

Bildung e traduzione. Attualità di un intreccio pedagogico

Francesco Cappa

Abstract – *A reflection on the analogy between translation and education could offer a significant contribution to the contemporary debate on the notion of Bildung. Translation is – as education – always an ethical-practical mediation. In the same way, a formative translation can indicate the latencies of the educational experience operating in the passages of cultural heritage and of transmission. For Humboldt, translation illuminates a double Bildung process at work: the educational one, which concerns values and legacy, and the formative one, which concerns knowledge, skills, transmission. These themes that characterized the debate of the end of the XVIII century, especially between Goethe, Herder and Humboldt around the Bildung and in relation to the hermeneutic theory of translation, are very relevant and necessary today for a pedagogical reflection as the ethics of educational practice.*

Riassunto – *Una riflessione sull’analogia tra la teoria e la pratica della traduzione e quella formativa potrebbe offrire un contributo rilevante al dibattito contemporaneo sulla nozione di Bildung. La traduzione è – come la formazione – sempre una mediazione etico-pratica. Allo stesso modo, una traduzione formativa può indicare le latenze dell’esperienza educativa operanti nei passaggi dell’eredità culturale, della trasmissione. Per Humboldt nella traduzione si vede all’opera un doppio processo di Bildung: quello educativo, che riguarda i valori e l’eredità, e quello formativo, che riguarda le conoscenze, le competenze, la trasmissione. Questi temi che hanno caratterizzato il dibattito di fine XVIII secolo, soprattutto tra Goethe, Herder e Humboldt intorno alla Bildung e in rapporto alla teoria ermeneutica della traduzione sono oggi attualissimi e necessari per una riflessione pedagogica intesa come etica della pratica formativa.*

Keywords – Translation, Education, *Bildung*, Cultural Heritage, German Romanticism

Parole chiave – Traduzione, Formazione, *Bildung*, Eredità culturale, Romanticismo tedesco

Francesco Cappa è Professore associato in Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca dove insegna Metodologia della ricerca pedagogica. Allievo di Riccardo Massa e Angelo M. Franza, ha svolto il dottorato di ricerca in Pedagogia con Piero Bertolini e Duccio Demetrio. Tra i soci fondatori di *Orbis Tertius. Ricerche sull’immaginario contemporaneo* e del Centro Studi “Riccardo Massa”. Studia i rapporti tra educazione degli adulti, filosofia ed estetica. Ha curato *Foucault come educatore* (2009); Walter Benjamin, *Figure dell’infanzia* (con M. Negri, 2012); *John Dewey. Esperienza e educazione* (nuova edizione, 2014); È autore di *Formazione come teatro* (2015); *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica* (2018).

1. Tradizione, Illuminismo e Bildung

Quando nel 1784 pubblicò sulla *Berlinische Monatsschrift* la sua *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?*, il sessantenne Immanuel Kant aveva assistito a più di un trentennio di cammino di quello che i tedeschi a partire dalla metà del XVIII secolo avevano iniziato a chiamare *Aufklärung*, traducibile con “rischiaramento” o “illuminismo”. Lessing, il massimo rappresentante dell'illuminismo militante in terra di Germania si era spento tre anni prima. Fra i cinquantenni era rimasto Wieland, voce di un riformismo illuminato che si appellava ai governanti affinché istituissero stati fondati sulla ragione e il diritto naturale, fustigatore dell'arretratezza culturale e mentale della pavida borghesia tedesca, direttore dal 1773 della rivista più prestigiosa di tutta quell'epoca, *Il Mercurio tedesco*.

Il quarantenne Herder apparteneva già alla generazione uscita dallo *Sturm und Drang* ed attraverso esperienze afferenti a questo movimento era passato anche il venticinquenne Schiller.

Nella Germania delle “trecento patrie” (314 territori sovrani e più di 1400 feudi imperiali autonomi presenti sul territorio alla fine del XVIII secolo), grandioso effetto della pace di Vestfalia, l'estrema frantumazione politica era lo specchio della vita e della cultura di ogni ceto sociale.¹ Eppure proprio la cultura di questo paese politicamente in ritardo e socialmente meno evoluto dal punto di vista della sua borghesia, produrrà a fine secolo una serie di scritti che enunciarono il programma complessivo dell'illuminismo con una pregnanza e precisione esemplare.

Furono molte le sfaccettature che la cultura illuminista acquisì in Germania dall'incontro con il movimento letterario dello *Sturm und Drang*, che ebbe il suo maggior impatto nel decennio 1770-1780. Gli *Aufklärer* e gli *Stürmer* diedero risposte differenti ad esigenze teoriche e pratiche dettate da condizioni oggettive analoghe, ma anche se i primi accentuavano di più termini prevalentemente razionalistici e i secondi tratti provenienti dall'esperienza artistica e extra-razionale, entrambi convergevano in una radicale messa in discussione della pesante egida di una tradizione ormai asfissiante e insostenibile. L'attenzione dello *Sturm und Drang* alla prassi umana trasformatrice costituì senza dubbio un'iniezione di suggestioni rivoluzionarie per molti illuministi.

Herder in questo senso è emblematico – ed è nota l'influenza che tutto il suo pensiero ebbe sulla generazione dei suoi “discepoli” più giovani.² La filosofia herderiana della storia non andò al di là di un umanesimo generoso nelle intenzioni, ma intimamente contraddittorio e impotente sul piano della traduzione della teoria in prassi. Sul piano degli strumenti formali del suo pensiero, non sempre rigorosi – questa almeno è l'opinione degli studiosi più accreditati – i concetti che reggono la filosofia della storia si fondano su una teoria del progresso umano

¹ Cfr. N. Merker, *Introduzione*, in N. Merker (a cura di), *Che cos'è l'illuminismo? Riflessione filosofica e pratica politica*, Roma, Editori Riuniti, 1987, p. 11 ss.

² Cfr. C. Taylor, *The Importance of Herder*, in *Philosophical Arguments*, Cambridge, Harvard University Press, 1995, pp. 79-99.

secondo un immaginario e metafisico ordine delle idee al quale nella stretta finale, quando si tratterebbe di legare teoria e prassi, la saldatura nella direzione di un progresso reale e concreto di trasformazione non riesce. In questo riferimento alla filosofia herderiana inizia già a manifestarsi quanto queste discussioni intorno all'illuminismo in modo latente indichino la rilevanza di un altro termine: quello di *Bildung*.

Nella Germania di quel periodo emersero alcune tensioni fondamentali che per certi versi possono essere interpretate come vere e proprie contraddizioni. Da una parte uno scenario sociale frammentario, pieno di pericoli, con un alto tasso di mortalità, che esigeva uno spiccato conformismo: atteggiamento quest'ultimo che per molti rimaneva l'unico elemento di tranquillità in una vita altamente precaria, ma che per altri era ormai diventato soffocante e ben poco rassicurante. Per i giovani, aspiranti burocrati e i loro genitori si sentiva un vento nuovo, ma i cambiamenti sul piano concreto – come negli scritti herderiani sulla storia – non sembravano seguire: non senza sorpresa, le antiche usanze finirono per collassare, anche simbolicamente, proprio nel momento in cui parevano ai più assai stabili.

Nasceva pervasivamente nel tessuto sociale l'esigenza reale di una nuova formazione dello spirito e della ragione: l'illuminismo sembrava aver a che fare con quel vento, ma non molti riuscivano ancora a sfruttarlo per un ri-orientamento decisivo nelle acque della storia europea.

Le risposte alla domanda che cosa fosse l'illuminismo, lanciata dalle colonne della *Berlinische Monatsschrift*, avevano tutte, da varie prospettive, sottolineato che l'illuminismo doveva intendersi come “un processo dinamico”. Fu Moses Mendelssohn, sul numero di Settembre del 1784, che giunse, nello scritto che gli valse un premio, addirittura a identificare l'illuminismo stesso con la *Bildung*.³ In questo scritto *Aufklärung, Kultur e Bildung* vengono a costruire un'unica argomentazione in cui il termine *Bildung* determina il significato più importante dell'illuminismo legato profondamente “alle modificazioni della vita sociale, effetto dell'industrialità e degli sforzi degli uomini di modificare le loro condizioni”.⁴

La cultura in ascesa dei “circoli di lettura”, delle università, dei giovani della generazione nata negli anni Settanta del XVIII secolo non era una cultura di “corte”, ma nemmeno una cultura “popolare” – quella che, per intenderci, rappresentava per Mendelssohn il lettore ideale della sua “filosofia popolare”.⁵ Era la cultura “di un gruppo in ascesa che non si concepiva tanto come borghese, quanto piuttosto come colto, istruito e, cosa più importante, autonomo, in grado cioè di condursi da sé. Il suo ideale era cristallizzato dalla parola *Bildung*, che indicava un certo modo educato, raffinato e colto di rapportarsi alle cose”.⁶ Per acquisire *Bildung* non bastava aver ricevuto un'educazione: questa si poteva acquisirla anche in modo meramente passivo. Essere una persona di *Bildung*, per questa generazione, richiedeva la capacità di fare di se stessi un uomo o una donna colti, dotati di buon gusto e intelligenza, ma soprattutto

³ M. Mendelssohn, *Über die Frage: was heißt Aufklärung?*, in “Berlinische Monatsschrift”, 4, 1784, pp. 193-200.

⁴ *Ivi*, p. 194.

⁵ Cfr. N. Merker, *Introduzione*, cit., p. 19.

⁶ T. Pinkard, *La filosofia tedesca. 1760-1860. L'eredità dell'Idealismo*, Torino, Einaudi, 2014, p. 11.

significava sviluppare una complessiva capacità di cogliere il mondo intorno a se stessi essendo capaci di “condursi” in autonomia, in contrasto con le predominanti spinte all’omologazione conformista. Questi giovani istruiti sposarono così profondamente questa idea di *Bildung* intesa come capacità di condurre se stessi da incontrare anche l’altra grande emergenza che caratterizzava il loro mondo, ossia l’esigenza di esplorare e ampliare una soggettività pensata come riflessione intima anche in rapporto al sentimento religioso, concepito però a sua volta come principio di autonomia. Il rapporto con il sacro e con il metafisico era parte integrante e strutturante di questa concezione della *Bildung* già in quegli anni così intensi e questo tratto sarà ereditato anche dalla “*Bildung* novecentesca”, specie nella sua versione ebraico-tedesca.⁷

Il significato della formazione per questa generazione affrontava problemi “moderni”, avrebbe scritto Flaubert quasi un secolo dopo nella sua *Educazione sentimentale*. Il loro modo di vivere era divenuto allo stesso tempo un dilemma pratico ed esistenziale: molti di loro non riuscivano più a essere persone capaci di adattarsi a quel tipo di *milieu* sociale e divenne quasi ovvio, a quel punto, porsi il problema di cosa significava per loro essere in generale una persona che vive il suo tempo. Il mondo sociale era mutato – anche in termini di forze e condizioni economiche e di nuove pressioni di classe – ma soprattutto la sensibilità dei soggetti nel mondo era mutata in modo irreversibile agli occhi di molti. Non era più possibile riferirsi al vecchio motto dell’ideale particolaristico tedesco del “un posto per tutti e tutti al loro posto” per il semplice fatto che “i posti” era per sempre cambiati nella percezione e nell’esperienza quotidiana di quella generazione che dopo un lustro avrebbe visto saltare le mura della Bastiglia a Parigi. Visto, dunque, che ormai la struttura stessa dell’esperienza del Simbolico, direbbe Lacan, era crollata, ognuno, donna o uomo che fosse, aveva la sua vita come campo d’azione della rivoluzione incombente ed era invitato a darle una direzione. Dunque, la domanda che la *Bildung* poneva era: qual è il tipo di vita da considerarsi “propria”?

Ognuno dovette farsi carico del dualismo profondo che questa domanda portava: da una parte la consapevolezza, spesso soffocante, di ciò che ci si aspettava facessero, e quindi la sensazione che il cammino della loro vita fosse già prestabilito; dall’altra, questa stessa sensazione era associata alla consapevolezza altrettanto stringente di non essere affatto determinati in tutto e per tutto da questi percorsi socialmente predefiniti e che ciò che si era chiamati a condurre (anche nel senso dell’*ex-ducere*) erano le loro proprie vite.⁸

Questo dualismo ne proponeva, quasi immediatamente un altro, tipico di ogni generazione, ma per certi versi specifico di quelle generazioni che si trovano a dover valicare un secolo – alcune analogie significative si possono rinvenire rispetto agli elementi che abbiamo appena descritto con le generazioni nate negli anni Settanta del XIX e del XX secolo. I giovani educati dai tratti di questa *Bildung*, che leggevano le risposte date da Mendelssohn e Kant alla domanda che cos’è l’illuminismo, erano presi nell’atavico dualismo descritto dalla coppia tradi-

⁷ Vedi A. Kaiser (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999.

⁸ T. Pinkard, *La filosofia tedesca*, cit., p. 15.

zione/evoluzione. Nella Germania di quegli anni, la forza della tradizione, delle Scritture, persino dell'idea di natura e di religione, che occupavano la maggior parte dei testi filosofici e politici dell'epoca, aveva subito uno scossone. Qualunque fosse stato l'orientamento offerto loro in passato da queste cose, esso ora sembrava del tutto assente dal loro orizzonte fondamentale e profondamente rimesso in gioco.

Questo gioco di specchi e di dualismi già nel 1774 era stato letteralmente sconvolto dalla pubblicazione di un romanzo di un autore ventitreenne intitolato *Le passioni del giovane Werther*.⁹ Nel 1794/95 Goethe interpretava a pieno lo spirito del tempo con un romanzo di formazione che rispondeva in modo eccezionale alle domande che abbiamo appena formulato: il *Meister* segnalava in modo esplicito che ciò di cui questa generazione sentiva la necessità era di un nuovo apprendistato.¹⁰

Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister presentano un'opera nella quale si manifesta in modo compiuto il nuovo ideale di *Kultur* e *Bildung* dell'Umanità che Goethe aveva costruito nell'esplorazione dei saperi e nell'attraversamento di quella *Erfahrung*¹¹ che sarà l'esperienza per antonomasia per la cultura tedesca. "L'elemento di novità del Wilhelm Meister rispetto all'*Ifigenia*, al *Tasso* e all'*Hermann e Dorothea*, e si potrebbero aggiungere altre opere, è il 'concetto di sviluppo'! Ed è indubbio che solo attraverso tale concetto può essere compresa una volta per tutte l'idea della nuova Umanità".¹² Anche se di grande fascino e di notevole importanza, in questa sede non possiamo sviluppare l'intreccio fitto e rigoglioso tra la nozione di *Bildung* e l'opera di Goethe. D'altra parte, il riferimento obbligato all'importanza che il *Meister* assume nel contesto della nostra argomentazione ci è utile per indicare quanto il rapporto tra storia, lingua, letteratura convergano sulla teoria e la pratica della traduzione nel suo legame con la nozione di *Kultur* e *Bildung*. È nuovamente il saggio di Mendelssohn, ricchissimo se letto in modo sintomale, a proiettare la nostra argomentazione verso il nesso analogico che lega chiasmaticamente *Bildung* e traduzione: "In generale la lingua di un popolo è il miglior indizio della sua *Bildung*, riguardo sia alla *Kultur* e all'*Aufklärung*, sia all'estensione che all'intensità".

2. Eredità dei saperi e *Bildung*

La cornice offerta dalla Germania della fine del XVIII secolo mette in luce il legame tra eredità, tradizione, necessità di incontrare un rinnovamento pratico ed esistenziale e il modo in cui la filosofia e la lingua manifestavano i tratti di una nuova *Bildung*. Inoltre, risulta chiaro quanto questa nuova forma e lo sviluppo di una nuova Umanità, effetto di questo processo

⁹ I *Leiden* di cui parla il titolo tedesco del classico goethiano non sono infatti semplicemente "dolori", come è stato troppo spesso tradotto, ma sono anche sofferenze e corrispondono al termine con cui si designa in tedesco la Passione di Cristo.

¹⁰ Cfr. F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999.

¹¹ Cfr. A. Tagliapietra, *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*, Milano, Cortina, 2017.

¹² H.A. Korff, *L'età di Goethe. Storia, poesia, filosofia*, Milano, Cortina, 2014, p. 53.

formativo, richiedeva una vera e propria *traduzione* di molteplici elementi storici, sociali e culturali. L'apprendistato che il *Meister* rappresenta narrativamente, nel capolavoro di Goethe, indicava a quella generazione anche i modi in cui un soggetto poteva affrontare nella sua "propria vita" la formazione come traduzione di quella complessità di elementi.

Seguendo questa linea interpretativa, cercheremo di far dialogare gli elementi del periodo preso in esame con quelli del discorso filosofico e pedagogico più recente. L'analisi dell'analogia fra formazione e traduzione può offrire in tal senso una riflessione sui modi in cui oggi la *Bildung* si declina nella nostra esperienza.

Nella curvatura che la metafora dell'apprendistato dà all'esperienza formativa dell'eredità dei saperi e della trasmissione delle conoscenze e delle competenze è implicato anche un aspetto importante sul piano etico, che intreccia quello esistenziale e quello professionale: è l'esperienza della "restituzione".

Cosa riguarda questa "restituzione"?

Questa restituzione coincide con il momento in cui chi riceve riconsidera il valore di ciò che riceve, ma, ancor più, riconsidera il valore della trasmissione stessa. Ciò che di sostanziale passa, quando c'è un'eredità, quando siamo in presenza di una trasmissione di conoscenze, di competenze non è soltanto ciò che l'altro ci invita a custodire, ci insegna o costringe a fare, ma soprattutto qualcosa che è dell'ordine del simbolico, che è la posta segreta dell'eredità,¹³ cioè quell'esperienza singolare che *ci* passa un certo sentimento dell'esistenza, di quello che deve sopravvivere nella trasmissione. Va ricordato che il Romanticismo è stato spesso fatto coincidere, e non solo dai suoi detrattori contemporanei e postumi, con una "filosofia del sentimento" con forti connotazioni esistenziali.¹⁴

Questo tratto, che potremmo chiamare restituzione, è invisibile e indicibile per chi passa il testimone. Forse per questo sopravvive. È in questo "di più" che viene trasmesso e ereditato insieme alle "cose", nello stesso momento in cui le "cose" ci raggiungono, che si svela un certo modo dell'essere formati a essere umani.¹⁵

Si rivela qualcosa e qualcosa ci è rivelato da chi ci ha generato come genitori, da chi ci ha insegnato come maestri, da chi ci ha incontrato anche professionalmente. Ognuno di noi, pedagogicamente, è continuamente generato: non si tratta, ovviamente, solo della generazione biologica, ma nasciamo, non solo professionalmente, più di una volta, grazie a qualcun'altro che si occupa di questa generazione, che prepara e attende questo passaggio.

Quello che si rivela nell'esperienza viva della trasmissione è un modo singolare di amare ciò che si fa e di amarci in quello che si fa. Per questo la relazione dell'apprendistato può essere così significativa come modello, perché riguarda il valore stesso della trasmissione. Perché dovremmo prendere questa eredità e trasmetterla a nostra volta, se non perché sentiamo la pulsazione di questo sentimento dell'esistenza, che riguarda qualcosa che non è coinciden-

¹³ Cfr. F. Stoppa, *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*, Milano, Feltrinelli, 2011.

¹⁴ Cfr. G. Lacchin, *Romanticismo e avanguardia*, Milano, Cortina, 2015.

¹⁵ Cfr. P. Rabinow, *Pensare cose umane*, Roma, Meltemi 2006.

te con l'altro, che riguarda qualcos'altro e che potremmo chiamare oggetto d'amore (formativo)?

In fondo le vicende di Wilhelm Meister sono, anche, l'intreccio fra due storie d'amore, quella della scoperta del mondo e quella dello svelamento della "propria vita", che muovono il motore essenziale del romanzo di formazione.

Da un punto di vista pedagogico, credo che un modo di comprendere questa eredità dei saperi riguardi la possibilità di riannodare il mondo della vita e il mondo della formazione. Il mondo della vita e il mondo della formazione indicano un chiasmo essenziale della nostra esperienza che va tematizzato da un punto di vista pedagogico, elaborato in modo che faccia segno di qualcosa che è "proprio".

Quindi si tratterà di comprendere quel nodo che dice quel "di più" che distingue, che rende accessibile e più contattabile il chiasmo – termine introdotto in modo molto originale da Angelo Franza nel discorso pedagogico italiano¹⁶ – che mette in figura i modi in cui siamo stati formati e quelli che stanno alla base di come formiamo. Se non mettiamo in relazione queste due dimensioni dell'esperienza, difficilmente potremo capire come abitiamo l'evento dell'incontro che ogni situazione formativa genera, e ancor meno potremo comprendere cosa e come ereditiamo.

La comprensione di come si annodano queste due dimensioni, il mondo della vita e il mondo della formazione, può diventare un punto di comprensione trasformatrice irreversibile nell'esperienza di ognuno se lo si vede nella sua autenticità, nella sua unicità, come una fonte da cui il nostro gesto formativo, il nostro gesto di trasmissione, non potrà che ripartire, perché fa segno di qualcosa che è singolarmente nostro. Un punto che esprime come il sapere si è singolarizzato e soggettivato in noi e attraverso di noi. In questi termini la domanda: cosa significa essere una persona e, quella connessa, su cosa significa vivere la vita in modo "proprio" trovano una loro attualizzazione pedagogica significativa.

Come si può interpretare, dunque, la questione dell'eredità, della trasmissione di conoscenze e competenze, della traduzione in una prospettiva specificamente pedagogica, connessa ai significati che oggi assume quella complessità di fenomeni che afferivano e afferiscono al termine *Bildung*?

Riccardo Massa intitolava "La fine della pedagogia nella cultura contemporanea" un ciclo di incontri organizzato tra il 1986 e il 1987 presso la Casa della Cultura di Milano, in cui si metteva a tema la squalifica di questo campo antichissimo, che era la Pedagogia, e del suo sapere.¹⁷ Già allora Massa sosteneva che questo sapere era completamente svalutato da una molteplicità di discorsi sull'educazione, sulla formazione, sull'istruzione. Non si può che partire da questo, scriveva Massa nelle conclusioni del testo che raccoglieva gli esiti di quegli incontri pubblici: "occorre affrontare congiuntamente almeno tre questioni (quelle che sostanzialmente

¹⁶ Cfr. A.M. Franza, *Teoria della pratica formativa*, Milano, FrancoAngeli, 2018, e anche R. Massa (a cura di), *La Clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992.

¹⁷ R. Massa (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.

non hanno permesso alla pedagogia tradizionale di avere buon conto nella cultura): qual è il luogo, qual è il pubblico e quindi qual è il linguaggio di una nuova possibile pedagogia?”. Il testo che raccolse quelle conferenze finiva con questa domanda. Dal tentativo di trovare questo “nuovo linguaggio”, potremo tentare, credo, di demitizzare anche i falsi discorsi della pedagogia e della formazione. Solo così il discorso pedagogico può divenire un discorso demitizzante, non ideologico. Chi lo sostiene, il soggetto che se ne fa portatore allora dovrebbe compiere il gesto del genealogista rispetto al quadro di valori che si impongono nella vita diffusa. Tale gesto genealogico, in senso foucaultiano, deve cercare di generare nel tessuto dell’esperienza occasioni etiche affinché nei processi formativi, educativi, di insegnamento e di cura emergano nuove soggettivazioni.¹⁸

Per questo, in nome di questa “fine” della pedagogia come sintomo dell’esperienza contemporanea, credo sia importante mettere in atto un gesto generativo che tradisce l’eredità, come quello operato dalla *Bildung* tedesca di fine Settecento. Non c’è eredità senza tradimento. Un tradimento, però, come quello operato nella traduzione.

3. La traduzione come incontro formativo

Una riflessione sull’analogia tra la teoria e la pratica della traduzione e quella formativa¹⁹ può, in quest’ottica, offrire un contributo rilevante al dibattito contemporaneo sulla nozione di *Bildung*.

Non è esagerato affermare che il concetto di *Bildung* riassume la concezione che la cultura tedesca della fine del XVIII secolo si fa di se stessa, “la maniera in cui essa interpreta il suo modo di dispiegamento. Tenteremo di mostrare che la traduzione [...] è strutturalmente iscritta nella *Bildung*”.²⁰

La *Bildung* presenta, di norma, un processo ma anche il suo risultato, soprattutto nell’uso che facevano di questo termine Herder, Goethe, Humboldt, Hegel, i fratelli Schlegel e i Romantici. La *Bildung* indica sempre un movimento verso una forma, e precisamente verso una forma propria. La *Bildung* presenta anche sempre una sorta di autoprocesso in cui si tratta di seguire “il romanzo” (di questo parlava Hegel quando si riferiva alla sua fenomenologia dello spirito, per esempio) in cui uno “stesso” si dispiega fino ad acquisire la sua piena dimensione essendo stato presso di sé e fuori di sé. Questo movimento di “gettarsi” in una traslazione di sé, di vivere una trasformazione che fa incontrare la radicale estraneità per poter tornare presso di sé come “rigenerati”, questa l’espressione che Goethe amava spesso utilizzare al

¹⁸ M. Foucault, *Nietzsche, la genealogia, la storia*, in *Microfisica del potere*, Torino, Einaudi, 1978, pp. 23-52; vedi anche A. Mariani, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l’educazione*, Milano, Unicopli, 1997; S.J. Ball (ed.), *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*, London-New York, Routledge, 1990; G. MacNaughton, *Doing Foucault in Early Childhood Studies*, London-New York, Routledge, 2005.

¹⁹ Cfr. M. Baker (ed.), *Critical Readings in Translation Studies*, London-New York, Routledge, 2010.

²⁰ A. Berman, *La prova dell’estraneo*, Macerata, Quodlibet, 1997, p. 57.

proposito, è qualcosa che connota sia il processo della *Bildung* sia quello della traduzione, così come era intesa in quell'epoca da quella generazione di filosofi, critici, artisti, letterati.

Esiste una analogia strutturale tra l'esperienza pratica del tradurre i testi e l'esperienza formativa che va ancora dispiegata nel discorso pedagogico, anche se ad oggi gli studi specifici rimangono molto esigui al proposito.²¹ Proviamo ora a descrivere alcuni tratti salienti di questa analogia.

Innanzitutto, si tratta di rinunciare al sogno di una traduzione perfetta, in cui il sapere non viene "toccato", in cui si perpetua il sogno di tradurre perfettamente il messaggio iniziale in un'altra lingua. La traduzione è – come la formazione – sempre una mediazione etico-pratica: si tratta di rinunciare al sogno della traduzione perfetta anche nel senso di purificare il desiderio di dominazione e assimilazione che vede l'altro, l'estraneo, chi deve essere "comunicato" come 'qualcosa' che deve essere tradotto nel "proprio" sogno-desiderio di riproduzione, di ripetizione (fantasia di eternità tipica dell'esperienza dell'eredità e della figura fantasmatica del formatore-creatore onnipotente).²²

Si tratta invece di prendersi la responsabilità di questa traduzione, con le ombre che porta in seno; di dare corpo a questa traduzione, e quindi di assumere come tratto propositivo la sua infedeltà. Nella traduzione si rende evidente il problema della fedeltà e del tradimento.

Dare corpo al desiderio di tradurre significa anche tradursi nella relazione formativa attraverso un lavoro di ritraduzione, che mentre presuppone il carattere finito e imperfetto del nostro tradurre, del nostro formare, ne mette alla prova grazie all'altro la fedeltà, l'adeguatezza e la possibilità del nuovo, dell'inaspettato. Poiché il solo rimedio a una cattiva traduzione è una nuova traduzione.

Ogni traduzione è già sempre quindi una ritraduzione. Anche per questo nel passaggio dall'orale allo scritto, come ci ha insegnato Platone, la questione è che lo scritto non dà la versione di ciò che si pensa, ma semplicemente fornisce una forma di stabilizzazione del pensiero, una sua possibile e transitoria traduzione.²³

In questo senso la traduzione è vicina all'ordine dell'esperienza della testimonianza perché per tradurre bisogna avere fiducia in qualcosa: fiducia nel testo di partenza, fiducia nel lettore futuro, lettore "non prevenuto" scriveva Humboldt, che in qualche modo deve abbeverarsi a questa traduzione. Walter Benjamin ha affermato che senza traduzione non c'è sopravvivenza.²⁴ Se i testi sacri non fossero stati tradotti e quindi desacralizzati non sarebbe sopravvissuto quasi nulla della nostra cultura. In Walter Benjamin la traduzione è intesa come "forma", ha una funzione critica discendente dalle teorie romantiche del linguaggio²⁵ e diviene prossima

²¹ Cfr. C. Celaia, *Pedagogia come traduzione*, Roma, Armando, 2013.

²² Cfr. D. Anzieu, R. Kâes (a cura di), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, Roma, Armando, 1980.

²³ Vedi L. Robin, *Platone*, Milano, Cisalpino, 1988.

²⁴ Vedi W. Benjamin, *Il compito del traduttore*, in *Il concetto di critica nel Romanticismo tedesco*, Torino, Einaudi, 1982, pp. 157-170.

²⁵ Cfr. L. Formigari, *La linguistica romantica*, Torino, Loescher, 1977.

all'esperienza della testimonianza: la traduzione arricchisce la vita dell'opera, la porta a "maturazione", ne mostra l'ora della sua conoscibilità.

Cosa può significare, dunque, pensare il rapporto tra formazione e traduzione? Cosa può significare l'espressione "traduzione formativa" alla luce di queste considerazioni?

La traduzione formativa è una figura dell'incontro. È la figura dell'incontro con lo straniero, con l'altro che non capisce la mia lingua, con chi deve imparare quello che io so. E ogni traduzione non può che generare un sapere aperto, perché ogni traduzione costruisce una variazione, ricerca il significato, non parte da un significato già istituito. È in questo senso che si rafforza l'analogia tra traduzione e formazione: perché la traduzione è squisitamente una mediazione etico-pratica. Chi forma è un mediatore e il suo operare non può che passare attraverso questa mediazione, come sosteneva molti anni fa Andrea Canevaro nel suo testo intitolato *Pietre che affiorano*,²⁶ in cui tematizzava proprio il significato e la funzione cruciale dei mediatori nei processi educativi come dispositivi per contrastare le logiche di dominio che si annidano dentro le relazioni.

La traduzione e la formazione di ciò che sta al cuore della trasmissione, non solo di sapere, è consentita da questo tradimento del testo iniziale, dalla trasformazione mediata del sapere di partenza e di ciò che io credo di sapere. In questo senso un buon processo formativo dovrebbe sempre concorrere alla co-costruzione di un sapere che nasce dall'esperienza dell'incontro. È stato soprattutto Schleiermacher – uno dei principali interlocutori di von Humboldt rispetto alla linguistica – a insistere sull'importanza della funzione mediatrice²⁷ della traduzione nei processi formativi.

Solo se io sono disposto, come avviene nella traduzione, a scoprire mentre traduco qualcosa che non conoscevo anche della mia lingua di provenienza, se sono capace di tollerare l'estraneo che c'è nel mio sapere, quindi capace di abitare un modo differente di relazionarmi con ciò che credo di sapere, può passare qualcosa nella formazione, perché lì si crea lo spazio per l'altro, "lo spazio dell'ospite", come scriveva Paul Ricœur.²⁸ La traduzione formativa in questo senso è anche un'etica dell'ospitalità radicata nella materialità storica della propria esperienza, esistenziale e formativa.

Se l'esperienza e la pratica della traduzione diviene un modo per comprendere a fondo la sfida formativa della cultura contemporanea, chi vuole accostarsi a questa pratica deve tener presente quale istanza metodologica porta con sé la traduzione formativa.

È necessario vivere fino in fondo il nostro compito di traduzione, affrontare la prova che la trasmissione ci impone poiché la funzione di mediazione – propria della pratica formativa – da una parte desacralizzi l'eredità per renderla viva, dall'altra accetti la resistenza, propria e dell'altro, interiore ed esteriore, che il gesto pedagogico determina ogni volta che si accetta

²⁶ Cfr. A. Canevaro, *Pietre che affiorano*, Trento, Erikson, 2008.

²⁷ F. Schleiermacher, *Sui diversi modi del tradurre*, in *Etica ed ermeneutica*, Napoli, Bibliopolis, 1985, pp. 119-121.

²⁸ P. Ricœur, *La traduzione. Una sfida etica*, Brescia, Morcelliana, 2001, p. 28.

l'impossibilità di rimanere "lo stesso" nella traduzione formativa, ossia la necessità di "divenire altro" nei processi formativi.

4. La prova formativa dell'estraneo

Nella tradizione letteraria il sogno della traduzione perfetta non è solo un inganno, questo sogno ha permesso, storicamente, a ogni pratica di traduzione (e di formazione) di portare alla luce il lato nascosto della lingua di partenza dell'opera da tradurre.²⁹ Allo stesso modo la traduzione formativa opera sulle latenze del sapere e dell'esperienza che viene chiamata in causa nell'eredità, nella trasmissione, nell'esperienza pedagogica in senso ampio.

Nel fervente dibattito culturale che ha caratterizzato la Germania nel passaggio dal XVIII al XIX secolo, il tema della *Bildung* era, come emerso già dalle parole di Mendelssohn citate poco fa, legato alla discussione sul linguaggio, sulla sua origine e sulle differenze fra le lingue. Anche rispetto a questi aspetti l'influenza di Herder fu notevole e, fra gli altri, Humboldt ne diede la "versione" più originale rispetto al rapporto tra *Bildung*, linguaggio ed esperienza di traduzione.

Herder è stato determinante nel formare una visione dell'agire inteso non più come meccanico, ma come "espressivo". Ciò che distingue l'agire umano è la sua capacità di significare, per la quale è fondamentale l'uso del linguaggio: nessuna spiegazione meccanicistica e naturalistica del linguaggio è adeguata a cogliere questo aspetto. Quando adoperiamo le parole la costruzione del significato dipende da un irriducibile senso di normatività presente nel loro uso, e la nostra capacità di cogliere tale normatività dipende dal fatto che siamo immersi in un certo modo di vivere, in una cultura, in una specifica esperienza di *Bildung*, che costituisce lo sfondo di tutti gli usi più concreti del linguaggio. Nella traduzione significato, espressione del significato ed espressione sono cruciali per la comprensione dell'agire³⁰ e dunque per comprendere in modo autentico le possibilità, del singolo e della collettività nel compito di far progredire la società e l'Umanità, come scriveva Goethe.³¹

Wilhelm von Humboldt sosteneva che nella traduzione si vede all'opera la convergenza del doppio processo della *Bildung*: quello educativo, che riguarda i valori e l'eredità, e quello formativo, che riguarda le conoscenze, le competenze, la trasmissione.³² Questo doppio movimento, che riguarda strutturalmente la *Bildung* e che la traduzione mette a nudo, indica un problema cruciale: il rapporto complesso con l'estraneo e con l'estraneità.

In una lettera a Schiller così Humboldt definiva la natura del linguaggio: "Il linguaggio è così il mezzo, se non assoluto, almeno sensibile, per il quale l'uomo dà forma allo stesso tempo

²⁹ Cfr. S. Bassenett, A. Lefevre (eds.), *Translation, History and Culture*, London, Pinter, 1990.

³⁰ Vedi J.G. Herder, *Frammenti sulla letteratura tedesca più recente*, in L. Formigari, *La linguistica romantica*, cit., pp. 249-252.

³¹ J.W. von Goethe, *Divan occidentale-orientale*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 703-705.

³² Cfr. W. von Humboldt, *La diversità delle lingue*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

a se stesso e al mondo, o, piuttosto, diviene cosciente di se stesso proiettando un mondo fuori di sé”.³³ Nel rapporto strettissimo che il linguaggio assume nell’esperienza del tradurre, l’uomo incontra una pratica in cui la *Bildung* si apre al suo massimo dispiegamento e per questo stesso motivo affronta la prova più radicale, la prova dell’estraneo.

Ma se il tradurre deve rendere proprio della lingua e dello spirito della nazione quello che questa non possiede o possiede in modo diverso, la prima esigenza è quella della fedeltà. Questa fedeltà deve essere indirizzata al vero carattere dell’originale e non, trascurandone il carattere, alle accidentalità di quest’ultimo, così come, in generale, ogni buona traduzione deve provenire dall’amore e deve ritornare all’amore semplice e privo di interesse per l’originale e dallo studio che ne deriva. A tale visione è però necessariamente collegato il fatto che la traduzione porti in sé un certo colore di estraneità, e però il limite dove ciò diventa un innegabile errore è qui facile da tracciare. Fintantoché è sentita non l’estraneità ma l’estraneo, la traduzione ha raggiunto il suo più alto scopo; dove però l’estraneità appare in sé e magari offusca addirittura l’estraneo, il traduttore tradisce il fatto che egli non è all’altezza dell’originale. Il sentimento del lettore non prevenuto non sbaglierà facilmente la vera linea di separazione.³⁴

È stato, a mio parere, Antoine Berman ha offrirci l’interpretazione più interessante di questo celebre passo, ai fini del nostro discorso sull’analogia tra traduzione e formazione. Questo linguista, scrittore e traduttore francese sembra avere in mente molto bene le implicazioni formative del suo discorso sulla natura della traduzione. Egli sostiene che la traduzione, se si leggono con attenzione le parole di Humboldt, si colloca proprio in quella regione oscura e pericolosa dove “l’estraneità smisurata dell’opera straniera e della sua lingua rischia di abbattersi con tutta la sua forza sul testo e la lingua del traduttore, rovinando così la sua impresa e non lasciando al lettore che una *Fremdheit* [estraneità] inautentica. Ma, se non si corre questo pericolo, si rischia di cadere immediatamente in quello opposto: di uccidere la dimensione dell’estraneo”.³⁵

Il compito del traduttore, e quindi il compito del formatore, consiste nel trovare un proprio modo singolare, direbbe Lacan, nell’affrontare questo doppio pericolo. “Humboldt, esigendo dalla traduzione che ci faccia sentire l’estraneo, ma non l’estraneità, ha tracciato i limiti di tutta la traduzione classica. Ha tracciato anche i limiti di ciò che, nella concezione classica della cultura e del rapporto fra le lingue, deve essere l’essenziale: promuovere l’equilibrio del movimento della *Bildung*”.³⁶

Che cosa ci si aspetta, dunque, da questo desiderio di tradurre che viene a intrecciarsi strutturalmente con il movimento della *Bildung*?

L’allargamento dell’orizzonte della propria lingua, della propria esperienza, del proprio sapere, della propria competenza. In altre parole, l’allargamento delle possibilità della propria

³³ W. von Humboldt, Lettera a Schiller, 1816, cit. in A. Berman, *La prova dell’estraneo*, cit., p. 183.

³⁴ W. von Humboldt, *Introduzione alla traduzione dell’“Agamennone” di Eschilo*, in *Scritti filosofici*, Torino, UTET, 2004, p. 709.

³⁵ A. Berman, *La prova dell’estraneo*, cit., p. 198.

³⁶ *Ivi*, pp. 198-199.

Bildung, se con questo termine intendiamo l'intreccio tra configurazione e educazione.³⁷ Questo desiderio di tradurre/formare porta a una riscoperta della propria lingua, del proprio sapere dimenticato, della propria esperienza sedimentata³⁸ (*Erfahrung*). Un'esperienza formativa che ci ha attraversati, cambiati, soggettivati, grazie a questa traduzione, mobilita le sue risorse latenti, ancora inoperanti. Michel Foucault parlerebbe di "estetica dell'esistenza".³⁹

Sotto questa luce l'analogia tra formazione e traduzione si fa più profonda.

Come nella traduzione anche nella formazione – come suggeriva Massa già molti anni fa, ma direi soprattutto oggi – si tratta di trovare un nuovo linguaggio, il quale può nascere solo se comprendiamo le ragioni profonde, latenti che guidano ogni pratica formativa e, a partire da questa traduzione, ne leggiamo gli effetti nella trama della realtà.

La formazione come traduzione è efficace solo se incontra l'effettività e la materialità dell'esperienza che l'altro è fuori dai modi in cui cerco di reificarlo, di non riconoscerlo.⁴⁰ Cerchiamo di imparare forsennatamente nuove procedure, nuovi modi di comprendere l'esperienza, ma non tanto facendo conto di tutto quello che abbiamo alle spalle, di quello che ha significato nella storia, passata e recente, in termini di valore e di esperienza dell'umano quel sapere che noi stessi portiamo e quel sapere e quella "lingua" che incontriamo in chi viene.

Se si è disposti a vedere ciò che ancora non si è visto nel proprio sapere e nella propria lingua, ossia se si è disposti a consentire la traduzione, a mettere cioè in luce la latenza di quello che noi sappiamo, le risorse ancora inoperanti nel nostro modo di fare che solo l'incontro con l'altro per cui devo tradurre mobilita, allora può darsi un autentico incontro/evento formativo e non un'estraneità inautentica. Perché è solo il desiderio di tradurre che può rendere operante ciò che è latente o dorme dentro il nostro sapere e nelle nostre azioni. Il desiderio di tradurlo può trasformare il nostro sapere e ampliare le nostre capacità formative; può permetterci di accettare quel sapere anche se cambiato e può permetterci di riconoscerci in quello che l'altro ci porta come un suo oggetto d'amore diverso dal nostro: perché cosa dovrebbe essere la cultura di ognuno se non un oggetto d'amore che prima crediamo già di possedere e che dopo dobbiamo imparare a riconquistare?

Se si è disposti a tutto ciò, allora io credo che il nostro compito di educatori, di formatori, di mediatori sia assicurarci che gli effetti di queste traduzioni siano degli effetti visibili dentro le nostre professioni, dando vita a nuove figure della soggettivazione, anche figure professionali, che non possono che passare dall'esperienza etica della traduzione formativa.

Julia Kristeva, in un saggio intitolato *L'altra lingua o tradurre il sensibile*, ha scritto che ogni straniero è essenzialmente un traduttore.⁴¹ Sono pronto a scommettere che sia questo oggi il

³⁷ Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 1997.

³⁸ Cfr. W. Dilthey, *Introduzione alle scienze dello spirito*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

³⁹ M. Foucault, *Archivio Foucault 3. Estetica dell'esistenza, etica, politica*, Milano, Feltrinelli, 1998, pp. 275-294.

⁴⁰ Cfr. A. Honneth, *Reificazione. Sulla teoria del riconoscimento*, Roma, Meltemi, 2019.

⁴¹ J. Kristeva, *L'Autre langue, ou traduire le sensible*, in "L'Infini", 47, 1997, pp. 42-56.

“rischio meraviglioso”⁴² da affrontare se si vuole educare. Ogni formatore dovrebbe essere capace di tradurre l’esperienza in una *Bildung* che trasforma la realtà.

5. Bibliografia

Anzieu, D., Käes, R. (a cura di), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia* (1977), Roma, Armando, 1980.

Baker, M. (ed.), *Critical Readings in Translation Studies*, London-New York, Routledge, 2010.

Bassenett, S., Lefevre A. (eds.), *Translation, History and Culture*, London, Pinter, 1990.

Benjamin, W., *Il compito del traduttore* (1923), in *Il concetto di critica nel Romanticismo tedesco. Scritti 1919-1922*, a cura di G. Agamben, Torino, Einaudi, 1982, pp. 157-170.

Berman, A., *La prova dell’estraneo. Cultura e traduzione nella Germania romantica: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin* (1984), a cura di G. Giometti, Macerata, Quodlibet, 1997.

Biesta, G., *The Beautiful Risk of Education*, London-New York, Routledge, 2014.

Canevaro, A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la “logica del dominio”*, Trento, Erikson, 2008.

Celaia, C., *Pedagogia come traduzione. Pluralità e molteplicità dei linguaggi in educazione*, Roma, Armando, 2013.

Dilthey, W., *Introduzione alle scienze dello spirito. Ricerca di un fondamento alle scienze della società e della storia* (1883), a cura di G.A. De Toni, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

Formigari, L., *La linguistica romantica*, Torino, Loescher, 1977.

Foucault, M., *Nietzsche, la genealogia, la storia* (1971), in *Microfisica del potere*, a cura di A. Fontana, P. Pasquino, Torino, Einaudi, 1977, pp. 29-54.

Foucault, M., *Archivio Foucault 3. Interventi, colloqui, interviste 1978-1985. Estetica dell’esistenza, etica, politica*, a cura di A. Pandolfi, Milano, Feltrinelli, 1998.

Franza, A.M., *Teoria della pratica formativa. Apprendere dall’esperienza e clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Gennari, M., *Filosofia della formazione dell’uomo*, Milano, Bompiani, 1997.

Goethe, J.W. v., *Divan occidentale-orientale* (1819), a cura di G. Cusatelli, Torino, Einaudi, 1975.

Honneth, A., *Reificazione. Sulla teoria del riconoscimento* (2015), tr. it. C. Sandrelli, Roma, Meltemi, 2019.

Humboldt, W. v., *La diversità delle lingue* (1836), a cura di D. Di Cesare, presentazione di T. De Mauro, Roma-Bari, Laterza, 2004.

Humboldt, W. v., *Scritti filosofici*, a cura di G. Moretto, F. Tessitore, Torino, UTET, 2004.

⁴² G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, London-New York, Routledge, 2014.

- Kaiser, A. (a cura di), *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Milano, Bompiani, 1999.
- Korff, H.A., *L'età di Goethe. Storia, poesia, filosofia (1924-1937)*, a cura di G. Lacchin, prefazione di G. Moretti, Milano, Cortina, 2014.
- Kristeva, J., *L'Autre langue, ou traduire le sensible*, in "L'infini", 47, 1997, pp. 42-56.
- Lacchin, G., *Romanticismo e avanguardia*, Milano, Cortina, 2015.
- Massa, R. (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.
- Massa, R. (a cura di), *La Clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992.
- Merker, N. (a cura di), *Che cos'è l'illuminismo? Riflessione filosofica e pratica politica*, Roma, Editori Riuniti, 1987.
- Moretti, F., *Il romanzo di formazione*, Torino, Einaudi, 1999.
- Pinkard, T., *La filosofia tedesca. 1760-1860. L'eredità dell'Idealismo (2002)*, Torino, Einaudi, 2014.
- Rabinow, P., *Pensare cose umane (2003)*, Roma, Meltemi 2006.
- Ricœur, P., *La traduzione. Una sfida etica*, a cura di D. Jervolino, Brescia, Morcelliana, 2001.
- Robin, L., *Platone (1968)*, Milano, Cisalpino, 1988.
- Schleiermacher, F., *Etica ed ermeneutica*, a cura di G. Moretto, Napoli, Bibliopolis, 1985.
- Stoppa, F., *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*, Milano, Feltrinelli, 2011.
- Tagliapietra, A., *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*, Milano, Cortina, 2017.
- Taylor, C., *Philosophical Arguments*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.

Received: December 31, 2019

Revisions received: February 13, 2020/February 16, 2020

Accepted: March 10, 2020