

L'evento educativo: uno sguardo pedagogico al “pensiero indipendente” di Hannah Arendt

Marta Ilardo

1. Due sguardi inattuali per leggere l'attualità

L'agire arendtiano e la sua concettualizzazione offre interessanti ricadute sul piano pedagogico non appena decidiamo di sostare su alcuni quesiti: quando parliamo di educazione, a quale agire educativo facciamo riferimento? L'interrogativo potrebbe apparire sterile, mentre se insieme alle considerazioni di Arendt ragioniamo attorno all'evento¹ – pensato assieme a tutte le sue variabili storiche, sociologiche, politiche – possiamo tentare di individuare come alcune attività di studio e approfondimento della Arendt camminino parallelamente con l'interesse pedagogico impegnato a pensare e a difendere l'evento educativo come uno dei primi momenti significativi dentro il quale ciascun soggetto è impegnato a costruire la propria esistenza.

I testi di Arendt, dove si troveranno ampiamente trattati i concetti di Male, di Evento e di Azione a cui faremo riferimento², presentano alcune affinità con la scuola pedagogica impegnata ad indagare il senso dell'azione umana ed educativa e orientata alla definizione di spazi inediti per la possibile realizzazione del personale progetto esistenziale.

La prospettiva problematicista include tra le *chances* dell'esistenza anche l'accettazione della possibilità di non vedere mai realizzati i mondi im-

¹ Hannah Arendt è una delle prime filosofe contemporanee a riconsiderare l'evento come zona di riflessione indispensabile per coloro che pensano la condizione umana. Hannah Arendt quando fa riferimento all'evento ci parla di “*tutto ciò che accade, tutto ciò che ci tocca, tutto ciò che ci attraversa*”. Per comprendere meglio questa affermazione dobbiamo partire dal contesto storico durante il quale viene pensata: per Arendt, infatti, non era più possibile pensare la condizione umana se non a partire dall'evento tragico del Totalitarismo, il momento della storia che richiede di ripartire dalla catastrofe per riconsegnare senso al pensiero. Sarà proprio a partire dall'analisi della Shoah che, da lì a breve, nasceranno i concetti e le sue opere più importanti (Le Origini del Totalitarismo, La banalità del male).

² Cfr. Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Tascabili Bompiani, Milano 2009 e Arendt H., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli editore, Milano 2009.

maginati, i progetti pensati, o di vederli realizzati nel modo un cui non li avevamo pensati. Ma, in accordo con Arendt, come vedremo più avanti, afferma anche che è proprio all'interno della possibile realizzabilità e preliminarmente della pensabilità che si esprime la vitalità di un progetto che rimanda sempre in avanti, richiede continue verifiche mentre modella l'evento esistenziale che deriva ed è condizionato da "agenti" prima di noi³ e, allo stesso tempo, contribuisce alla realizzazione di altri eventi, di altri spazi e luoghi dell'esistenza.

Le indicazioni pedagogiche proposte dal problematicismo sembrano porsi in prossimità dell'opera arendtiana, poco dopo, anche lì dove entra in gioco insieme all'intenzionalità storica⁴ di tenere insieme i tasselli di una realtà spesso indecifrabile e quindi di facile interpretazione, l'inattualità come nuova lente di lettura della realtà. Cosa resta parzialmente visibile? Cosa non coincide con la diffusione storica e l'attenzione mediatica che, spesso, contribuisce alla costruzione dei valori dominanti e rinforza l'appartenenza al senso comune duplicando identiche visioni del mondo nei personali progetti esistenziali? In che modo questi aspetti condizionano l'andatura dei nostri eventi personali? Proviamo a declinare le risposte facendo qualche passo indietro; per noi che studiamo e ci interessiamo di educazione, infatti, credo sia significativo comprendere innanzitutto le motivazioni che riservano un'attenzione speciale verso tutto ciò che è marginale.

2. *Panorami storici e pedagogici*

La scuola problematicista che propone di sostare sui quesiti appena letti, invita per prima cosa ad osservare la realtà oltre ciò che è visibile. Ci offre un "paio di occhiali" che rivolge attenzione a tutto ciò che, restando ai margini,

³ "Il futuro è alle nostre spalle" ripete spesso Arendt nelle sue opere e lettere più intime. "Ciò che in un uomo è la cosa più fuggibile, e nello stesso tempo la più grande, la parola pronunciata e il gesto compiuto una sola volta, muore con lui, e rende necessario il ricordo che di lui conserviamo. La memoria trova il compimento nel nostro legame con il defunto [...] e riecheggia di nuovo nel mondo". Arendt, H., *Commemorazione di Karl Jaspers*, 4 marzo 1969 in Arendt, H., *Vita activa...*, op. cit., p.7.

⁴ La storicizzazione degli eventi viene in qualche modo riformulata da Hannah Arendt nel corso delle sue riflessioni. La tensione esistenziale, con lei, va sempre verso nuova vita ma per prima ci ricorda anche la responsabilità politica e l'impegno etico che in qualità di soggetti attivi in vita, la vita ci consegna. Se è vero che l'essere umano nasce sempre, l'azione è invece drammaticamente irreversibile, non torna su se stessa ed è un'azione estremamente rivoluzionaria oltre che tragica grazie al suo costante atteggiamento anti conservatore e anti reazionario. Questo significa che ogni soggetto, essendo chiamato alla riformulazione dell'azione, modella se stesso su ciò che non esiste ancora. Non conoscendo mai ciò che starà per produrre, Arendt deduce dal fardello dell'irreversibilità la certezza che il soggetto difficilmente riuscirà a conoscere e a prevedere gli esiti delle sue azioni. Tuttavia, questo aspetto non deve allontanare i soggetti dalle loro abilità di azione ma rinvigorirne la responsabilità che deriva esattamente dalla sua fragilità e vulnerabilità.

appare di scarsa importanza e quindi, di conseguenza, anche distante dalle nostre vite quotidiane. Lo sguardo *inattuale*, impegnato a ricercare il senso e a privilegiare strade di significato, è in grado di snodare possibilità riflessive che riguardano la distanza⁵ e con essa la possibilità di progettare le nostre esistenze lontano da traiettorie esistenziali preconfezionate e più vicine alla dimensione della scelta⁶: scegliere se stessi, in primo luogo, consapevoli della fatica e delle rinunce che questo comporta ma anche degli spazi di autenticità che favorisce.

Questi cenni che rimandano ad alcune delle categorie care al problematismo – la scelta, l'inattualità entro forme di scarto esistenziale – mi serve, in primo luogo, per introdurre Bertin e Arendt in qualità di studiosi affezionati all'osservazione della realtà storica; un dettaglio importante che terremo a mente per tutto il corso delle prossime pagine per cominciare ad intravedere gli elementi di connessione tra la concezione dell'evento arendtiano e la progettualità bertiniana.

Anche nelle pagine di Hannah Arendt troviamo, infatti, un modo di guardare che è esercizio alla cura verso il mondo, verso ciò che dell'esperienza storica resta fuori, marginale, capace a tutti gli effetti di fare della distanza lo spazio da attraversare per raggiungere la conoscenza. I suoi *occhiali* sono lenti attente a tutto ciò che nasce e impegnate alla conservazione di questo sguardo al punto che, accostandosi ai suoi scritti, è molto facile immaginarla in osservazione del mondo.

Tutti i suoi testi delineano l'immagine molto chiara di una donna del tempo presente. Hannah ha sempre osservato e scritto del mondo per tentare di capire ciò che vedeva. Non appare una donna nostalgica o legata al passato; il passato nelle sue considerazioni resta se non altro lo spazio verso il quale volgere lo sguardo, funzionale alla comprensione di ciò che accade e di ciò che potrà accadere. Anche nel raccontare la sua vita resterà sempre piuttosto legata al suo tempo, aderente agli eventi più che ai sentimentalismi⁷.

Una freschezza, una lucidità e una determinazione che avvicinano il suo punto di vista a quello che si mette in gioco nell'osservazione di luoghi geografici, di panorami storici, molto attenti dunque alla sua configurazione strutturale, ai limiti che possiedono e alle sue possibilità di s-confinare altrove certi della processualità che non li lascia mai identici a se stessi, proprio come le idee. Sono mete, le sue, tutte trascendentali ed immaginarie come immaginarie e soggettive sono le caratteristiche di un luogo e di uno spazio.

⁵ Intesa come distanza pedagogica tra la realtà e le nostre rappresentazioni della realtà, tra noi e gli altri, tra il sapere pedagogico e le nostre proposte, tra le strade possibili di realizzazione individuate dagli educatori e quelle intraviste dal soggetto. Cfr. Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB Editore, Bologna, 2009.

⁶ Cfr. Fabbri M., *Nel cuore della scelta, Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Edizioni Unicopli, Milano 2005.

⁷ Per approfondire la biografia di Hannah Arendt si consiglia la lettura di Young-Bruehl E., *Hannah Arendt 1906-1975 Per amore del mondo*, Bollani Boringhieri editore, Torino 1990.

Allora, una lettura delle sue opere accompagnata dallo sguardo problematicista e dai suoi occhiali, anch'essi esperti di linee immaginarie e di complessità, interessati ad esplorare l'esperienza dell'esistenza umana, a problematizzarla a sua volta, a superarne la problematicità per poi rincontrarla, a favorire la sperimentazione di zone sconosciute dell'esistenza facendo della ricerca l'atteggiamento da privilegiare, riesce ad intravedere immediatamente la possibilità di dialogo tra alcune sue categorie e le parole chiave delle principali concettualizzazioni arendtiane. Questo accade ad esempio se, ripensando l'idea di superamento degli aspetti problematici dell'esistenza, come scrive Contini, intendiamo collocare la costruzione del nostro "evento" personale

[...]in un processo –Bertin dice in un "travaglio" – incessante, in cui condizionamenti di vario genere gravano e inceppano un cammino destinato a non pervenire a una conclusione definitiva, ma sempre connotato e sostenuto da una tensione critica mirata ad approfondire, in altezza e profondità, secondo il monito di Nietzsche, la struttura ricca e articolata della concretezza storica.⁸

L'esigenza di approfondire e connettere alcuni aspetti della filosofia arendtiana con queste parole avviene, in un secondo momento, grazie al riconoscimento con l'impegno indicato da Arendt, di decostruire la realtà affinché sia realizzabile la sua esplorazione. Se Bertin e la scuola problematicista ci invitano ad accedere al sapere e all'esplorazione dei contesti con l'intenzione e il dovere deontologico di tentare di comprendere il modo in cui li abitiamo nella concretezza storica, Arendt non dimenticherà mai di sottolineare quanto sia importante favorire la processualità dell'esperienza, storica ed esistenziale, a partire innanzitutto dalla costruzione di pensiero.

"Solo il pensiero critico", scrive Marzano spiegando Arendt, "permette di fare a pezzi i pregiudizi, gli errori, i compromessi, le scuse, l'oscurantismo, i ritardi e le ingiurie"⁹. È l'assenza del pensiero, del pensiero critico, affermerà infatti più volte la pensatrice tedesca, a generare il male¹⁰.

Hannah Arendt è stata un'importante rivendicatrice di forme di pensiero indipendente – il *pensare da sé*, lo definiva – una delle vie che prevedevano la libertà della condizione umana e probabilmente la più efficace tra tutte le azioni umane. Figura intellettuale lontana dai cliché, spesso incompresa e criticata per questo, Arendt era interessata a comprendere la realtà piuttosto che a cercare le verità del mondo. Ne sono testimonianza quasi la maggior parte

⁸ Contini M., "Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol. 1, 2006, p. 6. (<http://rpd.unibo.it>).

⁹ Marzano M., *Pedagogia e politica. All'interno dell'inferno* in <http://edieducazione.blogspot.it>, 28/03/2014.

¹⁰ Il male nei termini arendtiani è da intendersi come "assenza di pensiero", colui che non è capace di pensare è incapace di comprendere anche la realtà; è *tragicamente* superficiale. Arendt definisce il male "normale" poiché compiuto da uomini comuni che rispondono dei cosiddetti "crimini d'obbedienza". Per una narrazione completa del processo di Eichmann, in seguito al quale pubblicherà "La banalità del male" cfr. Fusini N., *Hannah e le altre*, Einaudi editore, Torino 2013.

dei testi biografici che ce la raccontano e quasi la sua intera bibliografia; tra i più significativi e conosciuti al mondo troviamo la “Banalità del male”, esito di un lungo periodo di studi, ricerche e partecipazione attiva al processo di Gerusalemme che determinò la sua fama internazionale¹¹.

Sempre interessata agli “affari umani”, Hannah ricercava spazi di riflessione da dedicare al momento storico: chi fosse l'uomo, perché avesse agito in un modo piuttosto che in un altro, per lei, era comprensibile a partire dalla storia, dalla realtà come si mostra. E qui entra in gioco un'altra sfumatura che, unita allo sguardo inattuale e alla rivendicazione del pensiero critico, ci fornisce un campo di indagine definito e più completo per continuare le nostre considerazioni.

Non è banale, infatti, sottolineare che il pensiero arendtiano è un pensiero situato, ovvero interessato a cogliere quello che “accade” e agisce nel/sul mondo. Non lo è soprattutto per noi che siamo interessati in modo specifico all'esplorazione dei contesti educativi e alla costruzione e condivisione di conoscenza per capire e agire i contesti, capire e accompagnare i soggetti nel processo complesso che li vede impegnati nella personale e altrui realizzazione.

L'umanità del XX secolo, seguendo l'analisi di Arendt¹², in seguito alla tragedia del Totalitarismo e della Shoah ha la necessità di ricostruire le fondamenta di un tessuto sociale ed umano disperso dentro un progetto di alienazione ed eliminazione identitario che, insieme ai soggetti, era riuscito a frammentare qualcosa di molto profondo e difficile da ristrutturare: il pensiero e la capacità di pensare, quella capacità critica che avrebbe favorito la ricostruzione di un nuovo avvio per l'umanità intera ed offerto almeno una possibilità per escludere la ripetizione dell'evento drammatico.

Tale evento può servire a spiegare cosa significa, mentre siamo impegnati come educatori e pedagogisti ad individuare le vie di superamento della problematicità più favorevoli alla realizzazione dei soggetti, includere l'osservazione della “geografia” – intesa nelle accezioni che abbiamo visto precedentemente – dei luoghi dove l'educazione si mostra e le sue trasformazioni. Dobbiamo consegnare uno spazio importante alla riflessività capace di pensare l'evento che accompagnerà ciascun soggetto alla costruzione della propria autonomia futura. Senza dimenticare, naturalmente, che la problematicità è ricorsiva e processuale (proprio come l'azione, ricorderebbe Arendt¹³), che è storicizzata e che, proprio per questo, incontrerà nel corso della sua strada esigenze e soggetti sempre diversi, vissuti e complessità che richiederanno la ridefinizione continua in un processo di ri-conoscimento di sé e degli altri sempre attivo.

¹¹ Da lunghissimi anni, e ancora oggi, sono vivaci i dibattiti di riflessione sull'opera arendtiana dedicata interamente al processo ad Eichmann. Per approfondire un recente articolo Cfr. Stajano C. *La Arendt di fronte a Eichmann, lo scandalo del mostro banale*, «Corriere della sera», 22 Maggio 2013.

¹² Cfr. Arendt H., *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Milano 1967-2004.

¹³ Afferma a proposito l'autrice: [...] L'esperazione per la triplice frustrazione inevitabilmente connessa all'agire – imprevedibilità dell'esito, irreversibilità del processo e anonimità degli autori – è vecchia quasi quanto la storia. Arendt H., *Vita Activa...*, op. cit., p. 162.

Il dialogo che si prefigura tra colei che pensa l'evento e chi, come noi, in termini educativi ne riconosce la problematicità, trova qui risvolti comuni nell'interesse a favorire al suo interno forme esistenziali il più possibili autentiche, orientate, progettuali.

Se Bertin definisce la progettualità esistenziale come “*orientamento, assunto più o meno consapevolmente dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un “quotidiano” vissuto in rapporto al futuro*”¹⁴, Hannah Arendt dedica la sua intera vita all'esplorazione di un nuovo modo di pensare il mondo e, con esso, le nuove forme di protagonismo umano che diventano la preconditione del riappropriarsi di uno spazio entro il quale progettare la propria esistenza e una nuova strutturazione storica della condizione umana.

Per Arendt, inoltre, ciascun soggetto è unico e deve fare della sua unicità la spinta ad andare avanti, a costruire consapevolmente la propria storia *tra gli altri*¹⁵, con i quali è in costante relazione.

Non è secondario questo aspetto relazionale che individua nella funzione del “*tra*” la costituzione di forme esistenziali non solo temporalmente circolari e interconnesse ma realizzabili internamente ad una collettività che ci vede plurali e in azione, sempre¹⁶. Entrambi gli Autori, inoltre, usano la comprensione e la lettura storica per uscire fuori da strutture predeterminate che allontanano dalla realtà, che prediligono la ripetizione di un pensiero dominante, scarsamente interessate al rinnovo di un pensiero critico, autentico e interconnesso.

Ciò che può salvare il pensiero – e con lui quegli aspetti di complessità che

¹⁴ Bertin G.M., “Antecedenti storico-culturali e definizione del concetto di educazione alla progettazione esistenziale”, in Bertin G.M./Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983, p. 89.

¹⁵ Alcune sfere della vita per Arendt sono essenzialmente private, ovvero si concretizzano e sopravvivono grazie alla loro intima esistenza resa possibile dalla relazione implicita con una struttura pubblica che permette di poter udire e osservare *altro tra gli altri*. Secondo le sue parole, il contesto individuale, il “fatto privato” – soggettivo – non potrà mai sostituirsi alla realtà che è necessariamente esterna e si nutre della somma dei ‘fatti privati’ e dei singoli modi di vivere la realtà, e tuttavia con essa in relazione grazie *all'in-fra/in between* che ci definisce soggetti unici nella condizione umana della pluralità. Per un approfondimento cfr. Arendt H., *Vita Activa*, op. cit..., p.38.

¹⁶ Spiega Arendt stessa: “con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra apparenza fisica originale. Questo inserimento non ci viene imposto dalla necessità, come il lavoro, e non ci è suggerito dall'utilità, come l'operare. Può essere stimolato dalla presenza di altri di cui desideriamo godere la compagnia, ma non ne è mai condizionato. Il suo impulso scaturisce da quel cominciamento che corrisponde alla nostra nascita, e a cui reagiamo iniziando qualcosa di nuovo di nostra iniziativa. Agire nel senso più generale, significa prendere un'iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, “incominciare”, “condurre”, e anche “governare”), mettere in movimento qualcosa (che è il significato originale del latino *agere*). Poiché sono *initium*, nuovi venuti e iniziatori grazie alla nascita, gli uomini prendono l'iniziativa, sono pronti all'azione”. Ivi, pp. 128 e 129.

riguardano ciò che ci circonda – risiede, per Arendt, nell'attenzione che i nostri occhiali rivolgono alla *completezza temporale*. Lo sguardo esercitato ad osservare la scansione del tempo, infatti, è quello allenato ad indagare anche quei condizionamenti socio-politici che non si vedono per numerose ragioni: perché appartengono e derivano dal passato, perché non ancora verificati, perché riconducibili ad un'eredità culturale/biologica/sociale che ci trova gettati nel mondo – heideggerianamente parlando – costituendo quella condizione data prevista per ogni *nuovo inizio*. Nella *gettatezza*, tuttavia, Hannah Arendt rintraccia qualcosa di più dell'insensatezza e della vischiosità del fatalismo, un concetto che molto assomiglia a quella responsabilità decantata da Bertin e che rinforza, sul piano etico, la realizzabilità di scelte individuali e collettive.

Questa nuova spinta generatrice, ricercata nei tratti di unicità di ciascun soggetto, sottolinea il potenziale creatore e rinnovatore della nascita. Da una parte protegge la possibilità di “dar luogo a un nuovo inizio proprio là dove tutto sembrava concluso”¹⁷, dall'altra costituisce e ci aiuta ad individuare quelli che Bertin definisce “valori storici”, quei valori che si modificano a seconda del contesto, del luogo, dei soggetti coinvolti in un specifico tempo e nei quali inevitabilmente ciascuno di noi è immerso in gradi di consapevolezza differente. Gli stessi che hanno luogo, per prima cosa, a partire dalla relazione con chi condivide e abita il nostro tempo storico. Una dilatazione che il problematismo ricerca nella configurazione di spazi e tempi sempre in divenire e in cui il soggetto possa costruire il personale evento storico ed esistenziale *oltre* i valori “dati” e precostruiti e *all'interno di* valori scelti, autentici e soggettivi. Ma cosa intendiamo quando parliamo di soggetti iniziatori?

3. *La vulnerabilità dell'evento educativo*

The presence of others who see what we see and hear what we hear assures us of the reality of the world and ourselves.

I soggetti iniziatori di Hannah Arendt diventano l'occasione non solo di ripensare i soggetti nella loro facoltà “attiva” e “rigeneratrice” ma di ripensarli internamente agli eventi che li trovano collocati e in azione. Tanto più se quell'evento/azione mostra per noi ricaduta educativa là dove esiste la possibilità di costruire percorsi e cammini esistenziali più autentici: certamente orientati all'azione e al cambiamento, ancora di più verso azioni consapevoli capaci di contribuire alla crescita e all'emancipazione di soggetti che, in altro modo, disperderebbero la possibilità di conoscere il proprio potenziale iniziatico e “creatore”.

¹⁷ Per Arendt l'unico elemento capace di salvare la condizione umana è la lingua materna. Solo la lingua e la sua conservazione consentiranno a ciascun soggetto di non perdere mai la propria umanità e la propria autentica identità. Per un approfondimento è consigliata la seguente lettura: Arendt H., *Che cosa resta? Resta la lingua materna*, in “*aut-aut*”, nn. 239-240, Il Saggiatore, Milano 1990.

Questa nuova e rivoluzionaria idea di soggetto viene pensata da Arendt mentre è concentrata a comprendere gli avvenimenti che avevano travolto il suo Secolo; gli stessi che, in seguito, verranno da lei definiti come le premesse dell'avvento del Totalitarismo. Il suo impegno quotidiano, come abbiamo visto, sarà per molti anni orientato a ricercare, dentro la frantumazione, strade sufficientemente capaci di sfuggire alla rassegnazione. In effetti, la nostra pensatrice vuole arrivare a comprendere in modo profondo come l'umanità possa rilanciarsi nel mondo della storia e fare in modo che quello che è accaduto al popolo ebraico non accada più: la questione non è solo ebraica, per Arendt, ma riguarda l'umanità intera.

Il XX Secolo è anche il momento storico in cui, grazie alla filosofia, si inizia a capire che l'essere umano non è solo un agente razionale capace di scegliere quello che può e deve fare ma che è continuamente chiamato a confrontarsi con una parte irriducibile che rappresenta la vulnerabilità dell'esistenza umana.¹⁸ Dove, con vulnerabilità, pensiamo all'impossibilità di poter prevedere con certezza gli esiti delle nostre azioni dati gli ostacoli che ogni soggetto incontra nel suo percorso mai perfettamente lineare.

Sul piano esistenziale, quindi, il fatto che per la prima volta il soggetto sia riconosciuto come portatore di istanze pur all'interno di limiti e vulnerabilità ci invita alla riflessione su un agire che non risponde ad esigenze essenzialmente logiche e pragmatiche ma piuttosto all'esigenza di accompagnamento verso forme di azioni autonome e consapevoli che rendano i soggetti finalmente protagonisti delle loro azioni. *Fabricando* e agendo il mondo, ogni soggetto riconfermerebbe la sua unicità pur nell'inconoscibilità degli esiti, nonostante (o grazie) la forma di indefinitezza che caratterizza gli eventi.

Ecco che, allora, se si prova a declinare il concetto di vulnerabilità all'interno di un evento che si dichiara educativo, dunque destinato a tutti i soggetti e ontologicamente orientato a offrire indicazioni di senso lì dove sembrano predominanti il disordine e il tempo dell'incertezza, dobbiamo innanzitutto comprendere l'evento educativo come una struttura porosa, contraddittoria, che, riconoscendosi problematica, non esclude la comprensione degli aspetti d'inquietudine dell'esistere ma li assume come parte integrante e da integrare dentro ogni specifico percorso esistenziale.

Questa tensione vuole essere la spinta, simile in questo a quanto auspicato da Arendt nella relazione del soggetto con l'agire, ad accettare la problematicità (il proprio essere incompleti, irraggiungibili, inconoscibili, insufficienti al proprio sé), e a con-vivere con essa. Ciò non significa e non implica la rassegnazione ma l'ipotesi di un'esistenza che nel riconoscimento del proprio essere "in crisi" possa intravedere margini di azione e di costruzione che, pur talvolta tragicamente irreversibili, rivelano anche tratti di cambiamento e processualità e quindi aperti al possibile. L'azione arendtiana arriva così an-

¹⁸ Cfr. Piali L., *Fenomenologia del fragile. Fallibilità e vulnerabilità tra Ricoeur e Lévinas*, Edizioni Scientifiche Italiane, Perugia 1998.

che a coincidere con i piani delle possibilità che ci viene progettato da Bertin e Contini¹⁹ nella teorizzazione della progettazione esistenziale

Ma per gli stessi motivi ha carte da giocare nell'orizzonte della crisi, sua e della realtà in generale, perché i rischi e i limiti che minacciano o arginano il suo percorso sono anche occasioni per approfondire o dilatare gli spazi di ricerca, per sperimentare la produzione di significati esistenziali non in luoghi mitici ove la problematicità sia stata sconfitta, ma nel mondo della storia che registra *contemporaneamente* l'esigenza dell'affermarsi e realizzarsi della ragione e la presenza della problematicità in tutte le sue forme²⁰.

Accettare i diversi gradi della problematicità significa, usando le parole di Contini, riconoscere a tutti i soggetti la possibilità di trasformare alla propria "condizione data" in condizione "prescelta"²¹. Non solo ogni soggetto sceglie di partecipare attivamente nella costruzione della propria esistenza ma lo fa all'interno della ricerca di ciò che lo definisce "iniziatore" e quindi portatore di istanze sempre nuove. Spazi di ricerca che Arendt individua attorno all'azione: storicizzata sempre, temporalmente scandita, retrospettiva oltre che tesa al futuro per eludere il rischio della ripetizione e del fallimento. Tutto questo, accettando di includere il tragico, l'imprevedibilità dell'esito, la possibilità della ripetizione.

Se le parole di Bertin ci invitano a tendere a un continuo superamento della problematicità e l'evento di Hannah Arendt ci riporta alla consapevolezza di non poter gestire sempre ciò che attraversa il soggetto (l'evento stesso), può essere interessante provare a intrecciare l'incompiutezza concettualizzata da quest'ultima e l'impegno tutto problematicista di spingere il soggetto a nuova realizzazione. Affiancando le due prospettive, infatti, possiamo facilmente immaginare accanto alla problematicità e a un suo superamento l'apertura di strade che affiancano l'esistenza con numerose possibilità di rinnovo, di ricostruzione, di scelte.

L'interesse politico di Arendt stessa, abbiamo accennato, è un esempio estremo ma significativo per comprendere la complessità e insieme il fascino della possibilità che contiene la relazione tra la problematicità e il suo superamento. Perché una condizione che fino a quel momento non aveva scatenato interrogativi diviene un problema? Perché l'essere ebrei trasforma la vita delle persone? Attraverso questi interrogativi Hannah Arendt è per la prima volta obbligata ad allontanarsi dalla sfera personale e ad accogliere la consapevolezza che l'essere ebrei aveva oramai acquisito un significato politico universale, ed era avvenuto nel modo più tragico possibile. In che modo era pensabile, dunque, una restaurazione?

¹⁹ Cfr. Bertin G.M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004; Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983.

²⁰ Contini M., *Dal possibile alla differenza: percorsi (anche) utopici tra disordine e ragione* in Piero Bertolini in M. Gatullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon (a cura di), *Educazione e ragione 1. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, La Nuova Italia, p. 198.

²¹ Cfr. Contini M., *Figure di felicità e orizzonti di senso*, La nuova Italia, Firenze 1998.

Queste considerazioni, inoltre, ci ricollegano a quei *principi di speranza* che Edgar Morin individua internamente alla disperazione, quando insieme alle esistenze umane viene frammentato anche tutto quel mondo della conoscenza che conserva vivo il processo e l'attivazione di riorganizzazione. "Ciò che è improbabile non sempre accade; talvolta un dio malevolo fa accadere l'imprevisto", scrive Morin ma

"[...]dobbiamo pensare che oggi le forze generatrici e rigeneratrici si manifestano in modo dispersivo e embrionale, ma non arrivano ancora a dispiegarsi. [...] Allora esse ci indicheranno che dobbiamo cambiare strada, che abbiamo bisogno di un nuovo inizio. Potremo dare un senso alle parole di Heidegger «L'origine non è dietro di noi, è davanti a noi»²².

Ecco la spinta che Arendt ricerca nella tragedia quando si interroga sulle possibilità di rinnovo del percorso esistenziale di un'intera umanità che richiedeva urgentemente una ristrutturazione sul piano politico, umano, etico.

Prendere in mano la complessità di quel momento storico, dentro il quale per altro lei è inserita e coinvolta anche in qualità di donna ebrea, avvia la ricerca di elementi e indizi per un nuovo inizio, un nuovo incominciamento: intravediamo in questo alcune interessanti sfumature educative oltre che politiche. Certamente, se è vero che non potremo mai definire interamente il nostro evento esistenziale in modo completo poiché sarà sempre fronteggiato dall'imprevisto, è vero anche che la sua "incompiutezza" diventa per noi la sfida di ricercare sempre nuovi significati, di poter contribuire alla costruzione dell'evento storico parallelamente alla formazione del nostro evento personale.

Vengono in questo modo meglio esplicitate le ragioni per cui *l'evento educativo* può essere considerato nella riflessione come uno dei primi e importanti momenti esistenziali, pur non esprimendosi mai nella piena realizzazione dei bisogni, desideri, progetti di ciascun soggetto (perché vulnerabile e in preda agli imprevisti). Prospettando il proprio dispositivo regolativo, l'evento educativo può offrire e suggerire gli strumenti di osservazione e di ricerca del proprio agire, del proprio evento personale.

Se accettiamo l'evento educativo come componente qualitativa dell'evento universale e originario per ciascun essere umano – l'esistenza –, chi studia e riflette negli ambiti della filosofia dell'educazione è chiamato ad una doppia responsabilità.

Oltre alla consapevolezza dell'incompleta conoscibilità dell'evento (che ci attraversa e non conosciamo completamente dice Arendt, ci sfugge), quell'evento che vorrebbe potere e dovere essere scelto, potere e dovere essere interrogato, se educativo, richiama alla costruzione di un "evento razionale" che può e deve scegliersi, può e deve interrogarsi.

In questi termini pensiamo ad un evento educativo che, divenendo esso stesso un dispositivo trascendentale, teso al superamento di uno spazio (esistenziale), sempre *mancante*, favorisca insieme all'insoddisfazione, la spinta a desiderare, ad andare avanti, a progettare nuove direzioni esistenziali e de-

²² Morin E., *L'anno I dell'era Ecologica*, Armando, Roma 2007, p. 124.

moniche, a costruire qualcosa che, non definendosi mai, implica sempre un ricominciamento. L'evento educativo diventa così per ciascun soggetto nuovo ed unico, perché nuove ed uniche sono le variabili che lo costituiscono grazie anche al contributo che ogni soggetto offre inevitabilmente nella partecipazione al percorso che accompagna la costruzione di sentieri esistenziali: verso identità plurali, attraverso preziose unicità e in relazione con esse.

Per questo motivo condivido la definizione di azione arendtiana, che molti tra gli studiosi di Hannah Arendt spiegano come una sorta di *estasi* – dal greco *ex-stasis*, *essere fuori* – un agire che non è isolato ma si mostra nella sua esposizione agli altri.

Esattamente nella relazione con l'altro ogni soggetto si rivela, si espone incontrando tutto ciò che il fuori comprende: l'altro da sé ma anche strutture socio-politiche definite, valori e pensieri culturalmente dominanti, gerarchie e frammentazioni nel tessuto sociale.

Ritorna con forza, come osserviamo, la necessità di potere/dovere osservare il nostro evento educativo ed esistenziale in termini di promozione del cambiamento e di sviluppo, attraverso forme di pensiero ecologico, resistenti, inattuale. È in questo senso e secondo queste traiettorie che la riflessività pedagogica deve invitare quotidianamente alla distanza, alla conservazione di uno sguardo capace di interrogare oltre ciò che è visibile, per accogliere l'imprevisto affinché diventi possibilità di cambiamento.

In un interessantissimo articolo di una rivista francese viene proposta la riflessione della filosofa Belga F. Collin che, partendo dal concetto di “temporalità incarnata” di Hannah Arendt in opposizione ad Heidegger (“nascere e tempo” piuttosto che “essere e tempo”), elabora un’ «ouverture à une nouvelle action plutôt que comme un processus d'accumulation»²³, apertura nella quale intravediamo la possibilità di preservare un agire comune sfuggendo la ripetizione e quindi la riproduzione dell'evento, ora ripensato nella sua facoltà iniziatrice, capace di prediligere nuovi spazi e nuovi approdi perché accompagnati da uno sguardo che *sa* restare fuori.

Questo permetterebbe non solo di afferrare il legame – *saisir le lien*, dice Collin – ma anche, come il significato della parola francese ci suggerisce, di *impadronirci* del legame tra la politica e l'educazione. Cogliarlo ma anche saldarlo, acquisirlo, agirlo dentro la possibilità di *iniziare* nuove produzioni di pensiero, di senso e quindi di politica e di educazione.

Il discorso pedagogico per queste ragioni rinvia con insistenza a procedere in direzione di impegno etico. Etico innanzitutto in relazione ad una vulnerabilità che, se declinata come in queste pagine, passa per il riconoscimento dei condizionamenti che limitano l'agire umano e la valorizzazione di energie collettive capaci di riorganizzare e prefigurare un evento *differente*.

²³ “Apertura ad una nuova azione piuttosto che ad un processo di accumulazione (di azioni)”. Traduzione mia. Diane Lamoureux, *Françoise Collin, L'homme est-il devenu superflu?* Hannah Arendt, Paris, Odile Jacob 1999, p. 332 in www.clio.revues.org/150.

4. *Un esercizio del pensiero: “Il processo ad Eichmann”*

Lo spazio del pensiero arendtiano, abbiamo affermato, è un luogo che apre nuove prospettive per quella possibilità di “cominciare il mondo” che appartiene ontologicamente a ciascun soggetto²⁴ favorendo la costruzione e l’avanzamento di una realtà che potrà snodarsi in infinite combinazioni e possibilità. Questo accade poiché, quando Arendt imposta le condizioni favorevoli all’esercizio del pensiero, ipotizza uno spazio sensibile capace di stimolare riflessioni a partire dall’urto con il reale, con la cornice esterna che chiede di essere interrogata oltre che compresa. Andando verso la conclusione, allora, vogliamo ancora provare a chiederci: cosa significa relazionarsi con la realtà storica?

È l’11 Aprile 1960 quando si apre a Gerusalemme il processo ad Eichmann, grande capo delle SS. Lo stesso giorno Hannah Arendt, chiamata come corrispondente del “New Yorker” parte in viaggio verso Israele per partecipare all’osservazione del processo. Il processo dura lunghi giorni durante i quali Hannah resta seduta in osservazione di quell’uomo che era stato chiamato a rispondere delle atrocità subite da un intero popolo.

Eichmann, un funzionario dello Stato del Furer, arruolato in qualità di esperto di giudaismo e quindi del “nemico”, fa presto carriera divenendo tra gli esponenti che si occupano dello spostamento delle masse ebraiche. Le sue capacità organizzative lo vedono crescere come coordinatore, un grande “esecutore di ordini” piuttosto che amministratore delle scelte politiche. Hannah Arendt è ferma e ricerca le tappe biografiche della storia di Eichmann nel corso del processo mentre è seduta ad osservare in mezzo al pubblico.

Lo Stato di Israele insiste nell’accusarlo come esecutore dell’Olocausto e responsabile della morte di milioni di persone; dall’altra parte Eichmann tenta di difendersi ripetendo con insistenza e decisione di non aver mai posto fine alla vita di nemmeno un ebreo, ma solo di averne facilitato il trasporto. Quando si difende lo fa con convinzione, crede in quello che dice e nei valori che ricopriva in quanto burocrate: efficienza e precisione venivano prima di tutto, prima del sentimento d’odio verso gli ebrei. Non era odio il suo, sosteneva, ma il suo lavoro.

Hannah continua l’osservazione con attenzione, ascolta il suo linguaggio vuoto, la sua scarsa retorica e arriva alla seguente conclusione: Eichmann è un uomo che non mente e non sa parlare. Non mente perché non conosce il significato delle sue azioni né la loro gravità, per questo le descrive come “azioni d’ordine” e non come omicidi. Non sa parlare perché non sa pensare, perché è distante dalla realtà e non coglie il senso di ciò che ha fatto, ma solo la propria verità.

²⁴ Spiega e approfondisce Bettini nella sua introduzione: “L’irriducibile unicità inerente alla condizione della nascita – la propria tradizione culturale, l’appartenenza etnica, la fede religiosa – può così trasformarsi nella capacità di «dar luogo a un nuovo inizio proprio là dove tutto sembrava concluso», cioè nella capacità di trascendere la propria singolarità nel conseguimento di fini condivisi”. Bettini G. (a cura di), *Hannah Arendt, Ebraismo e modernità*, Feltrinelli editore, Milano 2003, p.12.

Inoltre, Eichmann è un uomo che spolvera la scrivania accanto alla quale è seduto nella sua cella di vetro, che pulisce gli occhiali e risponde alle domande con rigore senza mai lasciare traccia di quella mostruosità che ci si attendeva da una persona capace di simili azioni. È un uomo, a tutti gli effetti, e mentre lo guarda, Arendt arriva a comprendere quella “banalità del male” che consiste nell’assenza di “specialità” cui solitamente si associa il male. Il male è superficiale per Arendt, lo rintraccia in gesti superficiali di un uomo comune non appena ci si trova a dover processare un crimine fino ad allora mai passato sotto giudizio.

In seguito alle sue dichiarazioni, che poi composero le sue pagine più famose, nessuno comprese, vide, né condivise ciò che Hannah riusciva a vedere. Eichmann era un mostro e andava giustiziato.

Lo Stato d’Israele nel 1962, due anni più tardi, stava rispondendo alle peggiori atrocità del XX Secolo e stabilendo la sentenza di esecuzione per quell’uomo che, poco importava in che modo, aveva favorito l’ingranaggio dello sterminio di milioni di ebrei.²⁵

Nessuno tra gli altri osservatori e gli amici di Hannah, tuttavia, pensa quegli eventi come lei, nessuno sente la necessità di prendere sul serio le parole di Arendt né accoglie la complessità e l’intelligenza delle sue riflessioni: perché? Cosa ci insegna la sua storia?

Lo sguardo di Hannah Arendt, anche in questo caso specifico, si costituisce nel pensiero e nella solitudine che l’attività del pensare richiede. Allo stesso tempo, diviene un atteggiamento con lei situato per quella capacità di analisi della realtà, di offrire nuovi angoli di osservazione del mondo e per la lucidità con la quale riesce a scrivere e a raccontare quello che osserva dalla sua sedia. D’altronde, come riporta nelle sue ultime righe di *Vita Activa*, già Catone affermava che *mai qualcuno è più attivo di quando non fa nulla; mai è meno solo di quando è solo con se stesso*²⁶. Con le sue attente e curate riflessioni, l’autrice risulta “scomoda” perché riesce a scardinare e sradicare le accezioni del senso comune insistendo sul piano dell’inattualità, così cara a Bertin e al problematicismo, sottolineando un fattore importante: l’impegno quotidiano di decifrazione dell’inattuale, perché sia realizzabile, deve avvenire dentro una rigorosissima lettura dell’attualità.

Il futuro immaginato di Hannah Arendt scandaglia la storia, tutto ciò che è stato e che l’oggi, l’attualità, fatica a riconoscere perché frammentata dal peso politico del passato. Chi sono coloro che hanno contribuito alla macchina infernale dell’Olocausto? Cosa significa riprogettare l’esistenza in seguito all’evento storico? Quale evento può accompagnare un nuovo progetto umano? Sono questi i suoi grandi interrogativi. Hannah Arendt cambia punto di vista e resta distante: per prima cosa desidera comprendere il senso profondo di quelle azioni, prima ancora di esprimere la loro condanna.

²⁵ Cfr. Minerbi S., *Eichmann, diario del processo*, Luni Editrice, Milano, 2000.

²⁶ Arendt H., *Vita Activa...*, op. cit., p. 242.

Riavvicinandoci all'evento educativo, capiamo ora cosa può significare una sua valorizzazione attraverso ciò che è marginale e resta inascoltato mentre siamo impegnati a respirare una quotidianità che trova con fatica approdi di realizzabilità dei progetti, possibilità autentiche di quella che Arendt definisce *felicità pubblica*, ovvero quell'atteggiamento grazie al quale "ovunque si trovino uomini, donne e bambini, siano essi vecchi o giovani, ricchi o poveri, alti o bassi, saggi o stolti, ignoranti o dotti, ogni individuo appare fortemente spinto dal desiderio di essere visto, ascoltato, considerato, approvato e rispettato dalla gente intorno a lui e da lui conosciuta". Accettando i margini al cui interno come educatori e pedagogisti ci troviamo a lavorare sotto "un cielo senza stelle" e nel rischio di una solitudine che, come ci insegna anche la storia di Hannah, da rischio di chiusura può divenire valorizzazione di ciò che vedo e ricerca di comprensione autentica di un contesto che invita a rispondere degli eventi in prima persona, al di là della verità e della necessità di un verdetto.

Accogliendo la portata educativa di queste ultime parole, possiamo allora meglio riconoscere in che termini l'intenzionalità della riflessione arendtiana ci offra nuovi strumenti per pensare le variabili che costituiscono una zona importante del soggetto: l'esperienza attiva della propria esistenza e la costruzione personale entro istanze che si prefigurano come educative ed emancipatorie se accompagnate dall'impegno etico e dal coraggio della scelta che riguardano da vicino il nostro essere "attivi". Certi sì degli imprevisti e delle possibili azioni di un "dio malevolo" ma anche del contributo e della responsabilità che ci viene consegnata dalla nostra "irriducibile unicità".

Le domande che dovranno accompagnare la nostra riflessività per questi motivi vengono così individuate: cosa intendiamo quando facciamo riferimento all'evento educativo? All'interno di quali strutture e fisionomie sociali si iscrive oggi la possibilità di realizzabilità di un evento declinabile nell'aggettivo che lo qualifica *differente e inattuale* per ciascun soggetto?

Ciò che ho tentato di illustrare si propone come un vero e proprio esercizio di filosofia dell'educazione e di riflessività che, grazie al supporto delle riflessioni problematiciste e al contributo arendtiano, cerca di individuare i significati della storicità dell'esperienza esistenziale il più vicino possibile a quelli che sono i reali desideri di crescita e realizzazione del soggetto nei contesti (storici, educativi, esistenziali), come le parole di Bertin giungono sempre puntuali a ricordarci.

E cioè proteso "a configurarsi non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un "possibile" ipotizzabile dall'immaginazione, effettuabile mediante l'intelligenza e concretabile in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo o collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato al futuro."⁶¹ (Ivi, p.90)

Se la vita per Arendt accade, per Bertin e il problematicismo è fondamentale favorire la possibilità che accada, in forme demoniche oltre che tragiche, che venga scelta in direzioni inattuali, di differenza e che sul piano della scelta si concretizzi in funzione di un possibile ipotizzabile tramite la costruzione e

decostruzione dell'esperienza soggettiva. Consapevoli dunque di essere tutti uniti dalla facoltà iniziatrice arendtiana che si ci rende unici, diversi, distanti ma allo stesso tempo protagonisti di un progetto esistenziale che non può sfuggire alla relazione con altri progetti esistenziali e alla loro complessa definizione dentro spazi che intravedono nel pensiero e nella riflessività luoghi importanti per la costruzione di sé.

Riferimenti Bibliografici

- H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1967-2004.
- H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Tascabili Bompiani, 2009.
- H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano Feltrinelli editore, 2009.
- H. Arendt, *Che cosa resta? Resta la lingua materna*, in "aut-aut", nn. 239-240, Il Saggiatore, Milano 1990.
- H. Arendt, *La lingua materna. La condizione umana e il pensiero plurale*, Milano, Mimesis, 1993.
- G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1975.
- G.M. Bertin, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004.
- G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983.
- P. Bertolini, *L'esistere Pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- G. Bettini (a cura di), *Hannah Arendt, Ebraismo e modernità*, Milano, Feltrinelli editore, 2003.
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb Editore, 2009.
- M. Contini, *Figure di felicità e orizzonti di senso*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- M. Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- M. Contini, A. Genovese, *Impegno e Conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- M. Contini, *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", Vol 1, 2006 (<http://rpd.unibo.it>).
- M. Fabbri, *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Milano, Unicopli Edizione, 2005.
- N. Fusini, *Hannah e le altre*, Torino, Einaudi editore, 2013.
- M. Gatullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon (a cura di), *Educazione e ragione 1. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

- E. Young-Bruehl, *Hannah Arendt 1906-1975 Per amore del mondo*, Torino, Bollani Boringhieri Editore, 1990.
- J. Kristeva, *Hannah Arendt. La vita le parole*, Roma, Donzelli Editore, 2005.
- D. Lamoureux, *Francoise Collin, L'homme est-il devenu superflu?* Hannah Arendt, Paris, Odile Jacob, 1999 (www.clio.revues.org/150).
- M. Leibovici, *Hannah Arendt la passion de comprendre*, Troina, Oasi Editrice, 2002.
- A. Maiano, *Elementi di filosofia di dell'educazione*, Roma, Carocci editore, 2006.
- M. Marzano, *Pedagogia e Politica. All'interno dell'inferno* in «<http://edieducazione.blogspot.it>», 28 Marzo 2014.
- S. Minerbi, *Eichmann, diario del processo*, Milano, Luni Editrice, 2000.
- E. Morin, *L'anno I dell'era Ecologica*, Roma, Armando, 2007.
- L. Pialli, *Fenomenologia del fragile. Fallibilità e vulnerabilità tra Ricoeur e Lévinas*, Perugia, Edizioni Scientifiche Italiane, 1998.
- C. Stajano, *La Arendt di fronte a Eichmann, lo scandalo del mostro banale*, «Corriere della sera», 22 Maggio 2013.