

RATIONES

Giovanna Luciano

Formare l'umano:
il conflitto dell'autonomia
tra Kant e Hegel



PADOVA
UP

PADova UNIVERSITY PRESS

Rationes è una collana filosofica open access che ospita testi originali sottoposti a *double blind peer review*.

Direttore scientifico

Luca Illetterati

Comitato Scientifico

Adriano Ardvino (Università di Chieti), Francesco Berto (University of St. Andrews), Angelo Cicatello (Università di Palermo), Felice Cimatti (Università della Calabria), Gianluca Cuozzo (Università di Torino), Antonio Da Re (Università di Padova), Alfredo Ferrarin (Università di Genova), Maurizio Ferraris (Università di Torino), Andy Hamilton (Durham University), Roberta Lanfredini (Università di Firenze), Claudio La Rocca (Università di Genova), Diego Marconi (Università di Torino), Friederike Moltmann (CNRS – Paris), Michael Quante (Università di Münster), Nuria Sánchez Madrid (Universidad Complutense Madrid), Paolo Spinicci (Università di Milano Statale), Gabriele Tomasi (Università di Padova), Luca Vanzago (Università di Pavia), Holger Zaborowski (Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar)

Rationes

Prima edizione 2025, Padova University Press
Titolo originale *Formare l'umano: il conflitto dell'autonomia tra Kant e Hegel*

© 2025 Padova University Press
Università degli Studi di Padova
via 8 Febbraio 2, Padova

www.padovauniversitypress.it
Redazione Padova University Press
Progetto grafico Padova University Press

This book has been peer reviewed

ISBN 978-88-6938-500-1



This work is licensed under a Creative Commons Attribution International License
(CC BY-NC-ND) (<https://creativecommons.org/licenses/>)

Giovanna Luciano

**Formare l'umano:
il conflitto dell'autonomia
tra Kant e Hegel**



Ringraziamenti

Desidero esprimere la mia sincera gratitudine a Luca Illetterati, direttore scientifico di Rationes, per aver accolto questo progetto e per il costante sostegno che ne ha accompagnato lo sviluppo.

Il presente studio nasce da un interesse di ricerca volto a ripensare il nucleo critico della filosofia classica tedesca, in particolare nel pensiero di Kant e Hegel. Tale percorso ha trovato una dimensione concreta negli ultimi anni di attività didattica svolta all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova.

L'esperienza con le studentesse ha rappresentato un'occasione preziosa per mettere alla prova e approfondire i risultati della ricerca, ma anche per riconsiderare il valore formativo della filosofia alla luce delle problematiche educative contemporanee.

Sono profondamente riconoscente per i dialoghi condivisi, per le questioni emerse e per le passioni messe in gioco: da essi proviene una parte essenziale dell'ispirazione, e spero che qualcosa di questa vivacità possa riflettersi anche nel presente lavoro.

Ringrazio inoltre Mino Conte e il gruppo di lettura su *Bildung* e Teoria Critica per l'impegno nel tenere aperta l'esigenza di un confronto critico sulle parole e sulle pratiche proprie del nostro muoverci all'interno di una comunità formativa, da cui ho avuto modo di trarre stimolo e orientamento.

Un ringraziamento particolare va a Giulia Bernard, per il dialogo su queste tematiche e per il supporto.

Infine, sono profondamente riconoscente verso mia madre, per la cura dedicata a mio figlio: senza di lei non sarei stata in grado di portare a termine questo lavoro, che dedico ad entrambi.

Indice

Introduzione: <i>Bildung</i> come categoria critica	11
<i>Bildung</i> e conflitto della libertà in Kant	19
Cultura, natura e il risveglio della ragione	19
L'ambivalenza di ragione e libertà	23
Critica della cultura: educare all'umanità	26
<i>Bildung</i> e filosofia in Hegel:	
<i>La contraddizione sempre crescente...</i>	41
Nella <i>Weltkrise</i>	41
Forme di non libertà	50
La <i>Bildung</i> in prospettiva mondana	55
(I) Il lato conformativo della <i>Bildung</i> come processo di appartenenza	57
(II) Il lato critico della <i>Bildung</i> in tempi di crisi	61
La normatività non-normativa della filosofia	67
(I) Crisi e critica dell'universalità	67
(II) Il lavoro critico della filosofia	75
Hegel a scuola, Hegel sulla scuola	87
Hegel come pedagogista: un'assenza?	90
Formazione umanizzante	96
Universalità dell'essere umano come conflitto	99
Estraneazione e astrazione	107
La scuola come sfera etica intermedia	115
<i>Erziehung</i> familiare	115
Incompletezza della <i>Bildung</i> scolastica	121
Conclusione	133

Nota bibliografica	135
Abbreviazioni delle opere di Hegel	135
Bibliografia	139

Introduzione: *Bildung* come categoria critica

La nozione di *Bildung* rappresenta una categoria centrale all'interno della filosofia classica tedesca. La riflessione sull'educazione dell'essere umano si sviluppa in un orizzonte in cui la filosofia si assume un compito di impegno e responsabilità nei confronti del mondo e dei suoi processi costitutivi, in un momento segnato da profondi cambiamenti e crisi nella società tedesca tra XVIII e XIX secolo.¹

Lungi dal fondarsi su una concezione astratta ed esenzialista dell'essere umano, il problema di un'educazione “umanizzante” dell'essere umano, intesa come strumento della sua piena realizzazione, è profondamente intriso della dimensione sociale e comunitaria.

A partire da questo orizzonte teorico, la presente ricerca propone di leggere la *Bildung* come *categoria critica*: un dispositivo concettuale capace di interrogare i rapporti tra l'individuo e il mondo in cui è storicamente e socialmente immerso.

In questo senso, la *Bildung* va intesa come una nozione relazionale e dinamica, che coinvolge le complesse e sempre controverse interazioni tra individuo e mondo. Essa non si limita a descrivere un processo lineare

¹ Mario Gennari ha scritto ampiamente sull'intreccio profondo tra la storia della *Bildung* e la storia della Germania. Si veda: M. Gennari, “La nascita della *Bildung*”, in «*Studi sulla formazione*», 1/2014, pp. 131-149.

di formazione personale, ma si articola come una tensione strutturale, interna tanto all'individualità quanto alla stessa idea moderna di libertà.

Questa tensione si manifesta su due piani intrecciati: da un lato, un'istanza di liberazione dell'individuo; dall'altro, un momento di conformazione all'ordine del mondo esistente. La liberazione non va intesa qui come semplice opposizione verso l'esterno, ma come un conflitto interno all'individuo stesso, che si costituisce sempre nel rapporto con una "seconda natura", quella della società, delle istituzioni, dei codici simbolici, delle forme del sapere, alla quale già da sempre appartiene. L'emancipazione, in questa prospettiva, è duplice: è presa di distanza da ciò che è stato introiettato come "naturale" o "dato", ma è anche liberazione dall'individualità immediata, elevazione a un piano di universalità. In questo momento, non solo l'istanza del singolo si universalizza, diventando questione generale e collettiva, ma l'individuo stesso diviene capace di interrogare criticamente anche i propri stessi desideri, i propri interessi, la propria vocazione, così come sono stati formati in quel determinato contesto.

Anche la dimensione di conformazione non può essere letta in termini puramente repressivi o esterni. L'integrazione all'ordine sociale e produttivo, l'assunzione di ruoli, funzioni, aspettative, è percepita dall'individuo non solo come vincolo, ma anche come luogo possibile di realizzazione. Questa dimensione costituisce un processo di particolarizzazione e frammentazione dell'individualità. È infatti dentro quel mondo, e non fuori di esso, che il soggetto può trovare le condizioni materiali e ideali per esprimere le proprie aspirazioni, i propri interessi, ciò che sente più proprio. La tensione non si gioca quindi tra libertà e costrizione, ma dentro la stessa esperienza della libertà, che si manifesta sempre come ambivalente.

È proprio in questo contesto che la filosofia classica tedesca elabora una lucida critica alla divisione moderna del lavoro. La divisione del lavoro è, da un lato, condizione di progresso tecnico, di benessere materiale, di specializzazione delle funzioni, e permette lo sviluppo e la formazione di inclinazioni, passioni individuali, del “mio” – il fatto, ad esempio, di non dover impastare il pane ogni mattina mi consente di dedicare quel tempo a studiare filosofia o a imparare a suonare il violoncello. Ma, dall’altro lato, la stessa dimensione astratta del lavoro, per cui “il mio” è già da sempre mediato con l’altro ed esiste solo in questa dimensione di interrelazione, è anche fonte di alienazione, diseguaglianza, sfruttamento, ossia di tutte quelle forme attraverso cui la totalità della persona umana viene dissolta in una molteplicità frammentaria di funzioni parziali, esecutive, meccaniche.

In questa visione, anche ciò che il soggetto percepisce come “proprio”, le sue inclinazioni, i suoi desideri, le sue scelte, è già socialmente mediato, prodotto di ruoli, della fatica delle altre persone, di aspettative, saperi, linguaggi. Il “mio”, lungi dall’essere una sorgente pura e autentica da realizzare, è una dimensione già mediata dell’individualità e contiene in sé una zona opaca, non del tutto trasparente né disponibile. In quanto tale, questa può agire come meccanismo interiore di dominio, come forma di auto-conformazione passiva.

La *Bildung*, allora, non è la realizzazione di un’essenza preesistente, né il dispiegarsi lineare di una interiorità da far emergere. È, piuttosto, un lavoro critico sul sé, sulla propria storicità, sui dispositivi che rendono possibile e insieme limitano la soggettività. Il soggetto non è dato, ma si forma e si costruisce attraverso un processo in cui appropriazione e distacco, conformazione e resisten-

za, interiorizzazione e trasformazione coesistono in modo dinamico e mai pacificato.

Se è vero che aspetti di conformazione sono inevitabili poiché ogni essere umano nasce e vive all'interno di un orizzonte condiviso di norme, valori, linguaggio, costumi, istituzioni, la *Bildung* all'interno della riflessione della filosofia classica tedesca, come appropriazione soggettiva della cultura, non è però ridotta a un processo di adattamento passivo a ciò che è dato. È piuttosto un processo dialettico, in cui il soggetto non è né completamente autonomo né completamente determinato, ma si costituisce nel continuo movimento tra appartenenza e rottura, tra riconoscimento e oltrepassamento.

Ciò che vorrei dimostrare è che questa tensione strutturale non è un difetto da correggere, né un limite da oltrepassare: è ciò che rende la *Bildung* una categoria critica. Non si tratta della descrizione di un ideale astratto, ma del nome di una frattura reale tra individuo e mondo, sempre aperta e sempre da riattivare. È in questa frattura che si inscrive la possibilità stessa del pensiero critico.

In questo senso, *l'individualità non è un dato compiuto, ma la dimensione irrisolta propria della modernità*: un processo incompiuto, attraversato da ambivalenze, contraddizioni, da un'instabilità costitutiva. E solo nel momento in cui questa irrisolutezza viene mantenuta aperta, solo quando il soggetto rifiuta di identificarsi totalmente con ciò che è, solo quando si autorizza a essere altro da sé, eccedente rispetto al proprio contesto, ma anche rispetto alle proprie stesse abitudini, certezze, desideri, diventa possibile occupare una posizione critica.

La critica, in questa prospettiva, non è un atto esterno al mondo o alla cultura, ma una modalità di relazione immanente e riflessiva, capace di interrogare le forme storiche e sociali che ci costituiscono. È lo scarto interno all'indivi-

dualità stessa, la sua capacità di non coincidere con sé, di differirsi, di mettere in discussione ciò che appare naturale, ovvio, legittimo.

La *Bildung* è dunque come processo individuale un'educazione all'inquietudine: alla capacità di rimanere esposti alla domanda su ciò che si è, su come ci si è diventati, su ciò che ancora è possibile diventare.

A partire da questo nucleo concettuale – *Bildung-Erziehung, Kultur-Geist* – che attraversa in profondità la filosofia classica tedesca, è possibile elaborare una prospettiva critica sulla realtà contemporanea e sulle molteplici forme culturali che la costituiscono.

Tra le domande fondamentali che la filosofia classica tedesca ha posto, e che restano oggi straordinariamente attuali, troviamo interrogativi di questa portata: come si sviluppa l'autonomia in un essere umano che diventa tale solo attraverso forme culturali già strutturate? È possibile che il processo di formazione operi non solo entro la cultura, ma anche contro le sue forme sedimentate? Come può la formazione incidere criticamente sulla cultura stessa e sulla sua attività conformatrice?

La *Bildung*, lungi dall'essere un processo di adattamento passivo, è la possibilità di abitare questa conformazione in modo riflessivo, problematizzandola dall'interno. La vera autonomia non consiste in un'impossibile indipendenza dal mondo, ma nella capacità di trasformare ciò che ci forma: di fare della cultura un campo aperto di rinegoziazione, di conflitto, di apertura.

È in questo conflitto che la filosofia classica tedesca individua lo spazio della libertà. Una libertà che non è sottrazione al mondo, ma è potenza di interrogazione del mondo: una libertà che si dà solo nella relazione con l'altro, in una prospettiva di appartenenza e come processo

di liberazione. La *Bildung*, in questo senso, è un compito sempre aperto e da farsi, una pratica critica sul presente.

Prima parte: KANT

Bildung e conflitto della libertà in Kant

Cultura, natura e il risveglio della ragione

Nell'*Inizio congetturale della storia degli uomini*, si trova una delle rare lodi esplicite di Kant rivolte a Rousseau. In quel testo, Kant individua nella cultura, intesa come civilizzazione e come emancipazione progressiva dalla tutela della natura, il luogo in cui si manifesta un dissidio strutturale e inevitabile, legato alla duplice forma in cui la ragione e la libertà si danno all'essere umano.

Da un lato, la cultura è lo spazio della ragione strumentale: una ragione che produce, divide, organizza, e si serve della natura come mezzo per il raggiungimento dei propri fini. Essa sviluppa l'ingegno tecnico, la divisione del lavoro, le istituzioni, la vita civile, e con esse le forme del potere, del prestigio, della disuguaglianza.

Dall'altro lato, però, la cultura è anche attraversata da una tensione profonda con la ragione pratica, cioè con quella facoltà che rende l'essere umano capace di autonomia, capace di agire secondo principi non dettati dall'interesse, ma legati a un'idea di dignità e universalità.

È in questa ambivalenza costitutiva che Kant colloca la condizione storica e sociale dell'essere umano moderno: la cultura libera, ma può anche essere meccanismo

di dominio; forma, ma può anche mascherare; sviluppa la ragione, ma può impedirle di diventare autonoma.² Ed è proprio da qui che si apre la possibilità – non garantita, ma possibile – di un cammino critico attraverso la *Bildung*.

Nell'*Inizio congetturale*,³ la ragione si risveglia dalla natura sotto forma di un’irrequietezza: non spinta da una necessità, ma come deviazione libera da ciò che l’istinto – “la voce di Dio”, come scrive Kant – aveva fino a quel momento prescritto. È un gesto minimo, quasi impercettibile, un “perché no?”, un moto di curiosità maliziosa che rompe l’immediatezza dell’aderenza naturale e apre all’individualità e all’arbitrio.

La ragione scopre di poter desiderare altro, di poter desiderare anche ciò di cui non ha bisogno, di poter immaginare il superfluo, il lusso, il simbolico. In questo movimento, fa per la prima volta esperienza di se stessa e si riconosce come facoltà di desiderio infinito, come potenza capace di oltrepassare i limiti imposti da una realtà che, da questo momento in poi, le apparirà come esteriore: la natura.⁴ È qui che comincia il processo irreversibile

² In linea con questo testo kantiano, Schiller scrive: “Proprio nel grembo della socievolezza più raffinata l’egoismo ha fondato il suo sistema e, senza ricavarne un cuore socievole, noi subiamo tutti i contagi e tutte le tribolazioni della società. Subordiniamo il nostro libero giudizio alla sua opinione dispotica, il nostro sentimento ai suoi usi bizzarri, la nostra volontà alle sue seduzioni [...] La cultura, lungi dal liberarci, con ogni energia che essa crea in noi sviluppa soltanto un nuovo bisogno”. Schiller, *Lettere sull’educazione estetica dell’uomo, in L’educazione estetica, a cura di G. Pinna, Aesthetica, Palermo 2005, p. 31.*

³ Per un approfondimento specifico su questo testo e per una bibliografia aggiornata si veda il recente: O. Lenczewska, *Kant on the History and Development of Practical Reason*, Cambridge University Press, Cambridge 2025.

⁴ In quella che può essere considerata una vera e propria fenomenologia della ragione, Kant formula una definizione generale del suo concetto: “L’occasione di diventare infedele all’impulso naturale poté

di allontanamento da quest'ultima: la ragione, una volta risvegliata, non può più tornare indietro.

La ragione si manifesta come capacità di oltrepassare il dato, di mettere in discussione l'impulso naturale, di intensificare il piacere attraverso la mediazione culturale, di attribuire senso e valore a ciò (e solo a ciò) che essa stessa costruisce: il mondo della costumatezza, del sentimento, dell'arte, della vita sociale.⁵ Con la sua capacità di desiderare e immaginare infiniti scopi, la ragione scopre di essere in possesso del proprio piacere: di poterlo dislocare da ciò che è immediatamente presente, e di goderne in for-

essere solo una piccolezza: ma il successo del primo tentativo, cioè il tentativo di divenire consapevole della propria ragione come di una facoltà che può estendersi oltre i limiti entro i quali sono costretti tutti gli animali, fu di grande importanza e, per la forma di vita, decisivo.” (Kant, *Inizio congetturale della storia degli uomini*, in Kant, *Scritti di storia, politica e diritto*, a cura di F. Gonnelli, Laterza, Roma-Bari 1995, pp. 105-106).

⁵ È interessante sottolineare come, nell'*Inizio congetturale*, la ragione non si sviluppi in opposizione alla sensibilità, come talvolta viene affermato in una certa interpretazione della filosofia kantiana, ma al contrario la include, la rielabora, la intensifichi. Il piacere, per l'essere umano, non è semplicemente dato nella forma dell'immediatezza naturale, ma si accresce proprio attraverso la mediazione della ragione, e della sua attività in quanto facoltà di immaginazione. La ragione non reprime il piacere: ne prende possesso, lo trasforma, lo svincola dall'istinto e lo riposiziona all'interno di un orizzonte culturale di cui è in questo modo l'autrice. Così, ad esempio, l'esperienza del piacere sessuale per l'essere umano non è riducibile alla soddisfazione di un bisogno biologico, ma si configura come esperienza dell'artefatto, del significato, del sentimento. Persino l'astensione dal piacere immediato, come nel caso del rifiuto dell'atto sessuale, può esprimere un'intensificazione del piacere stesso, nella misura in cui è legata a valori culturali, sociali, e non a una razionalità puramente repressiva o anestetizzante. In questo modo, all'essere umano si apre un campo del piacere più complesso e molteplice: amore, infatuazione, gelosia, ossessione, fino alla perversione e al masochismo – tutte forme del sentimento che rivelano il carattere razionalmente elaborato del sensibile stesso. La capacità di astrazione dalla natura non coincide con una negazione della corporeità, ma con la possibilità di trasformare il sensibile in esperienza significativa, rendendolo espressione della libertà.

ma differita, attraverso l'immaginazione, la rappresentazione, la presentificazione. In questo movimento, l'essere umano impara a programmare le proprie azioni, a orientarle verso fini che non sono dati, ma posti dalla ragione stessa. Il futuro non è più solo un tempo che verrà, ma diventa motivo dell'azione presente: posso prepararmi, prevedere, progettare, trasformando l'attesa in struttura intenzionale. La ragione, così, assume la forma del lavoro: per realizzare i propri scopi, deve operare trasformazioni, intervenire nel mondo, usare la natura come mezzo.

È questa la forma definitiva della razionalità moderna che Kant contribuisce a delineare: una ragione strumentale, capace di operare una risignificazione generale della natura, nella quale l'essere umano può riconoscer si come fine. La ragione, in questo quadro, istituisce una gerarchia tra gli esseri viventi, collocando l'essere umano al vertice in quanto unico capace di porsi fini liberamente. La natura viene così ridotta a materia prima del lavoro umano, campo su cui esercitare il proprio volere. Non è più una totalità vivente, ormai spezzata, a cui appartene re, ma un oggetto da conoscere per trasformarlo, posse derlo, dominarlo.⁶

⁶ Emblematicamente Kant scrive: "egli comprese (per quanto solo oscuramente) di essere davvero il fine della natura, e che nulla di quello che vive sulla Terra poteva in ciò costituire per lui un rivale. La prima volta che egli disse alla pecora: il vello che tu porti, la natura non te l'ha dato per te, ma per me, la spogliò di esso e se ne vestì (III, 21), egli ebbe coscienza di una prerogativa che, grazie alla sua natura, aveva su tutti gli altri animali, i quali allora non considerò più come suoi compagni nella creazione, ma come mezzi e strumenti lasciati al suo volere per il raggiungimento degli scopi che preferiva" (Kant, *Inizio congetturale*, op. cit., pp. 107-108).

L'ambivalenza di ragione e libertà

La libertà, in questa sua prima forma, si manifesta come arbitrio assoluto, come potenza vorace di appropriazione. Ma è proprio in questo decisivo momento riflessivo della razionalità moderna che Kant introduce la necessità di un “conceitto dell’inverso”: l'impossibilità di dire qualcosa di simile riguardo a un altro essere umano.⁷ Là dove tutto può essere trattato come mezzo, l'essere umano deve essere riconosciuto come fine: uguale a me nella partecipazione al dono della natura, uguale nell'uso della sua ragione, uguale nella capacità di lavorare e trasformare la natura. Questo è il passaggio decisivo in cui l'uguaglianza tra gli esseri umani non costituisce un primo, ma rientra in un processo di riconoscimento di una libertà astratta che va limitata: la partecipazione a un potere di trasformazione che deve poter non essere esercitato l'uno contro l'altro. Si innesta qui la necessità di una limitazione interna all'uso della razionalità strumentale: non si deve trattare un altro essere umano come semplice mezzo (come si fa con ogni altro ente naturale), ma come fine in sé. Per Kant sarà poi all'interno delle istituzioni politiche che questa necessità dovrà trovare concretezza, come punto finale della realizzazione di una società giusta, in cui possa venir rispettata la dignità di ogni essere umano.

In questa affermazione si apre un nuovo orizzonte pratico, e con esso una nuova figura della libertà: non più arbitrio, ma autonomia. Tuttavia, questo passaggio non

⁷ “Questa rappresentazione contiene (per quanto oscuramente) il conceitto dell’inverso: che egli non potesse dire nulla di simile a nessun uomo, ma che dovesse considerarlo come egualmente partecipe del dono della natura; una lontana preparazione alle limitazioni che la ragione avrebbe in futuro imposto alla volontà riguardo al suo prossimo, e che è di gran lunga più necessaria della benevolenza e dell'amore all’instaurazione della società.” (Kant, *Inizio congetturale*, op. cit., p. 108).

descrive una transizione lineare o pacificata, ancor meno un superamento. Kant mostra piuttosto che il nesso tra ragione strumentale e ragione pratica, tra libertà come arbitrio e libertà come autonomia e dignità umana, è inscindibile ma al tempo stesso conflittuale. Entrambe nascono nel cuore dello stesso processo di risveglio della ragione, e la loro relazione è da subito segnata da una tensione che non si risolve, ma si riapre continuamente come possibilità critica, come capacità dell'individuo di rivolgere la ragione su di sé e sul mondo, di interrogare le condizioni del proprio agire, di imporre e imporsi limiti. In questo senso, la libertà non è mai soltanto realizzazione di sé, ma sempre anche autocritica, distanziamento, lotta con se stessi.

In questa duplicità della ragione e della libertà si inserisce il problema della cultura e le potenzialità di un processo di *Bildung* non come semplice adeguamento.

Con il risveglio della ragione e la capacità di immaginare e perseguire fini non dettati dalla natura, si afferma per Kant una nuova dimensione dell'individualità, che non si esaurisce nell'appartenenza biologica al genere umano. Si apre, a questo punto, una frattura all'interno dell'essere umano come specie. L'individuo umano non coincide più con una semplice funzione della specie, ma si definisce per la possibilità di eccederla, di sottrarsi al suo schema funzionale attraverso il desiderio, la cultura, la progettualità, attraverso cui può realizzarsi. Mentre gli animali, guidati dall'istinto, restano inscritti in una logica di necessità, l'essere umano si scopre capace di creare fini arbitrari, di progettarsi in modi che non rispondono a un adattamento naturale, ma alla tensione verso qualcosa che non è ancora.

È attraverso questa eccedenza, che si manifesta come deviazione, scarto, irriducibilità, che l'individualità uma-

na si costituisce come problema aperto e non come identità data. Per questo, nell'essere umano non c'è mai piena corrispondenza tra individuo e genere.

Ma anche questa non corrispondenza è duplicata: l'essere umano come individuo, infatti, non corrisponde né al genere "naturale", né al genere "morale" e i due generi sono anch'essi vicendevolmente in conflitto.⁸ Questa doppia discrepanza è per Kant importantissima, e ritengo sia decisiva per poter comprendere la forma conflittuale della libertà stessa. La libertà, infatti, non si manifesta come armonia, come adesione a un ordine già dato, ma come dissidio con ciò che è: si apre nel potere di differire, deviare, introdurre alternative.

In primo luogo, essa si dà come libertà astratta, negativa, nella forma dell'arbitrio: è la possibilità di scegliere, di creare fini che non hanno bisogno di essere giustificati in base a una legge naturale o a un ordine oggettivo. Segna il momento in cui l'essere umano si riconosce come capace di porre scopi e, con essi, se stesso. Questa forma di libertà è ancora priva di orientamento morale, eppure su questo arbitrio, su questa apertura non ancora guidata, si fonda ogni possibilità di autonomia futura. L'autonomia, infatti, non si oppone semplicemente all'arbitrio, ma agisce su di esso, e si costruisce come forma superiore di conflitto: come limitazione attiva della libertà attraverso la libertà stessa, come forma raddoppiata del conflitto interno alla duplicità della libertà stessa, come possibilità dell'individualità di distanziarsi non solo dal dato naturale, ma anche dai propri desideri, dai propri fini, dai propri interessi, sempre culturalmente mediati e, quindi, mai autenticamente propri. È questa la condizione negativa ma

⁸ Kant fornisce vari esempi di quello che definisce esplicitamente come un "conflitto" della doppia natura dell'essere umano; si veda Kant, *Inizio congetturale*, op. cit. pp. 110-111.

necessaria della soggettività: una frattura costitutiva che rende possibile la storia, l'educazione, la trasformazione.

Critica della cultura: educare all'umanità

L'apprezzamento rivolto da Kant a Rousseau, nelle pagine densissime dell'*Inizio congetturale*, riguarda esattamente questo punto: Rousseau ha saputo mettere in luce l'"inevitabile conflitto"⁹ tra il processo di accultramento e civilizzazione, all'interno del quale si muovono gli individui, e il piano del genere umano, in cui dovrebbe potersi realizzare la destinazione morale dell'essere umano.

In chiave rousseauiana, per Kant il processo di accultramento è inseparabile dalla nascita dei vizi e dei mali: esso rappresenta una vera e propria infrazione dell'ordine naturale, l'introduzione di un elemento di discordia da cui ha inizio, e attraverso cui si sviluppa, la storia dell'umano. La cultura e la civiltà inaugurano il regno dell'artificio, della disuguaglianza, della dissimulazione.

Eppure, se la cultura costituisce l'orizzonte simbolico e valoriale in cui l'individuo può e deve realizzarsi, la sua formazione avviene attraverso pratiche di adattamento e conformazione: la costumatezza, l'adozione di buone maniere, l'assunzione di massime di comportamento che permettono, da un lato, di dissimulare l'interesse egoistico che muove l'azione, e dall'altro, di ottenere con maggiore efficacia i propri scopi. La civilizzazione è dunque, per Kant, anche un modo di manipolare e adoperare gli altri esseri umani a proprio vantaggio. Ricchezze, onori, prestigio sociale, e persino il controllo di sé, diventano strumenti attraverso cui influenzare e usare l'agire altrui.

⁹ Kant, *Inizio congetturale*, op. cit. p. 109.

In questo senso, la cultura diventa adattamento strategico, conformazione all'ordine esistente, interiorizzazione e riaffermazione della sua rete normativa di interrelazioni. Ecco perché la cultura e la civilizzazione, mostrano elementi di contraddizione e inadeguatezza rispetto all'ideale morale: quello di trattare gli altri non come mezzi, ma come fini in sé.

Kant è esplicito su questo punto: non c'è continuità tra civilizzazione e moralità. In *Idea per una filosofia della storia dal punto di vista cosmopolitico* scrive:

Noi siamo, per mezzo di arte e scienza, acculturati in alto grado. Siamo civilizzati, sino all'eccesso, in ogni forma di cortesia e decoro sociale. Ma per ritenerci moralizzati ci manca ancora molto. Infatti, l'idea della moralità appartiene anch'essa alla cultura, ma l'uso di questa idea che miri solo a ciò che è simile alla moralità nel senso dell'onore e del decoro esteriore produce solo la civilizzazione.¹⁰

Eppure, come anti-rousseauiano, critico della modernità, ma mai anti-moderno, per Kant la moralità appartiene alla cultura: non può porsi al di fuori di essa, né immaginarsi come un ritorno a una purezza originaria o un arrivo a un regno di pura razionalità. Deve poter operare solo all'interno dell'orizzonte culturale, sociale e storico in cui l'essere umano è immerso, ovvero all'interno della razionalità strumentale.¹¹ Tuttavia, essa non si dà come prosecuzione lineare della civilizzazione: non è il suo compimento, ma la sua messa in questione dall'interno.

¹⁰ Kant, *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, in Kant, *Scritti di storia, politica e diritto*, a cura di F. Gonnelli, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 38.

¹¹ Credo sia possibile sostenere che questa prospettiva assuma per Kant un rilievo sempre più centrale a partire dalla pubblicazione della *Critica del giudizio*.

Per Kant, l'individuo non potrà mai dire con certezza di agire per puro disinteresse: l'intenzionalità dell'azione rimane sempre in parte opaca, mediata da motivazioni che non controlliamo fino in fondo, immerse nel sistema culturale. Proprio per questo, la moralità, per l'individuo che vive nel mondo, non può presentarsi come consapevole adesione a un principio, sia pure la legge morale, ma solo come attività critica: come esercizio riflessivo all'interno della cultura stessa. L'individuo è una categoria irrisolta: mai del tutto trasparente, mai pienamente coincidente con sé, mai completamente riconciliato con il proprio desiderio, con il contesto che lo forma, né con la destinazione morale del genere.

È proprio questa inadeguatezza strutturale dell'individuo, la sua impossibilità di rintracciare le motivazioni culturali, affettive, storiche che lo attraversano, che fa della moralità un'attività riflessiva permanente. Un lavoro su di sé che non può darsi se non come interrogazione di ciò che mi determina.

In questo senso, è nella cultura che si producono gli strumenti della sua stessa critica. La moralità in questo senso acquisisce un valore ideale, la forma di un compito riflessivo e critico sempre da farsi per l'individuo e rispetto al quale l'individuo rimane sempre un po' indietro: c'è sempre uno scarto, inteso questa volta come una insufficienza costitutiva, tra le potenzialità dell'essere umano come genere morale e le azioni degli individui. Come forma critica, la moralità si costituisce come possibilità di prendere distanza dal proprio desiderio, dalla propria posizione nel mondo, dalla propria situazione. È la possibilità per l'essere umano di non coincidere con ciò che è, di essere sempre qualcosa di più rispetto al presente, di trascendere una condizione che, altrimenti, sarebbe vincolante quanto l'istinto. È la possibilità di aprire uno spa-

zio di discontinuità dentro l'ordine culturale in cui siamo immersi.

In tale luce va letta la distinzione e il nesso tra uso pubblico e uso privato della ragione nella *Risposta alla domanda: Che cos'è l'illuminismo?*¹² Qui, infatti, è importante sottolineare che, per Kant, l'uso pubblico della ragione non si oppone all'uso privato come due sfere separate, ma lo assume e lo interroga dall'interno.

Ciascun individuo, in quanto parte della società, agisce sempre su un doppio registro: da un lato nell'uso privato egli esercita un ruolo funzionale, una posizione determinata all'interno di un'istituzione (è il soldato che esegue ordini, l'insegnante che segue un programma, il funzionario che applica una norma); dall'altro lato, però, mantiene la capacità di interrogare criticamente quella stessa posizione, di prendere le distanze dal proprio ruolo. Eppure è solo dall'interno di questo ruolo che può nascerne un attrito: un disaccordo tra ciò che la funzione sociale impone e ciò che l'individuo vive, pensa, desidera. Su questo disaccordo, si esercita l'uso pubblico della ragione: è la possibilità di trascendere la propria funzione, di accogliere lo scontro reale che attraversa l'esperienza soggettiva e ripensarlo da un punto di vista non funzionale, non meccanico.

In questo senso, nel contesto sociale siamo allo stesso tempo membri passivi e membri attivi. L'uso privato definisce la dimensione dell'obbedienza istituzionale e delle verità istituzionalizzate; ma è proprio da lì che può partire il processo di emancipazione, l'uscita dallo stato di mi-

¹² Kant distingue tra uso pubblico e uso privato della ragione. Definisce uso pubblico quello che un individuo esercita “in quanto studioso, di fronte all'intero pubblico dei lettori”; l'uso privato, invece, è “quello che un uomo può esercitare in un determinato ufficio o funzione civile a lui affidato” (Kant, *Che cos'è l'illuminismo?*, a cura di U. Curi, Mimesis, Milano 2021, pp. 82-83).

norità, attivando un cambiamento su di sé, nel dare forma riflessiva e pubblica al disaccordo vissuto. Nel momento in cui un pensiero diventa pubblico, vi è un cambiamento qualitativo che investe sia l'individuo che la questione sollevata da esso: il “mio” entra in un processo collettivo di universalizzazione.¹³ Si espone, si modifica, diventa oggetto di comunicazione, interazione, confronto intersoggettivo. Il “coraggio di pensare con la propria testa” deve poter diventare il coraggio di pensare mettendosi al posto degli altri, accogliendo lo sguardo altrui come condizione della propria libertà. Questo processo diventa il modo di riattivare le mediazioni celate nel “mio”, attraverso cui l'individuo può entrare a far parte attivamente nel processo di trasformazione. In questo senso, l'uso pubblico riqualifica criticamente la funzione, la espone a un orizzonte più ampio, quello del dibattito intersoggettivo e la riorienta al bene comune.

È proprio nella tensione tra questi due usi che si costituisce la soggettività moderna come figura critica: non perché svincolata dal mondo, ma perché capace di pensarsi in rapporto al mondo in cui è immersa, senza essere mai totalmente determinata da questa immersione. L'autonomia non nasce dalla fuga, ma dalla capacità di mettere in discussione ciò che si è chiamati a fare, e di dare voce pubblica a questo dissenso riflessivo. Così inteso l'uso pubblico della ragione non serve a negare in maniera immediata la propria posizione nel mondo, ma a renderla consapevole e trasformabile.

Ecco la forza trasformativa della critica: la capacità di opporsi anche a ciò che ci determina più intimamente,

¹³ Su questo si veda: K. Deligiorgi, “Universalizability, Publicity, and Communication: Kant's Conception of Reason”, *European Journal of Philosophy*, 10(2), 2002, pp. 143-159.

di dis-identificarsi non solo dalla natura, ma dalla cultura stessa.

È una pratica di distanziamento e di interrogazione che coinvolge l'intero soggetto, che può in tal modo guardarsi da fuori, sospendere ciò che lo muove, interrogare ciò che crede proprio. È la possibilità di sottrarsi anche alle determinazioni interiori più profonde, che ci abitano e ci definiscono, ma che non esauriscono ciò che possiamo essere.

Pensare criticamente è l'apertura dell'orizzonte trascendentale della libertà: l'apertura della relazione tra soggetto e mondo, tra soggetto e sé, come relazione non chiusa, non necessaria, non definitiva. In questa apertura si radica ogni possibilità di cambiamento, trasformazione, di un nuovo inizio.

La razionalità è per l'essere umano un percorso formativo di autocritica, un'educazione all'umanità che deve essere attivata.

Questa visione si ritrova nelle *Lezioni di pedagogia*, dove si legge: "I bambini devono essere educati non soltanto in conformità allo stato presente del genere umano, ma a quello futuro, al migliore possibile, cioè all'idea dell'umanità e della sua completa destinazione".¹⁴ Qui il rifiuto kantiano di un modello conformativo dell'educazione è netto: educare non significa adattare l'individuo a ciò che è, ma abilitarlo a pensare ciò che non è ancora, a trascendere il dato, a diventare parte attiva della trasformazione del mondo. Non si tratta, tuttavia, nemmeno di conformarsi a un piano prestabilito, fosse pure quello della razionalità stessa. In questo senso, Kant nelle vesti

¹⁴ Kant, *Lezione di pedagogia*, in Kant, *Antologia di scritti pedagogici*, a cura di G. Formizzi, Gabrielli editori, Verona 2004, p. 77. Si veda anche R. B. Louden, "Becoming Human: Kant's Philosophy of Education and Human Nature," in M. Altman (ed.), *The Palgrave Kant Handbook*, Palgrave Macmillan, London 2017, pp. 705-727.

di filosofo della storia, nell'*Idea di una storia universale*, è esplicito: le azioni umane sfuggono a ogni previsione e controllo, e ciò che la filosofia può indicare è solo una tendenza possibile. La razionalità, si dispiega in modo imprevedibile, servendosi dell'antagonismo tra gli esseri umani e sfruttando le contraddizioni dell'agire.

Per Kant, l'essere umano non è mai puramente razionale; la libertà è sempre intrecciata con inclinazioni, desideri, passioni e contingenze, il che rende l'interpretazione dell'azione storica intrinsecamente instabile.

Come Kant afferma esplicitamente:

Qui per il filosofo non c'è altra via d'uscita, dato che non può presupporre negli uomini e nel loro gioco su grande scala alcun razionale *scopo proprio*, che quella di tentare se in questo assurdo andamento delle cose umane possa scoprire uno *scopo della natura*, grazie a cui sia comunque possibile, di creature che si comportano senza un proprio piano, una storia secondo un determinato piano della natura.¹⁵

Poiché le azioni umane producono uno spettacolo così contraddittorio da rendere impossibile attribuire un unico scopo razionale all'umanità nel suo insieme, Kant sposta l'analisi su un piano diverso, in apparenza trascendente: quello della natura stessa, concepita come *finalità intrinseca nell'ordine delle cose*. Con questa mossa, Kant riconfigura la teleologia naturale della razionalità, offrendo una concezione dello sviluppo dell'umanità come genere universale che, paradossalmente, sembra non dipendere dall'intenzione cosciente dei singoli individui.

Concepire la storia umana come il dispiegarsi dello scopo della natura significa, tuttavia, rifiutare sia l'idea della storia come destino cieco, sia la nozione che essa sia

¹⁵ Kant, *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, in I. Kant, *Scritti di storia, politica e diritto*, a cura di F. Gonnelli, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 30.

governata da un piano esterno e prestabilito. La storia è attraversata da una struttura razionale latente che opera *immanemente* attraverso il conflitto, la contingenza e le conseguenze non intenzionali delle azioni umane.

Allo stesso tempo, per Kant, il fine dell'essere umano in quanto creatura razionale risiede nell'uso attivo della ragione. In contrasto con la teleologia inconscia della ragione come scopo della natura, questa seconda teleologia si fonda sull'intenzionalità, la riflessione e l'autodeterminazione.

Questo duplice quadro rivela la complessità della questione antropologica

A differenza dello sviluppo organico di un seme (secondo un modello puramente naturale), lo sviluppo delle capacità umane assume la forma di un compito, qualcosa che deve essere raggiunto attraverso uno sforzo deliberato. Come osserva Kant nell'*Antropologia da un punto di vista pragmatico* (1798), l'essere umano è un essere fondamentalmente perfettibile: un essere dotato della facoltà di ragionare che deve però rendersi razionale.¹⁶ La ragione, in questo senso, non è un attributo dato, ma una potenzialità che esiste solo nella sua attualizzazione.

Secondo Kant, la natura è stata estremamente parsimoniosa con gli esseri umani, dotando loro di risorse istintive minime proprio per costringerli a coltivare le proprie capacità razionali. Anche la sopravvivenza di base, che negli animali è assicurata dall'istinto, diventa per l'essere umano una sfida razionale, che richiede lungimiranza, pianificazione e lavoro.¹⁷

¹⁶ Cfr. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, a cura di M. Bertani e G. Garelli, Einaudi, Torino 2010, p. 339: “[l’essere umano], in quanto animale dotato di capacità di ragionare (*animal rationabile*), può fare di se stesso un animale ragionevole (*animal rationale*)”.

¹⁷ Nelle *Lezioni di pedagogia*, Kant osserva che l’essere umano è l’unico animale che necessita delle cure degli adulti, proprio perché il

La ragione, pertanto, non è una disposizione naturale simile al possesso di artigli o corna: è un'attività che espande, reinventa e trascende la natura.

L'essere umano trae la propria umanità da sé, non da ciò che eredita passivamente, ma da ciò che produce attivamente.

Il livello della razionalità come scopo della natura segna un orizzonte trascendente che rimane inaccessibile in termini empirici, ma *acquista significato come ideale*. È entro questo ideale che gli individui incontrano l'immagine dell'umanità da realizzare: non come risultato garantito, ma come spazio aperto di trasformazione e di critica. Questo spazio sostiene la tensione e il conflitto costanti tra la ragione strumentale, che subordina gli altri ai propri fini, e la ragione pratica, che mira all'universalità morale.

È proprio all'interno di questa lotta che l'educazione trova il suo scopo più autentico: l'essere umano è al tempo stesso capace e bisognoso di educazione.¹⁸ La *Bildung* diventa così la formazione dell'essere umano come soggetto morale, chiamato a realizzare l'ideale di libertà non in astratto, ma entro i limiti concreti e le contraddizioni della vita storica e sociale.

Ne consegue che il campo concreto dell'azione umana è sempre *impuro*, attraversato da ambiguità, tensioni e dall'impossibilità di una piena trasparenza. In questa pro-

bambino rappresenta una minaccia per la propria sopravvivenza naturale. Il pianto del neonato, espressione di una libertà che non può ancora essere controllata fisicamente, mette il bambino in pericolo nel mondo naturale. Questa iniziale impotenza illustra la condizione unica dell'essere umano: una libertà che inizialmente si manifesta come vulnerabilità. Cfr. Kant, *Lezione di pedagogia*, op. cit., p. 68. L'immagine del bambino urlante ricorre anche nell'*Antropologia* di Kant. Cfr. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, op. cit., p. 345.

¹⁸ Cfr. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, op. cit., p. 341.

spettiva, Kant afferma nella celebre *Quarta Tesi dell’Idea per una storia universale*:

Il mezzo di cui la natura si serve per portare a compimento lo sviluppo di tutte le sue disposizioni è il loro antagonismo nella società, in quanto esso divenga infine la causa di un ordine legittimo¹⁹

E ancora, nell’*Antropologia*:

il dato caratteristico della specie umana è questo: la natura ha posto in essa il germe della *discordia*, mentre ha voluto che la sua ragione ne traesse la *concordia*, o almeno il costante avvicinamento verso di essa.²⁰

La razionalità, dunque, emerge attraverso l’opera della volontà umana, ma non sotto la forma di un piano consapevolmente determinato. Essa opera piuttosto attraverso il conflitto, la tensione e persino i motivi umani meno nobili, che vengono trasformati in strumenti di progresso e di umanizzazione.

Secondo Kant, le capacità umane non raggiungono mai pienamente il loro potenziale: vi è sempre una certa mancanza, una carenza costitutiva. È per questo che egli ricorre alla nozione di uno scopo della natura, allo scopo di articolare la fragilità e la vulnerabilità intrinseche a ogni storia razionale. Tale apparente debolezza impone tuttavia una responsabilità all’essere umano: quella di impegnarsi incessantemente nel compito del proprio miglioramento.

È importante sottolineare che ciò implica anche la possibilità di regressione nella storia dell’umanità. Tuttavia, tali regressioni non devono essere intese come segni di irrazionalità. Al contrario, esse sono inscritte nella struttura stessa della razionalità umana: le capacità

¹⁹ Kant, *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, op. cit., p. 33.

²⁰ Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, op. cit., p. 339.

dell’essere umano non si sviluppano in modo lineare o cumulativo, ma restano sempre esposte a interruzioni, distorsioni e inversioni. Anche queste deviazioni, tuttavia, appartengono per Kant alla dinamica più ampia attraverso la quale la ragione tende alla propria realizzazione.

Non esiste per l’umanità altra via se non quella di un possibile progresso, che si dispiega nei processi della cultura e della civiltà, entro i quali deve emergere la possibilità della moralizzazione. Tale sviluppo, però, è tutt’altro che pacifico o armonioso. Esso è piuttosto segnato da una lotta nella lotta: un movimento in cui gli individui sono chiamati a prendere le distanze dalle inclinazioni che la società stessa tende a coltivare, ovvero la rozzezza e l’animalità. Queste costituiscono per Kant forme di egoismo e di dominio incontrollato, una tendenza all’assolutizzazione della libertà dell’arbitrio.

Questo tema è centrale anche nella diagnosi della società moderna che Schiller elabora nelle *Lettere sull’educazione estetica dell’uomo*,²¹ e che troverà successivamente una potente riformulazione nella descrizione hegeliana del «regno animale dello spirito», identificato come il nucleo interno della vita sociale moderna. In questo contesto, l’“animalità” non designa semplicemente un ritorno alla natura, ma diventa la metafora di una forma specifica dell’esistenza umana: la prospettiva egoistica del soggetto moderno, orientata unicamente alla soddisfazione dei propri bisogni, bisogni che non sono naturali, bensì prodotti e imposti dalle strutture sociali stesse.

La realizzazione dei desideri individuali entra così inevitabilmente in conflitto con quella degli altri, gene-

²¹ Cfr. A. Falduto, “Jenseits des Dualismus zwischen tierischer Natur und geistiger Natur: Kants Mensch ‘in zwiefacher Qualität’ und Schillers ‘ganzer Mensch’”, *Kant-Studien*, 111(2), 2020, pp. 248–268.

rando una logica di reciproca esclusione e di dominio strategico.

In questo modo, il punto di vista “animale” non si caratterizza soltanto come una lotta per l'affermazione di sé, ma anche come una forma più profonda di passività: un'accettazione acritica del mondo culturale esistente e dei suoi valori, assunti come quadro indiscusso e come materiale attraverso cui i bisogni emergono incessantemente e trovano la loro soddisfazione. È in questo senso che Kant scrive:

L'essere umano è determinato dalla sua ragione a stare in una società con altri suoi simili, e in essa a *coltivarsi*, a *civilizzarsi* e a *moralizzarsi* per mezzo dell'arte e delle scienze; per quanto possa anche essere grande la sua tendenza animalesca ad abbandonarsi *passivamente* agli stimoli dell'agio e del benessere, cui dà il nome di felicità, egli è destinato piuttosto a rendersi *attivamente* degno dell'umanità, combattendo contro gli ostacoli che gli sono stati inflitti dalla rozzezza della sua natura.²²

Eppure, questa condizione di animalità non dovrebbe essere liquidata come una semplice regressione. Essa persiste come una forza potente e astratta di ostinazione, una tenacia caparbia che rivela qualcosa di essenziale sul soggetto moderno: “La volontà individuale è sempre sul punto di far erompere la propria ostilità contro i suoi vicini, e si sforza ogni volta, nella sua aspirazione a una libertà incondizionata, di essere non soltanto indipendente, ma anche dominatrice sugli altri esseri che per natura le sono uguali”.²³ Da un certo punto di vista, essa esprime il conflitto immediato e pre-riflessivo dell'individuo con il mondo e con gli altri: una spinta ad appropriarsi, a rendere il mondo una proprietà del soggetto, ad affermarsi con-

²² Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, op. cit., p. 342.

²³ Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, op. cit., p. 345.

tro la resistenza che esso oppone. È la volontà di possesso che definisce il punto di vista egoistico della modernità, una pulsione a rivendicare il mondo come proprio, come ciò che deve appartenere al soggetto.

Tuttavia, proprio questo impulso finisce per esporre la soggettività alla propria vacuità e dipendenza, rivelando che ciò che essa tenta di possedere si trova irrimediabilmente al di fuori di sé, e che la sua identità dipende da un mondo che non può mai dominare né assorbire completamente. Questo luogo di conflitto, radicato nella lotta immanente dell'individualità con il mondo, si approfondisce così in una scissione interiore che segna l'inizio, ma non la conclusione, di una traiettoria critica.

Esso indica la necessità che, a partire da questo scontro *determinato*, e non come effetto di una decisione puramente moralistica, prenda forma un percorso verso la trascendenza e l'universalità. Tale movimento non nasce da una scelta astratta o da un imperativo esterno, ma dalla tensione immanente che attraversa il sé, costretto a misurarsi con i limiti della propria condizione e con le contraddizioni inscritte nella sua stessa forma di vita. È precisamente attraverso questa frattura interiore che la possibilità della trasformazione può cominciare a delinearsi.

Per Kant, educare significa allora formare la capacità di orientarsi in questo orizzonte aperto e incerto, verso l'idea dell'umanità, verso una libertà che non è mai possesso, ma conquista, attività di liberazione che si guadagna solo nel confronto continuo e nel superamento di ciò che ci limita: la natura, la cultura, noi stessi.

Seconda parte: HEGEL

Bildung e filosofia in Hegel: La contraddizione sempre crescente...

Nella Weltkrise

Dall’orizzonte concettuale della *Bildung*, Hegel cerca di concepire la filosofia come una forma di conoscenza critica, capace di comprendere e di intervenire nelle dinamiche storiche, sociali e culturali della realtà, senza per questo sottomettersi alla loro logica o ridursi a una scienza normativa. La filosofia non si presenta come un corpus di conoscenze neutrale e distaccato, né come uno strumento tecnico o amministrativo dell’ordine esistente. È, piuttosto, un modo di pensare che abita la contraddizione, operando all’interno delle fratture della vita storica e di un mondo che tende costantemente a occultarle o a naturalizzarle.

Nei primi scritti di Jena, è l’attenzione di Hegel ai “bisogni più subordinati”²⁴ degli esseri umani che lo conduce a una concezione della filosofia sistematica come risposta a tali bisogni, una risposta che deve avere un impatto concreto sulla vita umana. Nella *Differenza tra il sistema filosofico di Fichte e quello di Schelling*, Hegel scrive:

²⁴ *Lettere I*, p. 84, trad. modificata.

Una filosofia procede indubbiamente dalla propria epoca, e se si vuole intendere la lacerazione dell'epoca come immoralità, tale filosofia procede dall'immoralità, ma per restaurare con le proprie forze l'uomo contro la disgregazione [*Zerrüttung*] dell'epoca e per ristabilire quella totalità che il tempo ha lacerato.²⁵

Per Hegel, la filosofia non è una riflessione astratta, ma una risposta trasformativa alla disintegrazione sociale ed etica. Essa non si limita, tuttavia, a rispecchiare la scissione da cui ha origine. Il suo compito è piuttosto quello di «ristabilire l'uomo dall'interno», di superare la disintegrazione coltivando una capacità di ricostruzione interiore. In questo senso, la filosofia assume un compito di *Bildung*: la formazione di esseri umani capaci di ricomporre, dall'interno, un senso di totalità che il mondo sociale ha infranto.

Questa prospettiva rimane centrale in tutto lo sviluppo del sistema maturo di Hegel. Egli non abbandona mai il problema fondamentale di come il pensiero debba comprendere criticamente le dinamiche del proprio presente. La filosofia è chiamata a confrontarsi con la realtà effettiva come con una realtà viva e conflittuale, che al tempo stesso condiziona e sollecita la riflessione. Le norme sociali, le istituzioni, i linguaggi e le forme culturali che plasmano la nostra esperienza e le conferiscono significato devono essere resi estranei, sottoposti a riflessione e trasformati in oggetti di coscienza critica.

Solo attraverso questo processo di estraniazione dal familiare la filosofia può adempiere al proprio compito: non prescrivere norme dall'alto, ma portare alla luce le contraddizioni immanenti del presente e aprirle a nuove possibilità.

²⁵ *Diff.*, GW 4, pp. 80-81 (p. 99).

In questa prospettiva, il frammento *La contraddizione sempre crescente...* risulta particolarmente rivelatore. In esso troviamo uno dei primi tentativi di Hegel di definire la conoscenza filosofica come risposta a una contraddizione che si manifesta non soltanto sul piano concettuale, ma anche su quello esistenziale, nella forma della sofferenza che attraversa la vita umana.

La letteratura critica colloca generalmente la data di composizione di questo frammento tra il 1799 e il 1800, durante il periodo di Hegel a Francoforte. Sebbene sia stato incluso tra i manoscritti preparatori della *Verfassung Deutschlands*, rimasta inedita, Meist - curatore, insieme a Baum, dell'edizione critica (GW 5) - lo considera non appartenente direttamente alla *Verfassungsschrift*, come una delle sue introduzioni provvisorie, piuttosto come un testo parallelo concepito autonomamente in vista della pubblicazione.²⁶

Harris, che fornisce anche la traduzione inglese del frammento,²⁷ ne sottolinea la peculiarità filosofica rispetto agli altri scritti politici di Hegel dello stesso periodo, collocandone la composizione intorno all'anno 1800.²⁸

²⁶ Cfr. K. R. Meist, "Zur Textedition der Verfassungsschrift", in G.W.F. Hegel, *Über die Reichsverfassung* (Hamburg: Meiner), 2004, pp. LXXII-LXXIII. Prima della pubblicazione nell'edizione critica, il frammento, conosciuto con il titolo fuorviante attribuitogli da Lasson, *Freiheit und Schicksal* (*Libertà e destino*), è stato incluso in raccolte di scritti politici di Hegel, come una delle introduzioni alla *Costituzione della Germania*. In particolare, compare nell'edizione tedesca a cura e con postfazione di Jürgen Habermas (cfr. Hegel, *Politische Schriften*, a cura di J. Habermas, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1966), e nella traduzione italiana curata da Claudio Cesa (cfr. Hegel, *Scritti politici 1798-1831*, Einaudi, Torino 1972).

²⁷ La traduzione inglese del frammento si trova in J. Stewart (ed.), *Miscellaneous Writings of G. W. F. Hegel*, Northwestern University Press, 2000, pp. 145-147.

²⁸ Cfr. H.S. Harris, *Hegel's Development: Toward the Sunlight 1770-1801* (Oxford: Clarendon Press), 1972, pp. 440-447.

Questo frammento è spesso trascurato dalla letteratura su Hegel. La sua difficoltà deriva non solo dallo stile conciso e frammentario, ma anche dall'impiego di un lessico filosofico non ancora del tutto stabilizzato. Sebbene il testo riprenda chiaramente temi presenti in *Lo spirito del cristianesimo e il suo destino* (1798) e nel *Frammento di sistema* (1800), introduce al contempo nuovi elementi che segnalano un mutamento significativo nel pensiero di Hegel, in particolare riguardo al ruolo della filosofia.

In questo capitolo mi concentrerò su questi elementi di novità. Per quanto concerne il ruolo della filosofia, sostengo che il frammento anticipi motivi che Hegel svilupperà più esplicitamente nei suoi appunti per le lezioni di Logica e Metafisica a Jena (1801-1802), in particolare nel frammento *Che la filosofia...*. Tali sviluppi riflettono il nascente tentativo hegeliano di articolare una logica dialettica fondata sulla contraddizione, non intesa come semplice principio logico, ma come forza che si manifesta all'interno della disintegrazione storica, della frammentazione sociale e della sofferenza soggettiva.

Il frammento segna, in questo senso, un momento decisivo nel percorso di Hegel verso la formulazione di un metodo filosofico in cui critica e logica risultano indissolubilmente intrecciate. Esso offre dunque uno sguardo privilegiato sullo sviluppo della dialettica matura di Hegel.

Il testo ha attirato l'attenzione di diversi interpreti di rilievo. Franz Rosenzweig, nel suo *Hegel e lo Stato* (1920), ne propone un'interpretazione sottile, tracciando un parallelo tra il frammento e i personaggi di Iperione e Alabanda nell'*Hyperion* di Hölderlin.

Nella letteratura italiana si trovano due importanti commentari interamente dedicati a questo frammento: "Un frammento politico giovanile di G. W. F. Hegel"

(1947) di Cesare Luporini²⁹ e “Un pre-testo hegeliano” (1987) di Remo Bodei.³⁰ Più recentemente, Angelica Nuzzo ha messo in evidenza l’importanza del frammento per la comprensione dello sviluppo di quella che è, al tempo stesso, la struttura logica e pratica del cambiamento nel pensiero di Hegel.³¹

Nel frammento francofortese, Hegel definisce la contraddizione come un’esperienza vissuta, che si manifesta in particolare nel *sentimento della sofferenza*, il quale esige riflessione. Ritengo che questa caratterizzazione rappresenti uno degli elementi più sorprendenti e originali del testo, e che rivelì una dimensione cruciale del pensiero hegeliano: l’intreccio di categorie logiche, socio-politiche ed esistenziali.³² Sebbene tendenze analoghe siano già presenti in altri scritti giovanili, questo frammento offre un esempio particolarmente vivido di come la genesi della logica dialettica emerga dal tentativo di pensare un mondo segnato dalla frammentazione. Qui la contraddizione non appare come il risultato di un’operazione formale o epistemologica applicata all’esperienza; al contrario, la necessità di una nuova logica - la dialettica - scaturisce dall’esperienza stessa della contraddizione.

Inoltre, la contraddizione, in questo contesto, non possiede una definizione univoca o rigida. Essa partecipa piuttosto a una costellazione fluida di termini affini - *Entzweiung* (scissione), opposizione, separazione, antitesi -

²⁹ Cfr. C. Luporini, *Filosofi vecchi e nuovi*, Editori riuniti, Roma 1981, pp. 57-116.

³⁰ Cfr. R. Bodei, *Scomposizioni. Forme dell’individuo moderno*, Il Mulino, Bologna 2016, pp. 37-112.

³¹ Cfr. Angelica Nuzzo, “Contradiction in the Ethical World: Hegel’s Challenge for the Times of Crisis”, in *Freiheit, Akten der Stuttgarter Hegel Kongress 2011*, hrsg. von G. Hindrichs, A. Honneth, Klostermann, Frankfurt am Main 2013, pp. 627-648.

³² Su questo punto, cfr. R. Zambrana, *Hegel’s Theory of Intelligibility*, Chicago University Press, Chicago 2015, pp. 15-17.

che insieme articolano le diverse dimensioni della frammentazione che Hegel tenta di pensare. Questi concetti operano congiuntamente per delineare la contraddizione come condizione strutturale tanto del pensiero quanto della vita umana, e come forza motrice del bisogno di riflessione filosofica, di superamento e di trasformazione.

La filosofia, in questa prima formulazione, nasce dunque dall'esperienza della frammentazione: dalla dissonanza vissuta tra ciò che gli esseri umani desiderano e ciò che è loro consentito. La sofferenza, come forma incarnata della contraddizione, costituisce l'espressione tangibile della tensione tra le aspirazioni interiori e le realtà sociali esterne. Il compito della filosofia è allora quello di comprendere e, infine, trasformare le contraddizioni che si manifestano nel doloroso divario tra lo sforzo umano e le condizioni di possibilità imposte dalla vita sociale.

In quanto tale, la filosofia comincia ad assumere la forma di una critica immanente delle strutture che producono sofferenza, alienazione e dissonanza, con l'obiettivo di renderle intelligibili e trasformabili. Essa si configura, così, come una pratica di *Bildung*: una formazione della coscienza che nasce dalla frammentazione del mondo e ad essa risponde.

Il frammento si apre in questo modo:

La contraddizione sempre crescente tra l'ignoto che gli uomini inconsapevolmente cercano e la vita che ad essi è offerta e permessa e che essi hanno fatto propria, la nostalgia [*Sehnsucht*] verso la vita di coloro che hanno elaborato in sé la natura in idea, contengono l'anelito [*Streben*] a un reciproco avvicinamento. Il bisogno di quelli, di ricevere una consapevolezza sopra ciò che li tiene prigionieri e l'ignoto di cui sentono il desiderio, s'incontra col bisogno di questi, di trapassare dalla propria idea nella vita. Costoro non possono vivere soli, e l'uomo è sempre solo anche se si è posto dinnanzi la propria natura e di questa rappresentazione

[*Darstellung*] ha fatto il suo compagno e in essa gode se stesso; egli deve trovare anche il rappresentato come un vivente.³³

In questo passaggio, Hegel descrive quella che Rosenkranz definisce una situazione generale di *Weltkrise* storica,³⁴ in cui, per usare le parole di Rosenzweig, “lo spirito non si sente più a casa nelle vecchie forme”.³⁵ Da un lato, c’è una crescente contraddizione tra l’ignoto che gli esseri umani cercano inconsciamente, il desiderio di una vita più piena, più libera e più significativa, e il mondo sociale in cui sono venuti a vivere, un mondo che li definisce e li confina allo stesso tempo. Questa contraddizione è descritta come in continua crescita, sottolineandone non solo la persistenza ma anche l’intensificazione: la crisi non è statica, ma si approfondisce nel tempo man mano che la dissonanza tra desiderio e realtà diventa più acuta. Dall’altro lato, Hegel identifica una “nostalgia per la vita” provata da coloro che hanno già elaborato la natura in idea: filosofi, intellettuali, poeti,³⁶ che, spinti dall’insod-

³³ *La contraddizione sempre crescente...*, GW 5, p. 16 (p. 41).

³⁴ Rosenkranz, *Vita di Hegel*, a cura di R. Bodei, Bompiani, Milano 2012, p. 88.

³⁵ Rosenzweig, *Hegel e lo Stato*, a cura di R. Bodei, Il Mulino, Bologna 1976, p. 116.

³⁶ Dal lato dell’«idea», Hegel include tutti coloro che, in forme diverse, offrono una rappresentazione di una «vita migliore»: non solo i filosofi, ma anche gli scrittori, gli artisti e, più in generale, le molteplici espressioni culturali attraverso le quali gli esseri umani cercano di comprendere se stessi e il proprio posto nel mondo. Più in generale, si può ritenerе che Hegel stia già pensando alle diverse forme di autocoscienza dello spirito umano che saranno poi raccolte sotto il concetto di spirito assoluto nell’*Enciclopedia*. In questo frammento, la filosofia appare come l’unica capace di fornire un’articolazione sistematica adeguata ai limiti della propria epoca e di lavorare criticamente sulle contraddizioni dell’universale. Mi concentrerò sull’attività specifica della filosofia, sviluppando ulteriormente questo punto più avanti. Hegel scrive infatti: “Il suo impulso si nutre dell’agire di grandi caratteri di singoli uomini, di movimenti di interi popoli, della

disfazione per il mondo così com'è, trovano nel pensiero, nel mondo dell'idealità, un'immagine più ricca e piena dell'essere umano ("si è posto dinanzi la propria natura e di questa rappresentazione [*Darstellung*] ha fatto il suo compagno e in essa gode se stesso").³⁷ Tuttavia, questa idea, per quanto raffinata, rimane soltanto una rappresentazione. Essa non interviene nel mondo esistente: i suoi pensieri non raggiungono la vita, i suoi concetti non riescono a parlare in modo significativo all'esperienza. La realtà che affrontano è sorda alle loro costruzioni concettuali, le quali restano sospese, distaccate dal presente e incapaci di realizzarsi al suo interno.

Ciò che Hegel presenta, dunque, è l'articolazione di due esigenze parallele. Da un lato, vi è un gruppo sociale che vive una contraddizione: individui che sperimentano, senza tuttavia comprenderlo pienamente, un impulso vago ma potente verso una forma di vita più ricca e libera. Le loro condizioni sociali non solo impediscono la realizzazione di tale forma di vita, confinando la loro azione entro limiti ristretti, ma la rendono anche impensabile come possibilità. La vita superiore che essi implicitamente desiderano non può divenire il contenuto esplicito della loro azione. Questa dissonanza, questo impulso inarticolato, esige consapevolezza: lo sforzo di dare voce a un desiderio ancora sconosciuto.

Dall'altro lato, vi è il bisogno dei filosofi, i cui concetti rimangono formali, astratti e privi di vita. La crisi emerge precisamente quando sia la realtà sia il pensiero rivelano

rappresentazione della natura e del destino da parte dei poeti; dalla metafisica le limitazioni ricevono i propri confini e la loro necessità nella connessione dell'intero" (*La contraddizione sempre crescente...*, GW 5, p. 17 (p. 43)).

³⁷ In questo frammento, il termine "natura" si riferisce all'ideale pratico dell'essere umano. Su questa interpretazione vi è un ampio consenso nella letteratura secondaria dedicata al frammento sopra citata.

la propria vacuità: quando le forme dell'esistenza non offrono più soddisfazione e le forme del pensiero non riescono a parlare a quell'esistenza.

Questo vuoto appartiene a entrambe le configurazioni della vita: quella presente, ormai esaurita, e quella possibile, ancora non realizzata. Da un lato, esso segna la vita così come è vissuta e conosciuta, una realtà tenuta insieme da costumi, istituzioni e norme che persistono più per inerzia che per significato, sostenuta soltanto dal potere residuo del "mero" pensiero. È in questo contesto che Hegel scrive: "l'universalità è perciò presente soltanto come pensiero [*Gedanke*], non come realtà effettuale [*Wichlichkeit*]").³⁸

Dall'altro lato, questo vuoto appartiene anche alla vita desiderata e rappresentata: la pienezza solo immaginata di una diversa forma di esistenza umana, che rimane indefinita per coloro che la percepiscono come un desiderio vago, o astratta e irreale per coloro che tentano di coglierla nelle rappresentazioni. In entrambi i casi, essa resta separata dalle strutture del presente e, di conseguenza, incapace di divenire attuale.

In un simile momento, il mondo non è più animato né da ciò che è né da ciò che potrebbe essere. Il pensiero e la realtà si rispecchiano reciprocamente nella loro inadeguatezza, nella loro doppia vacuità. La *Weltkrise* non è dunque soltanto politica o sociale, ma al tempo stesso esistenziale ed epistemica: essa sorge quando il divario tra esperienza e significato diventa incolmabile.

E tuttavia, è proprio da questo spazio vuoto che comincia a delinearsi la richiesta di trasformazione. Hegel intravede qui la possibilità di un incontro, di una convergenza tra le due forme del bisogno. Da entrambe le parti emerge una ricerca della vita che non è ancora presen-

³⁸ *La contraddizione sempre crescente...*, GW 5, p. 18 (45).

te: da un lato come desiderio sconosciuto, dall'altro come nostalgia per ciò che il pensiero non può realizzare. In questa ricerca condivisa, le due tendenze si avvicinano, si tendono l'una verso l'altra. È in questo potenziale incontro tra impulso irriflessivo e concetto estraniato, tra la *sofferenza della vita* e l'*inadeguatezza della filosofia*, che lo stallo può cominciare ad allentarsi.

Ciò a cui Hegel ci fa assistere è l'incontro di due insufficienze, la cui reciproca mancanza racchiude, paradossalmente, la possibilità di una trasformazione comune.

Per coloro che sperimentano direttamente la contraddizione, ciò di cui vi è bisogno è una formazione della coscienza: un processo di presa di consapevolezza di entrambi i poli della contraddizione, da un lato, le strutture che li tengono prigionieri; dall'altro, l'impulso vago ma insistente verso una forma di vita diversa e più piena. Nel contempo, il bisogno della filosofia consiste nel superare le rappresentazioni vuote, orientandosi verso un rinnovato confronto con la vita stessa.

Forme di non libertà

Per Hegel, il compito non consiste nel ripristinare un'unità perduta tornando a un momento originario, né nell'imporre dall'alto una nuova forma, ma nel superare la crisi rendendo possibile l'incontro tra le forze che la attraversano. La questione, pertanto, non è soltanto come diagnosticare la crisi, ma come essa possa divenire una transizione verso qualcosa di nuovo.

L'esperienza della crisi, per Hegel, segnala al tempo stesso l'esaurimento del significato sociale e l'emergere di un potenziale di trasformazione. Quando la forza animatrice del mondo svanisce, quando la vita non scorre più

attraverso le forme della realtà, queste si irrigidiscono, diventano oppressive e inerti. I sintomi non sono difficili da riconoscere: corruzione, decadenza morale, disperazione.

Gli individui non vivono più la vita come quella forza interiore che anima e struttura le loro azioni, ma solo in modo negativo, come *insoddisfazione* per ciò che è, come sensazione che il presente non li interpelli più, non li smuova, non conferisca più significato o direzione.

Il mondo ha perso il suo potere, il suo valore e la sua dignità: “il sentimento della contraddizione della natura con la sussistente vita è il bisogno che la contraddizione venga tolta, ed essa lo viene, quando la sussistente vita ha perduto la propria potenza e ogni sua dignità, quando è divenuta un puro negativo”.³⁹ Il mondo persiste, ma non vive più.

Hegel scrive:

Lo stato dell'uomo che il tempo ha cacciato in un mondo interiore, può essere o soltanto una morte perpetua, se egli in esso si vuol mantenere, o, se la natura lo spinge alla vita, non può essere che un tendere a superare [*aufheben*] il negativo del mondo sussistente per potersi trovare e godere in esso, per poter vivere. La sua sofferenza è legata con la coscienza dei limiti, a causa dei quali egli disprezza la vita così come essa gli sarebbe permessa: egli vuole il proprio soffrire; mentre invece il soffrire dell'uomo che non ha riflessione sul proprio destino è senza volontà [*ohne Willen*], perché egli onora il negativo, i limiti, solo nella forma della loro esistenza giuridica e autoritaria come insormontabili, e prende le proprie determinatezze e le loro contraddizioni come assolute, e ad esse, anche se persino esse ledono i suoi impulsi, sacrifica se stesso e gli altri.⁴⁰

³⁹ *La contraddizione sempre crescente...*, GW 5, p. 17 (p. 43).

⁴⁰ *La contraddizione sempre crescente...*, GW 5, p. 16 (p. 41).

Ci troviamo qui di fronte a una caratteristica fondamentale della dialettica hegeliana: la contraddizione è una forza storica reale.⁴¹ Essa è al tempo stesso oggettiva e vissuta: affonda le sue radici nelle istituzioni, nei costumi e nelle strutture giuridiche, ma viene percepita visceralmente come sofferenza, sacrificio e alienazione. La sofferenza degli esseri umani privi di riflessione si traduce in una sottomissione passiva a un mondo distrutto, in una vita ridotta alla mera sussistenza, alla ripetizione e al peso di ciò che è già consunto. È la sofferenza di coloro che restano intrappolati entro i limiti loro imposti; la condizione di un gruppo che sogna vagamente altre possibilità, possibilità che rimangono semplicemente “oltre” o “altre”, percepite come un sentirsi meglio, come l’aspirazione a essere qualcos’altro: indefinito, irraggiungibile, irreale.

Senza il lavoro della riflessione, questo desiderio rischia di restare un’attesa passiva, una tensione senza direzione, facilmente sopraffatta dal peso di un presente

⁴¹ Nuzzo interpreta la concezione hegeliana della contraddizione come una forza che opera indipendentemente dal sapere e dalla volontà umana, una dinamica interna alla realtà stessa, all’interno della quale le azioni umane sono inscritte. Sebbene questa lettura colga in modo acuto la dimensione oggettiva della contraddizione, mi discosto dall’idea che essa sia completamente indipendente dall’azione umana. Nella mia interpretazione, la contraddizione non è semplicemente una forza strutturale o un principio di auto-sviluppo: essa emerge dalla tensione tra l’immanenza e una spinta trascendente, da un impulso storico verso una vita migliore che rimane, in un certo senso, sconosciuto o non ancora figurato, e tuttavia esige di essere assunto come compito pratico. Ciò che è in questione riguarda il modo in cui pensiamo la trasformazione: non come un superamento della contraddizione ottenuto unicamente attraverso la riflessione speculativa, ma come il risultato di una congiunzione tra critica e azione collettiva. La trasformazione diventa possibile quando la filosofia incontra i bisogni e le aspirazioni reali delle persone. È in questo incontro, in cui pensiero ed esperienza vissuta si congiungono senza confondersi, che la contraddizione può essere affrontata e che si apre l’orizzonte di un futuro diverso. Cfr. A. Nuzzo, “*Contradiction in the Ethical World: Hegel’s Challenge for Times of Crisis*”, op. cit., pp. 638-641.

vissuto come destino. In tale stato, la possibilità di trasformazione non è abolita, ma rimane latente: sospesa tra un vago impulso verso qualcosa di più e una pesante rassegnazione a ciò che è.

In assenza di questa capacità riflessiva, gli individui non riescono a riconoscere che i limiti che li vincolano non sono destino, ma aperture possibili alla trasformazione. Finiscono così per sacrificare se stessi e gli altri all'ordine esistente, anche quando esso li danneggia, perché mancano di quella coscienza che sola consentirebbe loro di metterlo in questione e di opporvisi.

Storica è anche la forza che spinge la filosofia a ritirarsi in un mondo puramente “interiore”. La filosofia si ritrova solo, estraniato dalla vita, immerso nell'astrazione. Anche lui soffre, ma la sua non è una sofferenza imposta dall'esterno; è, paradossalmente, una sofferenza scelta. Come scrive Hegel, “egli vuole la sua sofferenza”. Il suo dolore non nasce dall'oppressione diretta, bensì dall'isolamento del pensiero: dal sentimento che, in un mondo frammentato e alienato, che priva l'essere umano dello spazio per la realizzazione della libertà, il regno del pensiero puro possa offrire un rifugio. Lì, immagina, la mente potrebbe essere più libera, liberata dai vincoli di un mondo che non sostiene più una vita significativa.

Di fronte alla frammentazione, egli cerca rifugio nell'universalità. Ma così facendo, il pensiero si separa dalla contraddizione e diviene incapace di sopportare l'impurità del reale. In questo rifugio, la filosofia si trasforma in un santuario che progressivamente si indurisce fino a diventare una prigione. La sofferenza che si genera in questa condizione è il risultato di una forma di pensiero che rifiuta la contraddizione: un pensiero che fugge dal

“peccato” della modernità, incapace di tollerare la natura frammentata, ambigua e impura della vita storica.⁴²

Così, anche se la filosofa concepisce l'universale, si trova di fronte al suo vuoto quando è separato dalla realtà. Questo non è il lavoro della *Vernunft*, ma l'astrazione di un *Verstand* che non può sopportare il peso della negatività. Il rifugio diventa reclusione; la volontà di purezza diventa una forma di esilio.

In questo esilio di pura indeterminatezza, la filosofa si ritira nel concetto astratto dell'essere umano, un ideale universale al quale attribuisce valore e dignità intrinseci, proprio perché non può più essere trovato nel mondo oggettivo. Di fronte a una realtà in cui tale valore sembra impossibile da affermare, la filosofa cerca rifugio nell'idea stessa, un'idea che diventa una sorta di utopia, offrendo consolazione per il disprezzo che prova verso il mondo. Ma rimane in solitudine fintanto che l'idea rifiuta di immergersi nel mondo, di sopportare la disintegrazione da cui cerca di fuggire e di entrare nel movimento dialettico attraverso il quale potrebbe diventare reale. Senza questa discesa nella realtà frammentata che aspira a redimere, l'idea rimane vuota, irreale: un'astrazione statica e una prescrizione morale. La filosofia rimane isolato al suo interno, perché la sua idea è destinata a non diventare mai

⁴² La situazione iniziale attribuita qui alla filosofa trova un'eco nella successiva descrizione hegeliana dell’“anima bella” nella *Fenomenologia dello spirito*. L'anima bella è la figura della purezza morale e della convinzione interiore che rifiuta di compromettersi con le contraddizioni del mondo. Rimane interiormente certa dei propri ideali, ma incapace di tradurli in azione. Come la filosofa del frammento giovanile, l'anima bella si aggrappa all'ideale come a uno spazio di rifugio, prendendo le distanze da ciò che percepisce come le strutture corrotte e irrimediabili della realtà. La certezza morale che essa incarna si rovescia così in impotenza: essa non può sopportare la contraddizione, né accettare il rischio e l'impurità propri dell'azione.

una voce plurale, a non entrare mai nello spazio in cui il significato viene plasmato collettivamente.

La *Bildung* in prospettiva mondana

Penso che sarebbe un errore ritenere che la vita appartenga a una o all'altra delle due parti del gruppo umano descritto in questo frammento, che i filosofi conoscano la vita e che le persone, semplicemente, la desiderino, in attesa di esservi condotte mediante l'istruzione o la guida intellettuale. Nessuna delle due parti possiede la vita. I filosofi, intrappolati nel regno dell'astrazione, non possono raggiungerla attraverso i loro concetti; si ritirano dal mondo esistente, disprezzandone le forme stagnanti. Il popolo, dal canto suo, anela a una vita che sfugge persino ai suoi desideri più determinati: una vita che non riesce a plasmare nell'orientamento intenzionale delle proprie azioni, mentre rimane confinato entro una struttura che non lo nutre più.

Per entrambi, la vita si presenta come assenza, come riflesso di una doppia negatività: da un lato, l'astrazione senza contenuto; dall'altro, l'insoddisfazione senza direzione. La vita che entrambi cercano, in questa configurazione, si manifesta come un impulso sotterraneo, una forza nascosta che sfugge sia alla concettualizzazione dei filosofi sia alle pratiche vissute del popolo, ma che agisce attraverso di loro, al di là delle loro intenzioni esplicite.

Possiamo dunque distinguere tre configurazioni della vita. In primo luogo, vi è la vecchia vita, che persiste nelle sue forme istituzionali e consuetudinarie, ma ha perduto la propria forza animatrice: continua per inerzia più che per convinzione o vitalità. In secondo luogo, vi è la nuova vita possibile, che è ricercata ma non ancora reale, esistente in una modalità di potenzialità latente. In ter-

zo luogo, vi è la vita come forza dell'universale: l'energia formativa che conferisce significato, coerenza e orientamento al mondo, ciò che permette a istituzioni, desideri, soggettività e pratiche condivise di sentirsi vivi e significativi.

È fondamentale sottolineare che queste tre dimensioni non sono semplicemente sequenziali né rigidamente separate. La nuova vita rimane dormiente finché non comincia ad affiorare - anche solo in forma riflessiva, come impulso o richiesta - nel momento in cui la vita dell'universale, invecchiata, non riesce più a parlare al mondo che dovrebbe animare. È proprio nel punto di disgiunzione, quando l'universale si è irrigidito in un mero esistente, che la nuova vita inizia a emergere: non come contenuto esplicito, ma come disturbo, rifiuto, esigenza di qualcosa di più.

La vita dell'universale, intesa come forma di totalità e unità di pensiero e realtà, è reale solo nella misura in cui è sentita, condivisa e animata dalla partecipazione collettiva. Essa è l'energia invisibile che dà forma e significato a tutto ciò che esiste: istituzioni, desideri, norme sociali, soggettività e il mondo stesso. Questa vita non esiste separatamente dalle sue espressioni: perdura solo finché continua a infondere significato nelle dimensioni più intime e inconsce dell'esistenza umana, nei costumi, nelle opinioni, nelle abitudini e nel senso comune. Deve restare il *mezzo* attraverso cui gli individui danno forma ai propri desideri, ottengono riconoscimento e perseguono la realizzazione di sé. La forza del mondo oggettivo non si misura in base alla sua capacità di imporsi sulla vita delle persone, ma in base alla naturalezza con cui viene accolto, al modo in cui è sentito senza dover essere imposto, al modo in cui viene vissuto come proprio, piuttosto che come coercizione.

(I) Il lato conformativo della *Bildung* come processo di appartenenza

In questo senso, la vita dell'universale non può essere posseduta come un oggetto statico. Essa è una forma relazionale, una modalità di mediazione tra l'individuo e il tutto, tra la persona e le forme simboliche e istituzionali condivise che strutturano la vita collettiva. Fondamentalmente, questo processo vivente dell'universale costituisce un aspetto essenziale della *Bildung*.

Si tratta del lato conformativo della *Bildung*: attraverso il suo coinvolgimento e la sua partecipazione alla vita dell'universale, l'individuo viene plasmato; si appropria dei significati sociali, interiorizza le norme e abita le strutture simboliche del suo mondo. La *Bildung*, in questo senso, è il processo mediante il quale gli individui giungono a riconoscersi nel mondo in cui vivono. L'individuo diventa ciò che è solo attraverso la sua relazione con l'universale, e l'universale rimane vivo soltanto nella misura in cui si attualizza nella vita degli individui.

In tal modo, l'universale deve essere costantemente rinnovato attraverso questa tensione reciproca: esso si forma nei soggetti e attraverso di essi, proprio come i soggetti vengono formati al suo interno. Questo aspetto della *Bildung* riflette l'appropriazione di una *seconda natura*: il suo diventare una forma di abitudine sociale ed etica che prende corpo nella vita comunitaria e simbolica della società.⁴³

⁴³ Su seconda si veda T. Khurana, „Das Unbewusste der Sittlichkeit. Die moderne Lebenswelt nach Rücksprache mit Hegel“, *Hegel-Studien*, 58, 2025, pp. 55-73]; cfr. *Filosofia del diritto*, GW 14,1, §§151-153; sulla plasticità dell'abitudine come alterazione della soggettività, cfr. C. Malabou, *The Future of Hegel*, en. trans. by L. During, Routledge, London-New York 2005, p. 49; cfr. *Enz C*, GW 20, §§409-411.

È attraverso il nutrimento della *Sittlichkeit*, ovvero della vita etica, che l'individuo giunge a realizzare se stesso. È importante sottolineare che non si tratta di uno sforzo solitario, ma di un processo mediato dal riconoscimento, dalla partecipazione e dal significato condiviso. Il lato conformativo della *Bildung* non rappresenta, dunque, una negazione dell'individualità, bensì la sua stessa emergenza: una negoziazione dinamica e continua tra il sé e il mondo, tra la singolarità e l'universalità.⁴⁴

La dimensione conformativa della *Bildung* non deve essere fraintesa come una forma di passività o di mera sottomissione alle norme preesistenti. Essa costituisce, al contrario, uno spazio essenziale e attivo di realizzazione umana: il modo attraverso il quale l'individuo trova il proprio posto nel mondo. Questa prospettiva mondana - il mondo delle *Sachen*, delle cose create dalle mani e dalle menti umane - non è mai neutrale né esterna a noi; è sempre già carica di significato, coinvolgendo in una relazione dinamica e reciproca. Ed è precisamente questo senso di coinvolgimento che sta al centro della *Bildung* come processo di appartenenza.

Tale appartenenza non è mero adattamento: è il sentirsi a casa nella propria creazione, il segno distintivo della razionalità e della libertà moderne. Eppure, è proprio questa intimità con il mondo che rende tanto più acuta l'esperienza della sofferenza nei momenti di *Weltkrise*. Ciò che mi si presenta, infatti, non è semplicemente un potere estraneo o esterno, ma un mondo che io stesso ho contribuito a plasmare, interiorizzare e riconoscere come mio. Le stesse forme che ora mi limitano sono espressioni della mia partecipazione e del riconoscimento di me stesso, e, proprio per questo, anche la fonte della mia alienazione e del mio dolore.

⁴⁴ Enz C, GW 20, §§410.

Questa tensione è già anticipata da Kant, secondo il quale una scienza propriamente umana deve adottare una prospettiva mondana. Nell'*Antropologia da un punto di vista pragmatico*, Kant definisce l'antropologia come una “conoscenza del mondo”, non nel senso di un’osservazione distaccata, ma come una cosmologia pratica che considera l’essere umano come cittadino del mondo. Comprendere l’essere umano, per Kant, non significa studiarlo come una specie tra le altre, bensì cogliere il modo in cui egli abita e partecipa a un mondo di significato e di azione. L’essere umano non è semplicemente nel mondo, ma ne prende parte: interagisce con esso, lo trasforma e, nel processo, forma e rivela se stesso.

Questa relazione attiva e partecipativa con il mondo non è soltanto epistemologicamente decisiva, in quanto rende possibile parlare in modo significativo della soggettività umana, ma è anche formativa. L’essere umano è plasmato in e attraverso questo coinvolgimento mondano. In tal senso, lo statuto epistemologico dell’antropologia kantiana si intreccia con il suo stesso oggetto: il punto di vista dell’antropologia non è esterno al processo di realizzazione di sé dell’essere umano, ma coincide con esso. Da qui l’enfasi di Kant sul valore pedagogico dell’antropologia pragmatica, la quale non è soltanto descrittiva, ma anche formativa.

Il mondo, dunque, non è uno sfondo neutro, ma l’orizzonte primario dell’azione, composto da relazioni e significati che abitano in noi e sono abitati da noi, sempre attraverso la mediazione. Il rapporto tra individuo e mondo è un processo di *Bildung* come appartenenza: una dinamica che si dispiega dall’interno di una prospettiva in cui siamo sempre già coinvolti. Questa intuizione, che Kant abbozza in termini antropologici, diventa centrale per Hegel.

Questo coinvolgimento, tuttavia, non presuppone una semplice relazione tra due poli fissi: l'individuo e il mondo. Il mondo, in quanto mondo creato dall'essere umano, è esso stesso attraversato dalla negatività del pensiero: nulla vi appare come mera entità, ma sempre come il risultato di una mediazione, di uno spostamento, di una configurazione simbolica modellata dal linguaggio e dal significato. Esso non è un deposito passivo di senso da cui un soggetto già formato possa attingere, ma una forza attiva, un campo dinamico verso cui l'individuo deve costantemente rivolgersi per realizzarsi e che, tuttavia, non potrà mai possedere completamente.

Il mondo resiste all'appropriazione proprio perché non è mai del tutto esterno a noi: esso interpella l'individuo in un continuo spogliarsi, richiedendogli di abbandonare identità già date e di ricostituirsi attraverso le forme e i significati del mondo. Appartenere al mondo non significa dominarlo, ma essere da esso plasmati, assumerne i contorni e lasciarli attraversare il sé.

Le cose del mondo diventano “mie” non perché le possiedo, ma perché riconosco me stessa in esse, perché recano i segni della mia formazione, del mio lavoro, dei miei desideri e della mia storia. Il mondo, e le cose che lo compongono, sono vivi:⁴⁵ in essi mi riconosco e sono ri-

⁴⁵ Su questo punto, si veda la distinzione di Remo Bodei tra *oggetto* e *cosa*. Mentre l'*oggetto* (*objectum*, *Gegenstand*) è concepito come ciò che sta di fronte al soggetto, opponendosi ad esso e venendo infine sottordinato alla sua volontà di dominio e manipolazione, la *cosa* (*Sache*, *Ding*) sfugge a questa logica del possesso. Come scrive Bodei: “L’idea di *objectum* (o, in tedesco, di *Gegenstand*, ciò che mi sta davanti o di contro) implica quindi una sfida, una contrapposizione con quanto vieta al soggetto la sua immediata affermazione, con quanto, appunto, “obietta” alle sue pretese di dominio. Presuppone un confronto che si conclude con una definitiva sopraffazione dell’oggetto, il quale, dopo questo agone, viene reso disponibile al possesso e alla manipolazione da parte del soggetto. La cosa non è l’oggetto, l’ostacolo indeterminato che ho di fronte e che devo abbattere o aggirare, ma un nodo di

conosciuta; in essi realizzo me stessa, ma solo nella misura in cui anch'io mi lascio trasformare.

Il mondo, dunque, non è uno sfondo del sé, bensì il mezzo della sua identità: il luogo in cui individualità e universalità vengono incessantemente negoziate, dove il soggetto si forma e si riconosce attraverso ciò che gli è al tempo stesso proprio e altro.

(II) Il lato critico della *Bildung* in tempi di crisi

In questo senso, piuttosto che vedere il concetto di *Bildung* di Hegel come il culmine della riconciliazione, sottolineo la sua funzione critica in tempi di *Weltkrise*, dove il crollo del significato sociale apre la possibilità di riformulare l'universalità dall'interno.

Questa dinamica si sviluppa all'interno di quella che potremmo chiamare la desostanzializzazione hegeliana di entrambi i poli della relazione: l'individuo e il mondo. Nessuno dei due è un'entità autonoma e indipendente. L'individuo non è un soggetto sovrano che si pone di fronte a un mondo passivo, come un semplice oggetto da dominare o appropriarsi. Il mondo è allo stesso tempo un altro con cui confrontarsi e il mezzo di formazione dell'individuo, è ciò che il sé affronta, ma anche ciò attraverso cui il sé prende forma.

relazioni in cui mi sento e mi so implicato e di cui non voglio avere l'esclusivo controllo»» (R. Bodei, *La vita delle cose*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 20). Questa distinzione esprime il modo in cui, nel contesto hegeliano qui discusso, le "cose" non appaiono come entità inerti da appropriarsi, ma come strutture mediatiche attraverso cui la soggettività si forma e si trasforma continuamente. Esse non sono meri oggetti di dominio, ma nodi di senso e di relazione, luoghi in cui si intrecciano lavoro, desiderio e riconoscimento, e nei quali il soggetto trova al tempo stesso la propria limitazione e la propria possibilità di realizzazione. Sul carattere dinamico del rapporto tra persone e cose si veda anche R. Esposito, *Le persone e le cose*, Einaudi, Torino 2014.

Il mondo richiede all’individuo una continua attività di spogliarsi di sé stesso per essere continuamente rimmoldellato attraverso l’immersione nell’habitus del mondo. La *Bildung* non è l’accumulo di un’identità stabile, un’attività di immagazzinamento; è un movimento dialettico di perdita e ricostituzione. Il punto di partenza non è mai completamente comprensibile e il punto di arrivo non è mai definitivo.

Penso che ciò che è in questione nel frammento *La contraddizione sempre crescente...* sia il tentativo di definire l’altro lato della *Bildung*: il suo momento trasformativo o riflessivo, il momento in cui l’individuo può prendere le distanze dalle forme ereditate, interrogarle e potenzialmente riconfigurarle. Questo momento diventa *urgente* in tempi di crisi, quando le forme di vita perdono la loro forza, quando l’universale non media più, ma costringe. In tali momenti, crisi e critica convergono e la filosofia assume il suo ruolo proprio: quello di forma di riflessione immanente, connessa alla vita latente che spinge sotto le strutture ossificate.

La filosofia deve diventare capace di ascoltare i tremori della nuova vita che si manifestano nel presente come mera possibilità di cambiamento, e deve operare per rendere tale possibilità pensabile, dicibile e condivisibile. È in questo lavoro di mediazione tra le contraddizioni viventi del presente e le dimensioni ancora non realizzate dell’universale che la filosofia assolve il proprio compito come pratica di *Bildung critica*.

In questa configurazione, la filosofia mantiene un rapporto privilegiato con il potenziale latente della nuova vita, ma non nel senso di possedere un progetto razionale da imporre al mondo. Questo punto merita un chiarimento: nessuna di queste configurazioni della vita è qualcosa che si possa possedere, né può essere semplicemente in-

ventata o imposta dalla filosofia. Il compito della filosofia non è quello di legiferare sulla vita dall'alto, ma di cogliere e articolare le tensioni attraverso le quali la vita stessa cerca continuamente nuove forme di espressione.

Ciò che qui potrebbe apparire come una debole normatività della filosofia va piuttosto inteso come una *ridefinizione della normatività a partire da una crisi della normatività* stessa, come attività critica, non come accesso a un dominio morale stabile. Si tratta di un mutamento decisivo, già anticipato da Kant e da Schiller nei loro tentativi di pensare la moralità all'interno della sfera sociale e come forma di critica della società. Per entrambi, la moralità non è un ambito precostituito a cui l'individuo deve semplicemente accedere, come se fosse già "là", in attesa di essere abitato.

Al contrario, essa emerge attraverso un confronto critico con se stessi e con il mondo, attraverso il doloroso riconoscimento dell'insufficienza, della scissione e della contraddizione. Ed è proprio questo punto che diventa cruciale per Hegel, per il quale la riflessione di Schiller credo costituisca una mediazione particolarmente significativa.⁴⁶

Schiller radicalizza il problema kantiano dell'emancipazione umana insistendo sull'insufficienza della ragione morale come risorsa immediata e disponibile per l'individuo.⁴⁷ Il livello della moralità, o della pura razionalità, appare in questa prospettiva come una dimensione astrat-

⁴⁶ Per comprendere la concezione hegeliana della nuova vita possibile come impulso che spinge gli individui oltre le loro intenzioni esplicite – una astuzia della ragione – ritengo essenziale fare riferimento alle riflessioni di Kant nell'*Idea per una storia universale*. Credo infatti che questione hegeliana relativa alla realizzazione dell'ideale umano è profondamente radicata in questo orizzonte kantiano. Su questo cfr. capitolo 1 di questo volume.

⁴⁷ Cf. K. Deligiorgi, "Kant, Schiller, and the Idea of a Moral Self", *Kant-Studien*, 111(2), 2020, pp. 303–322.

ta. In tal senso, Schiller riformula la narrazione classica dell'Illuminismo: la storia della cultura è certamente la storia della ragione, ma la ragione stessa non è più una forza diretta di emancipazione.⁴⁸ Essa rivela, piuttosto, la propria ambiguità intrinseca: civilizza mentre aliena, forma mentre frammenta.

Assumendo la forma del *Verstand*, la facoltà dell'analisi, dell'astrazione e della divisione, la ragione può essere utilizzata in modo improprio. Schiller riconosce che l'intelletto rappresenta una forza progressiva all'interno della modernità: esso rende possibile lo sviluppo scientifico, la padronanza tecnica, il benessere materiale, lo sviluppo dei talenti individuali, nonché un atteggiamento critico capace di non accettare passivamente l'apparenza come verità.⁴⁹ È in questo contesto che la sua critica alla frammentazione, alla differenziazione e alla specializzazione delle facoltà e delle attività umane acquista pieno significato.

Questi sviluppi - intesi come conseguenze strutturali della moderna divisione del lavoro - non vengono da Schiller semplicemente respinti: egli ne riconosce i vantaggi. Tuttavia, mette in guardia contro il pericolo universale che comportano, ossia la disintegrazione dell'essere

⁴⁸ Sul tema generale cfr. J. Noller, "Heautonomy: Schiller's Aesthetic Compatibilism", in *The Fate of Choice: Freedom and Imputability in Kant and His Early Successors*, Brill, Leiden 2025, pp. 165-182; S. Roehr, "Freedom and Autonomy in Schiller", *Journal of the History of Ideas*, 64(1), 2003, pp. 119- 134, 2003. R. D. Miller, *Schiller and the Ideal of Freedom*, Clarendon Press, Oxford 1970.

⁴⁹ Nella Lettera Sesta, Schiller scrive: "Tale antagonismo delle forze è il grande strumento della civiltà, ma pur sempre soltanto lo strumento, poiché finché esso persiste non la si è ancora raggiunta. Solo per il fatto che nell'uomo le singole forze si isolano e si arrogano una giurisdizione esclusiva, entrano in conflitto con la verità delle cose e costringono il senso comune, che altrimenti poggia con pigra moderazione sull'apparenza esteriore, a penetrare nelle profondità degli oggetti." (Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, op. cit., p. 35).

umano in funzioni, ruoli e capacità isolate. La civiltà, lungi dal realizzare la promessa emancipativa dell'Illuminismo, diventa la vera fonte delle ferite dell'umanità.⁵⁰ Le forme di cultura, che dovrebbero coltivare la libertà, si trasformano in forme di servitù interiore. Gli individui subordinano il proprio giudizio, i propri sentimenti e la propria volontà alle norme anonime e coercitive della società.

La cultura diviene così un organismo in cui siamo immersi e agisce su di noi attraverso lo stesso atto con cui vi ci identifichiamo: una formazione patologica del sé. Non è imposta dall'esterno, ma interiorizzata attraverso i medesimi meccanismi di partecipazione e adattamento. Questo stato di "immersione" riecheggia in ciò che Hegel descriverà come la vita che ho fatto mia e che, proprio per questo, diventa fonte di sofferenza.

Non esiste, pertanto, un'identità immediata tra ragione e libertà, o tra ragione e umanità: tali relazioni devono essere raggiunte criticamente e storicamente, non semplicemente presupposte. Per Schiller, questa frattura interna alla ragione esige una critica della ragione da parte della ragione stessa: una riflessione non soltanto sui suoi ideali normativi, ma anche sulle sue forme storiche concrete e sulle loro conseguenze pratiche. Solo attraverso tale autocritica diventa possibile recuperare gli ideali di libertà e di integrità umana.

Questa riformulazione in particolare rappresenta una mediazione essenziale per Hegel. Analogamente a Kant, Schiller descrive la società moderna in termini di uno stato di natura: una condizione governata non dalla legge

⁵⁰ Cfr. M. Acosta López, "The Violence of Reason: Schiller and Hegel on the French Revolution", in M. Acosta López, J. P. Powell (eds.), *Aesthetic Reason and Imaginative Freedom: Friedrich Schiller and Philosophy*, SUNY Press, New York 2018, pp. 59-82.

morale, ma dall'utilità, dal bisogno e dall'interesse personale, a cui l'umanità si trova sempre più subordinata. Nella Lettera seconda, Schiller scrive: “Adesso però il bisogno domina e piega sotto il suo giogo tirannico l'umanità caduta in basso. L' *utile* è il grande idolo del tempo, che tutte le forze debbono servire e a cui tutti i talenti debbono rendere omaggio”.⁵¹

Non si tratta, tuttavia, di un semplice lamento morale, ma di una diagnosi della condizione strutturale della razionalità strumentale. La diagnosi di Schiller è, tuttavia, intrinsecamente ambigua. Egli distingue tra due forme di organizzazione politica: uno stato naturale, governato dalla forza e dall'utilità, volto a soddisfare i bisogni materiali e garantire la sopravvivenza; e uno stato razionale, governato da principi morali, che esprime la dignità dell'essere umano come agente morale.

L'essere umano, in quanto creatura morale, ha il dovere di dissolvere lo stato di natura e sostituirlo con l'ordine morale della ragione. Ma questa trasformazione non può avvenire a scapito dell'esistenza materiale. Come insiste Schiller, “per la dignità dell'uomo non può essere messa in pericolo la sua esistenza”,⁵² e ancora: “L'uomo fisico è però *reale*, mentre quello morale è solo *problematico*”⁵³.

Anche questa tragica tensione diventa centrale per Hegel. Ciò che Schiller suggerisce non è una storia lineare di progresso, bensì un'interazione dialettica tra gli elementi costitutivi dell'essere umano: tra natura e ragione, sensibilità e intelletto, passione e norma.⁵⁴ In maniera

⁵¹ Schiller, *L'educazione estetica*, op. cit. p. 24.

⁵² Ivi, p. 27.

⁵³ Ivi, p. 26.

⁵⁴ Giovanna Pinna interpreta le *Lettere* di Schiller come una risposta politicamente densa all'alienazione moderna. Essa mette in evidenza la critica schilleriana della divisione del lavoro e della conseguente

cruciale, il punto di vista dell'individualità non viene mai semplicemente superato; esso rimane il luogo irriducibile del conflitto.

La normatività non-normativa della filosofia

(I) Crisi e critica dell'universalità

Esiste una forte convergenza tra la descrizione della *Weltkrise* in *La contraddizione sempre crescente...* e quanto Hegel scrive nel suo opuscolo del 1798 *I magistrati dovrebbero essere eletti dal popolo*.⁵⁵ In entrambi i testi, He-

frammentazione del soggetto, mettendo in guardia contro il rischio di ridurre l'educazione estetica a una forma di escapismo o di moralismo elitario. Piuttosto che rappresentare un ritiro dalla politica, l'appello di Schiller alla bellezza è, secondo Pinna, un invito utopico a ristabilire l'unità tra ragione e sensibilità come condizione preliminare della trasformazione politica. Pinna presenta Schiller come un pensatore critico dell'Illuminismo, che fonda la formazione estetica su una concezione dinamica della ragione, capace di restare sensibile all'incarnazione e alle condizioni storiche, un approccio plasmato dal suo retroterra medico-antropologico. Lo stesso Hegel, come osserva Pinna, riconobbe a Schiller il merito di aver messo in questione la unilateralità dell'intelletto astratto. Le sue tragedie, lungi dall'idealizzare la virtù morale, mettono in scena personaggi strutturalmente divisi, mossi da passioni e razionalizzazioni in conflitto, offrendo così una forma di realismo politico radicato nella coscienza storica. Cfr. G. Pinna, "Prefazione. Riflessione e poesia", in G. Pinna, P. Montani, A. Ardvino (eds.), *Schiller e il progetto della modernità*, Carocci, Roma 2006, pp. 7-10.

⁵⁵ Questa convergenza è stata messa in rilievo in modo particolarmente acuto da Remo Bodei. Bodei osserva che, diversamente da quanto avviene in *I magistrati dovrebbero essere eletti dal popolo*, in *La contraddizione sempre crescente...* Hegel introduce una distinzione tra due gruppi umani: da un lato, coloro che possiedono la forza di agire ma mancano di direzione, descritti come "miopi", incapaci di vedere ciò che sta davanti a loro, privi di consapevolezza e inconsapevoli della natura della negatività che pure venerano; dall'altro, il gruppo

gel articola un momento di rottura storica in cui il mondo esistente, le sue istituzioni, i suoi costumi e le sue leggi, non corrisponde più alle esigenze, alle aspettative e alla vita interiore di coloro che lo abitano.

Nel pamphlet *I magistrati*, questa diagnosi assume la forma di un urgente invito all'azione: "sarebbe davvero tempo".⁵⁶ Hegel osserva che "nelle anime degli uomini è entrata con vivacità l'immagine di epoche migliori e più giuste; una brama [*Sehnsucht*], un anelito verso condizioni più pure e più libere ha scosso tutti gli animi, e li ha posti in discordia con la realtà."⁵⁷

Questa alienazione non è semplicemente il sintomo di un malcontento sociale, ma l'emergere di una nuova idealità: un impulso utopico che mette il presente di fronte alla propria inadeguatezza. "Come sono ciechi", scrive Hegel, "coloro i quali si lasciano indurre a credere che istituzioni, ordinamenti politici, leggi che non corrispondono più ai costumi, ai bisogni, all'opinione degli uomini, dai quali lo spirito è fuggito, possano continuare a sussistere, e che forme le quali lasciano indifferente la parte intellettuale e quella sensibile dell'uomo siano tanto forti da costruire ancora il vincolo che tiene insieme un popolo!"⁵⁸

Una volta che lo spirito si è ritirato, le forme che rimangono non sono più vive: esse sopravvivono come gu-

dei filosofi, fissato su rappresentazioni ideali e lontane della realtà, "ipermetropi", che non vedono ciò che è vicino, pur essendo pienamente consapevoli della nullità e dell'indeginità delle barriere esistenti rispetto all'idea di perfezione umana. Ciascun gruppo contiene ciò che manca all'altro e deve poter procedere verso una *coalizione delle forze*. Questa distinzione, formulata nel frammento, è cruciale per comprendere il ruolo della filosofia come forza critica e trasformativa. Cfr. R. Bodei, *Scomposizioni*, op. cit., pp.52-53.

⁵⁶ *I magistrati dovrebbero essere eletti dal popolo*, GW 2, p. 103 (p. 321).

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ivi*, p. 104 (p. 322).

sci vuoti, sostenuti soltanto dall'inerzia o dalla forza. Tuttavia, per Hegel, la maturazione della contraddizione non giustifica un'attesa passiva: essa è, al contrario, un appello all'azione: "se deve avversi un cambiamento, qualche cosa deve pur essere cambiata".⁵⁹

In questo contesto, persino le espressioni più disperate o astratte di alienazione, o la speranza riposta in "scelleratezze",⁶⁰ rivelano la presenza di un autentico bisogno storico, una tensione reale che spinge verso la risoluzione. Il rifiuto di riconciliarsi con un mondo che non parla più all'esperienza vissuta, pur manifestandosi in forme di astrazione e alienazione, contiene dunque energie critiche.

Queste energie non sono semplicemente reattive: esse operano come preparazione all'azione e come forza di destabilizzazione, nel momento stesso in cui "crolla l'edificio vecchio, diroccato, dalle fondamenta già minate".⁶¹ Secondo Hegel, tale rifiuto non rappresenta un gesto nichilistico, ma l'emergere di una tensione, l'inizio di un processo di trasformazione che richiede di essere realizzato.

In *La contraddizione sempre crescente...*, Hegel non offre una soluzione definitiva o prescrittiva alla contraddizione; suggerisce piuttosto che la via verso la trasformazione risiede nella capacità di confrontarsi direttamente con la negatività, non di fuggirla, ma di sopportarla, riflettervi e superarla.

Quando il pensiero si allontana dalla vita e la realtà si separa dal pensiero, il limite stesso comincia a corrodere il vecchio mondo. Ciò che un tempo si teneva insieme come totalità significativa si rivela vuoto. La forma, svuota-

⁵⁹ *Ivi*, p. 104 (p. 323).

⁶⁰ *Ivi*, p. 103 (p. 321).

⁶¹ *Ivi*, p. 104 (p. 323).

ta di contenuto, diventa allora una forza di disgregazione: una presenza interna alla vecchia vita che la rende instabile e infine insopportabile.

Ciò solleva una questione decisiva: come può la forma vuota, il limite stesso, divenire la forza che apre lo spazio al nuovo?

Agire esternamente su questo limite significa mobilitare forze che risultano o inefficaci o controproducenti. Per Hegel, la contraddizione in continua crescita non può essere risolta semplicemente osservandola, nemmeno attraverso lo sguardo speculativo della filosofia. Il peggioramento di una situazione, per quanto moltipichi le espressioni di decadenza e generi sintomi che corrodono le forme di vita e di pensiero consolidate, non conduce di per sé al superamento della crisi. Non esiste una risoluzione dialettica automatica garantita dal solo aggravarsi della contraddizione.

Il mondo della decadenza - con le sue istituzioni in disgregazione, i valori esauriti e gli immaginari sociali deformati - può persistere indefinitamente, generando quei "mostri" gramsciani che emergono quando il vecchio sta morendo e il nuovo non può ancora nascere.

In una simile situazione, se il gruppo sociale che avrebbe la forza di agire manca della volontà di farlo, finisce per cedere a una passiva accettazione del corso degli eventi.⁶² Tuttavia, Hegel esclude esplicitamente la possibilità che un atto di violenza, sia esso individuale o ester-

⁶² Nell'interpretazione di Rosenzweig, Alabanda e Iperione incarnano due diverse risposte alla frattura del mondo. In particolare, per Rosenzweig la forza rivoluzionaria non scaturisce dalla riflessione, ma dall'impulso non riflesso, da una spinta passionale e istintiva disposta a sacrificare tutto pur di oltrepassare l'ordine esistente. La figura dell'essere umano privo di riflessione sul proprio destino, impersonata da Alabanda, diviene così il portatore della trasformazione storica. Cfr. Rosenzweig, *Hegel e lo Stato*, op. cit., pp. 118-119.

no, possa sbloccare una crisi strutturale.⁶³ In entrambi i casi, ciò che ne risulta è soltanto un conflitto di particolari: un punto di vista parziale che si afferma contro un altro, rimanendo all'interno della medesima relazione strutturale, senza mai oltrepassare la contraddizione sottostante.

La trasgressione delle norme esistenti da parte dell'individuo costituisce un crimine: può destabilizzare l'ordine, ma non genera una rinnovata riconciliazione: è un atto di negazione immediata, rivolto contro il proprio stesso "destino". Allo stesso modo, l'intervento di una potenza straniera (come l'ambizione della Repubblica francese sui territori tedeschi) lunghi dal costituire una forza capace di innescare una rivoluzione politica, si riduce a un conflitto tra particolarismi nazionali, in cui l'espansionismo del più forte non fa che riaffermare la logica del dominio.

In un certo senso, se l'esperienza individuale della contraddizione può davvero costituire il punto di partenza per un'azione critica e trasformativa, fornendo, da un lato, il fondamento concreto di ogni possibile trasformazione e, dall'altro, rappresentando un diritto astratto e irriducibile a desiderare qualcosa di diverso, tuttavia tale azione non può essere sostenuta unicamente dal punto di vista dell'individualità isolata. Essa deve inserirsi in un processo più ampio, che non solo trasformi il mondo, ma riconfiguri anche l'individualità stessa.

⁶³ Hegel scrive: "Il superamento di ciò che riguardo alla natura è negativo, riguardo alla volontà positivo, non viene operato mediante violenza, né una violenza che si faccia noi stessi al nostro destino, né una violenza che si sperimenti dal di fuori; in ambedue i casi il destino rimane ciò che è; la determinatezza, il limite non viene separato dalla vita con la violenza; violenza straniera è particolare contro particolare, la rapina di una proprietà, un nuovo dolore", *Der immer sich vergrößernde Widerspruch...*, GW 5, p. 16 (pp. 41-43).

L'esperienza soggettiva dell'alienazione, pur essendo essenziale, deve essere elevata a un processo condiviso di *Bildung*, in cui l'individuo viene formato di nuovo. Solo superando l'immediatezza del disagio personale questa esperienza può oltrepassare la mera negazione e diventare una forza di rinnovamento collettivo. La trasformazione, in questo senso hegeliano, non è l'affermazione del sé sul mondo, ma la loro simultanea riforma: uno sviluppo immanente in cui individualità e universalità vengono nuovamente articolate insieme.

Per Hegel, il superamento di una crisi non si realizza mediante l'imposizione di una forza esterna o l'irruzione di una volontà arbitraria, ma attraverso l'emergere immanente di una nuova forma di universalità, che nasce dall'interno stesso della contraddizione. Ciò che è in gioco non è semplicemente il fallimento di particolari istituzioni o norme, ma una *crisi dell'universalità*: la forma dominante dell'universale si è disconnessa dal movimento vivente della vita sociale, cristallizzandosi in forme vuote, valori inerti e istituzioni svuotate di senso. Essa non media più tra l'individuo e il tutto, ma opera come meccanismo di esclusione e di dominio.

L'universalità che ancora persiste è divenuta una parte: una forma priva di vita della totalità, che opprime alcuni dei suoi membri mentre ne privilegia altri. Come scrive Hegel, «l'universalità che ha potere, come fonte di ogni diritto, è sparita perché si è isolata facendosi particolare».⁶⁴ Ciò che un tempo pretendeva di rappresentare il tutto ora si rivela parziale, e la sua legittimità ne risulta minata.

Luporini offre una riflessione particolarmente penetrante sulla crisi dell'universalità, sottolineandone il valore reazionario: quando la forma di vita non media più

⁶⁴ *La contraddizione sempre crescente..., GW 5, p. 18 (p. 45).*

tra individuo e universale, essa si dissolve in una logica di esclusione e dominio. La *reazione*, in questo senso, è una forza coercitiva che emerge dal processo stesso di disgregazione interna del mondo. È il sintomo di un'universalità che ha cessato di essere universale: una persistenza illegittima che si presenta come ordine, ma nasconde la propria disconnessione dalla vita che pretende di organizzare.⁶⁵

La crisi è dunque una *crisi dell'universalità* che esige una *critica dell'universalità stessa*.

Questa crisi dell'universalità si manifesta materialmente nell'antagonismo tra gruppi sociali. Da un lato vi sono coloro i cui interessi continuano a realizzarsi all'interno dell'ordine dominante, che abitano quello che Hegel definisce come “il proprio piccolo mondo nella sua piena sudditanza”,⁶⁶ un mondo stabilizzato attorno al loro riconoscimento e ai loro privilegi. Dall'altro lato vi sono coloro che si trovano esclusi da questa forma, i cui bisogni, capacità e aspirazioni non possono più essere articolati entro i suoi confini.

⁶⁵ Per Hegel, l'universalità è il carattere della verità, ma, come osserva Luporini, essa rappresenta al tempo stesso la sua forza e la sua debolezza. Scrive Luporini: “Ma di qui la sua forza e la sua debolezza. In quanto universalità la verità del particolare sempre risiede in esso e lo trascende. Lo trascende, evidentemente, come quell’unità delle connessioni che costituisce l’intero, ossia, di volta in volta, la situazione complessiva. Solo dentro il complesso della situazione complessiva la potenza determinata (il particolare, il limitato) può possedere una verità. Ora, quando la limitazione che costituisce il limitato in quanto tale non corrisponde più, nel movimento della vita, a quel «confine» che determina la sua connessione nell’intero, il particolare si stacca da quella universalità, ossia decade dall’unità dell’intero, viene sequestrato dalla circolazione della vita, urta in contraddizione con la sua verità, si fa mero particolare, particolare violento, «violenza estranea», oppressione del «mondo sussistente», reazione. La sua posizione storica diviene, di fatto, illegittima” (Luporini, *Filosofi vecchi e nuovi*, op. cit. p. 113).

⁶⁶ *La contraddizione sempre crescente..., GW 5, p. 17 (p. 43).*

E tuttavia, l'apparenza dell'universalità non può essere semplicemente abbandonata. Al contrario, ciò che è richiesto è un *lavoro critico di riappropriazione*: uno spogliarsi dal manto dell'universalità dall'ordine dominante e il suo reinvestimento in quelle forme di vita e di desiderio collettivo che puntano al di là di esso. Hegel insiste sul fatto che la parte della vita che domanda trasformazione deve venire a incarnare il diritto che l'ordine dominante pretende falsamente per sé. Come egli scrive:

Ma il limitato può essere assalito dalla sua propria verità, che in esso risiede e condotto in contraddizione con essa: la sua signoria si fonda non sulla violenza di particolari contro particolari, bensì sull'universalità; questa verità, il diritto, la quale esso rivendica a sé gli deve essere tolta e attribuita a quella parte della vita che viene richiesta.⁶⁷

Partecipare alla riconfigurazione dell'universalità, alla sua esposizione, critica e infine al suo rinnovamento, è, per Hegel, il compito della filosofia. Come egli osserva nell'ultimo e cruciale passaggio del frammento, si può iniziare dalla verità che anche l'ordine esistente è costretto a riconoscere:

Ora, o si può prendere le mosse da quella verità che anche il sussistente ammette; allora tutti i concetti parziali che sono contenuti in quello di tutto lo Stato vengono concepiti come universali nel pensiero, e la loro universalità o particolarità nella realtà effettuale posta accanto ad essi; mostrandosi una tale unità-parte come particolare, salta allora agli occhi la contraddizione.⁶⁸

Qui Hegel comincia a delineare una *metodologia critica*: pensare le contraddizioni dell'universalità così come

⁶⁷ Ivi, p. 18 (p. 45).

⁶⁸ *Ibid.*

emergono dall'interno dell'autocomprendizione dell'ordine presente stesso.

(II) Il lavoro critico della filosofia

Considerata dal punto di vista della filosofia, l'astrazione dell'ideale svolge una funzione scettica fondamentale, anche se non è sufficiente in sé per un'azione trasformativa. Pur rimanendo astratto e oppositivo (come nella dicotomia Grecia classica/modernità), il pensiero filosofico costituisce una sfida permanente contro l'apparente immobilità e invincibilità dell'ordine presente. Esso incarna la capacità di prendere le distanze da una positività svuotata di significato e di riconoscimento, il rifiuto di partecipare a forme di vita che possono essere divenute stagnanti o oppressive. In questo senso, la filosofia esercita una *capacità di distanza*: il potere di sospendere, di negare, di riaprire ciò che è divenuto fissato.

Questa è la *potenza negativa* del pensiero: la libertà di astrarsi da tutto, di assumere qualsiasi forma, di abitare la differenza. È l'espressione dell'irriducibilità del pensare all'essere, di quello scarto che diventa la condizione stessa della critica. Si tratta di un esercizio fondamentale di libertà: la capacità di dubitare, di sospendere l'assenso, di allentare la presa di ciò che semplicemente è. Essa resiste all'identificazione, alla partecipazione, alla sottomissione; consente alla filosofia di occupare una posizione di non allineamento, di deviazione rispetto all'esistente, e di rifiutare di confondere il presente con il necessario.

Tuttavia, se presa isolatamente, questa postura resta unilaterale, astratta e, in ultima analisi, inefficace. Senza entrare in relazione con coloro che portano in sé le motivazioni concrete dell'azione, senza trasformarsi in *critica immanente*, la potenza scettica dell'astrazione rischia

di divenire sterile o distaccata. Nondimeno, l'astrazione rimane un momento indispensabile, una struttura costitutiva della pratica filosofica che deve essere preservata. È ciò che permette alla filosofia di riaprire il conflitto, di resistere alla chiusura, di sfidare il mondo in nome di ciò che potrebbe diventare.

Questo momento, tuttavia, si conserva solo a condizione che la filosofia resista alla tentazione di trasformarsi in una scienza normativa o in una giustificazione dell'esistente. Essa non deve ridursi a una forza politica diretta, né allinearsi con la logica strumentale del potere istituzionale. Nel momento in cui la filosofia pretende di convalidare le strutture esistenti, perde la distanza critica che rende significativo il suo intervento. È precisamente questa distanza - questo rifiuto di collassare nell'immediatezza - che permette alla filosofia di funzionare come *capacità inquieta del pensiero*: la potenza di riaprire lo spazio del possibile, di disfare ciò che si è irrigidito in necessità e di fare posto al cambiamento. In questo senso, il compito perpetuo della filosofia è sostenere la tensione tra ciò che è e ciò che potrebbe essere, mantenendo viva un'indagine animata dalla *non-identità* e dalla *negatività*.

Per Hegel, è proprio la tensione tra astrazione e realtà, tra distanza e coinvolgimento, a definire il compito duraturo della filosofia: la capacità di prendere la realtà come un problema. Questa postura non nasce da un distacco fine a se stesso, ma costituisce la condizione della critica.

Il cambiamento emerge solo nell'incontro tra pensiero e azione, un incontro in cui nessuna delle due dimensioni rimane inalterata. La filosofia acquista forza e la vita trova direzione precisamente attraverso questo incontro. La contraddizione, in questa convergenza, diventa il luogo generativo della critica trasformativa. È importante

che questo incontro non dissolva mai completamente la differenza tra i due poli: la filosofia deve conservare la sua distanza riflessiva, la sua capacità di interrogare e negare, mentre l'azione deve preservare la propria concretezza, urgenza e specificità. È proprio mantenendo questa differenza produttiva, anche all'interno della loro convergenza, che la tensione dialettica tra pensiero e realtà genera una trasformazione significativa.

Per il primo gruppo, coloro che sono immersi nella vita ma estranei al suo significato, l'esperienza della contraddizione è interiore. Essa emerge come tensione tra un desiderio sconosciuto e la vita che hanno fatto propria, tra un potenziale inespresso e i risultati fissi della loro stessa formazione. La contraddizione non è semplicemente imposta dall'esterno: è una frattura del sé.

È questo che rende il processo di trasformazione tanto doloroso: non si tratta di una rottura con il mondo, ma di una *riappropriazione contro se stessi* e contro la posizione che si occupa nel mondo. Il soggetto resta legato al mondo che lo forma, anche mentre comincia a percepirne i limiti. La contraddizione si situa tra ciò che sono e ciò che non sono ancora, anche quando non posso pienamente vedere o nominare questa altra possibilità. È la frattura tra il mondo che ho interiorizzato e un altro mondo che inizia a emergere al suo interno, sotto forma di inquietudine e insoddisfazione.

Questa contraddizione si manifesta nella stessa struttura del sé. Il sé umano, per Hegel, è scisso: diviso tra ciò che è diventato e ciò che potrebbe diventare, un'unità negativa che si muove incessantemente tra determinatezza e indeterminatezza. L'essere umano non è mai pienamente trasparente a se stesso, mai del tutto coincidente con sé, mai completamente riconciliato con i propri desideri o con il contesto storico e sociale che lo ha plasmato. Nel-

la visione hegeliana, il sé si riforma continuamente attraverso la propria negazione: non si sviluppa per accumulazione lineare, ma attraverso la perdita.

Lungi dall'essere segno di fallimento o di collasso, questa divisione interna costituisce il fondamento stesso della trasformazione. Segna il momento in cui l'identità cessa di essere stabile o conciliata con il mondo che un tempo abitava senza interrogarsi. Tuttavia, questo momento non è contingente, ma strutturale nel mondo umano della modernità, dove la proliferazione di ruoli sociali, beni simbolici e quadri normativi espande indefinitamente l'orizzonte dell'autodeterminazione.

La soggettività moderna è così segnata da un desiderio potenzialmente infinito di realizzarsi e di essere riconosciuta attraverso mediazioni sempre più complesse. Quanto più l'individuo diviene formato e culturalmente integrato, tanto più differenziata - e dunque interiormente fratturata - diventa la sua identità. Sono madre, studiosa, amica leale, amante dell'opera, proprietaria di una biblioteca personale che riflette la mia vita interiore. Ognuno di questi ruoli e possedimenti entra nella composizione di ciò che credo di essere. Eppure, rimango insoddisfatta di queste determinazioni particolari: sono mie, e tuttavia non bastano.

Il sé moderno è contrassegnato da un *eccesso costitutivo*: un desiderio di individualità che nessuna categoria esistente può catturare completamente nella particolarizzazione. Questa insoddisfazione segnala la spinta del soggetto a trascendere le configurazioni esistenti e a forgiare nuove forme riconosciute di particolarità, attraverso le quali la propria unicità possa esprimersi in modo più adeguato, ma mai definitivo. In questo senso, la divisione interna del sé diventa la fonte di una *Bildung incompiuta*: non la risoluzione dell'identità, ma la sua continua rifor-

mazione attraverso il conflitto, il desiderio e la proiezione immaginativa.

La trasformazione, dunque, non è semplicemente liberazione da vincoli esterni, ma un doloroso confronto con il proprio coinvolgimento in una forma di vita che non si percepisce più come propria. La filosofia si confronta con il presente nella misura in cui esso appare morto: irrigidito, inerte, incapace di rispondere ai bisogni emergenti. Le forme culturali che organizzano la vita sociale - la “seconda natura”, la metafisica dell’abitudine - operano di norma in modo invisibile, finché la contraddizione non le rivela come prigioni, piuttosto che come condizioni di libertà.⁶⁹

Solo una forma di conoscenza che si confronti con il contenuto concreto della contraddizione, radicata nell’esperienza sociale e nella dissonanza tra desiderio e norma, può aprire la via a un cambiamento reale. È per questo che Hegel insiste sul fatto che la vera filosofia non è regno di un pensatore solitario. Essa possiede un valore *essoterico*: deve diventare collettiva, capace di rispondere all’interesse umano per una vita migliore, di dare voce a tale interesse e di incontrare gli esseri umani là dove risiedono le contraddizioni più profonde della loro epoca. In tal modo, la filosofia compie un lavoro di *Bildung critica*, un processo formativo che non mira a restaurare l’armonia cancellando la contraddizione, ma ad approfondirne la consapevolezza. La *Bildung*, in questo senso, non è adattamento, ma coltivazione della capacità di abitare la contraddizione in modo riflessivo, nel doloroso riconoscimento che ciò che è familiare è divenuto estraneo, e che la riconciliazione non può essere immediata o spontanea, ma deve avvenire attraverso un processo di riformazione.

⁶⁹ Su questo in generale, cfr. C. Menke, *Autonomia e liberazione. Studi su Hegel*, a cura di G. Andreozzi, Guida, Napoli 2024.

Qui Hegel comincia a formulare un principio di *critica immanente*.

La filosofia comporta insieme un impegno e una esigenza: deve farsi conoscenza situata, deve incontrare la contraddizione dall'interno. Una filosofia che si situa non abbandona la propria vocazione critica; al contrario, la realizza pienamente. Essa conferisce alla critica una forma determinata, trasformandola in prassi e sviluppandola nel metodo stesso della filosofia. In questo senso, come Hegel suggerisce in questo frammento, la filosofia diviene una conoscenza dei limiti e della loro ricostruzione sistematica: ciò che egli qui chiama *metafisica*. Ma si tratta di una metafisica che è, nel suo nucleo, critica: una conoscenza dei limiti alla luce del loro superamento.

La tensione verso una vita migliore non è una mera aspirazione morale astratta o un ideale utopico, ma un impulso storicamente fondato, che nasce dalla contraddizione vissuta, dal sentimento di inadeguatezza delle condizioni esistenti e dal desiderio di qualcosa di diverso da ciò che è. La filosofia deve cogliere la logica del presente storico, ma deve anche prestare attenzione alle dissonanze affettive e materiali che premono per il cambiamento. Per Hegel, la richiesta di un nuovo metodo filosofico - la necessità di una logica dialettica - è inseparabile dalla richiesta di trasformazione: nasce dall'urgenza di pensare e agire diversamente. La “vita migliore” evocata da Hegel non è prefigurata né pienamente conoscibile in anticipo; rimane indeterminata, un compito più che un fine. Eppure essa nomina l’orizzonte che conferisce forza alla contraddizione: non come semplice frattura del significato, ma come esigenza di riformularlo diversamente.⁷⁰

⁷⁰ Su questo punto Angelica Nuzzo scrive: “L'esigenza di un nuovo metodo per comprendere la realtà storica coincide, allo stesso tempo, con il bisogno pratico di ciò che Hegel, in quel frammento giovanile,

In ciò si vede come Hegel abbia compreso la sfida di una nuova forma di conoscenza filosofica come risposta ai bisogni umani, e come abbia formulato tale risposta nella forma di una nuova logica: una *critica immanente* della *Verstandeslogik*, la logica dell'intelletto che continua a modellare il mondo che abitiamo.

Questo frammento, che prende avvio da una diagnosi generale della crisi, entra poi nella specificità della crisi dell'universalità all'interno dello Stato tedesco. Ma questa svolta verso lo storico non equivale a un ripiegamento in un mero historicismo. Per Hegel, la contraddizione e la separazione non sono semplici prodotti di un momento storico determinato: esse sono costitutive della vita moderna stessa. Il carattere irrisolto del sé, la divisione interna che segna la soggettività umana, è ciò che rende possibile la storia e la trasformazione.

Lo sviluppo dell'individualità nella modernità è, per Hegel, un'attività incessante di riappropriazione dell'universalità: una lotta per trasformare il mondo e ritrovare in esso la riconciliazione tra sé e mondo. Hegel prende sul serio la duplicità interna dell'individuo moderno: la coesistenza tra ciò che si è e ciò che si aspira a diventare, la simultanea interiorizzazione della logica del dominio e il desiderio di un'esistenza più libera. La dimensione trasformativa della *Bildung* richiede di accogliere l'inquietudine che attraversa ogni atto di conoscenza di sé, e di pensare l'essere umano non come un'entità compiuta, ma come un problema: qualcosa da ricostruire dall'interno delle condizioni concrete di limitazione, cattività e oppressione.

chiama una “vita migliore”: la tensione verso condizioni di esistenza diverse e più adeguate” (A. Nuzzo, “Contradiction in the Ethical World: Hegel's Challenge for Times of Crisis”, op. cit., p. 640).

Se l’impulso verso una vita migliore abita già nella “miseria del tempo” (*Noth der Zeit*) e nella “vita arida dell’intelletto” (*dürren Verstandesleben*), al di là delle intenzioni e della consapevolezza dei singoli, Hegel insiste tuttavia che tale impulso non è una forza di cambiamento autonoma o predeterminata. Piuttosto, esso “si nutre dell’agire di grandi caratteri di singoli uomini, di movimenti di interi popoli, della rappresentazione della natura e del destino da parte dei poeti; dalla metafisica le limitazioni ricevono i propri confini e la loro necessità nella connessione dell’intero”.⁷¹

L’impulso alla trasformazione, pur non riducendosi agli scopi intenzionali dei singoli agenti, dipende tuttavia dalle loro azioni concrete e situate. Non sorge come un fine predefinito, ma come una forza dinamica che prende forma nello svolgersi dell’esperienza storica.

Il cambiamento, in questa prospettiva hegeliana, non è imposto dall’alto, né è il prodotto di una volontà arbitraria. Come Hegel afferma, “una tale confutazione non può essere oggetto di un’attività intenzionale”.⁷² La trasformazione sorge invece dall’interazione mediata di sofferenza, intuizione e azione, in un processo attraverso il quale la contraddizione diventa visibile e operante. In questo punto, Hegel segna la convergenza tra filosofia e sfera dell’azione. La filosofia non si limita a diagnosticare la crisi: essa diviene implicata nella sua risoluzione. Entra nella contraddizione, riconoscendo che “il limitato può essere assalito dalla sua propria verità, che in esso risiede e condotto in contraddizione con essa”.⁷³

La contraddizione, dunque, si genera dall’interno dell’universalità delle sue stesse forme. La filosofia, rive-

⁷¹ *La contraddizione sempre crescente..., GW 5, p. 17 (p. 43).*

⁷² *Ivi, p. 17 (p. 45).*

⁷³ *Ibid.*

lando e intensificando questa dissonanza interna, partecipa insieme all'azione nel lavoro della trasformazione. Non si tratta di una riconciliazione che annulla il conflitto, ma di un impegno condiviso con la possibilità di riconfigurare la vita dall'interno dei suoi stessi limiti.

In questo quadro hegeliano, il ruolo della filosofia può essere compreso come una *pratica del dubbio permanente*: un'attività riflessiva situata ai margini della società, che interroga le premesse fondamentali dell'ordine esistente. Essa riattiva la potenza dell'astrazione, la capacità del pensiero di negare ciò che è, di immaginare ciò che potrebbe essere, e persino di costruire utopie. Ma tale potenza non è un fine in sé. Essa deve infine volgersi verso la sfera dell'azione, diventando forza di *Bildung critica e trasformativa*, capace di rendere intelligibile e articolabile l'esperienza della separazione all'interno di quei gruppi sociali la cui capacità di vivere è ostacolata da una configurazione del mondo che li imprigiona e tende a perpetuare tale prigione.

In questo senso, a partire dall'astrazione, che è l'astrazione propria del pensiero puro, la filosofia sviluppa il metodo dialettico. È questo il tipo di *autocoscienza della filosofia* che Hegel porterà avanti nelle sue logiche.

L'orizzonte del lavoro filosofico che Hegel propone non consiste nell'affermazione di ciò che è, ma nell'attività di farsi carico della realtà, di assumersi la responsabilità della sua frattura. In questo senso, essa diventa un compito di critica animato da un profondo *valore pedagogico*.

Il frammento *Che la filosofia...*, scritto da Hegel in preparazione alle sue lezioni di *Logica e Metafisica* a Jena (1801–1802), riprende temi già presenti nel precedente *La contraddizione sempre crescente...* riguardo al ruolo della filosofia. Qui, il “mondo interiore” costruito dalla rifles-

sione filosofica serve a rendere più sopportabili i limiti del “mondo esterno”, offrendo una forma di consolazione o rifugio. Tuttavia, per Hegel il fatto che la filosofia rende sopportabile, seppur non soddisfacente, la limitazione della realtà effettuale (*Wirklichkeit*) “non esclude che questo mondo interiore possa diventare nello stesso tempo un mondo etico determinato”.⁷⁴

Le epoche filosofiche, in questa prospettiva, sorgono nei periodi di transizione, quando le vecchie forme di vita non sono più vitali e nuove configurazioni iniziano a prendere forma. Come nel frammento di Francoforte, Hegel presenta il “nuovo” come qualcosa che preme dall’interno del vecchio, lo abita in forma embrionale, maturando lentamente, ma richiedendo tuttavia una pressione, un’eruzione nell’attualità storica attraverso l’azione. Scrive infatti:

Tuttavia, una volta che la nuova eticità è cresciuta sino a questa maturazione nello spirito del popolo e l’oscuro bisogno di essa ha compenetrato tutti gli animi, allora la moltitudine non si sente invero più a proprio agio, ma non sa né cos’è che la spinge, né l’altro che vuole avere; la progrediente natura etica ha potuto far crescere a tal punto la sua neo-formazione sotto la scorza della vecchia, che basterà solo una leggera pressione per far breccia sulla vecchia scorza e procacciare spazio e luce al dispiegarsi della nuova.⁷⁵

La “nuova vita etica” cresce silenziosamente, alimentando le persone attraverso un bisogno diffuso ma oscuro, inconscio, di cambiamento. Non nasce già formata, ma mette radici progressivamente nella vita affettiva degli individui - nei loro sentimenti, impulsi, bisogni e desideri - prima di articolarsi politicamente. Solo quando questa tensione interiore è maturata, quando la dissonanza

⁷⁴ *Che la filosofia..., GW 5, p. 269 (p. 415).*

⁷⁵ *Ibid.*

tra esperienza vissuta e strutture ereditate del significato diventa insopportabile, un'azione decisiva può infrangere la forma in decadenza del vecchio e aprire spazio al nuovo. In questo senso, l'emergere del nuovo è insieme immanente e contingente: nasce dall'interno della vita etica di un popolo, ma richiede un momento di rottura per realizzarsi.

In questo frammento, Hegel assegna ai "grandi spiriti" il compito di dare espressione ai movimenti ancora inarticolati dell'anima e di tradurre il bisogno oscuro e inconscio di trasformazione in azione concreta. Qui egli indica anche un esplicito ruolo educativo della filosofia nella preparazione di tali individui all'azione. Come scrive Hegel, questo individuo:

deve aver conosciuto l'intero ed essersi con ciò purificato da ogni limitatezza; gli orrori del mondo oggettivo, come pure tutti i vincoli della realtà etica e con ciò anche tutti i punti d'appoggio estranei per stare in piedi in questo mondo, come pure ogni fiducia in un saldo legame in esso devono essere da lui caduti; in altre parole, egli deve essere educato alla scuola della filosofia.⁷⁶

Questa educazione filosofica implica una radicale emancipazione dalle illusioni del dato: una *disillusione* che rende l'ordine esistente aperto alla trasformazione. È la condizione attraverso la quale l'individuo diventa capace di agire oltre le strutture ereditate senza semplicemente negarle.

Qui la filosofia diviene *conoscenza situata*, incarnata nella figura di Aristotele, le cui lezioni preparano Alessandro a passare *dalla scuola al mondo*.

Si può dire che la filosofia, in questo senso, si muove tra due poli: *Socrate* e *Aristotele*. Socrate rappresenta il

⁷⁶ *Ivi*, p. 270 (p. 417).

momento inquieto e critico della negazione: il rifiuto del dogma, la messa in crisi del senso comune, l'eretico filosofico condannato dall'ordine vigente, una forza perpetua di dubbio come possibilità di critica e trasformazione. Aristotele incarna invece il momento sistematico-critico: la necessità che la filosofia diventi conoscenza situata, che operi accanto al campo dell'azione. *In entrambe le figure, la filosofia conserva la propria vocazione pedagogica: non adattare gli individui a ciò che esiste, ma attrezzarli a pensare ciò che non è ancora, a trascendere il dato e a partecipare attivamente alla trasformazione del mondo.*

Hegel a scuola, Hegel sulla scuola

In questo capitolo intendo proporre una rilettura del ruolo dell'educazione nel pensiero di Hegel, a partire da un ambito spesso considerato marginale, ma che si rivela decisivo per comprendere la sua concezione della formazione: la scuola. Attraverso la lente dell'educazione scolastica, intendo infatti mettere in discussione una delle interpretazioni più diffuse della *Bildung* hegeliana, che riduce la formazione culturale a un processo di adattamento progressivo dell'individuo alla “seconda natura” del mondo sociale. In questa prospettiva, la formazione viene intesa come pura interiorizzazione dell'esterno (delle norme, dei ruoli e delle istituzioni della *Sittlichkeit*), accompagnata dalla corrispettiva perdita dell'interno, ossia dell'individualità, del meramente soggettivo, destinato a trovare collocazione propria solo nell'ordine oggettivo, particolarizzandosi nell'orizzonte della vita etica universale.

Dall'analisi del progetto educativo hegeliano - così come prende forma nell'esperienza concreta della scuola, nei discorsi e nelle pratiche amministrative del periodo norimberghese - emergono tratti distintivi dell'educazione quali capacità di presa di distanza, esperienza del non ordinario, capacità di astrazione e incompletezza. Questi elementi, che insieme caratterizzano in modo specifico la *Bildung* scolastica, diventano fondamentali per

ripensare la *Bildung* in generale come processo di formazione dell'individualità nella sua relazione con il mondo. Un processo che non si lascia ridurre né a una semplice interiorizzazione dell'universale, intesa come assimilazione passiva all'ordine etico, né alla mera conservazione di un'interiorità pura e preformata, da proteggere e da intendere in semplice opposizione al mondo esteriore. Al contrario, la *Bildung* si configura come un lavoro allo stesso tempo interiore e relazionale che, pur radicandosi e non potendo prescindere dal quadro etico e istituzionale, apre al tempo stesso *spazi di conflittualità: spazi senza i quali non sarebbe possibile alcuna autentica autonomia.*

Lungi dall'essere un dispositivo di addestramento funzionale e professionalizzante, finalizzato a inserire l'individuo in una rete sociale già definita, la formazione scolastica appare come un campo dinamico in cui l'individuo è chiamato a misurarsi non solo con i contenuti dell'ordine sociale e culturale esistente, ma anche con il proprio eccedente: con bisogni, desideri, inclinazioni, aspirazioni e talenti che non trovano immediata collocazione nelle strutture simboliche e istituzionali.

È precisamente nello spazio scolastico che questo eccedente si manifesta in tutta la sua ambivalenza: da un lato, come materiale da disciplinare e orientare verso l'universale; dall'altro, come forza irriducibile che chiede riconoscimento, elaborazione e possibilità di espressione.

Ne deriva una concezione della formazione scolastica come luogo di *non-allineamento*: non un semplice strumento di assimilazione del soggettivo all'ordine universale, ma un processo instabile in cui l'individuo si forma mantenendo viva la possibilità di interrogare, di resistere, di trasformare.

È dunque a partire dalla scuola, questo spazio intermedio tra il privato e il pubblico, tra l'amore incondizio-

nato della famiglia e le esigenze impersonali della società civile, che si può ripensare l'intero impianto della formazione hegeliana, restituendole la sua portata critica.

Proprio questo suo definirsi come sfera separata e autonoma, tanto dai legami affettivi della famiglia quanto dalle dinamiche funzionali della società civile, costituisce una determinazione fondamentale della concezione hegeliana della scuola. In quanto non pienamente integrata nell'ordine sociale esistente, la scuola può sottrarsi alle sue pressioni immediate, economiche, strumentali, ideologiche, e svolgere una funzione formativa che non coincide con l'adattamento né con l'allineamento.

La scuola, in altre parole, non deve rispondere ai criteri di efficienza o utilità propri della società civile: il suo compito non è quello di produrre individui già funzionali a un ruolo precostituito, ma quello di offrire uno spazio di sospensione, un tempo lento, dedicato al pensiero, all'elaborazione, all'incontro con ciò che è altro, sconosciuto, estraneo, distante. È attraverso questo confronto con l'alterità che il soggetto può cominciare a *relazionarsi in modo riflessivo con il mondo*, non per assorbirne semplicemente le logiche, ma per iniziare a comprenderle, metterle in discussione, trasformarle.

È dunque una zona di distacco, *una ritirata dal mondo che costituisce la forma propria della preparazione al mondo*.

È in questa prospettiva che la scuola si configura come laboratorio di una *Bildung intrinsecamente incompleta*. L'esperienza della distanza e dell'estranchezza non si risolve mai del tutto, ma rimane come cifra costitutiva del processo formativo. Lungi dall'essere un difetto, l'incompletezza è ciò che preserva la possibilità della critica: è lo spazio dello scarto e della discontinuità che impedisce

all’individuo di coincidere pienamente con sé stesso e con il mondo.

La *Bildung*, in questo senso, non è un cammino verso l’armonia, ma un percorso segnato da fratture e tensioni costitutive: tra individuo e mondo, tra privato e pubblico, tra particolarità e universalità, tra interiorizzazione e resistenza, tra conformazione e possibilità di trasformazione. Proprio l’esperienza scolastica, con il suo carattere separato e distaccato, rende visibile e praticabile questa tensione, offrendo alle persone in formazione la possibilità di esercitarsi nell’estraniamento e, al tempo stesso, nell’elaborazione di nuove forme di relazione con sé e con il mondo. La scuola, come spazio separato ma orientato al mondo, è un luogo privilegiato in cui può attivare la possibilità di pensare e di agire il cambiamento.

Hegel come pedagogista: un’assenza?

Hegel ha un’ampia esperienza nel campo dell’educazione: fu precettore privato, insegnante di scuola, professore universitario e anche un abile amministratore scolastico, sia come rettore del Ginnasio di Norimberga sia come commissario scolastico per la città. Per quasi un decennio non solo ha partecipato attivamente alla riforma educativa promossa da Niethammer in Baviera, ma ha anche sviluppato una serie di riflessioni pedagogiche che delineano, seppur in forma discontinua, la sua posizione teorica sulla formazione scolastica.

Nonostante la tensione evidente con il dato biografico, è assai diffusa, nella letteratura hegeliana, la convinzione che Hegel non attribuisca un ruolo centrale alla pedagogia, intesa sia come educazione in famiglia (*Erziehung*) sia come educazione scolastica. Si sottolinea come egli non abbia mai elaborato una teoria pedagogica,

né inserito l'educazione come momento autonomo all'interno dell'architettura complessiva del sistema. A differenza, ad esempio, di Kant, Hegel non dedica corsi universitari o opere specifiche al tema dell'educazione, e la scuola non compare tra le istituzioni fondamentali della *Filosofia del diritto*: a fronte della famiglia, della società civile e dello Stato, la scuola non figura come momento autonomo dello spirito oggettivo.

Proprio a partire da questo presupposto, la bibliografia, soprattutto recente, dedicata al tema dell'educazione in Hegel rimane scarsa.⁷⁷ Tale scarsità riflette la diffusa tendenza a considerare la pedagogia un aspetto marginale o secondario del suo pensiero, estraneo al nucleo sistematico della filosofia hegeliana. Tuttavia, questa mancanza di attenzione non è neutrale: essa produce conseguenze interpretative significative, poiché implica una comprensione della libertà hegeliana che prescinde da una riflessione sulla formazione scolastica come momento costitutivo della vita etica. Si assume, in altri termini, che la libertà sociale in Hegel si realizzi indipendentemente da un'analisi della scuola quale istituzione decisiva per lo sviluppo di un'autentica autonomia della persona.

Eppure, la questione della scuola è dirimente. Essa riguarda direttamente il modo in cui le istituzioni rendono

⁷⁷ Più recentemente, si segnalano i contributi di Paul Cobben (P. Cobben, "The Actual Meaning of Hegel's Concept of Education", in *Institutions of Education: then and today. The Legacy of German Idealism*, a cura di P. Cobben, Brill, Leiden 2010, pp. 65-82) e di Erzsébet Rózsa (E. Rózsa, "Education, Identity, Integrity. Hegel's Socio-Cultural Model of Individuality from the Perspective of His Conception of Modern Civil Society", in *Institutions of Education: then and today. The Legacy of German Idealism*, a cura di P. Cobben, Brill, Leiden 2010, pp. 161-186.). Va ricordato l'ampio commentario che accompagna l'edizione italiana dei discorsi rettorali a cura di Livio Schichirillo e Alberto Burgio (Hegel, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni. (Norimberga 1808-1816)*, Franco Angeli, Milano 1985).

possibile per l'individuo di diventare soggetto etico non attraverso una semplice appartenenza a un ordine sociale, ma anche grazie a un processo formativo che lo metta in condizione di interiorizzare criticamente, e non semplicemente accettare, le norme e le strutture di tale ordine.⁷⁸

Se da un lato risulta innegabile la centralità del problema della *Bildung* all'interno dell'intero arco della riflessione hegeliana, questa viene, nella maggior parte delle interpretazioni, collocata su un piano generale e astratto.⁷⁹ Si tende pertanto a riconoscere in Hegel un li-

⁷⁸ Cfr. J. Dum, R. Guay, "Hegel and Honneth's Theoretical Deficit: Education, Social Freedom and the Institutions of Modern Life", in *Hegel Bulletin*, 38(2), 2017, pp. 293–317. Questo contributo è emblematico della tendenza a leggere l'assenza di una riflessione sistematica sull'educazione in Hegel come un vero e proprio "deficit teorico" della sua concezione della libertà sociale. Gli autori individuano infatti in Hegel (e, per estensione, in Honneth) una mancanza strutturale di attenzione al ruolo delle istituzioni educative all'interno della vita etica. Secondo la loro lettura, l'educazione formale avrebbe in entrambi un valore meramente strumentale: essa servirebbe soltanto a preparare gli individui alla partecipazione nelle istituzioni centrali della *Sittlichkeit*, senza possedere una normatività autonoma. In questo quadro, la *Bildung* viene ridotta a un processo di adattamento culturale e di interiorizzazione dell'universale, incapace di spiegare come si sviluppi concretamente l'autonomia individuale. Nel presente capitolo cerco di problematizzare questa interpretazione, mostrando come l'esperienza scolastica, nel pensiero di Hegel, costituisca invece un momento essenziale della formazione critica della soggettività e della libertà.

⁷⁹ La formazione è intesa o come processo filosofico (si pensi alla *Fenomenologia dello spirito*, dove la *Bildung* coincide con il percorso attraverso cui la coscienza ordinaria si eleva a coscienza filosofica), oppure come forma propria dello sviluppo storico e culturale dello spirito nella civiltà moderna. In entrambi i casi, si ritiene che la *Bildung* non coinvolga in maniera propria l'esperienza vissuta del soggetto concreto. Su questo si veda in particolare i lavori di Sandkaulen: B. Sandkaulen, „Bildung bei Hegel - Entfremdung oder Versöhnung?“, in *Hegel gegen Hegel*, Hegel-Jahrbuch 2014, pp. 430-438; B. Sandkaulen, „Zur Aktualität von Hegels Bildungskonzept“, in *Mit Hegel. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Auseinandersetzungen*, a cura di Ralf Mayer, Lukas Schildknecht, Julia Sperschneider und Miguel Zulaica

mitato interesse per la dimensione individuale dello sviluppo dell’umano. Per quanto riguarda il processo di realizzazione della libertà nella dimensione oggettiva del mondo umano, in accordo a questa diffusa tendenza interpretativa, sembra che in Hegel coesistano due modi di pensare la formazione: da un lato, la formazione dello spirito come movimento complessivo della cultura e della storia; dall’altro, la formazione dell’individuo singolo, che tuttavia resta sullo sfondo o viene trattata in modo derivato.

Ne risulta uno scollamento strutturale tra la dimensione universale della razionalità e quella singolare della vita delle persone. Il destino della soggettività individuale è quello di essere progressivamente assorbita e neutralizzata all’interno del tutto etico, attraverso mediazioni istituzionali e ideologiche già costituite, che gli individui non contribuiscono a formare, ma che li formano e li determinano dall’esterno. L’individuo, in questo quadro, non partecipa realmente alla produzione del mondo etico, bensì vi è inserito come momento funzionale.

In questo modo, la libertà rischia di apparire come una proprietà del sistema piuttosto che come un’esperienza dinamica del soggetto. Essa si realizza solo a livello dell’intero, nella stabilità organica della *Sittlichkeit*, ma a prezzo di una perdita della tensione vitale che caratterizza il processo formativo. La libertà, così intesa, tende a irrigidirsi in una forma sclerotica che non lascia spazio al conflitto, alla trasformazione e all’incompiutezza che sono invece proprie della vita etica vissuta.

Una riflessione sul ruolo educativo della scuola permette, al contrario, di riattivare questa dimensione dina-

y Mugica, Weilerwilst 2024, pp. 66-82. Sulla *Bildung* accademica cfr. G. Bernard, *L'esecuzione discorsiva della filosofia. Il sistema hegeliano berlinese*, Verifiche – PUP, Padova 2025.

mica della libertà: di pensare la *Bildung* non come integrazione pacificata nel mondo, ma come processo aperto in cui l'individuo partecipa attivamente alla mediazione tra sé e l'universale, mantenendo viva la possibilità di interrogare e trasformare le forme della razionalità oggettiva.

In altre parole, rileggere la *Bildung* attraverso la lente dell'educazione scolastica consente di ricucire questo scarto e di mantenere vivo il rapporto tra un lato conformativo della *Bildung* intesa come dinamica attiva di appartenenza dell'individuo al mondo, e un lato critico della *Bildung* intesa come possibilità degli individui di interrogare il mondo che li forma. È importante sottolineare che per Hegel anche la dimensione conformativa non è una dimensione passiva: l'universalità non è un principio fisso o esterno, ma un tessuto vivo che si realizza solo nella mediazione concreta con le soggettività individuali, e che a sua volta può essere trasformato da esse. L'individuo si forma nel mondo, ma quel mondo non resta identico: è attraversato, modificato, riformulato dalla prassi soggettiva.

Tuttavia, questa stessa dimensione universalizzante tende costantemente a naturalizzarsi, a stabilizzarsi in norme e forme di riconoscimento che, nel tempo, possono irrigidirsi.⁸⁰ Quando ciò accade, la *Bildung* diventa ostacolo alla trasformazione, fonte di sofferenza per quelle individualità che non trovano una via di realizzazione nell'ordine simbolico costituito, o che da esso non vengono riconosciute. Il rischio è che ciò che era mediazione diventi falsa necessità, struttura normativa che esclude il nuovo e il diverso. È per questo che il lato conformativo della *Bildung* va mantenuto aperto, esposto al conflit-

⁸⁰ Su questo questo problema si faccia riferimento a quanto detto nel capitolo precedente.

to e alla possibilità della critica: non solo per evitare che si stabilizzi come pura riproduzione, ma perché solo così può continuare a essere una forma di appartenenza viva, capace di accogliere e far emergere nuove soggettività. Questa duplicità della *Bildung* non è quindi una contraddizione da sanare, ma la condizione stessa del mantenersi vivo del processo formativo.

In questo quadro, la scuola rappresenta il luogo istituzionale concreto in cui l'individuo impara a confrontarsi con il mondo in cui è immerso, attraverso l'esperienza del non ordinario. È qui che si apprende la *capacità di prendere distanza*, di non aderire immediatamente a ciò che è, ma di tornarvi in modo riflessivo. In questa prospettiva, la scuola non è un'istituzione secondaria, ma la condizione concreta in cui la libertà può cominciare a formarsi: non come immediata appartenenza all'universale, ma come capacità di costruire e mantenere la distanza critica *necessaria per abitarlo e riformarlo*.

È importante enfatizzare la dimensione propriamente pedagogica della nozione di *Bildung*, riconoscendola come un processo che deve essere incarnato in luoghi, relazioni e pratiche concrete, per evitare il rischio di ridurla a una dinamica astratta, generica, impersonale, e di delegare il cambiamento a una sorta di automatismo storico privo di soggettività.

In quest'ottica, la *Bildung* non è una forza anonima che attraversa il tempo, ma un processo che esige mediazioni istituzionali, forme di partecipazione attiva e spazi in cui possa essere agita. La scuola, come spazio educativo concreto, e la filosofia stessa, insegnata, praticata, resa pubblica, rappresentano, in Hegel, due forme privilegiate di *Bildung* critica, come possibilità di esercizio riflessivo e trasformativo dell'individuo in rapporto al mondo.

Il presente capitolo nasce, dunque, come tentativo di ricondurre le riflessioni pedagogiche sviluppate da Hegel nel suo periodo a Norimberga all'interno di una teoria più ampia della realizzazione della libertà individuale in ambito sociale. Si tratta, cioè, di mostrare come la scuola rappresenti per Hegel non una semplice cinghia di trasmissione dell'universale, ma un luogo etico *sui generis*, intermedio e non allineato. Il processo di realizzazione della libertà sociale, in questo contesto, non è riducibile a un semplice posizionarsi all'interno dell'ordine sociale esistente, ma si costituisce attraverso la capacità di *rendere pensabile e mantenere aperto il rapporto e il conflitto tra il sé e mondo*.

Formazione umanizzante

In *Vita di Hegel* (1844), nel capitolo significativamente intitolato “Hegel pedagogo”, Rosenkranz ci fa sapere che: “Come risulta dalla sua corrispondenza con Niethammer, Hegel pensava allora di scrivere una pedagogia politica. Ma tra le carte del suo lascito non si trova nulla che faccia riferimento a tale impresa. Non concepiva del resto la pedagogia come fatto soggettivo, ossia come influsso esercitato dalla virtuosità cosciente di sé, morale e didattica, di un individuo su un altro, quanto piuttosto come trasmissione di nuova vita al singolo attraverso lo spirito della sua famiglia, della sua scuola, del suo ceto, del suo popolo, della sua Chiesa; in questo senso voleva forse sviluppare la sua pedagogia come pedagogia politica”⁸¹

Sebbene non ne resti traccia nei suoi appunti, secondo questa testimonianza, Hegel aveva in animo di elaborare una pedagogia politica (*politische Pädagogik*). Con

⁸¹ Rosenkranz, *Vita di Hegel*, op. cit., p. 595.

questa espressione Rosenkranz intende sottolineare la connessione profonda che legherebbe l'educazione hegeliana al mondo etico: l'educazione non è mai un fatto meramente soggettivo, ma un processo di trasmissione e di rigenerazione dello spirito all'interno delle sue forme storiche e istituzionali, attraverso la famiglia, la scuola, la classe sociale, il popolo, la Chiesa.

Questa idea di una pedagogia politica enfatizza dunque il radicamento dell'educazione nel tessuto della *Sittlichkeit*, e la sua funzione di mediazione tra la dimensione individuale e quella universale della vita etica. Tuttavia, se letta unilateralmente, tale impostazione può facilmente prestarsi a una interpretazione conformista o adattiva: l'educazione come semplice “nutrimento al seno dell'universalità”, come progressiva *Aufhebung* dell'individualità immediata nel tutto etico già costituito. Una simile lettura rischia di ridurre la formazione a un processo di integrazione nell'ordine sociale esistente, perdendo di vista la dimensione dialettica e critica che anima la nozione stessa di *Bildung*.

Uno sguardo più attento agli anni di Norimberga e, in particolare, all'intenso scambio epistolare con Niethammer a Bamberg, permette tuttavia di riconoscere una diversa direzione nella riflessione educativa di Hegel. Dalle lettere del luglio e agosto 1807, in cui Hegel sostiene con convinzione la riforma scolastica promossa da Niethammer in Baviera, emerge infatti una visione dell'educazione in netta opposizione a ogni modello fondato sull'immediata utilità sociale o economica, e volta invece a sviluppare una forma di autonomia spirituale⁸².

Hegel condivide e valorizza la distinzione che Niethammer introduce tra “umanesimo” e “filantropi-

⁸² *Lettere II*, pp. 33-49.

smo”⁸³: mentre il secondo tende a orientare l’educazione alla mera acquisizione di competenze utili a un determinato mestiere, il primo mira alla formazione universale e razionale dell’individuo, indipendentemente da uno scopo professionale immediato. L’educazione umanistica diventa così, per Hegel, lo spazio privilegiato della libertà del pensiero, in cui la conoscenza non è subordinata alla funzionalità sociale ma intesa come esercizio critico e come nutrimento dello spirito. È in questo senso che Hegel giustifica la centralità dello studio dei classici nei programmi scolastici.

Nei suoi scritti e discorsi di quegli anni, le lodi rivolte alla cultura antica riecheggiano toni schilleriani: l’antichità non rappresenta per Hegel un modello estetico o morale da contemplare, ma costituisce una mediazione viva e produttiva, una “battesimo spirituale” dell’essere umano attraverso cui si può costruire un nuovo e critico rapporto con il presente. Il mondo classico, infatti, non è un passato da imitare, ma un’esperienza formativa che consente di prendere distanza dal proprio tempo, di riconoscere nella cultura e nello spirito umano una dignità autonoma, non riducibile alla logica dell’utile.

Il contenuto spirituale che si apprende attraverso lo studio del mondo antico, scrive Hegel, “trasforma l’anima che in esso è cresciuta in un nòcciole di valore autonomo, tale da costituire un fine assoluto, l’unica base per l’idoneità a tutto, un nòcciole che è importante piantare *in ogni ceto sociale*”⁸⁴. L’educazione classica non ha dunque una funzione elitaria o meramente estetizzante, ma sociale e universale: *coltiva la consapevolezza che ogni essere umano ha un valore in sé, nella propria forma univer-*

⁸³ Ivi, pp. 47-48.

⁸⁴ *Discorso del 29 settembre 1809, GW 10,1, p. 460 (p. 45).*

sale, e che questo valore è il fondamento della libertà e della partecipazione etica.

Proprio a partire da questo principio, Hegel denuncia i rischi di un orientamento educativo guidato esclusivamente dal criterio dell'utilità immediata. Gli Stati che hanno “trascurato e disprezzato di preservare e sviluppare il fondo interiore dell'anima dei propri membri”, scrive, finendo per “indirizzarli verso la mera utilità” e riducendo lo “spirituale” a semplice mezzo, si trovano “vacillanti e senza sostegno in mezzo ai loro strumenti utili”.⁸⁵ L’educazione, se privata della sua radice umanistica, non forma individui capaci di libertà, ma soggetti parziali, funzionali, adattati.

Universalità dell’essere umano come conflitto

Tuttavia, il riconoscimento del valore autonomo dell’essere umano non va inteso, in Hegel, come affermazione morale o come dichiarazione astratta della dignità di una essenza data.

L’universalità dell’essere umano non è una qualità da preservare, ma credo debba essere compresa come una capacità attiva, come la possibilità di riprodurre incessantemente un conflitto, di riformare il formato, di trasformare la propria forma data. L’universalità dell’essere umano consiste non nella partecipazione a un’essenza immutabile, ma nella facoltà di rinnovare continuamente il proprio rapporto con sé e con il mondo, dissolvendo ciò che è fissato e ricostruendolo in una nuova configurazione.

⁸⁵ “Non abbiamo forse veduto nei tempi più recenti perfino degli stati che, avendo omesso e disdegnato di conservare e di sviluppare questo retroterra interiore dell'anima dei loro membri, avendo guidato questi ultimi verso la mera utilità e avendoli spinti verso l'elemento spirituale soltanto come verso un mezzo, si trovano a barcollare privi di sostegno nei pericoli e rovinano in mezzo ai loro numerosi strumenti utili?” (*Ibid.*).

Hegel esprime a più riprese una sorta di isomorfismo tra l'essere umano e il pensiero. Non nel senso riduttivo di un intellettualismo antropologico, secondo cui l'essere umano sarebbe semplicemente un animale razionale, ma nel senso che la struttura del pensiero coincide con la forma stessa del vivere umano. Il pensiero non è, in Hegel, una facoltà tra le altre, ma il principio spirituale che definisce l'essere umano in quanto tale: un'attività trasformativa, che corrode e insieme restaura, che disfa e riforma, che smaschera la falsa necessità del determinato e ne impone la continua rielaborazione.

Elemento dirimente di questo isomorfismo è il carattere negativo e ideale del pensiero. Il pensare non è mai un processo neutro o contemplativo, ma il movimento attraverso il quale il reale viene posto nella dimensione dell'ideale, cioè nella distanza riflessiva che lo rende pensabile. Esso è il “potere del negativo”, la forza che sottrae ogni forma alla sua immediatezza e ne rivela la natura mediata, storica, contingente, trasformabile. In quanto tale, il pensiero è sempre anche un atto di libertà: l'essere umano, come spirito, è la forma vivente di questa attività ideale, la figura concreta di un principio che esiste solo nel suo continuo negarsi e ricrearsi.

L'universalità dell'essere umano trova così significato in una pratica di riforma dell'orizzonte in cui è immerso.

Questa identificazione tra pensiero e umanità trova una formulazione particolarmente illuminante nell'ultimo corso di *Lezioni sulla logica* tenuto da Hegel a Berlino nel 1831. In esso, Hegel parla di un’ “utilità” della logica che appare estrinseca al suo oggetto: uno scopo esterno che sembra trascendere il campo scientifico della logica e che, secondo quanto appreso, riguarda qualcosa di fondamentale per l'essere umano. Attraverso la logica, l'essere umano arriva a conoscere la propria natura pensante. In

questo senso, Hegel stabilisce una relazione tra “conoscere il pensiero” e “conoscere ciò che siamo”, in modo che la stessa scienza della logica, nel suo sviluppo, assume il significato di autoconoscenza dell’essenza umana.

Nella sezione che introduce la scienza della logica, Hegel traccia un’analogia tra il modo di considerare la natura pensante dell’essere umano e l’avere un diritto, sottolineando una differenza significativa tra l’essere portatori di un diritto e il conoscere un diritto. Analogamente all’essere portatori di un diritto, la natura pensante rappresenta per l’essere umano un’immediatezza, anche se inconscia, mentre la conoscenza del diritto, in quanto conoscenza della natura pensante dell’essere umano, sembra essere la condizione per la sua realizzazione.⁸⁶

Ciò che è davvero sorprendente in questa argomentazione non è tanto trovare la riproposizione hegeliana della concezione classica che pone il pensiero come tratto distintivo della natura umana⁸⁷ e nemmeno la riproposizione che la cultura illuminista aveva avanzato che definisce la razionalità umana in termini di attività, processualità e determinazione/vocazione dell’essere umano [*Bestimmung des Menschen*]⁸⁸ in opposizione al carattere naturale e dato dell’essenza.

Ciò che, a mio avviso, rappresenta un aspetto importante della suddetta formulazione riguarda il legame tra la finalità della logica e il pensiero come forma di un diritto di cui l’essere umano sarebbe portatore: la logica stessa sembra essere lo strumento di una realizzazione concreta di ciò che è più proprio dell’essere umano. Questo non significa, però, che la logica garantisca semplicemente la manifestazione di una potenzialità; in modo più determi-

⁸⁶ *Vorlesungen über die Wissenschaft der Logik* (1831), GW 23.2, p. 657.

⁸⁷ *Enz C*, GW 20, §2 A (p. 4).

⁸⁸ *WL* (1832), GW 21, p. 111 (p. 120).

nato e concreto, è possibile concepire il “diritto di pensare”, *il pensare nella forma del diritto*, come affermazione conflittuale rispetto al mondo dell’oggettività, alle categorie, alle forme culturali e alle istituzioni sociali in cui abitualmente ci muoviamo e che tendono a naturalizzarsi. L’utilità della logica consiste nella possibilità di assumere una *postura di pensiero che si fa rivendicazione*, un gesto di opposizione rispetto a ciò che è dato.

Pensare, per Hegel, significa sempre prendere posizione contro l’immediatezza, un atto che produce scarto e distanza dentro le forme stesse della realtà. In questo senso, il pensiero si dà solo insieme a un generale atteggiamento trasformativo nei confronti delle condizioni esistenti. Il pensiero non è un processo neutro e astratto rispetto alle condizioni date, ma afferma il proprio diritto solo attraverso la loro critica.

A mio avviso, esprimere l’essenza pensante dell’essere umano come diritto non indica semplicemente il carattere pratico del pensiero, né che la realizzazione dell’essere umano avviene necessariamente in un contesto sociale: *implica, più radicalmente, che il pensiero, lo stesso che istituisce e sostiene le strutture oggettive della libertà umana, deve poter sempre trascendere e mettere in crisi tali strutture, aprendo la possibilità di una rottura interna.*

In questo senso, la *Filosofia del diritto* mostra che il conflitto tra la volontà libera della persona e il mondo esterno non è un residuo da superare, ma una tensione costitutiva della libertà tutta, che non si risolve mai del tutto nel completo sviluppo delle mediazioni istituzionali, ma che deve potersi ripresentare come possibilità astratta di riforma.

Nei paragrafi introduttivi della *Filosofia del diritto*, Hegel presenta la persona come il centro di una contraddizione strutturale: come persona, da un lato sono come

completamente determinata, in questa particolare situazione, con questo bisogno e desiderio; dall'altro sono come puro rapporto con me stessa, mi conosco come *non* questo bisogno, *non* questo desiderio, *non* questo impulso, come infinita e universale.

La persona è dunque il punto d'incontro e di frizione tra particolarità e universalità, tra finitezza e infinitezza.

Come persona, come forma esistente dell'autoconoscenza della libertà, mi conosco libero nella misura in cui posso astrarre da tutto: conoscermi come libero è il risultato di un'attività - che Hegel qui chiama in generale "attività di pensiero" - che consiste nell'astrazione negativa dall'io concreto. L'essere umano è la capacità di dare a se stesso l'universalità solo attraverso questo pensiero unilaterale - intellettuale - che toglie ogni particolarità: il mio stesso bisogno, qualcosa dato da qualcun altro, una situazione.

Questa idea di libertà negativa trova la sua incarnazione nella persona, come *condizione e base di ogni tipo di diritto*.

In questo senso, per Hegel, i diritti possono essere riferiti solo alla persona, e in relazione a ciò credo sia possibile comprendere la differenza tra soggetto e persona. Mentre per Hegel ogni vivente è soggetto, ossia attività immanente di negazione e determinazione, la persona è quel soggetto che sa di essere libero, che trasforma la propria negatività naturale in riflessione consapevole, ovvero che si riconosce in ciò su cui agisce.

Nel rapporto della persona con l'esteriorità, c'è una contrapposizione essenziale che viene descritta nel paragrafo 39 della *Filosofia del diritto*:

Nel §39 leggiamo:

L'individualità decidente e immediata della persona si rapporta a una natura trovata di fronte, alla quale

quindi la personalità della volontà sta dinanzi come un che di soggettivo. Ma rispetto a questa personalità, intesa entro di sé infinita e universale, la limitazione di essere soltanto soggettiva è contraddicente ed è una limitazione in sé nulla. La personalità è ciò che è attivo per togliere quella limitazione e per darsi realtà- o, ciò ch'è lo stesso, per porre quell'esserci come il proprio.⁸⁹

La personalità, per Hegel, non designa una sostanza data, ma un'attività: l'attività mediante la quale il soggetto toglie il valore puramente soggettivo del proprio volere nei confronti dell'esteriorità, dandosi realtà e oggettività, e riconoscendosi in essa come in ciò che è proprio. In questo senso, la personalità è il processo di oggettivazione del sé, attraverso cui l'individuo esce dalla mera interiorità per darsi una forma esistente nel mondo. Nelle sezioni della *Filosofia del diritto* dedicate al “Diritto astratto”, Hegel mostra come la volontà possa acquisire realtà solo attraverso una prima scissione tra il soggetto e il mondo esterno: la persona si rende reale solo ponendo una cosa come propria, appropriandosi cioè di un elemento dell'esteriorità. Nel §42, Hegel afferma che “l'immediatamente diverso dallo spirito libero è, per lo spirito e in sé, l'esteriore in genere - una cosa, qualcosa di non libero, non personale e privo di diritti”.⁹⁰ La cosa, in quanto tale, rappresenta ciò che è privo di libertà e di interiorità; ma è proprio rispetto a questo sfondo non libero che emerge l’“assoluto diritto di appropriazione dell’essere umano su tutte le cose” (§44).⁹¹ Il diritto presuppone dunque una sfera di assenza di diritto, un ambito di esteriorità inerte e disponibile, entro cui la libertà possa manifestarsi come attività formante.

⁸⁹ *Filosofia del diritto*, GW 14,1, §39 (p. 49).

⁹⁰ *Filosofia del diritto*, GW 14,1, §42 (p. 51).

⁹¹ *Filosofia del diritto*, GW 14,1, §44 (p. 53).

Tuttavia, questa separazione iniziale non è originaria in senso statico, ma ha la forma del movimento attraverso cui il soggetto si riconosce nel proprio agire. L'esteriorità è, in questo senso, la condizione stessa dell'interiorità: il sé si forma solo appropriandosi del mondo, e la sua universalità non è un'essenza trascendente, ma viene prodotta come *il ritorno da una determinazione particolare*, quale potere astratto di trascendere ogni forma determinata per aprirsi a una nuova determinazione. L'uscita nell'esistenza è ciò che conferisce all'individuo la sua realtà vivente. L'essere umano si comprende soltanto nel ritorno da ciò che gli è esterno, come movimento di mediazione che integra e insieme supera la propria determinazione.

Nel prendere possesso dell'esteriorità, la persona idealizza la cosa come "sua" e, in questo stesso atto, si oggettiva come diritto incarnato. Non è la cosa in sé a possedere valore, ma il gesto mediante il quale la volontà la oltrepassa, la consuma, e se ne libera.

Il sé umano, infatti, è per Hegel strutturalmente scisso: diviso tra ciò che è diventato e ciò che potrebbe ancora essere, tra determinazione e possibilità. L'essere umano non è mai del tutto trasparente a se stesso, né mai del tutto riconciliato con i desideri, i ruoli o le condizioni storiche e sociali che lo plasmano. Il sé si forma attraverso la propria negazione, non per accumulazione lineare ma per perdita e riformulazione continua. La Bildung è quindi un processo aperto, in cui il soggetto può prendere distanza da sé stesso, riconoscere la parzialità delle sue determinazioni, e riaprire la possibilità di una nuova forma. Questa scissione interiore costituisce il vero terreno della trasformazione. Segna il momento in cui l'identità smette di coincidere con ciò che è già diventata, rivelando la capacità del soggetto di trascendere i ruoli assegnati e i

quadri normativi dati. Il sé moderno si definisce proprio attraverso questo eccesso costitutivo: la spinta a formare sempre nuove espressioni della particolarità, mai pienamente racchiudibili nelle categorie esistenti..

L'individuo moderno è quindi esposto a una tensione costante della molteplicità di tutte le sue determinazioni in cui riconosce in maniera inevitabilmente parziale. Ogni possesso, ogni ruolo, ogni appropriazione culturale, ogni bene simbolico contribuisce alla sua identità, ma mai in modo esaustivo. La *Bildung* individuale rimane incompleta, e proprio in questa incompletezza risiede la sua vitalità: nel desiderio di una forma che ancora non c'è, nella capacità di trascendere continuamente ciò che si è.

In Hegel, questa dimensione di eccedenza, di scarto, è ciò che mantiene la formazione vitale: solo se questa forza negativa astratta dell'individuo moderno non viene assorbita definitivamente nella vita etica, ma riconosciuta come eccedenza strutturale, la *Bildung* può continuare a trasformarsi e a trasformare.

In questo senso nel §57 della Filosofia del diritto, Hegel dice:

L'essere umano è secondo l'immediata esistenza in lui stesso un che di naturale, di esterno al suo concetto; soltanto grazie all'addestramento del suo proprio corpo e spirito, essenzialmente perché la sua autocoscienza apprende sé come libera, egli si prende in possesso e diventa la proprietà di se stesso e di fronte ad altri. [...] Lo spirito libero è appunto questo di non essere come il mero concetto o in sé.⁹²

L'essere umano, nella sua esistenza immediata, non coincide con il proprio concetto: è natura, esteriorità, incompiutezza. Solo attraverso un processo di formazione, che implica stadi successivi di disciplinamento, padro-

⁹² *Filosofia del diritto*, GW 14,1, §57 (p. 60).

nanza di sé, del proprio corpo, della propria vita interiore, egli può imparare a riconoscersi come libero. Ma è proprio questa distanza tra l'individuo e se stesso a costituire la condizione stessa della libertà. Ciò che l'essere umano è, in sé, è un non-vero: una mancanza originaria, un vuoto che deve essere attraversato, articolato e continuamente riformulato in configurazioni determinate. L'in-sé della persona non è un contenuto dato, ma coincide con l'attività della sua attualizzazione: la volontà libera non è un fondamento già presente, ma è ciò che si realizza nel darsi forma, nell'essere con se stesso nella limitazione, nell'altro. La libertà, in questo senso, non è né un punto di partenza né una meta definitiva, è un processo aperto, un lavoro su di sé attraverso il mondo, che prende la forma di un conflitto costante: nel e contro il mondo, su e contro se stessi.

Estraneazione e astrazione

L'universalità dell'essere umano non risiede in una sostanza interiore, ma nell'attività con cui egli dà forma al proprio concetto, *appropriandosi di sé attraverso la mediazione con l'altro, con ciò che gli è estraneo*.

Alla luce di queste considerazioni, si comprende come capacità di astrazione e l'esperienza di estraneazione rappresentino per Hegel il cuore dell'attività formativa.

L'educazione, e in particolare lo studio dei classici, introduce infatti il soggetto a un mondo che non gli appartiene immediatamente, costringendolo a confrontarsi con ciò che è distante e diverso da sé. Tale confronto non ha solo un valore conoscitivo, ma antropologico: è in questo attraversamento dell'estraneo che la coscienza impara a riconoscersi come distinta, a esercitare la riflessione, a separarsi dall'immediatezza della propria vita.

L'essere umano diventa tale solo attraverso questo lavoro di mediazione e di distanza, solo educandosi, cioè, a non coincidere mai del tutto con sé stesso.

Hegel individua in questa esperienza un elemento fondamentale per l'attività conoscitiva. Perché qualcosa diventi oggetto della conoscenza, deve essere rappresentato come esterno, separato dal soggetto conoscente. La coscienza, nel conoscere, si scinde: distingue l'oggetto da sé, e in tale differenziazione si riconosce come soggetto. Questa scissione non è un difetto da superare, ma la condizione della cultura teoretica, il movimento attraverso cui il pensiero si emancipa dall'immediatezza del sentire ed eleva la cosa a oggetto del pensiero.

Nel *Discorso del 29 settembre 1809* al ginnasio di Norimberga, Hegel scrive: “Per l'estraneazione, che è la condizione della cultura teoretica, quest'ultima non richiede tale dolore etico, non la sofferenza del cuore, bensì il dolore e lo sforzo più leggeri della rappresentazione, che ci si occupi di un non-immediato, di un che di estraneo, di un oggetto che appartenga al ricordo, alla memoria e al pensiero.”⁹³ L'apprendimento autentico non consiste in un'assimilazione passiva, ma in un movimento che comporta distacco, pazienza e lavoro concettuale.

In questa prospettiva, l'attrazione per il lontano e per l'inconsueto non è semplice curiosità, ma un impulso universale dello spirito, è, secondo l'immagine suggestiva usata da Hegel, un “*impulso centrifugo dell'anima*”⁹⁴ che spinge l'essere umano ad allontanarsi dal suo centro, ver-

⁹³ *Discorso del 29 settembre 1809*, GW 10,1 p. 461, (p. 47).

⁹⁴ Nello stesso *Discorso* Hegel dice: “Su questo *impulso centrifugo dell'anima* si fonda dunque in generale la necessità di offrire a quest'ultima la separazione ricercata dalla propria essenza e dalla propria condizione naturale, e di dover introdurre nello spirito giovane un mondo lontano ed estraneo» (*Ibid.*).

so ciò che lo differenzia.⁹⁵ L'estraneità, il distacco, la lontananza non sono ostacoli alla formazione, ma ne rappresentano la condizione stessa: è solo confrontandosi con ciò che è altro, distante e non familiare che la coscienza può esercitare un'attività autenticamente formativa. È in questo attraversamento del diverso che prende forma un interesse vivo, un desiderio che mobilita l'energia dello spirito, aprendo lo spazio dello sforzo, dell'attività.⁹⁶ In tal senso, l'educazione è chiamata a introdurre "un mondo lontano ed estraneo" nello spirito della gioventù, sollecitandola a superare la propria immediatezza e ad abitare forme culturali, linguistiche e concettuali che non le appartengono ancora. La "separazione ricercata dalla propria essenza", così la definisce Hegel, diventa pratica pedagogica, mediante la creazione di esperienze strutturate di estraneamento, di esposizione al limite e al suo superamento.⁹⁷ L'educazione non ha dunque il compito di proteggere l'individuo nella sua immediatezza, ma di sottrarlo ad essa, di dislocarlo.

Lo studio delle lingue e delle letterature antiche assume, in questo quadro, un significato paradigmatico: rappresenta un esercizio formativo esemplare, in cui la gioventù è chiamata a misurarsi con un mondo che le è estraneo, distante nel tempo, nella lingua, nelle categorie.

⁹⁵ Cfr. *ibid.*: "La gioventù si immagina come una gioia l'andar dalla casa natale e l'abitare con Robinson un'isola lontana. E un'illusione necessaria il dover cercare inizialmente la profondità nella forma della lontananza; ma la profondità e la forza che noi acquistiamo può essere misurata soltanto attraverso la distanza che abbiamo raggiunto dal centro in cui da principio ci trovavamo immersi e verso il quale nuovamente tendiamo".

⁹⁶ Cfr. *ibid.*: "Questa esistenza della scissione è però tanto necessaria da esprimersi in noi come un impulso universale e ben conosciuto. L'estraneo, il lontano, porta con sé l'interesse attraente che ci spinge all'attività e alla fatica, e il desiderabile sta in rapporto inverso con la vicinanza in cui esso si trova ed è in relazione con noi."

⁹⁷ *Ibid.*

Come scrive Hegel, “il muro divisorio, con il quale è realizzata questa scissione per la cultura, di cui qui si parla, è il mondo e la lingua degli antichi”.⁹⁸ È un cammino attraverso cui il soggetto può imparare a non coincidere con sé stesso, a riconoscersi nella distanza e a formarsi nel rapporto riflessivo con se stesso. L’estraneazione è infatti qui configurata come movimento riflessivo di ritorno a sé: “quel muro, *che separa noi da noi stessi*, contiene tutti punti di partenza e al contempo i fili conduttori del ritorno a sé, del renderselo amico e del ritrovarsi - ritrovare sé, tuttavia, secondo la vera universale essenza dello spirito”.⁹⁹ È un ritrovarsi come riforma e trasformazione. Il rapporto riflessivo con sé si costituisce in questo doppio lavoro: estraniandosi da sé, e riconoscendosi infine in forme nuove, mediate, che riformulano l’identità anziché semplicemente conservarla. Questo movimento è il cuore stesso della trasmissione culturale intesa come rigenerazione della tradizione. La cultura, in questa prospettiva, non si trasmette come un insieme fisso di contenuti o valori, ma si riattiva ogni volta attraverso un processo di appropriazione viva, in cui il soggetto partecipa alla risignificazione di quel mondo lontano. La cultura vive non di ripetizione, ma di infedeltà: è proprio nel suo essere costantemente riformulata che essa si conserva e si rinnova. La capacità di attraversare l’alterità e di tornare su di sé in forma trasformata realizza il movimento formativo tanto dell’identità individuale quanto della cultura condivisa: un processo di ritorno che non riconduce semplicemente al punto di partenza, ma che apre alla possibilità di diventare altro, di diventare sé, in modo riflessivo. La *Bildung* vive non nella ripetizione, ma nel ri-

⁹⁸ Ivi, p. 462 (pp.47-48).

⁹⁹ Ivi, p. 462 (p. 48).

attraversamento critico che la rigenera: è in questo senso sempre un'attività di riformazione.

In particolare lo studio della grammatica, non solo quella delle lingue antiche, nonostante costituiscia un aspetto meccanico dell'apprendimento della lingua, acquisisce straordinaria importanza all'interno del percorso formativo individuale per Hegel.¹⁰⁰ L' "elemento meccanico" non è semplicemente un male necessario, da superare il più in fretta possibile, un elemento passivo "estraneo allo spirito" che rivendica attività e autonomia assoluta;¹⁰¹ ancora meno è un mezzo attraverso cui comunicare ciò che si vuole, o un contenitore vuoto e inessenziale.

Per Hegel, infatti, l'apprendimento meccanico, ripetitivo, apparentemente passivo, rappresenta una prima fase costitutiva della formazione spirituale, in cui il soggetto si misura con un contenuto che non è ancora "suo", che non è ancora stato interiorizzato né compreso pienamente. È una fase di un'estraneità necessaria, di un "indigesto" che dev'essere prima introdotto nel soggetto affinché possa poi essere digerito, trasformato, reso vivo.¹⁰²

¹⁰⁰ Cfr. ivi. p. 462 (p. 49): "Il rigoroso studio grammaticale si afferma quindi come uno fra i più universali e nobili strumenti formativi."

¹⁰¹ Cfr. ivi. p. 462 (p. 49): "[...]risulta chiaro che l'aspetto meccanico di ciò è più che un semplice male necessario. Giacché l'elemento meccanico è ciò che è estraneo allo spirito, per il quale riveste interesse il digerire ciò che di indigesto è stato introdotto in esso, l'intendersi con ciò che in esso è ancora senza vita ed il renderlo di sua proprietà".

¹⁰² In questa prospettiva, il modello di apprendimento che Hegel propone è quello dello *studio* (*Studium*): un processo che si oppone tanto alla ricezione passiva del sapere, quanto a una concezione semplicemente personale dell'imparare a pensare. Come scrive Hegel: «Il pensiero deve iniziare con l'obbedienza. Ma se l'apprendere si limitasse a una mera ricezione, l'effetto non sarebbe molto diverso dallo scrivere frasi sull'acqua; poiché solo la spontaneità dell'afferrare e la forza di riutilizzare ciò che si è appreso fanno di una conoscenza una nostra proprietà». Lo studio, dunque, non è un esercizio passivo, ma un lavoro attivo di appropriazione, che implica disciplina, pazienza e interiorizzazione progressiva. In maniera simile, nel considerare la

L'apprendimento grammaticale, in particolare, non ha come fine l'uso fluente della lingua – che avviene spontaneamente, nell'esservi immersi – ma ha il compito di interrompere la fluidità del linguaggio naturale, di analizzarlo, di scomporlo nelle sue unità minime. È, per Hegel, una forma di ritorno riflessivo su ciò che è già attivo, ma che opera in noi in modo inavvertito. Lo studio della grammatica disvela l'intelletto già operante nella lingua, portando alla luce le sue categorie implicite, le determinazioni dell'intelligenza. In questo senso, la grammatica costituisce per Hegel “l'inizio della cultura logica”, e “in essa, dunque, l'intelletto stesso inizia ad essere appreso.”¹⁰³ La grammatica, infatti, non viene intesa soltanto come strumento per accedere a una lingua (sia essa il latino o il tedesco), ma come contenuto spirituale in sé: in essa si ritrovano “le vocali dello spirituale”, unità minime con cui l'intelletto inizia a “sillabare”¹⁰⁴ il mondo.

L'apprendimento grammaticale diventa così una via di accesso allo spirituale, un'autoconoscenza, un esercizio formale che condivide con la filosofia un medesimo modo di procedere e una finalità affine: «attraverso la terminologia grammaticale impariamo a muoverci nelle astrazioni e questo studio è da considerarsi come la filosofia elementare».¹⁰⁵ A differenza della lingua materna, però, l'apprendimento grammaticale di una lingua antica ha il vantaggio formativo di mantenere attivo un esercizio di attenzione e consapevolezza delle regole e delle

logica come disciplina del pensiero, scrive: “Ma questa educazione e disciplina del pensiero, che gli darebbe modo di condursi plasticamente, vincendo l'impazienza della riflessione incidentale, vien solo procurata coll'andare innanzi, collo studio e colla produzione dell'intero sviluppo” (*WL* (1832), *GW* 21, 19 (p. 22)).

¹⁰³ *Discorso del 29 settembre 1809*, p. 462 (p. 48).

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Ivi, p. 462 (p. 49).

strutture in uso. Avere a che fare con una lingua che non si possiede in maniera irriflessa obbliga a un continuo *richiamare alla mente* il valore concettuale delle parti del discorso: in questa operazione, che si ripete e si affina nel tempo, si realizza un esercizio costante della capacità di astrazione, di sussunzione del particolare sotto l'universale o di particolarizzazione dell'universale.

In una lettera a Niethammer del 1812, Hegel afferma che lo studio delle lingue e delle letterature antiche può essere considerato “l'autentica introduzione” alla filosofia¹⁰⁶, al punto da rendere quasi superfluo un insegnamento filosofico sistematico nel ginnasio. Avere a che fare con mondi lontani, penetrare forme grammaticali e sintattiche estranee implica un esercizio di distacco dalle forme spontanee e naturalizzate del pensiero. Questo lavoro è, per Hegel, un apprendistato alla riflessione: il soggetto impara a pensare forme, a cogliere l'universale nel particolare, ad afferrare ciò che è essenziale nel mezzo di ciò che è accessorio. Tale pratica è formale in senso forte: educa l'intelletto alla capacità di astrazione, alla concentrazione su ciò che conta, al riconoscimento del significato generale che si cela dietro la particolarità di ogni esperienza concreta. Nel *Discorso inaugurale a Berlino del 1818*, Hegel ribadisce questa idea riscontrando in essa un'«utilità della filosofia «la *cultura formale* che si acquista tramite la filosofia è la capacità di imparare a pensare in generale»,¹⁰⁷ cioè di abituarsi a separare l'essenziale dal contingente, il necessario dall'occasionale. “L'imparare a fare astrazione è la prima che si richiede per qualsiasi compito nella vita”,¹⁰⁸ scrive Hegel. La persona colta, come quella di carattere, non si lascia travolgere dalle circo-

¹⁰⁶ *Lettere III*, p. 201.

¹⁰⁷ *Discorso inaugurale a Berlino del 1818*, GW 18, p. 28 (p. 232).

¹⁰⁸ *Discorso inaugurale a Berlino del 1818*, GW 18, p. 28 (pp. 232-233).

stanze accidentali, ma sa orientarsi grazie alla padronanza di un esercizio concettuale che gli consente di cogliere il punto nodale di una situazione.

Anche nei *Discorsi al ginnasio* Hegel insiste sull'utilità dell'educazione formale per l'agire:

[...] la cultura formale [*formelle Bildung*] è necessaria per l'agire etico; giacché è propria di un tale agire la capacità di comprendere rettamente il caso e le circostanze di distinguere bene fra loro le stesse determinazioni etiche e di farne un uso conveniente. Ma è proprio questa la capacità che viene formata attraverso l'insegnamento scientifico, giacché questo esercita il senso dei rapporti, ed è un passaggio continuo nell'elevazione del singolare sotto punti di vista universali e viceversa nell'applicazione dell'universale al singolare. La formazione scientifica ha in generale sullo spirito l'effetto di scinderlo da se stesso, di trarlo dal suo immediato esserci naturale, dalla sfera non libera del sentimento e dell'istinto, e di porlo nel pensiero, grazie al quale esso acquista una coscienza della reazione, altrimenti soltanto necessaria, istintiva, a impressioni esterne, e attraverso questa liberazione esso diviene la potenza capace di dominare sulle rappresentazioni e sulle percezioni immediate; una liberazione che costituisce il fondamento formale della condotta morale in genere.¹⁰⁹

In conclusione, l'esercizio dell'astrazione e l'esperienza dell'estraneazione convergono nella costruzione di una postura di pensiero che rifiuta l'immediatezza. Entrambe rappresentano, per Hegel, strumenti fondamentali della formazione, poiché insegnano a prendere distanza da ciò che si è, da ciò che si sa e da ciò che si è ricevuto. È in questa presa di distanza che il soggetto si costituisce come capace di riflettere criticamente su ciò che lo forma,

¹⁰⁹ *Discorso del 2 settembre 1811*, pp. 483-484 (pp. 70-71).

di trasformare la propria appartenenza e di partecipare attivamente alla propria formazione.

La scuola come sfera etica intermedia

È possibile riconoscere nella scuola una situazione etica *particolare e autonoma*. Contro una certa riduzione operata da parte della letteratura secondaria, che tende a trascurare il ruolo autonomo della scuola nella filosofia hegeliana dello spirito oggettivo, vorrei sottolineare come essa occupi, invece, un posto preciso e concettualmente determinato nella costruzione della vita etica. La scuola non è solo una istituzione secondaria della *Bildung* individuale, come semplice strumento di trasmissione culturale: essa costituisce una forma specifica di mediazione tra individuo e mondo, un momento etico dotato di una struttura propria. La scuola rappresenta, in Hegel, una sfera etica intermedia tra la dimensione affettiva e privata della famiglia e quella pubblica e impersonale della società civile. In essa si compie un passaggio decisivo: l'individuo in formazione viene gradualmente sottratto alla condizione di immediatezza in cui viene a trovarsi in famiglia e introdotto al confronto con il mondo.

Erziehung familiare

Gli individui in età educativa attraversano due forme distinte di esperienza formativa: da un lato, l'educazione in ambito familiare, intesa come *Erziehung*, che concerne la cura e la disciplina; dall'altro, la formazione scolastica, che Hegel concepisce come *Bildung*, e che ha a che fare con la formazione formale e l'istruzione.

Mentre la vita familiare si fonda sul sentimento, sull'amore e sulla fiducia naturale – ciò che Hegel nel *Di-*

scorso del 2 settembre 1811 definisce come un legame “non di una cosa”, ovvero mediato dalla realtà intersoggettiva del mondo, ma “naturale del sangue”,¹¹⁰ fondato sull’appartenenza immediata – la scuola costituisce il primo incontro della gioventù con un’universalità nella forma di una norma esterna rispettò alla quale l’individuo assume valore.

Nel contesto domestico, infatti, “il bimbo vale qui per ciò che è il bimbo”,¹¹¹ ovvero non per ciò che fa, ma semplicemente in quanto figlio; come tale destinatario di un amore che lo precede e lo sostiene. Il riconoscimento che riceve è immediato, privo di condizioni, affettivo. Il bimbo vale come insostituibile oggetto d’amore dei genitori: il bambino fa “senza merito l’esperienza dell’amore dei suoi genitori”¹¹² e apprende se stesso attraverso quello sguardo affettivo che ne custodisce e cura l’unicità. Il carattere di unicità in cui l’individualità si viene a trovare nella sfera familiare è per Hegel una determinazione dell’amore che sostiene il legame etico e lo colloca, come caratteristica propria della vita moderna, nell’ambito del *privato*.¹¹³ All’interno delle configurazioni della vita etica si può trovare infatti il riconoscimento del valore unico dell’individuo solo all’interno del legame amoroso della famiglia: solo negli occhi di chi mi ama sono unico e insostituibile. Eppure, questo momento etico di cui si nutre e in cui si muove la mia intimità, fondato da un atto di assoluto arbitrio attraverso il quale eleggo un individuo tra tutti gli altri, per ragioni che non posseggo del tutto e che

¹¹⁰ Ivi, p. 484 (p.71).

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ Cfr. M. Horkheimer, *Studi sull’autorità e la famiglia*, UTET, Torino 1974, pp. 46–72. In queste pagine Horkheimer interpreta la concezione hegeliana della famiglia come sfera intima della vita borghese, distinta e immune dal conflitto che attraversa la società civile.

non devo giustificare, può finire allo stesso modo, senza un motivo sufficiente a spiegarlo. Nell'amore coniugale, la persona che è amata nella sua unicità può venire di fatto rimpiazzata, dimenticata, sostituita; il legame familiare può spezzarsi. Diverso, invece, è per Hegel l'amore filiale: qui l'asimmetria tra genitori e figli introduce una diversa obbligazione etica, che si configura non come un potere dei genitori sui figli, né come un possesso, ma come un dovere unilaterale nei loro confronti.¹¹⁴ I figli non sono amati perché scelti, né amano i genitori nello stesso modo (ma un po' di meno, dice Hegel); e tuttavia, la loro presenza implica una responsabilità e un impegno. È all'interno di questo vincolo che Hegel parla del *diritto del bambino a essere educato*. Nei paragrafi 174-175 della *Filosofia del diritto*, Hegel chiarisce che il diritto all'educazione coincide con il dovere della famiglia di garantire al figlio le condizioni materiali (il patrimonio familiare) e spirituali per il suo sviluppo. La famiglia ha la responsabilità di accompagnare la soggettività del bambino nella sua formazione, di investire in essa le proprie risorse, affinché questa possa emergere come personalità libera e autonomia. Questo diritto contiene in sé di necessità *il dissolversi* della famiglia: l'educazione deve condurre il bambino fuori dalla cerchia dell'amore immediato, avviarlo prima alla scuola e poi al mondo. Hegel afferma:

Da fanciullo, l'uomo deve esser stato presso i genitori nella cerchia dell'amore e della fiducia, e il razionale deve apparire in lui come la sua soggettività più

¹¹⁴ In questo senso Hegel prende le distanze dal rapporto genitore-figli del diritto romano. Nell'annotazione al §175 della *Filosofia del diritto*, scrive: "il rapporto di schiavitù dei figli romani e uno degli istituti che più macchiano questa legislazione" (*Filosofia del diritto*, GW 14,1, §175A (p. 149)). Nel paragrafo si legge che i figli non appartengono "né ad altri, né ai genitori come cose" (*Filosofia del diritto*, GW 14,1, §175 (p. 149)).

propria. È segnatamente la madre importante nel primo periodo dell'educazione, poiché l'eticità deve esser stata impiantata nel fanciullo come sentimento. È da notare che nel complesso i figli amano di meno i genitori che i genitori i figli, poiché essi vanno incontro all'autonomia e si rafforzano, hanno quindi i genitori dietro di sé, mentre i genitori possiedono in essi la concreta oggettualità della loro unione.¹¹⁵

Nella famiglia, l'individualità si forma nel calore dell'affetto, dove il razionale non si manifesta ancora come norma o legge esterna, ma come appartenenza emotiva e sentimento condiviso. In questa sfera originaria della vita etica, l'educazione assume i tratti della cura che passa attraverso la disciplina e l'obbedienza, non come fini a sé stanti, ma come strumenti per avviare il soggetto verso la progressiva conquista dell'autonomia. L'autorità genitoriale si fonda su un tipo particolare di riconoscimento, accordato in virtù di una fiducia immediata: i limiti imposti al bambino si presentano come vincoli che egli non può ancora contestare da pari, ma che operano interiormente come punto di inizio della separazione da sé.

Il fine dell'educazione familiare non è l'assoggettamento del figlio alla volontà dei genitori, ma la formazione della capacità riflessiva, che consenta in futuro al soggetto di discernere tra ciò che vuole seguire e ciò che decide consapevolmente di non assecondare, pur essendone attratto. Si tratta, per Hegel, di una prima scissione della volontà, che comincia ad articolarsi in direzione della libertà: attraverso l'obbedienza, il bambino impara a separarsi da impulsi immediati e incontrollati, apprendendo, senza poterlo esercitare pienamente, il senso del possesso di sé stesso, dell'autocontrollo. Finché questa capacità non è matura, è il limite rappresentato dalla parola genitoriale a svolgere una funzione formativa impre-

¹¹⁵ *Filosofia del diritto*, GW 14,1, §175 (p. 338), aggiunta di Gans.

scindibile. Hegel attribuisce in particolare alla madre¹¹⁶ un ruolo decisivo nei primi stadi di questo processo: è attraverso di lei che “l’eticità viene impiantata nel fanciullo come sentimento”.¹¹⁷ La famiglia non rappresenta semplicemente uno degli istituti dell’etico, ma costituisce la soglia originaria della formazione spirituale dell’individuo, lo spazio in cui la libertà comincia a muoversi. La *Bildung* dell’essere umano comincia nell’essere accolti come unici, amati senza condizioni, sostenuti nella propria irripetibilità.

È importante, per Hegel, che la libertà abbia come suo primo momento la forma dell’unicità dell’individuo e si radichi inizialmente in un’esperienza affettiva e immediata di riconoscimento. Questo primo manifestarsi dello spirituale dice qualcosa di essenziale sulla concezione hegeliana della libertà in generale. Essa non nasce nell’uguaglianza formale con gli altri, né come adesione a nor-

¹¹⁶ Il rapporto madre-figlio è un rapporto etico, ricompreso alla luce dello sviluppo libero del Sé. Hegel dedica largo spazio a questo rapporto anche prima della nascita nella Filosofia dello Spirito. L’amore materno non riguarda la maternità biologica, ma un compito etico del femminile, che nell’amore forma la soggettività del figlio allo spirituale. Per una lettura critica del tema W. Kane, “On Hegel, Women, and the Foundation of Ethical Life: Why Gender Doesn’t Belong in the Family”, *Clio: A Journal of Literature, History, and the Philosophy of History*, 44 (1), 2015, pp. 1-17. A. Stone, “Gender, the Family, and the Organic State in Hegel’s Political Thought”, in T. Brooks (a cura di), *Hegel’s Philosophy of Right*, Wiley-Blackwell, Chichester, West Sussex 1985, pp. 143-164.

¹¹⁷ *Filosofia del diritto*, GW 14,1, §175 (p. 149). Nonostante il carattere dell’immediatezza e del legame del sangue, la famiglia non è per Hegel una comunità naturale, ma un’istituzione etica che costituisce il primo stadio del processo di formazione dello spirituale. Cfr. León Antonio Heim, “The Notion of a Self-Conscious Genus-Process: Hegel’s Concept of the Family”, «*Hegel Bulletin*», First View, 2025, pp. 1-26. Heim propone una lettura dialettica del concetto di famiglia hegeliano che supera sia l’approccio conservatore, che naturalizza la famiglia, sia quello liberale, che la riduce a costruzione sociale, enfatizzandone il valore formativo.

me condivise, ma affonda le sue radici in ciò che mi riguarda nel modo più intimo e immediato: nel mio essere amato come insostituibile, nel sentimento, nella relazione affettiva che riconosce in me un valore che precede il merito, ogni mia possibile attività e determinazione, ogni mio fatto o misfatto.

La libertà, per Hegel, non si esaurisce in un movimento di autodeterminazione progressiva, realizzata semplicemente nel processo di particolarizzazione a cui l'individuo va incontro nel mondo, ma anche come irriducibilità rispetto a ciò, e come resistenza alla piena integrazione nel generale.

Proprio questo scarto dell'individualità, questa ecedenza, costituisce per Hegel una risorsa fondamentale per la possibilità di critica interna e di trasformazione. Nella vita familiare, tale scarto assume una figura concreta: è l'individualità *in quanto tale*, in quanto esiste, ad affermarsi nella forma del legame affettivo. Quella familiare rappresenta quindi una tappa formativa decisiva, in cui il sé fa esperienza del carattere irriducibile dell'individualità nella forma del riconoscimento della sua unicità, del suo valore in sé, in quanto tale, in quanto esiste, fuori delle coordinate del merito o dell'utilità pubblica. Queste due configurazioni della libertà, che fanno riferimento e strutturano *il privato* e *il pubblico*, non devono essere lette come fasi da superare l'una nell'altra, ma come due modalità della vita moderna, che Hegel tiene in tensione e in differenza.

Ciò non significa, in alcun modo, che l'individualità trovi espressione esclusivamente nella sfera privata o nel legame amoroso, tanto meno che in questo contesto essa acquisisca un valore critico.

Piuttosto, il tratto irriducibile dell'individualità, il suo configurarsi come categoria irrigolta e mai pienamente

sussunta nell'universale, trova nella famiglia una forma concreta: essa si manifesta, qui, nella sua opposizione costitutiva rispetto alla dimensione pubblica, al mondo della cosa, e al conflitto delle particolarità che lo caratterizza. La famiglia, in questo senso, non annulla l'eccedenza dell'individualità, ma la custodisce in una figura etica originaria.

Incompletezza della Bildung scolastica

La scuola rappresenta il primo incontro dell'individuo con la dimensione pubblica, il momento in cui la soggettività in formazione entra in rapporto con l'universalità delle relazioni sociali e del sapere. Essa costituisce, per così dire, un movimento inverso rispetto a quello che caratterizza l'ambito familiare. Nella famiglia, come si è visto, il bambino è amato e riconosciuto per la sua mera esistenza, nella sua irripetibile singolarità, indipendentemente da ciò che fa. La scuola, invece, introduce la giovinezza in un ordine simbolico e pratico in cui l'individualità deve progressivamente trasformarsi alla luce di un valore universale mediato, capace di trovare espressione attraverso l'azione e la partecipazione a regole condivise. Se l'attività del bambino in famiglia è ancora dominata dal caso, dal capriccio o dal desiderio immediato, questa assume nella scuola un significato "serio": diviene un agire orientato da scopi e regolato da norme. La scuola insegna così la prima esperienza della universalità della legge: la regola che vale per tutti, indipendentemente dai desideri o dalle circostanze individuali. In questo contesto, ciò che conta non è più la singolarità immediata dell'individuo, ma la capacità di agire in conformità a criteri condivisi.

Nel *Discorso del 2 Settembre 1811*, Hegel scrive:

Nella scuola l'attività del bambino comincia invero a conseguire in modo essenziale e radicale un significato serio per ciò che essa non è più abbandonata all'arbitrio e all'accidentalità, alla voglia e all'inclinazione del momento; egli apprende a determinare il proprio fare in base ad uno scopo e a delle regole; cessa di agire per amore della propria persona immediata e comincia a valere in base a ciò che fa e ad acquistarsi un merito.¹¹⁸

La scuola insegna che l'individuo è riconosciuto non per ciò che è in quanto persona privata, ma per ciò che fa, per il valore che acquisisce nel mondo con la sua opera.

Sarebbe, infatti, il regno dell'ingiustizia e del privilegio se, come nella vita familiare o nella sfera privata, nel pubblico l'individuo fosse giudicato in base alla prossimità affettivi. Nell'ambito scolastico, come, poi, nella società civile, l'individuo deve imparare a valere non in quanto tale, ma in quanto studente (come poi insegnante, medico, pilota...), ossia come portatore di un ruolo e di una funzione che si radicano nell'universalità della cosa, agita e saputa in maniera condivisa. Il valore acquisito è un valore riconosciuto non da un familiare, che mi ama, ma da un estraneo; è un merito che determina un legame di fiducia mediato dall'universalità della regola e dall'accordo ad essa che, tramite l'agire stesso, viene realizzato e confermato. La scuola è il primo luogo in cui l'individuo entra in contatto con "molti altri", imparando a regolarsi in relazione agli altri, a costruire fiducia reciproca, a sviluppare la pratica delle "virtù sociali". Qui si forma la dimensione pubblica dell'individualità, la capacità di stare con altri in un contesto regolato, di agire in base al dovere, di riconoscere e farsi riconoscere in un orizzonte comune di scopi.¹¹⁹

¹¹⁸ *Discorso del 2 settembre 1811*, pp. 484-485 (pp. 71-72).

¹¹⁹ Cfr. Ivi, p. 485 (p. 72): "Istruito nella comunità con molti altri, egli apprende a regolarsi in base ad essi, ad acquistare fiducia in altri uo-

Questa dimensione pubblica della formazione, e il processo di trasformazione dell'individualità immediata che essa comporta, trovano un riscontro concreto anche nell'attività amministrativa e pedagogica che Hegel svolge negli anni di Norimberga, sia come rettore del ginnasio e che come commissario alle scuole della città.

Nelle sue direttive e nei suoi interventi Hegel insiste innanzitutto sulla necessità che l'ambiente scolastico sia libero dalla paura e dal ricorso alla punizione corporale. La disciplina, inoltre, non può fondarsi sull'arbitrio dell'autorità, ma deve essere espressione delle regole comuni, riconosciute e riconoscibili, in cui gli studenti apprendono la forma della legge come principio impersonale e universale. L'educazione, in tal senso, non mira alla sottomissione ma alla formazione del senso del dovere, alla capacità di agire in base a norme razionali e non a impulsi o costrizioni esterne.

Analogamente, Hegel rifiuta qualsiasi forma di subordinazione personale tra docenti e studenti. I giovani non devono essere trattati come servi o assistenti (ad esempio impiegati in mansioni di pulizia o segreteria), ma come membri attivi di una comunità educativa. A tale scopo raccomanda che siano sempre interpellati con formule di cortesia, segno linguistico del rispetto dovuto alla loro dignità pubblica. Hegel sottolinea inoltre con forza il valore della scuola come istituzione pubblica, distinta tanto dai percorsi di istruzione privata quanto dalle forme confessionali di insegnamento. L'educazione, secondo Hegel, deve svolgersi nello spazio pubblico ed essere garantita dallo Stato. In qualità di commissario scolastico, Hegel si impegna a rendere effettivo questo princi-

mini a lui da principio estranei, e fiducia in se stesso in relazione a loro, e realizza in ciò l'inizio della formazione e della pratica delle virtù sociali”.

pio, promuovendo l’assegnazione di borse di studio per studenti meritevoli privi di mezzi e facendosi portavoce presso il Ministero dell’interno di Baviera del problema dell’inaccessibilità dell’istruzione superiore per le donne.¹²⁰ Quest’ultimo intervento appare particolarmente significativo, poiché mette in luce una tensione interna al pensiero hegeliano, tra la concezione della scuola come preparazione alla vita pubblica e il ruolo prevalentemente familiare e privato che, nella *Filosofia del diritto*, viene attribuito al femminile.

Nel *Discorso del 2 settembre 1811*, Hegel tenta di collocare la scuola entro l’ordine complessivo delle istituzioni dello spirito oggettivo. La definizione che egli fornisce, pur non risolvendo definitivamente la questione della mancata trattazione della scuola nella *Filosofia del diritto*, offre tuttavia una chiave preziosa per comprendere il suo statuto peculiare. Hegel descrive infatti la scuola come:

[...] una particolare situazione etica nella quale l’uomo si soffrona e viene formato praticamente attraverso l’abitudine a rapporti reali. Essa è una sfera che possiede una materia e un oggetto suoi propri, un suo proprio diritto e una sua propria legge, proprie pene e ricompense, una sfera che costituisce invero un momento essenziale nella formazione dell’intero carattere etico. La scuola si colloca precisamente tra la famiglia e il mondo effettuale e costituisce il termine medio di connessione nel passaggio da quella a questo.¹²¹

Questo passo consente di cogliere la natura intermedia, e in certo senso *sui generis*, dell’istituzione scolastica. Non è famiglia, perché non si fonda sul sentimento im-

¹²⁰ Sull’attività amministrativa di Hegel a Norimberga, mi baso sull’accurata ricostruzione documentale di Beyer (cfr. W. R. Beyer, “Hegel come «Lokal-Schulrat»”, in Hegel, *La scuola e l’educazione*, op. cit. pp. 121-127).

¹²¹ *Discorso del 2 settembre 1811*, p. 484 (p. 71).

mediato dell'amore; non è ancora società civile, poiché non è regolata dalla logica dei bisogni, dell'utile o dell'interesse.

In questo senso, la scuola si configura come un'istituzione liminare: pur appartenendo all'ambito dell'etico, essa conserva un grado di autonomia strutturale che la rende distinta tanto dalla sfera privata quanto dal resto della sfera pubblica. La scuola è, scrive Hegel, "la sfera mediana che conduce l'uomo fuori dalla cerchia familiare nel mondo, fuori dal rapporto naturale del sentimento e dell'inclinazione nell'elemento della cosa."¹²²

Questa definizione mette in luce la funzione di soglia propria della scuola: essa non coincide con alcuna delle forme stabili della vita etica, ma si situa tra esse come spazio di passaggio e di preparazione. La sua specificità consiste precisamente nel creare una distanza rispetto sia all'immediatezza affettiva della famiglia, sia alla piena integrazione nella società civile. Nella scuola, l'individuo apprende a confrontarsi con l'universalità, educando ad assumere una postura di riflessione: un esercizio consapevole di mediazione e di distacco, che lo prepara ad abitare il mondo in modo critico.

Proprio in questa prospettiva, la definizione del 1811 consente dare una lettura dell'assenza della scuola dalla *Filosofia del diritto*: la scuola non è un'istituzione tra le altre, ma soglia in cui il soggetto apprende la distanza necessaria per partecipare alla vita etica senza ridursi a una mera funzione di essa.

Nei discorsi rettorali del periodo norimberghese, Hegel identifica più volte il "mondo" non con la totalità del mondo spirituale, ma con la dimensione pubblica della società civile, ossia con quell'ambito in cui gli individui si confrontano come soggetti portatori di interessi, bisogni

¹²² *Ibid.*

e fini particolari. In questa accezione, il mondo si distingue dall'immmediatezza naturale e affettiva del legame familiare: non perché quest'ultimo non appartenga già allo spirito oggettivo, ma perché rappresenta una forma immediata e chiusa della vita etica.

La scuola, in questo quadro, occupa una posizione singolare. Essa appartiene alla dimensione pubblica, ma non coincide con il mondo nel senso pieno della società civile. La funzione liminale che Hegel le assegna fa della scuola è una dimensione pubblica senza essere mondana. Si trova ai margini del mondo, in una zona di transizione in cui la gioventù viene progressivamente condotta fuori dalla sfera privata, ma non ancora immerso nel sistema delle relazioni sociali e produttive.

In questo senso, Hegel sembra riproporre la contrapposizione tra “scolastico” e “mondano”: la scuola non è parte del mondo, ma ne costituisce la soglia formativa. Tuttavia, questa “non appartenenza” al mondo non deve essere intesa come isolamento o chiusura, bensì come il modo proprio del suo orientamento verso il mondo.

Proprio perché separata, la scuola può educare al mondo senza riprodurlo; può orientare il soggetto alla partecipazione pubblica e alla libertà sociale senza ridurre la formazione a un semplice addestramento funzionale o professionalizzante. La sua distanza costituisce la condizione stessa della sua funzione critica: solo nella sospensione rispetto alle esigenze e ai fini immediati della società civile, la scuola può offrire lo spazio in cui la gioventù apprende a pensare, a giudicare e a rapportarsi liberamente al mondo.

Un altro elemento fondamentale della scuola come sfera etica intermedia è la scissione che si produce con l'ingresso della gioventù nella vita scolastica. Si tratta,

ancora una volta, di una scissione che ha valore eminentemente formativo per il sé.

In questo contesto ha inizio per l'uomo la duplice esistenza nella quale la sua vita in generale si scinde, e all'interno di quegli estremi, in futuro più duri, egli ha da tenerla unita. La prima totalità della sua condizione di vita scomparsa; egli appartiene ora a due sfere separate, ciascuna delle quali considera che un unico lato della sua esistenza.¹²³

Hegel individua qui l'inizio di una “duplice esistenza”¹²⁴ dell’essere umano: con l’ingresso nella scuola, la vita perde la sua “prima totalità”,¹²⁵ quella dell’immediatezza affettiva e unitaria della famiglia, e si divide in due sfere distinte: la sfera interiore e quella esteriore delle relazioni e dei doveri oggettivi. La scuola non è dunque soltanto un luogo di apprendimento, ma il teatro originario della scissione moderna tra individuo e mondo, tra interiorità e exteriorità, sé e oggettività.

Tale scissione è la condizione stessa della *Bildung* come processo di realizzazione della libertà. Solo attraverso l’esperienza di una perdita di unità, la separazione dalla “prima totalità” naturale della vita familiare, l’individuo può accedere alla dimensione propriamente spirituale. In questo senso, la scuola rappresenta il luogo in cui l’essere umano comincia a sperimentare la scissione interna come forma della propria soggettività.

Hegel parla esplicitamente della necessità di “tenere unita”¹²⁶ questa vita scissa: ciò significa che la *Bildung* non è mai il superamento definitivo della divisione, ma l’esercizio costante della sua tenuta.

¹²³ Ivi, p. 485 (p. 72).

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*

La scuola è, in tal modo, la prima esperienza strutturale della scissione costitutiva dello spirito: ogni giorno, attraversando concretamente lo spazio che separa la scuola dalla famiglia, egli impara a confrontarsi con questa separazione. È una scissione destinata non a risolversi, ma a intensificarsi, accompagnando la vita adulta nella sua tensione permanente tra interiorità e mondo.

Hegel descrive il mondo reale come “un saldo e compatto insieme di leggi e istituzioni che mirano all'universale”,¹²⁷ in cui gli individui “hanno valore solo in quanto si conformano e si comportano in modo compatibile con tale universalità”.¹²⁸ A prima vista, questa formulazione potrebbe far pensare a una concezione puramente adattiva della soggettività, in cui la libertà individuale si realizza solo nell'allineamento al tutto etico già costituito. Tuttavia, questa conformazione non va intesa come un atto passivo di sottomissione, bensì come una forma di conflitto.

Il mondo, per Hegel, non è mai un ordine statico e pacificato, ma un “sistema di universalità” attraversato da tensioni e contraddizioni: “le inclinazioni della personalità, le passioni dei singoli e l'impulso degli interessi materiali; il mondo è lo spettacolo della lotta di entrambi i lati l'un contro l'altro”¹²⁹.

In questo senso, la scuola prepara l'individuo a questa conflitto delle passioni e degli interessi, ma come modo di riaprirlo in maniera critica. Accanto alla dimensione conflittuale e dinamica del mondo, Hegel infatti sottolinea un altro tratto essenziale della scuola: la sua calma, il suo carattere di silenzio rispetto al tumulto delle passioni che attraversano la vita pubblica.

¹²⁷ Ivi. p. 486 (p. 74).

¹²⁸ Ivi. p. 486-487 (p. 74).

¹²⁹ Ivi. p. 487 (p. 74).

Egli scrive infatti che:

Nella scuola tacciono gli interessi privati e le passioni dell'egoismo; essa è una sfera di attività concernenti principalmente rappresentazioni e pensieri. Se tuttavia la vita della scuola è priva di passioni, essa difetta in pari tempo dell'interesse più elevato e della serietà della vita pubblica; è soltanto una preparazione e un'esercitazione propedeutica ad essa, tranquilla ed interiore. Ciò che attraverso la scuola si realizza, la formazione dei singoli, è la loro capacità di appartenere alla vita pubblica.¹³⁰

La scuola si configura dunque come una sospensione temporanea del mondo, un luogo in cui l'individuo si esercita alla mediazione, al pensiero, alla riflessione, prima di essere immerso nella lotta delle passioni, degli interessi e delle forze contrapposte che caratterizzano la società civile. È una sfera "silenziosa" non perché priva di vita, ma perché consacrata alla interiorizzazione del rapportarsi con il mondo.

In questa calma preparatoria risiede il senso più profondo della funzione etica della scuola: essa non è il mondo, ma un ritiro dal mondo necessario per apprendere ad abitarlo consapevolmente. Il silenzio della scuola rappresenta una forma di distacco, una condizione di elaborazione attraverso la quale l'individuo impara a trattenere le proprie passioni, a ordinarle e disciplinarle, a misurarsi con l'universale senza essere ancora travolto dalle sue contraddizioni.

La scuola, in quanto spazio separato e "quieto", è quindi il luogo in cui la libertà può essere esercitata come capacità di prendere distanza, come potere del pensiero di sospendere l'agire per comprenderne le condizioni e i limiti. Proprio in questa sua dimensione di calma, quiete e silenzio, la scuola manifesta in modo esemplare la sua na-

¹³⁰ *Ibid.*

tura di sfera mediana: un ambito separato ma non estraneo alla vita sociale, che prepara all'ingresso nel mondo non attraverso l'immediato adattamento alle sue esigenze economiche o funzionali, ma mediante un esercizio di distacco e riflessione. La scuola, per Hegel, non è chiamata a rispecchiare l'ordine del mondo, ma a fornire la distanza critica necessaria per comprenderlo e, in prospettiva, trasformarlo.

In questo senso, essa instaura un rapporto con la sfera sociale non come integrazione, ma come differimento: rappresenta un momento di sospensione, di interiorizzazione e di elaborazione del mondo prima della sua partecipazione attiva. Tale posizione liminare si avvicina, per molti aspetti, ai principi che Wilhelm von Humboldt elabora negli stessi anni per la fondazione dell'Università di Berlino: *Freiheit* e *Einsamkeit*, libertà e solitudine, come condizioni imprescindibili per ogni autentica formazione spirituale.

Anche per Hegel, la libertà educativa consiste nella possibilità di formarsi in uno spazio sottratto alle pressioni dell'immediatezza, dove il pensiero può esercitarsi come potenza negativa e interrogante. La "solitudine" della scuola non è isolamento, ma autonomia strutturale, un tempo e un luogo in cui l'individuo può apprendere a pensare al di là dell'urgenza dell'utile, liberando perciò il volere.

All'interno del mondo oggettivo delle istituzioni e delle relazioni sociali, la scuola, come la filosofia, occupano una posizione insieme interna e distaccata: esse operano nel mondo, ma non secondo le sue logiche immediate.

In questo senso, filosofia e scuola condividono un medesimo spazio di azione: entrambe formano il soggetto affinché possa diventare attore di cambiamento, capace di interrogare la propria appartenenza e di rielaborarla con-

saevolmente. Esse costituiscono, potremmo dire, le due forme istituzionali della formazione critica.

La *Bildung* scolastica deve essere compresa, in Hegel, come un processo costitutivamente incompiuto, e al tempo stesso come la formazione dell'individuo a questa stessa incompiutezza.

Hegel scrive:

La gioventù nella scuola è compresa nello sforzo; chi in essa rimane indietro ha ancor sempre dinanzi a sé la possibilità generale del miglioramento, la possibilità che egli non abbia ancora trovato il proprio punto di vista, il proprio peculiare interesse, ovvero che egli non abbia ancora raggiunto il momento nel quale quest'ultimo prorompa insieme a lui¹³¹

L'idea che la giovinezza “sia da intendersi nello sforzo continuo” implica che la formazione non coincide mai con il raggiungimento di una meta stabile, né con l'acquisizione definitiva di un'identità compiuta. La scuola, per Hegel, è il luogo del “non-ancora”: il momento in cui il soggetto viene educato a sostare nella propria determinazione senza mai esaurirla, a vivere lo scarto fra ciò che è e ciò che può diventare.

Questa capacità di “intendersi nello sforzo” non rappresenta una fase da oltrepassare, ma la possibilità del rinnovamento della vita spirituale.

Ciò che l'individuo porta con sé fuori dalla scuola, nel mondo, non è semplicemente un insieme di competenze o di saperi acquisiti, ma una disposizione critica: la capacità di non coincidere mai interamente con la propria forma attuale, di mantenere viva in sé un'eccedenza, una scissione interna, una potenzialità di riforma e di auto-superamento.

¹³¹ Ivi. p. 487 (p. 75).

In questa prospettiva, la scuola appare come l'istituzione in cui la negatività formativa, il non coincidere con se stessi, trova il luogo concreto in cui questa può essere esercitata. Essa educa non all'adattamento, ma all' inquietudine, al potere di riplasmarsi, rimettendo in questione se stessi e il proprio mondo.

Conclusione

La reinterpretazione della *Bildung* come categoria critica proposta in questo volume si orienta verso la definizione di un modo di interrogazione del presente dal suo interno: verso una forma di critica radicata in una prospettiva di appartenenza consapevole e che si esprime come compito, come impegno, come un “che fare?”.

Come suggerisce Foucault in *Che cos’è l’Illuminismo?* *Che cos’è la rivoluzione?*, è proprio in questa particolare declinazione del rapporto filosofia e attualità, tra pensiero e storia, che si fonda il moderno.

Non si tratta di una interrogazione puramente teoretica, ma di una domanda teoretica e pratica allo stesso tempo, che riguarda il soggetto nel suo rapporto con il tempo, con il potere, con le forme di sapere che lo costituiscono e lo vincolano. È qui che prende forma la filosofia critica come modo specificamente moderno di pensare: una pratica riflessiva situata, che assume la storia come campo di intervento, come orizzonte da trasformare.

In questo spazio che Foucault individua una linea di continuità che va da Kant a Hegel, attraversa Nietzsche e Max Weber, e arriva alla Scuola di Francoforte e alla sua eredità.

Una linea genealogica in cui la critica risulta come presa in carico del presente come problema, una pratica

filosofica che interroga il presente a partire da ciò che esso fa di noi, per aprire possibilità altre.

Rileggere la *Bildung* come categoria critica attraverso la riflessione kantiana e hegeliana significa, nella mia proposta, recuperare una risorsa concettuale preziosa per ripensare oggi la pratica filosofica e il suo valore educativo. Tale prospettiva invita a concepire la formazione non come adattamento, ma come spazio di tensione, di conflitto e di riflessione su di sé.

Ciò che unisce queste prospettive è l'impegno a comprendere la formazione dell'umano come un processo dialettico: mai compiuto, sempre attraversato dal conflitto e irriducibilmente situato. La *Bildung*, dunque, non è né semplice socializzazione passiva né ideale di armonia, ma una pratica inquieta di distanziamento da sé, un confronto aperto con il mondo inteso al tempo stesso come vincolo e come possibilità.

Nota bibliografica

Abbreviazioni delle opere di Hegel

Qui di seguito si riporta l'elenco delle edizioni e delle traduzioni dei testi di Hegel, con le abbreviazioni utilizzate nelle note.

L'edizione critica di riferimento per le opere di Hegel è: G.W.F. Hegel, *Gesammelte Werke*, In Verbindung mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft hrsg. von der Nordrhein-Westfälischen (1968-95: Rheinisch Westfälischen) Akademie der Wissenschaften, Hamburg 1968-ss. Nelle note è stato indicato il volume di riferimento, con la pagina, seguito dal numero di pagina tra parentesi dell'edizione italiana delle opere.

Che la filosofia...	(GW 5), Daß die Philosophie..., hrsg. von M. Baum and K. R. Meist, 1998, pp. 269-275; (Che la filosofia..., in R. Bodei, <i>Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno</i> , Il Mulino, Bologna 2016, pp. 414-417.
---------------------	---

Diff.	(GW 4), Differenz des Fichte'schen und Schelling'schen Systems der Philosophie, in Jenaer Kritische Schriften, hrsg. von H. Büchner and O. Pöggeler, 1968, 1-92; (Differenza tra il sistema filosofico di Fichte e Schelling, in Primi scritti critici, a cura di R. Bodei, Mursia, Milano 1971, pp. 3-120).
Discorso del 29 settembre 1809	(GW 10, 1), Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden (1808–1816), hrsg. von K. Grotsch, 2006; pp. 455-465; (Discorso del 29 settembre 1809, in La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816), a cura di L. Sichirillo e A. Burgio, Franco Angeli, Milano 1985, pp. 39-51.
Discorso del 2 settembre 1811	(GW 10, 1), Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden (1808–1816), hrsg. von K. Grotsch, 2006; pp. 481-492; (Discorso del 2 settembre 1811, in La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816), a cura di L. Sichirillo e A. Burgio, Franco Angeli, Milano 1985, pp. 67-80.
Discorso inaugurale a Berlino del 1818	(GW 18), Berliner Antrittsrede (1818), hrsg. von W. Jaeschke, 1995; (Discorso inaugurale dell'insegnamento presso la cattedra di filosofia dell'Università di Berlino (22 ottobre 1818), in Scritti storici e politici, a cura di D. Losurdo, Laterza, Roma-Bari, 1997)

Enz C	(GW 20), Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830), hrsg. von W. Bonsiepen und H. Lucas, 1992; (Enciclopedia delle scienze filosofiche, a cura di B. Croce, Laterza, Roma-Bari 2009).
Filosofia del diritto	(GW 14,1) Grundlinien der Philosophie des Rechts, hrsg. von Weisser- Lohmann E., Grottsch K., GW 14,1, Hamburg, Meiner, 2009-11; (Lineamenti di filosofia del diritto, a cura di G. Marini, Roma-Bari, Laterza, 1990).
I magistrati dovrebbero essere eletti dal popolo	(GW 2), Daß die Magistrate von den Bürgern gewählt werden müssen, hrsg. von W. Jaeschke, 2014, pp.101-110; (Sulle più recenti vicende interne del Württemberg e in particolare sui vizi dell'ordinamento municipale, in Scritti politici (1798-1831), a cura di C. Cesa, Einaudi, Torino 1972, pp. 319-324).
La contraddizione sempre crescente...	(GW 5), Der immer sich vergrössernde Widerspruch..., edited by M. Baum and K. R. Meist, 1998, pp. 16-18; (La contraddizione sempre crescente..., in R. Bodei, Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno, Il Mulino, Bologna 2016, pp. 37-45.
Vorlesungen über die Wissenschaft der Logik (1831)	(GW 23.2), Sommersemester 1831. Nachschrift Karl Hegel, hrsg. von A. Sell, 2015, pp. 649-808.

WL (1832)	(GW 21), Wissenschaft der Logik. Erster Band. Die Lehre vom Sein (1832), hrsg. von F. Hogemann and W. Jaeschke, 1984 (Scienza della logica, tr. it. di A. Moni rivista da C. Cesa, Roma-Bari, Laterza, 2008, pp. 3-429).
Lettere I	G.W.F. Hegel, Lettere, vol. I, a cura di G. Raciti, Nino Aragno Editore, Torino 2022.
Lettere II	G.W.F. Hegel, Lettere, vol. II, a cura di G. Raciti, Nino Aragno Editore, Torino 2024.
Lettere III	G.W.F. Hegel, Epistolario (1808-1818), a cura di P. Manganaro, Giuda editori, Napoli 1988.

Bibliografia

Acosta López M., “The Violence of Reason: Schiller and Hegel on the French Revolution”, in Aesthetic Reason and Imaginative Freedom: Friedrich Schiller and Philosophy, ed. by M. Acosta López and J. P. Powell, SUNY Press, New York 2018, pp. 59–82.

Bernard G., L'esecuzione discorsiva della filosofia. Il sistema hegeliano berlinese, Verifiche – PUP, Padova 2025.

Beyer W. R., “Hegel come «Lokal-Schulrat»”, in Hegel, La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (Norimberga 1808-1816), a cura di L. Sichirollo e A. Burgio, Franco Angeli, Milano 1985, pp. 121–127.

Bodei R., Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno, Il Mulino, Bologna 2016.

Cobben P., “The Actual Meaning of Hegel's Concept of Education”, in Institutions of Education: Then and Today. The Legacy of German Idealism, ed. by P. Cobben, Brill, Leiden 2010, pp. 65–82.

Deligiorgi K., “Universalizability, Publicity, and Communication: Kant's Conception of Reason”, European Journal of Philosophy, 10(2), 2002, pp. 143–159.

Deligiorgi K., “Kant, Schiller, and the Idea of a Moral Self”, Kant-Studien, 111(2), 2020, pp. 303–322.

Dum J., Guay R., "Hegel and Honneth's Theoretical Deficit: Education, Social Freedom and the Institutions of Modern Life", *Hegel Bulletin*, 38(2), 2017, pp. 293–317.

Falduto A., "Jenseits des Dualismus zwischen tierischer Natur und geistiger Natur: Kants Mensch 'in zwiefacher Qualität' und Schillers 'ganzer Mensch'", *Kant-Studien*, 111(2), 2020, pp. 248–268.

Gennari M., "La nascita della Bildung", *Studi sulla formazione*, 1/2014, pp. 131–149.

Harris H. S., *Hegel's Development: Toward the Sunlight 1770–1801*, Clarendon Press, Oxford 1972.

Heim L. A., "The Notion of a Self-Conscious Genius-Process: Hegel's Concept of the Family", *Hegel Bulletin*, First View, 2025, pp. 1–26.

Hegel G. W. F., *Politische Schriften*, hrsg. von J. Habermas, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1966.

Kane W., "On Hegel, Women, and the Foundation of Ethical Life: Why Gender Doesn't Belong in the Family", *Clio: A Journal of Literature*, 44(1), 2015, pp. 1–17.

Kant I., *Antropologia dal punto di vista pragmatico*, a cura di M. Bertani and G. Garelli, Einaudi, Torino 2010.

Kant I., "Che cos'è l'illuminismo?", a cura di U. Curi, Mimesis, Milano 2021.

Kant I., *Idea per una storia universale dal punto di vista cosmopolitico*, in Kant I., *Scritti di storia, politica e diritto*, a cura di F. Gonnelli, Laterza, Roma-Bari 1995, pp. 29-44.

Kant I., *Inizio congetturale della storia degli uomini*, in Kant I., *Scritti di storia, politica e diritto*, a cura di F. Gonnelli, Laterza, Roma-Bari 1995, pp. 103-117.

Kant I., *Lezione di pedagogia*, in *Antologia di scritti pedagogici*, ed. by G. Formizzi, Gabrielli editori, Verona 2004, pp. 61-150.

Khurana T., „Das Unbewusste der Sittlichkeit. Die moderne Lebenswelt nach Rücksprache mit Hegel“, *Hegel-Studien*, 58, 2025, pp. 55–73.

Lenczewska O., *Kant on the History and Development of Practical Reason*, Cambridge University Press, Cambridge 2025.

Louden R. B., “*Becoming Human: Kant’s Philosophy of Education and Human Nature*”, in *The Palgrave Kant Handbook*, ed. by M. Altman, Palgrave Macmillan, London 2017, pp. 705–727.

Luporini C., *Filosofi vecchi e nuovi*, Editori Riuniti, Roma 1981.

Malabou C., *The Future of Hegel*, trans. by L. During, Routledge, London–New York 2005.

Meist K. R., “*Zur Textedition der Verfassungsschrift*”, in G. W. F. Hegel, *Über die Reichsverfassung*, Meiner, Hamburg 2004, pp. LXXII–LXXIII.

Menke C., *Autonomia e liberazione. Studi su Hegel*, ed. by G. Andreozzi, Guida, Napoli 2024.

Miller R. D., *Schiller and the Ideal of Freedom*, Clarendon Press, Oxford 1970.

Noller J., “*Heautonomy: Schiller’s Aesthetic Compatibilism*”, in *The Fate of Choice: Freedom and Imputability in Kant and His Early Successors*, Brill, Leiden 2025, pp. 165–182.

Nuzzo A., “*Contradiction in the Ethical World: Hegel’s Challenge for the Times of Crisis*”, in *Freiheit. Akten der Stuttgarter Hegel-Kongress 2011*, hrsg. von G. Hindrichs and A. Honneth, Klostermann, Stuttgart 2011, pp. 627–648.

Pinna G., “*Prefazione. Riflessione e poesia*”, in *Schiller e il progetto della modernità*, a cura di G. Pinna, P. Montani, and A. Ardvino, Carocci, Roma 2006, pp. 7–10.

- Roehr S., "Freedom and Autonomy in Schiller", *Journal of the History of Ideas*, 64(1), 2003, pp. 119–134.
- Rosenkranz K., *Vita di Hegel*, a cura di R. Bodei, Bompiani, Milano 2012.
- Rosenzweig F., *Hegel e lo Stato*, a cura di R. Bodei, Il Mulino, Bologna 1976.
- Rózsa E., "Education, Identity, Integrity. Hegel's Socio-Cultural Model of Individuality from the Perspective of His Conception of Modern Civil Society", in *Institutions of Education: Then and Today. The Legacy of German Idealism*, ed. by P. Cobben, Brill, Leiden 2010, pp. 161–186.
- Sandkaulen B., „Bildung bei Hegel – Entfremdung oder Versöhnung?“, in *Hegel gegen Hegel, Hegel-Jahrbuch* 2014, pp. 430–438.
- Sandkaulen B., „Zur Aktualität von Hegels Bildungskonzept“, in *Mit Hegel. Bildungs- und gesellschaftstheoretische Auseinandersetzungen*, hrsg., R. Mayer, L. Schildknecht, J. Sperschneider, and M. Zulaica y Mugica, Weilerwilst 2024.
- Schiller F., Lettere sull'educazione estetica dell'uomo, in Schiller, F., *L'educazione estetica*, a cura di G. Pinna, Aesthetica, Palermo 2005.
- Stewart J. (ed.), *Miscellaneous Writings of G. W. F. Hegel*, Northwestern University Press, 2000.
- Stone A., "Gender, the Family, and the Organic State in Hegel's Political Thought", in *Hegel's Philosophy of Right*, ed. by T. Brooks, Wiley-Blackwell, Chichester 1985, pp. 143–164.
- Zambrana R., *Hegel's Theory of Intelligibility*, Chicago University Press, Chicago 2015.

GIOVANNA LUCIANO è ricercatrice in Filosofia teoretica all'Università di Padova, dove insegna Introduzione al pensiero critico e Didattica della filosofia. La sua attività di ricerca si concentra sulla filosofia classica tedesca (in particolare su Kant e Hegel), sulla teoria critica e sulla pedagogia critica.

Che cosa significa *formare l'umano*?

Il volume risponde a questa domanda ripensando il concetto di *Bildung* nella filosofia classica tedesca: non un percorso lineare di formazione personale, ma una categoria critica capace di leggere la modernità nelle sue contraddizioni più profonde: tra libertà e dipendenza, tra individuo e mondo, tra conformazione e trasformazione.

Muovendo da Kant e Hegel, questo lavoro interpreta la *Bildung* come spazio del conflitto dell'autonomia: un movimento mai pacificato, in cui l'essere umano si costruisce non solo attraverso ciò che lo forma, ma anche *contro* di esso.

In questa prospettiva, la *Bildung* si offre come pratica critica: un modo di abitare le fratture del presente e di pensare la libertà come relazione riflessiva con il mondo, come il compito, sempre rinnovato, di formare l'umano.

In un tempo che tende a ridurre la formazione a competenza e adattamento, questo libro invita a riconfigurare la filosofia come spazio formativo.

ISBN 978-88-6938-500-1



9 788869 385001

€ 20,00