progressiva opera di «depedagogizzazione della società» (Gennari – Sola, 2016: 19): «un'opera politico-mediatica» (*ibid.*: l.c.), attuata non soltanto per mezzo di dissennate politiche culturali e sociali, ma altresì tramite l'editoria, il giornalismo e i *media*. Questi – attraverso la pratica della bugia, dell'opportunismo e del sotterfugio – da lungo tempo vendono per “artistici” o “culturali” prodotti che non solo prescindono da ogni ideale umanistico ma si rendono pure latori di una visione nichilista della vita: ad esempio, dimostrandosi indifferenti e spacciando per “normale” debolezza dell'essere umano (nonché talvolta avallando) l'utilizzo di droghe e stupefacenti o l'esercizio della violenza.

La pur fondamentale critica pedagogica di Liessmann al sistema istruzionale, alle sue filosofie e alle sue politiche dell'educazione elude tuttavia di affermare un aspetto significativo: il concetto di *Bildung* – indicante l'interiore e armonica formazione umana del soggetto quale *compito ultimo del nostro esserci* – è stato eliminato dal discorso sociale con il preponderante contributo dei *media*. L'*Unbildung* è la caratteristica di una società che è stata sconquassata dalla logica del mercato, la quale ha profondamente mutato la mentalità e il costume dei soggetti anche attraverso decenni di pubblicità e televisione senza qualità. Ne consegue una società in cui l'istruzione è considerata utile soltanto dal mero punto di vista professionale mentre l'educazione e le buone maniere vengono schernite, giacché l'aggressività verbale, la *rozzezza* e la volgarità divengono il simbolo dell'*aver carattere*; il discorso sull'anelito a formarsi umanamente risulta, invece, del tutto sottaciuto. A «tutte le imponenti forze del nichilismo contemporaneo unite (...) nel discredito sistematico della pedagogia» (*ibid.*: l.c.) si aggiunge, pertanto, il complesso apparato dell'industria culturale – di cui gli esseri umani sono costretti a subire le ingerenze nella quotidianità della propria vita –, il quale risulta responsabile di aver fatto credere alle masse che *tutto è formazione* (professionale), così come *tutto è cultura*. Idea fallace e perniciosa, essa consente di propalare come “culturale” qualunque prodotto, purché sia *notiziabile*. Nella costante ricerca della *novità*, l'editoria e l'industria culturali dedicano tanta più attenzione mediatica a un'opera quanto maggiore è il suo grado di provocazione e demistificazione nei confronti della tradizione classica e umanistica. Ciò diventa elemento di selezione e validazione quando, evidentemente, è *annullato ogni valore*: estetico, artistico, pedagogico e finanche umano. Se la notiziabilità prevarica nelle planimetrie assiologiche della *Kulturindustrie*, pare allora inevitabile domandarsi: quale sarà la prossima *novità* capace di meravigliare un pubblico ormai assuefatto dal chiasso degli eventi (pseudo-)culturali proposti?

La “cultura generale” non ha da costituirsi come un enorme coacervo frammentario di conoscenze, nozioni, saperi disorganici e sconnessi fra loro, ove tutto ha un eguale



valore per il soggetto. Quest'ultimo si istruisce, anzi, proprio al fine di porre un ordine a tale moltitudine di elementi. In quanto terzo oggetto della Pedagogia Generale (insieme alla formazione e all'educazione), infatti, l'istruzione culturale – giacché deriva dal verbo latino *instruo*, indicante il “congiungere insieme”, l’“ordinare” e il “costruire” – ha lo scopo di armonizzare le esperienze e le conoscenze dell'essere umano, disponendole secondo un principio ordinatore che doni equilibrio, benessere e concordanza tanto alla *Bildung* del singolo soggetto quanto alla vita dell'umanità tutta. Ciò affinché si possa comprendere e tutelare quanto accumuna ogni scienza: il fine di rendere armonico il rapporto dell'essere umano con se stesso, con gli altri uomini e con il mondo che lo circonfonde. Mentre l'istruzione e l'educazione sono finalizzate alla formazione umana, la *Bildung* è autotelica: l'essere umano si dà forma liberamente, per il puro piacere di farlo.

Dunque, non tutto è cultura né, tantomeno, tutto è formazione. Invero, non si tratta qui di legittimare l'esistenza di una differenziazione fra cultura *alta* e *bassa*, quanto di chiarire la distanza che sussiste tra una cultura pedagogica – promuovente gli imprete-ribili valori umani e umanistici racchiusi nel concetto di *Bildung* – e una società de-*pedagogizzata* in nome dell'ideologia nichilista del mercato. Così, se è vero che *non si può sapere tutto*, non è altrettanto vero che *non si può mai sapere abbastanza* per tentare, contrastando il nichilismo pedagogico contemporaneo, di trovare una personale armonia della formazione anche attraverso la cultura.

## Bibliografia

- Adorno Th.W. (1959), *Theorie der Halbbildung*, in “Der Monat”, n. 132; in Adorno Wiesengrund T., 1972, S.93-121 (tr.it. a cura di G. Sola, *Teoria della Halbbildung*, Il Melangolo, Genova, 2010).
- Adorno Th.W. (1960), *Einleitung zur einer Diskussion über die »Theorie der Halbbildung«*, in Adorno Wiesengrund, 1972, S.574-577 (tr.it. M. Gennari, *Introduzione a una discussione a proposito della «Teoria della Halbbildung»*, in Sola G., 2010a, pp.53-57).
- Adorno Th.W. (1972), *Soziologische Schriften I*, in Adorno Wiesengrund T., 1970-1986, Bd.8.
- Adorno Th.W. (1970-1986), *Gesammelte Schriften*, hrsg. von Rolf Tiedmann, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Bde.20.
- Böhm W. (1991), “*Bildung*” come concetto fondamentale della pedagogia tedesca, in “Rassegna di Pedagogia”, n.4, pp. 249-61.
- Buck A. (1987), *Humanismus. Seine europäische Entwicklung in Dokumenten und Darstellungen*, Karl Alber Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Bude H. (2011), *Bildungs-panik. Was unsere Gesellschaft spaltet*, Hanser, München.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di, 1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano
- Fabre M. (1994), *Penser la formation*, PUF, Paris (tr.it. *Epistemologia della formazione*, Clueb, Bologna, 1999)
- Fugléwicz-Bren M. (2020), *Konrad Paul Liessmann. Philosoph. Kunstgenießer. Kritiker*, Kurz&Bündig, Basel.

- Fuhrmann M. (2022), *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Reclam, Stuttgart.
- Gennari M. (1995), *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia
- Gennari M. (2001), *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano
- Gennari M. (2017), *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano
- Gennari M. (a cura di, 2018), *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Primo Volume, Il Melangolo, Genova
- Gennari M. (a cura di, 2019), *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Secondo Volume, Il Melangolo, Genova
- Gennari M. (a cura di, 2020), *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Terzo Volume, Il Melangolo, Genova
- Gennari M., Sola G. (2016), *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, Genova
- Granese A. (2001), *Etica della formazione e dello sviluppo, "nuova economia", società globale. Preliminari pedagogici a una ricostruzione filosofica*, Anicia, Roma
- Hentig von H. (1996), *Bildung. Ein Essay*, Hanser, München.
- Kaiser A. (a cura di, 1999), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano, 2006<sup>2</sup>
- Knoll J. H. (2009), *Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, in "Zeitschrift für Religions und Geistesgeschichte", vol. 61, n. 1, Brill, pp. 86-87
- Liessmann K. P. (1998), *Verkehrte Welt. Über das Nichtformale an der ästhetischen Form*, in "MLN", vol. 113, n. 3, German Issue, The Johns Hopkins University Press, pp. 588-611
- Liessmann K. P. (2006), *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Zsolnay, Wien
- Liessmann K. P. (2011), *Bildung ist ein Lebensprojekt. Martin Kolozs im Gespräch mit Konrad Paul Liessmann*, Studienverlag, Innsbruck
- Liessmann K. P. (2014), *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*, Zsolnay, Wien.
- Liessmann K. P. (2017), *Bildung als Provokation*, Zsolnay, Wien
- Liessmann K. P., Mahler N. (2018), *Die kleine Unbildung. Liessmann für Analphabeten*, Zsolnay, Wien
- Nida-Rümelin J. (2013), *Philosophie einer humanen Bildung*, Edition Körber-Stiftung, Hamburg
- Schlüter A., Strohschneider P. (Hrsg. 2009), *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*, Berlin Verlag, Berlin
- Sola G. (2003), *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano
- Sola G. (a cura di, 2010a), *Teoria della Halbbildung*, Il Melangolo, Genova
- Sola G. (2010b), *Postfazione. La degenerazione della Bildung nella Halbbildung socializzata*, in Sola G., 2010a, pp.59-106.
- Sola G. (2016), *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano.