

**Alma Mater Studiorum – Università di Bologna**

**DOTTORATO DI RICERCA IN**

**Scienze Pedagogiche**

**Ciclo XXX**

**Settore Scientifico disciplinare: M-PED/ 01**

**Settore Concorsuale: 11/D1**

**L'ESERCIZIO DEL PENSIERO CONTRO LA BANALITÀ DEL MALE:  
HANNAH ARENDT E LA CURA DEGLI “AMBIENTI EDUCATIVI”**

**Presentata da: Marta Ilardo**

**Coordinatore Dottorato**

Prof.ssa Tiziana Pironi

**Supervisore**

Prof.ssa Mariagrazia Contini

**Co-Supervisore**

Prof. Maurizio Fabbri

**Esame Finale 2018**



## INDICE

### Introduzione

### CAPITOLO I: Il male e la violenza

Premessa: La violenza c'è sempre stata	6
<b>1.1 Aggressività e violenza, tra evoluzione filogenetica e sviluppo socio-culturale</b>	<b>10</b>
1.1.1 Un primo tentativo di definizione	
1.1.2 Gli studi di Lorenz e Eibl-Eibesfeldt	12
1.1.3 Il contributo di Freud	15
1.1.4 Il contributo di Fromm: l'aggressività benigna e l'aggressività maligna	18
1.1.5 Da “soggetti di conservazione” a “soggetti di sviluppo”	21
1.1.6 Lo choc dell'errore: siamo homo sapiens...e demens.	24
1.1.7 L'ipertrofia dell'aggressività e l'espressione della violenza	28
<b>1.2 L' “organizzazione” sociale dell'azione violenta</b>	<b>31</b>
1.2.1 Il carattere “strumentale” della violenza	
1.2.2 Le contraddizioni della modernità: la violenza al servizio del potere	35
1.2.3 L' “organizzazione” dell'azione violenta	40
1.2.4 “La menzogna romantica del desiderio”: il punto di vista di Rene Girard	43
1.2.5 Il pensiero mitico e i suoi rischi	47
1.2.6 Come arrivano a compiere il male gli “uomini comuni?": gli esiti del <i>social experiment</i>	48
<b>1.3 La questione morale della violenza</b>	<b>54</b>
1.3.1 Dal male radicale al male assoluto: la frattura dei paradigmi dominanti	56
1.3.2 Il male, la sua natura sociale e l'evoluzione dei paradigmi	59
1.3.3 Perché Hannah Arendt?	66

## **CAPITOLO II: Hannah Arendt, una filosofa spaziale**

<b>2.1 Hannah Arendt, una biografia filosofica</b>	70
2.1.1 Perché filosofica?	
2.1.2 Dall'isolamento adolescenziale all'impegno politico nelle comunità sioniste	75
2.1.3 Apolide in terra e nel pensiero	78
2.1.4 L'arrivo in Francia e la questione identitaria	81
2.1.5 Il senso di estraneità e l'incontro con Rahel Varnhagen	82
<b>2.2 Il totalitarismo: la frattura dello spazio politico (1945 -1948)</b>	
Premessa	88
2.2.1 Prime questioni	90
2.2.2 Perché le origini?	96
2.2.3 La banalità del male: l'assenza di pensiero e la distruzione di uno spazio pubblico	101
2.2.4 Il campo: l'essenza del Totalitarismo e una nuova forma di potere	107
2.2.5 La forza e il potere per loro stessi, il contributo di S. Weil	112
2.2.6 La forza della disumanizzazione, ovvero la scomparsa dell'alterità: Arendt e l'incontro con l'opera di Montesquieu	118
2.2.7 Le minoranze come strumento politico	122
<b>2.3 Vita Activa e la mappa del pensiero arendtiano: da dove ricominciare?</b>	
Premessa	126
2.3.1 Il mondo	131
2.3.2 La vita	136
2.3.3 L'azione	139
2.3.4 L'azione II: "Stato naturale" del mondo dei diritti o impegno etico	143
2.3.5 Dallo spazio pubblico allo spazio sociale: primi segnali della società di massa	144

## **CAPITOLO III: La cura degli ambienti educativi**

### **3.1 Quando Arendt interroga gli spazi dell'educazione**

Premessa	150
3.1.1 Il caso Little Rock: un nuovo significato di ambiente	154

3.1.2 Dove siamo...quando siamo a scuola?	159
3.1.3 L'approccio spaziale all'educazione	163
3.1.4 L'educazione secondo Arendt: una dimensione pre-politica?	167
3.1.5 In direzione di impegno educativo: la "restaurazione" del mondo politico	170
3.1.6 La "sicurezza dell'oscurità": un dispositivo per leggere la realtà	174
3.1.7 Ambienti, pensiero ed azione: quali possibilità di dialogo?	175
<b>3.2 Spazi educativi, terreni di fragilità</b>	<b>182</b>
3.2.1 Senso e zone d'ombra degli ambienti educativi	187
3.2.2 Il potere nascosto dell'educazione	189
3.2.3 Smascherare gli impliciti, comprendere il contesto?	194
3.2.4 Esercizi per la comprensione	200
<b>3.3 Verso la tutela degli ambienti educativi...</b>	
Premessa	203
3.3.1 Il mondo in comune	205
3.3.2 Ambienti plurali sotto il segno della responsabilità e della solidarietà	212
3.3.3 Solidarietà e Responsabilità... versus l'autorità educativa?	216
3.3.4 Crisi e scomparsa dell'autorità	219
3.3.4 Tutelare l'ambiente è (e) tutelare l'esperienza educativa	229
<b>Conclusioni</b>	<b>233</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>239</b>

## Introduzione

Tre anni e mezzo fa cominciavo a interrogarmi sul male e sulla violenza. Mi affacciavo alla complessità di un simile tema mentre avevo appena concluso una prima rigorosa lettura – e una più rapida rilettura pedagogica – dell’opera arendtiana.

Senza incontrare troppi ostacoli, questi due momenti sono diventati velocemente uno propedeutico all’altro suggerendomi di provare ad esplorare questo binomio oramai tanto noto che connette il nome di Hannah Arendt al male e alla concettualizzazione della sua *banalità del male*.

Come molti prima di me, cominciando a leggere Hannah Arendt ho raggiunto il cuore del suo pensiero confrontandomi con una delle sue “terribili” e scomode affermazioni: il male non è qualcosa di eccezionale, ma una parte permanente e “normale” della condizione umana. Il male, affermerà Hannah Arendt, è spesso frutto di un’azione impensata che emerge accanto alla nostra incapacità di raggiungere la profondità delle cose – le “cose circostanti” dei nostri progetti esistenziali, così come le zone d’ombra e meno trasparenti che caratterizzano, da sempre, il campo dell’umano e delle sue esperienze.

Così, a partire da qui, si è delineata una prima esigenza di approfondimento che mi ha condotto verso un lungo lavoro bibliografico e di analisi della letteratura interessata all’indagine del male e la violenza. Naturalmente, considerato l’infinito numero di studiosi (da medici a filosofi, da etologi ad antropologi, biologi, romanzieri) che hanno dedicato tempo ed opere (anche tra loro controverse) studiando questo specifico tema, è arrivata presto l’esigenza di configurare una domanda di ricerca iniziale più “circoscritta”.

L’esito di questo percorso riguarda il focus del *Primo Capitolo*: un excursus intenso – e non esaustivo – di alcuni dei contributi principali che hanno segnato l’evoluzione epistemologica attorno ai temi del male e della violenza. Particolare attenzione, dunque è rivolta (per scelta) ai significati biologici, filogenetici, culturali che la violenza ha assunto nel corso del tempo, non sempre e non necessariamente seguendo un iter temporalmente lineare ma, piuttosto, calcando i caratteri di evoluzione e involuzione culturale e sociale che hanno segnato la storia dell’umanità.

Prendendo avvio da alcuni dei più significativi contributi dell’etologia e della psicoanalisi (Freud, 1920; Lorenz, 1978; Eibl-Eibesfeldt 1979) che ci tramandano conoscenze su alcune delle componenti “primordiali” della violenza, si individueranno le variabili che, con il tempo, hanno favorito la definizione anche

culturale – e non solo biologica e innata – dello stesso fenomeno. Ciò che ci definisce *sapiens* e, al tempo stesso, *demens* (Morin 1974; Bertin, 1981).

Grazie alle analisi di Bertin (Bertin, 1981) e Cambi, anche in campo pedagogico così come in altre discipline, si giungerà a sostenere che l'aggressività biologica “viene ridefinita con la nascita della cultura, che la estende, la intensifica, la rivolge contro la specie stessa a cui l'uomo appartiene” (Cambi, 1999).

Con lo sviluppo delle teorie moderne poi descritte e reinterpretate da Elias e Foucault (Elias, 1968; Foucault 1976), si descriverà il processo di “privatizzazione” della violenza e dunque la sua diffusione nei contesti familiari ed educativi in forme sempre più sottili ed implicite (Contini, 2016, Demozzi, 2017). Da qui, non mancherà il riferimento al contributo della psicoanalista Alice Miller (Miller, 1996) che individua tracce di “pedagogia nera” e di violenza nella diffusione di metodi educativi punitivi e orientati a correggere “temperamenti e inclinazioni ostinate” e inadeguate socialmente. Qualcosa di molto simile accade nella nostra contemporaneità, dove osserviamo la diffusione di forme di violenza che l'antropologo Girard (Girard, 1980) definisce “minute” per il loro coinvolgimento nelle zone meno visibili del nostro quotidiano e delle nostre relazioni sociali.

Sul piano dell'organizzazione sociale, invece, è con la modernità che cominciano a diffondersi progetti politici che mirano al controllo sociale e al contenimento della violenza. Emergono già a partire da quel momento storico alcune prime contraddizioni: nonostante il tentativo di “dirigere” e contenere il male, non è la violenza a trasformarsi ma la cornice sociale che la rende legittima o meno. Di fatto, diventa predominante la questione morale.

Trasversalmente alle evoluzioni e al progresso socio-culturale, la cornice filosofica dominante poggia le sue riflessioni sul pensiero kantiano (Kant, 1793) che riconosce il male come un'azione intenzionale, cioè un'azione che deriva da un potere di autoaffermazione dei soggetti. Il suo contributo è fondamentale per introdurre la questione etica ed esistenziale che definirà i caratteri del “male radicale”.

Da questo quadro iniziale emergerà una premessa importante per procedere in avanti: la violenza e il male, si arriverà ad affermare, riguardano da vicino i significati complessi con cui le civiltà hanno risposto alle loro forme di progresso, scegliendo specifiche forme di organizzazione sociale e ambientale (con l'uso del potere bellico, politico, educativo). Detto altrimenti, il male e la violenza e la letteratura che caratterizzano il percorso di lunghissimi Secoli, ci dicono qualcosa sui nostri modi di organizzare, vivere e connotare gli ambienti: dalle specificità delle nostre vite

cittadine e pubbliche agli ambiti delle nostre vite private e meno visibili sul piano sociale (nonostante, oggi, questi piani siano nuovamente in trasformazione e spesso in sovrapposizione).

Sia gli uni che gli altri sono terreni di profonda rilevanza educativa se concordiamo con l'idea pedagogica che ogni "ambiente delle cose circostanti", per dirla con Dewey (Dewey, 1916), è un ambiente "potenzialmente" educativo e, dunque, interroga la pedagogia.

Questo primo piccolo "traguardo" epistemologico, ci avvicina alla seconda tappa del presente lavoro di ricerca che giunge ad un approfondimento e una interpretazione dell'opera arendtiana. Se in un primo momento di analisi della letteratura avevo individuato nella banalità del male uno dei fattori di maggiore originalità di Arendt, l'accento ora è posto sulla centralità degli ambienti con la finalità di problematizzare non più soltanto i singoli concetti dell'autrice ma l'intreccio dei molteplici significati dell'opera arendtiana nella sua completezza.

Il *Secondo Capitolo*, in tal senso, rappresenta il nucleo centrale del lavoro di analisi dedicato all'opera arendtiana ed è ciò che ci permetterà di individuare altre parole chiave del suo pensiero, che si affiancano alla concettualizzazione della *banalità del male* (Arendt, 1963). E' infatti in *Vita Activa* (Arendt, 1958) che si trova il cuore pulsante del suo pensiero; un pensiero che Arendt definisce *independent* – quindi un pensiero capace di confrontarsi con il male e la violenza con senso critico e consapevole – a patto che la sua *apertura* non escluda la relazione con l'*integrità* degli spazi e degli ambienti del vivere sociale che Arendt immagina integri se solidali, aperti se responsabili.

In altre parole, in questa fase dell'elaborato si proverà a spiegare perché sia possibile definire Arendt una pensatrice "*spaziale*" mentre si trova coinvolta nell'indagine delle specificità (perdute in seguito al Totalitarismo e all'avvento della società di massa) dei luoghi – pubblici privati e, infine educativi – dove si gioca il futuro di fisionomie del potere e della violenza.

Il *Terzo Capitolo*, infine, seguendo le suggestioni e le indicazioni dettate dalle categorie principali del pensiero arendtiano, si avvicina sempre di più alla riflessione di natura pedagogica e, nello specifico, all'approfondimento delle ragioni secondo cui gli ambienti del vivere sociale, compresi quelli educativi, abbiano perso dal punto di vista arendtiano, la loro connotazione e potenzialità pubblica, solidale, emancipativa. Arendt per argomentare la propria tesi relativa alla restaurazione degli ambienti oramai connotati solo dal potere (inteso nei termini di un potere violento, di

sopraffazione) violati e privati del loro “autentico” perimetro di condivisione, propone una un’interessante opera di “resignificazione”.

Ma con quali criteri definiamo un ambiente “educativo” e in che modo la tutela di tali ambienti riguarda il nostro orizzonte e le nostre possibilità di agire in modo intenzionale, consapevole? In che modo, inoltre, le nostre facoltà “riflessive” e gli ambienti che abitiamo possono inibire o promuovere spazi orientati al senso civile e democratico, piuttosto che al potere, al male e alla violenza?

Per argomentare il più possibile l’insieme di queste domande, nello specifico si cercherà di esplicitare inizialmente ciò che emerge dall’incontro dell’opera arendtiana con alcune questioni di interesse prevalentemente educativo; subito dopo, saranno individuati i rischi e i significati ambivalenti di alcuni “impliciti” dell’agire educativo che contengono, tuttavia, anche margini di potenziali aperture verso spazi, luoghi, progetti di “buon” senso pedagogico. Infine, si analizzerà il valore culturale ed educativo di un esercizio del pensiero riflessivo competente, capace di cogliere e confrontarsi con le “latenze” dell’educazione.

L’insieme di queste tre tappe è esito di un lavoro di ricerca che, nel corso degli anni, ha evidenziato numerosi cambiamenti, richiesto infinite rivisitazioni, oltre che una grandissima disponibilità a rovesciare prospettive. Inoltre, è doveroso sottolineare che l’incontro e il confronto con l’opera arendtiana si è realizzato in un momento nel quale il nostro “Zeitgeist”, il nostro vento di attualità, cominciava a destinare sempre più spazi di riflessione all’opera dell’autrice. Dalla televisione alle testate giornalistiche: moltissimi canali di informazione, ad un certo punto, sembravano interessati alle parole di Arendt sull’indagine del male. Ebbene, da questo punto di vista, mi è stato richiesto un certo impegno nella strutturazione di un metodo di studio, elaborazione e interpretazione teorica che fosse il più possibile “inattuale” e distante dall’eco collettivo improvvisamente interessato alle sue parole.

Come ci dice Ricoeur: “Ogni abitudine è l’inizio di un’alienazione (...) l’abitudine è possibile perché l’essere vivente ha questo mirabile potere di cambiare se stesso con i suoi atti; ma, apprendendo, influenza se stesso; il mio potere successivo non è più nella situazione di iniziare, ma di continuare. (...) Ciò che è appreso è acquisito e ciò che è acquisito è contratto. L’abitudine fissa i nostri sguardi, le nostre attitudini e restringe così il campo di disponibilità; il ventaglio di possibili si richiude; la mia vita ha preso forma”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ricoeur, P., *Philosophie de la volonté: Finitude et culpabilité: I. L’homme faillible. II. La symbolique du mal*, Vol. 2. No. 2 Aubier,

Perché sia riuscita a “scampare” il pericolo dell’alienazione, il merito non è certamente unicamente mio. Quindi, grazie a Mariagrazia Contini per il suo esserci, sempre, in termini di “cura” esistenziale oltre che intellettuale; a Silvia Demozzi per la lettura accurata e sapiente; allo studio 49 (tutto) per la sua “appassionata” allegria.

E grazie a Philippe Foray per aver contribuito a “illuminare”, nel vero senso della parola, molte zone di opacità dell’opera arendtiana.

## CAPITOLO I

### IL MALE E LA VIOLENZA

*Premessa: la violenza c'è sempre stata*

Interrogarsi sulle origini della violenza significa innanzitutto muoversi nel tempo. Il male e le sue interpretazioni, infatti, intrattengono da sempre un forte e secolare legame con la storia, i soggetti che l'hanno abitata e gli studiosi che hanno interrogato, studiato, sviscerato questo preciso campo tematico.

La maggior parte dei tragitti storici e intellettuali sono d'accordo sulla trasformazione persistente di un fenomeno che si trova da sempre in dialogo con numerose variabili storiche, culturali, antropologiche. Le stesse variabili che condurrebbero ad una modifica sempre più repentina – e nel caso della nostra attualità, non molto positiva – dei tessuti sociali, oltre che ad una evoluzione (in certi casi e in certi momenti della storia, ad una involuzione) dei significati più profondi e meno noti di male e violenza. Per questa particolare ragione, nel primo capitolo dell'elaborato decidiamo di presentare una possibile “narrazione” della violenza – una fra le tante possibili -, a partire dall'osservazione di alcuni punti di vista specifici. Tentare di comprendere come il male e la violenza sono stati pensati, categorizzati, omessi, fraintesi nel corso del tempo, grazie all'impegno di tanti pensatori e differenti discipline, è un punto di partenza importante per iniziare a sfatare uno dei pregiudizi che più degli altri circonda la tematica. Non è infatti vero – e proveremo a spiegare perché – esistono uomini buoni o uomini malvagi, ma è più corretto affermare che esistono ambienti e storie del tempo che raccontano come la violenza si sia evoluta e trasformata; sia sul piano fattuale degli eventi della storia, che sul piano interpretativo grazie all'impegno delle scienze sociali.

La violenza è stata descritta e interpretata in diversi modi fino a raggiungere la nostra attualità con alcune specificità che, dalle forme più comuni e riconoscibili dell'“*orrorismo*” della guerra, conducono oggi i maggior studiosi a parlare di terrore e terrorismo – ovvero del “*sopravvivere nella paura*”, per citare Cavarero e la sua analisi sulle forme di violenza contemporanee<sup>2</sup>. Queste due diverse classificazioni usate per descrivere la guerra e la violenza, oltre a suggerire una polisemia dei loro significati, evidenziano una certa velocità di cambiamento dei paradigmi che hanno

---

<sup>2</sup> Cfr. Cavarero, A., *Orrorismo. Ovvero della violenza sull'inerte*, Feltrinelli, Milano, 2007.

tentato di spiegare in che modo la violenza si manifesta e si mostra nel mondo.<sup>3</sup>

Inoltre, gli studi più recenti della sociologia e della filosofia politica amplificano il livello di complessità del dibattito provando a superare i limiti di alcuni approcci semplicisti e inefficaci<sup>4</sup> per l'indagine delle variabili in gioco nelle dinamiche più violente e terribili come la guerra e il terrorismo.

La strada da intraprendere per provare a “comprendere” di cosa parliamo quando ci fermiamo a pensare la violenza, è ancora molto lunga e spazia tra due correnti principali. Da una parte, troviamo i contributi di chi indaga le motivazioni (globali, economiche, culturali) per cui le guerre non sembrano ancora destinate a terminare ma, tragicamente, anticipano sviluppi inquietanti sul piano delle risposte alternative e “risolutive”. Dall'altra, vi sono gli studi di chi è impegnato nella misurazione degli esiti di un vissuto violento e la ricaduta dell'esperienza traumatica sul piano esistenziale<sup>5</sup> che inibirebbe alcune possibilità trasformative dello stesso fenomeno.

In questa sede, “gli occhiali” con i quali si intende provare ad osservare il nucleo tematico vanno in un'altra direzione: nel procedere dell'elaborato, l'obiettivo sarà infatti quello di provare a definire la violenza senza necessariamente fare appello alla dimensione dualistica che l'ha spesso descritta univocamente in relazione al potere, alla forza, alla natura umana e alla mente.

Scegliendo di seguire la strada che privilegia le dicotomie e che ricerca le dinamiche “assolute” della violenza, saremmo in accordo con le correnti teoriche secondo le quali non avrebbe senso scrivere e riflettere sulla violenza se non spinti dall'obiettivo di oggettivizzare il più possibile il nostro campo di indagine. Ovvero, dovremmo inoltrarci in un lavoro che spoglia la violenza di ogni suo possibile rapporto con la contingenza storica. Questo genere di approccio, tuttavia, è stato ampiamente superato a vantaggio di un'analisi dei contesti che si è raffinata sempre di più insieme ad uno sguardo interdisciplinare capace davvero di confrontarsi con zone del sapere “provvisorie” e poco generalizzabili.

Pur comprendendo le ragioni che, per molto tempo, hanno mosso le indagini del male verso la ricerca della “verità”, crediamo che la bontà e la “malvagità” umana

---

<sup>3</sup> Un altro esempio interessante riguarda le differenze e l' “evoluzione” delle prime forme di terrorismo localizzate (l'Italia degli anni '70), a quelle globalizzate del nostro tempo. Per un approfondimento suggeriamo la visione del film “Dopo la guerra” di Annarita Zembrano del 2017.

<sup>4</sup> Intendiamo gli studi della psicoanalisi e delle scienze sociali in genere ancora profondamente affezionate ai paradigmi dualisti che per lungo tempo provarono a spiegare la realtà in termini dicotomici: male/bene, giusto/sbagliato, violenza/non violenza. Per un approfondimento citiamo ad esempio questa raccolta di saggi specifica: Lebovici, S. “Psicanalisi della violenza”, in *La violenza* (Atti della Settimana degli intellettuali cattolici francesi), AVE, Roma, 1968.

<sup>5</sup> Cfr. Appadurai, A., Sicuri da morire. *La violenza nell'epoca della globalizzazione*, Meltemi, Roma 2005; Sontag, S., *Davanti al dolore degli altri*, Mondadori, Milano, 2003.

richiedano uno sforzo maggiore per essere indagate, studiate e, forse, comprese. L'esercizio della comprensione, d'altra parte, crediamo che non possa escludere l'analisi degli spazi contingenti dentro i quali la violenza si manifesta. In questo senso ci è maestra Hannah Arendt che, non a caso, sceglieremo (nel secondo capitolo di questo elaborato) di seguire nella sua analisi del totalitarismo e nelle sue grandi e importanti intuizioni relative al senso di disorientamento e impoverimento che i processi di disumanizzazione lasciano in eredità alla storia, alla storia passata, presente e futura.

A questo proposito, la storia della psicoanalisi e della filosofia è colma di tentativi interpretativi che hanno tentato di consegnare all'umanità alcune risposte relative al nostro essere anche "buoni e cattivi"<sup>6</sup>.

A partire da Lorenz, Freud, passando per Fromm, fino a raggiungere Elias, Foucault, Kant e infine il pensiero politico di Arendt, l'obiettivo analitico e argomentativo si è sempre più avvicinato alla messa in evidenza della connotazione iper-complessa, per dirla con Morin<sup>7</sup>, e iper-sistemica di male e di violenza. Cominciando da un profondo lavoro di decostruzione epistemologica della definizione di violenza, tutti questi autori si sono impegnati per provare a risolvere l'argomentazione e il processo di comprensione di tale fenomeno non più, e non solo, internamente ad una dualità strutturale (l'artificioso e semplicistico out-out), ma, al contrario, cercando di comprenderne i caratteri di contraddizione (siamo "aggressivi" e capaci d'amore, siamo buoni e brutali) e di "dipendenza" dalle trasformazioni del tessuto socio-culturale del tempo storico.

L'esigenza di muoversi all'interno di questo complesso e ampio spazio di teorizzazioni e argomentazioni ha richiesto, nella prima fase di lavoro un fitto esercizio di "selezione" bibliografia a diversi livelli disciplinari. Sarà grazie a questa serie di scelte preliminari che ci avvicineremo gradualmente ad alcune possibili connotazioni politiche, sociali ed educative di un fenomeno ampiamente trattato quasi in ogni ambito delle scienze biologiche/etologiche, psicoanalitiche e sociali. Facendo riferimento ad alcune opere e ad alcuni autori in particolare, proveremo dunque a tracciare il filo conduttore che, nel corso degli anni, ha condotto verso la realizzazione di una vera e propria evoluzione dei paradigmi che ne hanno proposto letture e interpretazioni.

---

<sup>6</sup> Per un'analisi più recente sullo stesso tema, consigliamo l'approfondimento di Bloom, P., *Buoni si nasce. Le origini del bene e del male*, Codice edizioni, Torino, 2014.

<sup>7</sup> Morin, E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.

Dal punto di vista delle scienze sociali, in particolare dell'antropologia e della filosofia, il tema della violenza ha mosso molteplici interrogativi: sono state interrogate le cause della violenza, la sua natura e "origine"; è stata indagata, in seguito, la coscienza morale, vista l'incertezza dell'origine dei comportamenti e della facoltà di giudicare, cioè di discernere il giusto dallo sbagliato; sono state interrogate, infine, le composite "facce" della violenza nella scena politica, così come nella sfera intima e privata delle persone.

Per lungo tempo, l'interesse delle singole discipline si è mosso internamente ad una tradizione di "pensiero duale" abituato a trattare "le cose del mondo" in modo sistematico e, nel nostro specifico caso, a indagare principalmente la relazione tra chi agisce violenza e chi la subisce, tra la pulsione che scatena l'atto violento e ciò che lo inibisce e, ancora, tra il contesto sociale-normativo entro il quale si sviluppa violenza e la coscienza delle persone che lo legittimano.

Seguendo questo approccio, inizieremo con il domandarci: da dove nasce la violenza e a cosa pensiamo quando riflettiamo su di essa? E' un comportamento e una pulsione innata? Ha una sede privilegiata nel nostro cervello? E' interna all'umano o è provocata e scatenata solo da variabili esterne a noi?

Ma proveremo anche a chiederci cosa accadrebbe se spostassimo il nostro sguardo e provassimo ad osservare il fenomeno in termini sistemici. Accanto alle ragioni pulsionali della violenza, troveremmo probabilmente un quadro di determinati pensieri, emozioni e contesti sociali più complessi e in continuo mutamento. Subito dopo metteremo in relazione questo specifico quadro con il persistere della violenza nel corso del tempo.

Infine, saremmo forse d'accordo nell'affermare che la violenza è multiforme, una forza sociale costituita da un infinito numero di variabili naturali, culturali, politiche. Questa prima definizione, pur essendo oggetto di non poche controversie<sup>8</sup>, non è per niente scontata e arriveremo nel corso delle pagine a comprenderne le ragioni, oltre, ovviamente, ad illustrare (in modo sicuramente non esauriente) alcuni dei fattori che ci hanno permesso di trattare la violenza come un fenomeno iper-complesso e poliedrico, per niente distante dai perimetri dell'azione umana quotidiana. E' molto difficile, in altre parole, riuscire a definire con poche e precise parole cosa siano la violenza e il male facendo riferimento unicamente al loro carattere primordiale e innatista o all'indagine psicologica e morale della questione. E' più probabile che riesca ad essere più esauriente un discorso capace di spaziare tra i

---

<sup>8</sup> Cfr. Corradi C., *Sociologia della violenza. Modernità, identità potere*, Universale Meltemi, Milano 2009.

diversi ambiti disciplinari che, dall'antichità, passando per l'epoca moderna, raggiungerà agli inizi del XX Secolo sviluppi emblematici per una nuova definizione del male e della violenza.

## 1.1 Aggressività e violenza, tra evoluzione filogenetica e sviluppo socio-culturale

### 1.1.1 Un primo tentativo di definizione...

E' con la violenza che l'uomo ha dominato la terra e continua a occuparla. La vita è violenza, lo Stato è una violenza organizzata, il pensiero è violenza [...] non si può dunque separare una riflessione sulla violenza da questo dato primordiale: la violenza appartiene alla nostra condizione.<sup>9</sup>

E' piuttosto comune definire la violenza a partire dalla nozione di aggressività. In particolare, le scienze psicologiche hanno dedicato molte indagini all'individuazione dei fattori che "spiegano" l'aggressività come componente della violenza distruttiva. Anche il senso "più comune"- si può fare una prova introducendo l'argomento in una qualsiasi conversazione – tende a definire violento un soggetto sulla base della "predisposizione" all'aggressività che dimostra nel corso di eventi più o meno specifici della propria vita. Prendiamo ad esempio alcune espressioni che tutti noi abbiamo usato e/o ascoltato almeno una volta: "E' un bambino aggressivo, un giorno sarà una persona violenta"; oppure, "A volte è così aggressivo che rischia di diventare una persona davvero violenta".

Non sono espressioni del tutto false o fraintendibili. E' sufficiente fare riferimento agli studi più noti di Pavlov<sup>10</sup>, il quale include l'aggressività tra le possibili risposte comportamentali – i cosiddetti "riflessi assoluti" - ad un determinato stimolo; o più genericamente a tutto il ramo della psicologia americana che, da Skinner a Bandura, in particolare negli anni Trenta del Novecento, ha dedicato numerosi studi alle contingenze dei comportamenti aggressivi, così come all'organizzazione della

---

<sup>9</sup> Domenach, J.M. (1967), *La violenza. Atti della settimana degli Intellettuali Cattolici Francesi (1-7 febbraio 1967)*, Desclée de Brouwer, Bruxelles, Coll. Recherches et Débats n. 59, p. 33.

<sup>10</sup> Pavlov, Konstantin A., Dimitry A. Chistiakov, and Vladimir P. Chekhonin, *Genetic determinants of aggression and impulsivity in humans*, Journal of applied genetics 53.1 (2012): 61-82.

comunicazione verbale alla base di specifici stati comportamentali<sup>11</sup>. Alla base di questi studi c'è l'idea che l'aggressività derivi da una "spinta", spesso direttamente collegata a episodi di frustrazione che favorirebbero la manifestazione visibile di atti violenti. Tuttavia, sappiamo bene, in qualità di studiosi dell'educazione, che la frustrazione è un indicatore importante per il riconoscimento e l'alfabetizzazione di determinate emozioni: non di meno, infatti, essa può promuovere la "sfida" e la consapevolezza dell'impegno richiesto, e non della gratuità, per il raggiungimento di alcuni obiettivi specifici.

Dunque, che cos'è la violenza? Secondo alcune teorie psicoanalitiche potremmo banalmente affermare che è, per prima cosa, l'espressione amplificata di una componente aggressiva presente in tutti gli esseri umani. L'amplificazione o meno dell'intensità con la quale essa si manifesta – e che ne descrive anche gli aspetti di maggiore o minore inquietudine –, spiegano gli studi prevalentemente dell'etologia, è direttamente proporzionale al raggiungimento o meno di uno scopo. Il che significa che più cresce l'impossibilità di raggiungere il mio "oggetto" del bisogno (nella fase natale, del bisogno per la sopravvivenza), maggiore sarà probabilmente la possibilità di rispondere in modo aggressivo e violento nei confronti di chi, o cosa, ha ostacolato il soddisfacimento di quel bisogno specifico<sup>12</sup>.

Anche dal punto vista etimologico, troviamo una definizione simile. L'etimologia del termine italiano "violenza" deriva dalla parola latina *vis- roboris*, "la forza", suggerendo, anche in questo caso, un'interdipendenza tra l'azione della violenza e l'uso di una forza aggressiva. Infine, se facciamo riferimento al vocabolario della lingua italiana, alla voce "violenza" troviamo le seguenti definizioni:

1. Carattere di chi, di ciò che è violento; forza impetuosa, furia;
2. azione violenta, manifestazione di forza impetuosa e aggressiva;
3. pressione psicologica che si manifesta con forme di insistenza cortese;
4. costrizione fisica o morale imposta a un soggetto per spingerlo a compiere determinate azioni contro la sua volontà.<sup>13</sup>

Queste prime definizioni ci offrono alcune prime suggestioni se pensiamo che, bene

---

<sup>11</sup> Cfr. Bandura, A. (1973), *Aggression: a Social Learning Analysis*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973; Skinner (1972), B.F., *Cinquanta anni di comportamentismo*, tr. it. di F.P. Colucci e B. Venturini, Istituto Librario Internazionale, Milano, 1972.

<sup>12</sup> Cfr. Bandura, A. (1973), *Aggression: a Social Learning Analysis*, Op. Cit....

<sup>13</sup> Treccani, V. (2003), *Il vocabolario Treccani*, Enciclopedia dell'Italiano, Roma 2010.

o male, affermano quasi all'unanimità che agire violentemente significa agire contro qualcuno e contro la sua volontà; forzare e obbligare; agire una forza brutale per sottomettere qualcuno/a.

Se dunque ci arrestassimo alla sola definizione etimologica e letterale della violenza e scegliessimo di fare riferimento a paradigmi interessati alle dinamiche “causa/effetto” dei comportamenti, definiremmo la violenza come una condizione primordiale dell'essere umano, ovvero come una variabile del comportamento umano che appartiene solo ai nostri “istinti” (aggressivi) e ai nostri impulsi (libidici), come vedremo fra poco.

### 1.1.2. *Gli studi di Lorenz e Eibl-Eibesfeldt*

Tra gli etologi che hanno maggiormente studiato in profondità l'aggressività, incontriamo Lorenz e Eibl -Eibesfeldt<sup>14</sup>. Entrambi sono interessati in modo particolare a due variabili dello stesso comportamento: la “pseudo-speciazione” e i “meccanismi inibitori” all'aggressività.

Il primo fenomeno era in grado di spiegare, dal punto di vista di Lorenz, cosa legittimasse o meno l'uso dell'aggressività. Una serie di osservazioni dirette sui comportamenti animali lo portarono a definire questa tendenza come “spirito di sopravvivenza” o “esigenza predatoria”<sup>15</sup>. Quindi, dalle sue osservazioni dedusse che l'aggressività animale si esprimeva attraverso un istinto di conservazione dell'intera specie di appartenenza.

Al contrario, nei soggetti umani, Lorenz individua una funzione inibitoria dell'aggressività favorita da due processi che definisce “processi di somiglianza e familiarità”. Mentre nel mondo animale, gli etologi avevano osservato che l'uccisione di conspecifici, cioè di animali della stessa specie è inibita da meccanismi innati che bloccano o prevengono l'azione di uccidere (di fronte a un proprio simile più debole, viene abbandonata l'intenzionalità dell'aggressione), per l'essere umano viene osservata una dinamica differente, descritta attraverso un concetto anticipato da Erikson<sup>16</sup> mentre descrive le varie fasi di sviluppo del soggetto in crescita. Il fenomeno della pseudo-speciazione, come Lorenz descriverà l'azione di diversificazione e la prima costituzione di gruppi messa in atto dagli esseri umani, avrebbe generato le prime forme conflittuali infra-gruppali molto simili a quelle che,

---

<sup>14</sup> Lorenz, K.. *L'aggressività: un'analisi rivoluzionaria degli istinti omicidi negli animali e nell'uomo*, Il Saggiatore, Milano, 1976. Eibl -Eibesfeldt, *Amore e Odio*, Adelphi, Milano, 1971.

<sup>15</sup> Lorenz, K., *L'aggressività, il cosiddetto male*, Il Saggiatore, Milano, 2008.

<sup>16</sup> Erikson, E., *Infanzia e società*, Armando Editori, Roma, 1966.

nel mondo animale, avvengono in modo distruttivo tra specie diverse. La costituzione dei gruppi, inoltre, era indicata come una variabile provvisoria e in continua trasformazione sulla base delle esigenze territoriali e dell'evoluzione filogenetica.

Dopo l'individuazione di alcuni fattori primordiali e "spontanei" dell'aggressività, Lorenz individua anche alcuni effetti positivi dello stesso comportamento di ordine "regolativo". Mentre le componenti istintuali promuoverebbero l'avanzamento della specie, quelle regolative offrirebbero la possibilità di gestire, misurare e sublimare la violenza con la definizione di norme comportamentali specifiche senza che debbano risultare necessariamente distruttive.

Secondo Lorenz la pulsione aggressiva non deve interpretarsi metafisicamente "come un fatto diabolico o come il principio distruttore" (e neppure come quella forza "che sempre vuole il male e il bene crea), bensì come un valido strumento a servizio della vita, dal quale nasce anche il <<fiore dell'amicizia personale e dell'amore >>. <sup>17</sup>

L'organizzazione territoriale tra specie, insieme allo sviluppo di emozioni primarie come la paura, infatti, non avrebbe soltanto generato risposte comportamentali utili alla difesa dalle minacce e dai pericoli (come la fuga), ma anche favorito la costruzione di rifugi collettivi per la conservazione e la riproduzione della specie. Inoltre, grazie ai fattori inibitori, oltre alla distruttività spontanea, Lorenz<sup>18</sup> osserva negli animali l'apprendimento di alcuni riti di riappacificazione e/o appianamento dei conflitti, capaci di arginare il rischio di distruttività. La ritualizzazione della lotta animale, grazie a specifiche strategie, può infatti evitare che il conflitto si compia definitivamente con la morte dell'avversario.

Inoltre, affermerà più tardi l'etologo Eibl-Eibesfeldt, l'istinto di protezione e di difesa da una minaccia, non si manifesterebbe solo attraverso un senso di repulsione verso qualcuno o il desiderio di allargare il territorio, ma anche per la spontanea tendenza aggregativa che genera la formazione automatica di gruppi e altre inclinazioni sociali importanti (dal rapporto sessuale, alla cura materna)

Eibl-Eibesfeldt conferma la spontaneità della pulsione aggressiva in quanto determinata da adattamenti filogenetici (gli animali bellicosi cercano attivamente stimolazioni scatenanti) e la sua positività biologico sociale: essa favorisce, con la delimitazione territoriale, la ricerca di

---

<sup>17</sup> Bertin, G.M. (1981), *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e comico. Violenza ed Eros*, Cappelli, Bologna 1981, p. 287

<sup>18</sup> Lorenz, K., *L'aggressività, il cosiddetto male*, op. cit....

altri spazi e quindi la diffusione della specie sul pianeta; e giova – con la selezione dei più forti, la formazione del rango e la gerarchia – alla conservazione della specie medesima.<sup>19</sup>

Lo stesso Eibl-Eibesfeldt<sup>20</sup>, in seguito all'individuazione di alcuni freni inibitori dell'aggressività animale e dei “caratteri di positività biologico sociale dell'aggressività” connessi alla difesa territoriale e al processo di riproduzione, prova a descrivere alcuni esiti di quel fenomeno che negli esseri umani ha prodotto un altro genere di risposte filogenetiche e sociali.

Nel corso del processo di pseudospeciazione culturale, i gruppi umani si sono separati gli uni dagli altri, come se appartenessero a specie diverse. Quindi i controlli innati dell'aggressività, i quali, come nel caso degli animali, disinnescano l'aggressività intraspecifica, nel caso dell'uomo funzionano soltanto nei conflitti interni ai gruppi. I conflitti tra gruppi diversi hanno assunto caratteri simili a quelli dei conflitti tra animali di specie diverse e sono diventati distruttivi. Ciò ha portato d'altra parte a un contrasto fra norme di comportamento.<sup>21</sup>

Le norme di comportamento cui l'autore fa riferimento riguardano quella forma particolare degenerativa dell'aggressività umana che, nel corso del tempo, si è tradotta con la guerra e l'azione bellicosa tra gruppi che minacciano altri gruppi. L'istinto *conspecifico* del mondo animale, si concretizzerebbe tra gli umani con la costituzione di gruppi che si difendono – per ragioni territoriali e di predominio - da coloro che non vi appartengono. Una situazione analoga alla condizione individuale e al meccanismo di difesa che entra in gioco quando il soggetto si trova di fronte a un pericolo e ne intuisce la minaccia da alcuni indizi rivelatori. Dal punto di vista dell'etologia, questo istinto coinciderebbe con la capacità primordiale dell'uomo di riconoscere azioni intenzionalmente ostili e violente. Lo stesso “istinto” che Tinbergen, Lorenz e Hediger<sup>22</sup>, osservando gli stati di allarme del mondo animale di fronte al pericolo, deducono possa condizionare gli stati di controllo e protezione di un determinato ambiente.

---

<sup>19</sup> Ivi, p. 289

<sup>20</sup> Per un approfondimento si rimanda al seguente testo, Cfr. Eibl-Eibesfeldt, I. (1979). *The Biology of Peace and war*, trad. it. di G. Longo, *Etologia della guerra* Bollati Boringhieri, Torino 1983. Inoltre, l'autore ha dedicato numerosi studi all'aggressività in età evolutiva e ai comportamenti innati ritualizzati nei bambini e nelle bambine (quei comportamenti che, con l'avanzare degli studi di genere, saranno spiegati prendendo in esame specifici condizionamenti sociali e culturali. Ad esempio, le aspettative dei ruoli). Cfr. Eibl-Eibesfeldt, I. (1971), *Amore e odio*, Adelphi, Milano, p. 69.

<sup>21</sup> Bertin, G.M. (1981), *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e comico. Violenza ed Eros*, op. cit., p.

<sup>22</sup> Cfr. Hediger, H. (1969), *Man and animal in the zoo*, Routledge & Kegan Paul, London, 1970; Tinbergen, N., Blum I., *Lo studio dell'istinto*, Adelphi, Milano 1994.

### 1.1.3 Il contributo di Freud

Con il contributo della psicoanalisi, la tensione al conflitto distruttivo sarà indagata ancora più profondamente tra gli istinti composti della “natura primordiale” dell’essere umano. Di base, la domanda della psicoanalisi è, al principio, interessata all’individuazione della possibile origine innata dell’aggressività distruttiva.

A partire dalla *teoria degli istinti* freudiana<sup>23</sup>, la concretizzazione di impulsi aggressivi in atti violenti verrà associata a pulsioni del tutto inconsce, direttamente connesse al desiderio e agli impulsi libidici. L’aggressività viene definita da Freud come strumento regolatore del funzionamento psicologico di ciascun soggetto, e in particolare di tutti gli impulsi connessi al desiderio, alla libido e alla frustrazione che può derivare da un loro mancato soddisfacimento.

Mentre l’aggressività trova le prime risposte nella descrizione dei movimenti libidici e nella frustrazione che deriva nel mancato soddisfacimento dei propri bisogni (la figura materna non riesce più a rispondere ai bisogni fisici e biologici quando quest’ultimi si trasformano in desideri psicologici), rimane, invece, più complessa l’indagine relativa alla natura più profonda del “senso di colpa”, e dunque al ruolo della consapevolezza conscia o inconscia dell’atto violento<sup>24</sup>.

La colpevolezza delle proprie azioni violente, così come l’aggressività rivelata nel corso dell’infanzia nei confronti della madre, viene associata alla bipolarità pulsionale che legittima l’interazione tra libido e aggressività, tra desiderio e repulsione dello stesso soggetto – al contempo colui che può rispondere e non soddisfare i bisogni.

Mentre Freud, tramite il lavoro con i suoi pazienti, continua a ricercare gli elementi di funzionalità/utilità dell’aggressività e le evidenze contraddittorie legate al senso di colpa– (l’esperienza di pulsioni ambivalenti nei confronti della madre che è buono e oggetto cattivo contemporaneamente) – Mélanie Klein<sup>25</sup> individuerà, grazie alle sue

---

<sup>23</sup> Nei suoi studi successivi sull’istinto di morte, Freud con il suo libro “Malaise dans la civilisation” e la sua corrispondenza con Einstein (Perché la guerra?) che sembra avere rinnegato. Money Kyrle nel 1937, dopo Glover nel 1946 e Fornari nel 1964, si sono lungamente interessati a questo problema raggiungendo lo stesso tipo di verdetto, ovvero che la guerra non può che essere spiegata “dal tenore degli impulsi, di angoscia, e di difesa che esistono in ciascun individuo e che la psicoanalisi ha scoperto nei soggetti nevrotici, psicotici e in coloro considerati come normali”. Domenach, J.M. (1967), *La violenza...*, op. cit. p. 55.

<sup>24</sup> Con l’opera freudiana si apre il tempo inaugurale dell’illuminismo che Recalcati definisce “il tempo del rischiaramento (*Aufklärung*), della lotta contro l’oscurantismo religioso, magico, superstizioso, contro l’autorità dell’intolleranza e di ogni forma di assolutismo. In questo senso molto generale la cultura dell’illuminismo è una cultura della disidentificazione, della demitizzazione e del disincanto”. (Recalcati, M., *Neo-illuminismo di Freud e di Lacan* in *Revue électronique multilingue de psychanalyse* publiée a Paris par Jacques-Alain Miller, [http://: http://wapol.org/ornicar/articles/229rec.htm](http://wapol.org/ornicar/articles/229rec.htm))

In questo senso, Freud si colloca in profonda opposizione alla tradizione filosofica classica che motivava il “senso di colpa” facendo riferimento alla “colpevolezza” spirituale e innata dell’essere umano. Di fatto, questa interpretazione di profonda natura teologica escludeva il coinvolgimento di altre variabili – di natura psicologica ma anche culturale, sociale, politica – nella costituzione e nella diffusione del male per mano dell’umano.

<sup>25</sup> Klein, M., *Aggressività, angoscia, senso di colpa 1927-52*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012.

osservazioni della relazione madre/figlio, un desiderio di autopunizione<sup>26</sup> in quei soggetti che mal tollerano la propria pulsione aggressiva.

I desideri “ancestrali” che la Klein riesce ad individuare rivelano un ulteriore paradosso inconscio per il quale, ad ogni punizione richiesta dal senso di colpa di aver manifestato aggressività, raddoppierebbe il senso di aggressività e il numero delle punizioni da “meritare”.

La dinamica inconscia, in effetti, sembra comprovare che nell'inconscio più profondo dell'umanità, fin dall'infanzia, si faccia esperienza dell'aggressività, una forza che agisce anche in senso contrario alla libido stessa e all'istinto vitale e di conservazione che ne deriva, la forza che Freud definirà “demoniaca” per indicare la pulsione indirizzata unicamente alla distruzione (verso l'altro e verso se stessi)<sup>27</sup>.

A questo punto delle riflessioni, ci troviamo a tutti gli effetti nel momento in cui Freud definisce la teoria sull'*istinto di morte*, elaborata poco dopo la *teoria degli impulsi* in seguito alla Prima Guerra Mondiale. Secondo questa nuova teorizzazione, Freud riuscirà a spiegare meglio anche questa sorta di comportamento masochistico e ricorsivo che alimenta il circolo vizioso dell'autopunizione e dell'aggressività maggiorata in seguito ad ogni punizione autoindotta.

Inoltre, la miglior definizione delle forze interne coinvolte nel conflitto tra le pulsioni di vita e di morte, mostra una funzione importante del mondo psichico e della “vita fantasmatica”<sup>28</sup> dell'inconscio all'epoca inattesa.

[...] Proprio a partire dalla scoperta della pulsione di morte, in Freud si rafforza l'ipotesi di un'istanza etica presente nella psicoanalisi: la funzione dell'ambivalenza. L'ambivalenza, è noto, in Freud non evoca semplicemente la complessità delle emozioni e la fluttuazione degli atteggiamenti. Essa comporta quella consapevolezza coraggiosa che sa mantenersi in un'opposizione entro cui affermazione e negazione sono simultanee e inseparabili.<sup>29</sup>

Le sue intuizioni, sul complesso gioco di forze ambivalenti tipiche dei soggetti, saranno importanti negli anni successivi alle grandi guerre e, in particolar modo, consentiranno la riflessione a coloro che dimostravano un grande interesse per la comprensione del legame tra le forme di aggressività inconscia e le forme di violenza degli ambienti di vita sociale dei soggetti.

---

<sup>26</sup> Mentre per Freud la pulsione aggressiva rappresenta in qualche modo una pulsione parziale della libido, per la Klein l'angoscia delle prime fasi è legata a quelle pulsioni aggressive contro i “cattivi oggetti”, aspetto che costituisce un riconoscimento più specifico alle pulsioni aggressive rispetto alle analisi di Freud.

<sup>27</sup> Freud, S. (1920), *Al di là del principio del piacere*, Boringhieri Editore, Torino, 1975.

<sup>28</sup> Lebovici, S. (1970), *Psicoanalisi della violenza* in .... in Domenach, J.M. (1967), *La violence*, op. cit., p.75.

<sup>29</sup> Forti, S., *I nuovi demoni. Ripensare oggi male e potere*, Feltrinelli, Milano, 2012, p. 77.

In altro modo, in seguito alla Prima Guerra Mondiale, iniziano a svilupparsi domande che superano la questione prettamente inconscia e individuale: “Come interagisce il sistema libidico e pulsionale individuato da Freud con la società e con la dimensione collettiva?” “La guerra è forse una possibile espressione di questo sistema complesso e ambivalente (per le connotazioni di cui sopra)?” Sono interrogativi grandissimi che marcheranno in modo specifico anni di lavoro e di ricerche del movimento psicoanalitico postfreudiano e, in modo sempre più specifico, tratteranno il tema della guerra. Per fare un esempio, intorno agli '60 relativamente agli studi di Glover<sup>30</sup>, si scriveva:

Il fenomeno della guerra non è tanto legato alla predatorietà congenita dell'uomo, quanto ad una complicazione fantasmatica del suo rapporto ambivalente con l'oggetto d'amore originario, risolto in modo psicotico e distruttivo. La guerra è un sintomo dell'angoscia collettiva di una specie che elabora il proprio lutto in forme paranoiche, incapace com'è di controllare l'istinto – di – morte attraverso la valorizzazione dell'eros.<sup>31</sup>

Glover, come tanti altri studiosi post freudiani, non si allontanò poi molto dalle strutture psicoanalitiche del padre della psicoanalisi per spiegare il carattere distruttivo della guerra. Anche Freud, d'altra parte, non aveva in realtà rinunciato ad allargare il campo delle domande ed è sufficiente leggere qualche pagina di “Malessere nella civiltà” per comprendere in che modo tentò di ampliare l'esperienza soggettiva alla dimensione della società. Soltanto, non portò a termine questo lavoro di approfondimento sostenendo di essere sempre stato più interessato a un lavoro maggiormente speculativo e meno di natura “politica” per così dire (in quegli anni la psicoanalisi aderisce ancora completamente al paradigma che separa il funzionamento del soggetto da quello della società).

Ciò non toglie, tuttavia, che la maggioranza di coloro che si interrogarono prima sulla rivoluzione russa, poi sull'ascesa nazista della Germania, fino a discutere del processo Eichmann, partirono fondamentalmente dalle intuizioni pregresse che già avevano provato ad associare – facendoli interagire – il mondo pulsionale e l'ambiente sociale.

---

<sup>30</sup> Glover costruisce la sua psicoanalisi in particolare in antitesi con Melanie Klein, di quest'ultima maestro e psicoanalista. In quegli anni, le controversie e il dibattito aperto nei confronti delle questioni belliche del primo Novecento pongono fine alla collaborazione di numerosi post-freudiani. Fra i tanti nomi in cattivi rapporti con Glover, ricordiamo anche la celebre Anna Freud.

<sup>31</sup> Fornari, F., *Violenza e colpa*, «Aut Aut», Il Saggiatore, Milano 1963, n.12.

Sono le stesse idee che hanno ispirato le lettere di Freud ad Albert Einstein allorché quest'ultimo, nel 1932, gli chiese "Perché la guerra?". Freud mostrò che la violenza si sottomette al diritto quando l'uomo può unirsi agli altri uomini sottomettendosi alla legge...[...] Senza dubbio, nello stesso tempo, è necessario che egli rinunci ad una parte del suo erotismo, ad un tempo sessuale e aggressivo, e la civiltà è fatta di queste rinunce che introducono nella dimensione della cultura.<sup>32</sup>

In queste parole, vi è l'ennesima testimonianza di come Freud avesse già intuito che il problema della violenza delle civiltà non potesse riguardare soltanto le forze inconse dell'umanità. Se era vero che l'aggressività si manifestava in modo distruttivo anche a livello più inconscio sotto forma di pulsioni ambivalenti e costantemente in conflitto (pulsioni vitali/pulsioni di morte; pulsioni benigne/pulsioni maligne), Freud suggerisce anche che, sul piano della vita sociale, e quindi della relazione che il soggetto intrattiene con l'ambiente e la civiltà, entrino in gioco anche altri generi di fattori, per lo più di natura culturale.

#### 1.1.4 Il contributo di Fromm: l'aggressività benigna e l'aggressività maligna

L'uomo è un essere di violenza nel senso che la violenza appare nell'essere umano a condizione di potervi non apparire.

Hei Henry

Chi si è rivolto all'opera freudiana in termini critici generalmente lo ha fatto cercando di contraddire la formula innata dell'aggressività.

Pur avendo intuito un certo coinvolgimento di fattori sociali e culturali nella manifestazione delle guerra, e in generale nei conflitti civili tra i soggetti (due prodotti "culturali" del processo di civilizzazione), Freud non approfondisce cosa, in effetti, favorisca o meno l'avvio di una guerra. Né quali fattori dell'aggressività, ad esempio, accanto alla sua utilità biologica, siano esito di una serie di condizionamenti sociali e culturali.

Dal punto di vista di E. Fromm<sup>33</sup> e delle sue analisi psicoanalitiche, questo accade

---

<sup>32</sup> Leibovici, S., *Psicoanalisi della violenza* in Domenach, J.M. (1967), *La violenza. Atti della settimana degli Intellettuali Cattolici Francesi*, op. cit., p. 80

<sup>33</sup> Eric Fromm, è stato uno psicoanalista e sociologo tedesco. Ha dedicato i suoi studi e le sue ricerche in particolare su caratteri e funzionamento della "natura umana" affrontando i rischi del carattere disumanizzante della società capitalista. Tra le sue numerose opere citiamo quelle che lo hanno reso celebre: Fromm, E., *L'arte d'amare*, Il saggiatore, Milano, 1976; Fromm, E., & Stefani, S.

poiché Freud si ferma alla descrizione che spiega il fenomeno come un “tratto innato” dell’essere umano.

Al contrario, Fromm propone di collocare l’aggressività all’interno di quello che definisce il “campo delle passioni”, un perimetro più complesso composto di ragione ed emozione, costituito contemporaneamente da caratteri biologici e culturali che definiscono le componenti benigne e maligne dell’aggressività.

La prima componente ha caratteristiche che assomigliano a quelle già illustrate da Lorenz e si riferisce all’aggressività mossa da esigenze prevalentemente “territoriali”, cioè un comportamento teso alla difesa e alla conservazione della specie. La seconda, l’aggressività maligna, emergerebbe invece da stati depressivi e poco creativi del soggetto che, sopraffatto dalla noia, si troverebbe più facilmente nelle condizioni di esprimersi in modo distruttivo (ad esempio, con l’espressione di comportamenti sadici).

E fino a qui, possiamo dire che l’analisi offerta da Fromm è abbastanza intuitiva. L’elemento invece dirompente della sua analisi si situa nel genere di “risposte sociali” (di comportamenti) che esso associa a ciascuna delle due tipologie.

Scriveva, a tal proposito, Bertin

Nell’aggressività benigna rientrano le forme della pseudo-aggressione e dell’aggressione difensiva. Le prime possono provocare danni, ma non sono compiute con quest’intenzione: ad esempio, l’aggressione accidentale, sportiva e l’autoaffermatrice (quella che “si muove verso un obiettivo senza inutili esitazioni, paure o dubbi” EF 242). [...] l’aggressione difensiva ha lo scopo di conservare, ma non di distruggere la vita; è superiore nell’uomo rispetto all’animale perché l’uomo ha immaginazione e capacità di prevedere; può essere rivolta alla difesa della libertà (intesa quale condizione indispensabile per ogni “crescita”), o rendersi strumentale per fini determinati (acquistare prestigio, conquistare un territorio, vendicare un’ “offesa”). La guerra – che rappresenta la manifestazione più importante di questo tipo di aggressività – è provocata infatti non da accumulo di pulsioni distruttive, ma dagli interessi di élite militari e politiche, cresce con la presenza di governi autoritari ed è resa più temibile dallo sviluppo della civiltà tecnologica.<sup>34</sup>

Capovolgendo il senso comune che condurrebbe all’associazione inversa, Fromm, in un certo senso, unisce l’evento della guerra all’aggressività “benigna”. E ne sono chiare le motivazioni. Il desiderio di conquista e l’esigenza di difendersi

---

(1975), *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano; Fromm, E. (1978), *Fuga dalla libertà*, Mondadori, Milano.

<sup>34</sup> Bertin, G.M. (1981), *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e comico. Violenza ed Eros*, Cappelli, Bologna 1981, p. 293.

spiegherebbero le ragioni sufficienti a scatenare l'atto che deriva da, e genera a sua volta, il potere. Ma difesa da che cosa, e conquista di che cosa?

Fromm considera le azioni difensive e di conquista "altamente complesse", poiché apparterrebbero all'insieme di quelle capacità raffinate che hanno consentito uno sviluppo ottimale dell'uomo e del suo cervello: gli esseri umani, a differenza degli animali, ad esempio, e si sono dotati di un' "intelligenza strumentale", capace di immaginazione, che ha reso più complessa la conservazione dell'equilibrio e dell'armonia di sé e aumentato la grandezza immaginifica e progettuale per ogni soggetto.

Accanto a questi fattori di positività dello sviluppo umano, tuttavia, sono cresciuti anche altri fattori meno rassicuranti: alla coscienza di sé si è affiancato il senso di ambizione e di fallimento; all'intelligenza strumentale, il senso d'incompiutezza; alla ragione, il senso di finitudine e l'angoscia esistenziale.

Per non cedere alla paura e alle inquietudini esistenziali, si sono strutturate nuove esigenze difensive e complesse non interessate a soddisfare le banalità delle pulsioni istintuali ma desiderose di

"dare un *sensu* alla propria vita: da un lato, rendendosi *efficiente* (e cioè sottraendosi alla passività e producendo: "sono perché agisco efficacemente" EF 297); dall'altro, avanzando, al di là degli schemi preconfezionati della società, "verso la frontiera", per rispondere con coraggio, "senza cedere alla paura e al dubbio" EF 333 [...]"<sup>35</sup>

Sono queste alcune delle "emozioni" di difesa primaria che Fromm connette alla possibilità della guerra e delle quali rifiuta la natura innatista considerandola condizionata dai contesti.

Questi dati dimostrano, secondo il Fromm, che l'aggressività non è un tratto "semplice" e innato, ma è parte di una sindrome, in cui appare unita ad altri tratti: rigida gerarchia, predominio, divisioni in classi, ecc."<sup>36</sup>

La difesa del territorio, pensata nei termini del predominio e della costruzione gerarchica del potere, non è più soltanto una risposta ad un'esigenza fisiologica – la conservazione di sé e della propria comunità – ma diventa anche la risposta a specifiche "esigenze esistenziali" che, continua Bertin nella sua analisi

---

<sup>35</sup> Ivi, p. 292.

<sup>36</sup> Ivi, p. 291.

“danno origine al *carattere*, che è il “sistema relativamente permanente di tutte le passioni non istintuali attraverso le quali l’uomo si pone in rapporto col mondo umano e naturale” EF 22, e rappresenta la sua seconda natura, il sostituto dei suoi istinti mancanti o scarsamente sviluppati<sup>37</sup>.

La difesa dal pericolo che deriva dall’assenza di senso e dall’incompletezza proprie della condizione umana, avrebbe così incentivato lo sviluppo di guerre e di conflittualità assecondando quella tentazione, che sarebbe poi stata secolare, di scegliere la forza e la reazione violenta come risposta al disordine e all’inquietudine esistenziale. Compiere l’affermazione di se stessi nella lotta del male contro il bene, del potente contro l’oppresso, erano per Fromm tutti risultati evidenti circa l’origine di un’aggressività che non poteva essere considerata solo in relazione al sistema complesso della libido (Freud), o al sistema genetico che insiste a definire gli umani predatori e cacciatori di territori (Lorenz), ma soprattutto sulla base dei fenomeni – ambientali, sociali e culturali – che si sono sviluppati “nella stessa misura in cui si sviluppano le civiltà e il ruolo del potere” .<sup>38</sup>

#### 1.1.5 Da “*soggetti di conservazione*” a “*soggetti di sviluppo*”

In accordo con le precedenti riflessioni, la definizione del soggetto umano così come quella della natura dei suoi impulsi, sarebbe dunque mutata per via di un processo dell’evoluzione biologica e sociale, da molti definita dinamica e creativa per la sua capacità di sviluppare *novità*.<sup>39</sup> Ma non solo. Fromm<sup>40</sup> suggerisce anche che, nel caso specifico dell’evoluzione umana, i soggetti si siano evoluti in modo particolare grazie al “raffinamento” delle competenze culturali che, insieme a uno sviluppo sorprendente della conoscenza, ha visto una crescita generalizzata dei ruoli sociali e la conseguente definizione di gerarchie, status di controllo e di potere.

Resta tuttavia da indagare in che modo i soggetti umani siano riusciti a muoversi entro questi due piani, apparentemente così diversi e lontani: la crescita evolutiva biologica e quella naturale.

Mentre i soggetti umani scoprono di poter autoregolare la propria crescita culturale, divenendo al tempo stesso soggetti di “conservazione” (biologicamente portatori di

---

<sup>37</sup> Ivi, p. 292.

<sup>38</sup> Ivi, p. 301.

<sup>39</sup> Dobzhansky, T.(1973), *Diversità genetica e uguaglianza umana*, Einaudi Milano 1975.

<sup>40</sup> Fromm, E., *Anatomia dell’aggressività umana*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1975.

caratteri ereditari) e soggetti di “sviluppo” (culturalmente portatori di innovazione) della specie, sperimentano nel controllo una particolare divergenza

[...] una duplice possibilità: di prevedere e controllare gli eventi, sostituendo alla “magia verbale” la “magia dell’algoritmo” (la grammatica del sistema); e di reagire, modificandola, sulla evoluzione medesima e sulle sue condizioni naturali [...] netta pertanto la differenza tra mutazione genetica e mutazione culturale: mentre la prima deriva da nuove istruzioni genetiche, è casuale, rigida, specializzata e lentissima, la mutazione culturale proviene dall’apporto di invenzioni e idee nuove, è finalizzata, dirige se stessa, ha una rapidità di massima esponenziale rispetto alle sue origini ed è caratterizzata dallo “specializzarsi nel non specializzarsi”.<sup>41</sup>

L’avvio del processo di civilizzazione<sup>42</sup>, rivela dunque la convivenza di tratti evolutivi specificatamente culturali e in rapido mutamento con l’avanzare del tempo, e tratti di origine biologica più consolidati e meno rapidi nei processi di cambiamento.

Da questo presupposto ha inizio la riflessione di Bertin, il quale individua nella differenza tra questi due componenti, e nel tentativo di ogni soggetto umano di dirigere un certo equilibrio tra il proprio “essere naturale” e il proprio “essere culturale”, un livello abbastanza elevato di sofferenza e irrazionalità.

Lo sviluppo del sistema nervoso apporta il dolore; la maturazione del cervello suscita, con la capacità di prevedere il futuro, l’ansietà, “sentimento ignoto ai bruti”; la creazione dei simboli favorisce la sostituzione alla realtà di entità mitiche, gravide di suggestioni emotive, che minacciano di schiacciare l’uomo. [...]<sup>43</sup>

Le ragioni di un simile disequilibrio ci rimandano così ancora una volta alla stessa ipotesi di Fromm e al grande disorientamento che deriva dalla consapevolezza di essere “soggetti finiti” e coscienti della propria finitudine e del proprio cammino evolutivo.

A questo proposito, riflettendo su questo particolare percorso dell’evoluzione umana, viene alla mente in senso esemplificativo un frammento narrativo di Odissea nello Spazio, film realizzato da Stanley Kubrik nel 2001. Tutti ricorderanno che, ad un

---

<sup>41</sup> Bertin, G.M. (1981), *Disordine esistenziale e istanza della ragione...*, op. cit., p. 276.

<sup>42</sup> Si rimanda alle riflessioni più recenti di Severino il quale, definisce le forze dell’aggressività messe a disposizione del potere durante lo sviluppo della civiltà, le “strutture operative” di cui gli essere umani si sono serviti storicamente per prevaricare gli uni sugli altri. Severino definisce “conflittualità primaria” la speciale relazione tra le forze aggressive e lo sviluppo delle tecniche che, nel corso tempo, ha dato luogo a forme sempre più sofisticate e disumane di predominio e violenza. Cfr. Severino, E., *La guerra*, Rizzoli, Milano, 1992; Id., *Téchne. Le radici della violenza*, Rizzoli, Milano, 2002.

<sup>43</sup> Bertin, G.M. (1981), *Disordine esistenziale e istanza della ragione...*, op. cit., p. 278.

certo punto del film, è possibile osservare la celebre scena in cui la scimmia, nel cammino evolutivo che vedrà il suo compimento definitivo da “animale superiore” in “homo sapiens”, segnerà definitivamente questo passaggio con l’appropriazione di un’arma – le ossa di una preda nemica oramai sconfitta – per il proprio predominio. E’ un’immagine simbolica e fortemente iniziatica che riesce a descrivere la “sete di supremazia” umana tra le altre specie, illustrando la crescita evolutiva metaforicamente con la conquista del potere e del predominio sulle altre specie. Lo stesso animale, che precedentemente si era servito delle armi per difendere il proprio territorio, mentre trasforma la propria posizione corporale – da quadrupede a *Erectus* – leviga e perfeziona l’arma che diverrà il simbolo dell’unità e del potere. L’intera comunità di “scimmie in evoluzione” si riconosce, infatti, sotto lo stesso urlo di vittoria che descrive simbolicamente la nascita di una nuova era evolutiva.

Il regista che narra provocatoriamente la crescita e lo sviluppo del soggetto umano, parallelamente alla “scoperta” dell’atto violento come “atto di predominio e conquista” (di sé nel senso stretto della propria autocoscienza e degli altri), incorpora e sembra ben interpretare le parole appena citate di Bertin quando scrive di un soggetto che, nel corso della sua evoluzione biologica e culturale, marca in modo molto significativo il suo passaggio da soggetto di conservazione in “soggetto di sviluppo”. Non appena è consapevole di poter reagire all’evoluzione stessa e di possedere la forza di modificare il proprio corso naturale di maturazione e crescita, il soggetto dimostra che il suo “organismo psicofisico è in grado, in quanto sistema aperto, di reggersi in uno stato diverso da quello dell’equilibrio statico e di consumare forze esistenti in potenza; possiede cioè le qualità dell’attività e della spontaneità [...]”<sup>44</sup>.

Inoltre, questo insieme di “forze” che caratterizzeranno l’essere umano in evoluzione e che Kubrick decide di narrare seguendo la specificità della crescita e dell’innalzamento corporeo, coincide con l’ipotesi dell’evoluzione delle componenti creative che i primi studi antropologici riferiscono “alla posizione eretta, [all’] accrescimento del cervello, [alla] mancanza di istinti specializzati e riduzione di comportamenti innati ecc.”<sup>45</sup>

Accanto all’intuizione di Fromm che già associava all’aggressività un carattere ambivalente (distruttivo ma creativo), la crescita dello sviluppo psicofisico e socio-culturale contribuirà a definire sempre di più la fisionomia del sistema limbico e

---

<sup>44</sup> Ivi, p. 276.

<sup>45</sup> Ivi p. 277.

l'organizzazione bio-antropo-sociologica più generica dei soggetti. Fino al raggiungimento dell'attuale configurazione che, come Bertin approfondirà nel suo testo, costituisce l' "iper-complessità" del genere umano.

L'uomo non è un robot programmato deterministicamente, ma è un sistema aperto, integrato in un processo evolutivo caratterizzato da dinamismo e creatività, e garantito nel suo sforzo di autodeterminazione e di autoaffermazione dal possesso di una (relativa) libertà che lo differenzia nettamente, in quanto promotore di un mondo di ragione, dalle altre specie animali.<sup>46</sup>

#### *1.1.6 Lo choc dell'errore: siamo homo sapiens...e demens.*

Quando in "Disordine esistenziale" Bertin individua nella stretta interdipendenza tra dimensione biologia e dimensione culturale ciò che definisce l'essere umano un "animale culturale", l'autore definisce questa duplice dimensione come la variabile *tragica* dell'esistenza.

L'evoluzione è accompagnata, in tutti i suoi gradi, da un carico di irrazionalità e sofferenza che non scompare, anzi si aggrava ed acquista dimensioni tragiche, nell'uomo.<sup>47</sup>

Bertin definisce "tragica" la dimensione esistenziale "poiché costantemente disturbata da un onnipresente disordine che rischia di prevalere sull'istanza della ragione intesa in senso bertiniano. Eppure, è nella tragicità di questo perpetuo moto tra ordine e disordine che la ragione esercita il suo potenziale creativo e organizzativo. Scrive Demozzi cogliendo il punto

Si tratta di una ragione che interviene nell'ambito del "disordine esistenziale", disordine conseguente alle sollecitazioni interne ed esterne che caratterizzano l'essere umano e al rapporto reciproco di istanze intellettive ed affettive. "Non è una ragione intellettualistica condannata al silenzio dai problemi relativi alle emozioni e ai sentimenti o all'altrove dai motivi dell'estetico e del religioso, anzi, essa in quanto <<proteiforme>>, è nutrita di immaginazione e si realizza proprio nel momento della creatività."<sup>48</sup>

Letta in questi termini, la ragione diventa il principio grazie al quale, lungo i percorsi esistenziali, siamo chiamati ad apprendere e a procedere tenendo conto sempre dei

---

<sup>46</sup> Ivi, p. 318.

<sup>47</sup> Ibidem.

<sup>48</sup> Demozzi, S., *L'infanzia "inattuale"*, Edizioni Junior, Parma 2016, p. 35 e 36.

nessi e degli intrecci che legano i nostri limiti/rischi alle nostre possibilità.

Tra i limiti, Bertin sottolinea in particolar modo la pericolosa illusione di considerare l'intelligenza, l'immaginazione e la creatività come strumenti utili alla trasformazione e modellazione della "natura e [del]la vita umana" a proprio piacimento. Prime tra le altre, le pulsioni vivono l'illusione di poter "operare" al servizio di una "ristrutturazione della ragione" continua.

Tra le possibilità, invece, l'autore ipotizza il raffinamento di competenze e strumenti di ragione – in grado di stimolare un movimento perpetuo tra ordine e disordine esistenziale senza che questo si esaurisca necessariamente in una delle due istanze.

La ragione problematicista bertiniana non vede, infatti, soluzioni definitive alla metamorfosi esistenziale dei fattori di ambivalenza dell'esistenza– tendenzialmente separate e soggette a operazioni di differenziazione – bensì, promuove le possibilità dialogiche e non distruttive di ciò che intercorre tra "tragico e comico", "violenza ed eros", alcune delle categorie che privilegerà nel corso dell'intero saggio.

Le dicotomie rappresentate da quelli che possiamo definire binomi ancestrali (perché antichi quanto l'essere umano sulla terra) e familiari (amore/violenza, vita/morte, bene/male) spiegano inoltre cosa intenda Morin<sup>49</sup>, e Bertin di conseguenza, definendo i soggetti in evoluzione come esseri "totalmente naturali e totalmente culturali". La tensione tra variabili contrapposte, a partire dalla più comune dicotomia tra natura e cultura, è infatti alla base del lavoro del sociologo francese<sup>50</sup>. Nell'opera che intitolerà "Il paradigma perduto" – e in seguito della maggior parte dei suoi contributi scientifici – l'obiettivo principale dell'autore sarà quello di rintracciare e motivare le possibili strade di complementarietà delle sfaccettature apparentemente antagoniste dell'esistenza, e che andrebbero invece assicurate come esperienze significative in nome della loro ambivalenza.

In accordo con la lettura che Bertin restituisce a Morin, in questi testi troviamo determinante l'opinione secondo la quale "una definizione della "natura" umana, consapevole del suo ruolo "inatteso, disfunzionale e funzionale, dell'irrazionale nell'irrazionale (e l'inverso), dell'ordine e del disordine [...] non può che dare evidenza agli aspetti molteplici e contraddittori in cui tale natura si manifesta [...]"<sup>51</sup>.

Tra i fattori di grande complessità, Morin sottolinea l'indivisibile contaminazione e inter-relazione tra le componenti naturali e culturali dello sviluppo umano. Come

---

<sup>49</sup> Morin, E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983.

<sup>50</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>51</sup> Morin, E., *Il paradigma perduto: cos'è la natura umana?* Bompiani, Milano, 1974 in Bertin, G.M., *Disordine esistenziale e istanza della ragione...*, op. cit..

siano arrivati a interagire questi complessi ambiti della vita umana, Bertin, sempre a partire dalle suggestioni di Morin e altri studiosi tra cui Hacker e Tinbergen<sup>52</sup>, è d'accordo con coloro che individuano il cervello umano come la sede che ha permesso e permette l'interazione tra le informazioni naturali e quelle di "natura" culturale.

L'etologia e gli studi delle neuroscienze suggeriscono che la processualità dell'evoluzione umana sia stata accompagnata sostanzialmente da una sempre più complessa trasformazione del sistema celebrale che, a partire dal più antico cervello rettiliano, e con il potenziamento del cervello limbico, luogo di sperimentazione ed elaborazione emozionale, abbia cominciato a sperimentare inedite potenzialità con la neocorteccia. Lo sviluppo di questa specifica area, ha contribuito negli anni a definire il cervello come l'epicentro dove si realizza la riorganizzazione della struttura del mondo bio-psico-socio-culturale.

Avvicinando ai giorni nostri, gli studi più recenti affermano che la zona del nostro cervello dove agisce il *logos*, il linguaggio, è quella che avrebbe favorito la sperimentazione delle prime possibilità d'immedesimazione, dunque lo sviluppo empatico – lì dove, ad esempio, non riconosciamo il tipo di risposta che deriva da un'esperienza completamente nuova<sup>53</sup>. Allo stesso tempo, queste caratteristiche che avrebbero indotto alla possibilità di sperimentare, e quindi di verificare per tentativi se e come realizzare l'interazione con il mondo interno ed esterno a noi, avrebbero aumentato la crescita del senso di disordine e disorientamento. La possibilità che nasceva dal tentativo e dalla sperimentazione continua di azioni e pensieri (e in rapido mutamento soprattutto sul piano dell'evoluzione socio-culturale) aumentava, di fatto, il rischio del fallimento.

[...] la progressione delle attitudini euristiche e strategiche del cervello (competenze) nella risoluzione dei problemi insorgenti dal rapporto con l'ambiente, con gli altri e con stessi, introduce, con la regressione dei programmi genetici, ambiguità ed incertezza, e quindi lo choc dell'errore. E introduce anche l'*hybris* (la *démesure*), poiché l'affettività, già straripante nei primati, assume nel *sapiens* un carattere instabile, eruttivo, eccessivo, per cui l'aggressività va al di là del bisogno di difesa e diventa furore di distruzione e volontà di morte. E così, a causa del disordine provocato da errore e da *hybris*, le qualità del *sapiens* e del *demens* appaiono inestricabilmente connesse nella loro contraddittorietà, e la follia accompagna già dalla

---

<sup>52</sup> Tinbergen, N., Blum I., *Lo studio dell'istinto*, Adelphi, Milano 1994.

<sup>53</sup> Cfr. Contini, M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Nuova Italia, Bologna, 1987.

preistoria la vita dell'uomo.<sup>54</sup>

Morin illustra molto bene questa complessa interazione tra l'evoluzione biologica e socioculturale (connotata peraltro da differenti tempi di evoluzione e cambiamento) e i tentativi di riorganizzazione dell'esperienza umana. Inoltre, il suo è un vero sforzo di decostruzione di una serie di falsi paradigmi al fine di ristrutturare una fisionomia che sappia riconoscersi complessa – o iper-complessa, come vedremo fra poco – e quindi in grado di interagire – e riconoscere a sua volta le istanze di contraddittorietà e ambiguità dell'umanità.

Siamo *sapiens*, scrive Morin sempre in “Il paradigma perduto”<sup>55</sup>, quindi in grado rielaborare le esperienze e trasformare sulla base di obiettivi specifici, ma siamo anche *Demens*, non esita a ricordarci, soggetti indefiniti e portatori (e generatori) di insicurezza e incertezza con le quali il confronto ha origine da questa speciale progressione di competenze.

Dal punto di vista moriniano, inoltre, la complessità nel gestire l'“originale” movimento tra *sapiens* e *demens*, deriverebbe anche dallo sviluppo culturale sul piano delle emozioni. Da una parte, la complessificazione del mondo emozionale avrebbe generato un sentimento di colpevolezza e di fallimento, amplificando oltretutto il forte “carattere instabile” del mondo emozionale e sperimentando presto nuove forme di ansia e di nevrosi. Dall'altra parte, di fronte al carattere “nevrotico” e insicuro del “demens”, l'homo sapiens avrebbe raffinato altre precedenti imperfezioni del sistema cerebrale tanto da diventare un soggetto capace di empatia e di *strategie di coping*, diremmo in pedagogia, ovvero un individuo in grado di attivare un repertorio adatto alla risoluzione di problemi specifici.

[...] il sistema cerebrale compie un salto qualitativo di enorme importanza col passare della complessità all'ipercomplessità, poiché, mentre nella complessità risulta strutturato rigidamente (in quanto centralizzato, gerarchizzato, specializzato), nell'ipercomplessità svolge competenze euristiche e strategiche (cui abbiamo accennato) che gli permettono di affrontare i problemi dell'esperienza con procedimenti di “prove ed errori” e quindi di adattarsi al cambiamento. [...] nell'organismo umano, grazie alla ipercomplessità cerebrale, l'adattamento al cambiamento effettuato mediante la innovazione è risultato di errori che non degradano inevitabilmente, ma possono arricchire anche l'informazione, e di rumori, che anziché provocare disorganizzazione, possono condurre attraverso il “disordine”, ad un

---

<sup>54</sup> Bertin, G.M. (1981), *Disordine esistenziale e istanza della ragione...*, op. cit., p. 281.

<sup>55</sup> Morin, E., *Il paradigma perduto: cos'è la natura umana?* op. cit....

ordine nuovo.<sup>56</sup>

Pertanto, la definizione di un nuovo quadro interpretativo della condizione umana, per Morin andava iscritta all'interno di una riflessione capace di comprendere ogni elemento di contraddittorietà. In un altro saggio il filosofo evidenzia i possibili rischi di un processo di razionalizzazione del problema.

Si potrebbe pensare che l'antidoto a «demens» si trovi in «sapiens», nella ragione, ma la razionalità non può definirsi in maniera univoca. Spesso crediamo di essere nella razionalità mentre siamo nella razionalizzazione, un sistema assolutamente logico ma che manca della base empirica che permette di giustificarlo.<sup>57</sup>

Non solo una simile prospettiva mancherebbe di base empirica ma il processo di razionalizzazione cui si riferisce Morin riguarda la condotta umana incapace di connettere e di riconoscere la molteplicità di un soggetto umano.

Soltanto riconoscendo un contesto evolutivo iper-complesso, la cui struttura si genera e ri-genera sempre entro i tre termini “individuo-specie-società”<sup>58</sup>, e integrando le idee (insufficienti da sole) di *Homo sapiens-demens*, *Homo economicus* e *Homo ludens*<sup>59</sup> che è possibile indagare con maggiore profondità il sistema aperto delle grandi manifestazioni umane e, in questo caso specifico, le ambivalenze delle funzioni distruttive/costruttive dell'aggressività.

È nel quadro di queste considerazioni, per le quali la prassi umana si muove sul piano contraddittorio di funzionale/disfunzionale, razionale/irrazionale, sapiens/demens, che va studiato uno degli aspetti più significativi di tali contrapposizioni: l'aggressività intesa nella sua ambivalenza di portatrice di vita e portatrice di morte.<sup>60</sup>

### 1.1.7 L'ipertrofia dell'aggressività e l'espressione culturale della violenza

Provando a unire sotto un unico cappello le riflessioni che abbiamo riportato a partire da Lorenz Freud, Fromm, Bertin e infine Morin, potremmo raggiungere una

---

<sup>56</sup> G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, op.cit., p. 283.

<sup>57</sup> Morin, E., *Cultura e barbarie europee*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 91

<sup>58</sup> Cfr. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

<sup>59</sup> Scrive Morin, “Homo sapiens, dalla mente razionale, può, allo stesso tempo, essere Homo demens, capace di delirio, di demenza. Homo faber, che sa fabbricare e utilizzare attrezzi, è anche capace, fin dai primordi dell'umanità, di produrre innumerevoli miti. Homo economicus, che si determina in funzione del proprio interesse, è anche Homo ludens, del quale ha trattato qualche decennio fa Huizinga, cioè l'uomo del gioco, del consumo, dello sperpero. Dobbiamo integrare e legare questi tratti contraddittori. All'origine di ciò che andremo a considerare come la barbarie umana, si trova certamente questo aspetto «demens», produttore di delirio, di odio, di disprezzo e di ciò che i Greci chiamavano hybris, la dismisura. Morin, E., *Cultura e barbarie europee*, op. cit., p. 91.

<sup>60</sup> G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, op. cit., p. 285.

definizione unanime dell'aggressività nominandola come la componente ambivalente che, a seconda dei casi e dell'evoluzione filogenetica e culturale dei contesti (naturali, sociali, culturali), è positiva e/o negativa; distruttiva e/o protettiva; razionale e/o irrazionale.

Gli autori sarebbero dunque probabilmente in accordo nel definire questa flessibilità e indeterminatezza della condizione umana come rappresentativa del dinamismo che avrebbe permesso all'umanità stessa di cadere e recuperarsi, di distruggere e ristrutturarsi nel corso dei secoli. Anche in questo caso, un simile processo viene descritto da Bertin come una precisa connotazione del suo tempo storico e culturale ancora in evoluzione.

L'aggressività con la nascita della cultura e il suo corso evolutivo, avrebbe generato anche quella che Bertin definisce "tendenza ipertrofica", l'ingrandimento delle sue dimensioni e della sua intensità tale da generare, ad un certo punto della storia dell'umanità già contrassegnata dalla guerra, un'espansione ancora maggiore del fenomeno bellico e della violenza in generale.

Seppure le sue considerazioni abbiano inizio dall'analisi dei comportamenti autoregolativi del singolo (Freud), utile alla definizione e alla circoscrizione di un gruppo di appartenenza (Lorenz), l'aggressività avrebbe infine rivelato, nella sua forma più regressiva, la violenza. Ovvero, si sarebbe allontanata sempre di più da uno stato di inibizione per mostrare il suo carattere più feroce, barbaro.

A questo proposito risulta particolarmente efficace l'interpretazione di Franco Cambi, secondo il quale ciò che avrebbe permesso di leggere e interpretare l'aggressività prima attraverso il *principio di autoregolazione* (che sottolinea la componente spontanea di tale comportamento), in seguito con il concetto di *manovrabilità*<sup>61</sup> (che ne riconosce l'influenza e l'interdipendenza con i contesti e altre variabili esterne al soggetto), sarebbe stato il progressivo aumento di violenza, e la molteplicità delle sue forme che, fondamentalmente, costituirono la questione culturale del problema.

A partire da questa osservazione, Cambi interviene con una serie di considerazioni e pone in primo piano le seguenti ipotesi:

- 1) Che esiste un'aggressività biologica, ma circoscritta e autoregolata
- 2) Che questa viene ridefinita con la nascita della cultura, che la estende, la intensifica, la rivolge contro la specie stessa a cui l'uomo appartiene

---

<sup>61</sup> Con il termine intendiamo la possibile regolazione di un atto aggressivo che può trasformarsi in atto più o meno violento.

- 3) Che questo passaggio va visto come una patologia della cultura e deve essere spiegato a livello profondo, come tenta di fare la psicoanalisi
- 4) Che da e su questo passaggio si innesta la storia della cultura come storia di violenza, enfatizzata con la nascita delle grandi civiltà idrauliche e degli stati imperiali, con la vittoria politica delle classi aristocratiche e della loro etica quasi esclusivamente maschile, autoritaria e guerriera. E' quindi alla cultura soprattutto che va imputata la degenerazione dell'aggressività umana. <sup>62</sup>

A questo punto della riflessione, potremmo affermare che, in seguito all'indagine delle origini filogenetiche dell'aggressività (oltre al suo carattere primordiale) e ad alcune possibili ricadute sul piano culturale, può essere interessante provare a delineare in che modo si sia declinato il "discorso" sulla violenza e il suo legame con lo sviluppo culturale nel dibattito interdisciplinare.

Quando Bertin porta a termine le sue riflessioni sull'aggressività e la violenza ci troviamo verso la fine degli anni Ottanta del '900. In quegli anni, ma più genericamente nel corso del Novecento, le discipline, dalla psicologia all'antropologia, definiscono gradualmente i loro focus sulla tematica con sempre maggiore specificità. Tuttavia, prima di quel momento, il tema dell'aggressività, della violenza e del male, percorre una lunghissima strada. Un lungo procedere non solo di eventi storici ma soprattutto di svolte paradigmatiche che sono avanzate quasi sempre parallelamente alle trasformazioni sociali e culturali del mondo occidentale. Le ipotesi illustrate da Cambi, non sono dunque la sintesi di un rapido processo di trasformazione ma sono piuttosto l'esito di un lungo itinerario complicato e discontinuo sia sul piano epistemologico che culturale sociale.

Se le voci appena ascoltate di Lorenz e Eibl-Eibesfeldt ci raccontano che per lungo tempo si è parlato di violenza senza quasi mai negare il riferimento all'aggressività – il "cosiddetto male" per nominarla con le parole di Lorenz –, altrettanto lungo è stato il tempo in cui la violenza è stata pensata, scritta e argomentata nella sua relazione intrinseca con il potere. I cambiamenti socio-culturali che si verificano in quel momento storico si confrontano, infatti, con antiche e nuove povertà, con lo sviluppo di habitus e stili di vita sempre più subordinati a dinamiche di controllo di forte natura autoritaria. Purtroppo, è la tradizione educativa una delle esperienze che meglio ci tramanda gli esiti e gli sviluppi delle nuove tendenze politiche che miravano al controllo sociale su ogni piano della vita comunitaria. Con le prime tracce di "pedagogia nera", infatti, la violenza fa ingresso anche nell'ambito della cura e della

---

<sup>62</sup> Cambi, F, Olivieri, S. (a cura di), *Infanzia e violenza: forme, terapie, interpretazioni*, La nuova Italia, Bologna, 1999.

tutela dell'infanzia influenzandone direzioni e indicazioni pedagogiche orientate alla ri-educazione e all'“addestramento” invece che alla crescita e all'emancipazione.

L'ambito educativo è soltanto un esempio, naturalmente, di un più vasto ambiente culturale che all'epoca si trova coinvolto in un progetto di controllo sociale per favorire, e non ostacolare, la crescita socio-economica immaginata e promossa dal mondo occidentale. Sotto l'ordine di queste premesse, dunque, emergono anche i primi segni di un'ambizione politica che prometteva opere di contenimento della “cattiveria” umana.

Dunque, con la fine dell'antichità e il progredire di un simile sfondo culturale (ancora profondamente influenzato da visioni manicheiste<sup>63</sup> del male che non abbandoneranno pressoché mai il campo), è con l'avvio della modernità che il dibattito interdisciplinare orienta il centro delle sue riflessioni verso nuove interpretazioni delle fisionomie culturali della violenza.

## **1.2 L' “organizzazione” sociale dell'azione violenta**

### *1.2.1 Il carattere “strumentale” della violenza*

La riformulazione di una nuova organizzazione sociale si è mossa, dunque, parallelamente al costituirsi di varie ipotesi e approcci teorici che, soprattutto in campo sociologico, si sono interrogati sempre più in profondità sul tipo di relazione che la violenza intrattiene con l'evoluzione e le trasformazioni delle culture e delle società.

In particolare, a partire dalle analisi rivolte alle specificità della modernità, si sono fatte strada una serie di teorie particolarmente attente alle “funzioni” della violenza nella società. Il loro obiettivo, infatti, era quello di provare a descrivere alcune specificità delle “qualità” della violenza messe al servizio dell'ordine e della stabilità da un determinato sistema politico e sociale.

Alcune di queste interpretazioni mantenevano un forte legame con alcune funzioni simboliche della violenza utili a “giustificarne” l'uso strumentale e strettamente causale; cioè un uso della violenza connesso essenzialmente alle esigenze delle forme

---

<sup>63</sup> L'unde- malum aristotelico e la tradizione cattolica che definiva i soggetti colpevoli di violenza – sottolineando l'irrinunciabilità della violenza - costituirà lo sfondo delle analisi di stampo filosofico, psicoanalitico, socio-politico, storico almeno fino alla weltanschauung kantiana. Cfr. paragrafo 1.3.1 *Dal male radicale al male assoluto: la frattura dei paradigmi dominanti* di questo capitolo, p.

di potere che hanno caratterizzato la storia delle società occidentali.

Il contributo del sociologo Corradi, facendo riferimento ad autori come Elias e Foucault, definisce questa proposta interpretativa con la corrente teorica che si appoggerà per molto tempo ad una *concezione classica*<sup>64</sup> e più tradizione della violenza (così come raccontata dalla sociologia e dalle scienze politiche), ovvero

[...] la spiegazione più diffusa secondo la quale la violenza è uno strumento del potere, per cui essa è raramente tematizzata in quanto tale ma pensata piuttosto come grado del conflitto.<sup>65</sup>

Uno sguardo di questo tipo, rivolto alla comprensione non solo delle motivazioni che regolano la violenza, ma soprattutto orientato a individuarne le modalità di “mostrarsi” nel mondo sociale, ha coinvolto la sociologia del Novecento per moltissimi anni. In linea con le riflessioni sull’andamento epistemologico che abbiamo appena descritto, anche la sociologia recupera una certa attenzione per la contingenza e, soprattutto, il legame di determinati episodi con l’evoluzione dei significati della violenza.

Nelle loro primissime considerazioni, studiosi come Elias e Foucault ripercorrono la storia della modernità con una particolare attenzione all’analisi delle nuove tipologie di organizzazione sociale che stavano abbracciando la maggior parte delle culture europee<sup>66</sup>. In effetti, le nuove forme di potere che caratterizzeranno l’avvento della modernità, mettono in luce alcune premesse di nuove forme di “monopolio” della violenza da parte dei sistemi politici che cominciano a costituirsi nei primi anni dell’Ottocento. Questa nuova “tendenza” del mondo socio-politico impegnato a regolare e a “controllare” in modo razionale le azioni violente nelle forme più comuni dell’epoca, aveva favorito inoltre una serie di cambiamenti dei costumi sociali e degli habitus che tradizionalmente appartenevano al mondo occidentale.

Prosegue Corradi riportando Elias,

Mentre per tutto il Medioevo le manifestazioni dell’aggressività come la guerra, la tortura dei

---

<sup>64</sup> Corradi definisce “classica” la concezione che descrive la violenza come lo strumento di cui si serve il potere per favorire o impedire il cambiamento. Cfr. Corradi, C., *Sociologia della violenza. Identità, modernità, potere*, Mimesis edizioni, Milano 2016, p. 93.

<sup>65</sup> Ivi, p. 92.

<sup>66</sup> Per un approfondimento si consiglia la lettura dei seguenti volumi: Elias, N., *La civiltà delle buone maniere*, Il Mulino, Bologna, 1968; Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi Editore Spa, Torino, 1976.

nemici, l'esplosione di crudeltà contro esseri umani e animali erano non solo consentite ma anche ricercate per il loro intrinseco piacere, il raffinamento dei costumi condanna questi atti e porta a una pacificazione sociale. Anche questa forma di piacere è stata civilizzata; nel mondo civile l'individuo non può dare libero spazio all'aggressività la quale, dallo scontro diretto corpo a corpo, si trasferisce a espressioni indirette, regolate e incruente come assistere a competizioni sportive oppure a spettacoli cinematografici dove la violenza è rappresentata e vissuta in modo vicario.<sup>67</sup>

Il processo di civilizzazione come possibile fattore “inibitore” della violenza<sup>68</sup> non è tuttavia l'unica interpretazione che ci è arrivata da quegli anni di studio ed analisi. Non era soltanto l'origine della “civiltà delle buone maniere”, per dirla con Elias, a costituire un elemento di novità.

E' sufficiente fare riferimento ad alcune osservazioni di Foucault, ad esempio, per avere un'idea di alcune inclinazioni interpretative alternative (e non per forza in opposizione a quella appena descritta) capaci di cogliere altre possibili ragioni sociologiche dello stesso processo di civilizzazione che si stava verificando alle porte dell'epoca moderna.

Anche Foucault, allo stesso modo di Elias, osserva una diffusa operazione politica di “contenimento” della violenza per scopi prevalentemente di ordine sociale. Tuttavia, accanto alle motivazioni legate al processo di “civilizzazione” effettivamente in atto, Foucault si fa portavoce di un'altra trasformazione in atto. Il progetto politico volto a indebolire le manifestazioni pubbliche di violenza e atti aggressivi, aveva dato luogo ad una profonda ridefinizione, soprattutto sul piano culturale, di due componenti fondamentali della vita politica e sociale: le rappresentazioni di corpo e di potere<sup>69</sup>.

Dal suo punto di vista, le forme di potere delle società occidentali avevano certamente tentato di dimostrare la possibilità di un uso “razionale” della violenza, ma al contempo, perché questo fosse concretizzabile, ne avevano raffinato uno strumento modellabile e “pronto all'uso” per il controllo – e la regolamentazione – di situazioni riconosciute a livello sociale “ingiuste”, e dunque punibili con atti violenti. La stessa dinamica, seguendo l'argomentazione di Foucault, avrebbe trasformato i significati di “punibilità” dei corpi e definito il rapporto sempre più profondo tra le forme di potere politico e i luoghi dov'era storicamente legittima la punizione, dalle carceri agli ospedali. Come ci ricorda Corradi in riferimento all'opera di Foucault,

---

<sup>67</sup> Ibidem.

<sup>68</sup> Cfr. Elias, N., *La civiltà delle buone maniere*, op. cit..

<sup>69</sup> Cfr. Foucault, M., *Poteri e strategie: l'assoggettamento dei corpi e l'elemento sfuggente*, Mimesis, Milano 1994.

[...] nell'Europa dell'Ottocento si compie una cesura tanto profonda quanto irreversibile nella manifestazione della violenza, che egli analizza nel potere di punire. Fino alla fine del Settecento, la punizione di un crimine doveva manifestare in modo grandioso tutto il potere del sovrano. Il condannato non era "semplicemente" messo a morte, ma veniva torturato, mutilato, sventrato e infine ucciso. La misura di questo spettacolo feroce e pubblico era una funzione del potere assoluto del re [...]. Con l'Ottocento il corpo non è più il principale bersaglio dell'azione penale. La pena si sconta lontano dagli occhi del popolo, nell'ombra del carcere. [...] l'esecuzione della pena per, così dire, si "privatizza".<sup>70</sup>

Queste forme di "privatizzazione" che legittimano o meno vari tipi di violenza, definiscono dunque sempre meglio le fisionomie dei luoghi e degli spazi dove la vita cittadina si svolge con regole precise e all'interno di un "disegno" politico che differenzia sempre di più gli spazi del legale e dell'illegale, del legittimo e dell'illegittimo. Al loro interno era compresa anche la manifestazione della violenza con i suoi scopi specifici di predominio che metteva in atto con guerre e/o strategie del terrore: la guerra del terrore era legittima a definire i confini, a raggiungere conquiste, a riappropriarsi del potere.<sup>71</sup> Il potere politico legittimava l'utilizzo di violenza a fini prevalentemente strumentali e funzionali a mantenere intatta la società civile.

Ed è questo l'aspetto di maggiore interesse che emerge con le analisi di Elias e Foucault. Chi aveva studiato a fondo la nascita della modernità aveva colto i significati del valore strumentale della violenza e la sua influenza sulla trasformazione della natura dei luoghi dove quotidianamente si costruisce comunità politica, così come dell'intero tessuto sociale fatto di relazioni non solo politiche. Per il mantenimento di un contesto socio-politico orientato a nuove prassi e a nuove regole sociali per l'ordine e la stabilità, gli individui avevano attraversato un grande cambiamento delle identità – sia individuali che politiche. Dunque, si trasformano gli spazi, le identità ma soprattutto si ricostruisce la cornice normativa-morale che regola le azioni degli individui. Portando all'estremo questo processo di trasformazione, potremmo dire che ciò che nell'antichità era considerato illegittimo o impensabile,

---

<sup>70</sup> Ivi, p. 101.

<sup>71</sup> Afferma Adriana Cavarero: "In epoca moderna, tale distinzione insiste per lo più sulla differenza fra una violenza regolare e una irregolare, tendenzialmente basata sull'opposizione legale-illegale nel significato giuridico del diritto internazionale o costituzionale. Legato alla contingenza storica e alla parabola dello Stato Sovrano, il discordo in materia, oltre a essere un cruciale oggetto di discussione, è a dire poco, complesso. Nella sua grammatica elementare, ancor oggi invocata quando si vuol distinguere la guerra dal terrorismo, esso fa tuttavia riferimento a uno schema assai semplice. Regolare, nonché legittima e legale, risulta la violenza riferibile al modello classico della guerra fra Stati. Irregolare e perciò criminale, risulta invece la violenza messa in opera da attori non statuali". Cfr. Cavarero, A., *Orrorismo, ovvero della violenza sull'inerme*, Feltrinelli, Milano, 2007, p. 92 e 93.

con la modernità diventa prassi, ordine e legge.

Elias e Foucault, pur apparentemente distanti nelle loro riflessioni, approdano in realtà alla medesima consapevolezza: certi tipi di organizzazione del potere in epoca moderna, dello sviluppo sociale e culturale delle civiltà, diffondono la convinzione che sia il potere politico a possedere gli strumenti che regoleranno l'aumento e/o la diminuzione di violenza.

### *1.2.2 Le contraddizioni della modernità: la violenza al servizio del potere*

Procedendo verso l'analisi che tenta di tracciare il filo conduttore nello sviluppo di alcune teorie che hanno profondamente segnato le interpretazioni sulla violenza e sul male, ci avviciniamo ora al momento in cui la "civilizzazione delle usanze" teorizzata da Elias<sup>72</sup> mostra le sue prime contraddizioni.

Come abbiamo tentato di riepilogare in queste poche pagine, ad un certo punto della storia assistiamo ad un tentativo di "addomesticamento" della violenza e ad una ridefinizione degli habitus che possono differenziare le buone e le cattive maniere (ad esempio, è in questo periodo che nasce il galateo e si sviluppa il complesso di idee dei "buoni comportamenti").<sup>73</sup>

Il percorso che conduce dalla "spettacolarizzazione della violenza" ad una "privatizzazione" della stessa, cioè ad uno spostamento progressivo dei comportamenti considerati espressione del carattere "animale" dell'essere umano dalla "piazza comune" a luoghi protetti e privati, si è estesa in modo trasversale su diversi piani della vita sociale.

In primo luogo, questa mutazione coinvolgeva la società adulta e si esprimeva con l'inibizione dei comportamenti più riprovevoli che potevano suscitare sentimenti di vergogna e/o imbarazzo (è con la modernità, ad esempio, che nascono norme che differenziano le buone dalle cattive maniere). Inoltre, lo stesso fenomeno aveva concretamente influenzato le proposte educative rivolte alla fascia dei più piccoli. Il desiderio di stabilità sociale di quegli anni si esprime, infatti, anche attraverso iniziative educative che fanno uso della violenza per il controllo e l'inibizione di comportamenti "correggibili". Sono gli anni della "pedagogia nera" teorizzata da

---

<sup>72</sup> Cfr. Elias, N., *La civiltà delle buone maniere*, op. cit.

<sup>73</sup> Scrive Foucault, a proposito delle antiche forme di spettacolarizzazione della violenza: " Il castigo è passato da un'arte di sensazioni insopportabili a una economia di diritti sospesi. Se è ancora necessario, per la giustizia, manipolare e colpire il corpo dei giustiziandi, lo farà da lontano, con decenza, secondo regole austere, e mirando ad un obiettivo ben più "elevato". Le parole di Foucault, oltre ad esprimere una trasformazione in campo sociale e politico, rispecchiano il quadro dell'educazione dell'epoca. Cfr. Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, op. cit..., p. 13.

Alice Miller<sup>74</sup>,

Ovvero, [scrive Contini] viene teorizzato che i bambini e le bambine devono essere educati, da subito, “con severi rimproveri e con l’uso della verga”: per eliminare la connaturata cattiveria, per correggere la loro indole ostinata, per evitare che affliggano e tormentino i loro genitori, infine perché diventino “bambini obbedienti, docili e buoni”.<sup>75</sup>

Accanto al progresso delle civiltà, cresce dunque l’esigenza di disciplinare il confine tra il bene il male, ma crescono anche le norme che autorizzano “metodi” per la disciplina del controllo,

manifestazioni di “pedagogia nera” si sono susseguite nel tempo, passando per la violenza più efferata (fino all’epoca tardo romana l’infanticidio non era considerato un reato), attraverso forme di conclamata promiscuità (pensiamo al Medioevo in cui, a 7 anni, un bambino era considerato a tutti gli effetti un adulto), fino ad arrivare a forme più sottili, meno fisiche, improntate all’umiliazione e alla mortificazione.<sup>76</sup>

Demozzi definisce “sottili” le forme più implicite ed invisibili della violenza, quelle che in modo imperscrutabile e silenzioso entrano in relazione con le vite quotidiane e trasformano, quasi passando inosservate, il campo delle relazioni sociali e i valori che dominano una società. Ed è qui che probabilmente si inserisce la forma di contraddizione più evidente della modernità.

Di fatto, pur assistendo ad un primo tentativo di “autocontrollo” dei soggetti di fronte alla violenza, si sviluppano contemporaneamente – e in forma più “sottile”, latente e “minuta”, per dirla con l’antropologo Girard<sup>77</sup> – proposte politiche e educative rigorose che non danno solo gli esiti sperati dalle civiltà europee.

[...]riprendendo l’insegnamento platonico, [Cicerone] spiega che l’accesso alla civilizzazione quando ci si è posizionati di fronte alla “giusta ragione” (*recta ratio*), è aperta a tutto il mondo. Ciò che spiega perché, durante i Secoli, lo sforzo della civilizzazione, quanto meno in Occidente, è stata quella di ridurre il più possibile la manifestazione di pulsioni e di fare trionfare la razionalità e il dovere. Poco a poco, l’Occidente si è liberato del potere delle tradizioni, delle chiese, dei pregiudizi. Ma questo bastava per evitare il male?<sup>78</sup>

---

<sup>74</sup> Miller, A., *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé. Riscrittura e continuazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

<sup>75</sup> Contini, M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La nuova Italia, Bologna, 1992

<sup>76</sup> Demozzi, S., *La “violenza sottile” Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche*, Education Sciences & Society, 1/2017.

<sup>77</sup> Girard, R., *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano, 1980.

<sup>78</sup> Marzano, M., Jack de Saint-Victor, *Le vertige du mal: agressivité, violence et barbarie, Cités 2008/4 (n° 36), p. 9-16. DOI*

La domanda di Marzano è certamente retorica, e tuttavia apre uno spiraglio di analisi interessante attorno ai limiti della proposta “normativa” dell’epoca.

Se, ancora una volta, vogliamo indicarne i limiti è perché le crisi delle società e le “cadute” più grandi dell’umanità, almeno per quanto riguarda le culture occidentali, si sono spesso concretizzate internamente all’illusione di dominare se stessi – in direzione di invincibilità (*recta ratio*) e non di vulnerabilità, fragilità ed errore (*vulnus*). Ma dove troviamo traccia del fallimento dell’impresa di razionalizzazione delle culture e società europee?

Foucault aveva già messo in evidenza la contraddizione di una società che, con la costituzione di carceri e luoghi adibiti alle punizioni, aveva solamente concretizzato un’opera di privatizzazione della violenza. Sostanzialmente, la violenza era slittata da spazi aperti a spazi chiusi e aveva cominciato a manifestarsi non soltanto attraverso punizioni corporali ma attraverso i caratteri più opachi dell’omertà e della mortificazione.

Tuttavia, crediamo che la pedagogia nera e i suoi sviluppi siano in qualche modo esemplari della trasformazioni dei costumi e degli habitus che si realizzano in epoca moderna. Non sono solo indicatori di un sempre più diffuso silenzio – o silenzioso consenso – attorno ai principi etici di un sistema comunitario, ma si fanno portavoce del drammatico impoverimento sul piano dei diritti di cura e di tutela che, in quel periodo, vengono sostituiti da comportamenti punitivi legittimati dal solo uso “della verga”.

[...] le connessioni fra il passato e il presente, in merito ai comportamenti di incuria e di violenza nei confronti dei bambini, sono tante, e ci segnalano il permanere di una “fatica” da parte dell’umanità ad assolvere uno dei suoi compiti fondamentali: come se, in questo ambito, non riuscisse ad “evolvere”; come se la neocorteccia, di cui si è dotata, avesse spazi di espansione nella tecnica e nella logica ma cedesse il campo al cervello più arcaico, immobilista e ripetitivo per le dimensioni dell’affettività e soprattutto, del prendersi cura.<sup>79</sup>

Lo sforzo della civilizzazione, dunque, non sembra risolvere le contraddizioni di un progresso che, nel tentativo di “inibire” le pulsioni violente del mondo adulto, darà luogo unicamente a una “nuova economia degli affetti”<sup>80</sup>, per dirla con Elias, cioè a

---

10.3917/cite.036.0009, p. 10. (traduzione mia).

<sup>79</sup> Contini, M., “Non” c’era una volta l’infanzia. E oggi?, in Contini, M., Demozzi, S. (a cura di), *Corpi bambini, sprechi d’infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2016, p. 21.

<sup>80</sup> Elias, N., *La civiltà delle buone maniere*, Il Mulino, Bologna, 1968.

uno spazio sociale che finalizza certe attenzioni – di cura e di tutela – a soli scopi funzionali e dunque, in questo caso, all’esercizio del rigore e dell’autocontrollo affinché anche la cultura dell’infanzia rispondesse alle stesse esigenze del progetto culturale che si trovava sullo sfondo. Non è difficile immaginare alcune delle conseguenze che derivarono da questa svolta autoritaria della società.

Approfondisce Elias,

Un invisibile muro di affetti sembra oggi levarsi tra i corpi degli uomini, separandoli e respingendoli, quel muro che oggi si avverte già soltanto avvicinandosi a qualcosa che è entrato in contatto con la bocca e con le mani di qualcun altro.<sup>81</sup>

Così facendo, accanto alla ridefinizione della “civiltà delle buone maniere” si era in realtà sempre di più indebolito il senso di uno spazio di condivisione sociale autentico e non totalitario.

Inoltre, l’educazione esaltava gli aspetti di oppressione e di prevaricazione della società moderna rivelando gli aspetti più scoraggianti della relazione tra il mondo adulto e il mondo dei più piccoli. Ai bambini e alle bambine di fatto spettava il dovere di apprendere come correggere la propria “naturale” aggressività seguendo le indicazioni di un’educazione autoritaria e punitiva. La correggibilità di eventuali caratteri violenti e aggressivi dei soggetti più piccoli, diviene dunque una componente di un progetto più ampio culturale e sociale che si esprimeva con la formula del “sorvegliare e punire” di cui narra Foucault<sup>82</sup>.

La direttività autoritaria che si era concretizzata prima nelle carceri, in seguito negli ospedali e nel campo del lavoro che prende in esame il filosofo, è la stessa che si diffonde improvvisamente anche nei contesti privati familiari e nel campo educativo appena descritto, mostrando i primi esiti/limiti delle logiche razionali promosse dalla politica del potere.

Nel corso della modernità, in altre parole, viene meno la volontà di pacificazione che si era pensata raggiungibile per mezzo del controllo e della punizione.

Il cambiamento che si stava verificando riguardava invece le modalità con le quali la violenza era solita “mostrarsi”. Se nell’antichità e nel medioevo, la violenza aveva conservato la sua funzione “dimostrativa” rivolta al popolo (si esercitavano esecuzioni nelle piazza per ricordare il potere del sovrano), con la modernità si definiscono le prime forme latenti di una violenza che si configura adesso come un’

---

<sup>81</sup> Ivi, p. 193.

<sup>82</sup> Cfr. Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, op cit....

ombra implicita e silenziosa capace di annidarsi nei contesti meno visibili della vita privata e dei contesti educativi.

Eppure, pur cominciando a fare ingresso negli spazi privati senza troppo rumore, sarà questa forma di violenza “sottile”<sup>83</sup> e “razionale”<sup>84</sup> che in determinati contesti e a determinate condizioni, favorirà lo sviluppo di espressioni del male e della violenza fino a quel momento sconosciute.

Continua l'analisi di Marzano e Saint Jack,

La riduzione dell'uomo ad “agente razionale” – *l'homo oeconomicus* di numerosi studiosi economici – capaci di padroneggiare o persino di soffocare le sue emozioni e le sue pulsioni è, in sé, la strada regale che conduce all'oblio della fragilità intrinseca degli uomini e, da lì, alla loro disumanizzazione di cui una finanza sfrenata offre un bell'esempio.

Crederci che la ragione, la razionalità e il dovere possano evitare le “slittate” delle barbarie pulsionali, significa aprire la porta ad una barbaria più sofisticata, ma spesso mortifera, quella in nome di un'umanità e dei valori del progresso, che dimentica ogni compassione e tratta gli uomini come oggetti/cose del controllo e del dominio.<sup>85</sup>

Ma come si è concretizzata questa dinamica di oppressione nel corso del tempo e in determinati campi dell'evoluzione sociale e politica e nell'evoluzione delle forme di potere? E' possibile che sia proprio a partire da qui che siamo infine giunti agli esiti disastrosi del XX Secolo con l'avvento del totalitarismo?

Prima di avventurarci definitivamente nell'analisi dettagliata compiuta da Hannah Arendt<sup>86</sup>, la pensatrice politica che ha davvero esaminato a fondo le dinamiche meno trasparenti e più opache del pensiero totalitario (e dell'organizzazione sociale che lo sostiene), procediamo con altri punti di vista e altri percorsi epistemologici interessati alle dinamiche che hanno consentito al male di mettere in atto il suo grado di “fascinazione” per intere collettività.

Con l'avvicinarsi all'epoca post-moderna, infatti, cresce di buon grado il coinvolgimento delle discipline interessate all'indagine delle dinamiche di consenso e di obbedienza al potere e all'autorità.

---

<sup>83</sup> Demozi, S., *La “violenza sottile” Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche...* op.cit..

<sup>84</sup> Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, op. cit..

<sup>85</sup> Marzano, M., Jack de Saint-Victor, *Le vertige du mal: agressivité, violence et barbarie*, op.cit., p. 12. (traduzione mia).

<sup>86</sup> Hannah Arendt è una delle prime filosofe contemporanee a riconsiderare l'evento come zona di riflessione indispensabile per coloro che pensano la condizione umana e le forme di violenza e male che l'hanno “attraversata”. 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*).

La “razionalità” e le forme di de-responsabilizzazione dunque, divengono oggetto di studio non esclusivo di sociologici e storici, ma anche di antropologici e psicologici. In altre parole si diffondono studi sempre più “raffinati”, anche dal punto di vista metodologico, per l’indagine rivolta alle strutture dell’organizzazione psicologica e sociale che possono regolare o stimolare l’andamento dell’ aggressività latente. Cioè, l’individuazione delle variabili e delle condizioni ipotetiche che “autorizzano” l’aggressività a degenerare in violenza.

Di fatto, ciò che interessa alle esperienze di ricerca che prenderemo in esame è cogliere le componenti antinomiche della violenza che sono progredite assieme alla complessità delle interazioni e dei legami comunitari e sociali.

Le capacità di controllo e “manovrabilità” messe al servizio delle componenti aggressive e violente delle civiltà, per dirne una, seppur come abbiamo appena descritto abbiano origine da un iniziale progetto di pacificazione<sup>87</sup> e da un tentativo di contenimento delle stesse, avevano in realtà consentito il raffinamento di dinamiche di controllo sempre più autoritarie e meno pacifiche. Questo fattore di contraddizione, verrà colto dalle discipline come lo stimolo per volgere lo sguardo verso le dinamiche di potere e di predominio che si stavano sistematizzando mettendo in discussione l’intero campo del conoscere e del sapere.

### 1.2.3 L’ “organizzazione” dell’azione violenta.

Nella sua forma degenerativa essa (ndr. l’aggressività) diventa violenza, fenomeno regressivo (*e, come tale, monotono, unidimensionale, stupido*) proteso ad una distruttività smaniosa e furente, e quindi alla barbaria e alla ferocia.<sup>88</sup>

La violenza, a determinate condizioni e con determinate strategie organizzative – sia sul piano psicologico, antropologico, sociale – è un fenomeno che coinvolge e a sua volta può condizionare l’azione del singolo e/o di una collettività rivolta verso l’estraneo e/o l’innocente.

Se decidiamo di destinare un paragrafo a questa prima possibile interpretazione del fenomeno è perché sono molti gli autori che hanno dedicato un’attenzione specifica prima ai profili psicologici e/o alle dinamiche relazionali – le aspettative o relazioni

---

<sup>87</sup> Cfr. Paragrafo 7 di questo elaborato dove vengono approfondite le teorizzazioni sulle forme di potere e di autorità che nascono in epoca moderna.

<sup>88</sup> Bertin, G.M., *Disordine esistenziale...* op. cit., p. 298.

eteronomiche – di chi compie atti violenti, e poi ai contesti con cui essi interagiscono. L'attenzione che viene rivolta a specifiche dinamiche relazionali e/o a contesti di potere, è il modo attraverso il quale si comincia a pensare al male per comprendere il grado di fascinazione che il male stesso riesce ad esercitare verso il più comune degli attori sociali.

Zigmunt Bauman definisce la potenza attrattiva del male come lo strumento che avrebbe favorito la riproducibilità dei comportamenti sociali macchinosi e conformi, infine scaduti, con l'avvento dell'epoca post-moderna e delle grandi guerre, nelle forme più terribili del disumano e dell'orrorifico.

“la disumanità è una questione riguardante i rapporti sociali, oltre che il carattere dei comportamenti. Se quest'ultimi vengono razionalizzati e tecnicamente perfezionati, altrettanto avviene per la capacità e l'efficienza della produzione sociale della disumanità”.<sup>89</sup>

Seguendo la lettura sociologica di Bauman l'agire crudele riguarderebbe, di fatto, un “modo di essere” della collettività – e non del singolo – la cui peculiarità suggerisce qualcosa di molto interessante sui processi di aggregazione e integrazione sociale – che interessano in egual misura i soggetti e i contesti di cui fanno parte. Secondo gli autori che incontreremo fra poco, questo processo di “organizzazione” e “razionalizzazione” della violenza può avere origine da diversi fattori e, a sua volta, condizionare l'evoluzione di certe dinamiche conflittuali<sup>90</sup>.

Renè Girard, a questo proposito, fa riferimento a una forma di conflittualità distruttiva che si identificherebbe nei processi di *mimesis* dei desideri e delle aspirazioni altrui<sup>91</sup>; mentre la psicologia sociale descrive le caratteristiche di contesti strutturati e coinvolti nella produzione di dinamiche di potere ed obbedienza disumane e disumanizzanti<sup>92</sup>.

I contributi di Girard, Milgram e Zimbardo, seppure di natura disciplinare diversa – spaziano, infatti, dall'antropologia alla psicologia sociale e sperimentale – smascherano dunque alcune delle zone più contraddittorie dell'agire violento – che si realizzino nell'atto di “desiderare ciò che è di qualcun altro”<sup>93</sup> o in quello di rispondere “positivamente” al richiamo dell'autorità. Inoltre, le loro proposte non si esauriscono

---

<sup>89</sup> Bauman, Z. (1989), *Modernità e olocausto*, Il mulino, Bologna, 1992, p. 215.

<sup>90</sup> Le dinamiche conflittuali che l'antropologia indagherà dando maggiore rilievo alle dinamiche inter-soggettive, inter-etniche, inter-religiose etc. che caratterizzano la violenza di natura “identitaria” della nostra attualità. Per un approfondimento sul tema, cfr.

<sup>91</sup> Girard, R. (1972), *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano 2005.

<sup>92</sup> Milgram, S., *Obedience to Authority: an experimental View*, London, Tavistock, 1974, trad.it., *Obbedienza all'autorità. Il celebre esperimento di Yale sul conflitto tra disciplina e coscienza*, Milano Bompiani, 1975; Zimbardo, P. (2007), *The Lucifer effect. How Good People Turn Evil*, Trad. it di Margherita Botto, *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?* Raffaello Cortina, Milano, 2008.

<sup>93</sup> Girard, R. (1972), *La violenza e il sacro*, op. cit....

in un esercizio di disvelamento dei territori più cupi e sotterranei della violenza ma prospettano alcune delle condizioni che favoriscono la diffusione del male.

In tal senso, gli autori che stiamo per incontrare, sono il segno della continuità di un approccio teorico interdisciplinare che non ha mai smesso di indagare il carattere ambivalente del nostro essere *sapiens* e *demens* contemporaneamente, e ancora oggi indaga il male nel punto più emblematico e complesso che ci caratterizza – nel nostro modo di pensare, conoscere, fare esperienza – lì dove la nostra zona creativa e distruttiva si incontrano e possono aprirsi al campo della scelta.

L'impegno contrario, e dunque l'esclusione di un approccio alla complessità e alla sistematicità<sup>94</sup> che ci è cara, favorirebbe la costituzione di grandi “trappole di mostruosità”<sup>95</sup>, per dirla con il sociologo Corradi, ovvero la diffusione di cornici che giustificano la violenza con “l'alibi” del “mostruoso”<sup>96</sup>, allontanando le espressioni più inquietanti del male dal campo delle possibilità dell'umano.

Altrimenti detto, evitando ed escludendo la violenza dal campo del possibile delle nostre esistenze non interrogheremmo i rischi di operare in funzione di quelle trappole, e non in opposizione ad esse. In che modo? Da una parte negando la nostra ambivalenza e dunque la nostra “frangibilità” anche sul piano morale; dall'altra evitando l'impegno a costruire strumenti (del sapere, della conoscenza...) che operino non solo per riconoscere il male e la violenza ma anche per combatterli. Il rischio maggiore, in direzione opposta, è quello che si diffondano cecità e inconsapevolezza di fronte alla manifestazione del male e che non si riesca più a compiere una lettura capace di cogliere né le contraddizioni, né i caratteri di “forza” del nostro essere *demens* e *sapiens* contemporaneamente. Mentre ciò che desideriamo provare a fare, seguendo il monito di Bertin, è “progredire sulla via dell'*iper-complessità* sanando gli aspetti di fragilità che gli sono insiti”<sup>97</sup> e individuare alcune delle pratiche del pensiero che sia sul piano teorico con Girard, sia sul piano sperimentale con Milgram e la lettura che ne offrirà Zigmunt Bauman, hanno contribuito ad arricchire il campo di indagine delle forme degenerative della violenza che tendono a riproporsi

---

<sup>94</sup> Per usare le parole di Alessandro Tolomelli nell'introduzione al suo testo dedicato alla lettura del paradigma della complessità di Morin: “Il paradigma della complessità suggerisce quindi un approccio al problema della conoscenza radicalmente diverso da quello tradizionale. In se stessa non è una teoria e forse non è neppure un *paradigma* definito, ma è piuttosto l'esigenza di utilizzare strategie di pensiero multi-dimensionali, un macroparadigma che riguarda la necessità di un utilizzo dinamico di modelli diversi che si connettono a vari livelli. La riflessione sulla complessità ha quindi determinato un cambiamento di prospettiva nell'orizzonte teoretico grazie ad un percorso di revisione epistemologica centrata sulla considerazione dei *valori dinamici* inclusi nell'idea di complessità che hanno sottolineato la limitatezza e l'unilateralità delle concezioni lineari e meccanicistiche. Cfr. Tolomelli, A., *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Edizioni ETS, Pisa 2007, p. 21.

<sup>95</sup> Corradi, C., *Sociologia della violenza. Identità, modernità, potere*, Mimesis edizioni, Milano 2016.

<sup>96</sup> Approfondiremo nel II capitolo una lettura del “mostruoso” (in antitesi a ciò che Arendt definisce come una “normale condizione umana”) come “alibi” del male afferendo al concetto di banalità del male di Hannah Arendt.

<sup>97</sup> Bertin, G.M., *Disordine esistenziale...* op. cit., p. 320.

ricorsivamente nella storia.

Nello specifico entreremo nel merito di due principali tematiche:

1. Con Girard affronteremo i significati della natura imitativa del desiderio e la sua degenerazione in conflitti violenti e distruttivi<sup>98</sup>;
2. Con Milgram e Zigmunt Bauman proveremo a interrogare la disumanità e l'emergere della violenza in seguito al progredire di dinamiche di potere e di sottomissione tra vittime e aggressori.

#### 1.2.4 *“La menzogna romantica del desiderio” e il suo rapporto con la violenza*

Escludendo e riducendo al silenzio tutte le altre alternative all'aggressività, la violenza è il problema stesso del quale pretende invece d'essere la soluzione.

F. Hacker.

A proposito delle condizioni cognitive emozionali e relazionali che favorirebbero la costituzione di un campo di violenza collettiva, l'interpretazione del filosofo e antropologo René Girard apre il campo a una riflessione interessante.

In accordo con l'analisi che poco sopra argomentava l'origine dell'aggressività riconducendola a tratti tanto specifici e genetici quanto culturali e psicologici, anche da questo punto di vista, la produzione di violenza chiamerebbe in causa un fattore che l'antropologia definisce “arcaico” mettendo nuovamente in luce il carattere ancestrale del fenomeno.

Girard definisce, infatti, “natura mimetica”<sup>99</sup> la strategia imitativa primordiale di cui il soggetto si serve per partecipare a specifiche forme di apprendimento. In particolare nella fase natale, secondo la stessa teoria, ciascuno di noi tende a nutrirsi di atti mimetici per la propria sopravvivenza, a cominciare dall'imitazione della madre che rappresenta la primaria fonte di sostentamento.

---

<sup>98</sup> Tale risoluzione fallimentare del conflitto viene definita in Pedagogia come “soluzione di morte” per differenziare la molteplicità delle possibili soluzioni al conflitto che non sono di per se stesse negative e distruttive. Cfr. Gigli, A., *Conflitti e contesti educativi: dai problemi alle possibilità*, Junior edizioni, Reggio Emilia, 2004; Novara D., *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*, Sonda, Casal Monferrato, 2012.

<sup>99</sup> Cfr. Girard, R. (1972), *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano 2005.

Girard comincia a cogliere questa tendenza imitativa attraverso la lettura delle grandi opere letterarie di Stendhal e Proust (in particolare in *De l'amour* e in *A la recherche du temps perdue*<sup>100</sup>) e con l'interpretazione dei comportamenti dei loro personaggi. Quasi tutti i protagonisti dei grandi romanzi, sostiene Girard, ad un certo punto desiderano qualcosa che non gli appartiene. Eppure lo desiderano dal momento in cui tutti i protagonisti si rendono conto che c'è un oggetto che è in grado di appagare la felicità. I soggetti desiderano essere felici ma, soprattutto, desiderano prima di ogni cosa “essere”.

L'uomo desidera intensamente [...] è l'essere che egli desidera, un essere di cui si sente privo<sup>101</sup>.

Girard intende approfondire l'entità della “privazione” e della mancanza e lo fa individuando alcune caratteristiche di quello che definirà *desiderio mimetico*, uno dei suoi temi principali che affronterà, prima, in *Menzogna romantica e verità romanzesca*<sup>102</sup> e, successivamente, in *Il capro espiatorio*<sup>103</sup>. In entrambe le opere Girard definirà mimetica la tendenza dei soggetti e desiderare ciò che appartiene a qualcun altro<sup>104</sup>. Questo processo di mimemisi, che si autoregolerebbe in modo sempre più controllato con la crescita, darebbe forma alla struttura “triangolare” del desiderio. Perché Girard definisca “triangolare” questo speciale processo relazionale è presto comprensibile. L'antropologo avanza l'ipotesi che l'incontro tra il soggetto desiderante e l'oggetto desiderato sia, di fatto, sempre mediato da una terza variabile equivalente al “modello” che si intende e desidera imitare.

Ogni epoca storica, prosegue Girard nella sua proposta, tenderebbe inoltre a possedere un modello dominante in grado di abbracciare i desideri dei singoli individui fino a formulare le caratteristiche di un grande e unico desiderio per la collettività. All'interno di questo processo, si verificherebbe l'illusione di compiere la strada del proprio desiderio in totale libertà. Tuttavia, dal momento in cui “solo il desiderio dell'altro può generare il desiderio”, Girard definisce questa illusoria autonomia e libertà del desiderio la “*menzogna romantica*” della modernità, la “*storia illusoria*” che impedirebbe a ciascun soggetto di riconoscere l'effettiva direzione predefinita del desiderio stesso.

---

<sup>100</sup> Cfr. Stendhal, *De l'amour*, BiblioBazaar, LLC, 2009; Proust, M., *Alla ricerca del tempo perduto*, Mondadori Milano, 2014.

<sup>101</sup> Girard, R. (1972), *La violenza e il sacro*, op. cit., p. 204.

<sup>102</sup> Girard, R. (1961), *Menzogna romantica e verità romanzesca*, Bompiani Editore, 1961.

<sup>103</sup> Girard, R., Leverd, C. *Il capro espiatorio*, Adelphi, Milano 1999.

<sup>104</sup> Cfr. Girard, R. (1961), *Menzogna romantica e verità romanzesca*, op. cit..

A questo proposito, è importante sottolineare che questa teorizzazione non è utilizzata da Girard per affermare che l'uomo non sia mai libero di scegliere, né mai artefice diretto nella realizzazione dei propri desideri.

Al contrario, il senso di libertà argomentato da Girard deriverebbe da un'azione più complessa che si concretizza accanto alla possibilità di poter scegliere creativamente le modalità di realizzazione del desiderio – il nostro personale modo di raggiungere l'oggetto desiderato. Tanto più la nostra impresa sarà creativa, tanto più sarà facile allenare una certa forma di libertà, consapevole dei limiti e delle fragilità dei contesti (sociali e culturali) dove è possibile costruire desiderio.

La struttura “triangolare” del desiderio non sarebbe inoltre di per sé conflittuale ma può manifestarsi in differenti modi. Anni di studi della psicologia dello sviluppo, confermano che il modo in cui il bambino tenderà ad imitare i gesti, i suoni e le movenze delle figure adulte più significative, rappresenta un momento importantissimo per la crescita e lo sviluppo dei primi anni di vita.

Tuttavia, andando avanti con la crescita, il desiderio mimetico e il tipo di relazione con l'altro che ne deriva, tenderà a complicarsi e assumerà nuovi significati. In particolare, con le prime esperienze di appartenenza ad un gruppo, il soggetto comincerà a desiderare quello che desiderano gli altri senza riuscire tuttavia a raggiungere l'oggetto desiderato. I soggetti sperimenteranno in questo modo le prime relazioni conflittuali – o la già citata frustrazione riportata dalla Miller<sup>105</sup> – che non sono di per sé pericolose, a patto di saperle gestire e incanalare nel modo giusto<sup>106</sup>.

Il desiderio mimetico contiene in sé dei rischi quando è indirizzato in senso negativo, cioè anche quando “non desideriamo” quello che desiderano gli altri. Tuttavia, è interessante osservare che, anche attraverso la formula negativa “non desidero ciò che desiderano gli altri”, il desiderio resta di ispirazione mimetica poiché il tentativo resta permeato sempre da una ricerca di negazione dell'imitazione e, dunque, nel campo stesso della *mimesis*.

Questo spiegherebbe meglio la ragione per cui Girard non vede il pericolo nell'atto mimetico in sé – oltretutto impossibile da escludere nella relazione – ma nelle

---

<sup>105</sup> Cfr. Miller, A. *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996; Miller, A., *Riprendersi la vita. I traumi infantili e l'origine del male*, Bollati Boringhieri Torino, 2009.

<sup>106</sup> Per approfondire le idee pedagogiche che valorizzano e promuovono l'arte del “saper confliggere” rimandiamo ai seguenti volumi: Gigli, A., *Conflitti e contesti educativi. Dai problemi alle possibilità*, Bergamo, Junior, 2004; Novara, D., *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà*, Edizioni Sonda Casale Monferrato, 2011.

modalità più o meno positive, più o meno conflittuali con le quali il soggetto può imparare a gestire la propria “tentazione mimetica”.

Tuttavia, c'è un momento nell'incontro con il “modello” da imitare che non va sempre necessariamente a buon fine: il modello può talvolta costituire un ostacolo e generare conflittualità per il processo di “concorrenza” che mette in atto.

Imitando il desiderio di mio fratello, io desidero quello che lui desidera: ci impediamo così, a vicenda, di soddisfare il nostro desiderio comune. Più cresce la resistenza da una parte e dall'altra, più il desiderio si rafforza; più il modello diventa ostacolo, cosicché alla fine il desiderio si interessa soltanto a ciò che lo contrasta.<sup>107</sup>

La rincorsa irreversibile verso il soddisfacimento del desiderio, faciliterebbe inoltre il passaggio dalla struttura triangolare del desiderio – soggetto-oggetto-modello – ad una struttura invece circolare – soggetto-oggetto-modello-ostacolo/desiderio-soggetto –, generatrice di una forza ostinata e orientata al solo superamento dell'ostacolo.

Anche in questo caso, le conseguenze della dinamica ipotizzata da Girard sono molto precise: desiderando il desiderio di qualcun altro, infatti, possono rivelarsi certe dinamiche di rivalità e competizione e violenza.<sup>108</sup>

Seguendo l'ipotesi di Girard, inoltre, la rivalità in gioco nella dinamica conflittuale sarebbe destinata, ad un certo punto della contesa, a diventare essa stessa oggetto di mimesi, e quindi a circolare in molteplici forme utile a diffondere rivalità tra un numero di individui sempre maggiore, fino a coinvolgere, nelle dimensioni più grandi che possiamo immaginare, la società stessa. In questo senso anche il modello triangolare – funzionale alla sopravvivenza del desiderio – trasformerebbe la sua struttura in una serie circolare di conflitti sempre maggiori e distruttivi, e sempre più in grado di coinvolgere una massa di soggetti indistinti.

La contesa tra i due soggetti ipotizzata inizialmente da Girard, perde in quell'istante il suo significato o valore iniziale (non necessariamente violento) ed è sostituita unicamente dal desiderio di antagonismo e conquista che contraddistingue il conflitto distruttivo.

Il desiderio vede perfettamente che, desiderando quello che l'altro desidera, fa di questo

---

<sup>107</sup> Girard, R. (1982), *Il capro espiatorio*, op.cit., p. 210.

<sup>108</sup> E' importante sottolineare che, a nostro avviso, la proposta di Girard andrebbe problematizzata considerando il magma molto più ampio e complesso di significati che il “desiderio” intrattiene per tantissimi altri ambiti disciplinari: per dire, se non altro, che il desiderio *non* è solo attivatore di dinamiche violente. E tuttavia, proseguiamo la nostra argomentazione tenendo conto delle parole dell'antropologo poiché crediamo la sua prospettiva (relativa alla specifica relazione tra “desiderio” e “violenza”) apra interessanti spunti di riflessione.

modello un rivale e un ostacolo. Se fosse saggio abbandonerebbe la partita, ma se il desiderio fosse saggio non sarebbe desiderio. Non trovando altri ostacoli sulla propria strada, li incorpora nella sua visione del desiderabile, li trasporta in primo piano; non può più desiderare senza di loro; li coltiva con avidità.<sup>109</sup>

Non appena il desiderio porta con sé la possibilità della rivalità generalizzata, prosegue ancora Girard, il conflitto possiede anche la possibilità di aprire strade inaspettate di controllo e di dominio. Il soggetto potrebbe scegliere di abbandonare la strada che conduce al desiderio stesso, ma ciò che Girard definirà come il “nodo inestricabile del desiderio”, difficilmente consentirà a qualcuno di abbandonare la dinamica conflittuale. Al contrario, questa particolare forma di rivalità, una volta raggiunto il suo massimo grado di espressività, potrebbe arrivare a trovare una soluzione di “riduzione della violenza” solo attraverso l’individuazione di un unico colpevole generalizzato.

Girard definirà questa possibilità descrivendone le specificità nella *Teoria del capro espiatorio*<sup>110</sup>, il meccanismo secondo cui gli individui scaricano la responsabilità e le colpe su potenziali outsider, i capri espiatori di ogni tempo storico la cui eliminazione riconcilia gli antagonisti riportando l’unità. Tramite questo meccanismo, da una parte la comunità designa la vittima “speciale” da sacrificare per portare a termine la situazione conflittuale, dall’altra le consegna una sorta di “carattere miracoloso” per l’opera di “soluzione” che si è potuto mettere in atto grazie alla presenza della vittima.

#### 1.2.5 Il pensiero mitico e i suoi rischi

A partire da questa degenerazione del processo mimetico descritta e indagata da Girard, altre teorie del Novecento tentarono di comprendere a quale struttura di pensiero appartenesse questa tendenza a “sacralizzare” la vittima prescelta da un’intera massa.

Cassirer<sup>111</sup>, tra gli altri, nominerà il “pensiero mitico” come la tendenza di una massa a formare una credenza collettiva abbastanza forte da mobilitare un’intera comunità e da anestetizzare le forme di pensiero individuale e autonomo.

Negli stessi anni, anche Sorel, sull’onda di Girard, aveva certamente colto la natura del mito moderno.

---

<sup>109</sup> Ivi, p. 210.

<sup>110</sup> Ibidem.

<sup>111</sup> Cassirer, E., *Le mythe de l’Etat*, Gallimard, Paris, 1993.

[...]gli uomini partecipano ai grandi movimenti sociali e si figurano le loro future azioni come immagini di battaglie, per assicurare il trionfo della causa. Importa assai poco sapere quali particolari, contenuti nei miti, siano destinati ad apparire realmente sul piano della storia futura; si può anche concludere che niente di quanto contengono si produce.<sup>112</sup>

Di certo, il “pensiero mitico” è stato in grado di promuovere la partecipazione di grandi masse alla diffusione del pensiero mortifero.

Seppure distante dalla sua narrazione più autentica, il mito serve a concepire la struttura di un pensiero che legittima ciò che in altro modo sarebbe difficile immaginare, la diffusione di solo orrore e distruttività.

In questo senso, è più chiara la funzione del pensiero mitico concettualizzato nelle sue varie forme possibili da Sorel, Cassirer, Girard, sempre comunque descritto come un “ingrediente” funzionale all’espressione della violenza.

Il pensiero mitico, altrimenti detto, è la forza ispiratrice della violenza che si rigenera grazie alla diffusione delle “credenze mitiche”, una serie di convinzioni abbastanza forti da legittimare una qualsiasi azione, anche la più crudele.

E qui ritorna con forza il pensiero di Girard, il quale individua nella società che funziona sul principio del capro espiatorio e del pensiero mitico, una società che ha fatto del “desiderio mimetico” soltanto “mimesi distruttiva”, alimentando e diffondendo su larga scala – per mezzo di azioni e narrazioni – una speciale forma di conflitto concorrenziale.<sup>113</sup>

Ma come si diffondono le credenze mitiche nella loro forma più distruttiva? Come può un’intera massa cedere all’azione violenta o trovarsi coinvolta in un processo di mimesi tale per cui diviene legittimo tutto, anche l’impensabile e la più tragica delle azioni?

#### *1.2.6 Come arrivano a compiere il male gli “uomini comuni?": gli esiti del “social experiment”*

Tra le scienze sociali che, più di altre, hanno valorizzato l’indagine di soggetti messi di fronte alla possibilità di compiere il male, nonché delle circostanze in cui quest’ultimi giungono a compiere il male nelle forme più estreme, troviamo in primis il contributo della psicologia sociale e dei suoi esperimenti sociali.

Il primo esperimento di cui desideriamo riportare l’esperienza riguarda la nota ricerca sull’obbedienza all’autorità, sperimentata nel 1961 e poi condivisa in un libro nel

---

<sup>112</sup> Sorel, G. (1970), *Considerazioni sulla violenza*, Laterza, Bari 1970, pp. 73 e 74.

<sup>113</sup> Girard, R. (1961), *Menzogna romantica e verità romanzesca*, op. cit....

1974 dall'americano Stanley Milgram<sup>114</sup>. In un primo momento, lo scienziato ricerca tramite annuncio sul giornale gli attori disponibili a partecipare all'esperimento che decide di promuovere come un momento di indagine rivolta ai processi della memoria e ad alcune specifiche capacità di apprendimento. L'obiettivo autentico resterà mascherato fino alla fine dell'esperienza per influenzare meno possibile i partecipanti.

Agli attori coinvolti, invece, sono date indicazioni precise e il più possibile coerenti con l'obiettivo preannunciato al momento del "casting".

Il setting è strutturato in modo di poter accogliere due soggetti – l'insegnante e l'allievo – nonostante solo il primo ad entrerà davvero a diretto contatto con le indicazioni dello scienziato. L'allievo resterà una figura complice dell'esperimento e per lo più invisibile all'attore principale: un pannello divide il setting in due ambienti comunicanti solo per mezzo di un microfono.

Lo scienziato, rivestendo simbolicamente i panni dell'autorità, da' inizio a una serie di proposizioni invitando un primo soggetto A – l'insegnante/carnefice – a interrogare un altro soggetto B nella stanza adiacente – l'allievo/vittima – su una serie combinazioni di parole che l'allievo aveva il compito di memorizzare. Qualora quest'ultimo non rispondesse in modo corretto alla sequenza che l'insegnante chiedeva di volta in volta di memorizzare, aveva la possibilità di "punirlo" con una scarica elettrica che aveva origine dal macchinario gestito dal soggetto A, alla mano del soggetto B. Nel procedere della complessità delle sequenze proposte, ea inoltre richiesto di aumentare l'intensità della scossa.

Fino alla fine dell'esperimento è negato l'obiettivo ultimo della ricerca, in realtà interessato all'indagine dei comportamenti dei soggetti di fronte ad un'autorità e al grado di conflittualità con i propri valori etici nel predisporre un'azione violenta rivolta contro un secondo soggetto.

Con la ricerca destinata all'osservazione di un campione di 40 soggetti, Milgram giunge ad osservare che, in presenza di determinate condizioni, quasi la totalità dei soggetti si persuade a raggiungere il grado massimo di intensità della scossa. Questo risultato era sufficiente a confermare la vulnerabilità delle regole morali ed etiche dei soggetti? Come si spiegava un così vasto numero di risposte univoche ad un sistema

---

<sup>114</sup>Staley Milgram è noto a livello internazionale per i suoi esperimenti tesi a misurare i livelli di aderenza agli ordini impartiti da parte di un'autorità. In particolare, lo scienziato statunitense era interessato a cogliere le risposte dei soggetti coinvolti nel momento in cui gli ordini entravano in conflitto con la coscienza e la loro dimensione morale – con lo sguardo di interesse rivolto agli aggressori. Oltre ai numerosi testi e saggi dedicati all'analisi e alla critica del libro pubblicato da Milgram stesso a esperimento terminato, è stato realizzato anche un film di cui consigliamo la visione. Il film si intitola "Experimenter", uscito sotto la regia di Michael Almereya nel 2015.

di autorità?

Milgram venne all'epoca criticato in ragione di un contesto sperimentale non sufficientemente complesso per indagare una questione problematica come l'indebolimento della responsabilità sociale di fronte all'autorità di norme autoritarie. Eppure Milgram difende i propri risultati e non intende abbandonare la rilevanza dei suoi dati che, in effetti, sono ancora oggi protagonisti di una certa attenzione da parte di numerose discipline. Lo stesso Bauman opera un esercizio di interpretazione interessante e lo fa a partire dalle parole dello stesso psicologo statunitense.

“Sono convinto”, disse Milgram in risposta ai suoi critici “che gran parte delle critiche, consapevolmente o inconsapevolmente, deriva dai risultati dell'esperimento. Se tutti i soggetti esaminati si fossero tirati indietro al momento di somministrare la scossa debole o media” (vale a dire prima dello stadio in cui eseguire gli ordini previsti dell'esperimento significava cominciare a infliggere dolore e sofferenza alla persona che faceva da vittima), il “risultato sarebbe stato molto rassicurante; chi mai avrebbe protestato in questo caso?”<sup>115</sup>

In effetti, la maggioranza dei soggetti coinvolti nell'esperimento risponde molto “positivamente” alla richiesta dello sperimentatore infliggendo alle vittime scosse prima deboli, poi di sempre maggiore intensità.

Ci sono, tuttavia, da specificare alcune caratteristiche delle situazioni che vengono di volta in volta proposte dallo sperimentatore. In una prima fase dell'esperimento, vittima e aggressore si trovano nella stessa stanza, in un secondo momento sono allontanati fisicamente restando visibili l'uno per l'altro, infine sono separati da una parete che non permette più alcun genere di comunicazione né di visibilità l'uno per l'altro. L'unica possibilità dell'aggressore per percepire la presenza della vittima è quella di sentire le urla di dolore che derivano dalle scosse che gli infligge.

Al variare dello spazio e della loro prossimità, si modifica anche il tipo di risposta dell'aggressore che aumenta con l'aumentare della sua distanza fisica.

In accordo con l'opinione di Bauman, l'esperimento mette in luce che è il “rapporto inversamente proporzionale tra la disponibilità a esercitare la crudeltà e la prossimità della vittima”<sup>116</sup> e a condizionare la possibilità di esercitare il male. Una voce diversa si sostituisce alla dimensione morale del soggetto che, non più in grado di mettere in discussione il senso di responsabilità delle proprie azioni, si autorizza in nome di una

---

<sup>115</sup> Bauman, Z. (1989), *Modernità e olocausto*, op. cit., p. 212.

<sup>116</sup> Ivi, p. 215.

“prossimità priva di rischi”<sup>117</sup>,

“E’ difficile”, prosegue l’autore “fare del male a una persona tanto vicina da poterla toccare. E’ alquanto più facile infliggere dolore a qualcuno che vediamo soltanto da lontano. Ed è ancora più semplice nel caso di una persona che possiamo soltanto udire. Infine, è molto facile essere crudeli verso qualcuno che non vediamo né udiamo”.<sup>118</sup>

In una fase iniziale del suo esperimento, Milgram propone all’aggressore di avvicinare direttamente la mano alla piastra dalla quale parte la scarica elettrica; in un secondo momento domanda di dedicarsi soltanto ai comandi che permettono di azionare la stessa scarica; infine le vittime sono spostate in una stanza alternativa a quella dell’aggressore. In tutte le tre fasi, all’aggressore era chiesto di aumentare l’intensità della scarica: maggiore era la distanza fisica dalla vittima, minore risultava il coinvolgimento dell’inibizione psicologica che avrebbe potuto favorire l’arresto delle scosse. La zona di “prossimità senza rischi” era ciò che riduceva le probabilità di disobbedienza al compito dell’aggressore.

Milgram individua nei processi di obbedienza verso l’autorità – in questo caso personificata nella figura dello sperimentatore – una grande difficoltà nel disobbedire a ordini superiori. A suo avviso, infatti,

[...]un individuo che, a causa dei suoi principi morali, non è capace di rubare, fare del male o uccidere, riesce a compiere tranquillamente queste azioni quando un’autorità glielo ordina.<sup>119</sup>

La facoltà di obbedire e il riconoscimento dell’autorità vengono così definiti come due variabili in gioco in grado di “razionalizzare” – dice Milgram – e legittimare un’azione violenta nei confronti di un altro soggetto.

Sempre seguendo l’analisi di Bauman, accanto alla variabile di vicinanza e/o distanza fisica e alla “razionalità” dell’organizzazione dell’azione violenta legittimata dall’autorità, il sociologo individua una terza variabile che, posta tra soggetto-aggressore e sperimentatore, avrebbe facilitato l’azione aggressiva.

---

<sup>117</sup> Scrive Sontag, “I cittadini della modernità, consumatori di violenza sotto forma di spettacolo, esperti della prossimità priva di rischi, imparano a guardare con cinismo alla possibilità di essere sinceri”. La sua analisi è relativa all’ipotesi della violenza spettacolarizzata che contraddistingue la società moderna e alla diffusione, oramai sempre più generalizzata, di una serie di rappresentazioni della realtà bellica e conflittuali che tendono a diminuire il senso di responsabilità di fronte allo scenario della guerra e della violenza.

Cfr. Sontag, S., *Davanti al dolore degli altri*, Mondadori, Milano, 2003, p. 97.

<sup>118</sup> Ivi, pp. 215 e 216.

<sup>119</sup> Milgram, S., *Obedience to Authority: an experimental View*, London, Tavistock, 1974, trad.it., *Obbedienza all’autorità. Il celebre esperimento di Yale sul conflitto tra disciplina e coscienza*, Milano Bompiani, 1975, p. 7.

Non era stata soltanto la distanza fisica a motivare “razionalmente” la dinamica di aggressione, c’era una certa sequenza che motivava l’escalation delle azioni dei soggetti coinvolti.

La misura in cui un attore risulta vincolato a perpetuare l’azione, e trova difficile sganciarsene, tende a crescere ad ogni stadio successivo della sequenza. I primi gradini sono agevoli e richiedono, eventualmente, un minimo di travaglio morale. I gradini che seguono sono sempre più gravosi. Infine, affrontarli diventa insopportabile. Ma a quel punto è cresciuto anche il costo del ritiro. In questo modo la spinta a interrompere l’azione risulta debole quando anche gli ostacoli al ritiro sono fragili o inesistenti. Via via che la spinta al ritiro si intensifica, gli ostacoli da essa incontrati diventano abbastanza forti da bilanciarla. Quando l’attore è sopraffatto dal desiderio di sganciarsi, di solito è troppo tardi per farlo. Milgram ha citato *l’azione sequenziale* tra i principali “fattori vincolanti”, quei fattori che legano il soggetto alla situazione in cui si trova. Si è tentati di attribuire la forza di questo particolare fattore vincolante all’*influenza determinante delle azioni compiute in passato dallo stesso soggetto*.<sup>120</sup>

L’azione diventa ricorsiva e il soggetto incapace di comprendere nella sequenzialità l’aggravarsi della sua azione, di volta in volta sempre più violenta. Se, al contrario, decidesse di interrompere la sequenzialità, dovrebbe negare e mettere in discussione l’azione precedente. In altre parole, il soggetto dovrebbe riconoscere l’errore “morale” del proprio agire.

Dopo aver riconosciuto l’incapacità di interrompere la sequenza di richieste di volta in volta connesse ad azioni sempre più violente, Milgram interroga più in profondità le possibili ragioni psicologiche delle risposte individuate negli aggressori.

In primo luogo, le motivazioni connesse alla difficoltà di abbandonare la sequenzialità e l’aggravarsi delle scariche elettriche inflitte; secondariamente le ragioni che favoriscono l’abbandono definitivo della responsabilità e del senso morale della propria azione (nonostante peraltro, i soggetti siano a conoscenza della scarica elettrica che sarà ricevuta dalla vittima).

Ragionando attorno alle difficoltà di abbandonare il compito, Milgram introduce il concetto di *paradosso dell’azione sequenziale*<sup>121</sup>: l’impossibilità di verificare l’esito delle proprie azioni – che in questo caso significava conquistare la visibilità dei danni provocati dalle scosse – e la macchinosità del progetto proposto, spiegavano, a suo avviso, l’impossibilità di interrompere il processo dal momento in cui era iniziato.

---

<sup>120</sup>Bauman, Z., *Modernità e olocausto*, op. cit., pp. 218 e 219.

<sup>121</sup> Milgram, S., *Obedience to Authority: an experimental View*, London, Tavistock, 1974, trad.it., *Obbedienza all’autorità. Il celebre esperimento di Yale sul conflitto tra disciplina e coscienza*, op. cit....

...se il soggetto decide che non è accettabile somministrare la scossa successiva, di volta in volta appena più forte della precedente, come giustificare allora quella che ha appena somministrato? Negare la correttezza della correttezza dell'azione che è sul punto di compiere significa mettere in discussione la correttezza di quella che ha appena compiuto, il che mette in dubbio la stessa posizione morale del soggetto. Quest'ultimo viene intrappolato dal proprio graduale impegno nell'esperimento.<sup>122</sup>

Commenta ancora Bauman, a proposito del paradosso:

questo paradosso potrebbe essere una motivazione del ben noto fenomeno della solidarietà tra complici. Niente vincola le persone l'una all'altra più della responsabilità condivisa di un atto da esse riconosciuto come criminale. Il senso comune spiega questo tipo di solidarietà con il naturale desiderio di sfuggire alla punizione; le analisi condotte sul famoso "dilemma del prigioniero" in base alle teorie dei giochi ci insegnano anche che (se nessuno confonde la posta in palio) dare per scontata la solidarietà del resto della squadra è la decisione più razionale che ciascuno dei suoi membri possa prendere.<sup>123</sup>

Ripensata nei termini della "solidarietà tra complici", la tensione all'obbedienza e ai rigidi vincoli indotti dall'autorità introduce interessanti riflessioni sulla potenza del consenso e del conformismo dell'agire sociale.

In altre parole, le risposte dei soggetti si autorizzavano ad agire per volere di qualcun senza mai cedere ai dilemmi morali anche nella convinzione di partecipare ad un progetto di un'organizzazione più grande autorizzata e promossa dal consenso generale.

Come spiega Milgram questa totale assenza di criticità e disponibilità indiscussa verso gli ordini?

Una volta scaricata la propria responsabilità riconoscendo al superiore il diritto di impartire ordini, l'attore precipita in uno "stato eteronomico" (agentic state), una condizione in cui vede se stesso come esecutore dei desideri di un'altra persona. Lo stato eteronomico è il contrario dello stato di autonomia. In più, esso implica un'autodefinizione dell'attore come esecutore e l'esatta localizzazione delle fonti esterne del suo comportamento – le forze che stanno dietro la sua eterodirezione – in un punto specifico di una gerarchia

---

<sup>122</sup> Sabini J. P., Silver, M., *Destroying the innocent with a clear conscience: A sociopsychology of the Holocaust* in Dimsdale J. E. in Dinslade (a cura di) *Survivors, victims, and perpetrators*, Emisphere Publishing Corporation, Washington, 1980.

<sup>123</sup> Bauman, Z., *Modernità e olocausto*, op. cit., p. 220.

istituzionalizzata.<sup>124</sup>

Come il caso di Girard e l'individuazione di processi di mimesi rivolti a raggiungere il "bene che ha reso felice qualcun altro", anche l'esperimento di Milgram descrive una sorta di tendenza mimetica rivolta questa volta a conformarsi alle azioni svolte anche da altri – perché ritenute giuste - di cui è "responsabile" un'unica autorità che ne diviene portavoce.

A queste condizioni, nel corso dell'esperimento difficilmente emergono situazioni conflittuali e rimangono isolati i casi in cui un soggetto decida di agire in autonomia, talvolta abbandonando la missione.

Come era successo nella realtà dell'Olocausto, i soggetti rinunciano alla scelta nel confronto con la solidità di un'organizzazione autoritaria abbastanza forte e convincente da dirigere le azioni dell'uomo comune. La macchina sperimentale messa in moto dal Milgram favoriva esattamente lo stesso processo: la costituzione di un gruppo operativo teneva in vita una "macchina burocratica" in grado di dirigere le azioni di singoli soggetti, sempre più numerosi, così numerosi da costituire una vera e propria macchina operativa al servizio dell'autorità.

Questo complesso fenomeno dei sistemi organizzativi non è stato approfondito dallo psicologo sociale – al quale sarebbero serviti strumenti ad hoc e l'intervento di altre discipline per leggere e interpretare una maggiore complessità del fenomeno – ma gli esiti dei suoi studi restano per noi fondamentali per non smettere di interrogarci sul fenomeno della de-responsabilizzazione.

### **1.3 La questione morale della violenza**

Le conclusioni derivanti dagli esperimenti di Milgram possono per lo più essere viste come variazioni su un tema centrale: la crudeltà è correlata a certi modelli di interazione sociale molto più strettamente che ai tratti della personalità o ad altre caratteristiche individuali di coloro che la commettono.

L'origine della crudeltà è più sociale che legata al carattere. E' certo che alcuni individui tendono ad essere crudeli se calati in un contesto che disarma le pressioni morali e legittima la disumanità.<sup>125</sup>

Con queste parole, Bauman pone l'accento sulle condizioni che favorirebbero la costruzione sociale del male. Poco dopo, tuttavia, sosterrà che più che di costruzione

---

<sup>124</sup> Ivi, pp. 224 e 225.

<sup>125</sup> Ivi, p. 229.

sociale del male, sarebbe opportuno parlare di “ produzione sociale di condotta immorale”<sup>126</sup>.

Milgram tenta di rendere comprensibile la specificità del comportamento provando a sottolineare il possibile senso del dovere dell’aggressore nel dimostrare allo sperimentatore di contribuire all’avanzamento della scienza; una forma di lealtà rivolta ad un compito che ci viene richiesto e/o assegnato. Tuttavia, sarà sufficiente il contributo di Zimbardo<sup>127</sup> del 1971 presso l’istituto carcerario di Stanford a sfatare l’unicità di questa giustificazione. In cosa consiste la sua esperienza? L’esperimento di Zimbardo propose un modello di interazione diverso dallo psicologo statunitense, dividendo i componenti di un campione più grande – un gruppo di attori da lui selezionati – tra carcerati e guardie carcerarie. Seppure le condizioni favorissero meno l’obbedienza all’autorità scientifica, come nel caso dell’esperienza di Milgram, i soggetti coinvolti si immedesimarono al punto che le guardie giunsero a compiere, nel corso di una sola settimana, atti di vera e propria disumanità.

I soggetti che quest’ultimo coinvolse nel suo esperimento, infatti, si trovarono nella piena condizione di poter interagire, rispondere, prendere decisioni in completa autonomia, senza la mediazione dello sperimentatore. Se vogliamo, possedevano una maggiore libertà per provare a rispondere “criticamente” e negativamente alle proposte dettate dalla situazione e dal contesto sperimentale che gli era stato proposto di vivere “simulando” una realtà carceraria. E tuttavia, l’esperimento di simulazione messo in atto da Zimbardo, venne interrotto in anticipo per la gravità e la violenza dei comportamenti osservati in una sola settimana. Nella proposta narrativa e analitica che lo scienziato elaborò poco dopo, definirà *quite permeable* la linea di confine tra il bene e il male, permeabile e di difficile interpretazione.

A partire dalla seconda metà del Novecento, la psicologia sociale raggiunge un certo tipo di esito che metteva nuovamente in discussione, richiedendone l’approfondimento, delle dinamiche di potere e di “obbedienza all’autorità” che determinati contesti possono favorire.

D’altronde, l’oscillazione perpetua di interpretazioni e confutazioni era tradizione di una certa cultura della violenza che, partire dalla fine dell’epoca moderna interpella sempre di più la questione morale del male e della violenza. Se con la tradizione classica era emerso il carattere “razionale” – o razionalizzabile della violenza –, e dunque il suo potere intenzionale e “produttivo” a patto di essere indirizzata,

---

<sup>126</sup> Ivi, p. 233.

<sup>127</sup> Per approfondire il caso cfr. Zimbardo, P. (2007), *The Lucifer effect. How Good People Turn Evil*, Trad. it di Margherita Botto, *L’effetto Lucifero. Cattivi si diventa?* Raffaello Cortina, Milano, 2008.

calcolata, diretta, dovremo fare un salto di quasi cento anni, con le politiche del XX Secolo per assistere quasi ad un totale rovesciamento epistemologico.

Ci stiamo qui avvicinando gradualmente al momento della grande rivoluzione paradigmatica e al contributo irrinunciabile di Hannah Arendt sui grandi temi del male e degli spazi politici e sociali coinvolti nella diffusione drammatica del totalitarismo e dei suoi principi.

Tuttavia, prima di fare questo lungo salto in avanti nel tempo, sostiamo ancora attorno alle questioni morali appena indagate tramite le esperienze di Milgram e Zimbardo e procediamo con l'incontro di un pensatore che, in particolare dal punto di vista filosofico, segnerà un passo decisivo per l'impianto teorico ed epistemologico delle tante discipline che continuano a interrogare le ragioni – e non più solo le origini - del male. Inoltre, il suo pensiero, è un'irrinunciabile premessa per cogliere alcuni elementi di continuità tra la sua concettualizzazione del male e la proposta teorica di Hannah Arendt.

### *1.3.1 Dal male radicale al male assoluto*

Con la fine dell'epoca moderna, incontriamo Immanuel Kant e gli sviluppi sul concetto di male radicale, un pensiero che rimarrà di ispirazione per tantissimi allievi che ne proporranno riletture e interpretazioni.

Il pensiero di Kant è in questo contesto esemplificativo per moltissime ragioni. In primo luogo, nonostante la sua formazione classica, il filosofo propone una lettura del male inedita per la sua epoca.

In termini problematicisti, definiremmo l'impegno e la proposta di Kant "inattuali"<sup>128</sup> per la loro determinazione nello spingere il pensiero verso zone ancora inesplorate di una cultura del male e della violenza ancora profondamente segnata dalla tradizione illuminista. Solo definendo il suo impegno in questi termini, possiamo comprendere a fondo la sua impresa come il primo e sapiente tentativo di superamento della "verità razionale" che, soprattutto nel procedere della tradizione filosofica, spiegava il male escludendo il campo dell'agire umano e dunque la possibilità di interrogare la "natura" intenzionale o meno di un'azione violenta.

Questa lacuna rappresenterà lo stimolo da cui prende avvio la riflessione kantiana che rivoluzionerà completamente la "poetica del male e del bene". Per prima cosa, Kant

---

<sup>128</sup> Scrive Bertin: "L'idea pedagogica inattuale è sempre inattuale: altrimenti non sarebbe idea ma costume, prassi, ideologia [...] Inattuale nel senso Nietzscheano, nel senso che essa non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole o svalutandole) con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questa <<fa valere>>". Bertin, G.M., *Nietzsche. Inattuale, l'idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977, p. 5.

affianca alla tradizionale convinzione di un'innata "tentazione" al male dell'essere umano, anche una certa predisposizione alla ricerca del bene. Secondariamente, nel fragile equilibrio tra queste due dimensioni, Kant interpella la coscienza morale coinvolta nel vastissimo campo della scelta.

La proposta kantiana apre dunque un dibattito sull'"uso originario del libero arbitrio" e senza allontanarsi del tutto dalla visione dualista e innatista del male, ipotizza un mondo fatto di regole e di valori funzionali all'orientamento delle azioni umane. In questo senso, il contributo di Kant è stato profondamente decisivo:

Kant, secondo alcuni interpreti, sta traducendo nel linguaggio della ragion pratica le due istanze antropologiche fondamentali, la tendenza (*Hang*) verso il male e la predisposizione (*Anlage*) al bene, in modo da poter esplicitare le condizioni di possibilità di una scelta libera tra i moventi derivanti da queste due propensioni della natura umana.<sup>129</sup>

Grazie a Kant, vengono posizionate al centro del dibattito il valore "morale" e il potere di autoaffermazione che caratterizzano l'umano: ovvero la libertà di agire e giudicare le proprie azioni secondo delle scelte che discernono il bene dal male, il giusto dallo sbagliato. Scriverà a questo proposito: "Il male è una possibilità della mia volontà: esso esiste perché esiste la *libertà*. Solo un atto della volontà può essere il male."

Kant afferma in opposizione a Rousseau e alla filosofia illuminista, che l'essere umano può mostrare il proprio lato oscuro nei termini in cui sceglie di agire il male. Non c'è, in effetti, in Kant l'idea che l'essere umano possa agire il male per il male stesso, ma semplicemente l'idea che ciascun soggetto possa commettere errori sul piano morale, cioè scegliere la strada del male in opposizione a quella del bene.

Il male kantiano è in altre parole una forma di "egoismo ordinario" e non una volontà malvagia che agisce per la volontà di assecondare determinati contesti storici e politici o specifici profili del potere.

In tal senso, il pensiero filosofico kantiano resta parzialmente aderente al sistema filosofico del razionalismo classico<sup>130</sup>. Kant pone certo l'accento sulla coscienza morale, inserendo nel dibattito le controverse questioni del dubbio e della libertà, ma si dimostra ancora parzialmente scettico nel definire il male in termini "assoluti" e

---

<sup>129</sup> Forti, S., *I nuovi demoni. Ripensare oggi male e potere*, op.cit., p. 13.

<sup>130</sup> Le sue opinioni riuscirono a rompere la tradizione del pensiero che da Platone a Leibniz avevano considerato il male come un'azione involontaria e dettata da un dualismo innato che componeva l'essere umano di luci e di tenebre, di bene e male. Ciò che regolava il successo di uno o dell'altro caso veniva imputato e "giustificato" dalla dottrina del peccato originale. Era il volere divino ad imputare il male all'umanità.

quindi sempre compreso nel raggio delle nostre azioni e nel campo emblematico della scelta.

Eppure, avvicinando il male alla coscienza morale, Kant riesce in un'impresa altrettanto divergente per l'epoca: accosta la radicalità del male, e quindi la sua più intima essenza, al campo dell'agire umano. Sono le condizioni, ribadisce il filosofo, ad approssimarci al male. Avvicinando il senso radicale del male alle azioni umane, Kant insiste dunque sulla grande relazione che il male intrattiene anche con i contesti di potere, i mutamenti della collettività e il loro modo di interagire negli spazi sociali. Come ci ricorda Simona Forti in un'analisi relativa alla complessa relazione tra male e potere,

E' in Kant che si compie il passo decisivo per restituire il male morale alla libertà umana. [...] Se il termine abbraccia un insieme molteplice di fenomeni e di concetti – dai disastri naturali alla sofferenza, dal principio metafisico alla morte individuale –, a partire da Kant il male morale trova una sua compiuta autonomia filosofica. Come sottolinea Richard Bernstein, la riflessione kantiana scava quella cesura per cui diventa possibile iniziare a distinguere nettamente tra male fisico, male metafisico e male morale. Quella svolta per cui il problema smette di essere pertinenza squisitamente teologica e metafisica, e la domanda che lo riguarda non è più tanto “da dove viene il male?”, ma piuttosto “Perché commettiamo il male?”.<sup>131</sup>

Con Kant il male termina di essere il simbolo esclusivo del peccato originale, o storia di un ambivalente istinto messo al servizio del complesso ed eterno equilibrio tra il bene e il male ed è compreso, per la prima volta, tra le possibili azioni intenzionali che l'umano sceglie di agire per mano della propria coscienza.

[...] per la prima volta si profila la distinzione tra malvagità e male. E' mia convinzione che si dia cioè *la possibilità di distinguere tra un modo d'essere del soggetto e l'esito, per così dire sistemico, dell'interazione tra soggetti*. E' proprio in virtù di questa differenza che è possibile affermare che il male è un'attività, non una sostanza, la potenza di una relazione, non la statica traduzione in atto di un principio. Se la malvagità riguarda la struttura della coscienza del singolo, il male è una modalità d'espressione del potere.<sup>132</sup>

Sarà grazie alla profonda lungimiranza di queste prime intuizioni, che le domande relative al male si trasformano e si interessano sempre di più alla comprensione di questa relazione enigmatica tra il male e la storia, il potere e la violenza senza che

---

<sup>131</sup> Forti, S., *I nuovi demoni. Ripensare oggi male e potere*, op.cit..., p. 10.

<sup>132</sup> *Ibidem*, p. 47.

queste variabili entrino necessariamente a far parte di un gioco di opposizioni e rigidi dualismi.

Con Kant, e fino in epoca tardo-moderna, potremmo dire che il male si era infiltrato nelle vite e in ogni ambito del quotidiano in forma “minuta”, per dirla con Girard, e nelle sue forme di espressione più “sottili” e “latenti”. Le ragioni di ordine soprattutto politico avevano condotto a rinforzare la credenza che il procedere del male fosse del tutto casuale, frutto di un volere divino o, più semplicemente, di un istinto aggressivo che la razionalità umana avrebbe contribuito a contenere il male, con gli esiti della modernità di manipolazione e controllo che conosciamo.

Eppure, anche se Kant ancora non lo sa, le sue proposte teoriche costituiranno le premesse di una completa ridefinizione dei concetti di male e di violenza. I drammatici e disorientati eventi del XX Secolo, infatti, metteranno in discussione anche il suo concetto di male radicale.

Per la prima volta, il male mette in crisi il campo della responsabilità kantiana e rivoluziona quasi del tutto la conoscenza e l'impianto epistemologico a cui faceva riferimento un intero campo delle discipline.

### *1.3.2 Il male, la sua natura sociale e l'evoluzione dei paradigmi*

Provando a seguire il percorso che ci ha condotto verso le trasformazioni più significative sul piano dell'interpretazione del male e della violenza, abbiamo osservato come gli sguardi di natura prima prevalentemente psicoanalitica – interessati dunque alle profondità e alle zone più sotterranee della violenza – in seguito di connotazione sempre più culturale/sociale – le zone più visibili e invisibili dove essa si manifesta – offrono un quadro davvero complesso del problema.

“Unde-malum”, da dove viene il male – scriveva Agostino – “si Deus est?”<sup>133</sup> se Dio esiste?, ricordandoci il segno di una tradizione filosofica che a lungo si è interrogata affidandosi principalmente alla dimensioni teologiche, immateriali e spirituali dell'esistenza.

Certo, è innegabile che l'“unde malum” agostiniano sia ancora di grande rilevanza, in particolare per la facoltà di ricordarci che il male ha sempre abitato il tempo e interrogato l'umanità.

E tuttavia, è altrettanto importante compiere il salto epistemologico proposto da Kant per comprendere in che modo, tra la fine dell'epoca moderna e il principio dell'epoca post moderna, il male venga finalmente riconosciuto come una possibile

---

<sup>133</sup> Monticelli, R., *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Milano, 2016.

componente delle tante che compongono l'attività umana, un evento dunque, e non più solo un "fenomeno" dai risvolti metafisici e irreversibili. Kant ci mette in guardia e ci avverte del rischio che l'umanità e il mondo incontrerebbero negando l'intenzionalità del male. Quale modo migliore, infatti, per affidarsi all'idea che, in ogni caso, il male non solo ci sfuggirà dalla comprensione, ma sarà anche altrettanto difficile impedire che possa "accadere".

Eppure Kant ci propone anche l'alternativa alla strada dal fatalismo e riconsegna un certo valore al nostro essere "soggetti di azione" e dentro l'azione "soggetti liberi di scegliere" tutto ciò che altro dal male.

Così, in seguito a Kant e alle sue proposte divergenti, c'è un intero mondo di definizioni che entra in crisi. Sfuma sempre di più l'interpretazione classica, e anche le ipotesi di grandi come Elias e Foucault diventano l'espedito per pensare nuove traiettorie, nuove domande.

Dovremo tuttavia attendere il "Secolo delle tenebre", per dirla con Todorov<sup>134</sup>, per cominciare a rivalutare i significati irrinunciabili che la violenza intrattiene e media quotidianamente con la contingenza storica. Consideriamo, inoltre, che cominciare questo nuovo tipo di percorso significava anche iniziare a confrontarsi con alcuni tratti di ambivalenza del progresso e del successo tecnologico, oltre che con i particolarismi di politiche dell'identità etnica<sup>135</sup>. Il novecento non è infatti solo il secolo del totalitarismo ma anche un periodo storico che vede l'ingresso, in particolar modo nel tessuto sociale e relazionale, di forme di violenza sempre più estreme e una diffusione preoccupante di genocidi.

Se, fino a quel momento, la psicologia si era interessata alle dinamiche che vedono compiere il male da soggetti comuni e non straordinari, l'antropologia e la sociologia allargano il campo di indagine sul campo delle emozioni politiche e sociali che regolano il particolare fenomeno della violenza di massa.

Agli esperimenti di Milgram e Zimbardo, come sottolinea Bauman, dobbiamo certamente riconoscere il merito di aver introdotto nel dibattito alcune prime questioni relative al ruolo dell'organizzazione sociale nella praticabilità del male, e dunque alla profonda rilevanza dei contesti per la realizzazione di una dinamica violenta, oltre alla possibilità di fisionomie particolari di certi attori coinvolti nelle

---

<sup>134</sup> Todorov, T. citato in Dei, F. *Il secolo delle tenebre. Verità storica e memoria sociale*, Testimoniante, LV, 3 (423), 2002, pp. 28-43.

<sup>135</sup> "I conflitti regionali cosiddetti a "bassa intensità", così come gli scontri etnici o religiosi, le "guerre sporche" latino americane e la violenza di stato, la pratica sistemica del terrorismo cancellano progressivamente il confine tra guerra e non guerra, tra militari e civili, tra "normalità" dei rapporti sociali e straordinarietà o emergenza dello stato di guerra". Dei, F., *Descrivere, interpretare, testimoniare la violenza*, in Dei F. (a cura di), *Antropologia della violenza*, Meltemi editore, Roma 2006, p. 4.

stesse. Tuttavia, bisognerà attendere i contributi di alcuni antropologi, sociologi del XX Secolo per iniziare a ragionare anche sulle premesse di ordine economico-culturale e religioso che spesso regolano le violenze del nostro tempo.

Compito dell'antropologia, a partire dallo strutturalismo di Levi-Strauss, è stato per lungo tempo rendere evidenti le strutture di una determinata realtà sociale.

Questo approccio, interessato alla comprensione della realtà a partire da un'analisi dettagliata dei simbolismi e dei sistemi culturali, sociali, linguistici costituì una svolta epistemologica in particolare negli '60, contribuendo alla definizione delle domande sociali e degli esiti dentro nuove formule interpretative. E' il momento storico in cui si contaminano sempre di più, anche in campo sociologico e filosofico – riprendendo inoltre in mano il dibattito introdotto da Elias e Foucault –, nuove formule interpretative dell'indagine fenomenologica dalla forte impronta antimetafisica, per la prima volta contingenti e sistematizzate – cioè organizzate all'interno di sistemi di regole culturali e sociali.

Dalle prime forme strutturaliste in avanti e fino agli '60 del Novecento assisteremo abbastanza rapidamente ad un raffreddamento di questo nuovo approccio e al rischio di congelamento dell' "agentività"<sup>136</sup> dei soggetti all'interno di contesti e sistemi pensati in modo sempre più deterministico e indipendente dalle loro azioni. Non era più pensabile concentrare l'attenzione solo sulle strutture (del potere, della violenza, delle torture, delle guerre) e non includere uno sguardo rivolto agli eventi, ovvero alle specificità politiche e storiche dei fenomeni.

Inoltre, accanto all'esigenza di determinati cambiamenti così significativi in così poco tempo, vi era una realtà sociale in rapida ascesa verso il progresso e i primi segnali di una globalizzazione che non riusciva ad essere "contenuta", né interpretata dalle cornici del sapere adoperate fino a quel momento. Il mondo del sapere mette dunque in moto uno stato di ricerca e "sperimentazione" dei propri strumenti interpretativi che perdurerà almeno un ventennio. Sarà questo complesso lavoro di ridefinizione del sapere e della conoscenza che, in definitiva, permetterà di non smettere nel tempo di interrogarsi e interrogare la realtà socio-culturale del XX Secolo.

Scrive Caronia,

---

<sup>136</sup> Il termine, coniato dal post-strutturalismo non va confuso con il fine ultimo dell'Intenzionalità teorizzata dalla fenomenologia pedagogica. Scrive, Castiglioni: "Il termine intenzionalità viene introdotto, nel linguaggio filosofico moderno, da Brentano, maestro di Husserl, che lo utilizza per indicare la caratteristica fondante dei fenomeni psichici, ossia la loro direzione intenzionale, per cui essi sono sempre da intendersi in riferimento a qualcosa, esistendo solo in "rapporto a"...". Cfr. Castiglioni, M., *Intenzionalità* in Bertolini, P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson edizioni, Trento 2006, p. 119.

Negli anni '80 abbiamo assistito alla consacrazione del post-strutturalismo e alla cosiddetta svolta interpretativa nelle scienze umane e sociali (Rabinow & Sullivan, 1979; 1981; Borutti, 1991). Abbiamo avuto bisogno che il paradigma strutturalista, cristallizzandosi dagli anni '60 in poi, si estremizzasse fino a delegittimare la persona e svuotarla di ogni agentività o competenza perché emergessero voci contrarie (Giddens, 1984; 1991). Il pendolo ha ripreso ad oscillare in contrario e abbiamo assistito alla legittimazione progressiva delle prospettive *bottom up* che circolavano coeve ma clandestine e sotterranee quasi come fiumi carsici. Dall'interazionismo (Mead, 1967 [1934]); Goffman, 1969) all'etnometodologia e lo studio della vita quotidiana (Garfinkel, 1967; de Certeau, 1980), dall'analisi della conversazione mondana (Schegloff, 1968, 1987) al cosiddetto ritorno alle pratiche (Schatzki, Knorr Cetina, & von Savigny, 2001), molte voci si sono lavate o sono state recuperate per argomentare e sostenere empiricamente l'idea di emergenza della struttura (e. g. ruoli, status, identità, norme e canoni) delle pratiche quotidiane.<sup>137</sup>

Cosa accade più precisamente in quegli anni? Per rispondere alla cristallizzazione del paradigma strutturalista e per trovare strumenti interpretativi capaci di dialogare con il rapido cambiamento di carattere sociologico, storico ed economico delle pratiche quotidiane, ritornano centrali le voci di studiosi come Walter Benjamin, Foucault e fanno ingresso autori noti come Bourdieu nella sociologia e Appadurai nel discorso antropologico.

In modi diversi ma congruenti nelle intenzioni, ciascuno di loro ha permesso di recuperare un discorso epistemologico abbastanza convincente da comprendere e superare le ragioni per cui

non siamo più riusciti a pensare o non abbiamo più voluto pensare la realtà sociale nei termini di alcune nozioni troppo affrettatamente dismesse come “potere”, “distinzione”, “prestigio”, “rango” e persino “conoscenza culturale condivisa” o “modelli culturali”. Di fronte alle derive del determinismo materiale, storico, sociale e culturale, di fronte ai rischi del pensare i soggetti umani come piccole figure dominate da un Discordo con la D maiuscola (Gee, 2010), abbiamo dismesso Foucault e ricelebrato il mito umanista dell' *homo faber fortunau suae*.<sup>138</sup>

Dal punto di vista sociologico, un contributo decisivo si verificherà nello specifico con Bordieau e il suo concetto di *violence symbolique*<sup>139</sup> - inserito in un'analisi più ampia

---

<sup>137</sup> Caronia, L., *Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (e non della realtà)* in RPD review, Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 7, 2 (2012), p. 3.

<sup>138</sup> Ibidem, p. 4.

<sup>139</sup> La violenza simbolica costituisce l'insieme delle strutture mentali attraverso cui il soggetto percepisce il mondo sociale e

sulle forme di potere simbolico. Il sociologo francese riconsegna alla struttura sociale (in particolare quella dominante tipica dei paesi occidentali) e alle sue forme di un potere il valore storico e contingente utile allo smascheramento delle condizioni meno esplicite di specifici sistemi politici e culturali oramai “assorbiti” e “dati per scontati”.

Negli stessi anni, anche l'antropologia sperimenta nuovi metodi di osservazione etnografica per rispondere ad alcuni approcci che presentavano ancora alcune resistenze nel considerare la violenza come un fenomeno che coinvolge in profondità le pratiche quotidiane.

Perché – si interroga Fabio Dei - Evans -Pritchard non sente il bisogno, o l'obbligo, di tematizzare una situazione di guerra e violenza che palesemente domina la vita del popolo presso cui si trova, e che inevitabilmente sottodetermina l'incontro etnografico? L'obiettivo dell'antropologia, dal suo punto di vista, è descrivere e spiegare le normali strutture sociali e istituzioni culturali del popolo studiato: l'organizzazione ecologico -economica, la parentela, il sistema politico, la religione, e così via. L'antropologia che Evans- Pritchard rappresenta è interessata cioè a cogliere caratteristiche strutturali, indipendenti dagli episodi e dalla contingenza storica.<sup>140</sup>

La “crisi della rappresentazione” del mondo della ricerca avviene per l'antropologia con un po' più di lentezza, per via anche di una certa tendenza epistemologica che mirava al “realismo etnografico”<sup>141</sup>, visione ereditata da un'esigenza di oggettività e neutralità scientifica che caratterizzava le rappresentazioni della realtà sociale di molte discipline non ancora affezionate all'impegno etico e politico che accompagna oggi numerosi campi del sapere. Non per questo fu meno significativa ma, al contrario, simboleggia un cambiamento importante per tutti coloro rimangono affezionati alla tematica del male e della violenza.

La svolta, anche dal punto di vista antropologico, come succedeva per la Sociologia e

---

intellettuale. Secondo l'ipotesi dell'autore questa particolare forma di violenza viene perpetrata in diversi modi anche – e soprattutto – dal sistema scolastico. L'istituzione scolastica, con l'arbitrio culturale imposto dalla violenza simbolica, tenderebbe, ad esempio, a coinvolgere e a presentare ai suoi studenti le particolarità nazionali con il crisma dell'universalità favorendo, in questo modo, una tacita e invisibile mutilazione della loro coscienza.

Per favorire il cambiamento, l'autore propone un'opera di analisi e comprensione delle disposizioni permanenti della sottomissione che fanno parte della soggettività profonda, oramai ingiunzioni impercettibili della società. Per approfondire rimandiamo al testo completo: Cfr. Bourdieu, P. (1977), *Sur le pouvoir symbolique*, *Annales*, 405-411, Paris.

<sup>140</sup> Dei, F., *Descrivere, interpretare, testimoniare la violenza, in Dei F. (a cura di), Antropologia della violenza*, Meltemi editore, Roma 2006, p. 10.

<sup>141</sup> L'antropologo Dei argomenta nel suo saggio le ragioni per cui, a suo avviso, il realismo etnografico avrebbe rischiato di oscurare alcune tracce di violenza. Per usare le sue parole: “Le condizioni della produzione antropologica descritte come “realismo etnografico” – con la tendenza a non tematizzare il carattere storicamente e politicamente situato della ricerca – a ostacolare la visibilità dei fenomeni della violenza, e a impedire un loro riconoscimento come problemi centrali della rappresentazione culturale e del dibattito teorico. Cfr. *Ibidem*.”

la Pedagogia, avverrà dunque sempre intorno agli anni '80 del Novecento, grazie oltretutto all'impatto significativo con gli esiti della guerra del Vietnam e la familiarizzazione con le prime tracce della cultura pacifista che palesavano l'esigenza di un vero e proprio rovesciamento sul piano dei contributi delle scienze sociali.

E' vero che la sperimentazione di nuove forme di autorità etnografica, sbandierata negli anni '80 da autori come James Clifford e George Marcus, è rimasta qualcosa di assai vago; tuttavia l'imperativo di tematizzare, piuttosto che nascondere, le condizioni soggettive e politiche della ricerca, nonché la retoriche rappresentative adottate, si è diffuso in modo ampio e irreversibile.<sup>142</sup>

Da lì in poi, il lavoro di ricerca etnografica modifica radicalmente il proprio ruolo e, affondando le sue radici nell'ambito dei *post-colonial studies*<sup>143</sup>, rivoluziona il concetto di *setting*, per la prima volta rivisitato in completa antitesi con la tradizione antropologica che si interessava a rilevare gli "aspetti fisici" dei fenomeni – forte dell'eredità strutturalista – e rivalutando completamente i significati della storicità degli eventi. L'osservazione e la possibile interpretazione delle nuove e sempre più complesse identità territoriali e politiche determinate dai "successi" ad opera della violenza, ridefiniscono la priorità della natura culturale di fenomeni come il razzismo, la xenofobia, i processi di disumanizzazione. Il nuovo orientamento nell'interpretazione dei fenomeni, include quest'ultimi al centro delle ricerche che desiderano indagare le strutture dei sistemi sociali e culturali della contemporaneità. Ritorna l'attenzione alla "struttura", ma questa volta in un senso e direzione inversi rispetto alla proposta di Evans- Pritchard. Prosegue Dei nella sua analisi,

Se la cultura fonda la società, e la società fonda la costruzione sociale della realtà, allora disabilitare le cornici culturali equivale a disabilitare, per la popolazione civile, il senso stesso di una realtà vivibile, nonché la capacità individuale di agire..." (Nordstrom 1992, p. 261). [...] Dunque, la ricerca di significati e ragioni della violenza contrasterebbe profondamente con l'obiettivo etnografico di comprendere il ruolo della violenza nel mondo-della-vita degli attori sociali.<sup>144</sup>

La struttura a questo punto della riflessione diviene funzionale se de-strutturata,

---

<sup>142</sup> Ibidem, p. 4.

<sup>143</sup> Gli studi di autori importanti sulla *post-colonial* sono ovviamente numerosissimi. Ne citiamo alcuni: Bhabha, H.K. *The postcolonial and the postmodern. The question of agency*, in *The location of culture*, Routledge, London 1992; Appiah, K., *Is the post in postmodern the post in postcolonial*, in "Critical Inquiry", n. 17, Chicago 1991.

<sup>144</sup> Dei, F., *Descrivere, interpretare, testimoniare la violenza*, op. cit. ..., p. 1.

ovvero se spogliata di tutto ciò che tiene ancora legata l'indagine interpretativa a significati e regole obsolete e incapaci di spiegare la realtà sociale.

Per dirla con Caronia, il controdiscorso che si sviluppa giunge nel momento storico in cui “abbiamo smesso di pensare che l'agire individuale fosse surdeterminato dall'ordine e dalla struttura sociale per cominciare ad interrogarci sui modi con cui le persone costruiscono ordine, struttura, identità e cultura nel disegno dei loro corsi pratici di azione sul piano del micro ordine della loro vita quotidiana (Cooren, 2010; Heritage, 2011; Taylor & Van Every, 2011)”.<sup>145</sup>

Le “condizioni soggettive e politiche” citate, divengono in questo momento alcune delle conditio-sine qua non in grado di favorire l'elaborazione di ipotesi abbastanza nuove ed efficaci per la lettura della realtà, della nuova “cultura del terrore” come verrà definita, con l'impianto di caratteristiche che regolano quella specifica struttura. La psicologia sociale, un decennio di anni prima rispetto a questo cambiamento, aveva già intuito un certo contributo dei soggetti nella definizione di determinati contesti, e dunque l'impossibilità di considerare la violenza come una variabile indipendente dalla temporalità storica dentro la quale si concretizza. Lo aveva fatto in una certa forma sperimentale e in contesti situazionali, ma aveva comunque già contribuito a preparare il terreno per il cambiamento che ora coinvolgeva l'intero panorama culturale ed epistemologico.

Allora, è questo il momento in cui l'antropologia, la sociologia e la psicologia individuano e sono in un certo modo d'accordo nell'affiancare alla *forza psicologica e ancestrale* della violenza, anche un tipo di *forza sociale e storica* che potrebbe provare a spiegare più in profondità i legami tra la violenza e la quotidianità oltre la straordinarietà con la quale si è storicamente resa visibile, senza rinunciare alle implicazioni effettive e concrete – in termini di sostegno, studio, pensiero critico – che un'indagine di questo genere può apportare alla realtà.

Fabio Dei, in tal senso, ci ricorda in che modo già Benjamin si fosse espresso a proposito di una nuova deontologia del mondo della conoscenza,

“Lo stupore perché le cose che viviamo sono “ancora possibili” nel ventesimo secolo è tutt'altro che filosofico” – afferma Benjamin. “Non è all'inizio di nessuna conoscenza, se non di quella che l'idea della storia da cui proviene non sta più in piedi”. Al contrario, il filosofo tedesco esortava a “giungere a un concetto di storia che corrisponda a questo “fatto”, cioè alla consapevolezza di un'emergenza come regola e non come eccezione

---

<sup>145</sup> Caronia, L., *Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (e non della realtà)*, op. cit..., pp. 3-4.

(Benjamin 1955, p.76). In qualche modo, aggiungendo “cultura” a “storia”, questo è il programma dell’antropologia contemporanea, che non solo attribuisce significati alla violenza, ma cerca di comprenderla come costitutiva di una teoria della società e della cultura.<sup>146</sup>

### 1.3.3 Perché Hannah Arendt?

Percorrendo i sentieri epistemologici che, prendendo avvio dalle riflessioni kantiane, ci hanno infine condotto al dibattito in corso per la condivisione interdisciplinare dell’impresa descrittiva e interpretativa della violenza, abbiamo tuttavia omesso un contributo importante della filosofia politica. Nel XX Secolo, infatti, incontriamo una pensatrice che si colloca precisamente tra la fine della “grande opera di razionalizzazione” dell’epoca moderna, e i primi segnali e di incertezza e vulnerabilità con i quali il mondo occidentale comincia a confrontarsi.

Facendo riferimento al pensiero di Hannah Arendt, infatti, dobbiamo fare qualche passo indietro nel tempo e collocarci nuovamente al principio delle trasformazioni appena descritte.

Con l’inizio del XX Secolo nascevano gli Stati Totalitari e, poco dopo, si concretizzava la drammatica realtà dei Lager che con sé diffonde, oltre la tragicità della vicenda, un grande senso di incomprendimento e di insensatezza.

Le parole di Cassano spiegano in modo efficace il senso di disorientamento emerge di fronte a una simile sistematizzazione della violenza,

[...] La macchina del potere dei Lager non conosce vuoti. Quel sistema costituisce quindi la versione più pura e perfetta del potere, quella che è riuscita ad eliminare ogni attrito e a ridurre la resistenza al suo grado zero. Qui il potere può tutto. È proprio questa perfezione perversa, questa cancellazione totale della resistenza, a fare del Lager un “laboratorio” sinistramente privilegiato per studiare il potere. [...]<sup>147</sup>

Ed è effettivamente questo che impersona l’olocausto e la nascita dello Stato Totalitario – seppure quest’ultimo, in maniera diversa, mantenga viva dentro di sé una lieve forma di sottrazione e resistenza al potere.

La “perfezione perversa” del potere si era concretizzata nel suo valore “assoluto” e nella sua potenza pervasiva in grado di coinvolgere con i suoi obiettivi di distruzione e di morte un numero vastissimo di complici: dall’umanità media, per così dire, fino a

---

<sup>146</sup> Dei, F., *Descrivere, interpretare, testimoniare la violenza in* Dei F. *Antropologia della violenza*, op. cit., p. 5.

<sup>147</sup> Cassano, F, *L’umiltà del male*, Editori Laterza, Bari 2012, p. 29.

raggiungere il consenso di filosofi, politici e stoici. Improvvisamente scompare lo spazio della scelta e della “responsabilità morale” kantiana ed è unicamente il male a farsi strada nelle terreni del potere. Ogni cosa, dopo l’Olocausto, suggerisce l’idea che “tutto sia fattibile”; anche la morte smette di significare la zona più frangibile dell’esistenza e diviene parte dell’ingranaggio artefatto di un sistema politico.

Ed è qui che possiamo probabilmente cogliere il senso di una frattura che, sul piano dei significati fino ad allora adoperati per spiegare e comprendere il male, rimarrà a lungo priva di risoluzioni.

Con l’inizio delle leggi totalitarie emerge, di fatto, un quesito che mette in discussione un intero sistema di idee e concetti validi fino ad allora. Se per Kant non esiste male senza un’intenzionalità che spiega, giustifica e quindi rende comprensibile l’agire violento, come comprendere il male che, negando definitivamente il campo della responsabilità kantiana, agisce in nome di un male assoluto?

A questo punto, fa ingresso il pensiero di Hannah Arendt.

La pensatrice intuisce l’inafferrabilità di quanto era appena accaduto e, come molti amici e studiosi contemporanei (da Heidegger, Jasper, Benjamin) si dedica a fondo alla questione per smascherare le ragioni che avevano favorito un vero e proprio collasso dell’umanità: la cosiddetta “questione ebraica” andava a suo parere definita come la questione dell’intera umanità, e non della singola identità culturale. Ma di questo ci occuperemo più avanti. Tentiamo invece adesso di descrivere le due ragioni per le quali il prossimo capitolo sarà dedicato all’analisi dell’opera e del pensiero della Arendt.

Alla base del suo impegno, si trovava una convinzione ancora più forte che caratterizza la Arendt fin dagli esordi, e che riguarda gli “antichi metodi” e dispositivi di cui essa non si servirà mai nella sua osservazione del mondo.

A chi pretendeva di ricostruire le dinamiche del rapporto tra il potere e la vulnerabilità degli esseri umani, Arendt obiettava di fare affidamento su una tradizione filosofica fallace. La tradizione metafisica non avrebbe offerto nessuna risposta coerente alla contingenza degli eventi che stavano attraversando la storia e il mondo occidentale e andava a suo avviso rivalutato un intero sistema di idee, credenze, metodi che, con e in seguito a Kant, chiudono definitivamente un’epoca e un modo di fare filosofia che era diventato oramai sterile. Sarà questa suo “scetticismo” rivolto alla tradizione metafisica a farle più volte ribadire che la filosofia non può continuare ad allontanarsi dal mondo e dalle “cose politiche” se è nella filosofia stessa che troviamo custodito il compito principale di provare a

comprenderlo. Rispondeva così, infatti, a chiunque era interessato a comprendere in che modo differenziasse il modo di insegnare la teoria politica dalla filosofia politica come pensata dalla tradizione.

L'espressione "filosofia politica", che io peraltro evito, è straordinariamente sovraccarica di tradizione. Quando parlo di queste cose, in termini accademici o non accademici, ricordo sempre che esiste una tensione vitale tra filosofia e politica. Vi è cioè una tensione tra l'uomo come essere che pensa e l'uomo come essere che agisce di cui non vi è traccia, per esempio, nella filosofia della natura. L'atteggiamento del filosofo di fronte alla natura non è diverso da quello di ogni altro uomo, e quando dice ciò che pensa su di essa egli parla nel nome dell'umanità, ma un filosofo non può essere obiettivo o neutrale rispetto alla politica. Non dopo Platone!<sup>148</sup>

Proprio nella connessione tra il soggetto che agisce e il soggetto che pensa, Arendt inserirà la sua analisi relativa al male. Era in questa complessa interdipendenza tra l'agire e il pensare dei singoli soggetti, e non più solo nella relazione che il potere intratteneva con il male (in quel momento in una relazione di totale sovrapposizione tanto da non riuscire più a distinguere dove cominciava uno e iniziava l'altro) che andavano ricercate le ragioni dell'evento totalitario? E qui, accanto alle critiche che essa rivolge ai dispositivi filosofici di dubbia efficacia, inserisce tutta la cura e l'attenzione che Arendt non smetterà mai di dedicare al pensiero – e alle sue capacità di "giudicare" e "criticare" creativamente – e agli spazi politici dove il pensiero si costruisce in con-presenza degli eventi che condizionano il procedere della storia, e viceversa.

Proprio qui, oltretutto, collochiamo il nostro interesse per la filosofa in termini educativi, introducendo peraltro la seconda ragione della nostra scelta.

Infatti, se fino ad ora il nostro obiettivo è stato quello di tracciare un percorso che ci accompagnasse tra i numerosi contributi di alcuni degli autori principali che hanno segnato l'evoluzione epistemologica attorno ai temi del male e della violenza, con Hannah Arendt non escluderemo mai la relazione che il male e la violenza intrattengono con gli spazi della vita cittadina e privata.

Accanto alla cura che dedicherà alla nuova interpretazione del male che da radicale diverrà "assoluto", la pensatrice tedesca non dimenticherà di porre al centro le trasformazioni emblematiche degli ambienti – politici, sociali- educativi – coinvolti nell'opera di pervasività di una violenza "normativa" e non più "privatizzativa" e

---

<sup>148</sup> Arendt, H., *La langue maternelle*, Eterotopia/Rhizome, Paris 2015, p. 20 [traduzione mia]

legittimata da specifiche condizioni legali e/o culturali.

Il male è per la prima volta dappertutto, totale e totalitario, parte integrante – e non più divisibile e differenziato – del potere politico .

Sarà questa contingenza che suggerirà ad Arendt i primi interrogativi intorno alle lacune, e contemporaneamente alle potenzialità, degli ambienti in cui gli esseri umani possono al contempo costruire e/o distruggere vita comunitaria, favorire e/o inibire spazi di condivisione democratica.

Nel prossimo capitolo dunque, tenendo a mente l'obiettivo ultimo che accoglierà sempre più in profondità la stretta interdipendenza tra il male e gli “ambienti” un cui male e violenza si “esibiscono” e si diffondono, riteniamo opportuno presentare la cornice teorica arendtiana. E' da qui, infatti che pensiamo abbia origine una formula del pensiero autenticamente interessato a questa specifica –e per l'epoca inattesa – interazione.

## CAPITOLO II

### HANNAH ARENDT UNA FILOSOFA “SPAZIALE”

#### 2.1 Hannah Arendt, una biografia filosofica

##### 2.1.1 Perché filosofica?

Come scrive sapientemente Kristeva nell'introduzione al suo testo

Chiamiamo “geni” coloro che ci obbligano a raccontarci la loro storia perché non la si può distinguere dalle loro invenzioni, dalle innovazioni tese allo sviluppo del pensiero e degli esseri umani, dal fiorire di domande, di scoperte e di piaceri cui hanno origine. I loro contributi ci riguardano così intimamente che non possiamo accoglierli senza ancorarli alla vita dei loro autori.<sup>149</sup>

Studiando Hannah Arendt è facile immaginarla in osservazione del mondo.

Tutti i suoi testi, riferiti a lei o da lei scritti da, delineano l'immagine molto chiara di una donna del tempo presente. Arendt ha sempre osservato il mondo 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 solo alla comprensione di ciò che accade e di ciò che è immaginabile per gli eventi futuri. Anche nel raccontare la sua vita resterà sempre piuttosto legata al suo tempo, aderente agli eventi della sua quotidianità e dei suoi viaggi.

Il pensiero arendtiano è un pensiero lucido e determinato, molto simile allo sguardo che si mette solitamente in gioco nell'osservazione di panorami storici complessi e ricchi di contraddizioni. Se la lente arendtiana è affezionata alla configurazione strutturale degli spazi fisici e temporali del XX Secolo, la ragione è situata anche nelle potenzialità “rivelatoria” dei suoi paradossi.

Le traiettorie riflessive che rintracciamo nelle opere arendtiane, sono dunque per prima cosa un tentativo di comprensione del totalitarismo e di tutti quegli eventi che avevano messo in crisi una certa tradizione filosofica e uno specifico modo di costruire pensiero sull'umanità e le sue azioni. Le mete del pensiero arendtiano, da

---

<sup>149</sup> Kristeva J., *Hannah Arendt La vita le parole*, Donzelli Editore, Roma 2005, p. 5.

questo punto di vista, segnano l'inizio di un vero periodo di svolta per la filosofia politica che tuttavia, come Kristeva ha già sottolineato, non possono essere separate dalle mete altrettanto significative della biografia arendtiana.

Non appena ci si trova tra le righe che ricostruiscono la biografia di Arendt, è difficile non desiderare di sperimentarsi sul piano riflessivo e provare insieme a lei a ragionare sulle trasformazioni di un tempo storico così a lungo violentato dall'incuria e dalle oscenità che lo hanno attraversato. Sono indubbiamente luoghi e spazi duri quelli che troviamo descritti e pensati, lo sono perché le parole di Hannah Arendt sono dure.

Tuttavia, nella sua fedele e severa attenzione all'uso del linguaggio – *prediligerò sempre la lingua materna*, ricorderà più volte nel corso della sua vita da esule – non manca mai il tentativo di riconsegnare chiarezza e verità lì dove il tragitto dell'esistenza dell'uomo diviene più nebuloso e confuso. Un'altra ragione, dunque, per di motivare perché è stato scelto di approfondire una figura come Arendt in seguito alla lunga e complessa definizione del fenomeno violento.

Arendt è esigente nei confronti della realtà, ma non bisogna confondere la sua ostinazione con il desiderio di favorire un "riscatto della ragione". Al contrario, il suo impegno nasce dall'urgenza di prefigurare nuovamente l'equilibrio tra il mondo e gli esseri umani – tra la ragione e l'ambiente – e il loro dialogo, bruscamente interrotto non appena si era concretizzata la terribile possibilità di rendere l'uomo eliminabile.

Nella cura dei suoi testi incontriamo la stessa esigenza di lucidità mentre è concentrata a formulare le prime domande politiche. Di formazione filosofica, Arendt resta in ogni caso legata a uno degli obiettivi principale della filosofia: nominare le cose, non solo per dare loro ordine ma per costruirne il significato. A questo proposito, la ricorda così la grande amica e curatrice Mary McCarthy

Quando era viva, il lavoro di cura era divertente: era una collaborazione e uno scambio. Nel complesso accettava le correzioni di buon grado, con sollievo se, ad esempio, si trattava di preposizioni, con interesse allorché emergevano elementi o sfumature dell'uso linguistico che le erano nuovi. [...] lei si teneva fedele al senso originario della parola, io mi facevo scrupolo della comprensione del pubblico. [...] <sup>150</sup>

Più attenta al linguaggio piuttosto che al perfezionismo editoriale, Arendt era interessata con le sue questioni a raggiungere il lettore comune. La parola era stata

---

<sup>150</sup> McCarthy, M, *Introduzione* in Arendt H., *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 2009, p. 11.

sua alleata fin dall'infanzia, lo stesso periodo durante il quale comincia a elaborare su carta i primi moti di irrequietezza dando vita all'immagine di un'adolescente del tutto inaspettata. Tutte le sue opere mature non lasciano nemmeno immaginare la figura di una Arendt più ingenua e adolescente sperimentarsi in forme timide e impacciate di poesia, la forma letteraria che, invece, prediligerà per tutto il corso della giovinezza e nella quale rintracciamo l'espressione della sofferenza e della difficoltà di trovare un luogo dove sentirsi a casa.

Quando contemplo la mia mano  
(straniera cosa tutt'una con me)  
non sto in nessun paese  
non sono su nessun Qui o Adesso,  
su nessun Che poggiata.

Allora è come se sdegnassi il mondo,  
che dunque scorra tranquillo il tempo,  
sol che non accadano altri segni.

Io contemplo la mia mano,  
stranamente vicina e tutt'una con me,  
eppure una cosa diversa.  
È più di quel che io sono?  
Ha un senso più alto?<sup>151</sup>

Dalla lettura delle sue poesie e dalle “Ombre” (Die Schatten, traduzione tedesca)<sup>152</sup>, unica scrittura autobiografica che compie all'età di diciassette anni nasce l'esigenza di approfondire alcuni tratti biografici dell'autrice. Saranno questi, infatti, ad accompagnarci e a delineare la figura di un personaggio che, muovendosi da un precoce riconoscimento dell'inquietudine e dell'ambiguità dell'esistenza umana – è *più di quel che io sono*, diceva ad appena diciassette anni - ci offre subito la possibilità di intuire alcuni degli elementi che caratterizzeranno le sue future riflessioni. In particolare, è già evidente l'attitudine per l'esplorazione delle cose concrete, una dimensione che interesserà il suo intero percorso teso ad individuare gli aspetti di contraddizione e di semplificazione del pensiero che relegavano la filosofia alla sola

---

<sup>151</sup> Arendt, H., in Young-Bruhl E., *Hannah Arendt 1906-1975 Per amore del mondo*, Bollani Boringhieri editore, Torino 1990, p. 80.

<sup>152</sup> Cfr. Ivi.

dimensione della “necessità” e alla funzione “contemplativa” di tutte le cose.

Questa prima rivelazione è ancora più interessante nel momento in cui ci si accorge che la “rivoluzione” del thinking che Arendt metterà in atto comincia in realtà attraverso molti esercizi di prosa, dunque da una pratica poetica molto più vicina alla contemplazione della vita che alla sua praxis. In questa fase della vita, la stanza dentro cui costruire pensiero resterà a lungo l'unico luogo dove potesse contemplare se stessa e aprirsi alla riflessione: è un sé giovane ancora isolato, un sé marginale che attinge alla distanza per provare a comprendere la realtà.

Scorgeva un qualche aspetto straordinario anche nelle cose più naturali e banali. Anche quando a catturare la sua attenzione più profondamente erano le cose semplici e comunissime della vita, non sospettava mai, nei suoi pensieri o nei suoi sentimenti, che ciò che le accadeva potesse essere banale, una cosa semplicemente non degna di nota che chiunque darebbe per scontata e di cui non vale nemmeno la pena di parlare.<sup>153</sup>

Quasi contraddittoriamente all'immagine di Arendt adulta, la sua curiosità e il suo interesse per il mondo si manifestano per molto tempo lontano dal mondo stesso. Chiunque si sia trovato a fare ricerca sulla sua vita, infatti, ricorda spesso l'immagine di una donna seduta nel suo salone a leggere tutto e a condividere appassionante conversazioni con i suoi amici. L'intimità della sua stanza era il luogo disordinato dove ricostruire le narrazioni che avrebbe poi condiviso con gli altri. Gli amici ricorderanno spesso la segretezza della stanza a cui attingeva in completa solitudine e l'eccezionalità di farvi ingresso. Come la descrivevano amici come Hans Jonas e Karl Jaspers, ce ne riporta memoria Young Bruhel:

Aveva il genio dell'amicizia. [...] Il linguaggio dell'amicizia le riusciva facile e naturale...per tutta la vita Hannah fu impulsiva, facile all'imbarazzo, esigente nei giudizi, impaziente; poteva essere caparbiamente ricalitrante. Come coloro il cui spirito è assorto nella storia del mondo, tendeva a scostare da sé con brusca insofferenza tutti quelli che pensavano solo a se stessi. Ma l'aspetto fondamentale della sua natura era la lealtà verso chi aveva con lei un legame profondo, e il segno più caratteristico di questo tratto era la generosità: un segno spesso nascosto e segreto[...]<sup>154</sup>

Le qualità arendtiane che molti di loro definivano “geniali” e che definisco gran

---

<sup>153</sup> Ivi, p. 81.

<sup>154</sup> Ivi, p. 13.

parte del suo percorso intellettuale, erano sempre state soprattutto qualità relazionali come dimostrano i grandi nomi e le grandi personalità da cui è sempre stata circondata. I suoi incontri non sono mai stati banali e casuali e, mentre Arendt tendeva ad allontanare da sé le persone che facilmente pensavano solo a se stesse e mostravano disinteresse per le questioni politiche, si circondava di persone che potessero rigenerare il suo amore per il mondo. La costanza che connotava le sue relazioni, inoltre, è la stessa che incontriamo nelle sue opere: un lavoro instancabile di cura sostenuto dalla nascita progressiva di nuove idee e intuizioni filosofiche sempre più.

Per queste ragioni, i suoi rapporti di amore e di amicizia vanno davvero considerati come gli elementi che hanno saputo sostenere il progresso del suo pensiero rendendolo accessibile fino ad oggi. Le testimonianze che abbiamo di lunghe conversazioni, non sono altro che la possibilità di accedere discretamente alle modalità di pensiero di Arendt, una delle facoltà più importanti e complesse che abbia lasciato in eredità.

Ecco il motivo per cui, nonostante il suo rifiuto dell'appellativo di filosofa, possiamo parlare di biografia filosofica quando ci riferiamo alla sua vita. Filosofica nei termini in cui ci troviamo a raccontare di una donna che, per l'intera vita, ha messo il proprio pensiero a disposizione del mondo.

Anche i suoi ultimi lavori sembrano riflettere su questo e sulla gratuità che secondo lei il pensiero imponeva. Nessun fine, nessun obiettivo riguardava il fine ultimo del pensiero se non la sola rigenerazione di una riflessione che non si interrompe ma genera ponti di continuità.

La sua filosofia si declina fin dalla giovane età in modo divergente rispetto al senso comune e questa nuova “tensione” epistemologica non favorì solo il suo riconoscimento a livello internazionale. Non sempre amata e spesso contestata, Arendt aveva dato avvio ad un dibattito sulla pratica filosofica a suo avviso oramai sterile e lontana dalle esigenze storiche e politiche del tempo, scatenando non poche polemiche. Per questa ragione non è mai stato semplice capire chi sia stata in realtà, se poetessa, filosofa o pensatrice politica. Lei per prima non si definirà nessuna di queste tre cose ma, come aveva risposto una volta ad un'intervista: “ Mi sento quello che oramai sono, la *fanciulla straniera* [...] (*Essa*) *Non era nata nella valle, e nessuno sapeva da dove venisse, ma appena ella prendeva congedo, di lei si perdeva ogni traccia.*”<sup>155</sup>

---

<sup>155</sup> Hannah Arendt si riferisce alla poesia di Friedrich Schiller, *Das Mädchen aus der Fremde*. Cfr. Alois Prinz, *Io, Hannah Arendt*, Donzelli editore, Roma 1999, p. 124.

Per certo, la grande comunità di studiosi che ha dedicato tempo alla lettura e all'analisi delle sue opere approda alla medesima consapevolezza e con lo stesso stupore. La straordinarietà del suo personaggio, infatti, sembra arrivare al cuore della crisi della cultura moderna non appena riposiziona l'attenzione e lo sguardo dei filosofi contemporanei sulla questione meno considerata del totalitarismo: "l'evento stesso, il fenomeno che cerchiamo – e dobbiamo cercare – di comprendere ci ha privato dei nostri stessi usuali strumenti di comprensione".<sup>156</sup>

### 2.1.2 Dall'isolamento adolescenziale all'impegno politico nelle comunità sioniste

L'adolescenza di Arendt è scandita da una serie di incontri che, nel tempo, hanno modellato le sue inclinazioni, a partire dall'incontro con l'opera di Kierkegaard a Jaspers fino al legame più ravvicinato con Heidegger che segnò i suoi anni universitari.

Poco prima, in una fase durante la quale Arendt cerca di definire ancora il suo modo di pensare la filosofia, non manca nemmeno l'incontro con alcune idee del pensiero romantico che sembravano coincidere con la sua ricerca di un "posizionamento" nel mondo filosofico già in età molto precoce.

La questione fondamentale del romanticismo, rappresentato per esempio da Friedrich Schlegel, consiste nel sapere "se si riesca a trovare un posto nel mondo" che è al tempo stesso proprio la realtà dolorosa alla quale si vorrebbe sfuggire.<sup>157</sup>

Dentro questa contraddizione dolorosa, inizialmente si colloca una Arendt molto giovane ed inesperta, descritta all'epoca come una ragazza socievole e determinata, già predisposta all'isolamento e a quel sentimento di estraneità che la guiderà precocemente alla sua attitudine nota come *Fremdheit* – passione per le stranezze.

Le suggestioni filosofiche del romanticismo, con l'esaltazione della vita interiore e dell'immaginazione, le suggeriscono in un momento d'irrequietezza alcune ispirazioni dal giusto tono ironico che, tuttavia, smettono molto presto di interessarla.

È intorno al 1926 che Arendt, infatti, scriverà: "A mio modo inclino alla

---

<sup>156</sup> Arendt, H. (1954), *Comprensione e politica (la difficoltà di comprendere)* in Forti S. (a cura di), *Archivio Arendt 2. 1950-1954*, Feltrinelli, Milano 2003, p.82.

<sup>157</sup> Leibovici M., *Hannah Arendt la passion de comprendre*, Oasi Editrice, Troina 2002, p.19.

melanconia, alla quale posso sottrarmi solo pensando”<sup>158</sup>. Si avvicina poco dopo alle parole di Kierkegaard e al pensiero kantiano, coloro che insieme al contributo decisivo di Nietzsche, segneranno la fine del romanticismo esplorando le virtù curative del pensiero piuttosto che quelle legate al mondo estetico. L’indagine relativa ad uno spazio adatto per “pensare” era parte del “progetto” arendtiano fin dalla giovane età.

Nel percorso di Hannah Arendt, la rivolta filosofica si è trasformata in rivolta contro la filosofia o piuttosto in allontanamento dalla filosofia. Ma l'esigenza interiore di pensare, implicante il ritrarsi dal mondo, ha dominato tutta la sua vita. Pur mantenendo la convinzione che la questione urgente del nostro tempo sia ri-pensare l'essenza del politico, Hannah Arendt ha in un primo tempo esperito a fondo l'allontanamento dalla politica, la solitudine che è condizione del pensiero filosofico.<sup>159</sup>

La predilezione per questo speciale spazio di “intimità” riservato al pensiero le servirà in un secondo momento per mettere in evidenza la sua insufficienza nell’indagine delle “prassi del vivente”, ovvero tutto quel mondo di azioni che accompagnano e caratterizzano l’esistenza degli esseri umani.

Quando Arendt si rende conto di questa lacuna presente nell’esercizio filosofico è ancora molto giovane e affezionata al suo luogo di riflessione solitaria.

Ad allontanarla da questo apparente rifugio intellettuale sarà l'autore di “*Essere e tempo*”, un più anziano e affascinante Heidegger che, come lei stessa affermerà, era riuscito a farla emergere dall'ingenuo e fragile isolamento della giovinezza e a favorire pienamente l’ingresso nel dibattito del suo tempo che resterà per lei un “palcoscenico” di grandi intuizioni e non poche controversie per l’intero corso della sua vita.

Quando conobbe Heidegger, tutto cambiò per Hannah Arendt. Heidegger era come il personaggio di una leggenda romantica: dotato di un talento al confine col genio, poetico, sdegnosamente in disparte nel mondo accademico e indifferente all'adulazione studentesca, bello in un suo modo severo, vestito con abiti semplici e di foggia contadina; appassionato sciatore e maestro di sci. Messa di fronte a questa unione di vitalità e di pensiero, Hannah Arendt fu “presa alla sprovvista” molto più di quanto ci riveli la sua narrazione retrospettiva.<sup>160</sup>

---

<sup>158</sup> Arendt, H. in Young-Bruehl E., *Hannah Arendt...*, op.cit., p. 23.

<sup>159</sup> Leibovici M., *Hannah Arendt...*, Op. Cit., p. 24.

<sup>160</sup> Young-Bruehl E., *Hannah Arendt...*, op.cit., p. 79.

La conoscenza di Heidegger non coinvolge soltanto la sfera intima e personale di Arendt, ma è anche decisiva per il debutto di una serie di intuizioni dalle quali seguiranno quasi tutte le sue dissertazioni future. Nel 1926, dalla sua casa natale di Hannover dove aveva appena avviato i suoi studi con Heidegger, Arendt si trasferisce ad Heidelberg per complicazioni relazionali con quest'ultimo. Sarà lì che Arendt definirà la tesi di dottorato sull'opera di Agostino questa volta sotto la supervisione e il supporto filosofico di Jasper, un autore in quegli anni interessato a ricercare nuove strutture argomentative di comprensione dell'agire umano e della scelte che lo conducono a pensare il mondo in modo del tutto divergente rispetto alle considerazioni iniziali.<sup>161</sup>

A partire dalle riflessioni su Agostino e le sue nozioni di amore, Arendt inizia a definire alcuni principi concettuali che diverranno fondamentali nella stesura delle sue opere principali.

Le tre parti della dissertazione su Agostino presentano l'amore come un fenomeno di esistenza temporale. L'amore come *appetitus* ha un orientamento verso il futuro, è anticipatore. L'amore come rapporto col Dio creatore è orientato verso il passato assoluto, la creazione. L'amore del prossimo, l'amore nel tempo presente, coinvolge entrambi quei modi di esistenza temporale, e anche le capacità che essi presuppongono presenti nell'uomo: la speranza e la memoria.<sup>162</sup>

Il "movimento temporale" che viene concettualizzato da Agostino, in primo luogo suggerisce ad Arendt una nuova formulazione del senso del tempo. Le due principali categorie agostiniane, l'amore e il tempo, non sono più considerate eterne e immodificabili ma vengono considerate come due variabili di uno spazio (la *vita socialis* agostiniana) e di un momento storico contingente, cioè il presente storico. Da un punto di vista teoretico, anche in questo caso Arendt propone rielaborazioni concettuali davvero singolari e divergenti rispetto alla tradizione, per la prima volta capaci di includere il senso meno comune della creazione e di allontanarsi dalle visioni tipiche delle scienze teologiche.

Essa stessa dichiarerà che questa nuova consapevolezza derivava anche dalle influenze del suo maestro e amico Jaspers<sup>163</sup>, oltre che dall'inevitabile

---

<sup>161</sup> Jasper in quegli anni si ispira alla psicologia, interesse da cui deriverà "Psicologia delle visioni del mondo" (1919) e alla psicologia di Max Weber che negli stessi anni strutturò il suo concetto di "ideal-tipo".

<sup>162</sup> Young-Bruehl E., *Hannah Arendt...*, *op.cit.*, p. 106.

<sup>163</sup> <<Jasper era alla ricerca delle domande alle quali una persona deve rispondere "nella sua realtà, non in una visione

condizionamento ricevuto dall'impostazione teorica dell' "Essere e Tempo" heideggeriano. Tuttavia, neanche in questo caso Arendt si sottrae dalla reinterpretazione della formazione ricevuta e mette in campo le sue qualità di riflessività critica.

Mentre il lavoro di Heidegger è orientato verso l'esperienza futura della morte, quello della Arendt, pur riposando sullo stesso schema del tempo di Heidegger, s'interessa in pari misura alla nascita, a ciò che in seguito lei stessa chiamerà "natalità". C'è in questa dissertazione il primo inizio di una consapevolezza: che fondamentalmente sono le condizioni della nascita a modellarci così come siamo, e cioè il nostro prossimo, il gruppo di cui siamo parte in virtù della nostra nascita. [...]<sup>164</sup>

In realtà, siamo ancora distanti dalla maturità dei concetti di cui Arendt si servirà in seguito per avviare le sue opere prime, ma sarà intorno al 1927 e 1928 che comincerà già a tracciare le basi di un pensiero autonomo, indipendente e di grande originalità rispetto a quello dei suoi stessi maestri.

### *2.1.3 Apolide in terra e nel pensiero*

Nel 1928 la Repubblica tedesca di Weimar è vicina alla fine della crisi economica che attraversa la Germania. I due anni successivi (1929 e 1930) sono anni particolarmente significativi per Arendt che sposa il giornalista Gunther Stern, allievo prima di Husserl, poi di Jaspers, con il quale per alcuni anni si muove tra le accademie e le testate giornalistiche di Francoforte e Berlino.

Conclusa la tesi di dottorato, Arendt indecisa se intraprendere la carriera universitaria, vive ai margini assieme al marito per alcuni anni mentre rivisitano la stesura definitiva della tesi (che intollererà "Il concetto di amore in Sant'Agostino") e di una serie di articoli.

Qualche decennio più avanti in Germania si apre lo scenario della Seconda Guerra Mondiale con l'avvento delle prime dure leggi antisemite supportate da politiche fortemente nazionaliste e anti-capitaliste: il futuro del paese sta rapidamente prendendo forma. La stessa Arendt ricorda che "per sapere che i nazisti erano nostri

---

contemplativa". La tecnica di Weber continuava a offrirgli uno schema concettuale, che egli usava per distinguere le varie dimensioni del fare filosofia e i diversi tipi di processo del pensiero filosofico; ma era diminuito il suo interesse per il contenuto delle visioni del mondo o dei sistemi dottrinali. Fra i molti modi con cui Jaspers ha compendato il suo nuovo orientamento, il seguente enunciato è esemplare: "il filosofare è reale allorché pervade una vita individuale in un momento dato" >>. Cfr. Ivi, p. 93.

<sup>164</sup> Ivi, p. 107.

nemici non avevamo aspettato la conquista del potere da parte di Hitler! Da almeno quattro anni, per chiunque non fosse stupito era del tutto evidente. Sapevamo anche che gran parte del popolo tedesco stava con i nazisti”<sup>165</sup>.

Le nuove politiche antisemite, inoltre, avevano in quel periodo obbligato la filosofa a riconsiderare la sua condizione di ebrea che, prima di quel momento, per l'educazione ricevuta dalla madre, aveva vissuto sempre come un dato di fatto e non come l'appartenenza ad una minoranza discriminata.

Le forme politiche e giuridiche che avevano trasformato la condizione delle comunità ebraiche del Paese, e da lì a poco dell'intera Europa, obbligano Arendt a rivisitare la propria storia personale. Per provare a comprendere meglio i cambiamenti che si stavano rapidamente diffondendo con forme sempre più antisemite e xenofobe, Arendt sceglie di aprire il dialogo con alcune comunità ebraiche che, fino a quel momento, erano rimaste piuttosto distanti dai suoi interessi.

In questi anni diviene suo grande amico Kurt Blumenfeld, Presidente della Federazione Sionista fino agli anni '30, il quale osserva con anticipo la frattura nel processo di emancipazione ebraica che stava per investire il paese. Il loro legame, oltre a facilitare l'ingresso di Arendt all'interno delle comunità ebraiche, aveva favorito la crescita di un dibattito all'interno delle comunità stesse che, per proteggersi, rischiavano a volte di scadere nell'autoreferenzialità.

Senza favorire mai l'impegno esclusivo verso le comunità, né aderendo mai definitivamente alle ragioni del sionismo, Arendt mantiene nei confronti della comunità un atteggiamento critico e distaccato, pur collaborando con loro fino al 1946. La consapevolezza del pieno coinvolgimento che esse intrattenevano con le gravi forme di discriminazione diffuse in tutto il paese, insieme alla previsione della fuga e dell'esilio di massa che da lì a poco si sarebbe scatenato, le fecero cogliere la grande importanza di una sua partecipazione in quei contesti. Inoltre, il coinvolgimento delle comunità in questioni politiche importanti, suggeriva ad Arendt un'ulteriore chiave interpretativa per la comprensione di alcuni fattori che componevano l'avvento del Totalitarismo.

Per me fu uno shock immediato, e a partire da quel momento io mi sono sentita coinvolta. Ciò significa che sono diventata consapevole che non ci si poteva limitare più ad essere spettatori. [...] quando si è attaccati perché ebrei, bisogna difendersi da ebrei.<sup>166</sup>

---

<sup>165</sup> Arendt H., *La lingua materna. La condizione umana e il pensiero plurale*, Mimesis, Milano 1993, p. 22.

<sup>166</sup> Ivi pp.14 e 20.

In un primo momento, Arendt reagì per una questione eminentemente privata che riguardava la sua stessa identità di donna ebrea. In effetti, quell'aspetto dell'identità, che per lungo tempo non aveva preso in considerazione se non come "dato di fatto" della sua personale storia, la obbliga presto ad abbandonare clandestinamente la Germania. Nel 1933, in seguito a una serie di arresti, Arendt raggiunge Parigi insieme al suo primo marito Gunther Stern<sup>167</sup>. La questione privata, come era solita definirla Arendt, era diventata in quel preciso momento una questione politica, gli ebrei erano "visibilmente"<sup>168</sup> diversi e perseguibili, e la loro patria tedesca era diventata all'improvviso, per un'intera comunità, la terra da abbandonare.

La patria dell'esule non è più la familiare terra natia: andare in esilio significa perdere la casa, l'intimità della vita quotidiana, il lavoro e la lingua materna, perdere il terreno della precomprensione, punto di partenza consueto per i vagabondaggi del pensiero, ma significa anche ritrovarsi perennemente occupati nell'impresa di sopravvivere: pratiche amministrative, ricerca di un lavoro e di un alloggio sono nemici giurati della calma necessaria per la speculazione. L'esilio impartisce, tuttavia, un insegnamento essenziale: l'importanza degli amici, senza i quali sopravvivere sarebbe impossibile [...]<sup>169</sup>

La nuova condizione esistenziale della filosofa diviene presto uno stile di vita. Ciò che Arendt era riuscita a realizzare, probabilmente meglio di altri esuli, era uno spazio per il pensiero capace di "adattarsi" alla geografia e agli spostamenti oramai così frequenti. Era solita definirsi apolide come venivano nominati coloro che, nel corso della guerra, erano stati costretti a raggiungere altri territori, senza tuttavia beneficiare di alcun diritto di cittadinanza. In questa situazione paradossale, comprendendo l'esigenza e l'importanza nel "proteggere" la solidarietà tra le comunità ebraiche, Arendt si ambienta piuttosto velocemente. Trova lavoro presso un'organizzazione agricola e artigianale continuando a dedicarsi prevalentemente a riflettere sulla realtà sionista diffusa in tutta Europa ed elaborando la prima ipotesi di differenziazione dei ruoli sociali e politici delle comunità, due definizioni che, vedremo poi più avanti, concretizzeranno la struttura "fenomenologica" di alcune opere fondamentali.

---

<sup>167</sup> Tra le pubblicazioni più note che mette insieme i loro nomi, citiamo "Elegie Duinesi", una lettura critica di una delle più note opere di Rilke. Cfr. Rilke, R. M., *Elegie Duinesi*, Feltrinelli, Milano 2006.

<sup>168</sup> La questione della "visibilità" è per Arendt strettamente legata al fattore di assimilazione. Quando alla comunità ebraica viene richiesto di assimilarsi, automaticamente sono visibili per la loro differenza.

<sup>169</sup> Leibovici M., *Hannah Arendt, op. cit.*, pp. 61 e 62.

Dopo la guerra la Arendt prese a distinguere fra “campo sociale” (il regno dei *parvenu*) e “campo politico” (quello dei *paria*), riservando a quest’ultimo ogni possibilità di rinnovamento rivoluzionario. [...] Argomenti come quello dei *parvenu* Rothschild<sup>170</sup> e della loro parte nelle attività del Concistoro venivano discussi in un gruppo che la Arendt prese a frequentare a partire dal 1936, i cui membri, tutti formati alla scuola della teoria e della praxis marxista, avrebbero preso il posto di Blumenfeld come suoi maestri e consiglieri politici.

Nel corso di questo periodo di grande impegno politico, Arendt non smette di circondarsi di amici, continuando a conservare, come era solita fare, il suo bisogno di radici affettive accanto a quelle intellettuali.

#### 2.1.4 L'arrivo in Francia e la questione identitaria

Durante il soggiorno a Parigi, per Arendt avvengono una serie di cambiamenti anche in campo affettivo. Termina la sua relazione con Stern, durata otto anni, con il quale non smetterà tuttavia di progettare e condividere la stesura di altri articoli.

Non molto tempo dopo, Arendt incontra Heinrich Blucher, vero compagno di vita grazie al quale si avvicina per la prima volta al pensiero politico. Affermerà nel 1936, poco più che trentenne

“Grazie a mio marito, ho imperato a pensare politicamente e a vedere con senso storico, e dall'altra non sono venuta meno all'impegno di orientare il mio lavoro storico e politico a partire dalla questione ebraica”.<sup>171</sup>

Questo incontro decisivo per le sue opere future, inizialmente riporta la pensatrice a ragionare nuovamente sulle “logiche della vita” esplorate dalla filosofia— è più importante l'azione o il pensiero; il chi o il che cosa dell'agire? —, in particolare su alcuni contributi di Jaspers, anche grazie al terreno fertile per l'apertura di domande decisive sulle molteplici condizioni dell'agire umano proprio a partire dalla questione identitaria. Accanto al fascino che aveva già espresso per la *praxis* e l'agire umano, Arendt trova adesso una strada percorribile per ripensare questi termini con originalità per mezzo della sua dedizione alla questione identitaria.

---

<sup>170</sup> Il *parvenu* è l'ebreo “socialmente ambizioso” e arricchito. Arendt fa questa distinzione per individuare, da una parte, coloro che all'interno della comunità si erano arricchiti senza nessuna inibizione morale e, dall'altra, il gruppo di *paria* oppositori che avevano mantenuto le distanze dal processo di assimilazione sociale e culturale che coinvolgeva il popolo ebraico.

<sup>171</sup> Arendt, H., in Young-Bruehl E., *Hannah Arendt...., op.cit.*, p. 157.

Abbiamo già visto in realtà come, seppur filosofa di formazione vicino a Jaspers e Heidegger, già in età adolescenziale fosse in lei preponderante una difficoltà nel collocare il suo desiderio di indagine all'interno degli spazi filosofici precostruiti.

Cogliendo l'occasione della sua condizione di apolide e il suo coinvolgimento nelle comunità sioniste che la avvicinarono al fascino politico del pensiero, inizia così un cammino che la allontanerà sempre di più dalla filosofia pura.

La condizione di esule, infatti, le offre qualcosa di più che un riavvicinamento alla propria condizione culturale di partenza che la stimola a ripensarsi nel mondo non più con un sentimento di familiarità, bensì con estraneità. Da questa iniziale forma di disorientamento, Arendt coglie quindi l'esigenza di dover ridefinire il concetto stesso di "origine" e di "ebraicità"; inizialmente mettendo in discussione i suoi tratti biografici, successivamente ampliando lo sguardo e rivolgendo le sue parole alle esigenze collettive di un'intera umanità. Quando avviene questo passaggio così complesso e determinante per il suo percorso di definizione personale e intellettuale, non è solo il risultato di un'intuizione, ma l'esito di anni di approfondimento, studio e riflessioni che avevano già avuto inizio prima della sua partenza per la Francia.

#### *2.1.5 Il senso di estraneità e l'incontro con Rahel Varnhagen*

Facciamo dunque un passo indietro, e più precisamente nel 1930, anno in cui Arendt si trova ancora in Germania. In quel periodo, l'incontro determinante che le permette di interrogarsi sull'identità ebraica (a cominciare dalla propria, e successivamente quella collettiva), avviene con le pagine del diario di Rahel Varnhagen. Intorno al 1930, Arendt si trovava occupata nella stesura di una monografia sul romanticismo storico ma, non appena i volumi biografici di questa donna capitano fra le sue mani, lo scorrere delle sue pagine e la lettura appassionata permettono ad Arendt di avviare un gioco d'introspezione per quel senso di appartenenza che percepisce subito molto familiare.

Anche Varnhagen è una donna ebrea ma, diversamente da Arendt, nello stesso periodo rifiuta gradualmente la propria ebraicità con vergogna. Il distacco dalla propria identità si realizza gradualmente con l'allontanamento dai luoghi aggregativi e poi definitivamente con la conversione al cristianesimo nel periodo storico in cui la comunità ebraica, ignara del futuro progetto politico e sociale di ridefinizione identitaria che avrebbe coinvolto la comunità ebraica, prendeva forma un unico "modello di umanità" che li avrebbe elevati moralmente.

Le modalità con cui Varnhagen aveva rifiutato la propria identità cominciano ad attrarre Arendt che, per la sua ostinata attitudine alla comprensione, ricostruisce con puntualità la biografia di questa donna.

Mettendo in rilievo il pianto di Rahel che spesso deplora la <<[su]a infame nascita>>, la Arendt interpreta questi destini, modellati nel romanticismo e nella storia tedesca, sotto l'angolazione di una tragedia dell'assimilazione.<sup>172</sup>

La drammaticità dell'assimilazione aveva anticipato l'arrivo di Hitler con proposte legislative e politiche fortemente ideologiche. Se la proposta di comparazione culturale si autopromuoveva come una possibilità di emancipazione, di fatto aveva accelerato il graduale abbandono delle minoranze identitarie ad habitus e stili di vita peculiari, oltre che facilitato l'avanzare politico delle prime leggi razziali. Dal punto di vista arendtiano, la strada ambivalente dell'assimilazione aveva inoltre oscurato una questione molto importante. Era possibile in quel momento storico e a quelle condizioni agire senza tradire l'ebraismo e quindi, nel suo e nel caso di Rahel, senza tradire se stessi?

Nella sua giovane e unica opera biografica che intitolerà "Rahel Varnhagen, storia di un'ebrea"<sup>173</sup>, Arendt tenta di ricostruire attraverso la vita di una donna un secolo più vecchia di lei il processo che trasformò l'ebraismo nella più complessa "questione ebraica", ovvero tradusse una realtà identitaria in un problema politico.

La situazione particolare e singolare di Varnhagen era diventata l'occasione per ricostruire i tasselli di un contesto storico, delle scelte politiche di un paese e soprattutto un esempio diffuso dei tanti cittadini che avevano fatto la stessa scelta rinunciando alla propria ebraicità.

La scrittura filosofica in questo caso è inadatta; l'astrazione dal singolare per giungere all'universale lascia questa volta spazio al carattere soggettivo e biografico di un'unica esistenza che sembra rappresentativa dei fattori vincenti nella conduzione di un valore universale che si era fatto strada con le scelte politiche dell'epoca.

Tra gli aspetti di similitudine che Arendt rintraccia con il percorso di Varnhagen, la filosofa osserva e riconosce per prima cosa il carattere vulnerabile di colei che, spostata improvvisamente ai margini della cornice socio-politica dominante, fatica a mantenere uno spazio di indipendenza e autonomia della propria interiorità. Anche

---

<sup>172</sup>Kristeva J., *Hannah Arendt La vita le parole*, op cit., pp. 69 e 70.

<sup>173</sup> Cfr. Arendt, H. (1957), *Rahel Varnhagen, Storia di un'ebrea*, a cura di Ritter Santini Lea, Il saggiatore, Milano 2016.

Rahel, allo stesso modo di Arendt, aveva compiuto un primo tentativo di “autoprotezione” ricercando rifugio in una solitudine che non è in questo caso salvifica.

Nel fallimento di questa donna che non riesce a conservare un atteggiamento riflessivo, Arendt osserva e descrive le origini dell'assimilazione, oltre l'anticipazione della rapida crescita dell'antisemitismo. Ed in effetti, sembra proprio questo paradosso ad emergere dalle pagine biografiche di Rahel. Se l'assimilazione inizialmente si mostra a Varnhagen come la strada per cancellare le tracce culturali della propria nascita, diventa molto presto la premessa all'antisemitismo e quindi l'incoraggiamento all'auto-tradimento e alla rinuncia di sé in nome di un valore più alto.

In tutte le sue pagine, Arendt conserva la distanza da un personaggio che, contrariamente ai suoi desideri, sembra invece invocare l'espressione di un giudizio che risuona e continua a sentire familiare. Ciononostante Arendt non desiste e conserva nel suo lavoro di lettura ed analisi un rigido e deciso senso di riservatezza.

L'opera “giovane” di Arendt anticipa dunque un certo rigore che conserverà lungo gli interi anni della carriera e che getta le basi “epistemologiche” di un discorso riflessivo che diverrà sempre più politico. In questo caso, la scelta di non confrontarsi con le debolezze, la fragilità psicologica e le parole di un'altra donna saranno stimolo consapevole per dibattere sulla questione ebraica come Arendt credeva andasse argomentata: come una questione prevalentemente politica.

In sintesi, la storia della vita di Varnhagen costringe Arendt a confrontarsi con un primo esercizio di decentramento – in questo è profondamente pedagogica – che le concedesse di indagare nel modo più rigoroso e trarre risposte plausibili attorno al complesso intreccio dell'identità personale e dell'identità politica. Rinunciando alla prima per “assecondare” la seconda, Varnhagen era crollata nel processo di assimilazione.

Tuttavia, crediamo ci siano alcuni passaggi nella sua argomentazione che non tengono conto di alcuni aspetti essenziali nel tentativo di mettere a confronto la sua storia con l'esperienza di Rahel.

Ripercorrendo alcune sue tappe esistenziali, Arendt esclude quasi dal tutto dalla sua analisi il confronto del diverso momento storico vissuto da Rahel. Negli anni di Varnhagen era ancora troppo debole la possibilità di una risposta politica che sapesse affrontare lucidamente il problema ebraico. Inoltre, nello stesso periodo si era diffusa una certa fascinazione verso un processo di assimilazione che si vantava come una

possibilità di autodeterminazione per la comunità ebraica, oltre che di una sua migliore integrazione nel complesso panorama europeo. A questo proposito, Nadia Fusini ci propone un quadro più dettagliato della cornice culturale dell'epoca,

[...]A modo suo Rahel Levin aveva affrontato il tema della comunità legandosi a persone che come lei si sarebbero definiti outsider. In effetti, se l'illuminismo aveva invitato alla pratica della tolleranza, il romanticismo aveva favorito esotiche alleanze tra nobile, attori, ed ebrei. Ma con il suo gusto diretto di andare dritto al cuore della questione, Hannah osservò che sì, certo, prima l'illuminismo con l'apologia della ragione, poi il romanticismo con la sua moda dell'esotico, avevano aperto le porte alla solidarietà con chi era diverso e intelligente; e Rahel aveva potuto costruire il suo salotto, dove ebrei e gentili si mescolavano nel comune amore per la cultura, per il pensiero. Ma erano risposte estetiche, morali, non politiche; la verità restava che agli ebrei era negata l'eguaglianza politica.<sup>174</sup>

Varnhagen, di fatto, non era riuscita ad andare a fondo nella definizione di una comunità che combattesse per l'uguaglianza e non per l'eccezionalità ed è questa sua “negligenza” che viene giudicata severamente da Arendt. A suo avviso, la giovane donna si era arresa subito e aveva sbagliato; non era stato sufficiente appoggiarsi all'idea della costruzione di un salotto per la condivisione di quella definita da Arendt come l' “arte della *Selbstdenken*” – il pensare da sé - poiché, seppur le venga riconosciuta gratitudine e affezione per l'attitudine riflessiva che le era propria, Rahel non riesce ad illustrare – perché non riesce a smascherarle – nessun tipo di contraddizione del processo che sta vivendo. La mancanza di uno sguardo rivolto all'intera comunità politica – e non solo agli amici del suo mondo ristretto – dal punto di vista arendtiano era esemplificativa degli errori di un'intera generazione di intellettuali che non era riuscita a leggere e a individuare nell'assimilazione le prime tracce implicite dell'antisemitismo. Anche in questo caso, Arendt dimostra tuttavia una certa severità che non le permette di compiere un'analisi del tutto condivisibile.

Il punto che Hannah non riconosce è che Rahel avrebbe preso altre strade, fossero state possibili. Fosse nata nel 1906 come Hannah, e non nel 1771, sarebbe andata a scuola da Heidegger. Da Jaspers. Ma a lei, nei suoi anni, il destino ebraico si presentava nella metafora della casta indiana del *paria*. Il punto su cui Hannah non riflette, e per questo non la perdona, è che Rahel non poteva scegliere. Era già molto che professasse l'ambizione di voler pensare

---

<sup>174</sup> Fusini N., *Hannah e le altre*, Einaudi editore, Torino 2013, p. 114.

[...] <sup>175</sup>

Eppure Arendt non riesce a giustificare le sue scelte e la più generica rinuncia al discorso politico e culturale dell'epoca, non la compatisce e rimane offesa dall'incapacità di reagire. Allora, dove troviamo situato l'interesse di Arendt per Varnhagen?

Se da una parte la pensatrice del '900 non possiede un a sguardo sufficientemente empatico, in grado di provare a comprendere le scelte di Rahel, per contro riconosce e denuncia con grande lucidità l'insidia e la minacciosità del processo di assimilazione descritto dai carteggi biografici. In altre parole, potremmo dire che Arendt comprende il rischio del caduta nell'assimilazione, molto meno invece il punto di vista e il fallimento di Varnhagen e della comunità intellettuale.

I sentimenti di grande risentimento che emergono dal libro, di fatto si mescolano con il grande senso di estraniamento che Arendt dichiara spesso di aver provato di fronte agli eventi dei primi tentativi di assimilazione. La distanza e il fragile senso di appartenenza che aveva percepito riguardavano in realtà un senso di lontananza di fronte ad una condizione personale che non aveva mai posseduto tratti "speciali". Per lungo tempo, Arendt aveva vissuto l'ebraicità con normalità e quotidianità poiché era una semplice condizione familiare e non una condizione "speciale" della sua biografia. Eppure, tra le pagine, non sfugge il rammarico di non aver saputo riconoscere in anticipo la qualità politica del problema identitario.

Hannah non prova simpatia per il suo primo libro. Né per la protagonista. La giudica con durezza, di fronte ai suoi comportamenti spesso si sdegna, si offende. Pretende da Rahel il coraggio. L'accusa di impaurita viltà. La disprezza, perché ha vergogna della propria origine. Nel comportamento a lei estraneo di Rahel non riconosce né un modello, né un'alternativa: qualcosa però la tocca dal profondo, se reagisce così affettivamente.

Sì che potremmo leggere questa biografia come un'autobiografia in negativo. E sostenere che l'esistenza di Rahel la riguarda, e proprio perché non vuole compatirla, l'aggreisce.<sup>176</sup>

Questa chiave di lettura interpreta tanta durezza come una prova di "auto-incoraggiamento" di cui Arendt fa esperienza per allontanare da se stessa la possibilità del fallimento e dello scacco esistenziale<sup>177</sup>.

---

<sup>175</sup> Ivi, p. 116.

<sup>176</sup> Ivi, pp. 115 e 116.

<sup>177</sup> "Spesso dietro la riuscita sociale, si nasconde lo scacco esistenziale", scrive Georges Canguilhem, filosofo e medico francese del XX Secolo in Canguilhem, G. *Il normale e il patologico*, Einaudi Editore, 1998. Nel caso specifico di Hannah Arendt, l'impegno

Se immaginassimo una Arendt compassionevole, probabilmente avremmo di fronte un libro differente, capace di accogliere la vulnerabilità di Rahel e dunque con lei la possibilità non troppo remota del fallimento nell'assimilazione. Seppure questo non accada, sono altri i fattori che rendono significativo l'incontro "conflittuale" tra le due donne, legate innanzitutto da questa speciale disponibilità all'introspezione. Molto indicativo, in questo senso, è il gioco dinamico di avvicinamento e allontanamento delle due prospettive.

Inizialmente i loro punti di vista si congiungono nella volontà comune di interrogare la propria identità. Poco dopo prenderanno direzioni opposte poiché, mentre Arendt si dichiara disposta a smascherare in primo luogo ogni proposta politica che sottintendeva la rinuncia di un autentico spazio di integrazione sociale e politica, Rahel è incapace di confrontarsi con la qualità "pubblica" del problema, restando legata essenzialmente ad un'esplorazione di tipo biografico, un metodo di indagine speculativa che secondo Arendt

“si addice molto a coloro per i quali l'interesse primario sta nella storia della loro vita: com'è il caso per la vita degli artisti, degli scrittori e in genere di quegli uomini e donne il cui genio li ha costretti a tenere il mondo a una certa distanza, e la cui importanza consiste principalmente nelle loro opere, negli artefatti con cui essi hanno arricchito il mondo, anziché nel ruolo che hanno avuto in esso”.<sup>178</sup>

Eppure si colloca qui, dentro questa divergenza di pensieri, l'impegno comune delle due donne. Molto probabilmente, senza Rahel e la sua distanza dal mondo, Arendt avrebbe colto molto più tardi la natura politica di una condizione che aveva imparato a considerare un semplice "dato di fatto", un dato biologico che riguardava se stessa e la sua famiglia. Non sembreremo dunque audaci se alle parole e agli errori di Varnhagen, diamo il merito di aver in un certo modo permesso alla Arendt di riconsiderare un fatto identitario personale (che a lungo restò marginale e inconsistente) e di appoggiarlo a fianco delle scelte politiche e sociali che ne avevano trasformato i connotati.

Arendt in questo senso è riconoscente a Rahel. Per prima cosa le riconosce il merito di aver colto alcuni importanti paradossi delle comunità ebraiche, come la

---

rivolto allo studio e alla comprensione della "questione ebraica" sembra anche esplicitivo di un timore soggettivo e individuale connesso alla perdita della propria identità (nonostante non abbia problematizzato mai la sua questione identitaria, fa dell'ebraismo uno dei temi cruciali e del suo lungo percorso intellettuale e personale).

<sup>178</sup> Young-Bruehl E., *Hannah Arendt 1906-1975...*, op. cit..., p. 17.

contemporaneità delle prime forme di riconoscimento delle comunità sioniste e la loro integrazione sociale con i primi segnali di diffusione dell'antisemitismo.

Sono queste alcune delle ragioni per cui nessuno dei colleghi con i quali Arendt continua a intrattenere corrispondenze – Jasper in particolare – comprende le ragioni di tanta severità nei confronti di una donna che, in fondo, si mette in gioco per una ragione sociale. Varnhagen aveva tentato di comprendere la sua posizione di donna e di donna ebrea anticipando di un secolo le indagini che solo dopo diverranno il centro della riflessione arendtiana. Eppure Arendt non desisterà mantenendo il confronto con i diari e i carteggi di Rahel di natura ambigua e controversa, e non le perdonerà la colpa di aver ceduto all'assimilazione.

Il libro che Arendt dedicherà alla storia di Varnhagen viene comunque terminato e editato una prima volta nel 1933, anche se dovrà attendere altri cinque anni prima di essere ripreso e concluso definitivamente.

Ma ad Arendt, accanto alla questione identitaria e alla questione ebraica, alle ragioni dell'assimilazione e della rinuncia, interessava l'impatto che tali scelte avevano avuto sul mondo e quali fratture aveva provocato sul piano politico e sociale e quali domande aprivano relativamente alla responsabilità collettiva di coloro che in quel momento erano chiamati a ricostruire senso e nuovi spazi di vita pubblica.

## **2.2 Le origini del Totalitarismo: la frattura dello spazio politico**

### *Premessa*

L'esperienza che Arendt vive in prima persona da esule ebrea, *da paria*, acquisisce dunque un preciso significato a partire dagli anni Trenta del Novecento. Perché una condizione che fino a quel momento non aveva scatenato interrogativi diventa un problema? Perché essere ebrei trasforma la vita delle persone?

Attraverso questi interrogativi Hannah Arendt prende le distanze, per la prima volta, dalla sfera personale – effettuando quell'esercizio di decentramento descritto nel paragrafo precedente – e ad accogliere la consapevolezza che "l'ebraicità" aveva oramai acquisito un significato politico predominante, caduto dentro a formule dicotomiche e di natura xenofoba del noi/loro, buono/cattivo, puro/impuro.

Nella dicotomia che si era cristallizzata con l'avvento del totalitarismo, Arendt è convinta si collochi una delle domande cruciali per la riformulazione una spiegazione plausibile dell'olocausto e del Totalitarismo. L'atteggiamento filosofico e storico

dominante aveva a suo avviso trascurato di interrogare quella funzione tipicamente umana del “giudicare” e del “pensare” . Ragione per cui sopravvivevano, in quegli anni, una generica diffusione di incomprendimento nelle conversazioni di maggiore senso comune, e una grande confusione interpretativa tra coloro che erano interessati a riprendere in mano un discorso filosofico pertinente alle domande che stavano emergendo.

A fianco di queste consapevolezza di ordine politico, Arendt si fa forte della sua condizione di esule politica – si trova in quegli anni negli Stati Uniti dove approda in seguito alla fuga dall’Europa – e decide di concretizzare il *corpus* di un libro le cui prime suggestioni erano nate negli anni ’30, subito dopo la conclusione del lavoro dedicato a Rahel.

La consapevolezza di dover dare avvio ad una sorta di parafrasi politica degli eventi, come nel caso di Rahel, comincia a prendere forme più tangibili in seguito ad un esercizio di decentramento che, questa volta, si concretizza con un allontanamento geografico dal suo mondo “natale”. La sua partenza per gli Stati Uniti non aveva segnato soltanto le sue traiettorie biografiche – l’allontanamento dagli amici, dalla vita culturale europea – ma avrebbe condizionato per tutta la sua vita l’oggetto principale del suo lavoro e del suo impegno filosofico. La distanza geografica, in altre parole, le aveva permesso in primo luogo di comprendere che il suo desiderio principale era quello di comprendere e di esercitare una speciale forma di pensiero capace di interrogare i contesti politici e pubblici. In secondo luogo, le aveva consentito di denunciare una serie di valori che si erano diffusi con il processo di assimilazione inibendo ogni possibilità di “rinascita” politica degli Stati occidentali – possibilità che, come vedremo, per Arendt andava riscoperta riformulando i concetti di libertà e felicità pubblica.

L’originalità del suo pensiero politico nasce dal fatto che ciò che le si rivelava fenomenicamente come qualcosa di nuovo, senza precedenti e straordinario, stava accadendo in effetti *ora*, in quel mondo ordinario che in precedenza aveva avuto così scarso rilievo nella sua vita riflessiva. Perciò la dimensione politica acquistò realtà ai suoi occhi non solo in quanto arena della “politica”, in cui i politici affrontano le mansioni del governo, gestendo il potere, stabilendo i fini e individuando e predisponendo i mezzi per raggiungerli, ma anche in quanto sfera in cui può venire alla luce il nuovo, sia in senso buono che cattivo, e in cui sono poste le condizioni della libertà umana, compresa la libertà di pensare, e della libertà inumana. In un modo o nell’altro da allora in poi la realtà politica orientò tutti i suoi tentativi di comprensione, persino quando, alla fine della sua vita, la sua attenzione si volse alle

attività mentali riflessive in quanto condizioni di tale comprensione.<sup>179</sup>

### 2.2.1 Prime questioni

“Le origini del Totalitarismo”: intollererà così l’opera che coinvolgerà anni decisivi per la sua vita e che mette insieme tre principali argomenti: l’antisemitismo, l’imperialismo e il razzismo.<sup>180</sup>

La sua definizione di “Sistema Totalitario” è l’esito di un lungo percorso che, nel 1945, induce Arendt a ricercare diversi significati di questi tre grandi e complessi fenomeni sociali che si sono poi tradotti in tre momenti della storia politica altrettanto complicati.

La nascita del nazismo in Germania, il suo rapido avvento nel resto dell’Europa e le adesioni che il progetto politico tedesco era riuscito a raccogliere erano tra le questioni più indagate del primo dopoguerra. Com’era potuto accadere? Cosa era sfuggito all’attenzione pubblica perché si realizzasse senza ostacoli la realtà dell’Olocausto?

L’interrogativo interessava un vasto pubblico di intellettuali che, coinvolti più o meno personalmente nella guerra e negli anni delle persecuzioni, ragionavano sulle possibili cause e origini del male stando su domande che stavano acquisendo una connotazione sempre più universale e condivisibile.

Tra i nomi più noti coinvolti nel dibattito accanto ad Arendt troviamo il suo amico maestro Benjamin, Heidegger e qualche anno più avanti il “maitre à penser” Sartre e, non ultimo, il “controverso” Raymond Aron<sup>181</sup>.

Le posizioni sul Totalitarismo erano le più svariate e controverse, quasi tutte condizionate da fattori biografici che spiegavano il coinvolgimento più o meno diretto di molti intellettuali in esperienze di perdite e/o di partenze improvvise. Una ragione in più che spiegava, accanto all’urgenza di trovare spiegazioni sufficientemente accettabili, la difficoltà di esprimere idee e opinioni che non fossero colme di risentimento, sfiducia e dunque spesso poco appropriate al lavoro di indagine e interpretazione richiesto dalle circostanze.

---

<sup>179</sup> Kohn, J. (1993), *Introduzione* in Arendt, H., *Essays in Understanding 1930-1954*, a cura di S. Forti, trad. it di Paolo Costa, *Archivio Arendt (I) 1930-1948*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 14.

<sup>180</sup> Dal primo titolo provvisorio del 1944 “Gli elementi della vergogna: antisemitismo, imperialismo e razzismo” e accanto alla seconda proposta (“Storia del Totalitarismo”), passarono infine sei anni perché Arendt giungesse infine al titolo definitivo dell’opera oggi conosciuta come le “Origini del Totalitarismo”. Cfr. Bruhel, Y., *Hannah Arendt 1941-1948*, op. cit....

<sup>181</sup> Sartre e Aron sono spesso così definiti per sottolineare le loro divergenze in campo politico. Stretti da un forte legame di amicizia, Amici nella vita, i due studiosi continuano a stimarsi nonostante i punti di vista controversi rispetto ai significati dell’opera marxista.

La pensatrice tedesca, per contro, considerava di avere una posizione differente rispetto ai suoi coetanei ed era la sua stessa storia da esule e “*paria*” a consegnarle una doppia responsabilità in questo senso. Anche lei, come la minoranza degli ebrei che era riuscita a scappare, aveva dovuto abbandonare l’Europa per raggiungere gli Stati Uniti, la strada che molto probabilmente la tutelò da un altro genere di viaggio e destino consegnandole il privilegio di quel “decentramento”.

E’ il 1940, in un’atmosfera del “*saue qui peut*”<sup>182</sup>, l’anno in cui Hannah Arendt e il suo secondo marito, Blucher, lasciano dunque l’Europa per raggiungere gli Stati Uniti dove presto verranno raggiunti anche dalla madre di Hannah.

In questi anni la filosofa si dedica prevalentemente alla stesura di articoli di politica ebraica divenendo editorialista del giornale tedesco “*Aufbau*”, un’esperienza professionale che a poco a poco le consentirà di allargare anche alla comunità americana quesiti di carattere prevalentemente politico – e di comune dibattito europeo. Per la coppia tedesca il tempo della stabilizzazione è un tempo abbastanza lungo: gli Stati Uniti sono un paese fresco e nuovo ma il processo di inclusione viene rallentato soprattutto da fattori linguistici. L’inglese rimane per Blucher una lingua piuttosto ostica mentre per Arendt, abituata all’esercizio dell’apprendimento – prima dell’inglese, si ritrova a leggere e a studiare in francese nel suo precedente stabilimento a Parigi – si diletta a conoscere questa nuova lingua attraverso le parole di importanti poeti che le suggeriscono una nuova forma di sonorità e ritmo. La saggistica, grazie all’opportunità giornalistica, diviene così lo strumento per migliorare la padronanza della lingua: Arendt, bisogna inoltre aggiungere, non era per niente indifferente all’insieme di contenuti culturali e storici contenuti in una lingua ed era una grande sostenitrice della potenza simbolica della “lingua madre”<sup>183</sup> come marchio della propria identità. In questo caso, l’apprendimento di una lingua straniera aveva un doppio valore, poiché era ciò che le avrebbe legittimato la possibilità di scrivere di un paese che l’aveva accolta nel corso della guerra e di provare a “nominare” quello che osservava attraverso un importante canale culturale come quello linguistico. La padronanza della lingua, inoltre, rinvigoriva in lei il sentimento politico della “restituzione” e quindi il diritto/dovere di esprimere il proprio punto di vista di fronte alla scena politica europea. L’acquisizione della lingua e il suo spiccato senso civico e morale la convincono progressivamente della

---

<sup>182</sup> L’espressione, letteralmente traducibile con un “*si salvi chi può*”, descrive la grande fuga di massa che interessò l’Europa con l’inizio delle grandi Guerre Mondiali.

<sup>183</sup> A questo interesse specifico dedicherà anche un saggio intitolato “La lingua materna”. Cfr. Arendt, H. *La lingua materna*, Mimesis Edizioni, Milano, 1993 e la versione francese Arendt, H., *La langue maternelle*, Eterotopia/Rhizome, Paris 2015.

necessità di scrivere sul Totalitarismo.

“Quando comincio il libro, gli amici europei erano lontani, irraggiungibili anche per lettera, forse perduti per sempre; e lo termino poco prima del suo primo ritorno in Europa nel 1949. Per tutti quegli anni la Arendt ebbe l'impressione che il destino dell'Europa fosse in bilico sul filo di un rasoio. I primi anni trascorsi in America li aveva dedicati a questioni di politica ebraica, ma con la fine della guerra si era rivolta a questioni di carattere più generale: quali principi dovranno guidare la politica, in un mondo scosso da una simile guerra? Potrà mai esservi una nuova Europa? Potrà mai esistere un'autentica comunità di nazioni?<sup>184</sup>

Tra il 1941 e il 1942, Arendt esercita ancora il suo ruolo da editorialista e “come in ogni nuovo numero di “Aufbau” faceva sapere ai suoi inorriditi lettori che i tempi andavano facendosi sempre più cupi”<sup>185</sup>. Quando espone e scrive i suoi resoconti proponendo un'analisi dettagliata del ruolo sionista nella definizione del “problema ebraico”, Arendt si trova in realtà impegnata nella ricerca delle variabili che tendenzialmente definiscono una guerra. E tuttavia, mentre scrive, si accorge che proprio quegli elementi che genericamente caratterizzavano i conflitti, le rivoluzioni, le guerre del passato e del suo tempo non erano sufficienti a spiegare il Totalitarismo. La risposta violenta delle politiche degli Stati Totalitari si era sviluppata in modo del tutto “originale” rispetto ai conflitti del passato e aveva rappresentato alcune possibili risposte ai problemi della società moderna, portando agli eccessi alcune sfumature dei costumi e degli habitus che abitavano sempre di più la scena politica europea. Il razzismo e l'antisemitismo non erano certo una novità ma, secondo Arendt, ciò che c'era di più spazzante oltre alla progettazione di una “soluzione finale” di un intero popolo, erano le accuse rivolte a quelle speciali correnti filosofiche che avrebbero consentito la diffusione di uno specifico modo di “pensare”. Molti studiosi a lei contemporanei avevano messo in campo aspre critiche, soprattutto nei confronti della politica Marxista. Erano condivise e diffuse le opinioni secondo le quali lo stalinismo totalitario prima, e il Nazismo poco dopo, avevano trovato terreno fertile grazie e per conto delle utopie strutturali che Marx aveva messo in campo con le sue teorizzazioni.

Arendt non può dunque fare a meno di confrontarsi con l'opera del filosofo tedesco anche in questo caso si muove in senso contrario all'opinione pubblica.

---

<sup>184</sup> Arendt, H., Young-Bruhl E., *Hannah Arendt 1906-1975...*, op. cit., p. 238.

<sup>185</sup> Ivi, p. 217.

[...] Arendt prende nettamente le distanze della filiazione diretta di Stalin da Marx, le quali, più o meno esplicitamente, accusavano quest'ultimo di essere stato l'affossatore e il pervertitore dei grandi valori del pensiero occidentale. Altrettanto parimenti si distacca dall'ipotesi delle "religioni" secolari e da quei "critici di Marx che sono consapevoli delle radici [nella tradizione] del suo pensiero", i quali per scagionare la filosofia politica classica e il cristianesimo da ogni possibile implicazione totalitaria si inventano l'ipotesi di una "speciale" corrente immanentista", a cui Karl Marx stesso appartenerrebbe senza saperlo, che sotterraneamente erode la tradizione: "un'eresia occidentale [in seno al cattolicesimo] che oggi a volte viene chiamata gnosticismo".<sup>186</sup>

La lettura arendtiana non condivide il punto di vista generalizzato che pone l'accento nella distanza tra Marx e la corrente filosofica tradizionale; al contrario, osserva in questa azione interpretativa il rischio di cadere nella semplificazione. Arendt rifiutava la possibilità che fosse Marx la figura "irriverente" ad aver condotto la filosofia tradizionale sul campo della scena politica sostenendo "speciali correnti immanentiste"<sup>187</sup>. Questa era l'ipotesi guidata dal senso comune, mentre si Arendt preferiva posizionare altrove la cifra "rivoluzionaria" del pensiero marxista.

Per Hannah Arendt questa ipotesi sulla "colpa" degli effetti perversi della secolarizzazione moderna non spiega nulla; perché nulla spiega ricondurre nazismo e comunismo a due forme di quell'"immanentismo" che, eclissando la differenza tra trascendenza e mondo per realizzare il "paradiso in terra", porta dritto all'orrore"<sup>188</sup>.

Seguendo il file rouge della critica arendtiana, la tesi della filosofa faceva luce sul fatto che si era completamente perso di vista l'obiettivo dell'opera marxista, favorendone una banalizzazione che oramai scoraggiava l'individuazione di alcuni dei principi veramente innovativi del pensiero di Marx.

Ciò che interessa Arendt, dunque, è riportare l'argomentazione su un sentiero non soltanto capace di restituire a Marx un legittimo riconoscimento, ma anche ricostruire un sentiero di parole e ragionamenti più desiderosi di ricostruire il "pensare filosofico" più che sottoporlo a un campo di accuse.

---

<sup>186</sup> Forti, S., *Hannah Arendt, lettrice di Karl Marx* in Arendt, H. (1953), *Karl Marx e la tradizione del pensiero politico. Il filo spezzato della trazione* in Forti, S. (a cura di), *Karl Marx e la tradizione del pensiero politico occidentale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016, pp. 10 e 11.

<sup>187</sup> "In genere, ogni filosofia o corrente ideale secondo la quale non esiste un "al di là" rispetto alla realtà che conosciamo. Avere una concezione immanente della divinità, per es., significa identificare Dio con il mondo, la natura o la storia, rifiutando quindi di concepirlo in modo 'trascendente', ossia come un'entità autonoma, separata dal mondo e avente caratteri opposti a esso (infinito, onnipotente, onnisciente e così via)". Cfr. Treccani S.R., *Dizionario della lingua italiana*, Istituto italiano dell'enciclopedia italiana, UTET, 2003, p. 137.

<sup>188</sup> Ivi, p. 11.

Se è vero che la “frattura” in campo politico era stata favorita anche dai sostenitori di una certa filosofia, era forse più interessante comprendere se l’attacco nei confronti di Marx, fosse soltanto utile a mettere in scena una forma speciale di rivincita nei confronti di coloro che si erano opposti alla concretizzazione di uno Stato Totalitario (nello specifico, lo Stalinismo). Arendt ha le idee chiare rispetto al suo dissenso e per conclamarlo pubblicamente utilizza la formula da lei preferita: si avvicina all’idea di un libro. Il suo impegno nella scrittura non sarà tuttavia interessato ad analizzare criticamente il coinvolgimento effettivo di Marx nella definizione degli stati Totalitari, né a scagionarlo o proteggerlo. Hannah è interessata al *thinking* innanzitutto, alla pratica del pensare, e in questo caso particolare all’interesse che Marx per primo rivolge alla relazione tra la pratica filosofica e la contingenza storica. Questo era quanto chiunque fosse interessato al mondo e alle funzioni “trasformative” della filosofia, avrebbe a suo avviso dovuto fare: riconoscere “la fine della tradizione filosofico-politica” e realizzare un nuovo modo di fare e costruire pensiero.

Le accuse che legano Marx direttamente al totalitarismo staliniano sono senza dubbio a suo parere o superficiali o ideologiche. In ogni caso – ed per lei ancor più grave – inconsapevoli: “Pochissimi [...] sembrano essere consapevoli del fatto che accusare Marx di totalitarismo equivale ad accusare la tradizione occidentale stessa di terminare necessariamente nella mostruosità di questa nuova forma di governo (p.39). Perché – ed è questa l’assunzione centrale – “chiunque tocchi Marx tocca la tradizione del pensiero occidentale”. [...] per lei il problema non può venire aggirato: il fatto che una determina forma di totalitarismo affermi di ispirarsi direttamente a Marx. Ne consegue che per capire che cosa non va nella “nostra tradizione filosofico-politica” sia più plausibile e utile indagare il nesso filosofia marxiana-totalitarismo – o meglio “mentalità totalitarie” – piuttosto che interrogarsi su ciò che lega “il nazismo e qualsivoglia dei suoi cosiddetti predecessori”, quali potrebbero essere Hegel o Nietzsche.<sup>189</sup>

Dentro questa cornice, Arendt è dunque coinvolta nell’indagine dei nessi tra la filosofia e la storia coinvolti nella costituzione di “mentalità autoritarie”, quelle specifiche forme di mente che, in seguito al processo di Gerusalemme, Hannah definirà come “le mentalità incapaci di esercitare pensiero”. La sua attenzione era rivolta anche in questo caso a generare comprensione piuttosto che ad avviare un processo di colpevolizzazione. Prima di ricercare i colpevoli – a patto che fosse

---

<sup>189</sup> Ivi, p. 13.

possibile individuarli – era a suo avviso più urgente comprendere cosa intendesse Marx mentre collocava la filosofia politica – e dunque l’impegno stesso dei filosofi – al servizio del mondo a lui contemporaneo. La domanda principale diventa così un’altra: è possibile che Marx, pur restando legato alla tradizione classica, abbia anticipato un nuovo modo di scrivere e pensare la filosofia politica?

Diversamente dai suoi contemporanei, la studiosa è interessata all’elaborazione di un nuovo metodo di comprensione che, a partire dalle esigenze storiche, sappia superare la colpevolizzazione, valorizzare il tipo di ragionamento e la lettura critica promossa dall’interpretazione marxista. Da questo punto di vista, possiamo dire che Marx, in particolare nella fase del suo lavoro di ispirazione hegeliana, è anticipatore rispetto ad Arendt di un nuovo significato della “storicità” del pensiero, e dunque di un pensiero profondamente condizionato e in qualche modo “dipendente” dal terreno materiale dell’esistenza. Ed è Arendt stessa a riconoscere a Marx questo merito.

Alla volontà di capovolgere l’ordine gerarchico della metafisica, di portare cioè finalmente in primo piano l’aspetto “basso” e materiale dell’esistenza e di abbassarne a menzogna, “a falsa coscienza”, l’aspetto “alto” e spirituale, darebbe voce programmatica il terzo, e come si vedrà, cruciale caposaldo marxiano: la famosa ultima tesi su Feuerbach, secondo cui la filosofia, da attività puramente contemplativa, deve farsi azione produttrice di mutamento.

190

Se la Francia degli anni precedenti si era presentata come un buon osservatorio dell’eredità filosofica tedesca permettendo ad Arendt di approfondire il sistema hegeliano, conoscere Nietzsche e seguire gli sviluppi del movimento fenomenologico di quegli anni, gli Stati Uniti conservavano invece una maggiore formazione empirico-pragmatica connessa proprio ai contributi della filosofia marxiana, i primi a contrastare l’eccessiva astrazione della filosofia tradizionale. Questo nuovo aspetto “basso e materiale” della filosofia, non accolto ancora in Europa con la medesima freschezza e acutezza, aveva anticipato ad Arendt quella che sarebbe da lì in poi stata una delle sue domande principali. Sotto certi aspetti, dunque, Arendt è anche “debitrice” all’azione intrapresa da Marx.

*Mi domando se sia più facile dare ai tedeschi il senso della politica o agli americani una pallida idea di cosa sia la filosofia<sup>191</sup>*, si chiede infatti l’autrice mentre oscilla tra le due discipline,

---

<sup>190</sup> Ivi, p. 17.

<sup>191</sup> Lettera a Jaspers del 28 Gennaio 1949 in Leibovici M., *Hannah Arendt, op. cit.*, p. 88

nella necessità intravista di invenzione di un nuovo modo di scrivere. Nel frattempo, continuando il suo impegno nella stesura del libro, avanza le basi di un nuovo metodo di indagine che fosse anche storico oltre che filosofico, politico oltre che sociologico. Questa nuova ermeneutica, accanto alle parole chiave del suo libro – razzismo, antisemitismo, espansionismo – si proponeva di individuare le ragioni più sotterranee e meno esplorate del totalitarismo.

Di fatto, Arendt individua, per ciascuna delle tre parole chiave, le tracce di un problema reale e irrisolto: dietro l'antisemitismo, la questione ebraica; dietro il decadimento dello Stato Nazionale, la rivelazione di una nuova concezione del genere umano; dietro l'espansionismo fine a se stesso, il desiderio implicito di riorganizzare un mondo che sapesse interagire con tradizioni estranee al mondo occidentale. La grande attrazione esercitata da un imperialismo pienamente sviluppato (cioè, dal totalitarismo) si fondava sulla convinzione diffusa che questa forma politica fosse in grado di dare una risposta a tali problemi, e potesse quindi adempiere ai compiti della nostra epoca.<sup>192</sup>

Se l'indagine filosofica, dopo Marx e in seguito alle critiche a lui rivolte, andava rielaborata per permettere la comprensione di un evento che usciva dalle categorie precostruite dell'ermeneutica filosofica, Arendt raggiunge la consapevolezza della necessità di individuare le *origini di un simile evento*, da non confondere con le antiche tradizioni che spiegavano, a partire dalle origini di un "pensiero" che aveva contribuito fattivamente alla generazione delle "menti totalitarie", menti che avevano agito il male.

### 2.2.2 Perché le origini?

L'attenzione rivolta agli elementi che compongono i regimi totalitari, unita alla consapevolezza e alla lucidità che la contraddistinguono come studiosa, si muove in realtà parallelamente a quel complesso lavoro di ricerca identitaria che Arendt aveva iniziato una decina di anni prima. Anche in seguito alla lettura del carteggio di Rahel Varhnagen e il dialogo che intraprende con la storia di questa donna, Arendt avrà bisogno di tempo per comprendere come integrare la questione ebraica all'interno delle sue argomentazioni su Marx e più in generale sulle prime bozze delle Origini del Totalitarismo. Sarà la sua capacità di mettere in relazione questi due piani che poi le

---

<sup>192</sup> Cfr. Young-Bruehl E., *Hannah Arendt 1906-1975...*, op. cit...

consentiranno di mettere mano con criticità e coscienza al suo lavoro, il risultato di un percorso complesso.

Poco prima di raggiungere il Paese americano, la studiosa è ancora distante da questo percorso denso di consapevolezza e di studio che le permetteranno in seguito di dedicarsi all'opera marxista, così come allo smascheramento delle ideologie dell'interpretazione e dell'indagine storica. Lei stessa narra questa inconsapevolezza mentre racconta il suo viaggio come apolide da Parigi verso gli Stati Uniti.

In molti testi dove è possibile seguire Arendt nelle sue partenze e in ogni tappa dei suoi spostamenti, la pensatrice descrive il suo viaggio verso gli Stati Uniti "divertente". La battuta di Arendt, nonostante il suo linguaggio sia noto per il sarcasmo, questa volta non ha i toni della provocazione ma esprime un autentico sentimento. Arendt è sincera quando racconta di "aver viaggiato con leggerezza" dalla Francia fino agli Stati Uniti e, mentre prova a descrivere lo stato d'animo della sua "fuga" arrivando addirittura a definirla "divertente", rende l'idea del completo disorientamento che deriva dalla sua partenza.

Mentre decide di raccontare con onestà il suo vissuto nel corso di tante interviste, Arendt rivela di non aver colto subito il cuore della questione. Durante i primissimi anni negli Stati Uniti dedica i primi mesi all'approfondimento dell'antisemitismo e all'indagine delle possibili cause che avevano turbato ancora una volta il popolo ebraico senza aprire nessun altro interrogativo, né interrogando più le ragioni della sua partenza.

Ci vorrà qualche anno perché la pensatrice acquisisca la consapevolezza che il fenomeno che stava indagando non poteva essere spiegato solo approfondendo le questioni dell'"anti-ebraismo". Mentre scriveva e studiava si era gradualmente concretizzata la consapevolezza che a dover essere approfondita era la crisi politica di un intero sistema sociale formato da regole e "categorie" che avevano esasperato alcuni problemi del suo tempo, come ad esempio la sovrappopolazione e i primi abbagli di quello che da lì a poco sarebbe stato nominato come l'avvento della società di massa. Ecco perché "le origini", oltre ad essere un titolo esaustivo per illustrare il tipo di lavoro che intraprende nel libro, bene si riallaccia ad una crescita intellettuale di Arendt che comincia ad andare in profondità.

Così l'alternativa metodologica della Arendt fu quella di "individuare gli elementi principali del nazismo, risalire alle loro origini e scoprire i problemi politici reali alla loro base

(...) Scopo del libro non è dare risposte, bensì preparare il terreno.<sup>193</sup>

Inizia in questo modo un'attività ermeneutica che potremmo definire di "decostruzione", un lento processo di indagine che molti provarono a definire come la versione storica e politica de "Le origini della specie" darwiniana<sup>194</sup>.

Questo vero e proprio percorso di analisi non andava tuttavia confuso come la "semplice" ricerca delle cause del sistema Totalitario. Arendt stessa intravede subito la possibilità del fraintendimento e comprende di dover affrontare all'inizio del suo lavoro una premessa "metodologica". Mentre continua a scrivere – e siamo in questo momento nel 1943 – propone al suo pubblico una prima spiegazione.

Gli elementi del totalitarismo costituiscono le sue origini, purché per "origini" non si intenda "cause". La causalità, cioè il fattore di determinazione di un processo di eventi in cui un evento sempre ne causa un altro e da esso può essere spiegato, è probabilmente una categoria totalmente estranea e aberrante nel regno delle scienze storiche e politiche. Probabilmente gli elementi in se stessi non causano mai alcunché. Essi divengono l'origine di un evento se e quando si cristallizzano in forme fisse e definitive. Allora, e solo allora, sarà possibile seguire all'indietro la loro storia. L'evento illumina il suo stesso passato, ma non può mai essere dedotto da esso.<sup>195</sup>

Soffermarsi sull'esplorazione dei soli fattori che avevano reso possibile l'avvento del totalitarismo, significava dunque "ingannare" la storia e appoggiare l'attività del comprendere a lei cara su regole interpretative oramai fallaci. Da una parte, voleva dire affidarsi a categorie del pensiero politico che avevano spiegato altri sistemi e altri funzionamenti del mondo della politica (ad esempio, l'insieme dei meccanismi di causa-effetto che bene si addiceva per argomentare il deterioramento della vita politica fino ad allora sperimentata<sup>196</sup>); dall'altra significava dare per scontato che ciò che aveva realizzato il nazismo potesse rientrare all'interno di qualche sfera del "politico" preesistente e che contenesse, dunque, alcune sue possibili cause nel passato. Certo, sostenendo il contrario Arendt non intendeva isolare il fenomeno dal resto della storia, ma avvicinarsi quanto più possibile all'individuazione delle risposte che potevano spiegare perché era così difficile "comprendere" il totalitarismo attraverso una lettura che fosse davvero critica e inesplorata.

---

<sup>193</sup> Ivi, p. 239

<sup>194</sup> Ibidem.

<sup>195</sup> Arendt, H. in Ivi p. 241.

<sup>196</sup> Nella seconda edizione delle origini del totalitarismo, per argomentare meglio questa differenziazione tra un passato e un presente delle forme politiche, Arendt fa riferimento alla rivoluzione ungherese del 1956.

L'errore che non permetteva di capire, dal suo punto di vista, e lo ribadisce con insistenza, era di tipo metodologico: la domanda condivisa e diffusa del "*Perché è successo?*" non era interrogante e muoveva il pensiero unicamente verso l'esigenza di giudicare un possibile colpevole – così come avevano tentato di fare coloro che si appoggiavano all'idea delle correnti immanentista poco prima accennata.

Senza considerare completamente sterile questo tipo di lavoro ed esercizio riflessivo, né volendolo giudicare negativamente (alla luce dei fatti, come non si poteva non comprendere l'esigenza di trovare un colpevole?), a detta di Arendt c'era tuttavia qualcosa di più profondo e complesso da esplorare. La proposta arendtiana sposta dunque l'attenzione e rivolge lo sguardo al "come" e al "dove" della formazione degli stati totalitari, all'esplorazione delle modalità ancora ignote e incomprese che avevano favorito il successo di un sistema di regole politiche e sociali tanto rigoroso quanto discutibile.

L'esplorazione del "come" e del "dove" componeva il suo lavoro di categorizzazione degli elementi di *cristallizzazione che avevano congelato – e legittimato* – alcune caratteristiche dell'agire socio-politico e il deterioramento di altre<sup>197</sup>. Le origini riguardavano sia le caratteristiche strutturali del passato storico, sia le componenti di novità del momento contingente, cioè del suo presente storico.

Sono almeno due gli anni durante i quali la pensatrice si dedica ad un allontanamento progressivo dalla tradizione e a connettere un "quadro temporale" più complesso. Nello stesso tempo, mentre è in prima persona impegnata in questo percorso di "ricostruzione", orienta il lettore alla "decostruzione" attraverso la comprensione di cosa sia fondamentale interrogare "prima" della questione anti – ebraica, "prima" delle mire espansionistiche di un paese rivolte verso tutto il mondo. Quel "prima" non conteneva tuttavia le premesse di un lavoro volto solo a ricostruire la trama storica del XX Secolo, ma a "smascherare" i cambiamenti di una struttura politica che aveva radicalmente trasformato il concetto stesso del *vivere politicamente*. In un certo senso, è un lavoro preliminare che servirà ad Arendt per demistificare le "qualità" politiche che tendenzialmente erano attribuite al totalitarismo e che lei per prima comincia a ricercare nei nessi tra politica e questione ebraica che adesso perdono il loro valore iniziale.

Scrive a proposito Marc Augé,

---

<sup>197</sup> Al protagonismo politico, il mero consenso; allo spazio politico come teatro di valorizzazione della pluralità, un luogo di azzeramento delle differenze. Più avanti e in modo graduale arriveremo ad approfondire questi "passaggi" che, nell'analisi arendtiana, avevano condotto l'umanità alla perdita di senso e alla rimozione dell'agire politico.

Pensando la politica come necessità dell'esistenza autentica, sua modalità essenziale e imprescindibile, Hannah Arendt decide per l'esserci quale potere condiviso, potere-con-gli-altri, e per la politica quale fondamentale diritto umano. Il totalitarismo, questo male radicale che riduce a macerie le tradizionali categorie politiche, non è perciò imputabile a un eccesso di politica bensì al progressivo eclissarsi della politica.<sup>198</sup>

L'analisi arendtiana, in questo senso, non può solo essere definita di interesse storico-temporale ma anche semantico-strutturale; per meglio dire, riguarda un accurato lavoro di indagine interessato alle sfumature meno visibili e "facili" anche del linguaggio storico e filosofico che, per tentare di spiegare la realtà, avevano per prima cosa alterato il significato "originario" di alcune parole.

Per certo in quegli anni, oltre ai cambiamenti sul piano epistemologico, si era verificata una trasformazione indicativa del vivere comune, *della polis*, a partire da una sua alternazione del significato storico-etimologico. Ed era questa stessa alterazione che aveva in primis contribuito ad allontanare l'attenzione pubblica dal fattore più sconvolgente del totalitarismo.

Dal 1940 fino almeno alla morte di Stalin, nel 1953, il leitmotiv dell'opera arendtiana era stato ciò che lei stessa aveva definito il "male radicale" o "assoluto" del totalitarismo: l'annientamento in massa di esseri umani intrapreso dai nazisti o dai bolscevichi, per scopi umanamente incomprensibili. Il totalitarismo aveva sfidato e travolto la ragione umana, aveva fatto a pezzi le tradizionali categorie politiche, giuridiche e morali, distruggendo l'intelligibilità stessa dell'esperienza umana.<sup>199</sup>

L'antisemitismo, il razzismo e l'imperialismo approfonditi nelle sue prima pagine potevano forse descrivere quelli che lei stessa nominava metaforicamente "i tre pilastri dell'inferno"<sup>200</sup>, molto meno invece riuscivano a spiegare dentro quale spazio e attraverso quali azioni si era consolidata la "frattura" politica che aveva reso possibile il crollo dei diritti fondamentali e la costruzione di principi ideologici ad essi alternativi.

La sua analisi sulle origini avvicina dunque Arendt ad una prima importante intuizione: accanto allo sfondo ideologico che aveva favorito la diffusione di forme di razzismo oltre che logiche espansionistiche, il sistema politico degli stati totalitari aveva riconosciuto nuove norme sociali che non solo rispondevano a una specifica

---

<sup>198</sup> Augé, M. in D'Arcais, P.F., *Hannah Arendt, Esistenza e libertà*, Donzelli editore, Roma 1995, p. 3.

<sup>199</sup> Kohn, J., *Introduzione* p. XVI e XVII in Arendt H., *Responsabilità e giudizio*, Einaudi Editore, Torino 2004.

<sup>200</sup> Cfr. *Ibidem*.

idea di “ordine sociale”, ma rendevano pensabile e legittima l’esistenza di un luogo destinato a sterminare, un luogo in cui il male radicale – lo definirà inizialmente – era parte integrante se non assoluta del progetto politico.

### 2.2.3 *La banalità del male: l’assenza di pensiero e la distruzione di uno spazio pubblico*

La definizione kantiana di male radicale, dunque, accompagna Arendt fin dal principio delle Origini del Totalitarismo. Seppure in quegli anni il centro del suo interesse comprendesse uno sguardo particolarmente attento al movimento contro-marxista e alle “corruzione morale” degli Stati Totalitari, troviamo già in questo lavoro note a margine che lasciano intuire le premesse dei suoi futuri contributi.

Periodicamente, sia attraverso alcune bozze di lavoro sia tramite corrispondenza con alcuni suoi amici cari, Arendt recupera il discorso sul male radicale kantiano e ne fa oggetto di conversazione e di dibattito.

Arendt si interroga, effettivamente in modo un po’ scettico, –come era solita fare – sulla definizione radicale del male e si chiede se sia la formula più idonea a interpellare la natura dei giudizi morali di coloro che avevano condiviso il progetto totalitario, non solo attraverso il consenso politico, ma soprattutto con la partecipazione operativa al progetto di sterminio.

L’interesse arendtiano per il male radicale, quindi, si connota fin dagli albori in modo del tutto personale. L’attenzione verso il giudizio, la qualità e le capacità del “saper giudicare” che Kant attribuisce alla capacità di discernere il male dal bene, con Arendt trova altre formule e altre proposte.

Nelle “Origini del totalitarismo” era già chiaro che la finalità ultima di Arendt non era quella di “ricercare il perdono” o l’assoluzione per coloro i quali avevano attivamente alimentando gli ingranaggi della macchina del crimine contro l’umanità, per usare una sua espressione, ovvero per coloro che, nonostante tutto, si rifugiavano nella sicurezza e nell’illusione della riconciliazione – con se stessi, con l’opinione pubblica – di quanto fosse accaduto. Arendt, infatti,

non si riconcilia col mondo nel senso che ne condona o perdona i misfatti, o che ha cessato di sentirne l’errore. Capisce invece che nel ricercare il significato delle azioni umane l’uomo guadagna il massimo che gli è consentito, cioè il privilegio di giudicare allorché guarda ai mali del passato. Nelle *origini del totalitarismo*, aveva respinto ogni riconciliazione in

quanto identica a un impossibile perdono.<sup>201</sup>

La negazione del senso di riconciliazione arendtiana non deve tuttavia suggerirci una forma di disincanto della pensatrice, ma un diverso modo di concepire l'utilità del lavoro filosofico. C'era un altro modo di indagare il problema oltre il perdono? Qual era il modo politico di interrogare e affrontare la questione?

Arendt ha ben chiaro il quesito che presto incontrerà l'opinione pubblica con la sua partecipazione al processo di Eichmann. Quando, difatti, si troverà nell'osservatorio destinato a giornalisti e intellettuali chiamati a partecipare al processo per incriminare i complici del terzo Reich, Hannah è l'unica a contestare la natura dell'incriminazione.

Era giusto ricercare attraverso la condanna di un "mostro", la condanna dell'ideologia nazista? Ed Eichmann era un "mostro" o un uomo comune che difendeva i suoi crimini?

Secondo Arendt non era sufficiente e tenta di dimostrare che la ricerca di un colpevole non poteva bastare e rendere meno opaca la questione. Non era in dubbio la legittimità del "fare giustizia", lo era invece il *modus operandi* di rispondere al problema esercitando una certa superficialità. Hannah Arendt preferisce occuparsi di altri temi a suo avviso meno trasparenti della colpevolezza di Eichmann (che, di fatto, e senza troppe perplessità, era colpevole): il potere che è più forte del crimine; l'impossibilità di immaginarsi nella mente di chi aveva compiuto quegli atti; se si può essere innocenti in un regime totalitario; i nazisti che non si sono per nulla pentiti; la tipologia degli assassini che hanno condiviso il progetto di sterminio.<sup>202</sup>

Per provare anche solo a ragionare attorno ad alcuni di questi quesiti, secondo Arendt era indispensabile mettere da parte almeno per un momento le accuse rivolte ad Eichmann – e a chi come lui aveva "burocraticamente" assolto il ruolo di SS – e la tentazione di esprimere generalizzazioni sulla natura malvagia dell'essere umano o sulla primordialità dell'aggressività.

L'obiettivo ultimo di Arendt non è dunque quello di negare le possibilità di pacificazione dell'umanità con gli eventi terribili del Totalitarismo, ma quello di sensibilizzare la comunità – intellettuale e cittadina – a compiere un complesso lavoro di decentramento, e dunque provare a sostituire alla volontà di punire, la volontà di comprendere, al desiderio di ricercare un colpevole, la responsabilità di interrogare se stessi ("cosa avresti fatto tu?").

---

<sup>201</sup> Ivi, p. 427.

<sup>202</sup> Cfr. Arendt, H.(1964), *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano, 2103.

Il capovolgimento delle domande non metteva sotto scacco il senso radicale del male, ma coinvolgeva un diverso esercizio del pensiero, finalmente inteso come un “racconto” capace di cogliere i significati di un’epoca storica che si trovava sotto giudizio.

Tra coloro che in quegli anni si occupavano di studiare l’olocausto e le ragioni che avevano condotto alla nascita degli Stati totalitari, erano numerosi coloro i quali avevano escluso, o quanto meno messo ai margini dal loro impegno intellettuale, un esercizio autentico di comprensione. Sin dall’inizio dei processi impegnati nel giudizio dei crimini contro l’umanità, era infatti stata privilegiata la strada della colpevolizzazione, da una parte, e dell’assoluzione, dall’altra. Ed era esattamente l’ostinata ricerca di un’ “assoluzione morale” che, per conto di Arendt, non solo entrava in conflitto con l’attività del pensiero che stava cercando di mettere in primo piano, ma rappresentava un compito per la filosofia di scarsa utilità e che, al massimo, poteva risolversi nella facoltà del ricordo. Scrive Young-Bruhel, parafrasando Arendt,

I fatti, per quanto orribili, devono essere preservati, non “per dimenticare”, ma per poter giudicare. Né la conservazione dei fatti né il giudizio possono giustificare il passato, ma ne rivelano il senso.<sup>203</sup>

Accanto alle perplessità arendtiane troviamo tuttavia anche un chiaro disegno della sua controproposta. Anticipando l’atto del comprendere all’azione del giudicare, Arendt rivela in realtà i primi tratti distintivi di un pensiero che si allontana dal male radicale kantiano e che anticipa le premesse di un male che, poco dopo, definirà “assoluto” e “banale”.

Se l’azione morale kantiana aveva consentito di riconoscere che il male è quasi sempre frutto di una scelta tra il bene e il male – e che dunque dipende da un nostro “strutturale essere morale” – secondo Arendt, questa lettura non aveva tuttavia allontanato l’ipotesi dell’origine del male in una presunta colpa incomprensibile e originale. Il che consentiva di nuovo di appoggiarsi alle risposte che abbracciavano il carattere innato del male “ma anche sui caratteri nazionali tedeschi in particolare”,<sup>204</sup> rischiando di progredire con il pensiero servendosi delle stesse ideologie naziste.

---

<sup>203</sup> Kohn, J., *Introduzione* p. XVI e XVII in Arendt H., *Responsabilità e giudizio*, op. cit..., p. 427.

<sup>204</sup> Ivi, p. 417.

Come fare del pensiero una disciplina? In che modo il male allontana dal pensiero? Hannah presenta forti tratti dispotici nei suoi interrogativi ma anche una libertà interiore e di pensiero che mette a disposizione delle sue stesse argomentazioni.

Tre erano le caratteristiche ricorrenti del male radicale. Non è punibile, nel senso che non c'è per esso punizione adeguata o commensurabile; è imperdonabile; e infine, ha radici in motivi così bassi da andare al di là dell'umana comprensione. E' quest'ultima caratteristica che viene messa in discussione dal processo a Eichmann. Hannah Arendt aveva una volta usato il termine "superfluo" per connotare una qualità di certi gruppi, di certe classi, dell'intero apparato della distruzione totalitaria, e infine dei carnefici totalitari, il cui desiderio di dimostrare l'asserto "tutto è permesso, tutto è possibile" ricadeva persino su loro stessi. Ora col libro su Eichmann, il carattere della superfluità veniva attribuito alle motivazioni: quando i moventi diventano superflui, allora il male diventa banale.<sup>205</sup>

I moventi superflui cui fa riferimento Arendt mentre osserva Eichmann introducono l'accezione di banalità del male spostando il male stesso dal senso di "eccezionalità" e riportandolo, invece, su un piano di "normalità": il male, ci sta dicendo Arendt, è una condizione normale e permanente della condizione umana. C'è, tuttavia, un altro tratto distintivo del male che Arendt deduce dall'osservazione e dall'ascolto delle parole di Eichmann. Non c'era nulla nel modo di argomentare la propria difesa che facesse presumere particolari doti riflessive di Eichmann. Il discorso di difesa che propone alla giuria è lineare e semplice e, nonostante le pressioni e lo stress di un processo di quella portata, alcuna traccia di dubbio percorrerà i tratti sereni del suo viso. Eichmann, affermerà Arendt, non conosce il dubbio perché non sa andare in profondità con il pensiero; in altre parole è incapace di pensiero.

Da qui, Arendt riesce meglio a coniugare altre caratteristiche della "banalità" sulla quale sta dibattendo.

È mia opinione che il male non possa mai essere "radicale", ma solo estremo; e che non possieda né una profondità, né una dimensione demoniaca. Può ricoprire il mondo intero e devastarlo, precisamente perché si diffonde come un fungo sulla sua superficie.<sup>206</sup>

Sulla superficie del mondo Arendt immagina la diffusione di un male che non può

---

<sup>205</sup> Ivi, p. 418.

<sup>206</sup> Ivi, p. 419.

che emergere dall'impensato; dall'incapacità di riconosce il male estremo come l'atto meno degno da agire. Ma il punto è proprio qui, e cioè, affermando che il male si trova in superficie, Arendt colloca il male lì dove non è ancora contemplato: nell'essere umano appunto, nella banalità dei suoi gesti e non più nell'eccezionalità della tragica rivelazione di un primordiale istinto malvagio.

Tutti siamo potenziali portatori e generatori di male, afferma Arendt, poiché tutti possiamo erroneamente imbatteci con pseudovalori di un certo tempo storico avvalendone la legittimità, eppure senza mai interrogare il loro senso etico.

In questo senso, lì dove Arendt coglie traccia dell'impensato vede come unica possibilità di risposta l'arrivo di un pensiero che sappia interrogare i comportamenti di quell'uomo, insieme alle condizioni sociali di quel tempo storico senza l'urgenza di "giudicare", ma sostando nell'incomprensione. Continua Arendt, nella sua descrizione del male,

E' una sfida del pensiero, come ho scritto, perché il pensiero vuole andare in fondo, tenta di andare alle radici delle cose, e nel momento che s'interessa al male viene frustrato, perché non c'è nulla. Questa è la "banalità". Solo il bene ha profondità, e può essere radicale.<sup>207</sup>

La banalità del male è certamente un fenomeno complesso e spiega finalmente quel passaggio così "definitivo" (nei termini della sua provocatorietà...) dall'idea platonica al manicheismo kantiano, ma c'è un ulteriore passaggio che occorre sottolineare per cogliere a fondo la cifra "rivoluzionaria" della proposta arendtiana.

Mettere al centro il pensiero – e la sua assenza nel compimento del male – significava fare i conti, e al contempo accettare, che il male è una componente dai tratti seduttivi e invitanti poiché , scrive Contini, "poggia sui limiti della nostra umanità fragile e incompiuta, si nutre della condiscendenza di chi chiede poco, in termini di consapevolezza, perché chiede tanto in termini di conformismo aderente alle "regole" di mercato".<sup>208</sup> E cosa aggiunge tutto questo alla banalità del male?

Innanzitutto, ci permette di affermare che la banalità del male arendtiana non intende soltanto fare eco alle teorie "diagnostiche" precedenti ma che è un primo importante esempio di esercizio interpretativo anti-dogmatico. Il concetto, come abbiamo precedentemente affermato, infatti, percorre le pagine dell'autrice fin dagli

---

<sup>207</sup> Ibidem.

<sup>208</sup> Contini, M., *Contro la "banalità del male": pensiero critico, emozioni empatiche Tre quadri e una conclusione*, PedagogiaOggi, 2016/07 (pp. 191/201), pp. 198. (<https://www.siped.it/12016-contro-la-banalita-del-male-pensiero-critico-emozioni-empatiche-tre-quadri-e-una-conclusione/>).

albori delle Origini del Totalirismo e arriverà a compimento, molti anni dopo, in un'altra sua opera fondamentale. Questo significa che, accanto al male, Arendt non dimentica certo di proseguire la sua analisi sugli spazi politici, sociali e in certa misura anche educativi – a suo avviso tra le prime vittime/complici di questo senso diffuso di superficialità. La diffusione delle norme e delle regole del progetto totalitario si era mossa trasversalmente all'impoverimento sempre più esteso a diversi livelli e in diversi luoghi – e purtroppo meno tangibile – del pensiero critico.

Il “male assoluto” si era propagato non appena la collettività aveva smesso di “giudicare sapientemente” – che per l'autrice equivaleva a saper distinguere il giusto e lo sbagliato, il bene e il male: erano nate le prime leggi antirazziali, si erano diffuse norme comportamentali anti-valoriali e indeboliti i sentimenti dell'indignazione e della disobbedienza; si era diffuso il progetto di disumanizzazione e “uomini e donne qualunque” erano diventati improvvisamente funzionari di determinati settori impegnati nello sterminio. Detto altrimenti, era scomparso il perimetro di uno spazio pubblico che comprendesse i diritti della/per la pluralità cittadina, perpetuando invece la diffusione di un potere oramai più forte di un qualsiasi crimine contro l'umanità.

L'assenza del pensiero da una parte, l'annullamento della sfera pubblica dall'altra, molto presto incoraggiano Arendt ad esplorare questa particolare relazione tra il pensiero e gli ambienti. Accanto al crollo quasi simultaneo del pensiero e dei contesti, inoltre, prova ad immaginare una nuova epistemologia del pensiero che possa non escludere mai questa speciale connessione tra il nostro modo di vivere e pensare il mondo, e i luoghi in cui, storicamente, l'essere umano si è dedicato a questa speciale “attività”.

Arendt vedeva ancora una *chance* per l'arena politica e sociale dentro la quale inserire la grande “sfida del pensiero”, a patto che venisse ad essa riconsegnato quello che avrebbe probabilmente definito come il “valore storico” del nostro pensare. Il pensiero, in questi termini, poteva ancora dimostrare la “capacità umana di agire consapevolmente” ad alcune precise condizioni, stretto nella complicità tra il suo essere critico e contingente, divergente se sapientemente collocato nella storia.

Non è dunque un caso se, mentre osserviamo Arendt di fronte al processo di Eichmann, abbiamo l'impressione di seguire una sorta di esercitazione del *pensiero indipendente* – che noi preferiamo definire “pensiero situato” – mentre ridefinisce tutta questa complessa fisionomia che compone l'atto del pensare.

Inoltre, vi è un luogo temporale preciso dentro il quale Arendt colloca la

possibilità di questo “esercizio del pensiero” e che trova nell’oscillazione tra il passato e il futuro l’asse temporale privilegiata in cui potere/dovere ricostruire il dialogo speciale tra il nostro pensare e gli ambienti dentro i quali costruiamo pensiero. La nota assertiva della voce del verbo “dovere” giunge al lettore di Arendt nei termini di un monito –quasi dalle connotazioni pedagogiche – e di un incoraggiamento. Cosicché riconquistare gli spazi e gli ambienti dell’agire sociale e del pensiero critico significherebbe restituirli alla tensione dialettica originale<sup>209</sup> che essi intrattengono con il mondo, le cui mistificazioni ad opera del male assoluto saranno finalmente smascherate e smitizzate.

Ecco, allora, che sono più chiare le ragioni per cui varrà forse la pena interrogarsi su quanto la costituzione di un “campo” di sterminio – e il suo riconoscimento normativo– abbiano inciso nella diffusione di un pensiero come quello di Eichmann; di fatto un pensiero votato al disimpegno, all’indifferenza e alla negazione totale dell’altro.

[...]Nonostante la sua ammirazione per il più grande di tutti gli ex manichei, la Arendt non era una teologa, neppure in termini agostiniani; la sua spiegazione della natura di “privazione” del male è una spiegazione secolare. Non è neppure d’accordo con l’idea platonica che conoscere il bene equivalga a farlo; ciò che invece afferma è che il pensiero può condizionare contro il commettere il male, perché la capacità di giudicare ciò che è bene e ciò che è male è un prodotto secondario dell’attività del pensare.<sup>210</sup>

#### 2.2.4 Il campo di concentramento: l’essenza del Totalirismo e una nuova forma di potere

La lettura di opere come *Der S- Staat* di Eugen Kogon<sup>211</sup>, *Les jours de notre mort*, di David Rousset<sup>212</sup>, e una testo anonimo sui campi russi intitolato *The Dark Side of the Moon*<sup>213</sup>, accompagnò Arendt verso la conclusione per cui l’elemento fondamentale che distingue i regimi totalitari da qualunque altra forma di governo è costituito dai campi di concentramento e che, per questa particolare forma di governo, essi sono

---

<sup>209</sup> Il termine “originale” affiancato alla descrizione degli spazi politici e sociali è da intendere nei termini di una “ritrovata” dimensione pubblica e comunitaria dei luoghi dove i soggetti si incontrano, discutono, confliggono, costruiscono il proprio mondo “in comune”.

<sup>210</sup> Ivi, p. 419.

<sup>211</sup> Kogon, E., and Heinz N., *Der SS-Staat. The Theory and Practice of Hell. The German Concentration Camps and the System Behind Them*, Translated by Heinz Norden, Secker & Warburg, 1950.

<sup>212</sup> Rousset, D., *Les jours de notre mort*, Éditions du Pavois, Paris, 1971.

<sup>213</sup> Eliot, T.S., *The Dark side of the moon*, Scribner, New York, 1947.

essenziali e unici.<sup>214</sup> La questione del “campo”, nel tentativo di esplorare cosa il campo avesse contribuito a costruire e a distruggere, diventa dunque decisiva. Nel 1948, Arendt elabora un articolo dal titolo “*The concentration camp*”, in seguito rieditato perché divenisse il penultimo capitolo delle *Origini del Totalitarismo*. Del resto, il campo ne era un simbolo fondamentale.

Per la Arendt il totalitarismo segna una crisi radicale delle scienze storiche, perché esso costituisce l’irruzione dell’inumano, che non è riportabile alla storia della violenza (al singolare) o delle violenze (al plurale) che sono state perpetrate nel corso dell’evoluzione umana. Né esso può essere considerato, come ha suggerito Bauman, il prodotto, sia pure perverso, della razionalità tecnica, amministrativa e burocratica del mondo moderno.<sup>215</sup>

Attraverso la fabbricazione dei campi, il Totalitarismo non aveva unicamente prodotto un sistema di regole articolate in vista di precisi obiettivi. L’elemento di vera novità, rispetto alle violenze del passato, consisteva nella realizzazione di uno spazio completamente anti-politico che, contrariamente all’accezione di mondo politico arendtiano di profonda ispirazione aristotelica, era riuscito ad abbattere ogni premessa di mondo comune. Agli ambienti destinati alla condivisione sociale cui Arendt attribuiva il merito di conservare la libertà dell’agire umano, era stato sostituito un ambiente privo di fondamenta e intenzionalità costruttive. Al contrario, con il prevalere della forza anti-politica e distruttiva del campo di concentramento, si era autodeterminata “l’irruzione dell’inumano” in campo sociale. Il che equivaleva ad annullare la dignità esistenziale di alcuni soggetti in particolare servendosi del crollo definitivo dell’autonomia di giudizio – il saper giudicare/pensare – di un’intera collettività. E sarà fors’anche attraverso questo vuoto che si è più volte tentato di motivare quel sentimento di insensatezza dilagante che aveva coinvolto tutti, dalle vittime destinatarie dell’orrore dei campi, agli attori che contribuivano a legittimare il sistema.

L’insensatezza di uno spazio creato in virtù della violenza stessa aveva contribuito, dunque, a diffondere a macchia d’olio una sorta di “alienazione etica” che coinvolgeva diversi piani della sfera esistenziale e politica.

Laddove il campo legittimava la costituzione di uno spazio isolato dal mondo e destinato allo sterminio, di fatto favoriva lo “sfascio dell’intera struttura della moralità, dell’intero corpo di comandi e proibizioni che tradizionalmente hanno

---

<sup>214</sup> Ivi, p. 242.

<sup>215</sup> Fiesetti, F. (a cura di), *Hannah Arendt, l’immagine dell’inferno. Scritti sul totalitarismo*, Editori riuniti, Roma 2001, p. 20.

tradotto e incorporato le idee di libertà e di giustizia in termini di relazioni sociali e di istituzioni politiche”<sup>216</sup>. Il “progetto” totalitario non era soltanto un insieme di regole e di norme precise ma consisteva nella coesione di una collettività che agiva in ragione di assoggettamento e deprivazione. L’abolizione dei diritti civili, l’annullamento della dignità umana erano parte integrante del funzionamento di un Stato che Arendt spiegava attraverso questa inattesa fusione del potere con il male stesso. Una relazione permeata da una combinazione così forte da rendere difficile trovare i confini.

Nel dibattito dell’epoca, Arendt denuncia l’assenza di uno spazio di elaborazione e riflessione per provare a smascherare alcuni dei significati di questo male “speciale” e assoluto. Male e potere sciolgono per la prima volta nella storia il loro legame “asimmetrico” e si incontrano su un terreno comune ad entrambi; la loro fusione è tale da non poter più distinguere l’uno dall’altro.

La fusione di male e potere ipotizzata da Arendt è emblematica al punto che, come osserva Cassano<sup>217</sup>, anticipa e forse spiega il senso più profondo della *zona grigia* descritta in seguito da Levi<sup>218</sup>, cioè interroga altro oltre quel “grado zero della resistenza” che aveva impedito qualsiasi possibile forma di opposizione, unendo nel campo oppressi e oppressori, vittime e carnefici.

Questa forma di potere assoluto, tale da non distinguere più chi agisce in funzione di esso da coloro che ne sono perseguitati, è esito di un processo che l’autrice aveva già provato ad argomentare attingendo alla banalità del male e al suo potere pervasivo. Restava tuttavia ancora oscura la ragione che aveva reso possibile questa particolare forma di “naturalizzazione” del potere.

Nel progetto che aveva proposto nel 1948 a Jewish Social Studies”, l’ultimo fra i compiti elencati avrebbe dovuto essere un’indagine “del significato politico e filosofico del concetto di dignità umana, e la minaccia alla sua sopravvivenza nella nostra società costituita dai campi di concentramento”<sup>219</sup>.

Tra i significati della dignità che Arendt intende recuperare, c’era il diritto alla pluralità, la condizione di ciascun uomo di agire secondo la propria dignità dentro uno spazio di condivisione. Ora, l’azione totalitaria dipendeva in modo sostanziale

---

<sup>216</sup> Arendt, H., *La natura del totalitarismo: un saggio sulla comprensione* in Forti S. (a cura di), *Archivio Arendt I. 1930/1948*, Feltrinelli, Milano 2001, p.120.

<sup>217</sup> Cfr. Cassano, F., *L’umiltà del male*, Edizioni Laterza, Roma 2011.

<sup>218</sup> Levi, P., *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986.

<sup>219</sup> Cfr. Young-Bruehl E., *Hannah Arendt 1906-1975...*, op. cit..., p. 243 e 244.

dalla negazione di questo spazio, ed era questo che motivava a maggior ragione una riflessione sulla natura degli ambienti che avevano sedimentato un certo modo di vivere assieme. E' propria questa operazione di impoverimento della *polis* – dai greci inteso come il Regno della libertà – che, dal punto di vista arendtiano, differenzia, in modo sostanziale, gli Stati Totalitari da altre forme di tirannia che avevano già attraversato la storia dell'umanità. Lo stato di oppressione totalitaria e la sua ricerca di consenso non passavano, infatti, attraverso la “semplice” corruzione o l'eliminazione dell'opposizione tipici dello stato tirannico ma, al contrario, grazie soprattutto alla definizione dei “perimetri” dei campi per facilitare il passaggio alla naturalizzazione del potere, operavano principalmente ricercando il “consenso” del nemico. Scrive, a tal proposito, Arendt

[...] il momento decisivo che stabilisce se un sistema a partito unico resterà una dittatura o evolverà in una forma di dominio totalitario giunge sempre quando ogni traccia residua di opposizione attiva o passiva nel paese è stata soffocata nel sangue e nel terrore. Il terrore autenticamente totalitario, comunque, si istaura solo quando il regime non ha più nemici da arrestare o torturare sino alla morte e anche i diversi gruppi di sospetti sono stati eliminati e non possono essere sottoposti a una “custodia preventiva”.<sup>220</sup>

Questa lettura che individua nella scomparsa del dissenso la formula del successo principale degli stati totalitari, si inserisce tra gli interrogativi della filosofia politica del XX Secolo chiamata ad indagare le nuove fisionomie di potere ed autorità con le quali oramai procedevano gli eventi della storia. A tal proposito, nel primo capitolo abbiamo fatto cenno ad alcune importanti riflessioni frutto dei contributi di Foucault ed Elias che, in qualche misura, anticipavano alcune possibili derive del processo di naturalizzazione e conformismo. Non è errato, di fatti, affermare che già in epoca moderna i due autori sembrano metterci in guardia rispetto ad alcune tratti di vulnerabilità del potere nel suo dirigere forme di violenza dando luogo a numerose contraddizioni e rivelando qualche aspetto di ambivalenza anche sul piano sociale<sup>221</sup>.

Adesso, seguendo le inclinazioni delle riflessioni arendtiane, ci troviamo di fronte all'evidenza di non poter rinunciare a interrogare questo complesso binomio – il rapporto tra potere e violenza – in ragione della sua irriducibilità non più conforme a nessun criterio precedente (sinottico). Di qui, infatti, prosegue l'impegno arendtiano

---

<sup>220</sup> Arendt H. *Umanità e terrore* in Forti S. (a cura di), *Archivio Arendt 1950 -1954*, Feltrinelli, Marzo 2003, p. 70.

<sup>221</sup> Cfr. Paragrafo 1.2.2 “Le contraddizioni della modernità: la violenza al servizio del potere” del I capitolo dell'elaborato, p.

in direzione di comprensione.

Tra le grandi difficoltà che si incontrano nella comprensione di questa nuovissima forma di dominio – difficoltà che sono al contempo la prova che ci troviamo in effetti di fronte a qualcosa di nuovo e non solo a una variante della tirannia – vi è il fatto che non solo i nostri concetti e le definizioni politiche sono insufficienti per una piena comprensione del fenomeno totalitario, ma anche che tutte le nostre categorie di pensiero e i nostri criteri di giudizio sembrano sfuggirci di mano nel momento stesso in cui cerchiamo di applicarli a esso. Se, per esempio, applichiamo al fenomeno del terrore totalitario la categoria di mezzi e fini, per cui il terrore sarebbe un mezzo per mantenere il potere, per intimidire le persone, per spaventarle e indurle così a comportarsi in certi modi e non in altri, risulta subito chiaro che il terrore totalitario è meno efficace di ogni altra forma di terrore per raggiungere questo scopo.<sup>222</sup>

E' la relazione mezzi-fini, insomma, a venir meno con il Totalitarismo: svanendo la relazione tra oppressi e oppressori, di fatto, restano il terrore e la forza della distruzione come regola dominante e onnipervasiva per tutti. Questa nuovissima e inattesa forma di potere sarebbe dunque esito, secondo Arendt, di un'imprescisa relazione tra oppresso e oppressore incarnata in un contesto – il campo in questo senso diventa simbolico di qualcosa di più grande (il mondo) – qui intesa come la totale sovrapposizione di un soggetto e di uno spazio non più consapevoli del loro “fallimento” morale.

I significati assunti dalla forza e dal potere riletta a fianco dell'impossibilità di rivendicazione e di azione per le ragioni di alienazione che abbiamo provato a individuare, sembrano così perdere le loro tradizionali connotazioni. Quella tentazione tipicamente umana di usare la forza e il potere per il raggiungimento di uno scopo – anche nella forma più diffusa del controllo sociale come Elias e Foucault ci aiutano a comprendere – con il Totalitarismo svanisce, lasciando spazio alla natura di una forza che è tale solo per generare altra forza e altro potere.

Il terrore tirannico giunge alla fine quando ha imposto al paese una pace innaturale. La fine di una rivoluzione coincide con un nuovo corpus di leggi o una controrivoluzione. Il terrore termina quando l'opposizione è distrutta [...] il regime autenticamente totalitario, comunque, si instaura solo quando il regime non ha più nemici da arrestare o torturare sino

---

<sup>222</sup> Ivi, p. 74.

alla morte e anche i diversi gruppi di sospetti sono stati eliminati. [...] <sup>223</sup>.

In tal senso, la novità del Totalitarismo non era rintracciabile unicamente nella privazione di libertà o nelle forme di oppressione che avevano messo in atto, né in tutti quei fattori di crisi sociopolitica che si erano ingigantiti al punto di cristallizzarsi in sentimenti di ostilità e violenza e che Arendt mette in discussione dal principio. Non era certo inedita la questione bellica, lo era, invece, quella di una forma di governo senza obiettivi diversi da quelli legati al solo principio di eliminazione dell'altro.

#### 2.2.5 *La forza e il potere per loro stessi, il contributo di S. Weil*

Quasi negli stessi anni, un'altra intellettuale, ad Arendt molto cara, si rivolgeva interrogativi simili di fronte allo spettacolo della guerra e del totalitarismo cui stava assistendo, dando prova, accanto alla diffusione di un certo esercizio di comprensione, anche di un atteggiamento di denuncia della violenza, della forza e del potere che, in un certo mondo, coincideva anche con la ricerca di un angolo di osservazione del mondo differente.

A tal proposito, allontanandoci brevemente dall'opera arendtiana, introduciamo una seconda immagine della forza molto suggestiva – e divergente – affrontata da Simone Weil in alcuni passaggi de “l'Iliade, il poema della forza” e da “Non ricominciamo la Guerra di Troia”. <sup>224</sup>

La scrittrice e filosofa francese, nata nei primissimi anni del novecento, mentre compone diversi saggi con l'intenzione di provare a immaginare la fisionomia e la struttura di una nuova comunità politica <sup>225</sup> e compie abilmente un'opera di ristrutturazione dei valori che ritiene fondamentali al vivere comune e alla rigenerazione di un protagonismo cittadino sempre più flebile.

A partire dal concetto di “*Enracinement*” – radicamento <sup>226</sup> – espressione cara a Simone nella definizione del legame tra i soggetti e lo spazio di condivisione pubblica, la filosofa motiva l'urgenza di ricostruire le “esigenze dell'anima” <sup>227</sup>,

---

<sup>223</sup> Ivi, pp. 70 e 71.

<sup>224</sup> Cfr. Weil, S., *L'Iliade o, il poema della forza e Non ricominciamo la guerra di Troia*, in Weil, S., *Il libro del potere*, Chiarelettere editore, Milano 2016.

<sup>225</sup> Cfr. Putino, A., *Simone Weil: un'intima estraneità*, Città aperta, Troina 2006.

<sup>226</sup> Se riflettiamo confrontandoci con le forme di radicalizzazione di questo tempo, è interessante provare a cogliere, nei termini di una controproposta, la grandezza del concetto di “radicamento” weiliano. La filosofa francese ci invita infatti a considerare tale concetto come l'opportunità politica per tutti di costruire un legame culturale con la società di cui fa parte. L'assenza di radicamento, secondo Weil coinciderebbe con il rischio delle ideologie e la scomparsa della comunità cittadina pulrale.

<sup>227</sup> *L'Enracinement* rappresenta la proposta di una nuova Costituzione per la futura repubblica francese. La proposta le venne fatta dalla gruppo politico coinvolto nella Resistenza Francese; in quel periodo Weil si trovava a Londra e reclamava di partecipare ad una “missione pericolosa”. In seguito a quell'esperienza, la scrittrice pubblicò *Enracinement, preludio ad una dichiarazione dei*

definendo così i diritti e i doveri dei cittadini che con la guerra si erano gradualmente dissolti. Del resto anche Weil, in questo profondamente in accordo con Arendt e la sua visione “rivelatrice” e trasparente dell’agire politico, tra le diverse fratture di quel tempo storico considerava svanita la natura pubblica di uno spazio politico che concedesse ai soggetti il potere di “esibirsi” e di autodeterminare il proprio posto nel mondo. Alla possibilità di coltivare uno spazio politico che coinvolgesse una pluralità di identità (per Arendt la pluralità era addirittura una *conditio sine qua non* dell’azione politica), era stata sostituito il paradigma inverso della stigmatizzazione, il processo di radicalizzazione e chiusura di una politica del potere che aveva infine trovato soluzione con Hitler e con Stalin nel progetto di eliminazione.

Anche le parole care per indicare il senso più autentico del vivere comunitario e politico, allo stesso modo degli spazi di visibilità e condivisione cittadina, stavano subendo la crisi culturale e sociale di un’Europa in profonda trasformazione: in tal senso il grande impoverimento del linguaggio politico aveva contribuito moltissimo alla definizione di una nuova relazione tra le forme di violenza emergenti e il potere.

L’assenza del “discorso politico”, infatti, è presto colmata da una pericolosa alternativa: i paesi autoritari dell’Europa cominciano a reinterpretare i significati più diversificati e profondi dell’azione politica, in particolare orientando il loro impegno unicamente nella battaglia contro il diverso con l’uso della forza<sup>228</sup>. A questo proposito, anche Weil – allo stesso modo di Arendt - smaschera la tipologia di una violenza che si sostituisce sempre con maggiore determinazione al potere politico in virtù unicamente di se stessa.

I conflitti più minacciosi hanno in comune una caratteristica che potrebbe rassicurare i più superficiali ma che, a ben vedere, costituisce il vero pericolo: si tratta dell’assenza di un obiettivo definito. E’ un dato di fatto che nel corso della storia umana i conflitti più feroci siano stati quelli privi di un obiettivo. Tale paradosso, una volta colto con lucidità, rappresenta forse una delle chiavi della storia, quasi certamente la chiave della nostra epoca.

229

---

*doveri verso la creatura umana*. Cfr. opera originale Weil, S. (1943), *L’Enracinement: ou Prélude à une déclaration des devoirs envers l’être humain*, Flammarion, Paris 2014.

<sup>228</sup> L’attenzione rivolta alla nascita dei confini territoriali per uso della forza è parte di un grade dibattito dell’antropologia. Una corrente teorica sostiene che la nascita dei confini facilitò la costituzione del conflitto identitario e inter-etnico. Una corrente alternativa e ad essa divergente, considera invece la questione identitaria uno strumento capace di giustificare – e dunque legittimare – la definizione di guerre, in particolare nelle sue forme genocide (definiti in seguito “crimini contro l’umanità”). Cfr. Scheper-Hughes, N., *Questioni di coscienza. Antropologia e genocidio in* Dei, F. (a cura di), *Antropologia della violenza*, Meltemi Editore, Roma 2005.

<sup>229</sup> Weil, S., *Il libro del potere*, op. cit..., pp. 47 e 48.

Hannah Arendt e Simone Weil non si conoscono, eppure, sebbene qualche anno di distanza l'una dell'altra, raggiungono un'intuizione simile: se non esistevano categorie del pensiero utili a spiegare quello che era accaduto con l'avvento del Totalitarismo, suggeriscono le due donne, era perché il senso che si tentava di attribuire alla forza messa in campo da quella nuova e potente forma politica, era sconosciuto e privo di significato.

Dal punto di vista specifico di Weil, la forza che storicamente definisce gli eventi bellici della storia e che contraddistingue i meccanismi dell'oppressione sociale, in questo caso non sembrava valida per spiegare gli eventi. La filosofa coglie qualcosa di diverso – ricordando sorprendentemente la precedente riflessione arendtiana – e decide di provare a decifrare l'insensatezza di una forza che si completa solo quando agisce inutilmente, quando non ha più nulla da raggiungere perché possiede già la supremazia di qualunque azione. Che cosa intende Weil affermando che il “campo degli orrori” è privo di senso?

Come abbiamo ampiamente approfondito nel primo capitolo, prima di questo momento la macchina della guerra riguardava principalmente i temi caldi del potere, della dominazione, della violenza intesa come *strumento al servizio del* potere e della politica. Tutti e tre questi fattori appartenevano alla dimensione socratica del “vivere politico” e in qualche modo erano riusciti per molto tempo a confortare la storia – soprattutto nei suoi momenti di sconforto e di grandi violenze – anche grazie all'alternanza con piccole “conquiste” rivoluzionarie: alla schiavitù era stata sostituita l'uguaglianza, alla dominazione la rivolta, alla violenza e ai conflitti la pacificazione.

Ma c'è una quarta variabile in gioco che caratterizza da sempre la scena politica – soprattutto nel tempo dei conflitti più significativi della storia dell'umanità – scrive la Weil, e riguarda l'illusione del senso con cui la guerra si è sempre manifestata.

Anche quando l'hai provata una volta, la guerra non cessa di sembrare un gioco. La necessità imposta dalla guerra è terribile, completamente diversa da quella legata all'incombenza della pace; l'animo vi si piega solo quando non può sfuggirvi; e fintanto che vi sfugge trascorre giorni liberi da necessità, giorni di gioco, di sogno, arbitrari e irreali. Il pericolo diventa un'astrazione, le vite che si distruggono sono come giocattoli e altrettanto insignificanti; l'eroismo è una posa di teatro e si macchia di tracotanza.<sup>230</sup>

Tenendo sempre a mente questa premessa, Weil comincia il suo lavoro di

---

<sup>230</sup> Ivi, p. 28.

reinterpretazione della forza attraverso un viaggio letterario tra le metafore e i grandi eventi dell'Iliade. Solo in seguito, servendosi del potere rivelatore del passato, la filosofa collocherà lo sguardo nuovamente accanto alla propria attualità per mettere in luce alcuni fattori di similitudine tra la guerra del suo tempo con le battaglie più antiche della storia e dei miti umani, così come le principali trasformazioni in parte già introdotte.

Non appena Simone ripercorre la strada del grande conflitto tra Greci e Troiani, e lo rilegge sotto una lente del tutto innovativa, mette in evidenza per prima cosa il significato originario della forza nell'antichità: la forza del potere, la forza della vittoria e della lotta, la forza di abbandonare una terra e di non farvi più ritorno altro non erano servite se non a rinvigorire il senso di sopravvivenza e di autoconservazione dell'umanità.

La forza di cui parla Weil è una forza violenta perché è quella che, servendosi del potere, trasforma i territori e li riduce unicamente in zone di guerra per l'interesse individuale di un gruppo di soggetti a sfavore di un altro. Tutti i protagonisti coinvolti vivono dunque l'illusione di combattere per la gloria del proprio popolo e l'immortalità della propria stirpe. Solo la forza, tuttavia, e nessun senso di comunità e appartenenza, emerge dalle pagine omeriche; una lotta che trova significato solo di fronte al nemico da combattere.

[...]in Omero c'è la forza, ma nessuna fascinazione. Non c'è niente da risvegliare, solo l'illusione di chi crede di saper controllare la forza e inevitabilmente ne viene travolto. Tutti nel poema presumono di essere dalla parte del giusto e si ritengono legittimati a imporre il proprio volere. Ma l'esito è sempre diverso dalle attese, e le conseguenze dolorose.

Ed è in queste parole che si rivela il senso di novità del suo pensiero. Quel che Weil definisce così duramente, infatti, non è tuttavia l'"inevitabilità" del gioco della guerra, ma l'illusione di crederla tale. Il potere della menzogna che permette alla guerra di conquistare il consenso di tutti si esprime, infatti, con la possibilità per la guerra di definire se stessa come il "corso naturale delle cose".

La forza bellica è tale per cui, risvegliando il desiderio del potere (e, ancora una volta, non spinta dalla sua fascinazione!) ogni personaggio omerico è in qualche modo coinvolto e complice nella soluzione violenta del conflitto. Non stupirà allora scoprire che a farne parte siano sia coloro che attendono la fine della guerra e degli eroi, sia coloro che compiono gli atti più brutali.

La guerra del poema omerico è una guerra di attese e di rabbia e di allontanamento dalle emozioni fragili che potrebbero riconquistare lo spazio del reale, come la paura e la sconfitta e non più solo le immagini illusorie suggestionate dalla forza (la vittoria, la gloria, il successo). Dove il terreno è abitato solo dalla forza, sottolinea infatti Weil, il “pericolo diviene un’astrazione” e non può essere percepito altro che il “gioco” terribile a cui siamo destinati a partecipare. E’ un ritratto che all’epoca – la scrittrice francese scrive nel 1934 – propone un rovesciamento interessante della “percezione” generalizzata della guerra che, nella menzogna e nell’illusione della sua necessità, smette anche di rivelare la concretezza del pericolo che rappresenta.

La filosofa, infatti, osserva qualcosa di fondamentale che riguarda più in generale i sistemi di oppressione e che, oltre il conflitto del poema omerico, poteva interessare in specifica maniera le dinamiche che, a fianco degli stati totalitari, avevano favorito principali fattori di disumanizzazione e stato totalitario.

La forza è ciò che rende chi le sia sottomesso una cosa. Quando sia esercitata fino in fondo, essa fa dell’uomo una cosa nel senso più letterale della parola, poiché lo trasforma in un cadavere. C’era qualcuno, e un attimo dopo non c’è nessuno.<sup>231</sup>

E ancora

La forza che uccide è una forma sommaria, grossolana di forza. Ben più varia nelle sue manifestazioni, ben più sorprendente nei suoi effetti è l’altra forza, quella che non uccide; o meglio, quella che non ha ancora ucciso. Quella che certamente, o molto probabilmente, lo farà, che è sospesa sul capo di qualcuno e potrebbe ucciderlo da un momento all’altro; in ogni caso essa trasforma l’uomo in pietra.<sup>232</sup>

Il senso drammatico di questi due frammenti dell’opera, afferma il legame che le riflessioni di Weil intrattengono con Arendt e ci aiuta a comprendere uno degli aspetti più emblematici e allo stesso tempo complessi, della forza tipica di una situazione bellica: la forza che si esprime su un ambiente sociale per affermare unicamente un potere regolativo è sempre violenta, e mai costruttiva. E’ qui che riconosciamo un importante elemento di convergenza dell’analisi della Weil con la riflessione arendtiana e la sua attenzione specialmente rivolta alla “forza delle

---

<sup>231</sup> Ivi, p. 3.

<sup>232</sup> Ivi, p. 5.

circostanze”, dunque all’energia sprigionata da movimenti fisici e/o sociali<sup>233</sup> che si infittiscono nel procedere della storia.

E, in effetti, le circostanze del presente storico di Arendt dimostravano che, ad aver contribuito a rendere la politica totalitaria, era stato l’incontro di due principali problematiche: da una parte la supremazia della forza al servizio del potere; dall’altra il potere al servizio della violenza<sup>234</sup>. La coincidenza di queste due variabili avevano reso possibile la sostituzione di un “campo di negazione dell’esistenza” ad uno spazio esistenziale dignitoso.

Sicché insieme al dilagare di disvalori, si era diffusa una logica del potere che non comprendeva più nessun significato creativo ma soltanto distruttivo. Seppure, continua lo storico Bonazzi in riferimento all’opera di Weil,

il potere non è quello di trasformare gli uomini in cose; questo è un potere che pietrifica anche chi lo esercita e non solo chi lo subisce. Il vero potere è quello di costruire mondi umani. Ci sono battaglie più belle che possono essere combattute, forti della propria intelligenza, che altro poi non sono che la capacità di capire l’uomo e la realtà. In queste battaglie Simone Weil non ha mai smesso di combattere. Non è uno spirito rassegnato, il suo, e non insegna la rassegnazione. Per questo il suo discorso è più attuale che mai.<sup>235</sup>

La denuncia della Weil assomiglia in qualche modo alla spinta che condusse Arendt verso la ricerca e l’analisi dei “nuovi” sentimenti politici disumanizzanti e il consolidamento dell’inevitabilità del male.

Il ruolo della forza, quindi, andava certamente indagato poiché costituiva la premessa di un più ampio problema morale: generando – e generandosi attraverso – l’insensatezza, il totalitarismo aveva contribuito a trasformare i significati più autentici dell’intero campo politico ed esistenziale. Ed è esattamente dentro questo “tradimento” della parola e dello spazio politico, linguaggi e ambienti che dovrebbe contribuirebbero a costruire mondi umani e a favorire la realizzazione di una pluralità di idee e di identità che il dialogo implicito delle due autrici suggerisce direzioni di pensiero e di domande alternative al male e alla violenza. Per fare questo, per entrambe, era indispensabile cominciare questo cammino dalla profonda comprensione di tutto ciò che aveva consentito a rendere vittoriosa una nuova

---

<sup>233</sup> Arendt, H. (1969), *On violence*, trad. it. di Savino D’Amico, *Sulla violenza*, Guanda Editore, Parma 1996, p. 48.

<sup>234</sup> Per essere più chiari, quando il potere è nelle mani della violenza, è difficile che altre forme di potere riusciranno a sconfiggerlo: “Coloro che si oppongono alla violenza col semplice potere scopriranno ben presto di non avere a che fare con degli uomini ma con dei prodotti degli uomini, la cui inumanità ed efficacia distruttiva aumentano in proporzione con la distanza che separa i contendenti”. *Ibidem*, p. 57.

<sup>235</sup> Bonazzi M., Introduzione in Weil, S., *Il libro del potere*, op. cit., p. XXIV.

politica della forza e del potere, oltre che caratterizzare con sempre maggiore precisione la “banalità del male”.

Accanto alla “forza” e al “campo”, nella radicalità di un male che Arendt definisce assoluto e che Weil circoscrive in questo rischio tangibile dell’inevitabilità della guerra, emerge dunque un’altra variabile che non possiamo certo escludere dalla nostra analisi. In effetti, se il potere e la forza avevano in particolar modo usufruito della loro capacità trasformativa per sottomettere e distruggere, avevano evocato una trasformazione ancora più profonda riducendo radicalmente le possibilità di un’integrità sociale che non passasse dalla forza distruttiva verso l’altro, né attraverso un processo di universalizzazione dei valori culturali dominanti.

#### *2.2.6 La forza della disumanizzazione, ovvero la scomparsa dell’alterità: Arendt e l’incontro con l’opera di Montesquieu*

Alla luce di un simile sguardo su alcuni caratteri fondamentali della forza emergono, ora, altre connessioni da approfondire e nominare di fronte al tentativo arendiano di configurare nuovi interrogativi sul male e sulla violenza.

Era ancora possibile affidare la responsabilità di quanto successo alla sola struttura politica e/o alle azioni inconsapevoli di un burocrate e/o di una collettività complice implicitamente di una simile macchina distruttiva?

La forza del Totalitarismo, afferma con determinazione Arendt, non si sarebbe certo conclamata senza la realizzazione di un “campo” o senza l’opera di *mitizzazione* di una razza dominante da una parte, e di *mistificazione* di una minoranza dall’altra. Né escludendo quel lento ma preciso gioco di contrapposizioni sempre più delimitate: dividendo inizialmente i bravi dai cattivi, i “dotti” dagli “ignoranti”, i “semplici uomini” dai “cittadini” si era infine realizzata una separazione definitiva tra i liberi e gli oppressi tramite un’operazione di disumanizzazione. L’obiettivo ultimo dei sistemi totalitari si muoveva dunque verso un’opera di universalizzazione che comprendesse – e legittimasse – un unico sistema di valori culturali e sociali al di fuori del quale nulla era valido e condivisibile. Di fronte a una simile impresa, nessuna forma di potere ad esclusione di quella totalitaria sembrava in grado di poterla gestire.

Le discipline politiche, d’altra parte, sembravano ancora non riuscire a leggere e interpretare il fenomeno se non confrontandosi con questo unico elemento di universalizzazione, che bene spiegava la direzione ideologica sottointesa dal progetto politico.

Eppure Arendt, mentre è coinvolta in questo tipo di indagine, trova insufficiente l'associazione di queste particolari forme di potere e violenza alla sola forma di governo che si era strutturata. Non si trattava a suo avviso di un'inesattezza, quanto di una semplificazione che escludeva la “cornice”: tutto quello che della forza, del potere, della disumanizzazione riusciva a cogliere e a raccontare andando molto più in profondità.

La strada arendtiana è quanto meno difficile da percorrere anche in seguito alle Origini – e dunque alle concettualizzazioni poco sopra illustrate – l'autrice avrà bisogno di scrivere ancora tantissimi saggi prima di orientare i suoi lettori e il dibattito letterario in generale verso alcune possibili risposte. Da questo punto di vista, incontriamo una prima svolta negli anni '50 del Novecento in alcuni saggi dedicati a “L'esprit des Lois”, l'opera politica di Montesquieu<sup>236</sup>, ancora oggi testo politico di eccellenza. E' grazie all'incontro con questo autore che Arendt riesce davvero a esprimere il senso di una ricerca rivolta ad una comprensione propedeutica al giudizio.

Scrive Arendt del fenomeno,

Montesquieu fu l'ultimo pensatore a indagare sulla natura del governo, a chiedersi, cioè, che cosa lo rende ciò che è (“sa nature est ce qui le fait etre tel”, L'esprit des lois, libro III, cap.1). Ma a questa domanda Montesquieu ne aggiunse un'altra assolutamente originale: che cosa fa agire un governo nel modo in cui esso agisce? Egli scoprì così che ogni governo non solo ha la sua “struttura particolare”, ma anche un “principio” specifico che lo mette in moto. La scienza politica attuale non si interessa a tali questioni perché le considera, in un certo senso, prescientifiche; esse rinvierebbero, infatti, a una comprensione preliminare che si esaurisce in una semplice tassonomia: questa è una monarchia, questa è una tirannia.<sup>237</sup>

Le affermazioni di Montesquieu (XVIII Secolo) sono decisive per segnare nella storia un cambiamento di prospettiva e sostanzialmente pongono di fronte a due nuove e differenti consapevolezza. Per prima cosa riaffermano ciò che Arendt già aveva preliminarmente intuito circa l'insufficienza dell'analisi weberiana (almeno da questo punto di vista), cioè l'impossibilità di comprendere il totalitarismo affrancandosi ad antiche strutture di tirannia politica; dall'altra conducono la pensatrice al cuore del problema.

---

<sup>236</sup> Montesquieu, C. in Macchia, G., Derathé, R. (a cura di), *Lo Spirito delle leggi*, Bur Rizzoli, Milano 1989.

<sup>237</sup> Arendt, H., *La natura del totalitarismo: un tentativo di comprensione in Essays in Understanding 1930-1954*, op. cit..., pp. 100 e 101.

Sia l'espressione di una forza e di un potere non più regolato da nessuna legge ma, al contrario, regolatore lui stesso di *ragione e discernimento*, sia il crollo morale dettato dalle azioni violente di tale governo, non erano certo "pensabili" attraverso le vecchie tradizioni della filosofia politica. Ed è Montesquieu, affermerà Arendt, il precursore dell'intuizione in grado di spiegare finalmente questa forma di sterilità del pensiero di fronte al nuovo scenario.

Se tradizionalmente le forme di governo tirannico gestivano la complessa relazione tra la dimensione pubblica dei cittadini e la sfera privata degli stessi, con l'esclusione di alcuni di essi dalla vita politica (in particolare i dissidenti), gli Stati Totalitari erano riusciti nell'impresa più ampia e definitiva, eliminando a priori il problema, con la rapida esclusione dalla vita sociale di tutta una serie di minoranze aprioristicamente individuate come "pericolose" per l'omogeneità dello Stato (incarnate nella figura dell'ebreo ma non solo...).

L'obiettivo preminentemente politico di mantenere e "regolare" il difficile equilibrio tra "vita pubblica" e "vita privata" e, dunque, anche l'esercizio di un riconoscimento sociale che fosse indipendente dai caratteri individuali e soggettivi dei cittadini con il Totalitarismo scompaiono. Per la prima volta, l'esercizio della propria cittadinanza è vincolato al giudizio di un governo che ne decreta la legittimità in conformità con i criteri richiesti dallo Stato, ovvero se si risponda a precisi requisiti soggettivi e culturali (era un requisito fondamentale l'appartenenza alla "razza ariana" senza la quale non si era considerati degni...etc.). E qui, secondo l'idea di Montesquieu, era situata l'origine del problema politico.

[...]Per Montesquieu solo il dilemma tra cittadino e individuo era un problema politico reale. [...] La distinzione tra cittadino e individuo diviene un problema non appena prendiamo coscienza della discrepanza esistente tra la vita pubblica, in cui io sono un cittadino come tutti gli altri cittadini, e la vita personale, in cui io sono un individuo differente da tutti gli altri. [...]

[...] Ovviamente, il problema connesso a questa discrepanza tra vita personale e vita pubblica, tra uomo inteso come cittadino e uomo inteso come individuo, non risiede solo nel fatto che le leggi non possono essere mai usate per guidare e giudicare le azioni della vita personale, ma anche nel fatto che i criteri con cui si identifica ciò che è giusto e ciò che è sbagliato in ognuna delle due sfere non coincidono e anzi entrano spesso in conflitto. <sup>238</sup>

Di fronte alla complessità di questo "dilemma" e alla soluzione proposta dal

---

<sup>238</sup> Ivi, pp. 104 e 105.

progetto Totalitario, ad uscirne “vittoriosa” fu l’istituzionalizzazione di un governo che, tolta la responsabilità della questione, stabiliva le sue leggi in termini solo universali. La vita pubblica e la vita privata si erano fuse in un’unica dimensione che legittimava o delegittimava la possibilità di entrambe in un solo colpo. Com’era stato possibile realizzare una simile sovrapposizione? Si domanda, allora Arendt. E non era forse questo impoverimento del tessuto sociale, ristretto ad un unico perimetro esistenziale, per di più controllato, ad aver consentito che il male si diffondesse con tanta intensità e facilità?

Ritorna dunque in campo, probabilmente con maggiore chiarezza, l’interesse che Arendt rivolge a tutte le variabili coinvolte nella definizione delle minoranze – e quindi delle alterità – che, perdendo il diritto alla cittadinanza, perdono improvvisamente il diritto ad esistere nella differenza.

Nella scelta di istituire uno stato unitario e ideologico, si inserisce infatti anche il processo di “assimilazione” come risposta al “problema” dell’alterità e come tentativo di dominio totale sull’umanità, sul quale peraltro Arendt si interroga già attraverso la drammaticità del destino di Rahel Vaharnagen.

Arendt tenterà di rispondere a queste domande inizialmente esplorando questo complesso equilibrio che è custodito nello spazio tra la cittadinanza e l’umanità in generale, ovvero nell’opacità di ciò che ci rende uomini, donne e cittadini contemporaneamente.

Ed è indubbio che questi elementi tra loro connessi facciano eco e suggestionino in quel periodo consapevolezze un po’ più forti sulla “necessità” delle minoranze perché quel potere e quel genere di violenza possano trovare una personale strada di espressione.

Tuttavia, quello che, ora, sembra un discorso compiuto e ragionato<sup>239</sup> dovrà passare ancora molto tempo attraverso il confronto con una tradizione che nell’universale non vedeva necessariamente l’esclusione della molteplicità di valori. Una lacuna che aveva a che vedere con l’esigenza di aprire tutta una serie di domande sul significato più autentico di una minoranza che, di fatto, era allo stesso tempo prodotto ed esito della sovrapposizione delle dimensioni politiche ed esistenziali dei soggetti.

---

<sup>239</sup> Sulla stessa questione con uno sguardo sull’attualità si consiglia di confrontarsi con l’opera di Appadurai, A., *Sicuri da morire*, Molteni, Milano, 2007.

### 2.2.7 *Le minoranze come strumento politico*

Dispiegando questa nuova catena di significati – il campo, la forza, le minoranze – e introducendo alcune riflessioni sulle possibili manovre sugli usi strategici degli spazi politici e privati, emerge dunque uno due tratti distintivi più significativi di questa particolare forma di governo.

Lo sconcertante disegno di disumanizzazione, come abbiamo appena illustrato, aveva avuto luogo a partire da un profonda trasformazione degli ambienti di vita sociale e individuale riconsiderando la legittimità di una “razza superior” in conformità con i luoghi dentro i quali prendevano forma valori dominanti sempre più assoluti. Di fatto, il progetto di dominazione assoluta prende vita da almeno due paradossi che emergono ora con chiarezza. Da una parte, l’istituzionalizzazione di una dura e corrotta governabilità in un contesto che del governo faceva il perno stesso del progetto politico. Dall’altra parte, la contraddizione in luce a questo bisogno di dominazione totale che mette in evidenza l’ambivalenza di una minoranza minacciosa, perseguitata e rimossa, ma al contempo necessaria perché sia effettivamente concretizzabile il progetto di disumanizzazione. Questo processo di apparente contraddittorietà tra la spinta all’eliminazione e la salvaguardia della minoranza stessa, spiega ciò che la filosofa Kristeva<sup>240</sup> definisce il “paradosso” del diritto di cittadinanza in relazione alla marginalizzazione storica e attuale dello straniero. Senza straniero, in effetti, verrebbe meno una certa forma di coerenza interna di un progetto politico ad essi rivolti e di una coesione che si rinforza per mano di quella particolare esteriorità

[...]In effetti, senza gruppo sociale strutturato intorno a un potere e dotato di una legislazione, non si darebbe quell’esteriorità, per lo più vissuta come sfavorevole o almeno problematica, che lo straniero rappresenta.<sup>241</sup>

Se troviamo interessante l’osservazione di Kristeva in relazione alla costituzione delle minoranze del XX Secolo è perché, di fatto, questa ci permette di mettere in luce alcuni limiti di questo paradosso, la sua facile riproducibilità e il suo perpetuo dialogo con gli ambienti in cui si confronta con determinate legislazioni.

Per prima cosa ci ricorda che le minoranze hanno storicamente influenzato il linguaggio della dignità e dei diritti, oltre che continuato a ridefinire i diritti di cittadinanza nella relazione stretta con la configurazione di specifici spazi campi e

---

<sup>240</sup> Cfr. Kristeva J. (1988), *Stranieri a noi stessi l’Europa, l’altro, l’identità*. Donzelli Editori, Roma 2014.

<sup>241</sup> Ivi, p. 102.

confini– come illustrato precocemente da Montesquieu. In secondo luogo, ci indica che la risoluzione o meno di questo “problema” non è mai definitiva e che si trasforma, per così dire, sulla base delle “esigenze” politiche o ideologiche di un determinato tempo storico. Questo ci suggerisce, inoltre, che le minoranze rappresentano l’esito di una costruzione sociale e culturale e non un “dato di fatto” come si tende a credere<sup>242</sup>.

Nel XX Secolo, in particolare, le minoranze erano servite a consacrare l’idea di un potere assoluto che aveva raggiunto i suoi obiettivi eliminando, dapprima, lo spazio dentro il quale esprimere i diritti civili e politici, agendo di conseguenza sulla salvaguardia dei diritti umanitari.

Questo cambiava del tutto le cose e, dal punto di vista arendtiano, era a causa di questa grave perdita che bisognava indagare le origini del male dentro i paradossi e le figure emblematiche appena illustrate della forza e delle minoranze. Lei stessa affermerà che aveva trovato l’essenza del governo totalitario nella convinzione che non appena “tutto fosse stato possibile”, tutto sarebbe diventato “distruttibile”. Secondo Arendt, a pagare le spese di questa totale assenza di limiti erano soprattutto gli ambienti per l’azione politica e intenzionale, dunque l’agire libero e plurale.

Quel “tutto” era rappresentativo anche, e forse soprattutto, dell’azzeramento della morale, del pensiero critico e della comprensione che rendono “politico” e “plurale” il mondo e non il luogo della supremazia della conoscenza o dell’illusoria dominazione della forza, come sottolineano anche le parole di Simone Weil.

Giungendo dunque ad un’analisi delle minoranze, accanto alle trasformazioni delle forme di violenza promosse dagli stati e alla configurazione di campi destinati all’eliminazione dell’altro, Arendt sta gradualmente ricostruendo il proprio personale campo di indagine e riflessione. Per mettere alla prova la propria cornice interpretativa si ripropone dunque le stesse domande iniziali, quelle che avevano accompagnato l’inizio delle “Origini del Totalitarismo”.

Quali strategie erano state utilizzate perché il progetto di disumanizzazione fosse il prodotto di un’azione collettiva? Com’era stato possibile circoscrivere con tanta rapidità ed efficacia un nemico e un solo destinatario del progetto violento e discriminatorio? Come si era giunti a compiere il male in questo modo?

Arendt, grazie all’insieme di queste intuizioni, sta ora maturando alcune possibili risposte che non escludono la configurazione degli ambienti – politici e sociali,

---

<sup>242</sup> Per approfondire consigliamo la lettura dei seguenti volumi: Bauman, Z., *Le sfide dell’etica*, Feltrinelli Milano 2010; Goffman, E., *Stigma: note sulla gestione dell’identità viziata*, Simon and Schuster, New York, 2009.

pubblici e privati del suo tempo ma, al contrario, interagiscono con loro e le loro trasformazioni. Era forse possibile che, proprio dalla cornice spazio-temporale dentro la quale i soggetti si muovevano e costruivano la loro esistenza, si era potuta immaginare, e in seguito “avviare”, una minoranza da combattere per un’ “utopia da costruire”. Erano questi spazi, secondo tale intuizione, ad aver permesso la progettazione di campi (fisici oltre che ideologici) destinati a realizzarsi nel Lager, il “grado zero della resistenza”<sup>243</sup> per dirla con Cassano.

Mentre sta per concludere le “Origini del totalitarismo” intorno al 1948, Arendt si dedica, dunque, alla stesura di saggi come i “Umanità e terrore”<sup>244</sup>, approssimandosi in modo più dettagliato ad uno dei suoi interessi principali: l’origine della *praxis*. L’autrice si avvicina in tal senso ad un raffinamento dell’indagine storica rivolta agli ambienti sociali politici e alla definizione dei luoghi dove il male si era concretizzato nella sua forma più estrema.

In ragione di una simile indagine, contenitrice dei tratti di maggiore novità del pensiero arendiano, nelle prossime pagine procediamo seguendo la crescita intellettuale di Hannah Arendt e l’impegno che dedicherà alle diverse “sfere” della vita umana.

La sua categorizzazione in diversi “ambiti” dell’agire umano è, infatti, alla base di uno dei suoi lavori filosofici più maturi.

In realtà, come abbiamo intuito attraversando alcuni tratti essenziali de “Le Origini del Totalitarismo”, troviamo un’anticipazione del suo interesse speciale rivolto ai contesti già in tempi meno sospetti. Tuttavia, passerà un po’ di tempo prima che la filosofa riesca a dedicarsi interamente ai nuovi quesiti emersi in seguito agli anni ’40 del Novecento. Prima, infatti, nonostante l’accuratezza del suo lavoro, l’autrice sarà coinvolta dall’esigenza di rieditare “Le Origini del Totalitarismo”, in un’opera che, fino alla fine, riceverà molte critiche per la complessità di rimandi storici e la povertà di una sintesi introduttiva in grado di accompagnare il lettore alla comprensione generale dell’opera<sup>245</sup>.

I toni aspri di molti critici non diminuiscono nemmeno quando, assieme a Jasper, Arendt valuta la possibilità di inserire un epilogo che porti a compimento l’opera ma,

---

<sup>243</sup> Cfr. Cassano, F., *L’umiltà del male*, op. cit. , p. 38.

<sup>244</sup> Arendt H., *Umanità e terrore in Essays in Understanding 1930-1954* (edited by J. Kohn), trad. it. si P. Costa, a cura di Simona Forti, *Archivio Arendt 1950-1954*, op. cit..

<sup>245</sup> “Le Origini del Totalitarismo” esplorano in un primo momento *le origini*, così come da lei definite, dell’antisemitismo e dell’Imperialismo. Prosegue con un’analisi del declino dello Stato Nazionale e della costituzione di masse di minoranze ed apolidi. In ultimo, l’autrice tenta di comprendere l’essenzialità della massa ai fini della costruzione di un vero e proprio regime totalitario e la necessità di riconsegnare valore alla pluralità dell’agire umano affinché sia possibile ristrutturare un nuovo spazio politico per la “rinascita”.

soprattutto, colmi le lacune introduttive. Nasce in quel momento il quarto capitolo che vorrebbe intitolare “Ideologia e Terrore” con l’idea di illustrare, in modo sistematico, l’insieme dei fattori che avevano contribuito alla realizzazione del Regime. Tuttavia, Arendt non ha intenzione di interrompere l’indagine che avrebbe meglio colto, infine, come recuperare i valori della pluralità dell’agire umano. Ancora prima, non esclude il desiderio di provare a definire cosa fossero esattamente questi valori venuti meno con l’avvento dei regimi totalitari.

Dunque, mentre è impegnata nella stesura di una nuova conclusione de le Origini, tra il 1952 e il 1956 si dedica anche alla scrittura di alcuni testi che, inizialmente, saranno pensati come un seguito “naturale” e consacrati tutti a dibattere sulla “grande tradizione” del pensiero filosofico. Sono gli anni in cui Arendt edita “Marx Analysis Itself”, “History and immortality” e intitola “Karl Marx and the Great Tradizion”<sup>246</sup> l’unione di alcuni saggi dedicati interamente all’opera marxista con le intenzioni critiche descritte qualche paragrafo fa.

La direzione arendtiana è piuttosto chiara, eppure l’ambizione di dedicare un intero testo alle questioni intraprese da Marx non si concretizzò mai. Ci vorranno ancora un paio d’anni perché Arendt possa effettivamente comprendere con quale progetto editoriale proseguire, se con un libro nuovo o una raccolta di saggi che già contenevano riflessioni preliminari all’oggetto della ricerca.

Nel frattempo, Arendt continua ad accumulare materiale: in quegli anni non c’è evento politico che sfugga alla sua attenzione e che non diventi la possibilità di integrare, aggiungere, ampliare le sue riflessioni. Mentre integra ancora le Origini e tenta di tradurre l’opera in più lingue, intraprende anche numerosi viaggi in Europa mantenendo sempre viva la corrispondenza con Jasper e Heidegger. Rimanendo in contatto con i loro stimoli intellettuali e relazionali, sentiva di conservare e di prendersi cura del sostegno utile alla scrittura. Arendt, tentando di restare fedele ai suoi amici e alla “casa europea abbandonata”, così come da lei definita, sentiva di dedicare una cura speciale all’epoca storica che stava vivendo e che richiedeva una ristrutturazione del presente. Il suo esercizio di osservazione del mondo è un esercizio che continua a compiere con lucidità, senza affidarsi né solo al passato, né al solo futuro ma ricercando i nessi tra le due dimensioni temporali nella tangibilità del suo presente.

---

<sup>246</sup> E’ possibile trovare alcuni degli articoli che Arendt dedica alla critica dell’opera marxista in Arendt, H., *Marx e la tradizione del pensiero marxista*, a cura di S. Forti, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016; Arendt, H., *Karl Marx e la tradizione del pensiero politico occidentale* in Forti S. (a cura di), Micromega, n.5, 1995.

La contingenza e l'interesse per l'azione sono, di fatto, le due variabili che hanno allontanato definitivamente Arendt dalla possibilità di proseguire la strada unicamente verso la critica marxista.

Le precedenti riflessioni la conducevano ad un punto da cui non desiderava ritrarsi e che interrogava il campo dell'azione e, in modo particolare, l'azione dei soggetti nel regno pubblico come cifra di un possibile riscatto dell'umanità. In tal senso, Arendt è interessata, ora più che mai, a individuare le risorse possibili per il rinnovo di un'azione restauratrice, da una parte, e la denuncia di ciò che era definitivamente scomparso, dall'altra aveva portato alla diffusione su larga scala del male che era riuscito a coinvolgere tutti, anche coloro che in un primo momento ne erano estranei. Infatti,

Hannah Arendt era interessata al fenomeno, a ciò che appare, e non a una presunta realtà dietro il fenomeno, una natura nascosta o un invisibile essenza. E quando parlava di “trasformazione della natura umana”, intendeva un cambiamento nelle condizioni umane sufficientemente radicale da rendere impossibile l'esercizio di capacità osservabili invece in condizioni diverse e meno radicali. Intendeva cioè la distruzione di quelle possibilità che quelle capacità apparissero.<sup>247</sup>

Risulterà forse più chiaro, allora, in che senso possiamo definire l'interesse arendtiano per l'agire umano “fenomenologicamente” orientato. Ciò che conta per Arendt è riuscire a definire l'agire come un fenomeno “visibile” e di grande interdipendenza dei soggetti tra loro e con il mondo. La fenomenologia arendtiana, dunque, non fa appello a nessun tecnicismo tipico del termine, ma intende soltanto riferirsi all' “evento” – concepito nei termini di evento storico ed esistenziale – e al senso dell'agire umano come nuovi centri fondamentali del suo percorso riflessivo.

### 2.3 Vita Activa e la mappa del pensiero arendtiano: da dove ricominciare?

*Premessa*

*I pensieri vengono a me,  
per loro io non sono più una straniera.  
Cresco in essi come in un luogo,  
come in un campo arato.<sup>248</sup>*

---

<sup>247</sup> Arendt, H., in Young –Bruhel, E., *Hannah Arendt. Una biografia*, op. cit., p. 296.

<sup>248</sup> Ivi, p.262

La maggior parte degli studiosi della filosofia è d'accordo nel ritenere che *Vita Activa* sia tra i saggi forse più significativi e rivoluzionari della pensatrice tedesca. E, in effetti, l'ipotesi non è inesatta se proviamo ad unire sotto un unico cappello gli elaborati emersi nel corso degli anni americani. *Vita Activa* fondamentale mente ispira il *trait d'union* tra il suo precedente lavoro – *L'Origine del Totalitarismo* - e le spinte verso i concetti di azione e creazione (oltre che di produzione, sociale, politico) che derivavano dallo studio dell'opera marxista. In altre parole, *Vita Activa* contiene al suo interno i nuclei dei concetti principali di cui l'autrice si servirà per spiegare la condizione umana.

In questo saggio Arendt rivolge un'iniziale attenzione ai concetti di produzione/lavoro, creazione e azione per raggiungere il compimento dell'opera in un'analisi di stampo fenomenologico dedicato interamente all'approfondimento degli spazi dove si svolgono le attività umane. Seguendo la sintesi proposta da Bruhel, questa è la struttura del lavoro proposto da Arendt.

Vi sono tre termini nell'analisi fenomenologica di Hannah Arendt così come appare in *Vita Activa*. Vi si parla delle condizioni dell'esistenza umana; delle umane attività; e degli spazi in cui tali attività si svolgono. Le condizioni dell'esistenza sono: la vita stessa, la natalità e la mortalità, la pluralità, la mondanità e la Terra. Gli uomini nascono, vivono e muoiono, ossia entrano nella compagnia di altri uomini, vivono con altri uomini e alla fine si dipartono da questa pluralità umana.<sup>249</sup>

Arendt, in modo sorprendentemente originale per l'epoca, con *Vita Activa* “contrapponeva a un nucleo di credenze condivise dalle correnti ideologiche più varie – relative al primato degli interessi nella spiegazione dell'agire sociale, alla santità o alla legittimità del lavoro, alla politica come cura del benessere collettivo, all'inevitabilità dello stato-macchina – una concezione dell'*agire politico* nella sua forma pura, e cioè come suprema attività umana”<sup>250</sup>.

L'obiettivo di questo saggio è dunque molto chiaro: suggerire una nuova rappresentazione dell'identità umana nella relazione con gli spazi in cui i soggetti vivono, creano, agiscono.

---

<sup>249</sup> Ivi, p.299.

<sup>250</sup> Dal Lago A. *Introduzione* ad Arendt, H. (1958), *The human condition*, trad. it. di Sergio Finzi, *Vita Activa, La condizione Umana*, Bompiani, Milano 2009, p. X.

Ciò non significa certo che la pensatrice esclude definitivamente dal suo percorso intellettuale la questione dell'“identità” ma, al contrario, che ad essa intende dedicare una riflessione originale e per la prima volta, collocata dentro gli ambienti con i quali i soggetti interagiscono. All'interno di questa dimensione decisamente innovativa e capace di raccogliere un maggior grado di complessità, Arendt allarga il concetto di “spazio” pubblico ed è il primo verso il quale rivolge un'attenzione speciale.

Arendt non è interessata, infatti, all'attività del pensare del singolo, ma alle sue capacità di agire nella collettività e alle modalità con cui le varie soggettività possiedano le possibilità di lasciare traccia nella storia. Sempre in direzione di un ampliamento dei concetti e non di una loro riduzione, in alternativa al concetto di “singolarità”, la pensatrice propone quello di “unicità”, la cifra identitaria a suo avviso più autentica per consentire ai soggetti di costruire novità in un mondo “già dato”<sup>251</sup>. Sulla scia di questo preciso orientamento epistemologico, Arendt intendeva esprimere fiducia nella ridefinizione di scelte condivise, prima, e nell'agire comunitario, subito dopo, prendendo coscienza del valore dinamico e costruttivo della propria unicità. In questo quadro, continua Bettini,

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.<sup>252</sup>

Data l'estensione e la vastità dell'orizzonte che si prefigura di raggiungere con le sue teorizzazioni, Arendt riflette contemporaneamente sulle connotazioni di tre spazi esistenziali – pubblici, privati e sociali – che possano effettivamente includere ed accettarne la sfida. Quest'ultimi saranno esito di un lungo decennio di elaborazioni e riassumono in modo esauriente il faticoso tentativo di ripensare i luoghi del pensiero e dell'esistenza di fronte agli esiti disastrosi della guerra e del Regime Totalitario. Il fine ultimo del suo impegno era dimostrare, in particolare agli scettici, che la vittoria del totalitarismo si esprimeva in primo luogo nella fragilità dei rapporti comunitari e nella scomparsa degli ambienti dell'esistenza (sia cittadina/pubblica che privata, per riprendere le parole di Montesquieu). L'umanità di fatto aveva smesso di fare esperienza degli ambienti destinati al vivere sociale e al vivere privato.

---

<sup>251</sup> Emerge in questo caso l'eredità heideggeriana nell'opera arendtiana. Il riferimento implicito è alla “gettatezza” e alle condizioni esistenziali già date, già prescritte nelle condizioni iniziali ma del tutto inattese per quanto riguarda il loro sviluppo futuro e le tensioni esistenziali che ciascun soggetto dovrebbe avere il diritto di perseguire sempre in forme trascendentali e di superamento.  
<sup>252</sup> G.Bettini (a cura di), *Hannah Arendt, Ebraismo e modernità*, Feltrinelli editore, Milano 2003, p.12

La riorganizzazione di un “modo” di fare filosofia, oltre che dei contenuti stessi, era quanto fosse davvero riuscito ad allontanare Arendt dall’eredità heideggeriana.

Se insiste così tanto, è perché all’epoca la sua posizione rovesciava e trasformava sia gli insegnamenti che aveva ricevuto in formazione, sia alcuni criteri interpretativi di un pensiero della filosofia oramai per lei dissonante con le esigenze e le richieste del momento. L’apertura verso una nuova dialettica con le esperienze e gli eventi della storia, come sostiene Dal Lago nella sua introduzione, prese dunque avvio da un radicale allontanamento da alcune variabili della filosofia Heideggeriana.

L’inversione rispetto ad Heidegger (e alle principali scuole filosofiche) non potrebbe essere più radicale. Ciò che in Heidegger è la sfera del “sì” impersonale (in termini esistenziali la *doxa*, verso cui si esercita il disprezzo filosofico comune all’asse Platone-Cartesio-Husserl) è in Arendt la sfera della pluralità e della comunicazione. Mentre in Heidegger, il *Dasein* si “apre” quando presta l’ascolto all’essere che lo costituisce in quanto se stesso, in Arendt il *Dasein* si realizza quando presta ascolto all’altro, quando entra in dialogo con lui.<sup>253</sup>

La dimensione pubblica dell’esistenza ipotizzata da Arendt riguarda nuove condizioni per la realizzazione dell’incontro con l’altro da sé: la ricostruzione delle singolarità nella prossimità con l’altro dentro uno spazio “comune”, e anzi un noi-altri, un noi costitutivamente aperto al rapporto con gli altri”<sup>254</sup>.

L’esigenza di riformulare la dimensione dell’incontro riflette inoltre l’urgenza di Arendt di puntare i riflettori sulla pluralità umana e sul significato più profondo di comunità. Cosa hanno in comune i soggetti? Cosa li definisce attivi e plurali? Si chiede Arendt in “Vita Activa”.

Queste domande avviano un processo ermeneutico ancora una volta di rara impronta operativa, tanto da diventare per qualche intellettuale ad Arendt contemporaneo, un testo di grande ispirazione soprattutto per le teorie filosofiche della comunicazione relazionale.<sup>255</sup> Per Arendt, spostare lo sguardo dal soggetto alla pluralità, non significava escludere il “chi” dell’esistenza, come alcuni esponenti heideggeriani provarono a criticarle, ma piuttosto a reconsiderarlo dentro la cornice dei contesti dove il “chi” è in azione: i luoghi dove i soggetti vivono, agiscono

---

<sup>253</sup> Dal Lago A., Introduzione in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 12.

<sup>254</sup> Esposito, R., *Per una critica di Hannah Arendt* in *Hannah Arendt, filosofia, politica, verità*, Fahrenheit 451, Roma 1995, p. 31.

<sup>255</sup> Approfondisce dal Lago: “A partire dalla quinta meditazione cartesiana di Husserl, il pensiero del nostro tempo, ha gettato le basi per un’autentica filosofia relazionale: si pensi, dopo Husserl, alla filosofia della comunicazione di Jasper, alla relazione Io-Tu di Buber, fino all’etica della donazione in Lévinas. Dal Lago A., Introduzione in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, op. cit..

permettendo l'incontro reciproco.

Con l'allontanamento dalle premesse heideggeriane, ci sembra opportuno sottolinearlo, non dobbiamo immaginare l'avvio di una competizione sul piano del pensiero ma, al contrario, il prolungamento "divergente" di alcune intuizioni filosofiche che fanno parte di un terreno comune di riflessione. Arendt, in effetti, resterà fedele ad Heidegger molto più di quanto si tenda a pensare. Prosegue, in tal senso, Dal Lago,

Hannah Arendt non svaluta la dimensione privata né quella soggettiva dell'esistenza (come avviene nella critica neo conservatrice della società contemporanea, in Riesman, Lash o Sennet); piuttosto mette in luce come gran parte del pensiero filosofico faccia del mondo umano un'estensione, o una proiezione, della soggettività, snaturandone così la costitutiva pluralità. Il mondo esiste perché molteplici esseri, e non l'Uomo o il Soggetto, lo condividono, da diverse prospettive.<sup>256</sup>

Vediamo, dunque, che il suo sforzo è intenzionalmente quello di uscire fuori dalla cornice "tradizionale" che si era concretizzata e che, a suo avviso, rischiava di replicare il recente successo della soggettività superegoica a cui si era appena ispirata la potenza titanica del nazismo.

Arendt, di fatto, intravede nelle risposte della filosofia tradizionale il rischio di effettuare un grande "errore" epistemologico e di ingannare una seconda volta l'umanità. Azzerando la pluralità appartenente a ciascun soggetto, non considerava utile ridefinire i soggetti sulla base unicamente della loro "soggettività". Questa strada includeva il rischio di ripercorrere le vie che avevano condotto a considerare alcuni soggetti migliori di altri, i diritti di alcuni popoli più legittimi di altre. Così facendo, insieme al soggetto, si era spezzato a suo avviso anche qualcosa di più del significato di una singola soggettività: era scomparso il luogo dove ogni soggettività negozia e condivide la propria esistenza con quella dell'altro. Ecco, dunque, l'urgenza di ridefinire gli spazi politici dove ricostruire soggettività – plurali – uscendo dai canoni del pensiero del suo tempo.

Al contempo, la consolano ancora le parole di Kant (che resterà un suo grande punto di riferimento) e in modo ancora più significativo, quelle di Jasper che, nonostante le divergenze, definisce meno rigido di Heidegger per "quella tradizione di libertà e di umanità" che era riuscito a conservare anche dopo la guerra. Pur

---

<sup>256</sup> Ivi, p. 13.

avendo riserve ed obiettivi diversi, infatti, Arendt è in modo particolare legata a Jasper per l'aspirazione alla reinterpretazione dei problemi e alla disseminazione di una seconda chance.

Per cui, prosegue Bruhel,

Era appunto questa la meta cui tendevano Jaspers e la Arendt, una filosofia esistenziale non egotistica; e i concetti fondamentali comuni a entrambi – i concetti di comunità, di amicizia, di dialogo, di pluralismo – vengono, nelle loro opere, formulati in reazione esplicita contro l'eredità ottocentesca dell'individualismo romantico, il legato di una tradizione di solitario filosofare, lontano dal mondo e dagli uomini.<sup>257</sup>

Con l'esigenza di un riavvicinamento alla dimensione “collettiva” e relazionale del pensiero e dell'esistenza, prende dunque il via la concettualizzazione degli spazi arendtiani. Passerà circa un decennio dall'ultima riedizione delle “Origini del Totalitarismo”, prima di vedere realizzata Vita attiva, ma sarà di fatto il suo compimento ad avvicinare la filosofia di Arendt alla grandezza utopica e insieme educativa della sua proposta: la ricostruzione dello spazio comunitario avrebbe probabilmente favorito la restaurazione e la rinascita dopo la guerra.

In altri termini, sarà grazie a quest'opera che l'autrice strutturerà in modo più organico e “definitivo” il suo impianto filosofico e metodologico, raffinando ulteriormente la sua terminologia che la condurrà, negli anni '50, a definire sempre più politica la formula del suo linguaggio e delle sue proposte.

Nelle pagine che seguiranno, dunque, proponiamo una sistematizzazione della mappa del pensiero arendtiano, affrontando in modo particolare i significati di Mondo, Vita e Azione.

### 2.3.1 *Il mondo*

Il mondo è il primo degli ambienti che Arendt prende in esame per formulare alcune solide basi su cui si sarebbe in seguito appoggiata la struttura del suo nuovo libro.

Prima di lei, già Heidegger aveva riformulato l'“architettura” filosofica del nostro “essere nel mondo”<sup>258</sup> nel tentativo di superare le argomentazioni che relegavano il mondo ad una sola funzione “contemplativa”, senza mai che fossero considerati il

---

<sup>257</sup> Young – Bruhel, E., *Hannah Arendt. Una biografia*, op. cit..., p. 258.

<sup>258</sup> Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976.

peso e il significato delle circostanze connesse all'esperienza del mondo ad opera del soggetto.

Per una lunga tradizione, secondo la filosofia classica i soggetti e il mondo - intenso come "mondo fisico", consistevano in dimensioni assolute e la conoscenza che gli uni potevano trarre dall'altro dipendeva da fattori indipendenti dal tempo e dallo spazio. Le idee di cui i soggetti potevano fare esperienza ne rappresentavano solo la copia imperfetta.

Heidegger, lontano dalle influenze parmenidee<sup>259</sup>, fu tra i primi filosofi ad avvicinarsi al terreno della conoscenza lì dove "la vita effettivamente scorre", senza più riconoscere l'essere come unicamente una sfera perfetta e finita, immobile e immodificabile. Con il soggetto heideggeriano acquista una rilevanza determinante la relazione che intercorre tra *l'essere* e il tempo. Per la prima volta, inoltre, il perimetro dell'esperienza si accosta al campo del quotidiano, favorendo lo sviluppo di un certo concetto di "cura" – di sé e del mondo – che bene è descritto dalle parole di Sarah Bakewell.

In *essere e tempo* non sono i confini più remoti della cosmologia o della matematica ad essere la cosa più "ontologica" ma l'essere quotidiano. La cura pratica e il prendersi cura vengono prima di ogni riflessione. L'utilizzabilità anticipa la contemplazione, l'esser-disponibile prima della semplice presenza, l'essere-nel-mondo e l'essere-con-gli-altri prima dell'esser-solo. Non dobbiamo librarci sopra il variegato groviglio del mondo, guardando dall'alto in basso. Siamo già sempre nel mondo e coinvolti in esso – vi siamo "gettati". E la "gettatezza" dev'essere il nostro punto di partenza. Oppure, come ha suggerito il suo biografo, Rudiger Safranski, Heidegger "dice ciò che è ovvio in modo tale che anche i filosofi possano comprenderlo".<sup>260</sup>

L'influenza heideggeriana e la proposta della nostra "gettatezza" come punto generativo e creativo dell'esistenza sono state, dunque, di fondamentale importanza per lo sviluppo del pensiero arendtiano, seppure, come vedremo, Arendt troverà altri snodi per definire la sua idea di mondo.

Prendendo stimolo dalle questioni introdotte inizialmente da Heidegger, in particolar modo dalle riflessioni attinenti alle direzioni intraprese dalla nostra "gettatezza" e al senso più o meno esplicito della singolarità del nostro "approdo" sul mondo, la pensatrice perseguirà altre strade. Il suo obiettivo riguarda, anche questa

---

<sup>260</sup> Bakewell, S., *Al caffè degli esistenzialisti. Libertà, essere e cocktail*, Fazi Editore, Roma 2016, p. 83.

volta, l'esigenza di interrogare la "natura" della relazione che intercorre tra i soggetti e il mondo. Il coinvolgimento attivo dei soggetti nel mondo, sosteneva Arendt, contribuiva a definire il mondo stesso.

L'aspetto di vera trasformazione del pensiero heideggeriano, che tuttavia colpirà ed eserciterà un certo impatto sui lettori dell'epoca, era il nuovo riposizionamento del mondo fisico, che trova adesso una posizione permanente nel tempo, la cui esistenza è, al contempo, antecedente al Dasein (che è gettato nel mondo) e originato da esso (che esiste in quanto essere nel mondo): *l'esserci* è al tempo stesso nel mondo e trascendenza verso il mondo.

In questo processo vorticoso, Heidegger dimostra di non essersi ancora allontanato del tutto dall'ontologia tradizionale concentrando il suo sguardo sulle funzioni e su alcuni aspetti sostanziali di temporalità dell'essere.

Accanto a quella che Arendt definiva la "differenza" del suo pensiero con le riflessioni heideggeriane, incontriamo dunque il valore aggiunto di uno sguardo pungente e divergente al contempo che, qualche decennio più avanti, rivolge un'attenzione speciale alla *forma* e alla *contingenza* – e non più solo alla temporalità – del mondo esperienziale dei soggetti. Il compito e l'intenzione assieme erano quelli di ridurre ancor più la distinzione tra *l'atto della conoscenza (noesis)* e *l'oggetto della conoscenza (noema)*. Di fatto, un binomio di husserliana memoria.

Il grande obiettivo di Arendt è, infatti, più vicino in questo senso alla fenomenologia che all'eredità heideggeriana, ed è interessato a comprendere le variabili che fanno di un tempo esistenziale un tempo storico, della vita e delle scelte del singolo il destino e la strada di un'intera comunità.

Nel nuovo modo di fare filosofia arendtiano il mondo viene dunque descritto come lo spazio *tra* - e non più *al di sopra* o *per* – gli uomini. Il mondo non è più, o non soltanto, l'ambiente dell'esperienza trascendentale, ma è lo spazio contenuto in tutto ciò che ci attraversa. Arendt riconosce dunque la profonda valenza "terrena" del mondo così come è esperito dal soggetto. Subito dopo, la sua prospettiva rovescia anche la posizione e il ruolo dei soggetti umani riconosciuti in qualità di attori attivi e possibili negoziatori dei significati della propria esistenza con il mondo "già dato" heideggeriano.

In altre parole, perché il mondo e l'essere siano – e siano assieme – per Arendt è indispensabile pensarli in un rapporto di dialettica reciprocità.

La sua teorizzazione, tuttavia, non si arresta qui –rischierebbe altrimenti di non

far emergere nessuna sostanziale differenza con il pensiero heideggeriano – e procede ricercando le variabili che le consentiranno di far aderire le sue proposte ad uno spazio sempre più terreno e tangibile.

Il mondo arendtiano sarà infatti connotato da una doppia dimensione che ne metterà in risalto molteplici sfumature. In particolare, Arendt porrà l'accento verso una prima variabile storica/sociale che rappresenta la contingenza temporale delle azioni umane sul mondo, e una seconda variabile politica che si concretizzerebbe, invece, “tra” i soggetti umani mentre questi ultimi favoriscono o impediscono la crescita della dimensione etica dello spazio sociale attraverso l'intenzionalità della propria azione.

La connotazione temporale che Arendt affianca alla due variabili mondo e soggetto, seppure ad certo punto dell'esistenza abbiano a suo avviso la possibilità di muoversi simultaneamente (il presente storico di ogni singolarità), non è tuttavia scandita dalle stesse fasi di inizio e di fine. Mentre la dimensione del singolo, di fatto, è per Arendt iscritta nella finitezza storica, il mondo non si compie con la fine della vita di un singolo ma si rigenera con ogni nuovo nato/a.

Nel pensiero arendtiano, dunque, il mondo è assunto come dato “oggettivo” ma anche costitutivo del soggetto per quell'istante di “simultaneità temporale” che il soggetto - lungo l'intero arco della sua esistenza –condivide nella relazione con il mondo a cominciare dalla nascita. Il soggetto, in un certo senso, è il mondo fin tanto che lo abita, lo vive, lo costruisce.

Tra i diversi modi con cui il soggetto può scegliere di abitare il mondo, Arendt apprezzerà inoltre un preciso valore “esistenziale” che si esprime, affermerà, fin tanto che siamo esseri attivi, e dunque soggetti di azione. La pensatrice sintetizzerà questa peculiarità dei soggetti nei termini di *pluralità umana*: siamo sempre con e tra gli altri, per quella condivisione di uno spazio comune che è anch'essa condizione data di ogni singolo, seppure non si presenti ad ogni singolo con le stesse condizioni di partenza.

E' questo il monito arendtiano che, sebbene scaturisca da un'apparente contrapposizione temporale – il mondo eterno e il soggetto finito – valorizzerà il momento dell'incontro tra queste due istanze come l'istante decisivo perché tutto proceda in avanti: si tratta, quindi, di un momento profondamente “terreno” per nulla metafisico. Se Arendt è davvero determinata in queste direzioni e le ragioni sono da ricercare verso il suo autentico interesse per tutto ciò che riguarda il *principium* dell'esistenza, l'attimo “incondizionato” durante il quale nasciamo in

qualità di iniziatori, per lo stesso motivo di nascere, di “accadere nel mondo”. Arendt definisce “incondizionato” questo particolare istante esistenziale, non certo per definire erroneamente l’uguaglianza di tutti i contesti dentro i quali è possibile nascere, ma al fine di sottolineare la facoltà iniziatrice, questa sì propria di tutti, dell’atto di nascere. Il suo obiettivo è in questo senso anche politico, data la necessità di rinvigorire un senso di cominciamento che con il regime totalitario era crollato.

Scriverà, infatti, a proposito dell’attività propria dell’inizio,

Delle tre attività [lavoro, opera, azione] è l’azione che è in più stretto rapporto con la condizione umana della natalità; il cominciamento inerente alla nascita può farsi riconoscere nel mondo solo perché il nuovo venuto possiede la capacità di dar luogo a qualcosa di nuovo, cioè di agire. Alla luce di questo concetto di iniziativa, un elemento di azione, e perciò di natalità, è intrinseco in tutte le attività umane.<sup>261</sup>

Ecco dunque l’azione intesa come elemento di comunione tra natalità/cominciamento e mondo e come principio di rinnovamento inesauribile dentro un mondo che, invece, resta in eterno per accogliere l’esistenza di altri principi e altre nascite anche dopo, non appena i soggetti abbandonano la vita.

Sarà grazie alla proposta di questa speciale circolarità ricorsiva che Arendt riuscirà ad immaginare anche il peso dell’eredità politica per mano delle azioni umane. La consapevolezza di un agire sempre rinnovabile, accanto al segno dell’eredità del passato – non di per sé positiva, come la storia insegnava – richiedeva peraltro un duplice impegno se si desiderava tentare di conservare una struttura politica sufficientemente integra.

Ciò che poteva rinforzare la consapevolezza di una simile impresa era da ricercare, ancora una volta, nel valore del cominciamento e nella facoltà umana di iniziare.

In tal senso, è possibile desumere che Arendt intenda tramandarci l’idea del mondo come un luogo prevalentemente politico in cui, sotto la guida agostiana antropocentrica dell’ “*initium ut esset, creatus est homo*”<sup>262</sup> (perché ci fosse un inizio, fu creato l’uomo) – ogni soggetto avrebbe l’occasione di sperimentare la propria unicità. Un esercizio che per Arendt aveva un valore innanzitutto politico, orientato alla crescita responsabile di una comunità che si facesse carico del mondo.

Se per Heidegger “l’essere, perché sia, deve trovarsi fuori dal tempo”, per Arendt l’essere si realizza in quanto parte integrante di un mondo nel momento in cui il

---

<sup>261</sup> Arendt, H., *Vita Activa. La condizione umana*, Feltrinelli, Milano, 200, p. 8.

<sup>262</sup> Agostino, *De Civitate Dei*, XII, p. 20.

tempo è presente a se stesso – il tempo della vita -, al soggetto – il tempo dell’azione - e al mondo – il tempo dell’eterna conservazione –, contribuendo all’ esercizio politico del rinnovo e della conservazione di “ciò che c’è di buono” (di fatto, alcuni dei valori relativi alla dignità e alla cittadinanza umana che Arendt considera universali).

Ecco la ragione per cui il mondo arendtiano non può essere solo associato al fatto temporale dell’esistenza, ma anche al tempo delle azioni funzionali alla “vitalità” di cui ogni soggetto è proprio. Ed è questa seconda variabile temporale a contenere le strade di emancipazione e trasformazione per il complesso quadro del mondo comunitario. Il mondo, peraltro, non è fatto esclusivamente di idee e valori, affermerà nuovamente Arendt riconducendoci sempre sul piano concreto a lei così caro, bensì

[...]esiste sotto forma di opere materiali – le case che abitiamo, gli strumenti che utilizziamo – spirituali, le parole e le azioni che formuliamo – e di opere d’arte. In qualità di teatro delle azioni umane, il mondo è il quadro della vita politica.<sup>263</sup>

Inoltre, poiché l’avanzare di opere materiali, spirituali e creative si arricchisce grazie all’intervento di molteplici soggetti, Arendt introduce un’altra possibile analogia descrivendo il mondo come la grande “piazza pubblica” dell’incontro con l’altro.

Ad ogni modo, crediamo che la connotazione più importante con la quale l’autrice descriverà il mondo, oltre che più originale e divergente per il suo tempo, risieda nel concetto di “pluralità”, la fisionomia di questo spazio intermediario e di questa speciale azione che si contrappone tra noi e gli altri definendo ciò che Arendt chiamerà vita.

### 2.3.2 *La Vita*

Mentre ci illustra il mondo come il “sistema” che sopravvive in uno spazio intermediario “tra” gli uomini, Arendt descrive invece la dimensione della vita come il “luogo” dove “agiamo le nostre azioni” al servizio della sopravvivenza, “al servizio” delle generazioni più giovani. Tra l’insieme delle facoltà di azione in grado di favorire continuità al mondo, la pensatrice considera prioritaria la nascita.

---

<sup>263</sup> Arendt, H., *Vita Activa. La condizione umana*, Op. cit., p. 46.

[...]la vita costituisce il mondo – il quale nasce nell'essere – lo abita e lo ama, si aggiunge una dimensione supplementare a ciò che c'è già: è la dimensione dell'*inizio* e del *fare*. A partire dal *principium* divino, *l'initium* umano inserisce nascite e azioni. Intesa così, la vita trasforma la “creazione” in “mondo”: la creatura adotta sì il mondo, ma più ancora lo fonda; lo trova già là (*invenire*), ma lo fa anche (*facere*).<sup>264</sup>

Il venire al mondo contiene, dunque, una duplice veste: la vita umana si mescola nel mondo già dato ma è in grado di contribuire a “realizzarlo” per la sua stessa possibilità di ricrearlo.

La vita viene così descritta come la condizione che permette al mondo di continuare ad esistere grazie alle sue caratteristiche “speciali”: essa accoglie le attività degli esseri umani sulla terra, genera l'azione che costituisce il senso del nostro fare quotidiano oltre che del nostro *essere nel mondo*, e accompagna i soggetti verso l'invecchiamento e altre nascite dopo di noi.

Tuttavia, Arendt opera un'altra distinzione forse più preziosa e coraggiosa che contiene un aspetto decisivo per l'elaborazione di tutto ciò che le consentirà di definire la vita, una “Vita Activa”. Scrive, a tal proposito, Bruhel

Il libro si apre con un'altra distinzione, questa più tradizionale, fra vita attiva e vita contemplativa, e di entrambe viene presentato l'altrettanto tradizionale ordine gerarchico: la vita contemplativa è stata considerata di ordine superiore, più serio, più vicino alla divinità. Per i greci, la vita dell'azione era sopra ogni altra cosa la vita politica: il lavoro e la fabbricazione erano attività legate alla necessità, cioè avevano il compito di soddisfare i bisogni materiali, mentre l'azione, o *praxis*, era ciò che aveva eretto la polis e che la sosteneva. Poi, nell'era cristiana e dopo sant'Agostino, il termine attiva perdette il suo significato specificatamente politico e indicò ogni genere di partecipazione attiva alle cose di questo mondo”; e l'azione fu essa stessa considerata “tra le necessità della vita terrena”.<sup>265</sup>

La gerarchia tra vita contemplativa<sup>266</sup> e vita attiva, tipica dell'istituzione platonica

---

264 Kristeva, J., *Hannah Arendt. La vita le parole*, op. cit..., pp. 48 e 49.

265 Bruhel Y., *Hannah Arendt...Op. cit.*, p. 367.

266 Definirà ancora meglio la differenza tra questi due “condizioni” della vita umana nella sua ultima opera (rimasta purtroppo incompiuta nell'ultima parte dedicata nello specifico al *giudizio*), “La vita della mente”. Scrive Arendt nel primo capitolo: “Mi ero occupata del problema dell'Azione, la preoccupazione più antica della teoria politica, e non riuscivo a non sentire con disagio come il termine stesso che impiegavo nelle mie riflessioni in materia, *vita attiva*, fosse stato coniato da uomini consacrati al modo di vita contemplativo, uomini consacrati al modo di vita contemplativa, uomini che consideravano ogni forma di vita da quella prospettiva. Visto in tale prospettiva il modo di vita attivo è “laborioso”, il modo contemplativo è una pura condizione di quiete: l'attivo si svolge in pubblico, il contemplativo nel “deserto”; la vita attiva è consacrata alla “necessità del prossimo”[...].  
Arendt, H., *La vita della mente*, Il Mulino editore, Bologna, p. 86 e 87.

della filosofia politica, aveva sempre generato una svalutazione tanto della *praxis* quanto del *bios politikos*.<sup>267</sup> L'azione interpretativa di Arendt nel rivalutare una divisione così rigida dei due ambiti della vita, era stata dunque in primo luogo propedeutica alla comprensione delle possibili conseguenze provocate dalla rottura moderna con la tradizione operata da Marx e Nietzsche. Su questo piano, abbiamo già individuato in riferimento all'opera marxista che la trasformazione che si pensava realizzata non aveva in realtà consentito un cambiamento significativo del quadro concettuale originario. Anche nel caso di un'inversione della gerarchia, secondo Arendt si sarebbe continuato ad articolare la complessità della realtà in termini contemplativi.

Con la scomparsa dell'Antica città stato, Sant'Agostino era forse l'ultimo a sapere almeno cosa significasse un tempo essere un cittadino – il termine *vita activa* perdette il suo significato specificatamente politico e indicò ogni genere di partecipazione attiva alle cose di questo mondo. Certo, ciò non significa che l'attività lavorativa e l'operare avessero conquistato un rango più elevato nella gerarchia delle attività umane e una dignità pari alla vita dedicata alla politica. Si trattava piuttosto di un processo contrario: l'azione veniva ora annoverata tra le necessità della vita terrena, cosicché rimaneva la contemplazione (il *bios theoreticos*, tradotto con *vita contemplativa*) come solo modo di vita veramente libero.<sup>268</sup>

In secondo luogo, rivelando il fallimento dell'opera marxista nel tentativo di riconsegnare un certo valore all'azione, la pensatrice aveva raffinato i termini che secondo lei erano indispensabili a ricostruire una nuova scienza politica. Questo non significa che l'obiettivo dell'opera si sarebbe concretizzato nella completa negazione del momento riflessivo ma, al contrario, avrebbe riconosciuto l'atto del pensare nell'interazione con l'azione politica per ridefinire il senso della vita activa. Per dirlo meglio, mettere il pensiero a disposizione della complessa relazione tra filosofia e politica era pressoché un esercizio analogo a quello di coloro che, come Arendt, contrapponevano la vita activa alla vita contemplativa. Non perché quest'ultima valesse di meno ma perché, coerentemente con il concetto di temporalità e di mondo poco sopra esplorato, era la temporalità specifica del secolo a richiedere un simile impegno.

---

<sup>267</sup> Usiamo le parole arendtiane per spiegare l'allontanamento della vita politica dal terreno della vita activa: "La principale differenza tra l'accezione aristotelica e quella medievale del termine [fa riferimento al termine *Vita Activa* e ai suoi significati che sono cambiati nel corso del tempo] è che *bios politikos* denotava esplicitamente solo il regno degli affari umani, insistendo sull'azione, la *praxis*, necessaria per istituirlo e mantenerlo in vita.

<sup>268</sup> Arendt, H, *Vita Activa, La condizione umana*, op. cit., p. 12.

Così, all'inizio degli anni cinquanta, Hannah Arendt prese a concepire una nuova scienza della politica, che fosse adatta a un mondo in cui gli eventi politici – guerre mondiali, totalitarismo, bombe atomiche – esigono la seria attenzione del filosofo.<sup>269</sup>

Un'attenzione che, gradualmente, si posa con maggiore rilevanza sul concetto ultimo e fondamentale di azione.

### 2.3.3. *L'azione*

L'azione è il concetto che contiene il nucleo centrale di “Vita Activa”. Nello specifico, Arendt tenta di individuare quelle azioni che sono più intimamente connesse con la condizione umana. Tutto ciò con cui i soggetti entrano in contatto, diventerebbe parte della loro condizione esistenziale – e, viceversa, ciascuna creazione e prodotto della loro attività influirebbe sulle specificità della loro condizione. L'interazione tra il mondo che abitano e i loro artefici – ciò che fanno – è un importante indicatore per comprendere la condizione esistenziali di un preciso momento storico.

Scriva Arendt,

Tutte queste condizioni sono connesse con le attività umane che compongono la vita attiva: il lavoro, l'operare e l'azione. Ma ogni particolare condizione ha una sua corrispondenza immediata con particolari attività. Così la vita stessa è la condizione che corrisponde all'attività del lavoro: i processi biologici del corpo umano, crescita, metabolismo e decadimento, “sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale della stessa attività lavorativa”.<sup>270</sup>

“La vita è la condizione che corrisponde all'attività del lavoro”, scrive, ma come arriva Arendt a identificare il processo vitale direttamente con l'attività lavorativa?

La sua idea nasce, in realtà, da un precedente interrogativo. Se la vita è sempre consumata dal tempo, gli esseri umani che vivono il “tempo della vita” come contribuiscono a questo lento processo di esaurimento?

La risposta a cui giungerà la pensatrice sarà significativa poiché le permetterà di definire gli esseri umani come esseri “in” azione e “per” l'azione.

Per cominciare, l'autrice definirà l'azione come una caratteristica tipicamente

---

<sup>269</sup> Ivi, p. 368.

<sup>270</sup> Bruhel Y., Hannah Arendt...Op. cit., p. 365.

umana (per certi versi, ontologica); l'attività, altrimenti detta da Bruhel, attraverso la quale il soggetto consuma la vita.

Nel *lavoro e nella facoltà di agire*, Arendt altro non osserva che "l'attività che fornisce il modo [agli esseri umani] di consumarla [la vita]".<sup>271</sup>

Il lavoro è dunque al principio teorizzato come l'occasione di vivere il proprio tempo offrendo un senso e una direzione alla transitorietà del passaggio esistenziale nel mondo.

Accanto alle precedenti categorizzazioni di mondo e di vita, Arendt inserisce uno sguardo rivolto alle caratteristiche permanenti del nostro agire, come il lavoro, e non più solo al genere di azioni che si muove in direzione di cominciamento. Questo aspetto particolare del suo argomentare, come alcune interpretazioni più recenti non dimenticano di sottolineare, lascia emergere una sorta di "paradosso costitutivo dell'agire umano". Come scrive Etienne Tassin,

[...]essa procede, da una parte, a un'analisi sistematica delle attività e delle facoltà collegate alla condizione umana, mirante a dedurne le caratteristiche permanenti (quelle che non possono andare irrimediabilmente perdute finché la stessa condizione umana non sia cambiata); e, dall'altra parte, a un'analisi storica che indaga sulla "origine dell'alienazione del mondo moderno, la sua duplice fuga dalla terra dell'universo e dal mondo dell'io", allo scopo di comprendere la natura della società moderna. [...]<sup>272</sup>

D'altra parte, la doppia dimensione dell'indagine arendtiana che si muove tra l'analisi fenomenologica e l'analisi storica degli eventi è già di per sé una definizione dell'azione stessa mettendone in risalto gli aspetti di caducità. Se infatti, la riflessione fenomenologica ci porta a definire l'opera come un elogio dell'azione, dall'altra la crisi profonda del mondo moderno richiedeva di non abbandonare lo sguardo interpretativo rivolto a comprendere il crollo morale dell'azione tipicamente umana. L'interesse arendtiano resta bene posizionato nel tentativo di comprendere e spiegare in che modo da plurale, condivisa e reciproca, l'azione si fosse trasformata in alienante, consumistica, omogenea.

Inoltre, c'è un'altra questione da aggiungere all'attenzione che Arendt non nega mai alla processualità storica e che riguardava la sua "ossessione" di comprendere

---

<sup>271</sup> Ibidem.

<sup>272</sup> Tassin, E., *Azione e Acosmismo in Gaeta, M. I. (a cura di), Hannah Arendt. Filosofia, politica, verità*, Edizioni Farhenheit Roma 2015, p. 135.

quanto di quello che era stato distrutto, fosse realisticamente ricostruibile. A questo proposito, trovo illuminante la lettura suggerita da Ricoeur.

Questo spiega la maniera strana in cui [Arendt] termina la “sezione” sull’azione. L’accento non viene messo solo sulla fragilità degli affari umani, ma sulla debolezza dei rimedi stessi [alla fragilità]. Questa debolezza si riassume in due parole: irreversibilità e imprevedibilità. Inutile dire che queste due espressioni mettono un ulteriore accento alla filosofia del tempo. Da una parte, quello che viene costruito non può essere distrutto. Dall’altra parte, quello che è non può essere predetto.<sup>273</sup>

Irreversibilità e imprevedibilità sono parole forti che lasciano intendere solo le possibilità fallimentari dell’azione e che ritornano con insistenza nelle ultime pagine dell’opera arendtiana. E’ innegabile, infatti, dal punto di vista dell’autrice, che durante il tempo di vita “in azione” il soggetto continuerà a confrontarsi con un duplice rischio: da una parte l’impossibilità di “tornare” al principio in seguito a un errore, dall’altra l’impossibilità di immaginare le complete conseguenze della proprie azioni.

Tuttavia, la consapevolezza del carattere fragile del nostro agire – come del nostro tempo sulla terra – è il pretesto che orienta Arendt ad una riflessione che non vuole esaurirsi a questo punto del ragionamento.

In che modo, si domanda la pensatrice, siamo sempre motivati e condotti a cercare la continuità del nostro agire, pur nella consapevolezza che potremo non vedere mai gli esiti del nostro operare nel mondo? O che questi esiti falliscano, o conducano a qualcosa di terribile – com’era accaduto, ad esempio, con il totalitarismo?

Una possibile risposta, secondo l’autrice, era individuabile unicamente nella spinta a voler conservare il mondo come il luogo delle qualità che consentono la sopravvivenza e la cura di uno spazio pubblico di azione secondo quei valori universali cui abbiamo fatto cenno. Nulla di alternativo al senso di responsabilità o al desiderio di costruire “qualcosa di buono”, a suo avviso, avrebbe permesso di raggiungere gli stessi risultati. Prosegue nella sua analisi Tassin,

L’originalità e allo stesso tempo il rigore dell’interpretazione arendtiana dell’azione sono tali che ella rifiuta di stabilire in anticipo un mondo preordinato per accogliere l’azione e misurarla, o di minimizzare l’illimitatezza distruttrice dell’azione, in modo che l’instaurazione

---

<sup>273</sup> Ricoeur P., *Preface* in Arendt, H., *Condition de l’homme moderne*, Vol. 16, Calmann-Lévy, Paris 1983.

di un mondo comune da lei raffigurato non sia contraddetta da quello che l'azione libera in considerazione della sua fondamentale libertà. Nessuna coerenza a priori del mondo o dell'azione li garantisce reciprocamente l'uno dall'altro. Questo è il paradosso che Arendt ha evidenziato: il mondo comune nasce dalle azioni degli uomini e le azioni possono distruggerlo.<sup>274</sup>

Le parole di Tassin colgono il punto, e tuttavia crediamo che ci sia ancora un ulteriore aspetto di novità da tenere in considerazione mentre ragioniamo sulla precarietà di uno spazio d'azione effimero e temporaneo. La fragilità che è propria della relazione tra mondo e “soggetto attivo” non colloca la nostra attenzione verso la sola imprevedibilità del nostro agire, ma anche sull'eredità che il passaggio di quelle azioni e dei loro esiti consegneranno alle nascite del futuro. Dunque sulla ricaduta politica, educativa e sociale che un certo tipo di azione - etica e responsabile o disumana e denigrante - avrà sul mondo e sul suo carattere attivo.

Quando Arendt dimostra la sua preoccupazione per il mondo, sta osservando il processo di alienazione del mondo, la “duplice fuga dalla terra all'universo e dal mondo all'io”<sup>275</sup> descritta da Tassin, e ciò con l'obiettivo di riconquistare le premesse e le “origini” della condizione umana le cui “qualità” e caratteristiche - di nascita, vita e azione - sono appena state trasformate dall'avvento di una nuova era della quale ancora non si conoscevano gli effetti.

Mentre scrive *Vita Activa*, Arendt è in realtà ancora distante dal nominare cosa fossero questi nuovi “mali” che avevano provocato quel complesso fenomeno già analizzato nelle “Origini del Totalitarismo”. Di certo, scrivendo sulla condizione umana, aveva colto che l'analisi che aveva appena concluso sul Totalitarismo non era sufficientemente esauriente.

Eppure, nonostante questa distanza temporale dalla sua analisi più approfondita sul male, Arendt si stava già in realtà avvicinando al senso più autentico di un'azione che si sarebbe dimostrata attraverso la salvaguardia della condizione primaria per la realizzazione di un mondo-in-comune.

L'azione sarà per Arendt lo strumento per la ricostruzione salda degli ambienti esistenziale e politici, oltre che la possibilità di salvaguardarli dai rischi e dai pericoli del crollo - politico e morale - che storicamente li minaccia e continuerà a farlo.

L'azione, la sola attività che metta in rapporto diretto gli uomini senza mediazione di cose

---

<sup>274</sup> Tassin, E., *Azione e Acosmismo*, in Gaeta, M. I., *Hannah Arendt, filosofia...* op. cit., p. 137.

<sup>275</sup> Arendt, H., *Vita Activa*, op. cit. p. 6.

materiali, corrisponde alla condizione umana della pluralità, al fatto che gli uomini, e non l'Uomo, vivono sulla terra e abitano il mondo. Anche se tutti gli aspetti della nostra esistenza sono in qualche modo connessi alla politica, questa pluralità è specificatamente la condizione – non solo la *conditio sine qua non*, ma la *conditio per quam* – di ogni vita politica.<sup>276</sup>

#### 2.3.4 L'azione II: "Stato naturale" del mondo dei diritti o impegno etico?

In linea con quanto appena detto, anche il "consumo" della vita stessa si arricchisce di significato. Sarebbe superficiale, infatti, pensare all'azione del "consumare la vita" senza l'intenzionalità e la direzione etica che, invece, Arendt intende prefigurare di questa speciale azione di forte tenore educativo.

L'ipotesi arendtiana di un mondo comune non esclude il significato politico del proprio cammino, né tuttavia intende darlo per scontato.

Molte letture dell'opera arendtiana hanno spesso confuso il suo "ideale" di mondo politico e la sua tensione all'uguaglianza per tutti come un tentativo di definire l'uguaglianza politica un tratto naturale della condizione umana. Tuttavia non è così, e in accordo con la visione di D'entreves, possiamo affermare che

L'uguaglianza politica per Arendt non è un attributo naturale degli uomini, né può basarsi su una teoria dei diritti naturali; piuttosto, essa è un attributo artificiale che gli individui acquisiscono quando accedono alla sfera pubblica e che viene garantito da istituzioni politiche democratiche. Come ella notò ne *Le Origini del Totalitarismo*, coloro che furono privati dal regime nazista dei diritti civili e politici non furono in grado di difendersi facendo appello ai loro diritti naturali; al contrario, scoprirono che, essendo stati esclusi dal corpo politico non avevano nessun diritto.<sup>277</sup>

Da qui, si evince che la connotazione plurale dei soggetti umani e quella comunitaria del mondo non sono fattori sufficienti a garantire che il "mondo in comune" sia garanzia di ogni momento della storia e che si verificherà in modo indistinto per tutti i soggetti. Il che è anche coerente con l'analisi di Arendt sui fattori di irreversibilità e imprevedibilità che a suo avviso costituiscono esattamente il rischio perenne dello "scacco" del fallimento dietro ogni azione che non è necessariamente "buona", "conservatrice" (nel senso arendtiano che abbiamo visto) o "rinnovatrice".

Seppure la pensatrice consideri "iniziatrice" ogni nascita, infatti, non è altrettanto

---

<sup>276</sup> Ibidem.

<sup>277</sup> Passerin, d'Entrèves, M., *La teoria della cittadinanza nella filosofia politica di Hannah Arendt* in Gaeta, M. I., *Hannah Arendt. Filosofia, Politica, Verità*, op. cit., p. 86.

convinta che queste facoltà e qualità della vita siano direttamente proporzionate alla qualità dell'azione.

La questione nello specifico è già anticipata nelle Origini del Totalitarismo, ma più precisamente nella seconda revisione dell'opera che sarà contemporanea al momento in cui l'autrice elabora Vita Activa. Scriverà in quell'occasione con l'obiettivo di definire cosa fosse stato eliminato e impoverito con il progetto politico della Germania del XX Secolo e, al tempo stesso, con la sua tipica determinazione visionaria che ricercava parole precise per ricostruzioni dell'umano – al disumano che si era diffuso – altrettanto puntuali. L'azione e il diritto ad agire erano state messe in discussione principalmente da un impoverimento sempre più eclatante che culminerà nel rendere le persone

prive, non del diritto alla libertà, ma del diritto all'azione; non del diritto a pensare qualunque cosa loro piaccia, ma del diritto all'opinione. [...] La privazione dei diritti si manifesta soprattutto nella mancanza di un posto nel mondo che dia alle opinioni un peso e alle azioni un effetto [...]. Ci siamo accorti dell'esistenza di un diritto ad avere diritti (e ciò significa vivere in una struttura in cui si è giudicati per le proprie azioni e opinioni) solo quando sono comparsi milioni di individui che lo avevano perso e non potevano riacquistarlo a causa della nuova organizzazione globale del mondo.<sup>278</sup>

Diventa così più chiaro che le definizioni di mondo e di azione non possono essere esaustive solo se descritte nei loro caratteri "essenziali". Questi caratteri erano in effetti già caduti una volta e Hannah Arendt è la prima a rendersi conto che, affinché il suo disegno concettuale potesse divenire ancora più strutturato e completo, non poteva interrompere la definizione di altre importanti "sfere" dell'esistenza e dell'agire politico.

Mentre ha questa intuizione, Arendt decide dunque di proseguire la scrittura di Vita Activa e di dedicarsi all'analisi della dimensione pubblica, politica e sociale e del peso della crisi vissuta da ciascuno di questi ambiti dell'azione umana.

### *2.3.5 Spazio pubblico e spazio sociale: primi segnali della società di massa*

Una nuova scienza politica è ciò che un mondo nuovo esige.

Tocqueville in "La Democrazia in America".

---

<sup>278</sup> Arendt, H., *Le origini del totalitarismo*, op. cit., pp. 410-411.

La temporaneità e finitudine della nostra vita nel mondo, da una parte, e la stabilità ed ereditarietà delle azioni nel mondo del quadro politico, dall'altra, condurranno Arendt a sviluppare un'ulteriore differenziazione. L'esigenza che le azioni abbiano un segno politico e un significato tangibile per le vite che arriveranno in futuro suggerisce il bisogno di una sfera di "visibilità" entro la quale potersi manifestare. Rendersi visibile agli altri all'interno di uno spazio che nasce dall'interazione di molti soggetti.

Arendt definisce questo luogo specifico "mondo pubblico".

[...]La parola "pubblico" designa due fenomeni legati l'uno all'altro ma non assolutamente identici: Innanzitutto significa che tutto ciò che appare in pubblico può essere visto e compreso da tutti, juis alla più grande pubblicità possibile. Per noi l'apparenza – quello che è visto, compreso dagli altri come da noi stessi – costituisce la realtà. [...]279

Inoltre,

[...] la parola "pubblico" designa il mondo stesso come ciò che ci accomuna tutti e si distingue dallo spazio che possediamo individualmente.<sup>280</sup>

La sfera intima, invece, non si colloca in antitesi ad essa. Semplicemente, ci ricorderà Arendt, è lo spazio che riesce a contenere gli eventi dell'esistenza che non "possono sopportare la luce intensa e implacabile della presenza costante di altri sulla scena pubblica".<sup>281</sup>

In altre parole, tutto ciò che riguarda l'amore e l'amicizia, la necessità di una dimensione privata, lontana dal mondo.

Il moderno attaccamento alle "piccole cose", benché esaltato dalla poesia dell'inizio secolo in quasi tutte le lingue europee, ha trovato la sua espressione classica nel "petit bonheur" del popolo francese. Dalla decadenza della loro già grande e gloriosa sfera pubblica, i francesi sono diventati maestri nell'arte di essere felici tra "le piccole cose", entro lo spazio delle loro quattro mura, tra cassettoni e letto, tavolo e sedia, cane, gatto e vaso da fiori, riservando a queste cose una cura e una tenerezza che, in un mondo dove la rapida industrializzazione costantemente elimina le cose di ieri per produrre gli oggetti di oggi, può

---

<sup>279</sup> Arendt, H., *Vita Activa...*, op. cit., p. 89.

<sup>280</sup> *Ibidem*.

<sup>281</sup> *Ivi*, p. 133.

anche apparire, come l'ultimo angolo puramente umano del mondo.<sup>282</sup>

Arendt descrive così le dimensioni pubbliche e private dentro le quali il soggetto sperimenta e fa esperienza di diversi “modi di essere e agire” l'esistenza. Grazie alla configurazione di questi due spazi, l'essere umano incontra la possibilità sia di render-si visibile agli altri nel mondo pubblico e comune degli “affari umani”, sia di fare ritorno all'interno di una sfera più intima e “calda” dentro la quale riposarsi, ritrovare gli affetti, la familiarità. Queste due dimensioni sono entrambe fondamentali non solo per l'equilibrio dell'essere umano, ma per la “conservazione del mondo”.

Esse, infatti, sono rappresentative di questo gioco perpetuo di avvicinamento e allontanamento dal mondo che garantirebbe l'equilibrio tra il pubblico e il privato, offrendo eque possibilità di azione e di esercizio alla visibilità. L'equilibrio e la coesistenza dei due spazi tra loro in contrapposizione divengono così la premessa per salvaguardare l'ambito politico e le opere pubbliche che mantengono vivace il rinnovo di linguaggi, di opere pubbliche e significati culturali senza mai escludere il fatto che essi, in quanto “prodotti” del mondo visibile, sono esito di un'interazione.

La possibilità che questo processo di condivisione possa realizzarsi, inoltre, è permessa anche dalla continuità che favorisce il passaggio dalla sfera pubblica alla sfera privata, dal visibile all'invisibile, da ciò che ci accomuna con gli altri a ciò che ci separa<sup>283</sup>. Per dire altrimenti, la sfera privata e quella pubblica derivano dalla loro interdipendenza e favoriscono – con e grazie alle loro specificità - la sopravvivenza l'una dell'altra.

Tuttavia, la descrizione puntuale che in *Vita Activa* attraversa le trasformazioni e la “resistenza” nel tempo di queste due dimensioni ha inizio per una ragione ben più profonda. Arendt ha finalmente occasione di nominare la crisi e lo fa attraversando la grande crisi di questi ambienti tanto essenziali quanto oramai corrotti e fraintesi nel loro senso più ontologico.

Con la trasformazione del vivere sociale erano cambiati i ritmi del lavoro modificando soprattutto il valore storico e simbolico di un'attività che, come abbiamo visto, era considerata da Arendt l'attività principale in grado di nobilitare il “consumo” della vita oltre a sostanziare l'“esistere politico” dei soggetti.

---

<sup>282</sup> Ivi, p. 38.

<sup>283</sup> Nello specifico – seppur si distanzi dalla visione tradizionale della vita politica - l'autrice sottolinea questo quadro della vita esistenziale a partire dall'esperienza della Polis romana. L'antico sistema delle città osservava così i diversi momenti della vita comunitaria.

Gli uomini possono sia lavorare e anche operare in solitudine ma così facendo non realizzano le loro specifiche qualità umane, cioè si rendono simili a bestie da lavoro o a divini demiurghi. Agire in solitudine, invece, gli uomini non possono mai. La pluralità è il sine qua non dell'azione: questa dipende dalla presenza costante di altri uomini, esige un dominio pubblico.

Il dominio pubblico è distinto da quello privato: in altri termini la polis è distinta dalla sfera familiare e domestica, che è lo spazio in cui ai bisogni materiali si provvede col lavoro e con le opere. Per i greci lo spazio della famiglia era il regno della necessità; la polis, al contrario, era il regno della libertà.<sup>284</sup>

I tre termini dell'analisi arendtiana – condizioni, attività e domini – sono le costanti dell'esperienza umana. Ma nelle diverse epoche storiche i rapporti fra i termini non sono gli stessi e, col variare di questi rapporti muta la concezione che se ne fanno gli uomini.<sup>285</sup>

Come spiegano le parole sempre sapienti di Joung Bruhel<sup>286</sup>, ciò che Arendt sta provando ad analizzare in *Vita Activa* non sono solo le condizioni che avevano favorito l'avvento della società di massa ma l'insieme dei nuovi dis-valori storici e politici che si erano sostituiti completamente al senso originale dell'azione umana, e dunque alla pluralità che la custodisce.

Tra le più sconcertanti per lei, vi era la trasformazione quasi completa della fisionomia dello spazio privato che, con la perdita della sua più autentica connotazione "intima", cominciava ora ad estendersi al di fuori del "semplice mondo degli affetti": il processo che, con l'avvento della società di massa, aveva poi permesso sempre più che diventassero private le case, privati i luoghi pubblici, privati gli interessi dei beni comuni. Negli stessi anni, cambia inoltre il senso del lavoro che, contrariamente al passato<sup>287</sup>, diviene l'attività privilegiata delle azioni umane e si estende oltre la dimensione del pubblico dentro alla quale Arendt era solita collocarlo. L'attività lavorativa comincia a oscillare in diversi ambienti della vita quotidiana e, per dirla con l'accezione che Arendt sceglie di affiancare a questo cambiamento, inizia ad essere compreso nell'area tra la dimensione pubblica e privata, cioè l'ambiente sociale, l'ultima connotazione che Arendt affianca agli spazi. Fra pubblico e privato, osserverà di fatto Arendt

---

<sup>284</sup> Bruhel Y., *Hannah Arendt...*, Op. cit., 365.

<sup>285</sup> Ibidem.

<sup>286</sup> Ibidem.

<sup>287</sup> Approfondisce Bruhel "I greci, per esempio, davano della triade lavoro-operazione-azione una valutazione e un ordine gerarchico diversi da quelli dei cristiani del medioevo. L'azione, per i greci la forma più alta di attività, per i cristiani aveva un valore inferiore alla fabbricazione; e il lavoro era all'ultimo posto per entrambi. Nell'era moderna, invece, il lavoro ha assunto un valore che sta al di sopra sia della fabbricazione che dell'azione: per noi moderni l'*homo faber* ha ceduto il posto all'*animal laborans*." Bruhel Y., *Hannah Arendt...*, Op. cit., p. 366

è insinuato, e gradualmente ha preso piede, un ibrido che Hannah Arendt chiama il “sociale”. Il sociale è uno spazio che richiama quello della cerchia domestica, ma così enormemente ampliato da abbracciare intere nazioni: queste vengono allora amministrare come se fossero colossali ambienti domestici riuniti in un’unica gigantesca famiglia: il popolo nazionale. [...]<sup>288</sup>

Fin tanto che la distanza tra lo spazio della vita pubblica e quella privata si realizza sempre di più all’interno di un perimetro capace di comprendere gli Stati, i paesi e i soggetti, sempre più profondo diventa questa grande condivisione di massa di valori che seppure sempre più diffusi, risultano improvvisamente impoveriti.

L’attività sociale orientata principalmente alla “fabbricazione”, e dunque alla costruzione di tutto ciò che è consumabile, non si prende più cura della “natura” politica dell’agire sociale – di cui Arendt individuava punto di forza nella pluralità - e uniforma l’agire comunitario dentro una precisa attività: il consumo.

Lo spazio pubblico, in tal senso, perde la sua antica connotazione “politica” primaria che si riconosceva nella visibilità e nella condivisione, nella convivenza di spazio pubblico e privato, nella partecipazione per il mondo e azione per la costruzione di uno spazio comune e assiste nel XX Secolo alla sua de-costruzione di un mondo individualista.

La presenza di altri, che vedono ciò che vediamo e odono ciò che udiamo, ci assicura della realtà del mondo e di noi stessi, e mentre l’intimità di una vita privata completamente sviluppata, quale non si era mai conosciuta prima dell’avvento dell’era moderna e del concomitante declino del dominio pubblico, intensificherà sempre di più e arricchirà l’intera scala delle emozioni soggettive e dei sentimenti privati, questa intensificazione si attuerà sempre più a danno della certezza della realtà del mondo.<sup>289</sup>

---

<sup>288</sup> Ibidem.

<sup>289</sup> Arendt H., *Vita Activa...*, op. cit. ...., pp. 37 e 38

### CAPITOLO III

#### LA CURA DEGLI AMBIENTI EDUCATIVI

##### *Premessa*

Quali abilità ermeneutiche possediamo in qualità di pensatori pedagogici per osservare e interrogare gli ambienti educativi? Quali strategie, al contempo creative e sapienti, possiamo adottare per non escludere la relazione che tali ambienti intrattengono con le nostre azioni, i nostri pensieri nel processo di negoziazione dei loro significati?

Cosa resta di quella “estetica dell’esser vivi” betesoniana<sup>290</sup> che riconosce e valorizza la connessione dei soggetti con gli ambienti, le specie con le società, come componenti di un circuito di relazioni molto più vasto?

Per Arendt una possibile risposta è contenuta nella concettualizzazione di una nuova mappa che riconsegna agli ambienti, per prima cosa, le loro qualità cittadine e democratiche, pubbliche e plurali.

Per quanto riguarda il processo che, a suo avviso, avrebbe guidato il percorso di tutela dei molteplici terreni del nostro vivere quotidiano, Arendt promuove un esercizio del pensiero capace di prendersi cura di quella che immaginava come un’opera di restaurazione dell’ “agire” consapevole che, “normalmente”, contribuisce alla definizione degli ambienti che abitiamo.

“Il pensiero esiste perché è un esercizio sull’evento”, affermerà Arendt rispondendo alle critiche di chi trovava fuori luogo le sue proposte riflessive. Ed è qui, a nostro avviso, che abbiamo occasione di confrontarci con il “peso” dell’impegno arendtiano coinvolto nel complesso lavoro di ri-abilitazione del pensare e dell’agire umano così messi a dura prova dalle violenze, dai totalitarismi e dai nuovi conformismi della società del consumo.

Ebbene, allo stesso tempo, collochiamo proprio qui alcune possibili declinazioni del pensiero arendtiano nel discorso pedagogico. Cos’è un ambiente educativo, e in che modo è coinvolto in questo viaggio di riconquista di ambienti nuovamente democratici?

La letteratura pedagogica ci racconta da anni i complessi – e non sempre andati a buon fine – esercizi di “resistenza” educativa alla fascinazione della norma e del

---

<sup>290</sup> Per un approfondimento sul pensiero di Bateson in educazione si rimanda alla lettura del volume di Demozzi: Demozzi, S., *La struttura che connette*, op. cit....

potere che, più di una volta nel corso della storia, e ancora oggi lì dove osserviamo un certo successo del potere, attraversano contesti ed esperienze educative lasciando segni ed eredità politiche di dubbio valore democratico e solidale. In tal senso, quali abilità conoscitive e quali “dispositivi pedagogici” possediamo “leggere” i contesti e decostruire – per comprenderli – i significati del nostro agire educativo?

Avendo approfondito la grande polisemia di significati che il male e la violenza hanno acquisito nel corso dei secoli e, subito dopo, le categorie spaziali che Arendt intende recuperare per rispondere alla pervasività delle forme potere del suo tempo, dedicheremo la terza ed ultima parte di questo elaborato all’argomentazione dei quesiti appena illustrati.

Le riflessioni arendtiane saranno, altresì, il pretesto per individuare alcune contraddittorietà che accompagnano da sempre l’agire educativo, nonché l’occasione di mettere in luce l’insieme dei rischi e delle possibilità contenuti nel progetto interessato a comprendere, ricostruire (qualora fosse in crisi) ed orientare le “qualità” di un ambiente per noi educativo: dunque, un luogo di emancipazione e di responsabilità condivisa per tutti.

### **3.1 Quando Arendt interroga gli spazi dell’educazione**

#### *Premessa*

In un tempo relativamente breve il nuovo dominio sociale ha trasformato tutte le comunità moderne in società di lavoratori e salariati. In altre parole, esse si sono contemporaneamente concentrate intorno all’unica attività necessaria a sostenere la vita<sup>291</sup>.

Hannah Arendt, *Vita Activa*.

Tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta del Novecento, Arendt porta a termine “Vita Activa” e inizia, concludendolo rapidamente (impiegò circa un anno per redigerlo), il testo dove racchiuse per intero le sue osservazioni e i suoi scritti relativi alle 121 sessioni che la videro partecipare come inviata del settimanale *New Yorker* al processo ad Eichmann.

Nel corso degli stessi anni, dunque, Arendt opera una sorta di “evoluzione” del suo pensiero compiendo, come abbiamo visto nel capitolo precedente, un salto epistemologico che avrebbe invertito non soltanto un modo di pensare, ma

---

<sup>291</sup> Arendt, H., *Vita Activa. La condizione umana*, op. cit..., p. 34.

rovesciato un intero sistema di categorie propedeutiche all'indagine. Cambia, in altre parole, la natura della domanda filosofica.

L'interrogativo arendtiano è di natura "spaziale", un pensiero che dedica un'attenzione privilegiata ai luoghi attraverso/ e con i quali i soggetti interagiscono. L'autrice ne anticipa alcune caratteristiche con l'esercizio di decentramento che mette in atto con le "Origini", lo definisce sempre meglio con l'incontro con le opere di Marx e Montesquieu, ne configura infine una mappa vera e proprio in "Vita Activa". Ad un certo punto, dunque, tutte le questioni emergenti del suo pensiero si incontrano e convergono in una nuova formula: "Dove siamo quando costruiamo pensiero?".

Il suo terreno filosofico, pertanto, con il passare degli anni si allontana in modo sempre più consistente dai terreni ancora dicotomici del sapere novecentesco.

Gli esempi più significativi li troviamo all'interno di una serie di saggi e di articoli, apparsi tra il 1954 e il 1961, dunque poco dopo la pubblicazione di "Vita Activa" e sette anni prima della sua partecipazione al processo ad Eichmann.

La raccolta sarà intitolata "Between Past and Future" ed è proprio tra queste pagine che abbiamo la possibilità di osservare più da vicino le esperienze concrete che avvicinarono Arendt alla formulazione di questo speciale interrogativo.

La maggior parte degli articoli, infatti, è in grado di tramandare questa tensione interessata a rivelare il senso più autentico dell'azione – nello specifico, dell'azione pubblica – messa in discorso in "Vita Activa". Qui, la pensatrice rivolge con determinazione lo sguardo verso la ricerca del "dove" esistere, "dove" procedere e avanzare, compiendo, così, un salto decisivo in direzione delle sue opere più mature. Il cuore della questione è dunque sempre più connesso con il senso ultimo dell'azione.

Come potranno gli uomini compiere un'azione significativa, valida? Infine, nella società futura nella quale la filosofia sarà stata realizzata, e perciò abolita, quale forma di pensiero sopravviverà?<sup>292</sup>

Arendt sceglie di schierarsi e lo fa con metodo. L'iniziale ricerca di un nuovo modo di coniugare filosofia e politica, la relazione tanto emblematica quanto complessa tra la *praxis* e il *logos*, mette ora alla prova la coesione politica del tempo storico che Hannah investiga scrivendo e criticando alcune scelte politiche degli anni

---

Arendt, H. (1961), *Between Past and Future: six exercises in political thought*, trad. it. di T. Gargiulo, *Tra passato e futuro*, Garzanti Editore, Milano 1991, p. 49.

'50, gli anni del suo esilio negli Stati Uniti. La continuità che Arendt concede a “Vita Activa” possiede, dunque, un profilo di riflessioni più incalzanti e provocatorie, se non altro perché, come afferma Dal Lago, i saggi raccolti in “Tra passato e futuro”

sono variazioni sul tema della frattura che si apre nell'esistenza e nella cultura quando l'essere umano non può aprirsi al mondo e quindi al presente (nel doppio senso, temporale e spaziale o interpersonale del termine). I vari tipi di crisi, dell'autorità, della libertà, dell'istruzione, persino del pensiero, sono riportati alla fondamentale lacuna dell'agire.

Le parole di Dal Lago sono importanti perché ci suggeriscono almeno due aspetti innovativi dei saggi e degli scritti arendtiani di quel momento.

In primo luogo il filosofo ci anticipa che, poco dopo “Vita Activa” e con la sua lucida critica alla società di massa, Arendt coinvolgerà nella sua indagine anche tutta una serie di “campi” dell'agire umano che erano certamente coinvolti in questo processo generale di trasformazione globale degli ambienti pubblici; in secondo luogo, anticipazione per noi ancora più rilevante, Dal Lago ci informa che in questi saggi incontreremo i primissimi cenni arendtiani sui concetti di autorità, libertà ed istruzione.

Hannah Arendt, in effetti, non si è mai interessata in modo specifico di educazione. O almeno fino a quel momento è pressoché impossibile trovare tracce di critica e riflessione educativa. Il suo intento, infatti, non è quello di rispondere a nessun “come” dell'educazione, né il suo sguardo desidererà mai sostituirsi a quello della pedagogia, ma piuttosto quello di consolidare ancora di più il suo progetto originario: interrogare il mondo moderno e gli spazi *dove* è possibile/necessario acquisire competenze sul piano del pensare-giudicare e agire .

Hannah Arendt durante la sua permanenza negli Stati Uniti, analizza un quadro socio politico specifico e decide, in modo consapevole, di “assegnare” il senso delle sue riflessioni alla situazione “locale” e contingente di quel contesto Nazionale. Questa scelta non viene fatta per escludere la globalità di una crisi culturale e politica che coinvolgeva, in effetti, anche gran parte dell'Europa, ma perché la pensatrice, procedendo al raffinamento del “dove” costruiamo pensiero e politica, trova esemplificativi gli eventi di quel preciso momento storico e in quel specifico contesto geografico.

Infatti, Arendt individua nella crisi statunitense, e in particolare nella crisi dell'istruzione, il “senso generale” della crisi degli spazi pubblici della modernità nella

loro globalità. In ragione della sua permanenza negli Stati Uniti affermerà con convinzione che l'America del Nord in quel preciso momento storico rivelava la forma più estrema di una crisi generalizzata.

Naturalmente, scegliendo la cornice dove situare la sua indagine, si serve ancora di uno sguardo da “storica”, se non altro utile all'esplorazione dei nessi– emergenti anche in campo educativo– che legavano la crisi micro-politica degli USA con quella macro-politica degli altri paesi del mondo. Nei suoi saggi e articoli non osserviamo l'attitudine di un'esperta dell'educazione interessata alle sfide pedagogiche del suo tempo.

In tal senso, gli Stati Uniti rappresentano più che altro un “pretesto” contingente del quale Arendt si serve per descrivere problemi più generali (ma non per questo generalizzabili). La specificità del caso, tuttavia, obbliga in qualche modo l'autrice a tramandarci un'analisi della scuola americana che si cimenta nella rappresentazione degli errori, degli arretramenti, dei fallimenti possibili relativi al futuro delle scuole europee. Lo Stato americano nel quale Arendt sta vivendo, infatti, è coinvolto in un grande processo di americanizzazione e unificazione del paese che, per la prima volta, è coinvolto nella proposizione di un progetto di integrazione rivolto alle numerosissime minoranze che lo abitano. Quando il governo si chiede quale strada intraprendere per indebolire la “disgregazione” etnica e favorire nuove forme di convivenza civica, oltre che culturale, viene intrapresa la strada della scolarizzazione. Le scuole vengono così autorizzate a diffondere l'uso di un'unica lingua madre - l'anglo americano – e acconsentono l'accesso scolastico a tutte le minoranze del paese, in particolare alla popolazione nera .

Dall'osservazione di un simile quadro, Arendt definisce interrogativi sempre più circoscritti e rivolti in modo esclusivo al processo di scolarizzazione americano: “E' possibile affidare questo incarico all'educazione?” si chiede Hannah Arendt mentre osserva il ventaglio di riforme proposte dal Paese; “E' possibile”, continua in seguito, “ripristinare i diritti umani a partire dalla scuola?”.

Sono domande enormi che suggeriscono fin da subito la complessità e assieme la possibilità di una declinazione pedagogica del pensiero arendtiano – o per lo meno di alcune sue conversazioni. Eppure, a partire da queste domande, Arendt rivolge ai propri interlocutori l'occasione di “sperimentarci” in prima persona nell' esercizio di un pensiero impegnato nella riorganizzazione della “mappa” del vivere collettivo.

Non appena il “dove” del suo pensiero prova a collocarsi attorno agli spazi educativi, Arendt propone – forse in modo inconsapevole ma per noi studiosi

dell'educazione in modo piuttosto originale e suggestivo– di interrogare il “dove” pedagogico di quegli spazi.

Per meglio dire, Arendt sembra domandarci e domandare a se stessa “Dove siamo...quando siamo a scuola?”. Se, dunque, il suo interesse per l'educazione sembra non essere mai stato conclamato, allo stesso tempo Arendt non ha mai nemmeno negato la cifra pedagogica del suo impegno nel costruire pensiero, dandoci esempi tangibili di tutto quegli spazi che, nel corso della storia, hanno sempre incontrato il rischio di perdere, tra gli altri, il valore della riflessività lungo la strada. Se vogliamo, la volontà pedagogica del pensiero arendtiano si esprime sotto forma di una volontà implicita ma contemplata, perfettamente coerente, dunque, con l'intenzionalità riflessiva che Arendt desiderava recuperare al fianco di qualsiasi tipo di azione.

### *3.1.1 Il caso Little Rock: un nuovo significato di ambiente*

Dove siamo quando...pensiamo, agiamo, viviamo? Quali stimoli e considerazioni possono nascere dalla concezione di uno spazio per il pensiero e l'azione?

Abbiamo visto in che modo, mentre è impegnata nella costituzione di nuove modalità del fare e pensare la filosofia e la politica, Arendt sviluppi queste domande fino a sentire la comunicabilità dei tratti rivoluzionari di un simile interrogativo. Favorita, in tal senso, da un sentimento di “scomodità” e inadeguatezza “nel mondo così com'è e com'è stato interpretato”, Arendt raggiungerà abbastanza rapidamente la consapevolezza che il “dove” del pensiero è il luogo di apprendere l'arte della “cura per il mondo”, dell' “amor mundi”.

Hannah aveva coltivato questo legame speciale per le questioni terrene, in primo luogo facendo esperienza profonda delle proprie vicende personali: resta pertanto il segno della “differenza” del suo sguardo sugli eventi, così come delle reazioni critiche e pungenti che l'opinione pubblica dell'epoca era solita rivolgerle. Per ragioni simili, Arendt comprese così velocemente che il pensiero “scomodo” era tendenzialmente il pensiero accompagnato da particolari note divergenti – che fossero parole o cenni del capo in sede di conferenze – e che da esse emergevano anche implicazioni non sempre in grado di facilitare le sue argomentazioni relative alle idee di mondo pubblico e *in comune* su cui cercava di (ri)aprire il dibattito.

Forte di questo spirito critico, nella controversia che vedeva gli Stati Uniti coinvolti in questa opera di “americanizzazione” e omogeneizzazione culturale delle

differenze, Arendt mette in moto un'operazione di interpretazione ed analisi che dovrebbe essere a questo punto a noi tutti nota (cfr. Capitolo II). Per certo, Arendt riconosceva nel processo di scolarizzazione un primo tentativo di ristrutturazione degli spazi sociali oramai debilitate dalle grandi guerre e, in questo senso, il Paese americano appare come una realtà capace di conservare alcuni importanti valori della civiltà, oltre che la libertà pubblica dei cittadini. Tuttavia, la studiosa non intende concentrarsi sulla solidità del Paese quanto invece sulla “natura” politica delle scelte sottointese nelle strategie che, a suo avviso, contenevano non poche incrinature.

Quando Hannah Arendt scrive dei fatti politici degli Stati Uniti, nel Paese stanno nel frattempo nascendo alcuni movimenti di protesta che, molto velocemente, rimettono in discussione il consenso democratico apparentemente oramai conclamato.

Le rivendicazioni di carattere giuridico e sociale riguardano in particolare la comunità dei neri del paese, per le quali vengono proposte alcune leggi con l'obiettivo di allargare il principio di uguaglianza verso le “minoranze visibili”<sup>293</sup>. Il paese, come è noto, è storicamente distinto in due comunità: la comunità dei bianchi e la comunità nera, quest'ultima prevalentemente segregata nel sud del paese. Le due comunità non possiedono gli stessi diritti, né condividono gli stessi spazi di vita quotidiana, gli accessi ai mezzi di trasporto e ai negozi sono mantenuti distinti e riservati. La linea di confine tra i due “mondi” resta intatta fino al 1948, l'anno in cui due realtà antirazziste (C.O.R.E. e N.A.A.C.P.)<sup>294</sup> aprono la questione sulla discriminazione razziale causata dalla segregazione delle due comunità. E' questo il momento storico che darà avvio alla questione politica e sociale che, tra gli anni cinquanta e gli anni sessanta, vede l'emanazione delle leggi sui diritti civili (Civil Right Act).

Prima di allora, contemporaneamente alle prime variazioni effettuate in campo giuridico, la soluzione immaginata da alcuni Stati aveva inizialmente promosso l'ingresso di alcune misure antidiscriminatorie nelle scuole consentendo l'accesso dei bambini neri negli istituti dei quartieri della comunità bianca. Tra le diverse possibilità di intervento, non vennero invece messe in discussione le leggi sui matrimoni misti

---

293 [...] i neri spiccano a causa della loro “visibilità”. Non sono solo la “minoranza visibile” ma sono la più visibile. In tal senso essi assomigliano ai nuovi immigrati che da sempre costituiscono la più “udibile” delle minoranze e per questo la più suscettibile di scatenare sentimenti xenofobi. [...] Cfr. Arendt, H., *Riflessioni su Little Rock* in Arendt, H., *Responsabilità e giudizio* (1959), Einaudi editore, Torino 2003, p. 172.

294 Scrive Arendt nel primo saggio dedicato all'educazione: “Il fattore decisivo (della politica americana) è sempre stato il motto stampato sui biglietti da un dollaro: *novus ordo seclorum*, un nuovo ordinamento del mondo. Gli immigrati, i nuovi venuti, garantiscono al paese che gli Stati Uniti rappresentano tale nuovo ordinamento, il senso del quale (la fondazione di un mondo nuovo contrapposto al vecchio) era ed è di metter fine alla miseria e all'oppressione [...] Cfr. Arendt, H., *La crisi dell'istruzione* in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, op. cit. 1961, p. 230.

che, in contraddizione con le prime volontà inclusive, restavano un reato punito duramente dalla legge<sup>295</sup>. Per la promozione della riforma politica in atto, il Paese preferisce avviare il cambiamento partendo dalla scuola.

Tuttavia, il primo tentativo di “convivenza” scolastica non ebbe il successo sperato e, in alcune città del sud del paese, in particolare nella cittadina di Little Rock, provocò proteste animate da parte di quei genitori che rifiutavano la scolarizzazione dei propri figli con quelli della comunità nera.

Le immagini degli scontri e delle manifestazioni si diffondono rapidamente e, alcuni titoli dei quotidiani– “Why the little John cannot read?” –, attirano l’attenzione di Arendt stimolandola alla scrittura e alla stesura del saggio che intitolerà “Riflessioni su Little Rock” (1959), confluito poi, insieme ad altre lezioni ed interventi, in “Responsabilità e Giudizio” (1965).

Secondo Arendt, nella scelta di affrontare il problema dell’inclusione sociale a partire dalla scuola, si trovava una questione emblematica e latente che spiegava il fallimento della proposta: come mai si era deciso di promuovere l’antidiscriminazione razziale nelle scuole senza partire dalla denuncia dell’anticostituzionalità delle oppressioni civili o mettere in discussione il divieto dei matrimoni misti?

[...] la carta dei diritti civili non fa abbastanza in ogni caso per denunciare l’incostituzionalità di certe leggi, poiché non consente di abrogare la legge più oltraggiosa vigente negli stati meridionali, quella che equipara il matrimonio misto a un delitto. Il diritto di sposarsi con chi si vuole è un diritto umano elementare, assai più importante del diritto di “frequentare una scuola integrata” del “diritto a sedersi dovunque si voglia sul pullman”, o del “diritto di entrare in qualsiasi albergo, in qualsiasi area ricreativa, in qualsiasi luogo di divertimento, a prescindere dalla propria razza o dal colore della propria pelle”.<sup>296</sup>

A partire da questa premessa, il saggio rimette in discussione e affronta il grande silenzio sui matrimoni misti ricercandone le possibili cause. Arendt era convinta, infatti, che dalla mancanza di un dibattito che affrontasse in primo luogo la questione dei diritti civili, derivasse un fraintendimento sul principio di uguaglianza che, poco alla volta, si stava conformando al sogno americano dell’omogeneità nazionale. In una parola, la riforma di una scuola integrata spiegava bene l’esigenza di uniformare un paese, piuttosto che il desiderio di avanzare nuove prassi e riformulare i principi di

---

295 E’ di recente pubblicazione la foto in memoria della prima coppia mista (di un uomo bianco con una donna nera) che riuscì a ottenere il diritto del matrimonio. Il 12 Giugno 1967 fu eliminato il reato di matrimonio multirazziale.

<sup>296</sup> Cfr. Arendt, H., *Riflessioni su Little Rock* in Arendt, H., *Responsabilità e giudizio*, op. cit..., p. 174.

uguaglianza. Per dirlo meglio, Arendt osserva una certa confusione tra i concetti di “uguaglianza” e di “omogeneità” che, di fatto, nell’appiattimento delle differenze stava favorendo il progresso di nuovi e potenti conformismi: un processo molto simile all’assimilazione che coinvolse alcune minoranze – in primis, le comunità ebraiche, dei paesi Europei<sup>297</sup>.

Questo equivoco, inoltre, coincideva secondo Arendt con quella corsa verso il progresso che mirava da tempo alla formazione di un “nuovo ordine del mondo” a partire da logiche individualiste.

La società di massa - che sfuma le linee di discriminazione e tende a cancellare ogni distinzione di gruppo – è un pericolo per la società in quanto tale, più che per l’identità delle singole persone [...].<sup>298</sup>

Gli stati Uniti del progresso, con le leggi antidiscriminatorie avevano inoltre smascherato altre forme problematiche dello stesso sistema politico: da una parte, una scuola impreparata a gestire positivamente il progetto d’integrazione, dall’altra un tessuto culturale e sociale del tutto incapace di accogliere la proposta<sup>299</sup>. Ad esempio, non era chiaro perché i provvedimenti di integrazione nelle scuole non fossero stati allargati anche agli accessi negli alberghi e ai ristoranti che erano rimasti ad ingresso esclusivo per entrambe le comunità.

Non era difficile dunque immaginare alcune delle conseguenze che, da lì a poco, sarebbero emerse e che con molta probabilità avrebbero espresso il conflitto latente tra le due realtà coinvolte nella riforma, la scuola e le famiglie. Quando Arendt osserva la foto dalla quale prenderanno avvio le sue considerazioni, sono infatti appena cominciate le prime manifestazioni.

In una fotografia apparsa sulla rivista “Life” nei giorni delle violenze a Little Rock, si vedeva una ragazzina nera che tornava a casa da scuola – una scuola integrata di recente – accompagnata, o scortata, da un bianco amico di suo padre. Dietro i due, “una torma di ragazzi bianchi” dalle cui bocche contorte pareva di udire chiaramente uscire un torrente di

---

<sup>297</sup> Spiega Arendt: [...] più le persone sono eguali, più l’uguaglianza permea l’intero tessuto sociale, e più le differenze vengono sentite e acutizzate, soprattutto le differenze di coloro che sono visibilmente diversi da tutti gli altri. Cfr. Arendt, H. (1959), *Reflections on Little Rock in Twenty years later*, a cura di J. Kohn, trad.it. di D. Tarrizzo, *Riflessioni su Little Rock in Responsabilità e Giudizio* Einaudi Editore, Torino 2010, p. 173.

<sup>298</sup> Arendt, H. (1959), *Reflections on Little Rock in Twenty years later*, a cura di J. Kohn, trad.it. di D. Tarrizzo, *Riflessioni su Little Rock in Responsabilità e Giudizio* Einaudi Editore, Torino 2010, p. 177.

<sup>299</sup> Scrive Arendt, “La segregazione è una discriminazione sancita per legge. E un provvedimento antisegregazionista, di conseguenza non può non far altro che abrogare le leggi che sanciscono la discriminazione. Non può abolire la discriminazione e imporre con forza l’uguaglianza nella società, ma può, e in effetti deve, rafforzare l’uguaglianza nel corpo politico”. Arendt, H. (1959), *Riflessioni su Little Rock*, op. cit...,pp. 175 e 176.

insulti, espressione della loro <<pubblica opinione>><sup>300</sup>.



Elizabeth Eckford. 1957. Little Rock Central High School  
(Arendt, 1959, p.166)

Le minoranze ancora indesiderate nelle scuole evocavano agli occhi di Arendt gli stessi esiti di quel pericoloso processo di assimilazione – e la storia di Rahel è così esemplificativa – che pochissimi anni prima aveva coinvolto la comunità ebraica in Europa e che, da un primo tentativo di “livellamento culturale”, aveva poi posto le basi per l’antisemitismo e i terribili esiti della politica europea durante la seconda guerra mondiale.<sup>301</sup>

Pur dichiarandosi a favore dell’azione politica, la Arendt prevedeva, sulla base della sua concezione dell’antisemitismo e della sua conoscenza della storia degli ebrei tedeschi, che anche l’eguaglianza politica, una volta raggiunta, si sarebbe ritrovata irta di problemi. Gli ebrei tedeschi in quanto eccezioni avevano ottenuto l’accettazione sociale, sapevano che l’emancipazione politica livellava ogni differenza sociale [...].<sup>302</sup>

Il cambiamento, in questo senso, prevedeva probabilmente un’analisi più ampia e complessa rispetto a quella sottointesa dalla proposta rivolta alle scuole. Questo perché più ampia era la questione sottintesa dalla proposta legislativa. Non era solo messa in discussione la possibilità o meno di integrazione delle due comunità, ma un’intera cornice legislativa che, di fatto, non coinvolgeva accanto alla proposta antisegregazionista scolastica un’evoluzione in campo di altri diritti civili come, ad

---

<sup>300</sup> Young Bruhel, *Hannah Arendt...*, op. cit...p. 356.

<sup>301</sup> L’illusione dell’identificazione con “l’identità dominante” ricordava i tratti del processo di assimilazione vissuto dalla popolazione ebraica. Arendt “temeva che qualche difetto nei progetti d’integrazione esistenti potesse provocare la violenza dei bianchi, e che tale violenza potesse a sua volta trovare una giustificazione in una vera e propria ideologia razzista”. (Young Bruhel, Ivi, p. 358).

<sup>302</sup> Ivi, p. 357.

esempio le unioni coniugali miste. Questa differenziazione creava in automatico un paradosso che avrebbe condotto il progetto politico introdotto nelle scuole al fallimento e di fatto conservato un rischio di segregazione ben più grave. Afferma infatti Arendt che

L'applicazione legale della segregazione razziale nella sfera privata – che non deve tuttavia essere “né governata né dall'uguaglianza [di tutti di fronte alla legge], né dalla discriminazione [sociale], ma dall'esclusività”, e cioè dalle scelte personali di ciascuno – è la forma più vergognosa di segregazione sociale.<sup>303</sup>

### 3.1.2 Dove siamo...quando siamo a scuola?

Quando nel 1959 Hannah pubblica *Reflections on Little Rock* si domanda, dunque, se quella proposta, che agli occhi dell'opinione pubblica si muoveva in direzione di integrazione educativa e sociale, oppure non rischiasse nuovamente la pericolosa strada del conformismo e di tutto ciò che ispirava la nuova società di massa.

Ragione per cui, il cambiamento che la società statunitense stava prefigurando prevedeva probabilmente un'analisi più ampia e complessa rispetto a quella sottointesa dalla proposta rivolta alle scuole. E, in relazione a questo aspetto, è necessario prendere una posizione più chiara, poiché sono davvero controverse le interpretazioni relative al saggio arendtiano.

Non crediamo, infatti, che l'obiettivo principale del saggio sia quello di sottovalutare la funzione e il ruolo della scuola per rispondere ai problemi politici. Al contrario, parafrasando alcuni dei contenuti che abbiamo sinteticamente riportato, credo che Arendt intenda piuttosto fare leva sull'incongruenza della “nobiltà” dei diritti civili sui cui si apre il dibattito – che andrebbe oltretutto a suo avviso esteso fino a comprendere i diritti umani – e la fragilità di uno spazio sociale che riorganizzava l'esperienza educativa a partire dal “livellamento culturale” (ispirato alla cultura dominante) e non all'emancipazione delle differenze. Arendt, dunque, è scettica per almeno due motivi.

Il primo motivo di scetticismo interroga le ragioni che avevano spinto a scegliere la scuola come lo spazio privilegiato in cui promuovere il processo antidiscriminatorio. Il secondo motivo, che si annoda coerentemente al primo, riguardava invece l'inconsistenza di un progetto che definiva l'esigenza di un'enorme

---

<sup>303</sup> Bruhel, Y., *Hannah Arendt. Una biografia*, op. cit., p. 355.

riforma scolastica senza che fosse affrontata la stessa questione anche da un punto di vista culturale e politico più ampio.

Dove andava allora collocata la proposta della riforma anti-discriminatoria?

Da qui, emerge a questo punto del ragionamento la necessità di una domanda preventiva per condividere – o per lo meno comprendere – quale genere di spazio – se privato, politico o sociale – abbia in mente Arendt parlando di scuola ed educazione. Incominciamo col dire cosa *non* è scuola facendo riferimento ad un altro saggio che Arendt scriverà qualche anno dopo con l'intenzione di confrontare la crisi della cultura statunitense di quegli anni con una crisi dell'educazione sempre più conclamata.

In questo testo, che intitolerà per l'appunto "Crisi dell'istruzione"<sup>304</sup>, Arendt mette in primo piano tutto ciò che contribuisce a negare la scuola sia in qualità di spazio privato che in qualità di spazio pubblico. La scuola, per contro, è il secondo spazio che i bambini e le bambine incontrano nel corso della loro crescita e nel quale i diritti dei genitori "si restringono e concorrono, ma non sono aboliti dai diritti del corpo politico a preparare i bambini a realizzare i loro futuri compiti da cittadini"<sup>305</sup>. Seppure dunque non sia annullata la relazione con l'ambiente familiare, la scuola intesa da Arendt possiede il primato di consentire ai soggetti l'accesso al mondo pubblico.

Seppure la scuola non faccia parte in maniera esclusiva della dimensione "pubblica" del mondo, per certi verso, la scuola è una prima rappresentazione del mondo con la quale è possibile confrontarsi.

Di solito è la scuola a introdurre per prima il bambino nel mondo. Ora, la scuola non è affatto il mondo e non deve pretendere di esserlo; è semmai l'istituzione che abbiamo inserito tra l'ambito privato, domestico, e il mondo, con lo scopo di permettere il passaggio dalla famiglia alla società. La frequenza scolastica non è richiesta dalla famiglia ma dallo Stato, ossia dal mondo pubblico; quindi, rispetto al bambino, la scuola rappresenta il mondo anche senza esserlo di fatto.<sup>306</sup>

La scuola, dunque, non è un ambiente privato, né coincide con il mondo pubblico seppure gli sia ad ogni modo prossimo per l'esigenza umana di imparare a conoscerlo e a pensarlo.

---

<sup>304</sup> Arendt, H. *La crisi dell'istruzione* in Arendt, H. (1961), *Between Past and Future: six exercises in political thought*, trad. it. di T. Gargiulo, *Tra passato e futuro*, Garzanti Editore, Milano 1991, p. 228.

<sup>305</sup> Arendt, H. (1959), *Reflections on Little Rock in Twenty years later*, op. cit..., p. 181.

<sup>306</sup> Ivi, p. 246.

Infine, terzo assunto che possiamo estrarre dalle considerazioni arendtiane, la scuola è un'istituzione sociale che facilita questo passaggio dalla famiglia alla società e che possiamo immaginare come un movimento perpetuo lungo tutto il percorso di vita.

Alla luce di queste peculiarità dell'ambiente scolastico, Arendt ci fa intendere che la scuola possa rappresentare una dimensione intermedia, uno spazio di relazione che viene alla luce (ed è vissuto dai soggetti) “*tra*”: tra la famiglia e il mondo pubblico, tra il mondo privato – lo spazio intimo e singolare e il mondo sociale – e lo spazio dell'agire collettivo.

In questo modo, Hannah rappresenta la scuola tra due poli che sono sia tangibili – *tra la famiglia e la società* – che simbolici – *tra ciò che siamo e ciò che mettiamo a disposizione del mondo*. Un patto di reciproco incontro tra due estremi – descrittivi anche di quel frangente tipicamente pubblico e privato dell'attività umana a lei tanto a cuore – è consentito grazie a questo spazio intermedio che, in altre parole, descrive l'ambiente educativo.

C'è tuttavia una prerogativa importante affinché questo spazio d'intersezione – e dunque di reciproca vicinanza e distanza tra noi e il mondo – persista e si mantenga “valido” nel tempo. E ciò riguarda la sopravvivenza di questo spazio di intermediazione (tra noi e il mondo, tra i soggetti con loro stessi e con gli altri etc.) e la possibilità che questa speciale qualità abitativa della scuola conservi per noi l'occasione di “negoziare con il mondo” l'insieme dei significati delle nostre esperienze. Tutto questo in nome certamente del riconoscimento delle soggettività che, Arendt non smetterà mai di ribadirlo, sono la cifra di novità e unicità dentro un mondo già dato, già “costruito”.

Riemergono qui i concetti approfonditi in “*Vita Activa*” che già rievocavano il senso suggestivo dell'ereditarietà del mondo e dell'*unicum* del nostro agire che ci rende attivi in senso creativo e originale per il solo fatto di nascere. Ma, in che senso tutto questo ha a che fare con la premessa iniziale e, quindi, con l'ipotesi arendtiana che le leggi antidiscriminatorie non potevano incontrare certamente successo avendo come sfondo politico un quadro del tutto contrario e, anzi, fondato su principi di disuguaglianza oramai consolidata?

La risposta è abbastanza ragionevole. Per Arendt non era in discussione l'esigenza di un cambiamento o di una trasformazione legislativa, mentre era a rischio il senso autenticamente politico – e azzarderei pedagogico – di uno spazio le cui potenzialità non sarebbero cresciute certo andando in direzione di un livellamento culturale,

come la legge faceva intendere.

L'abbaglio di una riforma scolastica che avrebbe consentito la rivoluzione politica del paese aveva permesso alla scuola di scivolare nello stesso processo di omogeneizzazione che si presentava ingannevolmente come una battaglia contro le disuguaglianze. Per certi versi, dal punto di vista arendtiano si era verificato il processo inverso a quello che lei immaginava funzionale per la crescita del soggetto e il suo graduale avvicinamento al mondo: la proposta legislativa non solo non teneva conto di un più ampio discorso culturale e politico (banalmente, era sinonimo di giustizia sociale l'ingresso delle minoranze nelle scuole private collocate nei quartieri delle comunità bianche?) ma, pensato in questi termini, il passaggio all'integrazione obbligatoria dalla segregazione sociale, per Arendt non valeva di più di una segregazione. A questo punto del ragionamento, la studiosa fa riferimento ad alcune previsioni di Tocqueville

Già Tocqueville, più di un secolo fa, aveva capito che pari opportunità e pari diritti costituivano la “legge fondamentale della Democrazia americana, ammonendo che dilemmi e dubbi circa il principio di uguaglianza avrebbero potuto rappresentare un grave rischio per lo stile di vita americano. L'uguaglianza, nella sua forma più pervasiva e tipicamente americana, possiede un enorme potere di appianare le differenze di origine e natura – ed è solo grazie a questo potere che il Paese ha potuto mantenere inalterata la propria identità a fronte delle grandi ondate di immigrazione che hanno colpito le sue coste. Ma il principio di eguaglianza, perfino nella sua variante americana, non è onnipotente: non può appianare le differenze di natura fisica. E questo limite diventa visibile una volta che ogni residua disuguaglianza di status economico ed educativo sia stata appianata: a quel punto, come ogni studente di storia sa bene, affiora il pericolo maggiore: più le persone sono uguali, più l'eguaglianza permea l'intero tessuto sociale, e più le differenze vengono sentite e acutizzate, soprattutto le differenze di coloro che sono visibilmente diversi da tutti gli altri.<sup>307</sup>

L'appianamento delle disuguaglianze dentro un contesto profondamente diseguale non era soltanto così rimasto appannaggio della sfera politica ma aveva messo in discussione il ruolo sociale di un'istituzione che, così come era già accaduto con gli spazi pubblici e privati nel corso del Totalitarismo, perdeva il suo “orientamento” sociale e, di fatto, vedeva la possibilità di concretizzare un paradosso che Arendt esplicita nella possibilità

---

<sup>307</sup> Arendt, H. (1959), *Riflessioni su Little Rock in Responsabilità in Responsabilità e Giudizio*, op. cit., pp. 172 e 173.

che la raggiunta eguaglianza sociale, economica, ed educativa dei neri acutizzi, invece di sedare, la questione razziale in questo Paese.<sup>308</sup>

Anche questa volta, una scelta messa in piedi dalla recente società di massa aveva influito sulla crisi degli ambienti esistenziali, cittadini e infine educativi. Il fraintendimento di quali “funzioni” dovesse avere l’educazione, così come con il Totalitarismo si erano indebolite le funzioni della politica e dell’ambiente familiare e individuale, non solo faceva da specchio al crollo culturale di un intero paese ma era sintomo di una cultura dell’omogeneità e del conformismo, conclamata in una serie di riduzioni e di spazi fondamentali per l’emancipazione e la cura del mondo. In particolare, quando Arendt è impegnata nell’osservazione di tutto ciò che sta incrinando sempre di più la scena pubblica dei paesi occidentali, tra i diversi fattori responsabili della crisi cultura ed educativa del paese, denuncia in particolare i seguenti pericoli:

- la scomparsa del mondo pubblico sostituito da una sempre più esplicita riduzione delle attività umane rivolte solo al consumo;
- la scomparsa della pluralità umana per un principio *activo* che si concretizza in nome unicamente di valori individuali e votati al principio dell’omogeneità;
- l’indifferenziazione dei bisogni vitali legati alla realizzazione personale che diventano indifferenziati e interscambiabili;
- la scomparsa della relazione. Lì dove si partecipa passivamente alla costituzione di un unico organismo sociale, non c’è più il bisogno di entrare in relazione con gli altri.
- la scomparsa dell’azione nella sua connotazione politica e quindi plurale, uniformata a tutti le altre possibili azioni che si rivolgono gli interessi del singolo.<sup>309</sup>

### 3.1.3 L’approccio spaziale all’educazione

Dall’insieme dei pericoli diagnosticati da Arendt, è possibile estrarre alcuni concetti molto cari alla riflessione educativa seppur poco approfonditi dalla letteratura e dalla critica arendtiana. La sua speciale attenzione rivolta agli ambienti è occasione per noi non solo di rimettere al centro del dibattito alcune caratteristiche e finalità degli spazi educativi, ma anche alcune caratteristiche che, nonostante gli siano – o dovrebbero essergli – proprie, hanno storicamente rischiato l’incontro con il

---

<sup>308</sup> Ivi, p. 173.

<sup>309</sup> Cfr. Arendt, H., *Vita Activa. La condizione umana*, op. cit....

crollo e il fallimento.

L'incontro degli spazi educativi con alcuni tratti peculiari di vulnerabilità – umani, storici, contingenti – non è certo dunque di recente scoperta, tuttavia Arendt coglie con sorprendente precisione i rischi contenuti nella proposta antisettica della società del progresso e dei linguaggi legislativi. Della quale, peraltro, richiama il pericolo più grande già il suo maestro Heidegger quando afferma che “la chiacchiera è la possibilità di comprendere tutto senza alcuna appropriazione preliminare della cosa da comprendere”<sup>310</sup>, anticipando la visione di una società arresa alla complessità e in movimento solo in nome di banale conformismo.

Arendt è per certo affezionata a questo senso di “integrità” degli ambienti politici, esistenziali ed educativi di cui intuisce limiti e possibilità.

Da un punto di vista pedagogico, ciò significa che l'approccio spaziale arendtiano pone la tutela e la salvaguardia dell'ambiente in primo piano. Che significa altresì, se riprendiamo l'ipotesi della mappa arendtiana, che un qualsiasi provvedimento sull'ambiente avrà influenza sulla natura dell'agire che lo costituisce nella sua duplice possibilità di “ambiente integro” e/o “ambiente disintegrato”: due “variabili” dell'ambiente direttamente proporzionali al declino degli ambienti pubblici e politici illustrato da Arendt in “Vita Activa”.<sup>311</sup>

Affinché un ambiente educativo preservi la sua integrità abbiamo già fatto cenno nel paragrafo precedente a questo spazio di intersezione che già la fenomenologia hegeliana aveva peraltro definito come la “sfera mediana” tra soggetto e mondo e che, per Arendt, altro non era che la qualità transitiva di cui la scuola è propria. Da qui, la studiosa propone di incoraggiare questa particolare qualità affinché sia facilitato, soprattutto al soggetto giovane non ancora “maturo”, l'incontro con un mondo che, arendtianamente inteso, è “precostruito” da altri prima di lui.

Poiché il bambino non conosce ancora il mondo, deve esservi introdotto un poco alla volta. [...] <sup>312</sup>

La responsabilità di ciò che i soggetti incontreranno per la prima volta nel corso della loro esperienza, non riguarda naturalmente il bambino o la bambina ma l'educatore che, in tal senso, ha il compito di accettare con consapevolezza e criticità

---

<sup>310</sup> Heidegger, M., *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976, p. 213.

<sup>311</sup> Per ricordare le caratteristiche degli ambienti arendtiani rimandiamo al paragrafo 2.3 del II Capitolo di questa tesi (Vita Activa e la mappa del pensiero arendtiano: da dove ricominciare?).

<sup>312</sup> Arendt, H. *La crisi dell'istruzione*, op. cit., p. 246.

che quello è il mondo verso il quale il soggetto sta per entrare in relazione. Aggiunge, infatti, la pensatrice

E poiché è una cosa nuova, occorre far sì che essa giunga a maturità rispetto al mondo qual è. Comunque, qui gli educatori rappresentano di fronte al giovane un mondo del quale devono dichiararsi responsabili anche se non l'hanno fatto loro e anche se, in segreto o apertamente, lo desiderassero diverso. Questa responsabilità non è imposta d'arbitrio agli educatori: è implicita nel fatto che gli adulti introducono i giovani in un mondo che cambia di continuo.<sup>313</sup>

Da qui, è possibile evincere quella funzione tipica dell'ambiente educativo che Arendt definisce "conservatrice". Poiché riconosciamo la fragilità di un termine che, pedagogicamente parlando, è a rischio di critiche e fraintendimenti, sottolineiamo subito che la qualità conservatrice cui si riferisce Arendt è da intendere anche in questo caso nei termini di una *cura posterior*, ovvero come la cura dalle ferite della guerra che, sostanzialmente, aveva deteriorato la connotazione "pubblica" dello spazio pre-totalitario. La cura per il mondo poteva realizzarsi anche in ambito educativo tramite questa facoltà "protettiva" di cui Arendt rovescia l'interpretazione comune – conserviamo tendenzialmente ciò che abbiamo ereditato – restituendoci l'idea di una nuova tensione educativa che conserva invece quanto c'è di "buono e rilevante" per ciò che ancora non conosciamo e per chi non è ancora giunto.

Il senso della conservazione arendtiana, infatti, è rivolto non solo verso qualcosa di pre-esistente, connesso alla tradizione passata, ma verso quanto di più inatteso e inaspettato porta con sé ogni nascita; ed è questa l'unicità arendtiana "che distingue ciascun essere umano da tutti gli altri, in virtù della quale un uomo non è solo uno straniero nel mondo, ma qualcosa che non c'è mai stato prima d'ora".<sup>314</sup>

E tuttavia, forte di questa spinta verso lo spazio creativo e ignoto di ogni soggetto, la qualità conservatrice dell'educazione, motivata a proteggere e a preservare i significati più autentici dell'"unicità" umana, allo stesso tempo non arresta il confronto con quanto di "già dato" il soggetto troverà con il suo arrivo nel mondo. E come abbiamo poco sopra accennato, è l'educatore ad avere il compito deontologico di regolare questo equilibrio – rimandandoci ancora una volta ad un gioco di transazione da un polo all'altro – tra il vecchio e il nuovo.

---

<sup>313</sup> Ivi, p. 247.

<sup>314</sup> Ivi, p. 246.

In fondo noi educiamo sempre i nostri figli in vista di un mondo che è già, o sta per diventare, fuori sesto. E' la condizione umana: il mondo è creato da mani mortali; e rischia di diventare mortale come loro, perché i suoi abitanti si avvicendano senza sosta. Per proteggere il mondo dalla natura mortale di chi lo crea e chi lo abita, occorre rimmetterlo in sesto sempre daccapo.

Il che riprende quel moto perpetuo tra la finitudine umana ed un mondo che, nelle sue molteplici vesti, resta anche dopo di noi sotto il segno delle nostre azioni. Ed è dentro questa circolarità che Arendt colloca i significati più profondi della responsabilità educativa, tanto più se quel segno tangibile del nostro agire resta lì, fermo, intatto ad attendere che qualcuno lo “rimetta in sesto”. Infatti, procede il ragionamento di Arendt,

Il problema è educare in modo che il “rimetterlo in sesto” resti di fatto possibile, seppure non possa mai essere garantito. Le nostre speranze sono sempre riposte nella novità di cui ogni generazione è apportatrice; ma proprio perché possiamo fondarle solo su questa, se cercassimo di dominare la novità in modo da essere noi vecchi a dettarne le condizioni, distruggeremmo tutto.<sup>315</sup>

Probabilmente, seguendo il filo del suo discorso, “distruggeremmo” tanto in termini di possibilità e orizzonti esistenziali per i “nuovi nati” se l'educazione escludesse dal proprio orizzonte – riflessivo ed operativo –l'impegno a rinnovare il proprio agire nel confronto diretto con la “novità” custodita da ciascun nuovo nato. In questi termini, concluderà la pensatrice,

L'educazione deve essere conservatrice proprio per amore di quanto c'è di nuovo e rivoluzionario in ogni bambino: deve custodire la novità e introdurla come cosa nuova in un mondo vecchio, che per quanto possa comportarsi da rivoluzionario, di fronte alla generazione che sopraggiunge è sempre sorpassato e prossimo alla distruzione.<sup>316</sup>

Per l'educazione, pertanto, si prospetta un doppio compito che declineremo nei termini di una doppia responsabilità: da una parte proteggere lo spazio di transizione (che l'ambiente educativo rappresenta) tra lo spazio caldo, protettivo, familiare che è il mondo privato (la famiglia) – e il mondo pubblico, costituito da spazi e ambiti

---

<sup>315</sup> Ivi, p. 250.

<sup>316</sup> Ivi, p. 251.

dove realizzare in opere<sup>317</sup> le nostre azioni – le opere con le quali “consumiamo la vita” ma generiamo anche il senso delle nostre esistenze. Dall'altra parte, la conservazione e quindi la tutela di un ambiente che ha il principale compito di accompagnare i bambini e le bambine nel loro percorso di crescita, oltre che cogliere gli elementi di originalità e novità di cui ciascun soggetto è portatore e attore attivo.

### 3.1.4 L'educazione secondo Arendt: una dimensione pre-politica?

Per continuare a procedere con le nostre riflessioni è ora indispensabile fare una piccola postilla relativa alle basi epistemologiche della mappa arendtiana che, in questo capitolo, si allarga ad altri ambiti della vita umana, fino a coinvolgere i terreni educativi e a indagare la sua relazione con altri ambiti della vita pubblica e sociale: prevalentemente quella politica.

La relazione tra la pedagogia e la politica si è trasformata profondamente nel corso della storia – attraversando diverse fasi di sovrapposizione e/o di autonomia delle discipline – fino a trovare un punto di convergenza nella finalità comune di “agire in accordo con gli altri per il bene comune”<sup>318</sup>.

Tra coloro che si sono rivolti a individuare le comuni affinità dei due campi di esperienza ed azione, i teorici della scuola fenomenologica e problematicista, nell'intreccio di quelle che sono le loro differenze essenziali<sup>319</sup>, si sono interessate entrambe a delineare il senso etico – nei termini regolativi con cui si esprimono determinati principi guida – attraverso il quale si snoda e si orienta sia l'azione

---

<sup>317</sup> Ricordiamo che con il termine “opere” Arendt fa riferimento al teatro delle azioni umane, come da lei definito l'insieme di tutto ciò che contribuiamo a costruire sotto forma di “cose” materiali – le case dove abitiamo -, e “cose” spirituali – le parole e le azioni che formuliamo anche sotto forma di opera d'arte. Cfr. Arendt, H., *Vita Activa*, op. cit. . .

<sup>318</sup> Mortari, L. (2003), *Per una presenza responsabile* in Erbetta, A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del convegno <<Educazione e politica>>*, CLUEB, Bologna 2002, p. 112.

<sup>319</sup> Contini approfondisce i possibili nessi e le potenti interazioni tra la fenomenologia e il problematicismo in un recente intervento nel corso di un convegno dedicato a Bertolini dalla scuola bolognese. Scrive Contini facendo riferimento alle strade del “processo conoscitivo” teorizzate da uno e l'altro approccio: “I termini gradualità e trascendentale stanno a indicare che si tratta di percorsi accidentati e senza approdi definitivi che esprimono, fondamentalmente, l'esigenza di non aderire alle stereotipie conoscitive dominanti e di individuare quanto, nel conoscere, può esserci di superficiale e pregiudiziale. Dunque, il primato della coscienza equivale anche e soprattutto a un impegno di autenticazione di sé e del suo conoscere. E della sua capacità-possibilità di andare “alle cose stesse”, espressione fascinosa che (anche all'interno del dibattito tra fenomenologi)<sup>319</sup> apre a molti interrogativi sul che cosa sono o possono essere le cose stesse, sulla loro accessibilità a una coscienza così liberata da eludere il compito di considerarsi “una cosa stessa” a cui pervenire prima di intenzionarsi verso “altro da sé”.

Anche nel problematicismo si prospetta un'esigenza, dicevo, di emancipazione dalla condizione data, dal mondo in cui ci si trova senza averlo scelto e che, fra i condizionamenti che impone, comprende l'omologazione di forme conoscitive rigide e banali e il diffondersi di una chiacchiera che induce conformismi e inautenticità. Il compito primario dell'educazione consiste proprio nel favorire, nei soggetti, lo sviluppo di una *capacità* critica che progressivamente si traduca in *esercizio* critico da realizzarsi autonomamente ma non in modo solipsistico perché la convinzione problematicista è che quel po' di verità che possiamo guadagnare nel conoscere il mondo e noi stessi passi anche dallo sguardo dell'altro, dal confronto con l'altro, non essendovi alcuna garanzia che il rapporto con noi stessi non sia reso opaco e distorto proprio dagli occhiali che indossiamo”.

Contini, M., Intervento dal titolo: *Problematicismo e fenomenologia: il bisogno di certezza e il valore dell'incertezza in educazione*, in occasione del Convegno “*Realtà e Senso. Intenzionalità, Cultura e Conoscenza in Educazione*” che si è svolto a Bologna, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, il 13 e il 14 Ottobre 2016.

educativa che quella politica. Un orientamento che, in particolare in termini problematicisti, si sviluppa in modo trascendentale per il continuo dialogo che questi campi intrattengono con il tempo storico e le variabili di significato della storicità di ogni soggetto impegnato nella costruzione e nella progettazione di percorsi di senso – educativo, politico, culturale.

L'interazione tra la pedagogia e la politica resta dunque di complessa interpretazione e, in particolare nel lavoro di definizione arendtiano, troviamo fin dal principio delle sue elaborazioni, la fatica di rinegoziare un dialogo che con la violenza del totalitarismo si era completamente impoverito – così come era accaduto all'insieme degli ambiti dell'esistenza. Seppure, dunque, secondo Arendt sia la politica che l'educazione si affermino nella relazione<sup>320</sup> con gli altri, o forse in virtù di questo loro orizzonte comune e “trasversale” alle cose del mondo, queste due dimensioni potranno a suo avviso riconquistare le loro specificità nella singolarità degli attributi che ci consentono di definire cos'è politica e cos'è educazione. La loro intersoggettività, in altri termini, è contenuta per Arendt nella reciproca “libertà” e “autonomia” dei due ambiti.

Questa proposta è da molti interpretata come un ennesimo fattore di “disgiunzione” della teoria arendtiana, spesso criticata – e poi giustificata per le stesse ragioni – per aver orientato la sua attenzione maggiormente verso l'ambito politico con un linguaggio diverso da quello della tradizionale filosofia politica (che di fatto resta il suo campo di analisi designato). Perché allora, in questa sede, insistiamo sull'implicazione invece fortemente pedagogica della sua “devozione politica”?

E bene, seppur sia condivisibile che il suo sguardo sia sempre stato più interessato a riconsegnare senso all'agire politico in senso lato, crediamo che l'orizzonte della proposta politica arendtiana abbia invece conquistato senso e originalità proprio accanto all'ipotesi di un ambiente educativo prima criticato – assieme e per le circostanze – e poi valorizzato per il suo (dover) essere (anche) plurale, democratico, “conservatore” in direzione del futuro (nel senso specificato nei paragrafi precedenti).

Definendo gli ambienti educativi pre-politici<sup>321</sup> – valorizzando quindi un certo tipo

---

<sup>320</sup> “La politica – scrive Arendt – si fonda sul dato di fatto della pluralità degli uomini”. Cfr., Arendt, H., *Che cos'è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano 2001.

<sup>321</sup> Scrive Arendt: “Non vorrei essere fraintesa: secondo me il conservatorismo, o meglio il “conservare”, è parte essenziale dell'attività educativa, che si prefigge sempre di custodire, proteggere qualcosa: il bambino dal mondo, il mondo dal bambino, il nuovo dal vecchio, il vecchio dal nuovo. Anche la responsabilità globale che l'educatore si assume rispetto al mondo nasce da una posizione conservatrice. Ma questo vale solo nella sfera dell'educazione, o meglio, dei rapporti fra adulti e bambini, non già nell'ambito politico nel quale si agisce in mezzo, e con, adulti e nostri pari”. Arendt, H., *Crisi dell'istruzione* in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, op. cit...., p. 250.

di tutela del sapere/agire pedagogico nell'incontro con il sapere/agire politico – Arendt suggerisce, senza troppa consapevolezza pedagogica, che l'allontanamento dalla politica e dagli affari politici, sia propedeutico al confronto con l'ambiguità che può caratterizzare il complesso universo del mondo pubblico – lì dove agiremo in nome di una certa autonomia presumibilmente raggiunta. Ragione per cui, l'autrice sembra dare concretezza ad un paradosso: è possibile fare esercizio critico – che per Arendt equivaleva all'esercizio del “politico” per eccellenza per quell'esigenza di rileggere e re-interpretare ogni epoca storica nella relazione con i fatti del presente – allenando la capacità di allontanarsi dalla politica stessa. Così pensato, questo esercizio di decentramento acquisisce una valenza profondamente pedagogica e alla pedagogia sembra destinare un ruolo importante nella ristrutturazione degli ambienti sociali e politici.

Quando l'autrice stimola il lettore a considerare l'educazione in termini *pre*-politici, infatti, abbiamo l'impressione che voglia proporre all'educazione la possibilità di “sopravvivere” con autenticità, ovvero con strumenti adatti ad una lettura del tempo passato e presente – e alle sue zone buie e ambivalenti che lo attraversano – per la prefigurazione di futuri che in educazione siamo soliti nominare come i “futuri non immaginati” o “i futuri ricordati”<sup>322</sup>, per riprendere il titolo di un convegno che esplorava anche questa complessa dimensione temporale dell'educazione.

Crediamo possa essere facilmente criticabile la separazione che Arendt compie nei confronti di due sfere dell'esistenza – quella politica e quella pedagogica – abituate al confronto con la dimensione etica dell'esperienza – intesa nei termini di una problematizzazione continua di scelte individuali e collettive dei soggetti. Eppure, crediamo che la sua proposta, seppure apparentemente in controtendenza con le direzioni di senso pedagogico e politico che perseguiamo oggi con le più recenti ricerche epistemologiche e di ordine pratico, consenta almeno una suggestione in merito alla connotazione trascendentale delle pratiche educative: il senso ultimo della *conservazione* che Arendt auspica per l'esperienza educativa impegnata nella tutela di un ambiente e di un agire che sappia resistere ai momenti di crisi culturale più profonda, richiama un'attenzione particolare verso l'orientamento dell'agire educativo. Ovvero, accanto alla dimensione spaziale e plurale a lei tanto cara – e che spiega coerentemente tutta la sua attenzione rivolta all'azione – la studiosa mette ora in luce una variabile che qualifica la pedagogia non più solo come

---

<sup>322</sup> Si è svolto a Bologna, il 15 e 16 Novembre 2012, il Convegno dal titolo "IL FUTURO RICORDATO: Impegno etico e progettualità educativa" in memoria di Giovanni Maria Bertin e l'eredità pedagogica del suo pensiero. Cfr. Contini, M., Fabbri, M. (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, ETS Editore, Pisa 2014.

un insieme di “principi educativi”, bensì come un processo di ricerca delle “condizioni” che meglio rispondono alle nostre possibilità di “conservare” e costruire ambienti plurali e democratici lontani da principi autoritari che esercitano il potere per il potere stesso.

L’esercizio di decentramento – ciò che definirà come la qualità primaria di un pensiero autonomo – riguarda, in tal senso, il primo strumento contemplativo e operativo assieme che avvicina i soggetti a “iniziare” il proprio viaggio educativo ed esistenziale nel confronto con i rischi e le ambivalenze che ogni ambiente – anche quello educativo – conserva nella memoria della sua narrazione, così come nel suo procedere in avanti.

Dove si colloca la relazione tra educativo e politico in questo caso? Arendt avrebbe risposto che la relazione e il dialogo tra le due dimensioni nasce dall’impegno comune nella restituzione di spazi plurali e democratici: in particolare, nei luoghi dove la spinta a vivere l’esperienza del presente ha perso la sua dialettica con il passato e la tensione a migliorare le qualità che degli ambienti di ogni nostra esperienza individuale e collettiva – che sia sociale, politica, o educativa. Una competenza che, come abbiamo messo in evidenza, per Arendt si esprimeva attraverso grandi capacità analitiche e di decentramento in ambienti deontologicamente chiamati a rinnovare il loro impegno in questi termini.

### *3.1.5 In direzione di impegno educativo: la “restaurazione” del mondo politico*

L’educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l’arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell’educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione di intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d’imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti.<sup>323</sup>

L’ipotesi più plausibile per la quale Arendt ad un certo punto abbia colto, e abbia voluto cogliere, le condizioni favorevoli che rendono un ambiente educativo un “buon” ambiente educativo ha forse a che fare con l’origine più profonda della sua tensione epistemologica.

---

<sup>323</sup> Ivi, p. 255.

Da un lato, certamente, la spinta alla ricostruzione di un “campo” per l’agire umano che fosse nuovamente capace di riconoscere la pluralità che lo anima e lo caratterizza, dall’altro anche la forte consapevolezza – e questa raggiunge la pensatrice negli stessi anni in cui scrivi le sue riflessioni su Little Rock – che questa “missione” restauratrice non poteva partire dal mondo “così com’era”.

In altre parole, Arendt comprende che il nocciolo della questione per la rigenerazione di un mondo futuro (comprensivo di tutti gli ambiti della vita) non poteva che riguardare i nuovi nati e le future generazioni. Si trattava, per l’appunto, di ritornare a certe domande che esigevano un certo tipo di esercizio del pensiero per provare a rilanciare risposte che oscillavano fra queste contrapposte variabili del “nuovo” (futuro, possibile) e del “vecchio” (passato, ereditato) mondo. In particolare, questa esigenza diviene ancora più forte a partire dal secondo dopo guerra, il momento storico durante il quale il dialogo con il “vecchio” mondo anticipava una serie di domande piuttosto complesse e per certi versi disarmanti.

Di fronte al pessimismo generalizzato anche tra gli intellettuali di spicco, Arendt trova tuttavia una strada sufficientemente inedita per coltivare i quesiti con spirito propositivo e davvero – in questo senso pensiamo pertinente l’uso di questo termine – pedagogico.

Del resto, Arendt si è oramai pressoché convinta, ed è il punto al quale giungono le sue argomentazioni sull’educazione, che

Il mondo non può prendersi cura della vita, che dev’essere nascosta e protetta, al riparo dal suo influsso.<sup>324</sup>

Ma cosa intende Arendt con ciò?

Per certo, come abbiamo già sottolineato, Arendt si riferisce ai contesti del vivere sociale appena “emersi” da decenni di violenze e dagli orrori dell’olocausto e del Totalitarismo, ed è questa circostanza che porta Arendt a non poter escludere l’esigenza di elevare la vita un po’ più in alto rispetto ai luoghi nei quali stava procedendo e che avevano perduto qualsiasi forma di contatto con dimensioni politiche che non fossero ideologizzate.

E’ chiaro dunque che, nonostante Arendt continui a tenere separati l’ambito educativo dall’ambito politico senza mai nascondere la predilezione per il secondo, è innegabile che l’interesse civico e politico che essa stessa rivolge al campo

---

<sup>324</sup> Ivi, p. 243.

dell'educazione, non riesce a negare, a nostro avviso, il legame irrinunciabile dei due ambienti. Un legame che sappiamo coinvolgere da sempre l'educazione e la politica in un complesso esercizio di interdipendenza<sup>325</sup> che si costituisce come “insieme di proposizioni che informano la nostra comprensione del mondo”<sup>326</sup>, e da altrettanti anni, vivacizza l'incontro tra la pedagogia e la filosofia<sup>327</sup>.

Nel piano di realtà tangibili che Arendt osserva, d'altronde, non sembra esserci spazio per un'educazione che possa rispondere alle esigenze di “protezione” dall'uniformità del mondo moderno e di “conservazione” per l'unicità di ogni singolo soggetto. La direzione che ispirava le nuove proposte educative, come l'esperienza di Little Rock dimostrava, coltivava se non altro il sentiero dell'omogeneità, in contrapposizione alla differenza, oltre ad una sempre più generalizzata sovrapposizione tra la dimensione privata e quella pubblica della vita cittadina, a vantaggio della prima estesa sulla seconda con una “visibilità” sempre maggiore di quelle che Arendt definiva “qualità interiori”.<sup>328</sup> Questo cambiamento del vivere sociale, secondo Arendt generava confusione sul piano dei significati e, al tempo stesso, equivaleva a impedire la possibilità di accesso alla partecipazione pubblica in modo autenticamente originale: se tutti sono visibili allo stesso modo, cercherà infatti di affermare Arendt, nessuno lo sarà mai veramente. Tangibile e intenzionale, invece, appariva la fisionomia di progetto di uniformità nazionale che tanto risuonava con i precedenti progetti del mondo occidentale e che, di fatto, azzerava il senso dell'ampiezza storica e culturale dei problemi<sup>329</sup>. Con l'unica differenza che la legge universale, adesso, indirizzava al consumo e alla produzione. Allora qual è il compito dell'educazione in un simile frangente? E dove si colloca esattamente?

A fianco di un simile panorama sociale, la cui analisi peraltro nasce in seguito ad una trattazione completa dei totalitarismi, il contributo di Arendt sulle questioni educative non è del tutto atteso, seppure coerente con quel senso di responsabilità e

---

<sup>325</sup> Ammettere l'esistenza di un legame tra la dimensione politica e quella pedagogica significa riconoscere la dimensione assiologica dell'educazione che – se non problematizzata – rischia di tradursi in un approccio dogmatico dove l'educazione e la pedagogia rischiano di perseguire fini politici assoluti e irreversibili.

<sup>326</sup> Caronia, L., *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, Cultura e Conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 139.

<sup>327</sup> A questo proposito, è possibile ipotizzare che il fatto che Arendt non confonda mai la dimensione educativa con quella politica derivi proprio da un suo ennesimo tentativo di differenziarsi dalla tradizione filosofica che, comunemente, affiancava politica ed educazione sotto un campo di significati simili. A suo avviso, da questo binomio mai problematizzato si era conclamato il riconoscimento – sia sul piano sociale che culturale – di pratiche di dubbia portata etica.

<sup>328</sup> Approfondisce l'autrice: “Nella sfera pubblica, in cui nessuno può evitare di farsi vedere e sentire, la visibilità e l'udibilità sono fattori di primaria importanza. Sostenere che si tratta solo di apparenze esteriori significa eludere il problema. Poiché sono appunto le apparenze ad “apparire” in pubblico, mentre le qualità interiori, le qualità del cuore e della mente, sono politiche solo nella misura in cui chi le possiede desidera mostrarle in pubblico, ponendole sotto i riflettori della pubblica piazza”. Cfr. Arendt, H., *Riflessioni su Little Rock*, op. cit., p. 172.

<sup>329</sup> Il riferimento al senso storico dell'esperienza, in particolare quella educativa, è stata teorizzata e a lungo approfondita dai teorici del problematicismo pedagogico. Per un approfondimento rimandiamo al seguente testo: Bertin, G.M., *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Mazzanti, Milano 1951.

di autonomia. Inoltre, e questo aspetto è per noi altrettanto significativo, questa concezione *conservatrice* dell'educazione sa fare i conti, con grande cognizione di causa, con altre due interessanti considerazioni. Per prima cosa, ci dice Arendt

Con l'educazione si assumono la responsabilità nei due ambiti, a livello dell'esistenza e della crescita del bambino e a livello della continuazione del mondo. Non è vero che le due responsabilità debbano coincidere, al contrario possono bene trovarsi reciprocamente contrastanti. La responsabilità della crescita del bambino è in un certo senso contraria al mondo: il bambino deve essere protetto con cure speciali, perché non lo tocchi nessuna della facoltà distruttive del mondo. Ma anche il mondo deve essere protetto per non essere devastato e distrutto dall'ondata di novità che esplode con ogni nuova generazione.<sup>330</sup>

Arendt risolve in questo modo quel senso di reciprocità e di responsabilità condizionata che gli esseri umani rivolgono al mondo mentre sono in azione, sottolineando ancora una volta gli aspetti di vulnerabilità e di imprevedibilità sia degli eventi inafferrabili della storia, sia dell'agire umano. Subito dopo, inoltre, pone l'accento su quel senso di irriducibilità dell'uno e dell'altro che le consentiranno nuovamente di connotare la responsabilità "conservatrice" e vigile dell'educazione e di chi vi opera. Tant'è, prosegue, che

Tutto ciò che vive (non solo la vita vegetativa) sgorga da un'oscurità; e per quanto forte sia il suo naturale impulso a gettarsi nella luce esige, per crescere, la sicurezza dell'oscurità.<sup>331</sup>

Un'oscurità che per Arendt coincideva con la possibilità per l'educazione di tutelarsi dai condizionamenti meno nobili e più distruttivi che ogni epoca rischia di ereditare e di riprodurre. Così come era accaduto nel suo tempo di rigide e severe prassi sociali. Ancora una volta, come è accaduto con il significato più profondo dell'atto di "conservare", la studiosa ci richiede di effettuare un rovesciamento e provare a connotare l'"oscurità" nei termini inversi alla norma: i territori dell'agire educativo impegnato nella "rivelazione" e nella valorizzazione dei concetti di "comunità, di amicizia, di dialogo, di pluralismo".<sup>332</sup>

La consapevolezza dell'oscurità diviene, in tal senso, un dispositivo per ritornare ad osservare, guardare e trasformare la realtà volgendo lo sguardo verso un nuovo e ricchissimo ventaglio di significati politici sociali ed educativi del nostro "vivere" e

---

<sup>330</sup> Ivi, p.233

<sup>331</sup> Ivi, pp. 233 e 234.

<sup>332</sup> Cfr. Young-Bruhel, E., *Hannah Arendt. Una biografia*, op. cit..., p. 258.

“abitare” i contesti.

### 3.1.6 La “sicurezza dell’oscurità”: un dispositivo per leggere la realtà

Prendendo spunto dalle parole di Arendt, la “sicurezza dell’oscurità” è per certi versi la proposta di un dispositivo di lettura della realtà, nonché la ricerca di una prospettiva di cambiamento che la studiosa matura mentre osserva alcuni pensieri politici che dimostrano non poche difficoltà del paese nord-americano a rispondere alle nuove esigenze sociali. Non solo. Il senso ultimo della società di massa di rompere i confini tra le molteplici sfere dell’esistenza, permettendo che emerga in “superficie” ciò che generalmente alla luce non sta – la vita familiare, le componenti emozionali più intime – legittima secondo Arendt la privazione di un diritto esistenziale fondamentale: l’esercizio del pensiero come esercizio identitario; in ambienti che sono privati e pubblici, attivi e contemplativi<sup>333</sup>.

La sovrapposizione di questa pluralità di ambienti che definiscono la pluralità stessa dei soggetti, accanto alla perdita della funzione protettiva e conservatrice degli ambienti educativi, aveva diffuso un senso generale di instabilità del mondo.

Little Rock aveva dimostrato lo spaesamento in atto: un mondo dove tutto è possibile, dove si sperimenta l’incontro tra pari senza accompagnamento, né protezione. Dove gli spazi dell’incontro con l’altro non possiedono nessuna bussola per orientarsi.

[...] Secondo Arendt, questa stabilità del mondo è fondamentale: l’appartenenza al mondo è la condizione per la quale “la vita specificatamente umana può essere a casa propria sulla terra”. Ridurla all’ordine della vita vorrebbe dire fermarla nel ciclo perpetuo del ricominciamento tipico del lavoro, del consumo e del tempo libero. “Alcuna vita umana...è possibile senza un mondo”. Alcuna vita umana ha senso quando è privata di un mondo. Ed è la responsabilità morale e quasi metafisica di ogni essere umano che, come tale, si cura del mondo[...].<sup>334</sup>

All’interno di questo disorientamento generale, diviene dunque ancora più significativo l’impegno arendtiano orientato al ripristino di ciò che l’educazione poteva “proteggere” per escludere un altro crollo del mondo e della realtà circostante.

---

<sup>333</sup> Per un approfondimento di ciò che definisce la relazione tra *activo* e *contemplativo*, si rimanda alla lettura della “Vita della mente”, il testo in cui Arendt affronta nel merito un excursus sulle molteplici e controverse interpretazioni della tradizione filosofica.

<sup>334</sup> Foray, P., *Hannah Arendt. L’education et la question du monde*, Dossier: citoyen du monde, Myriadoc, Bruxelles 2012. p. 83

Sebbene sembri generare una contraddizione, Arendt pone dunque l'enfasi sulla "sicurezza dell'oscurità" tutelata dagli ambienti educativi per la protezione da un'oscurità più pericolosa che già aveva investito l'intera mappa degli ambienti esistenziali, indebolendo per di più la stessa possibilità di *saper* scegliere e giudicare. Era qui, nella possibilità di conservare uno spazio di critica e *independent thinking* che Arendt collocava il senso più autentico e pedagogico di un ambiente capace di muoversi con coscienza e criticità tra le scelte che la vita, sia in ambito pubblico che privato, richiede di riconoscere e sapere affrontare.

Accanto a questa "ambivalente oscurità" dell'ambiente educativo – lo spazio semi-illuminato, non isolato dal mondo ma nemmeno dipendente dal procedere degli eventi esterni – Arendt intravede dunque una componente altrettanto fondamentale per la tutela degli spazi che, a questo punto, divengono spazi di grande vitalità e valore pedagogico.

Si dispiega così l'apertura arendtiana verso la possibile integrazione tra gli ambienti e il nostro pensiero, tra le possibilità che l'uno possa salvaguardare l'integrità dell'altro verso un comune orizzonte di crescita ed emancipazione.

### 3.1.7 *Ambienti, pensiero ed azione: quali possibilità di dialogo?*

Che cosa <<facciamo>> quando non stiamo  
facendo altro che pensare? Dove siamo noi, circondati normalmente dai nostri  
simili, quando siamo soltanto con noi stessi?<sup>335</sup>

Hannah Arendt

Gli anni in cui Arendt scrive i due saggi dedicati all'educazione, "Riflessioni on Little Rock" e "Crisi dell'istruzione" sono gli anni durante i quali il fermento pedagogico degli Stati Uniti, non solo consente al Paese di prendere sempre più coscienza delle proprie responsabilità sociali e culturali, ma favorisce l'incontro con alcune idee fondamentali del filosofo e pedagogista John Dewey. Egli promuoveva il valore di un'educazione desiderosa di costruire prospettive più democratiche e meno autoritarie. Una doppia coincidenza dunque, la prima sul piano culturale, la seconda sul piano dei contenuti che lascia immaginare, senza troppe difficoltà, una possibile "contaminazione" deweyana nell'elaborazione del concetto di spazio/ambiente

---

<sup>335</sup> Arendt, H., *La vita della mente*, op. cit. ..., p. 88.

arendtiano. Scriveva infatti Dewey appena all'inizio del XX Secolo,

Il concetto di ambiente non si limita a significare “quello che circonda un individuo”. Esso denota propriamente la continuità delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive. Un essere inanimato è naturalmente a contatto con ciò che lo circonda, ma le cose circostanti non costituiscono un ambiente se non metaforicamente.<sup>336</sup>

Quelle stesse “tendenze attive” che Arendt configura in termini spaziali nella relazione sempre inquieta tra il pensiero, l'agire e i contesti che fanno da cornice a questo “movimento”.

Tuttavia, per quanto oggi, nella società liquida e complessa<sup>337</sup> possa sembrare retorico affermare che un ambiente di qualsivoglia tipologia – da quello più strettamente personale a quello di maggior ambito sociale, politico ed educativo – possa condizionare il nostro modo di pensare, facciamo ancora fatica a riconoscere il valore metaforico preannunciato da Dewey e dunque le immense possibilità di dialogo esistenti tra il nostro modo di pensare e i significati degli spazi che abitiamo.

Arendt, invece, in tal senso ci è maestra e giunge molto presto con le sue riflessioni a interrogare questo complesso dialogo: tra il nostro pensiero e gli ambienti in cui “agiamo” il nostro pensiero.

La studiosa sottolinea l'interdipendenza tra ambienti e pensiero anticipando una formula “relazionale” del pensiero che si riconosce, seguendo le parole di Madrussan, nei termini proprio di un'

esperienza inquieta, caratterizzata da alcuni elementi costitutivi: l'incertezza rispetto ai paradigmi interpretativi abituali, il senso di estraneità rispetto alle parafrasi del mondo cui siamo stati assuefatti, la perdita di incisività dei linguaggi della consuetudine, la semplificazione del complesso rispetto alla problematicità intrinseca dell'esperienza. Pensare, insomma, come rischio, come scommessa, anche formativa.<sup>338</sup>

Il “pensare”, dunque, così descritto, si allontana un po' di più e più facilmente da configurazioni “già date” e perimetri “già definiti” della complessa interazione tra i nostri pensieri e gli ambienti che viviamo– la cornice che arendtianamente tiene insieme l'azione, il discorso politico e il potere influenzandone l'andamento. Ma cosa

---

<sup>336</sup> Dewey J. (1916), *Democracy and Education*, a cura di A. Granese, trad. it. J. Dewey, *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 54.

<sup>337</sup> I due aggettivi fanno riferimento a due delle connotazioni dell'epoca contemporanea più note e diffuse grazie ai celebri studi di Edgar Morin e Zigmunt Bauman.

<sup>338</sup> Madrussan E., *Educazione e inquietudine. La manouvre formativa*, Ibis Edizioni, Pavia, 2017, p. 238.

intende Arendt quando si riferisce al “lieve evento del pensiero”?

Arendt definisce l'esercizio del pensiero “*selbstdenken*”, il pensare tra sé e sé, l'esercizio riflessivo capace di precedere il giudizio, e dunque quanto vi è di più vicino all'autenticità di un pensiero autonomo e indipendente che si definisce nella costellazione degli ambienti da lei privilegiata.

La Arendt comprende che l'intera armonia del pensiero, il dialogo tra sé e sé, deve precedere il giudizio, e ad esso apportare i suoi oggetti. Ma un pensare armonico presuppone la capacità di ritrarsi dalle cose del mondo, e da ciò che la propria mano destra ha fatto nel mondo: non per chiudersi in contemplazione, ma per cercare un significato e raccontare una storia che ne abbia uno.<sup>339</sup>

Dunque, un pensiero affezionato alle possibilità di decentramento e alle indagini che fanno del proprio cammino nella storia – nella propria storia personale e politica – la possibilità di partecipare concretamente e con consapevolezza a ciò che nutre l'eredità del mondo, non solo la singolarità del nostro passaggio sulla terra. Quando si dedica a questo speciale ambito dell'azione umana - l'azione pensante che si rigenera nel pensiero che agisce – Arendt presterà un'attenzione particolare a questa nuova formula del pensiero come primo “movimento vitale” impegnato nella definizione degli ambienti.

Se la dimensione del *thinking* (inteso arendtianamente nella sua attivazione a partire dall'atto del “significare gli eventi”) riguardava in senso così stretto “l'arte dell'imparare a giudicare” è perché, qualche anno dopo la scrittura dei saggi per i quali vivrà le sue prime esperienze di controversia, Arendt affronterà la controversia più grande e significativa della sua carriera con il processo ad Eichmann. Continuando la sua riflessione sulla “morale politica” e sulla “spazialità del pensiero”, è in questo preciso momento che Arendt comprende che “nel ricercare il significato delle azioni umane, l'uomo guadagna il massimo che gli è consentito, cioè il privilegio di giudicare allorché guarda ai mali del passato”<sup>340</sup>.

Guardando al male a lei più prossimo, quello del totalitarismo, come abbiamo visto, Arendt guadagnerà il massimo delle sue teorizzazioni sfidando i possibili significati del male totalitario. Anche in questo caso, come già aveva colto con le riflessioni su Little Rock, è nel campo di un'azione alterata – l'azione totalitaria che non prevedeva più nessuna pluralità, né differenza – e disumanizzata/disumanizzante

---

<sup>339</sup> Young Bruhel, *Hannah Arendt. Una biografia*, op. cit... p. 427.

<sup>340</sup> *Ibidem*.

che Arendt definisce il male banale. Banale, infatti, era quanto emergeva non appena ci si arrestava ad indagare affannosamente le peculiarità di gesti e pensieri che avevano compiuto quegli atti così estremi e drammatici. L'esito del ragionamento era sempre lo stesso: non c'era nessun senso profondo, nessun significato complesso da decifrare nella politica dei lager. Tanto meno nei comportamenti di Eichmann che, infatti, non appare che un uomo le cui azioni sono descritte come un insieme di risposte burocratiche, fedeli agli ordini di uno Stato. Arendt non intende certo giustificare le sue azioni, e tuttavia coglie l'arrendevolezza e il fatto che nessuna parola di Eichmann somigli alla profondità del pensiero ma, al contrario, riveli una sua completa assenza: a rivelarlo era prevalentemente il suo linguaggio povero, "superficiale", costituito da soli clichés.

Clichés, frasi fatte, l'adesione a codici d'espressione e di condotta convenzionali e standardizzati adempiono la funzione socialmente riconosciuta di proteggerci dalla realtà, cioè dalla pretesa che tutti gli eventi e tutti i fatti, in virtù della loro esistenza, avanzano all'attenzione del nostro pensiero. Saremmo rapidamente esausti se fossimo ogni volta sensibili a tale pretesa: la sola differenza fra Eichmann e il resto dell'umanità è che, manifestamente, egli la ignorava del tutto. Fu proprio questa assenza del pensiero – un'esperienza così consueta nella vita di tutti i giorni, quando si ha appena il tempo, o anche solo la voglia, di fermarci e pensare – che destò il mio interesse.<sup>341</sup>

Eichmann, affermerà la pensatrice portando avanti il ragionamento, semplicemente non pensa perché, andando a fondo dei possibili significati delle sue parole, non si trova nulla di profondo e complesso. Nulla che avesse a che fare con quell'esercizio del pensiero che, al contrario, si imbatte con ragionamenti e logiche semantiche rivelando determinate capacità critiche.

Di fatto, questo burocrate sotto giudizio rispondeva similmente, per riprendere le parole di Dewey, alle "tendenze attive" di un ambiente le cui "cose circostanti" rischiano di legittimare un certo procedere delle azioni umane senza che ne venga messo in discussione il valore etico e morale.

Dal punto di vista arendtiano, più che spiegare e motivare le ragioni per cui la maggior parte dei soggetti siano potenzialmente attori e agenti del male, questa speciale propulsione verso il male descriveva soprattutto l'indispensabilità di recuperare l'autenticità di un dialogo tra ambienti "sani", etici e un pensiero attivo

---

<sup>341</sup> Arendt, H., *La vita della mente*, op. cit. ..., p. 85.

(un pensiero capace di agire simultaneo ad un'azione fatta di pensiero) creativo e coraggioso, capace di avventurarsi nei terreni precari del dubbio, dell'incertezza. Un genere di confronto che non dobbiamo fraintendere con l'attuale connotazione di una società che risponde solo all'ethos dominante della precarietà e dell'insicurezza ma, piuttosto, come un'attitudine che attraverso il dubbio sappia riconoscere e dialogare anche con l'enorme potenziale "metaforico" degli ambienti con i quali negoziamo il senso del nostro agire e del nostro esistere. Dove con metaforico, condividendo l'interpretazione di Madrussan dedicata a questo ambito semantico e tematico dell'educazione<sup>342</sup>, intendiamo quello spazio che ci propone una posizione ideale per la conservazione della "giusta" distanza tra la realtà e le nostre rappresentazioni. Per cui, sottolinea la pedagogista,

Così concepita, la metafora riempie la 'distanza' che separa la realtà dalla sua rappresentazione diffusa. Essa, dicendo che è indicibile altrimenti, contrasta quell'assolutismo della realtà che è capace di rappresentare soltanto la realtà amministrata del già – noto, quella delle funzioni, dei ruoli, dei meccanismi, delle strategie, dei moduli, delle griglie, dei registri e di quant'altro sia in grado di ammorbare la creazione di possibilità.<sup>343</sup>

Inoltre, aggiungerebbe Arendt, questo confronto con gli spazi metaforici dentro i quali agiamo e abitiamo il mondo, non si animerebbe in nome di una scelta tra il bene e il male ma trasversalmente alla "vitalità metaforica" del pensiero, per dirla con Shelley<sup>344</sup>, che ci autorizza a nominare le nostre azioni come buone o cattive (giuste o sbagliate, affettuose, amichevoli, etc..). Così come, allo stesso modo, consente di criticare e ridefinire il nostro procedere conservando la promessa (mantenendo l'impegno etico) di costruire senso e significato. Una qualità dell'azione, quest'ultima, che per Arendt era correlata alla responsabilità dei soggetti di poter nominare "ciò che altrimenti non sappiamo dire, né motivare" (così come era accaduto con i comportamenti di Eichmann) se non attraverso una ricerca di senso e di confronto con i molteplici, e spesso ambivalenti modi di essere nel mondo (siamo buoni e cattivi, attivi e passivi etc.). Quindi, negoziando i significati che diamo all'esperienza e alle nostre azioni senza mai escludere l'infinità delle possibili connotazioni del nostro *essere – nel – mondo* che, come approfondito nel primo capitolo, non cessa mai di

---

<sup>342</sup> La possibilità di saper esercitare il pensiero metaforico consisteva per Dewey nella premessa di un atteggiamento mentale "democratico" che prende avvio (può prendere avvio) attraverso l'azione educativa.

<sup>343</sup> Madrussan, E., *Educazione e inquietudine. La manovra formativa*, op. cit..., p. 243.

<sup>344</sup> Sugeriamo l'approfondimento di Arendt dedicato all'analisi del *linguaggio* e dell'uso della *metafora*. Cfr. Arendt, H., *La vita della mente*, op. cit..., pp. 183-197.

negoziare significati con il nostro essere *sapiens*...ma anche con il nostro essere *demens*<sup>345</sup>.

Di qui, una delle nuove premesse perché questo dialogo possa realizzarsi, sembrano ancora una volta suggerire le parole di Arendt, è forse situata nella possibilità che ambienti e soggetti tornino a dialogare in termini emancipativi ed *attivi*: principalmente riconoscendo il potenziale creativo e metaforico che connota il nostro agire per significare ciò che è “fuori di noi” e che non è mai neutrale ma costituito da tendenze attive che “espandono il campo dell’esperienza”<sup>346</sup>, così come i significati degli ambienti.

L’esclusione di questo dialogo, dal punto di vista arendtiano, rischia di rinforzare le ideologie che affiancano alla soggettività umana il senso di onnipotenza e favoriscono le premesse di un pensiero ideologico, autosufficiente e autonomo diretto solo alla ricerca della verità assoluta. Mentre, per quanto riguarda il carattere “situato” dei pensieri che abitano e costruiscono ambienti, l’esclusione della negoziazione dei loro significati con le nostre rappresentazioni non solo consente a qualsiasi campo dell’agire umano di manifestarsi in nome di azioni confuse, senza la previsione di alcuna sponda dove esercitare “giudizio” e “comprensione”, ma favorisce la generalizzazione di rappresentazioni univoche. Tanto più se ad essere smarrita è la pluralità della nostra condizione, quella che per Arendt è costitutiva dal “potere collettivo” della nostra azione fin tanto che rinvigorisce la vita sociale, politica e culturale di una comunità. Eppure, ambienti e pensiero continuano nella storia a essere protagonisti di diverse opere di disgiunzione che Arendt tenta qui, invece, di riportare alla loro iniziale relazione, tramite la riacquisizione di ciò che definisce l’azione attiva e contemplativa, situata e immaginata, singolare e plurale.

Contrariamente, infatti,

la conseguenza più pericolosa nel possedere solo strumenti che affidavano la conoscenza assoluta alla ragione umana e alla sua indipendenza”, si stava concretizzando con la frammentazione degli ambienti e degli spazi della vita sociale. A questo proposito, il pensiero che Arendt definisce “indipendente”, intendeva rivendicare uno spazio del pensiero che, a suo avviso, costruiva significato e conoscenza solo se considerato accanto all’azione.

La proposta del “dove pensiamo”, per queste ragioni, contiene un contributo importante nella ridefinizione degli ambienti (storici, sociali, politici, educativi...) e del loro valore anche

---

<sup>345</sup> Morin E., *Il paradigma perduto*, op. cit...

<sup>346</sup> Cfr. Bertolini, P., Caronia, L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

pedagogico.<sup>347</sup>

Ritorna, dunque, con determinazione l'attenzione spaziale arendtiana e ne emerge, ora, la profonda rilevanza dal punto di vista educativo. Soprattutto lì dove il discorso sull'intenzionalità e la tutela della nostra *Lebenswelt* – o *mondo della vita*,<sup>348</sup> soggettivo e storico insieme – richieda anche il compito pedagogico (che Arendt colloca invece tra le prerogative dell'impegno prevalentemente politico) di riservare un'attenzione speciale alla definizione di un pensiero altrettanto autonomo e integro; un pensiero compreso, cioè, tra i luoghi della contemplazione e quelli della creazione di significati. In caso contrario, ci allerta Arendt,

Dietro il non voler giudicare si cela il dubbio che nessuno sia libero, il dubbio che nessuno sia responsabile o possa rispondere degli atti che ha commesso. Ed ecco allora che appena qualcuno solleva il problema, anche solo en passant, si tra subito posto a confronto con questa tremenda mancanza di fiducia in se stessi.<sup>349</sup>

Riportandoci costantemente a ripercorrere con il ragionamento questo complesso ambito di interazione tra azione intenzionale – ambienti – pensiero/*capacità di giudicare*, ripensando alle possibili domande rivolte a disvelare i tratti di banalità del male, allora, ci sembreranno meno casuali le ragioni per cui Arendt individuerà come possibile “riscatto per l'umanità” un lavoro di ricostruzione degli ambienti politici, sociali – ora anche educativi – non solo volto al recupero di una conoscenza delle questioni morali, ma anche alla sua interdipendenza. Con la rinnovata

abitudine di vivere esplicitamente con se stessi: e cioè l'abitudine a condurre fra sé e sé quel dialogo silenzioso che dal tempo di Socrate e di Platone chiamiamo solitamente pensiero (...). Il totale collasso morale della società rispettabile durante il regime hitleriano potrebbe insegnarci che coloro i quali, in circostanze simili, sono affidabili non sono quelli che tengono in gran conto i valori, o che si attengono strettamente a norme e criteri morali (...). Molto più affidabili saranno i dubbiosi e gli scettici, non già perché lo scetticismo sia cosa buona o il dubbio sia cosa sana, ma perché essi sono abituati [a esaminare le cose e a prendere adeguate decisioni]. E meglio di tutti saranno coloro i quali sanno che, qualunque cosa accada, finché viviamo siamo condannati a vivere in compagnia di noi stessi.<sup>350</sup>

---

<sup>347</sup> Ilardo, M., *John Dewey e Hannah Arendt: due pensatori dello spazio sociale*, Franco Angeli Editore, Milano, In corso di pubblicazione.

<sup>348</sup> Cfr. Bertolini, P., *Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Enciclopedia, La Nuova Italia, Milano, 2001.

<sup>349</sup> Arendt, H., *Responsabilità e giudizio*, op. cit., p. 17.

<sup>350</sup> Arendt, H., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano 1964, p. 14.

La proposta di un esercizio del pensiero “al servizio” di un’azione concreta, possibile, eticamente disponibile, avrebbe forse concesso ad Eichmann di mettere in crisi il sistema dentro il quale il burocrate del nazismo operò senza alcuna esitazione –, e più in generale di riconsiderare questo complesso rapporto tra i nostri pensieri e le nostre azioni.

In questa operazione di riordino delle “facoltà” interpretative ad opera del nostro pensare e del nostro agire, resta tuttavia da comprendere più in profondità alcune possibili maschere di ambiguità e contraddizione che le nostre azioni adoperano – possono adoperare – nei contesti e negli ambienti educativi che abitiamo, trasformiamo e, viceversa, abitano e trasformano i nostri vissuti.

Per prima cosa, che cosa intendiamo con azione educativa? E come si confronta la fragilità e la vulnerabilità di un’azione educativa che descriviamo e promuoviamo come intenzionale, consapevole, storicamente con i lati oscuri che ci permettono di descrivere l’esperienza umana (i suoi pensieri come le sue azioni..) come un’infinità di complesse ambivalenze?

Per tentare di argomentare queste domande, nelle pagine che seguiranno metteremo in risalto, in primo luogo, alcuni tratti distintivi dell’azione educativa, in secondo luogo, alcune variabili di ambivalenza che fanno dei contesti educativi anche – e certamente non solo – luoghi sensibili alla fascinazione del potere e della violenza.

### **3.2 Spazi educativi, terreni di fragilità**

Arriviamo dunque a un nodo cruciale del nostro elaborato che ci permette di far interagire la domanda arendtiana del “dove” con alcuni possibili tratti di ambivalenza e fragilità dell’agire educativo in direzione, naturalmente, di proposte che possano poi rinvigorirne il senso etico e pedagogico.

Dal punto di vista arendtiano, questo modo di procedere dai “limiti” alle “possibilità” dentro ogni ambito dell’esperienza possiede un valore aggiunto se affianchiamo all’operazione di riqualificazione di un certo agire, anche la valorizzazione di un pensiero critico, divergente, creativo. Per certi versi, quindi, Arendt ci accompagna anche in questo paragrafo ricordandoci che pensare attorno alla sfera “attiva” di ogni ambito dell’esperienza, è per noi occasione di costruire pensiero: un pensiero naturalmente complesso, e dunque critico, indipendente,

dialogico, politico.

Eppure, questa complessa relazione tra ciò che rende il soggetto “attivo” e “contemplativo”, intendiamo ribadirlo, non ha mai seguito, nel corso della storia, un iter lineare e semplice. Al contrario, essa si è confrontata con diversi tentativi di interpretazioni che hanno spesso delimitato la nostra facoltà di agire, da una parte, e di pensare, dall'altra; lasciando emergere antichi steccati anche dentro il complesso lavoro di organizzazione della conoscenza.<sup>351</sup>

A maggior ragione in campo educativo, dove il discorso pedagogico “si trova impegnato, a partire dal tentativo di illuminare l'esperienza, nella quale scopre (appunto) coni d'ombra e zone opache”<sup>352</sup> nell'impresa educativa di portare alla luce quanto di più implicito rischia di rimanere in ombra.

Nella stessa direzione, già il senso più profondo dell'intenzionalità educativa tanto esplorata dall'indagine teoretica di Bertolini chiama in gioco almeno due fattori irriducibili dell'esperienza educativa: i possibili elementi di ambiguità che la attraversano e i fattori di iper-complessità che connotano “l'ordine del discorso” foucaultiano<sup>353</sup> compreso nei perimetri e negli ambienti educativi. In altri termini, l'indagine fenomenologica non pone mai in secondo piano le ragioni per cui “l'azione educativa, sempre mediata e costruita secondo schemi specifici, contiene a sua volta tratti di imprevedibilità, irreversibilità che in ogni momento storico non escludono mai il possibile sviluppo di “itinerari di occultamento”<sup>354</sup>.

In accordo con questi “tratti di fragilità” dell'azione, l'apporto di Arendt arricchisce la riflessione circoscrivendo alcune particolari caratteristiche di questa “tipica facoltà umana”. Ecco le tre caratteristiche che Arendt mette in evidenza:

- Il fatto che l'uomo sia capace d'azione, significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità. [...]
  
- Il rivelarsi del proprio essere è implicito sia nelle parole sia nelle azioni [...]

---

<sup>351</sup> Cfr. Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.

<sup>352</sup> Bruzzone, D., *Dall'altra parte dell'ombra: un “altro” sguardo sull'educare* in Bruzzone, D., Iori, V. (a cura di), *Le ombre dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2015, p.13.

<sup>353</sup> Per un approfondimento della lettura di Foucault e alla sua attenzione teorica relativa ai rapporti tra discorso, verità e potere si rimanda al testo. Foucault, M., *L'ordine del discorso*. Giulio, Einaudi Editore, Milano, 2014.

L'ordine del discorso foucaultiano fa riferimento all'insieme delle “determinazioni linguistiche” che caratterizzano un determinato contesto: ovvero, i condizionamenti socio-culturali delle parole che utilizziamo in un certo ambito e/o contesto specifico dando loro specifici significati (di cui, però, non siamo sempre consapevoli).

<sup>354</sup> Cambi, F. *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato* in Cambi, F., Ulivieri, S., *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 3-30, 1994.

- l'azione senza discorso non sarebbe più azione perché non avrebbe più attore, e l'attore, colui che compie gli atti, è possibile solo se nello stesso tempo sa pronunciare delle parole. [...] <sup>355</sup>

L'insieme di queste tre variabili interroga la nostra facoltà riflessiva non senza un alto grado di complessità: giudicare un evento o un soggetto escludendo il loro rapporto di reciprocità significa riportare l'uno o l'altro all'interno di un unico "spazio di eccezione" che avrebbe reso sterile, se non inutile, un qualsiasi tentativo di decentramento o di ricerca della "giusta misura" che può aiutarci nell'"osservazione delle cose" e nella ricerca dei loro significati (emerge qui tutta la predisposizione alla riflessione di Arendt sulle questioni metafisiche). L'esercizio che Arendt per prima cercò di mettere alla prova partecipando al processo di Gerusalemme. Giungiamo così, ad una seconda connotazione pedagogicamente interessante del pensiero arendtiano.

Una considerazione importante per chi opera in educazione, infatti, riguarda da sempre l'(inter)azione delle proprie azioni intenzionali in relazione ai contesti e agli ambienti dentro i quali l'educatore e/o il professionista esercitano il proprio ruolo. Un'azione che, come Arendt ci ricorda tramite l'episodio di Eichmann – e la fenomenologia pedagogica ci conferma – non è necessariamente "eticamente orientata" e/o "intenzionalmente" rivolta al cambiamento, ma anche imprevedibile. Nel caso specifico dell'analisi arendtiana, i tratti di vulnerabilità dell'agire umano si erano tradotti in una frammentazione degli spazi "comunemente" organizzati, vissuti ed esperiti con/attraverso l'azione coerentemente ad un processo di impoverimento del pensiero e delle sue caratteristiche poco sopra delineate.

I tratti di vulnerabilità e di fragilità dell'azione umana si riconfermano anche nella riflessione filosofica-politica, dunque, stretti in un legame di contingente interdipendenza con tutta una serie di variabili – vincolate ai contesti storici, ambientali, locali e sociali – non sempre "controllabili" né "prevedibili". Il che ha permesso anche alla riflessione pedagogica di indagare tradizionalmente i significati molteplici e ambivalenti dell'azione educativa all'interno di due traiettorie principali: da una parte l'azione orientata a delimitare il terreno percependo rischi e possibilità dello scacco e del fallimento; dall'altra l'azione orientata all'apertura e verso direzioni autentiche di realizzazione esistenziale <sup>356</sup>.

---

<sup>355</sup> Ivi, p. 129 e 130.

<sup>356</sup> Per un approfondimento suggeriamo alcuni testi fondamentali della letteratura pedagogica: Cfr. Bertolini, *Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La nuova Italia, Milano 2001; Bertin, G.M., *Progresso Sociale o trasformazione*

Le due strade non sono in un rapporto di esclusione ma oscillano tra una dimensione e l'altra ripercorrendo confini, limiti e possibilità dove troviamo situato il nostro avanzare nei contesti, così come il nostro procedere educativo. Tenendo altresì presente che dentro la stessa oscillazione si colloca certamente la possibilità di determinare la strada da intraprendere, così come la possibilità di alcune scelte secche e unilaterali come la storia dell'educazione ci tramanda.

In questa direzione è andato sviluppandosi il pensiero pedagogico di Bertolini, che nella sua ricerca e definizione di una "coscienza intenzionale" del percorso educativo, individuò anche alcune variabili "ambigue" e problematiche da tenere in considerazione.

A tal proposito, Bertolini individua due "modi" ricorrenti di concretizzarsi dell'educazione.

Per prima cosa, scrive il pedagogista facendo riferimento al primo

credo sia necessario sottolineare che l'educazione, così come si è dispiegata nella storia, ha sempre oscillato, sia pure in forme e con accentuazioni diverse, tra due interpretazioni e due modi di realizzarsi in forte contrasto tra loro. Si tratta, da un lato, di un'interpretazione che, partendo da un legittimo riconoscimento dell'importanza che deve avere la messa a punto di piani bene ordinati e di precisi strumenti operativi, in vista della realizzazione di una formazione dell'individuo (di ogni individuo) fondata su valori riconosciuti come tali dalla comunità sociale ha finito per trasformarsi in un procedere rigido, dogmatico, adultistico: in una parola autoritario<sup>357</sup>

Per Bertolini, in altre parole, l'intenzionalità educativa<sup>358</sup> ha richiesto nel corso del tempo la necessità di un certo "rigore pedagogico" che non sempre ha definito un insieme di pratiche davvero capace di confrontarsi con l'irreversibilità di cui sopra, né di resistere ad alcune tentazioni in linea con i paradigmi dominanti di specifiche epoche storiche.

L'episodio descritto e indagato da Arendt, inoltre, è ancora una volta esemplificativo di questo procedere secondo le direzioni delle "ventate di Zeitgeist" che segnano la natura di un intero campo d'azione così come la sua reciprocità con il

---

*esistenziale: alternativa pedagogica*, Liguori, Napoli 1982; Bertin, G.M., Contini, M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983.

<sup>357</sup> Bertolini, P., *Educazione e Politica*, Raffaelli Cortina Editore, Milano, 2003, p. 73.

<sup>358</sup> Secondo l'approccio fenomenologico in pedagogia, profondamente influenzato dalla filosofia husserliana, scrive Micaela Castiglioni, "la coscienza non è una dimensione autonoma e isolata in se stessa, essa vive soltanto negli atti, in quanto è diretta "verso qualcosa", è sempre "in-tenzionale", ossia "coscienza di...". Questa corrispondenza intenzionale tra gli atti della coscienza e il mondo oggetto, costituisce il superamento della contrapposizione tra soggetto e oggetto, e indica tra loro una perenne correlazione. Cfr. Castiglioni, M., *Intenzionalità* in Bertolini, P., *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson edizioni, Trento, 2006, p.120.

pensiero. Ed è questa fragile ma potente interazione che, arendtamente parlando, eleva gli spazi vitali e conserva gli ambienti esistenziali con gli strumenti critici del dubbio e del dissenso.

Jerome Kohn definisce questo punto di massima convergenza e quasi “sovrapposizione” tra azione e pensiero, l’approdo più importante e controverso della diagnosi arendiana, in particolare non appena l’autrice giunge ad affermare che è proprio nella crisi di un intero spazio politico che si è frammentata la possibilità di un pensiero critico, indipendente. Afferma Kohn a questo proposito:

La tradizione morale del nostro pensiero si è spezzata. E a spezzarla non sono state idee filosofiche ma sono stati eventi politici, fatti politici, come quelli del Novecento, che l’hanno mandata in frantumi.<sup>359</sup>

All’interno di questa frattura, possiamo inserire anche i rischi di una perdita di integrità per la pedagogia stessa che si colloca esattamente in questo fragile equilibrio tra senso dell’azione e senso – che è anche senso e direzione politica – degli ambienti dentro i quali agisce. E tutto questo sebbene l’educazione abbia più volte tentato di dimostrare un certo spontaneismo e naturalità nell’affrontare determinati processi che, come ha dimostrato la narrazione di Little Rock, non ha mai realizzato esiti di facile interpretazione né di immediato riconoscimento. Al contrario, il mondo educativo coinvolto nel confronto quotidiano con il mondo politico, è stata spesso soggetta a manipolazioni e interpretazioni che perseguivano lo spontaneismo di determinate correnti ideologiche.

In tal senso, Bertolini arriva a ipotizzare il secondo “modo” di concretizzarsi di una prassi educativa incapace di riconoscere il proprio “valore” politico:

si tratta di un’interpretazione e di una prassi che, partendo dal legittimo riconoscimento del valore proprio della naturalità e quindi della spontaneità dell’individuo, hanno finito per cadere in varie forme di spontaneismo che, come ogni “ismo”, rappresenta una vera e propria deriva rispetto alle giustificazioni originarie.<sup>360</sup>

Il discorso educativo in genere e in particolar modo alcuni suoi risvolti nella prassi educativa non sono mai stati immuni da “contaminazioni” ideologiche e coinvolgimenti in progetti politici totalitari e/o dai risvolti tendenzialmente

---

<sup>359</sup> Kohn, J., *Prefazione*, in Arendt, H., *Responsabilità e giudizio*, op. cit. ...., p. X.

<sup>360</sup> Bertolini, P., *Educazione e Politica*, op.cit. ...., p. 74.

spontaneisti. Le “ombre dell’educazione” sono sotterranee e rivelano contraddizioni ed equivoci che Alice Miller<sup>361</sup> ci ha tramandato sotto il nome una “pedagogia nera” e che Hannah Arendt rivela anche implicita nei tentativi di assimilazione e sovrapposizione culturale che vede promossi dai progetti politici occidentali.

Tenendo a mente questo aspetto di “fragilità” dei contesti educativi, dunque, il compito della pedagogia diventa quello di individuare alcune possibili direzioni, in particolare nel suo farsi pratica educativa e strumento teorico di specifici orientamenti, che sappiano innanzitutto cogliere gli elementi “normativi” che costituiscono la cornice dentro la quale l’educazione agisce/può agire.

Il che non significa soltanto raffinare gli strumenti che consentano di smascherare il contesto – le macro/strutture – e le sue dinamiche di potere o le sue ideologie sotterranee, ma soprattutto, agendo contemporaneamente tramite un progressivo processo di indagine che sappia orientare il procedere educativo verso strade di riflessione sempre inattuali e sempre nuove. Scrive Bertin con uno sguardo ancora di grande profondità e inattualità pedagogica,

Ciò che interessa alla riflessione epistemologica in pedagogia, è la costruzione delle stesse categorie nelle quali tale sapere-agire – la riflessione intorno ai processi formativi – si costituisce come tale; è il problema, anche, della costruzione delle modalità di significazione. È il problema, in quest’ottica, del senso del significato, e della relazione che ogni progetto educativo intrattiene con gli “orizzonti di senso”, che l’educazione stessa svela, legge, costruisce.<sup>362</sup>

### *3.2.1 Senso e zone d’ombra degli ambienti educativi*

Se il problema è allora il senso del significato dell’agire educativo e il rischio che esso persegua strade predeterminate, il nostro orizzonte ora non può che rivolgersi più nello specifico a individuare alcune contraddizioni che hanno attraversato gli spazi educativi e che spesso, nel corso della storia, ne hanno trasformato le finalità.

Quando Bertolini si riferisce al senso pedagogico di uno spazio educativo ci esorta a non dimenticare che parlando di tale spazio, ci riferiamo “piuttosto che agli aspetti fisici, materiali, strutturali di uno spazio considerato sotto la categoria dell’oggettività, agli elementi affettivo-relazionalistici e simbolici di esso, nella consapevolezza che lo spazio educativo non può essere inteso come lo spazio muto

---

<sup>361</sup> Miller, A., *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé. Riscrittura e continuazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

<sup>362</sup> Bertin G. M., *Educazione e società*, da “Sicilorum Gymnasium”, a VII n. 2, Catania luglio-dicembre 1954, p. 36.

ed omogeneo della fisica, ma come il *contesto esistenziale* vivo, dinamico e popolato dai percorsi formativi”.<sup>363</sup>

E questo ci sembra tanto più rilevante dopo avere provato ad illustrare le ragioni che conducono Arendt ad affrontare la crisi dell’educazione come la sfumatura di una più ampia crisi della cultura, simbolica dunque di quella che, in effetti, la studiosa riconosceva come “frammentazione” degli spazi di libertà e di azione plurale.

Ora, dopo aver introdotto alcuni tratti della fragilità dell’agire educativo, ci interessa proseguire provando a individuare che cosa può “mettere in pericolo” l’educazione, o meglio, interrogare brevemente la relazione che intercorre tra l’educazione e il potere.

Per farlo, iniziamo con l’affermare che forza e potere sono due componenti intrinseche dell’educazione, non necessariamente positive, né necessariamente negative: dipende, naturalmente dalle connotazioni che attribuiamo alle due parole e ai molteplici significati che esse assumono relativamente all’evento che stiamo osservando o di cui siamo interessati a comprendere i nessi e i risvolti pedagogici.

Se è vero che oggi pensando agli spazi educativi abbiamo in mente la realizzazione, in termini deontologici, di spazi di apertura e di emancipazione per i soggetti – purtroppo non ancora rivolta per tutti allo stesso modo – è tuttavia importante tenere sempre presente che, storicamente, gli stessi ambienti sono stati connotati da ombre, ambivalenze e relazioni implicite. L’educazione, dunque, non sempre e non ancora corrisponde al “buon spazio vitale” ricercato da Arendt nelle sue teorizzazioni.

Ciò è vero, in particolare, per certi tipi di esperienza: il caso di Little Rock, ad esempio, illustra bene a mio avviso come non necessariamente l’interazione tra gli ambienti educativi e le scelte politiche e sociali del mondo “fuori” dalla scuola siano qualcosa di positivo. Inoltre, “rivela” – grazie all’esercizio di smascheramento messo in atto da Arendt – sfumature incerte e non del tutto confortanti del contesto nord-americano dell’epoca.

Nonostante agli occhi della maggioranza il progetto d’integrazione risultasse un’occasione di riscatto sociale, solo una minoranza aveva previsto con lucidità le possibili conseguenze: una replica delle disuguaglianze del paese oltre che il rischio di diffusione di scontento politico. Da questo punto vista, inoltre, la sconfitta era duplice poiché coinvolgeva non soltanto la credibilità di uno spazio politico ma l’integrità stessa dei contesti educativi, ora coinvolti in una missione di completa

---

<sup>363</sup> Bertolini, P., *Pedagogia fenomenologica*, op. cit..., p. 33.

negazione di uno spazio democratico e plurale. Se facciamo ancora cenno a questo episodio è perché, dal punto di vista della Arendt, in tal senso, era già chiaro che un primo passo verso la possibilità di “illuminare” ciò che dell’esperienza umana resta al buio, consisteva nell’azione di nominare: nominare ciò che può essere compreso, oppure riposare nell’attesa, come amava replicare ricordando le parole di Wittgenstein mentre afferma che “su ciò, di cui non si può parlare, si deve tacere”.

Ma come nominare esattamente i rischi dell’educazione? Cosa si incontra rivolgendo lo sguardo verso quelli che somigliano ai limiti dell’esperienza umana più che alle sue qualità in potenza e in cambiamento? In questo esercizio, non sarà certo richiesto di mettere da parte le qualità dell’educazione ma, al contrario, di rivolgere l’attenzione verso ciò che, risultando meno “dicibile”, detiene forse i significati più profondi e meno visibili di alcuni limiti che la pedagogia non può escludere dal proprio terreno di riflessione.

Riconoscendo, cioè, “che ci sono cose che non vedo, ma di cui sono a conoscenza. L’intenzione di significare è, quindi, trasgressione, superamento del limite”.<sup>364</sup>

### 3.2.2 *Il potere nascosto dell’educazione*

Sono molti gli ambiti di ambivalenza e di equivoci che storicamente riguardano l’educazione. Tuttavia, in questa sede mi limiterò a prendere in rassegna soltanto alcuni di essi e, in particolare, quelli che meglio rimandano, non solo alla molteplicità dei significati che rinviano all’incontro con la soggettività che conviene al rapporto interpersonale in genere e in campo educativo, ma anche alle qualità e alle “ombre” degli ambienti dove l’incontro si realizza.

Dunque, torniamo indietro di qualche pagina e riprendiamo alla mente gli sviluppi della pedagogia nera che già ci tramanda la pervasività di comportamenti e “sistemi” violenti anche in campo educativo per mezzo di un insieme di regole rigido, coercitivo, facinoroso.

Alice Miller, in questo senso, è una delle prime autrici a rendersi conto e a denunciare questa forma di potere non solo come rappresentativa di un mondo che riconosceva la relazione tra adulti e bambini esclusivamente in termini oppressivi e punitivi, ma di un macro-contesto molto più ampio che prevedeva l’esercizio della violenza come legittimo e coincidente agli standard di ordine sociale dell’epoca

---

<sup>364</sup> Augelli, A., *All’ombra del limite: il senso dell’errore e del fallimento* in Bruzzone D., Iori, V., *Le ombre dell’educazione*, op. cit..., p. 126.

moderna<sup>365</sup>.

Se oltretutto ampliamo il campo dei significati, grazie all'analisi di Miller, accanto al termine "potere", abbiamo l'opportunità di esplorare una vasta gamma di significati che associano al potere tutta una serie di "ordini di discorso" e di "azioni intenzionali<sup>366</sup>", utili a tratteggiare il potere come una più ampia struttura di partecipazione e di interazione tra soggetti, i quali a loro volta, a partire dall'interazione, costruiscono un sistema di conoscenze culturali condiviso. Il potere, in altre parole, è una variabile dei contesti che genericamente rimanda alla prevaricazione e al possesso, ma problematizzata, e dunque articolata ed esplorata per mezzo di diverse ipotesi, è stato infine anche riconosciuta come "vincolo" relazionale attraverso il quale i soggetti costruiscono habitus, modus relazionali, contesti di vita comunitaria. Fino a raggiungere nelle scienze sociali, nella sua lettura più problematizzata, la risonanza con i significati del più articolato concetto di *empowerment*, il "processo attraverso cui gli individui aumentano le possibilità di controllare la propria vita tramite la padronanza di abilità che rafforzano il senso di sé e che stimolano l'elaborazione di determinate strategie per raggiungere obiettivi sia personali sia sociali, unito alla mobilitazione e uso delle capacità, delle risorse e dell'energia vitale soggettiva"<sup>367</sup>.

Ecco, dunque, svelata l'ambivalenza di un termine che non solo profila il proprio significato affiancandolo a quello della forza, ma anche individua una connotazione positiva che valorizza il potere in quanto "azione di potenza", un agire in direzione di trasformazione.

In un caso o nell'altro – e dunque sia nella sua connotazione distruttiva che costruttiva – la dimensione del potere rimane comunque coinvolta nella complessa definizione degli ambienti e dei contesti che viviamo. Così, pensando al lungo percorso epistemologico che ha definito i nostri contesti come contenitori di strutture di potere pre-esistenti<sup>368</sup>, in seguito come prodotti ed esito di un agire intenzionale degli individui in determinati momenti della storia e per determinati obiettivi<sup>369</sup>, coerentemente al senso ultimo del concetto di "empowerment"<sup>370</sup>, siamo

---

<sup>365</sup> <sup>365</sup> Miller, A., *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé. Riscrittura e continuazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.

<sup>366</sup> "Potere", scrive Arendt, "corrisponde alla capacità umana non solo di agire ma di agire di concerto. Il potere non è mai proprietà di un individuo; appartiene a un gruppo e continua a esistere soltanto finché il gruppo rimane unito. Cfr. Arendt, H., *Sulla Violenza*, op. cit. ..., p. 47. In questi termini Arendt ha una visione determinista che tuttavia coincide nuovamente con un'esigenza storica che ricercava nella "violenza" il motore del cambiamento, seppure Arendt negherà la posizione marxista che individua nella violenza il motore stesso della storia.

<sup>367</sup> Tolomelli, A., *Homo Eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Junior Editore, Reggio Emilia 2015, p. 28.

<sup>368</sup> Cfr. Bourdieu, P. (1977), *Sur le pouvoir symbolique*, *Annales*, 405-411, Paris.

<sup>369</sup> Cfr. Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi Editore Spa, Torino, 1976

giunti infine ad una nozione di contesto molto più ampio che, in particolare nelle riflessioni pedagogiche, ha scelto ad un certo punto di superare le connotazioni “oggettivanti” che associavano il potere alla sua forma unicamente coercitiva e violenta. Stiamo facendo riferimento agli studi della cibernetica che, con Bateson soprattutto, riconoscono e iscrivono la complessa interdipendenza tra soggetti e contesti nella domanda che indaga la relazione circolare tra *mondo-soggetto-mondo dal punto di vista del soggetto*<sup>371</sup>. Dunque, entrando di nuovo nel merito della denuncia di Miller, la pedagogia si interroga da tempo sia sulla possibilità che le pratiche educative possano assumere valore strumentale in determinate occasioni e derive politiche, sia sul piano del loro effettivo coinvolgimento nella generazione di nuovi modelli di potere.

Senza entrare, tuttavia, nel merito di questioni davvero complesse che sul piano epistemologico mantengono tuttora aperto il dibattito (osservando punti di vista controversi sia sul piano fenomenologico che problematicista), resta il fatto che la pedagogia nera di Alice Miller è per noi un campo ancora da investigare, sulla scorta di un intreccio di teorie sempre più complesse che (per fortuna), accanto alle possibili “omertose complicità” dell’educazione nel ristagno di certe strutture totalitarie del mondo sociale, ci tramandano anche le possibilità “resistenti” e “divergenti”. O, se non altro, l’occasione che l’educazione possiede di allargare il proprio orizzonte interpretativo, sia per individuare i limiti del proprio procedere, sia per riconoscere ciò che altre cornici “micro-sociali” hanno meno possibilità – e meno dovere deontologico – di mettere in luce. Perché, dunque, possiede così tanta rilevanza il compito educativo di “portare alla luce” ciò che tende a restare oscurato, omesso, inibito?

Ebbene, in accordo con Contini, questo compito acquisisce una certa rilevanza dal momento in cui includiamo nel nostro esercizio di comprensione un’altra fondamentale variabile dei contesti, costituita “da valori e scale di valori, regole implicite, idee e paradigmi diventati diffuso senso comune, un contesto-cornice tanto pervasivo e ovvio da diventare come l’acqua per i pesci, come l’aria che respiriamo: condizionante al massimo, ma impercettibile”.<sup>372</sup> L’insieme di queste “norme sociali” è presente nel raggio delle nostre esperienze quotidiane, eppure non è visibile, è presente nelle modalità di ogni nostro rapporto, eppure non ne siamo consapevoli.

---

<sup>370</sup> Per un approfondimento del concetto suggeriamo la lettura di Zimmerman, M. A., *Teoria dell'empowerment*, in, *Manuale della psicologia della comunità*, Springer US, 2000, p. 43-63.

<sup>371</sup> Sulla questione relativi agli ambienti e alla cibernetica di Bateson, si rimanda al testo di Demozzi, S., *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, ETS Edizioni, Pisa 2011.

<sup>372</sup> Contini, M., *Le famiglie oggi, problematicità e prospettive di cambiamento*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2 – 2006.

Sebbene, dunque, attraversi i sistemi di valori e di scelte che regolano il nostro modo di abitare un paese, il “contesto che non c’è” è quanto di più complesso possiamo indagare. Escludere questo tipo di analisi, aggiunge infatti Contini, avrebbe pesanti conseguenze soprattutto sul piano della comunicazione interpersonale che “si renderebbe astratta, disincarnata dalla storia e dai soggetti e, priva di riferimenti a più generali – globali? – “regole del gioco”, non saprebbe rendere conto dei singoli, particolare giochi comunicativi”<sup>373</sup>. Allargando questo specifico campo dell’esperienza interpersonale fino all’insieme delle altre sfere che ci coinvolgono nell’incontro con l’altro e con il mondo, capiamo bene che il rapporto con i contesti e dunque la nostra relazione con il potere – che esercitiamo e al tempo stesso è esercitato su di noi, viene riformulato.

Più del resto, la relazione soggetto-contesto-potere è ora situata in un tempo storico che descrive la portata della vastità dei condizionamenti, delle abitudini che incontrano il nostro modo di conoscere, sentire e costruire gli ambienti in cui viviamo. Inoltre, una volta definite le nostre azioni non solo attraverso le abilità di cui siamo “consapevoli”, ma anche sottolineando ulteriormente la parzialità con la quale conosciamo gli spazi che viviamo, definiamo ancora meglio il senso dell’interdipendenza con la spazialità temporale del nostro essere-nel-mondo su cui tanto insisterà Arendt. Scrive Iori, a tal proposito

“l’abitare è il modo in cui i mortali sono sulla terra”, afferma Heidegger (1980°, pp. 96-99) riprendendo il poeta Holderlin e descrivendo, attraverso un approfondito esame etimologico i legami tra la parola altotedesca *buan* (abitare) e il verbo *bauen* (costruire), che hanno la stessa radice di *bin* (sono). Dunque io sono (*ich bin*) vuol dire “io abito”. Il vivere degli uomini è un vivere abitando.<sup>374</sup>

Le parole di Iori, non solo ci ricordano la forte risonanza del pensiero arendtiano con l’ “essere e tempo” heideggeriano o con lo sguardo rivolto al futuro arendtiano, ma ci riportano esattamente dentro la variabile temporale del “contingente” e del “qui e ora” da tenere presente ogni qual volta rivolgiamo lo sguardo verso un determinato spazio educativo. Il nostro abitare il mondo, infatti, non solo è cifra di una nostra risposta interpretativa verso ciò che troviamo “già dato” o “ciò che sarà in seguito”, ma di tutto ciò che costruiamo nel mondo per la sola ragione di abitarlo e di “consumarlo”, attraverso il tempo della vita che è un tempo anche presente,

---

<sup>373</sup> Contini, M., *La comunicazione interpersonale tra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 12.

<sup>374</sup> Iori, V. *Spazio e tempo* in Bertolini, P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, op. cit..., p. 269.

definito e finito, ereditato e in qualche misura (per fortuna) rigenerabile. Questa simultaneità tra l'abitare e il costruire che, arendtianamente parlando, si attiva fin dalla nascita (più volte, infatti, l'autrice farà convergere la facoltà di nascere a quella che ci definisce "iniziatori"), coincide inoltre con la tensione del pensiero fenomenologico che valorizza nello specifico la possibilità o meno del soggetto intenzionale di realizzare il mondo-della-vita (non unicamente nel nostro rapporto con il mondo-delle-idee). Dall'altra parte, invece, introduce il senso della complessità contenuto nell'esercizio di significare e ri-costruire il mondo con autenticità. E' qui, infatti, accanto alla interdipendenza dei soggetti con una forte soglia dell'indeterminatezza, situati nel confine tra un mondo già dato e l'incognita del nostro arrivo, tra l'incertezza e la determinazione, tra idee precostruite e quelle ancora da realizzare, che si apre anche l'esigenza di una nuova negoziazione con altre possibili ramificazioni del potere: considerato adesso come la variabile che, certo, può aprire possibilità, quanto stimolare forme di inibizione mentre procediamo in avanti nel nostro tempo dell'esistenza. Pensiamo, ad esempio, alla grande e faticosa eredità costituita dall'insieme delle aspettative che sono al di fuori di noi e per le quali "non è facile scrollarsi di dosso la coercizione educativa nella scuola, nella famiglia, nell'azienda, nella televisione, nella socializzazione diffusa"<sup>375</sup>.

Questo rischio è tanto più evidente, inoltre, in ragione di contesti e di ambienti esistenziali che, come riporta Contini, si sono nel corso del tempo complicati diventando protagonisti di vere e proprie opere di lettura "semplificatorie" affinché si potesse evitare un turbamento troppo dispendioso in termini di emozioni e processi cognitivi già così impegnati a consumare il tempo del nostro vivere quotidiano.

i cerchi concentrici rappresentati dai diversi contesti cui partecipiamo, e al cui interno si snoda la nostra esistenza, via via che si allargano, comprendendo un sempre maggior numero di soggetti, tendono a rendersi meno visibili, meno percepibili nella loro influenza che, se riguarda tutti – o tutti quelli che costituiscono il nostro orizzonte – finisce per non apparire più condizionante: al contrario, può funzionare come elemento di reciproco riconoscimento con gli altri, garanzia di un'appartenenza che rassicura.<sup>376</sup>

Da questa dimensione di "apparente" omogeneità è dunque possibile dedurre, da una parte il rischio di riprodurre anche in campo interpretativo l'elaborazione di

---

<sup>375</sup> Massa, R., *La clinica della formazione, un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1993, p. 92.

<sup>376</sup> Contini, M., *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, La nuova Italia, Milano 2001, p. 23.

definizione sempre uguali e di scarsa tangibilità, dall'altra, l'esigenza di rinvigorire gli sguardi e gli interrogativi dell'educazione da rivolgere agli ambienti dove costruiamo pensiero e conoscenza. Come nel primo capitolo abbiamo approfondito, soprattutto qui ci sembra importante porre l'attenzione sui diversi "modi" di mostrarsi e di essere del potere, mai uguale a se stesso nel corso della storia ma in continua evoluzione sulla base di tantissime variabili non solo politiche. Questo per ribadire ancora una volta che, nella polisemia dei significati dei contesti e del potere stesso, l'esercizio più complesso richiesto all'educazione è quello di provare a farsi radicale interprete del tempo presente. Pena, l'isolamento del nostro raggio di riflessività da un "contesto che riflette cultura, le tradizioni, i valori correnti e le ideologie prevalenti che fanno da sfondo a ogni comunicazione" e che per questa ragione Contini definisce "contesto che non c'è"<sup>377</sup>, poiché parte di un gioco di interazione dentro il cui "rivelarsi del proprio essere è (spesso) implicito"<sup>378</sup>, aggiunge Arendt.

### 3.2.3 *Smascherare gli impliciti, comprendere il contesto?*

Un operatore dell'educazione impegnato nell'azione di smascheramento e rilevazione delle forme di potere diffuse nei contesti e nelle pratiche educative si troverà molto probabilmente di fronte ad un'esigenza e ad una possibilità. Per prima cosa, si svela l'occorrenza di illuminare un progetto di indagine e analisi pedagogica responsabile, acuta, inattuale che, troppo spesso, rischia di inaridirsi di fronte a interpretazioni convincenti. Accanto ad essa, si definisce subito dopo l'occasione di provare a "nominare" tutto ciò che è difficile da nominare perché difficile da comprendere – come accade ogni qual volta si riporta l'attenzione sulle derive autoritarie dell'educazione – acuendo l'esercizio riflessivo di chi è impegnato a spingere il pensiero un po' più lontano rispetto allo spazio confortevole del pensiero procedurale, binario, finalizzato. Inoltre, in nome della difficoltà stessa di circoscrivere i significati definitivi di un contesto educativo di cui abbiamo appena citato alcuni autori per noi fondamentali (Foucault, Bourdieu, Contini), è importante tenere presente che probabilmente

in questo pluralismo di posizioni concorrenti sta forse l'antidoto all'ineludibile dimensione di potere (scarto di competenze e conoscenze tra gli attori, autorevolezza delle tradizioni, prestigio disciplinare) insita in ogni decisione circa cosa sia contesto di cosa.<sup>379</sup>

---

<sup>377</sup> Cfr. Contini, M., *La comunicazione interpersonale tra solitudini e globalizzazione*, op. cit. ...

<sup>378</sup> Cfr. Arendt, H., *La vita della mente*, op. cit. ...

<sup>379</sup> Caronia, L., *Contesto*, in Bertolini, P., *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, op. cit. ..., p. 63.

In altre parole, con l'obiettivo di rintracciare alcune variabili che costituiscono la natura enigmatica dei contesti educativi, per l'educazione nasce l'esigenza di muoversi tra una molteplicità di prospettive che, da sempre, interrogano gli "sfondi" dell'azione educativa. Su questa linea, inoltre, si inserisce l'impegno dei professionisti nel confronto quotidiano con le "regole" implicite che guidano l'andamento del loro lavoro e condizionano le "strutture" di un determinato contesto. In tal senso, il nostro patrimonio pedagogico custodisce alcune proposte metodologiche che sono riuscite a muoversi in direzione di un possibile "contratto esplicito" che il professionista dell'educazione è chiamato a contrassegnare mentre si trova in "azione": un patto da non confondere con un certo relativismo – per cui "niente è valido se tutto lo è" – ma con la complessità di un mestiere che è chiamato a esercitare la propria professionalità nel confronto con l'incertezza e i terreni "scivolosi" di un'educazione che non è sempre riuscita a svilupparsi in termini di crescita e arricchimento.

Questo specifico "patto educativo" è definito da Massa come la possibilità di una nuova configurazione epistemologica della pedagogia che definirà nei termini di una "clinica della formazione": un'operazione diagnostica e al contempo trasformativa dei contesti grazie al confronto con gli aspetti latenti, impliciti e talvolta contraddittori che appartengono alle dinamiche di contesto e ai sistemi d'azione educativa.

La proposta, nello specifico, pone l'accento sulle "strade" dentro le quali il soggetto agisce la propria esperienza e interpella le "latenze" dell'educazione all'interno dei setting dove si "fa" educazione, dove si "agisce" il pensiero: dove, direbbe Arendt, si costruisce infine il senso di chi, attraverso le strade impervie e misteriose del pensiero, "fa evento" (fa esperienza, diciamo in termini pedagogici). L'evento personale che si realizza *tra* gli altri, *tra* noi stessi e il mondo, *tra* una pluralità di identità con altre pluralità.

La proposta di Massa, seguita e arricchita da contributi importanti di Maria Grazie Riva<sup>380</sup>, rappresenta, in questi termini, un'interessante occasione "operativa" per rispondere alle complessità di un'intenzionalità pedagogica che si gioca sui complessi e molteplici livelli di relazione sempre in definizione.

Coerentemente con la proposta di modelli pedagogici che sappiano confrontarsi

---

<sup>380</sup> Cfr. Riva, M.G., *Il lavoro pedagogico*, Guerini, Milano, 2004; Riva M.G., *Studio clinico sulla formazione*, Angeli, Milano, 2000.

con la nuova “mobilità” esistenziale, per usare un termine di Cambi, anche la clinica della formazione è dunque orientata a definire con maggiore cautela gli ambienti dove si “sperimenta” e si costruisce relazione – che sono, in primo luogo, i luoghi dell’esperienza educativa ( che sono in sé sterminati...). In ragione, inoltre, della stessa “imprevedibilità” che connota la dinamicità dell’esperienza educativa, Massa definisce sempre più chiaramente l’idea prospettica di uno specifico orientamento pedagogico:

La clinica della formazione aspira a istituire un setting specifico di lavoro in cui il momento conoscitivo, momento esistenziale e momento tecnico si esprimano congiuntamente, senza appiattirsi l’uno sull’altro. Del resto è proprio un’autentica sensibilità pedagogica a richiamare al fatto che l’agire educativo non è riducibile a una mera sequenza di tecniche determinate.<sup>381</sup>

Da questo punto di vista, mentre Massa elabora la sua teoria, essa possiede già la proposizione di un modello alternativo al rischio di “determinazione” di ogni agire educativo, che pone ora l’accento sulle strade operative orientate all’esplorazione dei possibili significati latenti dell’agire educativo, del potere (ambivalente) dell’azione intenzionale, della centralità (proposto dal problematicismo) della dimensione intersoggettiva. In questo senso, gli elementi costitutivi della struttura di base di una clinica della formazione suggeriscono l’insieme di alcuni “dispositivi di azione” (e, in quanto tali, da affinare, spostare e regolare sulla base del “qui e ora” con il quale entrano in relazione) che Massa sintetizza proponendo alcune linee guida per la costruzione (o decostruzione) del nostro *setting* d’azione.<sup>382</sup>

Allora, sono forse più chiare le ragioni per cui l’indagine e l’operatività nei (e al servizio dei) contesti da parte di un qualunque professionista dell’educazione facciano parte di un più complesso processo di coscientizzazione che compone il senso e i modi di conoscere dell’educazione: conoscenza e contesti, in questo senso, si muovono sempre nel tempo in un rapporto di interdipendenza, istituendo uno

---

<sup>381</sup> Massa, R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1993, p. 29.

<sup>382</sup> Nello specifico, ecco alcune delle indicazioni generali da esso sistematizzate:

- Intransitività: “nominazione e rispecchiamento di significati latenti”.
- Oggettivazione: “analisi, restituzione non si esercitano sul mondo interno in quanto tale dei soggetti coinvolti, ma sugli eventi considerati rispetto alle loro incidenze, congruenze e discrepanze reciproche, e anche sulle dinamiche in essi agenti, comprensive solo a questo titolo del riferimento alle dinamiche dei soggetti”.
- Referenzialità: “esiste un preciso percorso teorico-metodologico da realizzare”
- Impudicizia: “per quanto possibile l’invito è quello di sospendere ogni censura interna”
- Avalutatività: “si parla di valori, ovviamente, ma guardandosi bene dall’esprimere, e anche solo dal pensare qualunque giudizio morale”.

Cfr. Massa, R., *La clinica della formazione*, op. cit..., p. 29.

spazio peculiare dell'educazione che comprende al contempo regole, limiti, possibilità.

Ogni conoscenza configura un campo d'azione, ricostruendo lo sfondo e le condizioni che l'hanno prodotta, resa possibile e visibile. Ogni conoscenza, pertanto, è prodotta e produce una dinamica ecologica fra se stessa e il “mondo” che configura.<sup>383</sup>

Questa soluzione – che richiama le proposte costruttiviste di autori come Bateson e Morin – non implica il perseguire un atteggiamento a rischio di titanismo da parte di chi operi e studi in campo pedagogico: la comprensione e la conoscenza diventano l'occasione per l'educazione di cogliere –sforzandosi di non replicare – gli impliciti e le zone meno nobili del potere che l'educazione possiede nelle possibili “vesti” esplorate poco sopra. Accanto a questa istanza conoscitiva, l'accento si pone ora di nuovo sulle problematichità che emergono, di fatto, per il nostro “abitare” e il nostro essere fattivamente soggetti e corpi situati nel “contesto che con c'è” e che, nonostante tutto, orienta il nostro agire e viveri i contesti.

Di qui, il processo di smascheramento cui auspichiamo è dunque di difficile realizzazione poiché il nostro spazio vissuto, in accordo con Iori, “resta profondamente misterioso e inspiegabile, nonostante l'udito porti dentro di noi il mondo intero”<sup>384</sup>.

Eppure, non sono questi termini sufficienti per arrestare l'esercizio che interroga tutto ciò che ci orienta nel mondo guidando la costruzione delle nostre idee e del nostro pensiero. In tal senso, ritorna pertinente e suggestiva la riflessione arendtiana che, ancora prima di provare a teorizzare i possibili esiti che tale esercizio di smascheramento e riflessività può produrre per “la realtà rivelata”, riafferma il valore di alcuni possibili esiti di un'analisi preliminare dei contesti: la sola creazione di una “costellazione” degli eventi e della loro potenza, era già occasione di integrare le variabili spaziali con le variabili temporali del tempo presente. Inoltre, accanto alla possibilità di restituire interpretazioni spazio-temporali inedite, Arendt riapre il dibattito e la possibilità di confronto epistemologico riaffermando il potere trasformativo, attivo, procedurale degli spazi abitativi. Tant'è vero che, secondo Simona Forti, questa possibilità:

E' dunque ciò che Arendt chiama il “potere delle cose reali”, quel potere che la realtà

---

<sup>383</sup> D'Agnese V., *Epistemologie costruttiviste. Saggi su Bateson, Morin e Gargani*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007, p. 15

<sup>384</sup> Iori, V., p. 272.

detiene di oltrepassare ogni nostra aspettativa, a innescare il processo della comprensione: quel “circolo vizioso” in cui i pensieri ritornano ininterrottamente su loro stessi impegnando la mente umana nell’interminabile dialogo con le cose del mondo.<sup>385</sup>

Un processo tanto “vizioso” quanto “necessario”, incalza Arendt, per l’articolazione di un impegno di comprensione dei contesti autentico, capace di orientarsi nella storia senza tuttavia affidarsi ad essa – e alle norme universali che accompagnano ciascuna epoca – affidarsi, ora colti improvvisamente da una certa incompiutezza delle nostre definizioni e dall’effimera delle nostre azioni. Arendt non intende così negare la “processualità” della storia valorizzandone i fattori di ricorsività e ripetitività. Piuttosto, l’autrice desidera integrare al nostro modo di conoscere e di muoverci negli ambienti della nostra esperienza esistenziale la condizione dell’“unicità” che accompagna il “potere delle cose”: sempre in relazione con lo scorrere del tempo di ogni nostra singolarità.

Prosegue ancora Simona Forti,

La superiorità del pensiero riflessivo sulle scienze sociali e storiche sta appunto nel non congelare la questione del senso in categorie tipologiche, ma nel lasciarla aperta per rilanciarla di continuo in un nuovo confronto. Solo così il fenomeno analizzato, la cui novità cogliamo immediatamente grazie a un’intuizione di cui tuttavia non ci fidiamo, evita di venir ‘normalizzato’ in una serie ordinata di cause storiche, sociali ed economiche. Per cogliere la singolarità degli eventi non possiamo sussumerla sotto gli universali, non possiamo dunque affidarci al giudizio determinante.<sup>386</sup>

Ecco: il sapere e il pensiero riflessivo che manca di tale capacità è anche il pensiero che rischia di “normalizzarsi” e di appiattirsi su diversi piani fino a coinvolgere il campo generale e globale delle nostre esperienze. Cioè, il pensiero incapace di andare nella profondità che guida il nostro agire nel mondo accogliendo la possibilità di confutare e negare tutto ciò che è conforme alla regola. Inoltre, Arendt individua nella matassa complessa della storia anche l’abitudine – diffusa al punto di diventare parte del nostro modo di conoscere – di giudicare senza farsi in nessun modo sorprendere dall’“assolutamente nuovo”. Certo, in questo senso, incontriamo ancora una volta la “crociata” arendtiana verso la definizione di un nuovo statuto filosofico che comprendesse il “suo” evento – il totalitarismo – e che

---

<sup>385</sup> Forti, S., *Vite senza mondo* in Forti, S. (a cura di), *Archivio Arendt (1950-1954)*, Feltrinelli, Milano, 2003, p. IX.

<sup>386</sup> *Ibidem*.

fosse capace di mettere alla prova i propri strumenti per comprendere quali fossero ancora validi, quali no.

Eppure, allo stesso tempo, riferendoci ora al potere rivelatorio degli impliciti per la lettura e la comprensione dell'attualità, cogliamo anche un "più" nella riflessione arendtiana mentre la pensatrice è impegnata nella definizione di una certa violenta "eccedenza" dell'evento (gli eventi "eccedono", secondo l'autrice, poiché sfuggono sempre dal nostro controllo, non sono prevedibili): l'insieme dei fattori che rendono esemplare ed eccezionale al tempo stesso un evento singolare, tanto forte quanto complesso da "maneggiare", leggere, comprendere. La lezione arendtiana si rivolge dunque con sempre maggiore determinazione alla definizione di un esercizio del pensiero che faccia dell'indagine e delle capacità analitiche la possibilità del riscatto dagli inganni delle zone meno franche del nostro vivere e pensare, oltre che l'occasione di comprendere e riaffermare la responsabilità delle nostre azioni. Di fatto, procede in avanti la riflessione di Simona Forti,

È un difficile equilibrio quello che la Arendt sta cercando tra pensiero e realtà. Perché se è vero che la comprensione addomestica l'effetto estraniante della novità rendendocela familiare, essa non può tuttavia "perdonarla", consegnarla cioè a una conciliazione nel senso hegeliano. Il reale, quel reale che si è manifestato così violentemente nel totalitarismo, non potrà mai diventare razionale. Ma non è nemmeno possibile liquidarlo come irrazionale. Nel processo di comprensione non è pertanto semplicemente in gioco lo statuto della realtà, ma anche la responsabilità stessa del pensiero.<sup>387</sup>

Intuiamo adesso tracce pedagogiche interessanti nel componimento di questo processo di comprensione che ci è stato tramandato da Arendt. Ancor di più se proviamo a cogliere il suo impegno nel riconsegnare le "certezze" acquisite del pensiero grazie alla loro decostruzione. <<Anche perché>>, conclude infine Forti parafrasando Arendt, <<nessuna epistemologia, nessuna scienza cognitiva, potrà mai risolvere il mistero di un "pensiero comprendente" che è per lei tutt'uno con l'enigma stesso dell'esistenza: "La comprensione", infatti, "rappresenta il modo specificatamente umano di rimanere vivi". >><sup>388</sup>

Ovvero, il modo specifico in ogni momento storico di parafrasare gli eventi della storia e di vivere gli ambienti esistenziali ed educativi secondo le istanze del presente.

---

<sup>387</sup> Ibidem.

<sup>388</sup> Ivi, p. IX e X.

Come dunque concretizzare l'esercizio di smascheramento e comprensione al quale ci stiamo interessando?

#### 3.2.4 *Esercizi per la comprensione*

Considerato ora il “potere delle cose reali”<sup>389</sup> arendtiano e l'esercizio di grande complessità che è richiesto ai soggetti mentre sono al contempo soggetti attivi e interpreti della propria esperienza, si apre una domanda importante dal punto di vista pedagogico.

Come esercitare le proprie capacità di lettura e interpretazione della realtà tenendo conto, come riporta Madrussan che “il vissuto è esso stesso un percorso, un combinato di scelte, un modo di dare forma alle cose, agli altri, al mondo: solleva problemi, decifra situazioni esistenziali, annoda questioni sociali e modi-di-essere-nel-mondo, rispetto ai quali il soggetto si fa interprete nell'attualità immanente della propria esistenza”<sup>390</sup>?

L'idea pedagogica che ci restituiscono Bertin e Contini suggerisce, in questo senso, una direzione, un'indicazione metodologica da affiancare all'esercizio della comprensione che si sviluppa – o auspica di svilupparsi – in termini “inattuali”, ovvero

Inattuale nel senso nietzschiano: nel senso che non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole e svalutandole) con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti.<sup>391</sup>

L'orizzonte di un simile esercizio del pensiero consentirebbe, nel complesso processo di esplorazione dei contesti, di dare voce in primo luogo alla “residualità” degli aspetti di realtà meno visibili e dunque, per riprendere Contini, a tutto ciò che è “Scarto, come *marginale*, come *residuo* in relazione a ciò che “conta”, e si colloca in primo piano godendo di una diffusa rappresentazione sociale positiva”<sup>392</sup>.

Dall'altra parte, il confronto con modelli di umanità “vincenti” e riconosciuti dalla massa promuoverebbe l'opportunità di cogliere anche le difformità dei contesti e degli ambienti nel senso inedito descritto da Arendt. Certo è che la complessità di

---

<sup>389</sup> Cfr. Arendt, H., *La vita della mente*, op. cit....

<sup>390</sup> Madrussan, E., *Educazione e inquietudine. La manovra formativa*, Ibis Edizione, Pavia, 2017, p. 214.

<sup>391</sup> Bertin G.M., *Educazione e ragione*, op. cit... 1977, pp. 5-6.

<sup>392</sup> Cfr. Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb Editore, Bologna 2009.

tale confronto non è soltanto contenuta nella difficoltà di portare in superficie ciò che si trova sul fondo e nel sottosuolo delle nostre rappresentazioni sociali e culturali ma, soprattutto, è situata nella capacità di sopportare di specchiarsi con l'inquieto viaggio del conoscere che è fatto tanto di misteri quanto di quotidiano raffronto con l'incompiutezza del nostro essere-nel-mondo. Ma cosa significa tutto questo?

Dal punto di vista educativo, l'accento è nuovamente posto sull'esigenza di esercitare l'osservazione dei contesti e la "riflessività" critica che spetta all'educatore, "...se non altro", scrive Madrussan, "quando egli sia colui che è chiamato a disdire, al di là delle sue funzioni esplicite, le forme correnti dell'esperienza al solo scopo di produrre la possibilità di nuove scene, non ancora sceneggiate entro un copione riproducibile e reinterpretabile all'infinito. E saranno proprio queste possibilità a farsi occasione per esercitare l'intelligenza dell'impensato, ossia quella intelligenza capace di capire cessando di capire"<sup>393</sup>.

A questo proposito, troviamo davvero di grande ispirazione le tre modalità ipotizzate secondo l'analisi della stessa autrice che, facendo eco agli approcci fin qui citati – dagli approcci gnoseologici di Morin, Bateson, Bertin integrati a quelli arendtiani – descrive tre modi diversi del nostro modo di procedere a tentoni, inquieti, nel mare della conoscenza.

Cogliere la ricchezza del "resto", l'intravedimento, la digressione: tre "tipi" del nostro modo di rivendicare uno spazio per il pensiero che, a partire dalla "lontananza" richiesta a qualsivoglia osservatore, restituisce a sua volta la consapevolezza di una lontananza irrinunciabile, dunque mai risolvibile nella strada di ricerca del senso.

- *Cogliere la ricchezza del "resto"*: l'obiettivo educativo che nella nostra prospettiva richiama l'inattualità problematicista e le sollecitazioni di Contini alla decostruzione del contesto e degli spazi che abitiamo per conoscere un po' meglio "il contesto che non c'è". Oppure, per rovesciare la prospettiva, imparare a leggere l'attualità attraversandola senza "negare la realtà", ciò che per Arendt coincideva con la necessità di non negare mai il male e la violenza che è sempre parte di un sistema sociale, relazionale, umano.
- *L'intravedimento*, ovvero il riconoscimento dell'incompiutezza del nostro modo di conoscere che supera l'inquietudine che deriva dall'incertezza e ci avvicina alle prime

---

<sup>393</sup> Madrussan, E., *Educazione e inquietudine. La manovra formativa*, op. cit. ...., p. 223.

sagome dell' "ombra" che resta nascosta tra le trame meno esplicite dei perimetri dell'azione. Questo salto in "avanti" nel mondo della conoscenza, è l'attimo dell'esercizio del pensiero che precede la comprensione.

- *La digressione*, cioè la libertà di intraprendere strade "trasgressive" e alternative mentre siamo impegnati a esercitare la distanza dalla realtà sociale e culturale che condiziona e spesso definisce interamente i nostri pensieri.<sup>394</sup>

A questi tre "momenti" esplorativi, tutti coinvolti in un processo di allontanamento e di de-costruzione per la rivelazione dell'"ombra", l'accettazione dell'incompiuto e il movimento divergente, aggiungiamo una quarta variabile, emergente sulla scorta del pensiero arendtiano:

- *Il giudizio*, da non intendere come una rigida attività rivolta alla spiegazione della "realtà delle cose", ma come la capacità – collocata subito dopo l'esercizio del pensiero – di discernere il bene dal male, il giusto e lo sbagliato, tutte considerate eque direzioni esistenziali, cioè tutte plausibilmente realizzabili nel corso di un percorso esistenziale<sup>395</sup>.

Quest'ultima istanza crediamo possa completare il quadro se, in accordo con Arendt, definiamo il giudizio come un momento complementare alla comprensione: in un certo modo l'atto "risolutivo" dell'atto del pensare.

Così, illustrando i possibili nessi tra l'allontanamento dal reale, la decostruzione delle sue rappresentazioni, l'elogio del divergente e la capacità del "giudicare" in autonomia, arriviamo a definire uno spazio di realizzazione per il "pensare" che è un pensare "razionale" in termini problematicisti. Dunque, un movimento del pensiero che, come Bertin ci insegna, si muove e si esercita in direzione di una ragione "razionale", cioè una ragione protesa

"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."<sup>396</sup>

---

<sup>394</sup> Ivi, pp. 249-253.

<sup>395</sup> Cfr. Arendt, H., *La vita della mente*, op. cit...pp. 549-567.

<sup>396</sup> Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza...*, op. cit., p. 90.

Tale promozione, però, non può trovare il suo spazio di realizzazione se non negli ambienti delle esperienze educative dove i soggetti hanno la possibilità di sperimentarsi allontanandosi dall'insieme dalle norme e dei paradigmi interpretativi che compongono una determina cornice culturale, o dalla consuetudine di certi linguaggi che possono indebolire una scommessa educativa di tale portata.

### **3.3 Verso per la tutela degli ambienti educativi...**

#### *Premessa*

Decidiamo ora di riprendere alcune suggestioni sulla “qualità spaziale” della vita pubblica ipotizzata da Arendt poiché, soprattutto nel confronto con quanto abbiamo appena argomentato, non possiamo escludere di confrontarci con altri livelli di complessità introdotti da Arendt stessa. Secondo la studiosa, come già abbiamo illustrato analizzando il caso di Little Rock, l'inadempienza di un ambiente educativo riguardava anche i limiti e la disintegrazione di spazi sociali e politici non più capaci di offrire progetti continuativi né di muoversi in termini di responsabilità e solidarietà.

La possibilità di ristabilire un dialogo tra ambienti educativi, sociali e politici in questi termini consisteva, dunque, nella rigenerazione del motore propulsivo che secondo Arendt avrebbe mosso il “mondo” verso nuove possibilità di relazione tra le nostre azioni e il nostro “pensare politicamente”. Si tratta, nei discorsi di Arendt, di realizzare nuovi ambiti della conoscenza che sappiano finalmente valorizzare il senso di un agire collettivo e, ancor di più, situato.

D'altronde, la lezione pedagogica di Bertin e Contini insiste molto sull'insieme delle risorse e delle istanze problematiche che richiedono alla nostra condizione esistenziale di muoversi su questo fragile, e tuttavia indispensabile, equilibrio dell'integrazione tra *l'io e il mondo*. Un rapporto che, di fatto, è direttamente coinvolto con il “senso” storico di ogni progetto esistenziale. Per cui,

Né io né mondo vanno interpretati secondo significato univoco, tale da trascendere la problematicità dell'esperienza (ovvero assenza di significato strutturale univoco, ambivalenza di valori, complessità delle forme concrete in cui io e mondo interferiscono reciprocamente secondo intenzionalità differenti).<sup>397</sup>

---

<sup>397</sup> Bertin G. M. (1968), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma, 1975, p. 23.

Questa complessità relazionale – che richiede ai soggetti di non escludere mai la possibilità di pensarsi nella relazione con il mondo – viene sollecitata da Arendt attraverso quello che potremmo definire un “compito di cura” degli ambienti che contribuiamo a costruire e che, al contempo, consentono ai nostri tragitti esistenziali di possedere spazi dove poter esprimere la nostra libertà e la nostra pluralità.

Per la pensatrice, la “presa in carico” degli spazi nasce, come di consueto, dall’osservazione di una loro disintegrazione che li ha accompagnati gradualmente ad una loro “dissoluzione” – quanto meno nei termini liberi e democratici da lei intesi. Dalle lacune che osserva nei suoi contesti, Arendt continua dunque a prendere spunto per le sue elaborazioni e, in tal senso, ci propone la possibilità di esercitare in modo tangibile ciò che aveva in mente e che promuoveva sempre come l’attività dell’*independent thinking*: un pensiero indipendente in particolare da quell’eredità storica che non smette mai di operare verso di noi e le nostre rappresentazioni della realtà.

Sempre in “Between past and future”, l’opera nella quale Arendt pubblica le sue riflessioni su Little Rock, l’autrice si dedicherà così anche all’esplorazione delle capacità utili alla “formazione di opinioni valide” per imparare a muoversi nelle lacune del pensiero e degli spazi pubblici. Dunque la pensatrice non lascia incompiuto nemmeno questa volta un lavoro finissimo che, accanto alle critiche e alla denuncia di ambienti scarsamente democratici, prevede anche riflessioni orientate autenticamente alla possibilità di “far acquisire pratica del *come* pensare”<sup>398</sup>. La possibilità di esprimere pensieri liberamente era quanto di più importante ci fosse per valorizzare la nascita autentica di una cultura pubblica che vede profondamente in crisi nelle esperienze cui partecipiamo: da quelle educative – come il caso di Little Rock – a quelle più di natura politica e sociale – che entrando a contatto con i contesti scolastici diffondono crisi su ogni piano della convivenza sociale.

In particolare, questa volta Arendt ci aiuta a comprendere meglio ciò che accomuna o differenzia le “ragioni per cui agiamo in un certo modo” da/con “in nome di che cosa agiamo”, provando a cogliere cosa sia andato perduto con l’avvento della società di massa e, laddove possibile, ripristinando i significati della “pluralità umana” attraverso i quali sia possibile reagire in opposizione alle nuove tendenze conformiste, solitarie, isolate: quelle che verso la fine del ‘900, Bauman utilizzerà come “categorie” per definire il profilo della del “cittadino globale”.

Lo sforzo generale arendtiano, dunque, contiene in sé la responsabilità di circoscrivere il più possibile il rischio dell’insensatezza generale affinché non

---

<sup>398</sup> Cfr. Arendt, H., *La vita della mente*, op. cit...

coinvolga con la stessa potenza totalitaria nessun altro piano dell'agire umano e della cornice culturale che comincia a prendere forma nella seconda metà del Novecento.

La prima sezione dell'intero elaborato dedicata al pensiero della filosofa è giustappunto terminata con le sue prime considerazioni relative all'avvento della società di massa e ai nuovi confini, fragili per la lacuna e la frattura post totalitaria, e vulnerabile per un patto di responsabilità con e verso il mondo che andava ancora ripristinato. Dunque, di nuovo in dialogo con la propulsione educativa orientata all'integrazione tra noi e il mondo, le domande arendtiane tornano a muoversi nella fluidità e nella "liquidità" degli ambienti sociali, politici e educativi, questa volta con l'obiettivo di fornirci degli strumenti riflessivi che sappiano muoversi dentro i limiti e i confini dell'azione trasformatrice. Scrive il sociologo Roviello, a proposito di questa tensione alla ricostruzione

La politica è essenzialmente questa ripresa da parte degli uomini, istituyente il loro essere-nel-mondo sotto la forma di una responsabilità verso il mondo, cioè verso il senso che vi si rivela. Questa responsabilità nei confronti del senso nel mondo si dimostra una co-responsabilità; il mondo può riconciliarsi con il senso, e in questo modo divenire una dimora per l'uomo, solo stabilendosi come uomo comune.<sup>399</sup>

Ma cosa significa che un ambiente è democratico e libero? Cosa rimane quando scompare? E dove possiamo trovare i criteri per orientare la riflessione e la pratica educativa dentro una simile cornice?

### *3.3.1 Il mondo in-comune*

Anche seguendo le riflessioni di Arendt, la possibilità di una "buona" realizzazione dell'integrazione tra noi e gli ambienti, tra noi e il mondo che sia sempre attiva, aperta, sistemica è molto aleatoria. E non certo solo per la vulnerabilità che la caratterizza, vivificata da rapporti sempre di grande ambivalenza con le nostre rappresentazioni del potere e/o le nostre modalità conoscitive ora integrate, ora parziali. Per comprendere meglio le ragioni, abbiamo bisogno di fare ancora riferimento, in breve, alle connotazioni degli ambienti arendtiani.

Mentre, infatti, Arendt delimita quelli che sono per lei i possibili nuovi spazi di libertà e di incontro responsabile tra i soggetti e il mondo, giunge a nominare quello che a suo avviso è il grande compito etico e politico da portare avanti per conquistare

---

<sup>399</sup> Roviello, A. M., *Sens commune et modernité chez Hannah Arendt*, Ousia, Bruxelles 1987, p. 7.

migliori condizioni di vita e di *thinking in-action* per la collettività. La connotazione che rendeva uno spazio arendtiano uno spazio di libertà riguarda quanto essa riesca a custodirne l'integrità, presente e futura. Una tensione che bene si riaggancia alla perseveranza con la quale in "Crisi dell'Istruzione" Arendt sottolinea il senso della "conservazione" educativa, l'azione che in termini problematicisti, grazie a Bertin, estendiamo verso un futuro ignoto ma denso di possibilità per le direzioni etiche che l'educazione si impegna a custodire e a valorizzare in ogni suo campo di azione.

Eppure, anche in questa occasione, le ipotesi arendtiane dialogano con la cornice spaziale e politica precedente – quella totalitaria – nella quale le "imprese libere e democratiche" erano state sostituite da "modi e spazi" esistenziali congiunti a nuove politiche del progresso che avevano confuso e rimescolato i piani dell'esistenza (lo ricordiamo, per lei fondamentale suddivisi – ma non disgiunti – in pubblici e privati, sociali e politici) con criteri violenti: la loro "formula" si era posata sul mondo per mezzo di tutta una serie di violazioni e principi ideologici che non comprendevano nessun dialogo con l'eterogeneità sociale.

Sottolinea, in tal senso, la politologa Margaret Canovan,

Dal punto di vista arendtiano, ciascuno degli sviluppi che sembrano fornire le prove del progresso ha il suo prezzo. In seguito all'avvento della tecnologia. [...] La fine della sottomissione violenta della massa della popolazione è un bene in se stessa, ma significa anche che i valori di produzione e di consumo della classe operaia sono giunti a nominare il mondo e a travolgere la civiltà. [...].<sup>400</sup>

In altre parole, la violenza denunciata da Arendt è quanto le concederà di articolare con maggiore precisione lo spazio dove secondo lei si concretizza l'incontro tra "l'esistente" e la comunità, cioè "uno spazio plurale di reciproca apparenza [...] uno spazio interattivo dove l'esibirsi degli esistenti è reciproco".<sup>401</sup> Che questo sia l'ambito dove Arendt intenda sviluppare il suo progetto più ampio di riconsegna del valore pubblico, comunitario, eterogeneo a tutto ciò che è stato privatizzato, universalizzato, omogeneizzato, lo spiega con grande efficacia il suo timore per cui i piani dell'esistenza raggiungano infine il totale smarrimento nella loro sovrapposizione – che per Arendt equivaleva alla scomparsa della loro singolare unicità.

---

<sup>400</sup> Canovan, M., *Terribili verità: Hannah Arendt su contingenza e male* in Gaeta, M.I. (a cura di), *Hannah Arendt. Filosofia, politica, verità*, Edizioni Fahrenheit, Roma, 2001, p.16.

<sup>401</sup> Cavarero, A., *Nascita, organismo, politica*, Micromega, GEDI Editore, Salerno 1996, p. 146.

Ciò che resta di più prezioso per la pensatrice, anche in questo caso, è suggerire un differente movimento tra i diversi ambienti dell'esistenza (un dinamismo che riecheggia con le parole in precedenza citate da Iori), o meglio, un secondo movimento che, contrariamente al ciclo temporale della vita come da lei teorizzato, (interessato al consumo di tutto ciò che costruisco), agisca nella prospettiva della conservazione dell'integrità *io-mondo- rappresentazione del mondo* per le generazioni future.

L'insieme dei suoi obiettivi e delle sue proposte – l'accento sulla qualità comunitaria degli ambienti di convivenza e le possibilità di integrazione con il mondo che da esse derivano – viene così prima pensato e approfondito come possibile risposta alla frattura totalitaria, poi destinato a disegnare un vero e proprio "progetto" per i soggetti che sono chiamati a "rischiare" la loro pluralità. Tuttavia, questa proposta di grande propositività e, dal nostro punto di vista, anche di grande senso etico ed educativo, apre il confronto con altre domande che Arendt decide di inserire nella narrazione "figurativa" di un progetto che ora aggiunge, accanto alle rappresentazioni di azione e pensiero, anche quelle di "relazione" e "responsabilità".

In questa chiave, scriverà Arendt in "Vita Activa":

Vivere insieme nel mondo significa essenzialmente che esiste un mondo di cose tra coloro che lo hanno in comune, come un tavolo è posto tra quelli che vi siedono intorno; il mondo, come ogni in-fra (in-between), mette in relazione e separa gli uomini nello stesso tempo.

La sfera pubblica, in quanto mondo comune, ci riunisce insieme e tuttavia ci impedisce, per così dire, di caderci addosso a vicenda.

Ciò che rende la società di massa così difficile da sopportare non è, o almeno non è principalmente, il numero delle persone che la compongono, ma il fatto che il mondo che sta tra loro ha perduto il suo potere di riunirle insieme, di metterle in relazione e di separarle. La stranezza di questa situazione ricorda una seduta spiritica dove alcune persone raccolte attorno a un tavolo vedono improvvisamente, per qualche trucco magico, svanire il tavolo in mezzo a loro, così che due persone sedute da lati opposti non sarebbero soltanto separate, ma sarebbero anche del tutto prive di relazioni, non essendoci niente di tangibile tra loro.<sup>402</sup>

Per descrivere le condizioni utili alla sopravvivenza di un mondo che fosse davvero destinato alla realizzazione di una società plurale, e non da tante singole individualità, Arendt comprende di dover approfondire la questione rovesciando il

---

<sup>402</sup> Arendt, H., *Vita activa. La condizione umana*, op. cit..., p. 39.

suo punto di vista: che relazione intercorre tra un soggetto e un altro, tra loro e il mondo e con le loro rappresentazioni quando le loro possibilità di interagire vengono negate? Cioè, il respiro culturale che si stava diffondendo con la società di massa a quali spazi di vivere sociale, educativo e comunitario aspirava?

Arendt, in questo caso, allarga la riflessione partendo dal presupposto inverso, e dunque osservando come l'“intersezione” e la relazione tra gli ambienti pubblici e privati dell'esistenza fossero già entrate profondamente in crisi, sostituite dai principi alternativi dell'eterogeneità e della pluralità.

Per illustrare meglio questa speciale interazione e intersezione tra gli ambienti, Arendt si servirà di una metafora, alimentando quel desiderio di “procedere per analogie” - sempre più esplicito in ogni sua opera successiva a “Vita Activa” – nella misura in cui, la metafora stessa “contrassegna le relazioni precedentemente non percepite delle cose e ne perpetua la percezione”<sup>403</sup>. L'esempio del tavolo serve ad Arendt per “portare allo scoperto”, direbbe lei, la “percezione intuitiva” di un mondo che si trova “tra” gli uomini, il perimetro esistenziale che definisce l'“*in-between*”, lo spazio intermediario che unisce e separa al contempo tutti soggetti ponendoli in relazione.

Arendt, dunque, invita il lettore a immaginare di trovarci di fronte a una prima scena teatrale così composita. Sul palco osserviamo il seguente contesto: due sedie sono posizionate all'estremità del palco mentre un tavolo, posizionato nel mezzo, definisce la distanza specifica entro la quale due attori, posti l'uno di fronte all'altro, avviano la conversazione.

Metaforicamente, spiega Arendt, l'immagine mette in scena il gioco dinamico di due soggetti che dialogano e confrontano i punti di vista alla ricerca di un “equilibrio relazionale”, cioè le possibilità d'incontro e di intersezione tra le differenze delle loro singolarità condividendo la mediazione nell'incontro con l'altro con lo stesso tavolo, l'oggetto che in questa sede sembra prendere le fattezze di un oggetto transazionale.

Subito dopo, Arendt propone l'azione di una seconda scena: i sipari non si sono mai chiusi ma nel momento in cui gli attori stanno dialogando, improvvisamente il tavolo viene tolto dalla scena mentre i soggetti rimangono seduti uno di fronte all'altro. Cosa accade a questo punto? Arendt fa diverse ipotesi di soluzione arrivando velocemente ad illustrarci l'esito per lei più verosimile.<sup>404</sup>

Il cambiamento della scena richiede agli attori di riorganizzare il contesto: nella

---

<sup>403</sup> Arendt, H., *La vita della mente*, p. 188.

<sup>404</sup> Cfr. Arendt, H., *Vita Activa. La condizione umana*, op cit...

migliore delle ipotesi, la maggiore preoccupazione dei due attori sarà quella di non sovrapporsi e di riorganizzare, insieme al contesto, la loro relazione; in altre parole, gli attori dovranno improvvisare e provare a “salvare” la performance all’interno di un contesto scenico che si è trasformato all’improvviso. Ecco quello che accade: i due attori ricercano ora una nuova distanza muovendo le loro sedie prima in modo confuso e disordinato, poi uno in direzione dell’altro, desiderando non soltanto ascoltarsi ma guardandosi più da vicino, riconoscendosi nelle parole e nei racconti; infine le sedie si sovrappongono, cadono l’una sull’altra senza più nessun equilibrio fino a costituire un unico totem e un dialogo che si sviluppa adesso in verticale, nella costruzione di un unico e coincidente punto di vista. I soggetti sono diventati indistinguibili e incomparabili, anche nell’osservarli non si è sicuri di chi si sta guardando o ascoltando e di che cosa condividano.

Insomma, la loro scena si compie con molta velocità nel fallimento dell’incontro e nello sviluppo di una sovrapposizione tale da non consentire la distinzione di uno o dell’altro, né il perimetro più definito dell’incontro.

Questo esempio, banale e anche scarsamente descritto nelle sue infinite variabili e possibilità, serve a noi per illustrare la metafora che Arendt utilizza per “provare la realtà dei concetti”<sup>405</sup> e rappresentare la crisi delle soggettività della società di massa.

Non appena i due attori perdono ciò che permetteva loro di avvicinarsi e separarsi, cadono l’uno sull’altro smarrendo tutto ciò che prima probabilmente li differenziava abbastanza da impedire la sovrapposizione.

Dunque, sorge così la domanda: non era forse l’oggetto intermediario a consentire che potesse realizzarsi l’incontro tra i due soggetti, forti di quella distanza e prossimità che permetta loro di dialogare, di avvicinarsi all’altro e, al contempo, ritirarsi nuovamente verso di sé?

A questo punto dobbiamo tuttavia interpretare i significati metaforici di Hannah Arendt per comprendere le peculiarità del suo esempio. Cosa scompare, di fatto, quando Arendt ipotizza la scomparsa del tavolo che si frappone tra le due soggettività?

Innanzitutto, con l’eliminazione di ciò che “delimitava” il campo del dialogo, osserviamo la dispersione graduale dei soggetti nonché l’impossibilità di riconoscersi nella prossimità di questa nuova “struttura” nella quale non è chiaro come poter “agire” e realizzare l’incontro con l’altro. Nonostante i tentativi di vicinanza, il risultato si esaurisce sempre nella sovrapposizione. Se questo accade, spiegherà

---

<sup>405</sup> Ibidem.

Arendt in seguito all'esempio, è perché perdendo il tavolo che era posto "tra" le due soggettività, si esaurisce all'improvviso la "giusta" distanza che delimita – consentendone l'incontro – tutto ciò che i soggetti possiedono in comune nella loro interazione da tutto ciò li mantiene differenziati e unici.

La perdita o l'erosione della sfera pubblica è collegata a un fenomeno più vasto che Arendt designa col termine "perdita del mondo" (*loss of the world*) o "alienazione del mondo" (*world alienation*). Con questa espressione Arendt allude alla perdita di un mondo comune, creato dall'uomo e composto di oggetti, artefatti e istituzioni, che ci separa dalla natura e che fornisce un contesto relativamente permanente e durevole delle nostre attività mondane.<sup>406</sup>

Tuttavia, la durevolezza dell'incontro nella sfera pubblica tra i soggetti è strettamente interdipendente alla possibilità che questo dinamico gioco di avvicinamento e allontanamento nell'incontro con l'altro non venga interrotto, pena l'impossibilità che si concretizzi il senso della collettività all'interno di uno spazio pubblico. E' infatti la possibilità di vedere e incontrare l'altro nel mondo sociale ed educativo che favorisce, in tal senso, la realizzazione della pluralità umana. Allora, in questo modo, scrive Arendt

Vivere insieme nel mondo significa essenzialmente che esiste un mondo di cose tra coloro che lo hanno in comune, come un tavolo è posto tra quelli che vi siedono intorno; il mondo, come ogni in-fra, mette in relazione e separa gli uomini nello stesso tempo.<sup>407</sup>

Secondo Arendt, per mezzo della capacità di "avvicinare" i soggetti, la posizione del tavolo/mondo in comune è ciò che, pur nella condivisione di uno spazio pubblico, mantiene le due identità allo stesso tempo "sufficientemente" vicine perché si verifichi l'incontro, e "sufficientemente" lontane perché non vengano inglobate in mondi soggettivi che non consentano più di esercitare la propria cittadinanza. Il rischio ultimo che viene indicato è la perdita della propria soggettività.

Il senso di questo gioco di avvicinamento e allontanamento, quindi l'esigenza perpetua di negoziare l'equilibrio tra noi e il mondo, è ciò che Arendt intende definire esercizio "politico" nel senso del termine che lei prediligeva di più: la fiducia che spinge all' "agire liberamente", al "pensare criticamente" e all'"agire in "pubblico". Questo suo interesse "politico" della relazione, sarà in qualche modo il

---

<sup>406</sup> Passerin- D'entrèves, M., *La teoria della cittadinanza nella filosofia politica di Hannah Arendt* in Gaeta, M.I. (a cura di), *Hannah Arendt. Filosofia, politica, verità*, op. cit..., p. 80.

<sup>407</sup> Arendt, H., *Vita Activa*, op. cit., p. 59.

motore che la avvicinerà ad esplorare le motivazioni anche di natura etica ed educativa che compongono il quadro dello spazio comunitario e dell'identità plurale più nella sua completezza.

La distanza "prossimale" suggerita dal tavolo indica i primi indizi di tale approccio: grazie all'indicazione del perimetro dentro il quale è possibile esplorare la dimensione della nostra unicità ed esprimere la nostra differenza, Arendt avanza l'ipotesi di una "piazza" plurale dove ciascun essere umano può contribuire "alla creazione, alla variazione dei linguaggi e delle opere d'arte nel tempo" e non solo alla produzione e al consumo di ciò che si verifica sul piano sociale. Il nostro agire in pubblico si realizza dunque non appena è visibile e tangibile la nostra pluralità, la convivenza di differenti prodotti dalla creatività umana, prendendo così le distanze da tutto ciò che socialmente si esaurisce nel consumo.

Il ruolo che gioca la metafora del tavolo e le considerazioni che lo caratterizzano, conducono in definitiva Arendt a differenziare il carattere politico delle nostre azioni dal loro carattere sociale. Nulla di "magico", come provocatoriamente intende far credere, favorisce la scomparsa del tavolo. Al contrario, sono più che evidenti per lei le ragioni concrete di un simile cambiamento.

Nonostante la sfera politica sia riuscita per lungo tempo a contenere e a descrivere il carattere ereditario di ciò che "pensiamo", "trasformiamo", "viviamo" pubblicamente, la trasformazione del vivere sociale e la costituzione di un popolo di "massa" hanno consentito un radicale rovesciamento delle nostre priorità. E' il "consumo" delle nostre attività lavorative e del nostro tempo libero ad essersi infatti esteso anche alla dimensione politica delle nostre azioni, rendendo anch'esse effimere e temporali. Consumiamo "cose" e tempo, acquistiamo le cose per conquistare il tempo e, con la scarsa lucidità di questa rincorsa, consumiamo lo spazio politico della condivisione restringendolo in un perimetro molto più piccolo.

A questo punto, il "mondo comune" fa riferimento, così a due dimensioni: una più duratura e interessata a rinvigorire il senso e le connotazioni democratiche delle direzioni esistenziali dei soggetti nell'incontro con l'altro. La seconda, invece, di maggiore tensione indagatoria e rivolta a individuare i criteri affinché, nonostante la frammentazione degli spazi pubblici e al crescente individualismo, sia possibile recuperare un discorso autenticamente interessato alla dimensione pubblica e democratica dell'agire e del pensiero.

Queste ultime caratteristiche dell'agire sociale divengono, dunque, "abilità" significative sul piano dell'esperienza nel tentativo di connotare la relazione come

relazione di senso – cioè comprese nell'interdipendenza tra noi, l'altro e il mondo.

Avvicinamento e allontanamento nel e dal mondo pubblico divengono, in tal senso, strade alternative al pericolo dell'alienazione e possibilità di fare della propria “gettatezza” e del nostro “essere iniziatori” un progetto esistenziale eticamente orientato. Ovvero, come tramanda Bertin in “Educazione e Società”, un progetto sapiente nell'offrire e nel ricordare

all'uomo moderno l'effettiva capacità di partecipare al mondo sociale in direzione personale esercitando in esso un'opera di effettiva propulsione in senso progressista, liberando energie individuali e collettive [...] ed integrandole in un piano che impegni la società ad una riorganizzazione razionale delle proprie strutture, anziché al logorio di sterili competizioni o alle stragi di inumani conflitti.<sup>408</sup>

### 3.3.2 Ambienti plurali sotto il segno della responsabilità e della solidarietà

In questo quadro, in cui la *dimensione esistenziale* figura come primo paradigma fondativo del discorso, l'educazione si concretizza quale “progetto con cui ciascuno tenta di realizzare il piano della propria singolare individualità sul terreno di una obiettività storica più generale<sup>409</sup>”.

Provando a riassumere quanto detto fin'ora, il progetto educativo che si sta delineando in risposta alla scomparsa del “mondo in comune” denunciata da Arendt, si inserisce dentro un percorso che accanto a spazi di pluralità riconosciuti nella loro “storicità”, è in grado di indicarci anche uno spazio per il pensiero ora “aperto alla distanza”.

La possibilità del decentramento che storicamente in educazione è occasione per escludere i “canoni” abituali del nostro sguardo sul mondo per la costruzione di nuove lenti interpretative, è riconosciuta da Arendt come l'esercizio per tenere assieme e integrati i diversi ambiti del nostro agire, anche pensati come i diversi ambiti dentro i quali “costruire pensiero”. Lo ribadiamo, per Arendt aveva un valore fondamentale la possibilità di possedere uno spazio dove apprendere a “vivere in pubblico” e a “interpretare tutto ciò che è pubblico” se, accanto ad esso, era conservato lo spazio dove tornare a riflettere nell'“intimità del proprio campo

---

<sup>408</sup> Bertin, G.M., *Educazione e società*, op. cit..., p. 28.

<sup>409</sup> Ivi, p. 32.

soggettivo. Che sia esso la famiglia o il mondo degli affetti in generale.

Dal punto di vista pedagogico, questo gioco di “distanze prossimali” - tra noi e il mondo, tra noi e le nostre rappresentazioni – ha a che fare con ciò che, seguendo il filone teorico del problematicismo, richiama complesse capacità di decentramento. La proposta arendtiana diviene in senso educativo al contempo dispositivo per interpretare il nostro *essere-nel-mondo*, e dunque agirlo, e disponibilità a “ritirarsi dal mondo”, e dunque affinare il nostro dispositivo per la comprensione.

Per raggiungere un simile impegno e l'efficacia di una sfida che, arendtianamente parlando, è rivolta principalmente alla riconfigurazione dei nostri spazi vitali, bisogna a questo punto comprendere meglio il genere di lavoro “riflessivo” e operativo che ci viene richiesto. Soprattutto nel caso specifico in cui le nostre azioni e le nostre riflessioni sono rivolte a definire la qualità educativa di un determinato ambiente.

Un simile discorso, inoltre, diviene ancora più rilevante in particolare laddove intravediamo il rischio della diffusione – nei macro contesti socio-politici con purtroppo molte implicazioni dannose per le dimensioni più piccole del vivere comunitario – di tutta una serie di controtendenze pericolose, invischianti o violente che, come abbiamo visto, derivano, in parte, anche da una lunga tradizione di “incuria” addebitata ai contesti educativi – a loro volta coinvolti in complesse riforme sociali disuguali e ingiuste – o di “discrepanze” sociali di difficile confronto, come nel caso esemplare di Little Rock, descritto e analizzato da Arendt .

In un caso e nell'altro, siamo dunque giunti a comprendere che il trovarsi in “situazione”, in contesti situati e regolati da precise norme sociali e culturali traccia le basi quanto meno iniziali dei percorsi esistenziali dei soggetti, così come rappresenta il trampolino da cui prende avvio il lavoro di ogni operatore educativo coinvolto nei vari processi di analisi-comprensione e azione che determinano i contesti educativi.

A fronte di queste consapevolezza, abbiamo già provato ad individuare alcune strade che, grazie ad azioni di smascheramento e a “mosse” di decentramento, distanze e vicinanze, sembrano suggerirci già qualche direzione efficace per muoversi con responsabilità e sensibilità dentro terreni educativi sociali che abbiamo definito vulnerabili quanto le nostre stesse azioni.

Il rischio più grande sembrerebbe, da un lato, quello di trovarsi impediti, congelati, produttori di azioni sempre meno connotate da senso plurale, collettivo, umano; dall'altro lato di riprodurre anche nei contesti educativi spaccati di realtà profondamente segnati da un impoverimento generalizzato su piano di ciò che può definire i contesti solidali, aperti, rinnovabili. Lo scarto tra questo ventaglio di

possibilità per l'azione e i contesti educativi, peraltro, non si arresta mai poiché segue sempre processualmente il tempo storico e la diffusione di canoni e di tendenze sociali.

Anche in questo caso, il discorso educativo è coinvolto in prima linea nel rinnovo di proposte e momenti di riflessione teorica che rivendicano il vasto campo della scelta come un'istanza educativa di grande valore pedagogico e sociale<sup>410</sup>.

Anche in questo caso, dunque, non possiamo evitare di riferirci ancora alla rilevanza di possibili “impliciti” – anche politici – che perpetuano stili e spazi educativi contribuendo a diffondere una certa idea di infanzia<sup>411</sup>, oltre che una certa precisa idea di educazione. Ancora, se ripensiamo ai tanti volti della violenza così come li abbiamo illustrati nel primo capitolo, ci rendiamo conto che la complessità dell'attività di “smascheramento” e di decentramento è diventata sempre più faticosa, per certi versi anche ostile. In tal senso, non possiamo certo non tenere conto delle modalità con cui l'esercizio di avvicinamento e allontanamento da mettere in campo nella relazione con l'altro e gli spazi di vita pubblica e privata, promosso da Arendt per la “riabilitazione del mondo”, si confronti, nel nostro tempo, con una serie di innovazioni, soprattutto sul piano tecnologico, che hanno influenzato profondamente gli strumenti e i modi con cui ci interfacciamo interpretando la realtà.

A maggior ragione, dal momento in cui le molteplici porzioni di realtà interpellano il senso del nostro agire educativo in qualità di professionisti dell'educazione.

Questi scenari violenti, poi, come abbiamo provato ad evidenziare nel primo capitolo e come già era accaduto con Arendt mentre era impegnata a definire la sua “banalità del male”, non sono connotabili come “eventi mostruosi, speciali e occasionali” ma soggiornano da sempre – e oggi in maniera ancora più evidente – latenti nelle relazioni, nei legami sociali, nella convivenza e nelle nuove forme di aggregazione politica e sociale – dalle più implicite a quelle più esplicite ed emergenti in numerose parti del mondo. Uno dei rischi in gioco, a nostro avviso più pericoloso, è sempre lo stesso: la perdita di contesti che, in risposta alla violenza o ai tentativi di appiattimento culturale più generali, sappiano ristrutturare i loro compiti di “cura” e

---

<sup>410</sup> Cfr. Fabbri M., *Nel cuore della scelta. Kiekegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Unicopli Edizione, Milano 2005.

<sup>411</sup> Per un approfondimento dei più recenti contributi rivolti all'analisi specifica delle violenze e delle violazioni ad opera dell'educazione e della società adulta sull'infanzia suggeriamo i seguenti testi: Becchi E. (1996). *Il nostro secolo*. In Becchi E., Julia D. (a cura di), *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza, pp. 332-407; Contini M., Demozi S., *Corpi Bambini, Sprechi d'infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2016; Demozi S., *L'infanzia inattuale*, op. cit....; Ulivieri S., Cambi F. (a cura di), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

di “tutela”.

A fronte di questo perpetuo dispiegarsi nel tempo di scenari violenti, di contesti educativi ambigui, di crisi della collettività, Hannah Arendt definisce la sua proposta in termini molto chiari e, ancora una volta, con parole care al campo educativo.

Accanto alla descrizione della crisi e del crollo del “mondo in comune”, Arendt pone l’accento sulle qualità “solidali” e “responsabili” da rivolgere nei confronti dei contesti di cui facciamo esperienza che raggiunge noi studiosi dell’educazione come la richiesta di un ulteriore incoraggiamento da parte della pedagogia.

Giungiamo così al secondo quesito precedentemente sviluppato e che ci consente di interrogare la fragilità di queste due connotazioni del nostro agire per il fatto di essere criticate da Arendt all’interno di un paradosso (l’autorità per evitare l’autoritarismo).

La domanda sullo sfondo, dunque, resta sempre la stessa con l’aggiunta di una variabile importante: come tutelare gli ambienti educativi sempre esposti e in relazione costante con l’evoluzione o la crisi sociale e culturale del tempo storico attuale? Vi sono delle possibilità affinché quest’ultimi possano non necessariamente corrispondere ai canoni dell’attuale, soprattutto quando l’attuale ci descrive cornici sociali di profonda ingiustizia e violenza?

Infatti, di fronte all’ambizione arendtiana del recupero di ambienti “integri”, troviamo come contraltare un rischio pervasivo – e in un certo modo ricorsivo – di crisi culturale ed educativa che si manifesta anche tramite la diffusione su larga scala di violenze e ingiustizie. Queste, peraltro, non si diffondono come abbiamo già ampiamente trattato solo per mezzo di atti fisici e concreti ma anche attraverso forme di inganno psicologico anche attraverso l’educazione, come ci ha sapientemente insegnato Alice Miller. Allo stesso tempo, i rischi che possiamo incontrare possono essere incalzati o inibiti da un determinato contesto – e dalle “qualità” tipiche della relazione educativa messe in campo – così come dal grado di consapevolezza con il quale i professionisti attingono al campo della scelta<sup>412</sup> e all’insieme delle competenze riflessive dando significato ai loro campi di azione e interazione educativa.

---

<sup>412</sup> Cfr. Fabbri M., *Nel cuore della scelta. Kiekegaard, l’etica senza fondamenti e l’angoscia della formazione*, Unicopli Edizione, Milano 2005.

### 3.3.3 *Solidarietà e Responsabilità... e l'autorità educativa?*

Un'etica della solidarietà non è la prerogativa di un gruppo specifico; è infatti un'etica che può emergere dalle lotte di tutti quei gruppi che sono stati oppressi o marginalizzati nel passato, e che ora cercano di articolare nuove concezioni della propria identità culturale e politica.<sup>413</sup>

Hannah Arendt introduce i concetti di solidarietà e responsabilità accanto alla definizione della “cura posterior” già ampiamente citata e trattata in altri momenti dell'elaborazione.

A suo avviso, percorrere la strada della solidarietà e della responsabilità (in senso politico) avrebbe consentito agli spazi comunitari di ritornare ad essere democratici e sociali, meno ingiusti e violenti, riformisti e divergenti.

Sono tutte parole forti e che aprono un'immensità di connessioni con il mondo dell'educazione. Pertanto, in questa sede ci “limiteremo” ad evidenziare alcune delle condizioni che, secondo Arendt, consentono di continuare a dialogare politicamente in termini di solidarietà e responsabilità. L'orizzonte delle sue proposte è anche in questo caso molto ampio e apre una suggestione interessante dal punto di vista educativo: Arendt, infatti, allarga il campo di riflessione e ci invita a considerare l'azione solidale e responsabile non solo nella rilevanza che essa intrattiene con il nostro “fare esperienza”, ma con il più ampio ed emblematico “fare evento”. E questa stessa affermazione, parafrasando Arendt, non possiede unicamente il desiderio di estendere i confini temporali dell'esperienza soggettiva, ma l'obiettivo più nobile di arricchire i significati delle nostre azioni, ora connotate di senso profondamente plurale, dunque orientate alla costituzione di un'identità collettiva.

L'impegno arendtiano chiarisce sempre meglio in che modo la storicità delle nostre esperienze soggettive sia direttamente coinvolta nell'esercizio della cura verso il “lontano”. La distanza tra noi e il mondo resta per Arendt una zona metaforica che, in realtà, molto poco possiede di metaforico e molto invece richiede in termini di impegno per la concretizzazione della “promessa futura” che abbraccia i soggetti tra loro: il lontano è, arendtianamente parlando, quanto di più prezioso del nostro

---

<sup>413</sup> Passerin, d'Entrèves, *La teoria della cittadinanza nella filosofia politica*, in Gaeta, M.I. (a cura di), *Hannah Arendt, Filosofia, politica verità*, op. cit. ...p. 99-100.

presente sarà rivolto in direzione del nostro futuro. Pur sapendo, e per certi versi in virtù del fatto che sarà molto probabile che le ricadute delle nostre azioni sul futuro prossimo non riusciremo a vederle realizzate.

La direzione e il cammino dell'azione responsabile e solidale arendtiana rappresentano in tal senso una scelta diretta che risuona, inoltre, con un indicatore importante dell'orizzonte problematicista come guida dell'agire educativo affinché i soggetti costruiscano identità consapevoli del loro essere nel-mondo nel qui e ora dell'esistenza. In ragione soprattutto del fatto, scriverà Bertin, che

Non esiste un significato insito nelle cose (...): il mondo è per se stesso fluidità e caos, e perciò si presta non a spiegazioni (in termini di verità), ma ad interpretazioni (in termine di falsificazione, se si parte dal concetto dogmatico di verità); non a rivelazioni di senso ma ad attribuzioni di senso (e quindi a maschere).<sup>414</sup>

In ragione della stessa *tensione* – seppure applicata in campo politico – Arendt pone l'accento sulla solidarietà e la responsabilità come possibili “antidoti” all'incognita dell'irreversibilità dell'azione e come “dispositivi” per la costruzione di senso: se temiamo che la shoah possa replicarsi, sottolineerà Arendt, per prima cosa dovremmo porre maggiore attenzione all'ereditarietà che connota ogni nostra azione del presente.

Il tutto riconduce, con grande coerenza, ad alcuni concetti esplorati nei paragrafi precedenti, focalizzando nuovamente il discorso sull'esigenza di delle nostre azioni intenzionali così come sulle possibilità di coltivare ciò che di “buono” costituirà le premesse di future realizzazioni e futuri progetti esistenziali.

Ma cosa intende Arendt riferendosi a “ciò che di buono c'è” nelle nostre azioni? Cosa significa coltivare i nostri progetti in funzione di progetti futuri che riguardano altri soggetti, altre esperienze, altre gettatezze?

Abbiamo già colto il senso di alcuni valori che per Arendt avrebbero consentito un nuovo “riverbero” per l'umanità, eppure in queste righe intendiamo porre l'accento su altre parole chiave che aprono altre risonanze interessanti con le numerose *chances* esistenziali alle quali è possibile attingere forti non solo della propria intenzionalità. Non è infatti possibile dare per scontato che il solo fatto di agire intenzionalmente equivalga ad agire bene o male, in nome della collettività o unicamente della propria singolarità. Pertanto, l'azione può altresì attingere al campo

---

<sup>414</sup> Bertin G. M., Nietzsche. *L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977, p. 14.

della scelta di cui conosciamo il grande valore educativo, oltre i rischi tangibili di cui Fabbri ricorda magistralmente lo stesso importante valore pedagogico

Cercare nella propria esistenza percorsi di costruzione della scelta in grado di sottrarsi a conformismo e a massificazione significa, però, essere disposti a correre tutti i rischi che l'esercizio di questa libertà comporta a non accettare che altri scelgano per noi: farlo in quanto educatori può risultare, a maggior ragione, inquietante e rischioso, poiché gli effetti di tali scelte si faranno sentire non solo in relazione a noi stessi ma anche al destino altrui.<sup>415</sup>

In ragione della stessa osservazione, nasce anche l'esigenza arendtiana di combinare con l'esperienza il senso *responsabile* e *solidale* che può accompagnarla mentre è coinvolta nel suo processo di definizione: infatti, è dalla sua interazione con un più ampio campo di forze e variabili socio-culturali che diviene agevole e possibile o, viceversa, complesso e artificioso, l'ingresso in progetti esistenziali che contemplan scelte e limiti, possibilità ed errori delle proprie azioni.

Ritorna determinante, ancora una volta, la dimensione relazionale del pensiero arendtiano che non dimentica, nemmeno in questo caso, di riportare al cuore del discorso il valore ultimo dell'integrazione dell'esperienza con il dinamismo culturale – per lei sinonimo di autentico “rinnovamento”. Lungo l'asse dell'esperienza esistenziale, Arendt intende dunque provare a tenere assieme contingenza e riflessività, intenzionalità e responsabilità, senso storico solidale del nostro procedere e indietreggiare verso successi e fallimenti della storia.

Tuttavia, le variabili appena illustrate, che l'autrice mette in campo per “dare forma” alle modalità con cui ci troviamo in situazione e agiamo, da sole non bastano. Arendt lo aveva già provato a raccontare mostrandoci la vulnerabilità del nostro essere responsabili e solidali in relazione a cornici politiche più grandi che sono riuscite nel tempo – e riescono tutt'ora - a regolare l'andamento di determinate scelte politiche, così come, allo stesso modo, è successo per le qualità di determinati contesti educativi che non sempre, nella storia, sono riusciti a mostrarsi promotori di solidarietà e responsabilità. Torna ancora una volta l'esigenza di collocare il discorso su diversi livelli di argomentazione affinché, da una parte, continui a muoversi tra le luci e le ombre delle esperienze e dei progetti educativi, dall'altra consenta di ricordare che le *dimensioni etiche* degli ambienti, verso i quali di rivolgiamo come professionisti riflessivi, dialogano con sfondi culturali e storici che implicano

---

<sup>415</sup> Cfr. Fabbri, M., *Nel cuore della scelta*, op. cit. ..., p. 105.

l'attraversamento di eventi, per richiamare ancora una categoria cara ad Arendt, sempre più grandi delle singole esperienze soggettive. E tuttavia, è nel continuo attraversamento da lì – dove si trova l'eredità del passato, lo sfondo e le radici politiche che costituiscono i nostri contesti – a qui – nel presente e nel contingente delle nostre esperienze – che dobbiamo interrogare le possibilità di azione dell'educazione.

Così, per provare ad argomentarne le sue ragioni, Arendt si appoggia nuovamente sulla profonda crisi culturale ed educativa americana. Se infatti, responsabilità e solidarietà faticano a connotare le scelte dei soggetti così come le cornici degli ambienti educativi, dove collocare l'impegno educativo? Di nuovo, dunque, l'esercizio riflessivo arendtiano è orientato a riportare alla luce alcune riflessioni sui significati di autorità e autoritarismo, a partire da un'antica "condizione"<sup>416</sup> che secondo Arendt si esprimeva nella nostra "istintiva" ricerca di un punto di riferimento per fare ingresso, gradualmente, nel mondo adulto.

### 3.3.4 Crisi e scomparsa dell'autorità

Dal punto di vista arendtiano, se la società di massa era riuscita a promuovere forme di relazioni interpersonali sempre più omogenee, meno critiche e capaci di "giudizio", aveva anche raggiunto un risultato ben più allarmante che spiegava qualcosa di importante sulla frammentazione degli ambienti sociali e pubblici e le loro connotazioni solidali e plurali appena affrontate.

Arendt, più nello specifico, arriva ad individuare accanto all'*assenza del pensiero*, l'assenza ultima del *logos*: che è parola di relazione e quindi parola filosofica che costruisce senso e significato dell'evento<sup>417</sup>.

---

<sup>416</sup> Arendt esplora il rapporto delle istituzioni e dei soggetti con l'"autorità" nel suo saggio *Che cos'è l'autorità*, in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, op. cit. pp.130-192. Scrive l'autrice: "L'autorità, a differenza del potere (*potestas*), era radicata nel passato, ma in un passato non meno presente e attuale alla vita della città di quanto non lo fossero il potere e la forza dei vivi contemporanei. [...] Per avere un'idea più concreta di che cosa significasse essere investiti dell'autorità, potrà essere utile notare come la parola *auctores* possa essere usata in netta opposizione ad *artefices* che indica i costruttori e <<artefici>> materiali; appunto nei casi in cui *auctor* corrisponde al nostro <<autore>>". Ivi, pp. 167-168.

E ancora, "L'<<innalzamento>> compiuto dagli anziani si dimostra autorevole proprio in quanto consiste in un puro e semplice consiglio che non richiede, per essere seguito, né la forma imperativa, né alcuna coercizione esterna". Ivi, pp. 168-169.

<sup>417</sup> Arendt fa questa considerazione mentre è impegnata ad approfondire ancora la sua critica marxista e a definire la facoltà di parola – e non la violenza – come criterio di organizzazione e definizione sociale. Scrive, a tal proposito: "La duplice definizione aristotelica dell'uomo, come *zoon politicon* e come *zoon lōgon exon* (un essere che raggiunge il massimo delle proprie capacità con la facoltà di parola e il vivere in una polis), era destinata a distinguere il greco dal barbaro e l'uomo libero dallo schiavo. La differenza consisteva in questo: vivendo insieme, in una polis, i greci sbrigliavano i loro affari attraverso il ragionamento e la persuasione (*péitein*), non con la violenza, con la coercizione muta. Perciò l'obbedienza prestata dagli uomini liberi al loro governo o alle leggi

Con la tendenza degli ambienti sociali a unificarsi (mondo pubblico e mondo privato convergono in un'unica sfera), non soltanto consentendo a tutto ciò che era privato di diventare pubblico (pensiamo, ad esempio, al culto dell'immagine, del corpo, delle emozioni più intime oggi spettacolarizzate tramite il web...), ma omogeneizzando il pensiero di molti anche in termini di gusti, opinioni, scelte, l'umanità ha infine perduto il *logos* – la facoltà di dir-si e raccontar-si nei modi che contemplano la differenza di potersi dire e raccontare. Ripensiamo ancora all'episodio di Eichmann: di cosa è emblematico il caso se non di questa incapacità di dir-si se non attraverso un linguaggio colmo di *clichés*?

Clichés, frasi fatte, l'adesione a codici d'espressione e di condotta convenzionali e standardizzati adempiono la funzione socialmente riconosciuta di proteggerci dalla realtà, cioè dalla pretesa che tutti gli eventi e tutti i fatti, in virtù della loro esistenza, avanzano all'attenzione del nostro pensiero.<sup>418</sup>

Arendt sta qui descrivendo il procedere di un'esperienza – un' esperienza del pensiero – che con l'appiattimento culturale e l'omogeneizzazione che tendeva a livellare ogni differenza, aveva indebolito lo stesso criterio di relazione che mantiene connessi gli eventi, anche quelli più globali, alla singolarità delle nostre storie; i significati degli ambienti che abitiamo all'impegno e alla responsabilità ecologiche del nostro essere-nel mondo. La crisi di questa “relazione” si era poi conclamata attraverso il pensiero totalitario, un pensiero a suo avviso dai tratti “irrilevanti” per la costruzione di percorsi esistenziali di senso. Certo, l'esempio di Eichmann è un esempio estremo del Secolo scorso, eppure anche in questo caso dimostra la sua forza esemplificativa ripensando alle possibilità di un pensiero che ha improvvisamente perso la tensione nel costruire e rivelare i significati dei nostri eventi personali e collettivi.

Qualcosa di molto simile accade nei giorni nostri e nei contesti dell'attualità dove, con la tendenza sempre più diffusa e inconsapevole a inseguire le piste del conformismo e i canoni della moda in ogni ambito della vita, capita ancora che le traiettorie della vita comunitaria non abbiano più nessun riferimento che sia politico, come nel caso di chi cerca e non trova più alcuna rappresentanza politica o educativa,

---

della polis, era detta *peitarxia*, per sottolineare come tale obbedienza fosse ottenuta con persuasione, e non con la forza. I barbari erano governati con la violenza e gli schiavi costretti a lavorare; ora l'azione violenta e la fatica fisica hanno una caratteristica comune: non richiedono l'uso della parola per essere efficaci. Barbari e schiavi erano dunque *aneu logou*, ossia non convivevano servendosi soprattutto delle parole. Arendt, H., *La tradizione e l'età moderna* in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, op. cit..., pp. 47-48.

<sup>418</sup> Arendt., H. (1971), *La vita della mente*, Il mulino, Bologna 2009, p. 84-85.

come accade nella oramai (purtroppo) conclamata crisi dei rapporti educativi<sup>419</sup>.

Arendt per prima accomuna la crisi politica alla crisi educativa come anche l'esito di una sempre più fragile connessione tra gli eventi e le nostre capacità interpretative. La nostra facoltà di pensiero aveva perso ciò che Arendt adorava riprendere citando Aristotele per il quale il pensiero consiste "in un moto incessante, che è un moto circolare".

A partire dal riconoscimento del rischio di un pensiero sempre meno critico e sempre più conformista, Arendt aprirà un dibattito affrontando diversi livelli di riflessione che già conosciamo – relativi all'azione, alle qualità e alle configurazioni ambientali, alla perdita di senso collettivo dei nostri progetti – che la condurranno infine a focalizzare la sua attenzione su un altro punto di grande importanza. La fragilità del nostro pensiero, così come delle nostre facoltà interpretative, che Arendt individua nei movimenti sociali degli anni '50, aveva condotto infine verso il *crollò dell'autorità* (ciò che noi in educazione meglio definiremmo *crollò dell'autorevolezza*): l'assenza di una guida simbolica e concreta che accompagnasse i soggetti alle possibilità di realizzazione dell'esperienza politica e educativa.

Dal punto di vista arendtiano, il concetto di *autorità* è molto importante poiché le consente, in primo luogo, di definire una delle principali "condizioni" di realizzabilità della risposta responsabile e solidale delle scelte politiche ed educative di un paese. Inoltre, considerandola propedeutica alla concretizzazione di un agire finalmente rinnovato, plurale e democratico – come vedremo tra poco – Arendt vede nell'esercizio dell'autorità un importante strumento di tutela e accompagnamento affinché i soggetti più giovani e l'infanzia possano apprendere ad *esporsi* verso l'esterno e ad interagire con una molteplicità di variabili e contesti sociali. La scuola, per quel carattere di "trasversalità" che Arendt definisce come il *trait d'union* tra i soggetti e l'esperienza con gli altri, con il mondo pubblico e privato, torna ad essere il principale focus d'attenzione arendtiano.

Le ragioni che conducono la pensatrice a esplorare tale fenomeno sono da ricercare, in primo luogo, nell'identità filosofica dell'autrice (per la filosofia il concetto di autorità è sempre stato di grande rilevanza) e, in secondo luogo, nell'obiettivo principale di tutto il suo intero lavoro: individuare, smascherare tutto ciò che impedisce l'apertura verso nuove "tensioni" riparatrici di un tessuto sociale profondamente in crisi. Ancora di più, la pensatrice immagina questo processo auspicabilmente lontano dai canoni del conformismo e dal "vento dell'attualità", per

---

<sup>419</sup> Cfr. Contini, M. (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci Editore, Roma 2012.

dirla con Bertin.

Ma cosa intende esattamente Arendt per *autorità*?

La parola *auctoritas* deriva dal verbo *augere*, <<innalzare, elevare>>: ora l'autorità, o quanti ne sono investiti, costantemente <<innalzano>> le fondamenta. Investiti di autorità erano gli anziani, il senato o i patres, che avevano ricevuto l'autorità stessa per trasmissione (tradizione) ereditaria da quanti avevano posto le fondamenta per tutte le cose a venire, gli antenati, detti per ciò *maiores*.<sup>420</sup>

In educazione definiamo questo processo di “elevazione” come il momento in cui il soggetto compie il proprio salto verso l'emancipazione. Data l'ampiezza e la complessità del salto, l'“innalzamento” è un movimento suggestivo che molto bene rende l'idea della funzione facilitatrice che l'educatore mette in atto mentre è coinvolto nel processo di accompagnamento. I concetti di autorità e autorevolezza, in altri termini, spiegano e descrivono alcune possibili declinazioni e sfaccettature della “relazione educativa”, la stessa che già Aristotele aveva provato a definire differenziando anziani e giovani e destinando gli uni a “guidare” gli altri. Questa “distanza” del rapporto, nota in termini pedagogici come “asimmetria educativa” non si concretizza soltanto in nome di un'insufficienza del soggetto in formazione nel confronto con l'esperienza del mondo “fuori”, ma in ragione di una caratteristica di “vulnerabilità” dell'infanzia che Demozzi mette in rilievo affinché venga prima riconosciuta, poi custodita tra i saperi fondamentali dell'educazione: infatti, afferma l'autrice,

Sempre (e da sempre) l'infanzia è – inevitabilmente – detta non da sé, ma da altri, <<soprattutto perché, per definizione, in quanto *in -fans*, essa non sa parlare>>. Perché <<parla di ciò che non parla>>, ma anche in quanto deve <<far parlare chi non è ancora capace di parola>>.<sup>421</sup>

Vista in questi termini la condizione dell'infanzia ha permesso di riconoscere l'asimmetria della relazione educativa, insegna Contini, come un vero e proprio “patto di alleanza tra mondo adulto e mondo bambino all'interno del quale chi ha potere, i grandi, si sentisse vincolato – da quel potere stesso a mantenere fede a quanto stabilito per legge, a promuovere per i bambini una qualità della vita in grado

---

<sup>420</sup> Arendt, H., *Che cos'è l'autorità* in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, op. cit..., p. 167

<sup>421</sup> Demozzi, S., *L'infanzia inattuale*, op cit..., p. 47.

di favorire l'apertura e la possibilità, per loro, che non sono ancora in grado neppure di immaginare”<sup>422</sup>.

I diversi gradi di “riuscita” di questo “patto di alleanza”, dunque di condivisa e integra asimmetria, diventano l'evidenza o meno della riuscita o del fallimento della “presa in carico” da parte della società adulta di coloro che non avendo *logos*, rimarcherebbe Arendt, non sono in grado di significare ancora pienamente nessun evento.

Da qui, nasce per noi l'occasione di aprire un'analisi un po' più approfondita sulle due ipotesi arendtiane volte all'indagine e alla “strutturazione” di due momenti: da una parte, il momento storico educativo in cui l'“autorità” è stata presente; dall'altra, l'assenza della stessa e alcune conseguenze sul piano del “patto di alleanza” tra mondo adulto e mondo dell'infanzia tra il mondo sociale e il mondo scolastico.

Cominciando dalla prima, Arendt partendo dalla potenza “elevatrice” descritta da Aristotele, riesamina il termine “autorità” da un punto di vista storico per evitare malintesi e rompere alcune forme di pregiudizio legate ai suoi significati. Dapprima, Arendt sottolinea l'errore diffuso di considerare l'autorità come sinonimo di obbedienza.

L'autorità viene di solito scambiata con un modo di esercitare il potere o la violenza. Eppure essa esclude qualsiasi coercizione esteriore: dove si impiega la forza, l'autorità ha fallito.<sup>423</sup>

La funzione dell'autorità aveva storicamente un altro obiettivo che presupponeva un “patto” di eguaglianza tra cittadini oltre a ciò che Arendt definisce come “processo di argomentazione”<sup>424</sup> per differenziarla dai pericoli della coercizione e del potere. Il rapporto d'autorità – di autorevolezza – prevede dunque che chi ne faccia parte sia coinvolto in una relazione in cui, nonostante la differenziazione dei ruoli, sappia riconoscere la legittimità di tale “asimmetria”. In altre parole la relazione asimmetrica non è una relazione innescata “a tradimento”, bensì una dinamica autorizzata da entrambe le parti nel senso ultimo illustrato dal filosofo dell'educazione Foray, per cui “l'assimmetria educativa significa che i posti occupati dai protagonisti della relazioni non sono interscambiabili”<sup>425</sup>.

---

<sup>422</sup> Contini, M., “Non” c'era una volta l'infanzia. E oggi? in Contini M., Demozzi, S. (a cura di), *Corpi bambini, Sprechi d'infanzia*, op. cit..., p. 28-29.

<sup>423</sup> Arendt, H., *Che cos'è l'autorità* in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, op. cit..., p. 132.

<sup>424</sup> Ibidem.

<sup>425</sup> Foray, P., *Devenir autonome. Apprendre à se dirger soi-meme*, ESF editeur, Paris 2016, p. 94 [traduzione mia].

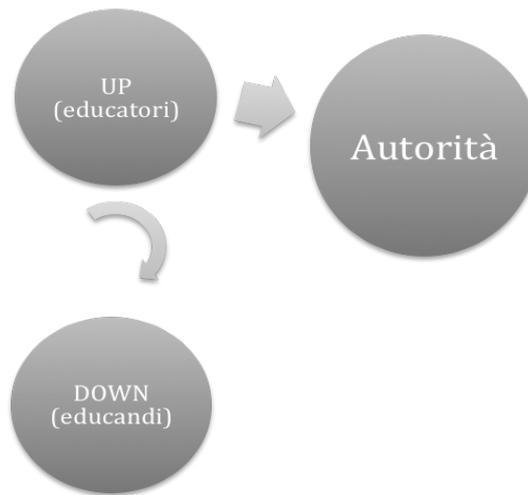
Il senso soggettivo e storico dell'autorità/autorevolezza<sup>426</sup> è dunque quasi sempre stato funzionale a regolare l'andamento della relazione tra noi e gli altri, e tra noi e gli altri con il mondo rappresentato e/o il mondo percepito. Grazie alle regole implicite ed esplicite che tale relazione stabilisce, inoltre, l'analisi arendtiana suggerisce che, grazie ad essa, si siano concretizzate nella storia anche forme di governo egualitarie, capaci di tutelare il senso pedagogico dell'asimmetria: Un esempio tangibile, in questo senso, ci viene dato di nuovo dalle tante iniziative rivolte alla tutela dell'infanzia e all'impegno rivolto a riconoscere i bambini e le bambine come soggetti attivi e in viaggio verso l'autonomia. Forti, naturalmente, dell'asimmetria con una società adulta che riesce a farsi guida senza tuttavia sostituirsi nella costruzione di un'identità soggettiva e collettiva assieme.

Ricordando molto i significati pedagogici di più recente analisi, l'attenzione che Arendt rivolge all'autorità sembra così richiamare un monito molto simile con un'unica differenza che, a nostro avviso, marca la specificità della sua proposta. Dal punto di vista arendtiano, infatti, questo modello "asimmetrico" si sviluppa su un piano che potremmo definire "ecologico", in termini batesoniani, per l'interazione con l'organizzazione ambientale in tutta la sua ampiezza. Sicché, anche la relazione asimmetrica che abbiamo descritto tra mondo dell'infanzia e mondo adulto poggia nell'asimmetrica interazione che la società adulta intrattiene con la conoscenza che possiede del mondo. Tutelare anche questo piano di asimmetria – tra noi e le nostre rappresentazioni – non solo per Arendt è ciò che consentirebbe alla società adulta di riconoscere la parzialità del proprio sapere e del proprio conoscere, ma proteggerebbe l'infanzia dai rischi dell'indottrinamento di una società adulta che è invece chiamata a garantire una "sapiente mediazione" con il mondo.

Ecco come potremmo sintetizzare graficamente il primo "modello" analizzato e introdotto da Arendt: cioè, quando l'autorità/autorevolezza "esercita" la sua funzione pedagogica indebolendo la possibilità che l'autorità diventi un gioco di contrapposizione di forze e/o orientato all'assimilazione.

---

<sup>426</sup> In questo paragrafo farò uso dei due termini *autorità* e *autorevolezza* per non escludere i significati che l'"autorità/autorevolezza" comprendono nel discorso filosofico, da una parte, in quello pedagogico, dall'altra. Arendt, pur facendo riferimento al senso filosofico del termine definisce l'autorità come ciò che è in grado di "scongiurare" la possibilità dell'autoritarismo: quindi, di fatto, l'autorità arendtiana si avvicina molto al concetto di autorevolezza e "asimmetria" pedagogica.



**Modello 1. La funzione "positiva" dell'autorità/autorevolezza**

Dal punto di vista arendtiano, questa prima immagine descrive la funzione positiva dell'autorevolezza e illustra il gioco di asimmetrie in alcuni momenti storici in cui è stato possibile osservare la presenza dell'autorevolezza.

Facciamo dunque ora ingresso nel secondo “modello” relazionale che Arendt analizza nel suo saggio.

La seconda ipotesi afferisce ai momenti della storia in cui si è verificato il *crollo dell'autorità*, venendo meno il “patto di alleanza” tra mondo adulto e mondo dell'infanzia, così come tra mondo adulto e moltissimo patrimonio sociale, culturale, ambientale di cui l'umanità è affidataria durante il proprio passaggio temporaneo sulla terra.

Ciò che Arendt definisce “crollo dell'autorità” è frutto dei primi esiti relativi al fraintendimento poco sopra accennato, verificatosi soprattutto sul piano politico, e riguarda in modo particolare la combinazione (fallace) tra l'autorità e il potere, tra l'autorità e la violenza.

Quando accade questo, e dunque quando viene realizzata “la implicita equazione tra violenza e autorità”<sup>427</sup>, il significato più autentico di autorità crolla ed il significato ultimo dell'autorità ad essere “plasmato”, tant'è, scrive Arendt

l'uso della violenza viene preso come dimostrazione dell'impossibilità che una società esista senza una struttura autoritaria. I pericoli di simili equazioni, a mio avviso, non consistono solo nel confondere problemi politici diversi e nello sfumare i nitidi confini

<sup>427</sup> Arendt, H., *Che cos'è l'autorità* in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, op. cit..., p. 144.

esistenti tra il totalitarismo e tutte le altre forme di governo.<sup>428</sup>

Dunque, il rischio più grande non consisteva solo nella diffusione del totalitarismo a macchia d'olio sul terreno politico, bensì nel più ampio impoverimento degli equilibri sociali, culturali e anche legislativi<sup>429</sup> che, nel corso della storia, sono talvolta stati promossi anche in nome della tutela dei diritti e della pluralità politica tanto cara ad Arendt. La studiosa raggiunge così il suo quesito principale: cosa accade quando l'autorità crolla, quando questo "modello" relazionale, alla fine, scompare?

Se l'autorità viene eliminata dalla vita pubblica e politica, potrà seguirne d'ora innanzi che ciascuno debba assumersi pari responsabilità. Ma potrà anche avvenire che si respingano, consapevolmente o no, le pretese del mondo e le sue esigenze di ordine; che si rifiuti ogni responsabilità mondana nel dare ordini quanto nell'obbedire.<sup>430</sup>

Delle due ipotesi, la seconda era quanto secondo Arendt rischiava di minacciare il tessuto educativo del paese americano negli anni '50 del Novecento. Il discorso, infatti, viene velocemente collocato una seconda volta accanto all'ambito scolastico. Scriverà, di seguito, nel tentativo di individuare alcune delle sue perplessità in merito alle riforme e alla crisi educativa del paese negli stessi anni,

in materia di educazione una simile ambiguità non può sussistere. I bambini non possono rovesciare l'autorità dell'educatore come se si trovassero oppressi da una maggioranza di adulti. [...] che gli adulti abbiano voluto disfarsi dell'autorità significa solo questo: essi rifiutano di assumersi la responsabilità del mondo in cui hanno introdotto i figli.<sup>431</sup>

Ora, facendo interagire l'analisi arendtiana con un più ampio panorama teorico ed epistemologico nel campo della pedagogia, questa mancanza di responsabilità denunciata da Arendt segna caduta della linea di demarcazione tra mondo adulto e mondo infantile, per così dire, e l'intersificarsi di quel processo oggi definito "adultizzazione",

Quell'assunzione precoce, da parte dei bambini e delle bambine, di atteggiamenti,

---

<sup>428</sup> Ibidem.

<sup>429</sup> Ritorna in modo implicito anche in queste righe l'insegnamento di Contini e Demozzi relativo ai diritti dell'infanzia. Le studiose hanno infatti dedicato numerosi anni di studio e ricerche nell'intento di sottolineare – e denunciare – proprio come dal riconoscimento (o dalla sua mancanza) dell'asimmetria educativa venga chiamata in causa la questione più complessa dei diritti dell'infanzia, non sempre garantiti, né sempre rispettati e tutelati.

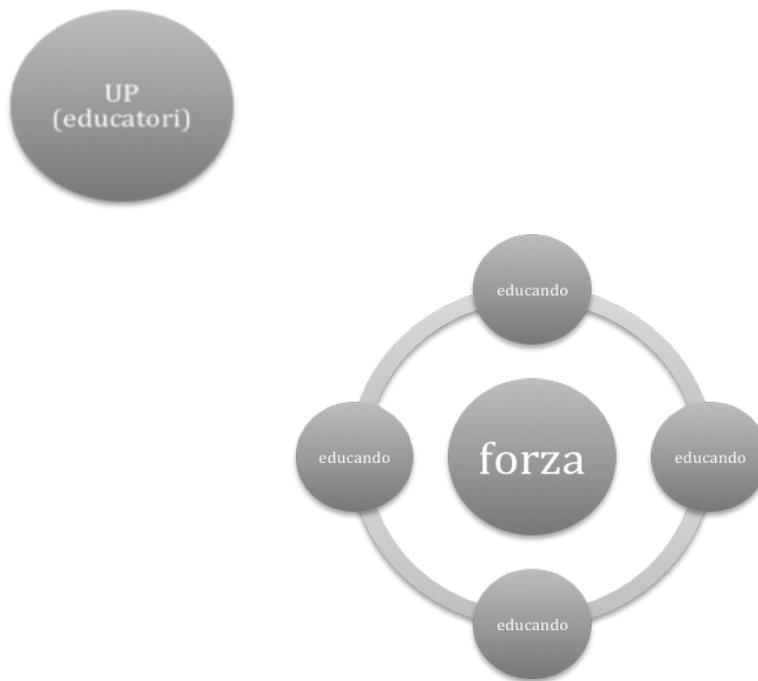
<sup>430</sup> Arendt, H., *La crisi dell'istruzione* in Arendt, H., *Tra passato e futuro*, op. cit..., p. 247.

<sup>431</sup> Ivi, p. 248.

comportamenti, espressioni che sono tipici del mondo “dei grandi” e che sono veicolati sia attraverso pratiche quotidiane ispirate da modelli adulti sia attraverso le caratteristiche dominanti dello “spirito del tempo” in cui l’infanzia si trova “gettata”. Si tratta in altre parole, della caduta di quella “a-simmetria” che, soprattutto a seguito dell’invenzione della stampa, aveva caratterizzato la separazione tra i due mondi – quello infantile e quello adulto – riconoscendone, nonché cercando di tutelarle, le reciproche specificità.<sup>432</sup>

Ora, al rischio dell’adulizzazione (che oggi si mostra in modi sempre più diversificati parallelamente all’evoluzione della società mass-mediatica<sup>433</sup>), Arendt identifica la possibilità di un secondo pericolo. In particolare, nella frattura dell’autorevolezza ipotizza un’organizzazione della relazione educativa che, non più definita entro un campo di “regole” destinate a proteggerla e a tutelarla, rischia di perdere la propria funzione sistemica: da una parte gli educatori si ritrovano isolati, autoreferenziali, dall’altra i ragazzi si trovano a condividere un ambiente privo di una guida che possa favorire una “buona” esperienza formativa ed educativa.

Detto altrimenti, la studiosa presenta una breve riflessione sul rischio di un nuovo modello di coercizione e di violenza che diventa di più facile realizzazione non appena si interrompe e si infrange la direzione intenzionale dell’educazione.



**Modello 2. Crisi dell'autorità/autorevolezza<sup>434</sup>**

<sup>432</sup> Demozzi, S., *L'infanzia inattuale*, op. cit. ...., p. 46.

<sup>433</sup> Rimandiamo anche in questo caso all'approfondimento dei testi sopra citati di Contini e Demozzi.

<sup>434</sup> Arendt immagina come possibile rischio della crisi dell'autorevolezza la generazione di gruppi di pari incapaci di gestire in autonomia le "forze" e le "dinamiche relazionali" che si costituiscono al loro interno: "...emancipandosi dall'autorità degli adulti il

Arendt, come l'immagine intende suggerire, ipotizza tra le possibili conseguenze del crollo dell'autorevolezza e dell'assenza di un rapporto asimmetrico, l'avvio di dinamiche di gruppo – tra ragazzi e ragazze, bambini e bambine – attraverso cui possono generarsi con molta più facilità forze contrapposte: un gruppo di pari, che tenta in completa autonomia di significare la propria esperienza, non è necessariamente qualcosa di sbagliato né, tuttavia, garantisce la qualità educativa del loro scambio e del loro incontro.

L'assenza di una guida che con la sua presenza possa facilitare questo processo lascia dunque la strada più aperta e favorevole alla costituzione di gruppi di pari lasciati “in solitudine”, sprovvisti di strumenti per leggere e negoziare in completa autonomia l'incontro con se stessi, con gli altri (per Arendt questo rischio conduceva alla costituzione vera e propria di gruppi violenti, di “foule” – folle – incontrollate).

L'incontro con il mondo diviene in tal senso così caotico e incontrollato, tale da acconsentire alla generazione di dinamiche relazionali di più facile concretizzazione in assenza di determinate condizioni che, storicamente, interpellano l'educazione e il suo significato “politico”. Chi ha compiti educativi, pertanto, è storicamente chiamato a garantire una serie di condizioni che determinano le “strutture portanti” dell'esperienza. Innanzitutto, riporta Bertolini,

si tratta di prendere atto che si impone fin dall'inizio il riconoscimento che l'esperienza educativa (qualsiasi evento o qualsiasi intervento educativo) si presenta e si realizza sempre, indipendentemente dal fatto che di ciò si sia consapevoli oppure no, in forma *sistemica*. Da un lato, infatti, c'è (ci sono) l'educando (gli educandi) come singolo soggetto, dall'altro lato c'è (ci sono) l'educatore (gli educatori), che è di fatto l'espressione, sia pure soggettivizzata, degli orientamenti, delle volontà, delle richieste proprie della società di appartenenza; ma tra questi due protagonisti, oltre che un rapporto diretto, esiste in ogni caso un duplice rapporto *mediato*.<sup>435</sup>

Il significato più autentico dell'autorevolezza dialoga, dunque, con una cornice più ampia di condizioni che, da una parte, contemplanò la sistemicità dell'esperienza

---

bambino non si è trovato libero, bensì soggetto a un'autorità ben più terrificante e realmente tirannica: alla tirannia della maggioranza. In ogni caso i bambini sono stati banditi dal mondo degli adulti. Potranno ripiegare su stessi oppure trovarsi consegnati alla tirannia del loro gruppo, contro il quale non possono ribellarsi perché la sua forza numerica è preponderante, con il quale non possono ragionare perché sono bambini, e che non possono abbandonare in favore di un altro mondo perché il mondo degli adulti è loro precluso. A questa pressione i ragazzi tendono a reagire o con il conformismo o con la delinquenza giovanile, e spesso con un miscuglio dell'uno e dell'altra”. Arendt, H., *La crisi dell'istruzione* in Arendt, H., *Tra passato e Futuro*, op. cit., p. 238.

<sup>435</sup> Bertolini, P., *Pedagogia fenomenologica...*, op cit., pp 114-115.

educativa nel rapporto con l'esperienza soggettiva; dall'altra, consentono di conservare “la *relazione reciproca*, la *irreversibilità*, la *possibilità*, la *socialità*, l'*asimmetria* ecc.”<sup>436</sup> come gli elementi propulsivi e generativi dell'esperienza educativa.

Nel caso opposto, e dunque nell'ipotesi che la “tensione generativa”<sup>437</sup> dell'educazione e della società adulta non vengano rispettate, è facile immaginare che la contropartita possa muoversi in senso contrario alle parole chiave poco sopra indicate e nelle forme di potere indicate nei paragrafi precedenti.

Ecco, dunque, che ritorna con forza l'esigenza di un discorso educativo che sappia negoziare i significati che mette in campo in primo luogo attorno a se stesso e ai suoi significati etici. Se per Arendt l'incapacità dell'educazione di riconoscere i propri orientamenti significava in definitiva mettere in crisi il senso collettivo, politico e comunitario degli ambienti in cui l'esperienza educativa si colloca (per la studiosa l'equilibrio degli ambienti era davvero funzionale alla conservazione dell'equilibrio sociale e democratico), per noi studiosi dell'educazione, la vulnerabilità delle condizioni che costituiscono l'agire e gli ambienti educativo – interpretati in particolare in riferimento all'alterazione dell'asimmetria nelle forme che conosciamo di “adultizzazione” e di scomparsa dell'infanzia – diviene anche una richiesta di individuazione di orizzonti “alternativi”.

### *3.4 Tutelare l'ambiente è (e) tutelare l'esperienza educativa*

Prima di concludere questa trattazione, ci sembra dunque doveroso rivolgere l'attenzione almeno verso due interessanti piani della riflessione educativa che, oltre che verso lo smascheramento dei rischi e degli impliciti pericoli dell'azione educativa, così come dei limiti e degli elementi di vulnerabilità che attraversano gli ambienti educativi, orienta l'indagine alla valorizzazione di ciò che “di buono” caratterizza l'“avventura educativa” (Massa).

Insomma, c'è una domanda educativa, in questo senso, che emerge dal tentativo di rispondere in termini costruttivi e propositivi al potere e alla violenza nelle varie forme (sotto la maschera dell'indifferenza e dell'incuria meno nobile...) che attraversano il nostro quotidiano e che, ancora attualmente, trovano spazi e modalità per interagire ed entrare a far parte di processi, scelte, direzioni educative...

L'indifferenza e il cinismo sono diventati una vera patologia nelle generazioni della

---

<sup>436</sup> Ibidem.

<sup>437</sup> Contini, M., “Non” c'era una volta l'infanzia. E oggi? In Contini, M., Demozzi, S. (a cura di), *Corpi bambini, Sprechi d'infanzia...* op. cit....

passività sociale, del consenso mediatico che addormenta drammaticamente le coscienze. Se “l’obbedienza non è più una virtù”, possiamo vedere che, oggi più che in passato, essa è davvero, per citare un’espressione dello stesso Don Milani, “la più subdola delle tentazioni”. La trasgressione vera è quella che nasce nel segno di una capacità di opporre alla massificazione l’ascolto di sé, al cinismo e all’indifferenza la capacità di indignazione della coscienza autentica, traducendola in azioni sociali e civili di trasgressione etica come tensione esistenziale verso speranza e l’utopia.<sup>438</sup>

Iori coglie il punto e propone in contraltare direzioni pedagogiche che sappiano calcare il terreno delle pratiche educative nel segno dell’indignazione, della trasgressione, della speranza, dell’utopia.

Sappiamo, inoltre, che l’insieme di questi termini riflette l’insieme di una proposta pedagogica, sia sul piano della riflessività che dell’operatività, chiamando in campo le direzioni “deontologiche” con cui ogni operatore pedagogico “riflette” il suo essere in azione e “attivamente” coinvolto.

Queste parole, richiamano il senso più autentico di un’educazione “inattuale”, capace di decentramento, riflessiva, aperta al possibile e al riconoscimento<sup>439</sup> di tutto ciò che, anche per l’educazione, appartiene a un quadro composto da rappresentazioni sociali “inseguite” dall’ombra della consuetudine.

Elena Madrussan, a questo proposito, propone l’esercizio inverso ipotizzando nell’“inganno della consuetudine” una delle possibili traiettorie attraverso le quali l’impegno pedagogico dispiega forze ed energie per spingere e motivare se stessa nella sperimentazione dei propri limiti, dei limiti della realtà che rappresenta e di cui è deontologicamente chiamata a farsi mediatrice, come poco prima riportavano le parole di Bertolini. In altre parole, l’“esercizio del pensiero”, che abbiamo già più volte ricalcato nel corso di queste pagine, si esprime ora nei termini di un’attività professionalmente dedicata all’operazione del decentramento, dello smascheramento dell’ombra: detto altrimenti, l’esercizio a decifrare e rielaborare l’insieme dei repertori conoscitivi ed esperienziali è, per l’educazione un esercizio irrinunciabile.

Cosa significa tutto questo all’interno del nostro discorso?

Significa che il viaggio pedagogico attento e interessato alla cura degli spazi dentro i quali ogni soggetto in crescita si incammina è chiamato, per prima cosa, a

---

<sup>438</sup> Iori V., *I lati oscuri dell’educazione e le zone buie dell’educazione* in Iori V., Bruzzone D., *Le ombre dell’educazione*, op. cit..., pp. 44-45.

<sup>439</sup> Scrive Magris attraversando una metafora profondamente pedagogica: “Conoscere è spesso, platonicamente, riconoscere, è l’emergere di qualcosa magari ignorato sino a quell’attimo ma accolto come proprio. Per vedere un luogo occorre rivederlo. Il noto e il familiare, continuamente riscoperti e arricchiti, sono la premessa dell’incontro, della seduzione, dell’avventura”. Cfr. Magris, C., *L’infinito viaggiare*, Milano, Mondadori, 2005, p. 92.

favorire l'apertura di spazi e di ambienti che non coincidano con le rappresentazioni socioculturali e le "più subdole tentazioni" del tempo presente. In questo senso, è ancora una volta magistrale la lezione di Contini:

Per fare un esempio: se oggi l'idea della competitività sul piano sociale e professionale risulta attuale e dominante, la nostra prospettiva pedagogica, anche nel caso riconosca a tale idea valenze positive per la costruzione esistenziale dei soggetti e per l'organizzazione della vita sociale, suggerisce di integrarla con l'idea della cooperazione e della solidarietà: perché se si è solo capaci di competere si impoveriscono le relazioni con gli altri, si smarriscono sentimenti importanti come l'empatia, professionalmente si mira al proprio successo e non a quello del gruppo di lavoro o dell'azienda...<sup>440</sup>

Escludere dunque la possibilità di esercitare un esercizio riflessivo di tale portata, significa mettere in serio pericolo la possibilità di definire ambienti e pensieri educativi che abbiano le fattezze dell'intelligenza critica più che dell'arroganza e dell'omertosa massificazione. Altresì, vuol dire impedire agli orizzonti pedagogici di ogni tempo di solcare le strade temporali dell'esistenza con consapevolezza e volontà "rivoluzionarie", cioè disposte e disponibili al cambiamento.

Hannah Arendt per prima ci ricorda che questo impegno si esprime in un atto di volontà poiché

La volontà anticipa tutto ciò che il futuro può apportare, ma *non è ancora*. Solo in virtù della capacità della mente di rendere presente ciò che è assente possiamo dire "non più", e costituire a noi stessi un passato, possiamo dire "non ancora" e predisporci un futuro. Ma ciò non è possibile alla mente se non dopo che si sia ritratta dal presente e dalle urgenze della vita quotidiana. [...] la volontà non ha a che fare con oggetti ma con progetti; per esempio, con la disponibilità futura di un oggetto che, nel presente, essa può anche non desiderare.<sup>441</sup>

Se è così, l'esperienza educativa richiede dunque anche una certa collaborazione con la dimensione temporale che caratterizza l'avventura pedagogica così come quella esistenziale; un movimento che immaginiamo diacronico e sincronico per il valore contenuto dall'esplorazione di entrambe le dimensioni nella progettazione del proprio viaggio esistenziale. In tal senso, possiamo anche cogliere in una simile proposta l'occasione di rivolgere il nostro sguardo sia verso le *condizioni culturali* che

---

<sup>440</sup> Contini, M., *L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia* in Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco angeli, Milano, 2014, p.40.

<sup>441</sup> Arendt, H., *La vita della mente*, op. cit., p. 159.

le *condizioni materiali* della nostra esperienza. Ricorderemo, infatti, che Arendt definisce “opera” tutto ciò che costruiamo nel tempo e che, in quanto “opera del nostro operare sul mondo” è patrimonio ed eredità culturale e materiale per le generazioni future. Il monito arendtiano, non intende qui rivolgere un’attenzione speciale al nostro modo di agire sul mondo, ma al recupero dei significati e alle funzioni d’uso di ciò che oggi apparentemente sembra perduto.

Arendt, naturalmente, si rivolge in termini filologici al recupero di un determinato *logos*, e di un discorso che possa coinvolgere al principio delle preoccupazioni filosofiche la natura democratica e plurale degli ambienti politici. Eppure, crediamo che rispetto alla domanda educativa posta all’inizio del paragrafo questa sua “emergenza filosofica”, ci consenta di recuperare una lettura interessante in merito ai significati dell’esperienza educativa e agli strumenti – insieme alle possibilità – che essa contiene per compiere azioni di smascheramento garantendo percorsi esperienziali il più lontano possibile dai rischi della consuetudine.

## Conclusioni

“Qual è l’istante esatto in cui nasce una rivoluzione?”

Vorrei ritrovare nella mia memoria quel giorno d’inverno 1917, quando a un tratto diventò visibile, non solo agli iniziati, per gli uomini al potere, ma per la folla, per un bambino, per me.

Il giorno prima, la rivoluzione era una parola uscita dalle pagine della Storia di Francia o dei romanzi di Dumas padre. Ed ecco che le persone grandi dicevano (senza ancora crederci): “Stiamo andando verso una rivoluzione...Vedrete, tutto questo finirà con una rivoluzione!”.

Com’è successo che la vita ha cessato a un tratto di essere quotidiana? Quand’è che la politica, disertando i giornali, si è radicata nella nostra esistenza? Quand’è infine che l’espressione “momenti storici” o “fare la Storia” hanno smesso di essere vocaboli riservati unicamente alle generazioni precedenti e hanno cominciato a poter essere applicati a noi, alla mia governante, la signorina Rose, al *dvornik* Ivan, al mio insegnante di letteratura, che era un socialista-rivoluzionario, a me?

Eppure ci fu un momento in cui la bambina che ero ha capito “che stava succedendo qualcosa”, qualcosa di spaventoso, di esaltante, di strano, che era la rivoluzione, lo sconvolgimento di tutta la vita.<sup>442</sup>

In forma conclusiva, le parole autobiografiche della grande Irène Nemirowsky arrivano puntuali a narrare il senso più autentico di ciò che Arendt nomina come “evento”: tutto ciò che riguarda il nostro procedere in avanti mentre attraversiamo i sentieri impervi e incerti dell’esistenza.

La nostra Irène, appena poco più che bambina, avverte il senso della rivoluzione nella Russia del 1917 e osserva il mondo intorno a lei cambiare, prima impercettibilmente, poi in modo sempre più intenso fino a coinvolgere interamente la sua quotidianità e quella delle persone a lei care. “L’istante esatto in cui nasce una rivoluzione”, avrebbe probabilmente risposto Arendt alla domanda di Irène, è l’istante in cui la protagonista del racconto si rende conto che la propria storia personale riguarda anche la relazione che essa intrattiene con la Storia e con le idee del mondo in cui vive.

Da qui emerge la definizione arendtiana più completa di “evento”, ovvero la complessa relazione tra noi e gli altri, tra noi, gli altri e i contesti che abitiamo.

---

<sup>442</sup> Nemirowsky, I., *Nascita di una rivoluzione*, Castelvecchi Editore, Roma, pp. 19-20.

In che modo e con quali “strategie” possiamo offrire significato a ciò che “accade” nel corso dell’evento attraverso i nostri “esercizi interpretativi” invece, è una domanda più complessa: la lettura della realtà e le possibilità che possediamo per comprenderla, infatti, non sono affatto banali, incondizionate, superficiali.

E tuttavia, prima di domandarci se e quali dispositivi possediamo per interrogare e confrontarci con la durezza della realtà storica, Arendt decide prioritariamente di consegnare un significato un po’ speciale e un po’ trasgressivo (rispetto alla tradizione filosofica del suo tempo) a questa complessa relazione tra gli eventi e i nostri pensieri, tra ciò che ci accade e la possibilità che abbiamo di riconoscere, “dire” e significare l’evento.

Questo spiega molto bene perché l’evento arendtiano è spesso parafrasato come “tutto ciò che ci attraversa” condizionando i perimetri che danno forma agli spazi e ai pensieri del nostro agire quotidiano. Come scrive Michela Marzano riferendosi a questo concetto di evento, infatti: “l’evento è tutto ciò che ci costringe a pensare in modo diverso il mondo, le cose che ci circondano, le persone che incontriamo”<sup>443</sup>. E anche all’interno di questa definizione, Arendt compie una differenziazione che ne sottolinea le sue componenti principali: una variabile storica e una più soggettiva e personale.

L’evento storico di Arendt (che prima tentò di decostruire, poi di comprendere) era stato il Totalitarismo; la condizione personale che, invece, aveva ad un certo punto alterato e trasformato il flusso della sua vita quotidiana era stata la sua ebraicità. Per la nostra Irène, invece, l’evento rivelatore era coinciso con la consapevolezza che si stava procedendo “verso una rivoluzione...” e che la sua eredità familiare faceva della sua identità personale anche una identità politica.

L’evento, dunque, attraversa i molteplici significati della nostra soggettività, dalla nostra identità individuale a quella collettiva: ciò che ci rende al tempo stesso soggetti “unici”, “privati” e cittadini “plurali”, “sociali”.

Molto presto Arendt (era poco più che una bambina) arrivò a comprendere che gli eventi della Storia e gli eventi personali-soggettivi non rappresentano due dimensioni esistenziali separate: le nostre identità sono fin dall’inizio interpellate nella definizione del loro rapporto di interdipendenza con i fatti della Storia – spesso violenti, contraddittori, disarmanti – e con gli ambienti del vivere collettivo. L’olocausto, in tal senso, spiega molto bene l’esigenza della Arendt di studiare e comprendere profondamente i significati di ciò che ci consente di descrivere un

---

<sup>443</sup> Marzano, M., *Cosa fare delle nostre ferite? La fiducia e l'accettazione dell'altro*, Erickson, Trento 2012.

ambiente *politico, sociale e educativo*: ciò che si era completamente dissolto con il Totalitarismo e richiedeva un certo lavoro di restauro, recupero e cura degli spazi collettivi.

L'“evento” arendtiano (che è esistenziale, storico, politico, educativo) è dunque costituito da un perimetro molto esteso poiché riguarda le nostre piccole e immense esistenze, così come il complesso dialogo che esse intrattengono con il mondo e gli ambienti del vivere comunitario; con la collettività e le sue rappresentazioni; con noi stessi e con gli altri. Al contempo, l'evento è misterioso e, talvolta, insidioso: può rivelare o nascondere la “verità dei fatti politici”, può confondere l'agire educativo con l'agire “tirannico”, può orientare il nostro agire verso strade votate al disimpegno e, in particolare, alla dimensione dell'indifferenza di cui la banalità del male spiega alcune possibili derive. Tra queste, Arendt mette in primo piano la completa decadenza dei luoghi dove i soggetti vivono e agiscono nell'incontro delle loro differenze.

Perché, dunque, vogliamo qui ribadire l'importanza che Arendt consegna alle possibilità di confronto dei nostri percorsi identitari con la storia e le idee del mondo?

Perché accanto alla scomparsa degli spazi e del vivere comunitario, Arendt individua il pericolo più grande di dispersione del nostro essere “attivi”: l'incapacità di “reintegrare il senso antico del (nostro) agire libero”<sup>444</sup> che è aspirazione verso il cambiamento.

Secondo l'autrice, l'importanza di riconoscersi in qualità di soggetti che “fanno storia”, e “fanno evento” definisce, in primo luogo, la nostra *possibilità abitativa* nel mondo come un'occasione di confronto – critico, divergente, indipendente – senza necessariamente ricalcare l'esistente. In secondo luogo, è in questo processo di conoscenza e costruzione di significati che i soggetti hanno possibilità di esplorare e contribuire a definire vecchie e nuove aspirazioni politiche, vecchi e nuovi orizzonti per i propri cammini esistenziali.

Non è affatto banale, oggi, affermare di voler conoscere le “circostanze” del nostro tempo e comprendere i significati di ciò che anima il caos del mondo globalizzato. E tuttavia, proprio a partire da questa “vulnerabilità” del nostro procedere in direzione di consapevolezza e conoscenza, Arendt introduce forse la sua indicazione più significativa per l'educazione. In particolare per chi, come noi, è interessato a interrogare le responsabilità che l'educazione possiede in questo

---

<sup>444</sup> Bettini, G. *Introduzione* in Arendt, H., *Ebraismo e modernità*, op. cit. ...., p. 10.

faticoso e deontologico compito di aprire – e tutelare – spazi per l’emancipazione: l’occasione per tutti, nonostante la complessità dei contesti oggi così spesso violenti e indecifrabili, di poter progettare il proprio evento in modo responsabile e ricco di senso.

Azione consapevole, pensiero critico e responsabilità sono istanze profonde che interrogano da sempre l’educazione: ma quale azione educativa può promuovere il nostro senso di responsabilità?

Non è certamente un caso, per chiunque intenda provare ad avvicinarsi all’opera arendtiana, il credere di dover prendere posizione in merito a questi interrogativi: Arendt richiede al lettore un’opera di decentramento precisa. Incontrando i suoi testi, infatti, non possiamo pensare semplicemente di confrontarci con le idee di una pensatrice politica, una dissidente, una “bella testa” da cui aspettarsi “belle risposte”.

Al contrario, l’esercizio di provare a riflettere attorno ai concetti del male, della nostra responsabilità storica, dei nostri modi di pensare e, inoltre, di immaginare quali spazi educativi consentano di conservare il dialogo con le esigenze e i problemi del tempo presente, è tutto ciò che tiene ferma la richiesta arendtiana di riconquistare spazi e pensieri “integri”. Il concetto stesso di “integrità” è, arendtianamente parlando, alla base di un pensiero che richiede di essere eticamente orientato.

L’esercizio critico di un pensiero eticamente fondato e ricco di emozioni cessa di essere un richiamo astratto per diventare una pratica attraverso cui decostruire, indagare, decifrare, interpretare anche quello che sembra già trasparente, assunto e condiviso dalla stragrande maggioranza. È “la scuola del sospetto” di cui diceva Nietzsche, all’interno della quale si impara a prediligere un “essere nel mondo” orientato anziché in direzione della “volontà di potenza” – per quanto attuale diffusa e apprezzata essa sia – in direzione della “volontà di donare”.<sup>445</sup>

E dunque, intende Contini, un pensiero complesso che sappia scongiurare il rischio del suo contrario: ovvero la pervasività del pensiero superficiale, il pensiero che, non sapendo raggiungere le profondità del bene (solo il bene è profondo, perché il bene è difficile” scriverà Arendt) ha più possibilità che le sue azioni si esauriscano nel male, nell’escalation distruttiva di ambienti e spazi sempre meno democratici e plurali, nella banalità dei gesti di chi...non pensa.

---

<sup>445</sup> Contini, M., *Contro la "banalità del male": pensiero critico, emozioni empatiche Tre quadri e una conclusione*, PedagogiaOggi, 2016/07 (pp. 191/201), p. 198.

Il recupero dell'“integrità” del pensiero, in tal senso, si muove parallelamente alla consapevolezza che i nostri ambienti (e il nostro modo di prendercene cura) determinano anche la nostra capacità di muoverci nel mondo, *pensandolo*: sempre pronti a interrogarlo, a comprenderlo, a immaginarlo con responsabilità, a costruirlo con impegno.

Potrà sembrare banale, ridondante, eppure, ritornando alla citazione letteraria iniziale, la piccola Irène stessa lascia intendere tra le righe la tragicità e assieme la potenza della rivelazione dell'evento non appena intuisce “che stava succedendo qualcosa...lo sconvolgimento di tutta la vita”. Irène comprende molto presto – troppo presto, a nostro avviso, per la sua giovane età – il segno politico della propria esistenza: le scelte rivoluzionarie di quel famoso Febbraio sovietico avrebbero, infatti, per sempre influenzato il corso della sua vita.

Eppure il modo in cui l'evento si “rivela” infine ad Irène ci suggerisce qualcosa di importante rispetto al valore pedagogico del pensiero arendtiano.

Il “segno politico” delle vite anche (soprattutto!) dei più piccoli e dei più giovani richiede operativamente la definizione di importanti compiti educativi che sappiano accompagnare, orientare i percorsi di crescita nel confronto con i fatti della storia: affinché possano essere compresi e non sospesi, messi in parola e non rimossi, soppesati sulla base delle età dei nostri interlocutori (è forse giusto che Irène giunga a tale consapevolezza in quel modo e in quel momento della sua vita?).

L'interesse di Arendt dovrebbe a questo punto essere chiaro, non è certo quello di unificare i significati esistenziali, né di omogeneizzare desideri di popoli, pensieri e azioni politiche e/o educative. Al contrario, in ragione della “potenza” della Storia e delle idee del mondo (che, prima o dopo, arrivano a interpellarci) il suo obiettivo era quello di sensibilizzare un qualunque lettore a riconsiderare il senso ultimo dell'*evento* – educativo, esistenziale, politico – nel dialogo con gli ambienti dove i nostri pensieri, le nostre azioni e i nostri progetti trovano slancio e concretezza verso una direzione precisa.

L'azione corrisponde alla condizione umana della pluralità, argomentata da Arendt, e la politica è precisamente lo spazio che gli esseri umani, interagendo, aprono e condividono: spazio tutt'altro che garantito o istituzionalmente prodotto, bensì contingente, fragile, finito e occasionale.<sup>446</sup>

---

<sup>446</sup> Cavarero A., *Ombre aristoteliche sulla lettura arendtiana di Marx* in Forti, S. (a cura di), *Hannah Arendt. Karl Marx e la tradizione del pensiero politico occidentale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016, p.143.

Lo *spazio* prefigurato da Arendt è dunque profondamente dinamico: un insieme di piccoli ma significati esercizi che tutelino i nostri ambienti senza mai smettere di interrogare le qualità del “dove” dei nostri sentieri esistenziali...

## Bibliografia

### OPERE HANNAH ARENDT, VERSIONI ITALIANE ED ESTERE

- Arendt, H., *Che cosa resta? Resta la lingua materna*, in "aut-aut", nn. 239-240, Il Saggiatore, Milano 1990.
- Arendt, H., *La lingua materna. La condizione umana e il pensiero plurale*, Mimesis, Milano 1993.
- Arendt, H., *La langue maternelle*, Eterotopia/Rhizome, Paris 2015
- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, Tascabili Bompiani, Milano 2009.
- Arendt H., *Rahel Varnhagen. Storia di un'ebrea*, Il Saggiatore, Milano 1988-2004.
- Arendt H., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Feltrinelli editore, Milano 2009.
- Arendt H., *Ebraismo e modernità*, Feltrinelli editore, Milano 2003.
- Arendt, H., *Marx e la tradizione del pensiero marxista*, Raffello Cortina Editore, Milano 2016.
- Arendt, H., *Karl Marx e la tradizione del pensiero politico occidentale* in Forti S. (a cura di), Micromega, n.5, 1995.
- Arendt, H., *Che cos'è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Arendt H., *Sulla violenza*, Mondadori, Milano 1971.
- Arendt, H. (1969), *On violence*, trad it. di Savino D'amico, *Sulla violenza*, Guanda Editore, Parma 1996.
- Arendt H., *Il futuro alle spalle* (a cura di L. Ritter Santini), Il Mulino, Bologna 1981.
- Arendt H., *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Milano 1967-2004.
- Arendt, H., *L'immagine dell'inferno. Scritti sul totalitarismo*, Roma, Editori Riuniti, 2001
- Arendt H., *Sulla rivoluzione*, Edizioni di Comunità, Milano 1996
- Arendt, H., *Tra passato e futuro*, Garzanti Editore, Milano 1991.
- Arendt H., *Responsabilità e giudizio*, Einaudi Editore, Torino 2004.
- Arendt, H., *Qu'est-ce que la philosophie de l'existence*, Rivage Poche Petite Biblioteque, Edition Payot et Rivages 2000.
- Arendt H., *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 2009.

### TESTI DEDICATI ALL'OPERA DI HANNAH ARENDT

- Abensour, M., *Hannah Arendt contro la filosofia politica?*, Jaca Book, Milano 2010.

- Cavarero, A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 2001
- Esposito, R. *Per una critica di Hannah Arendt in Hannah Arendt, filosofia, politica, verità*, Fahrenheit 451, Roma 1995
- Esposito, R., *L'origine della politica. Hannah Arendt o Simone Weil?*, Donzelli, Roma 1996.
- Fisfetti, F., *Hannah Arendt e Martin Heidegger. Alle origini della filosofia occidentale*, Editori Riuniti, Roma 1998.
- Fisfetti, F., *Hannah Arendt e Martin Heidegger. Una grande storia d'amore*, Garzanti Editore, Milano 2000.
- Flores D'Arcais, P. , *Hannah Arendt. Esistenza e libertà*, Donzelli, Roma 1995.
- Foray, P., *Hannah Arendt. L'éducation et la question du monde*, Dossier: citoyen du monde, Myriadoc, Bruxelles 2012.
- Forti, S. (a cura di), *Hannah Arendt*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Forti, S. (a cura di), *Archivio Arendt 1. 1930/1948*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Forti, S. (a cura di), *Archivio Arendt 2. 1950/1954*, Feltrinelli, Milano 2003.
- Fusini N., *Hannah e le altre*, Einaudi editore, Torino 2013.
- Gaeta, M. I.(a cura di), *Hannah Arendt. Filosofia, politica, verità*, Edizioni Fahrenheit Roma 2015.
- Kristeva, J., *Hannah Arendt. La vita le parole*, Donzelli Editore, Roma 2005.
- Lamoureux, D., *Francoise Collin, L'homme est-il devenu superflu?* Hannah Arendt, Odile Jacob, Paris 1999 ( [www.clio.revues.org/150](http://www.clio.revues.org/150) ).
- Leibovici, M., *Hannah Arendt, la passion de comprendre*, Oasi Editrice, Troina 2002.
- Magni, G., *Hannah Arendt: esperienze di libertà*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Prinz, A., *Io, Hannah Arendt*, Donzelli editore, Roma 1999.
- Ricoeur P., *Preface in Arendt, H., Condition de l'homme moderne*, Vol. 16, Calmann-Lévy, Paris 1983.
- Roviello, A. M., *Sens commune et modernité chez Hannah Arendt*, Ousia, Bruxelles 1987,
- Young-Bruehl, E., *Hannah Arendt 1906-1975 Per amore del mondo*, Bollani Boringhieri editore, Torino 1990.
- Young-Bruehl, E., *Hannah Arendt: perché ci riguarda*, Einaudi, Torino 2006.

#### **BIBLIOGRAFIA GENERALE**

- Appiah, K., *Is the post in postmodern the post in postcolonial*, in “Critical Inquiry”, n. 17, Chicago 1991.
- Appadurai, A., *Sicuri da morire. La violenza nell'epoca della globalizzazione*, Meltemi, Roma

2005.

Badiou, A., *Il nostro male viene da più lontano*, Einaudi, Torino 2013.

Bakewell, S., *Al caffè degli esistenzialisti. Libertà, essere e cocktail*, Fazi Editore, Roma 2016

Bandura, A. (1973), *Aggression: a Social Learning Analysis*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1973.

Bauman, Z., *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli Milano 2010.

Bauman, Z. (1989), *Modernità e olocausto*, Il mulino, Bologna, 1992.

Bhabha, H.K., *The postcolonial and the postmodern. The question of agency*, in *The location of culture*, Routledge, London 1992.

Becchi E., Julia D. (a cura di), *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

Beck, U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2010.

Bertin, G. M. (1968), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968.

Bertin, G.M., *Nietzsche. Inattuale, l'idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977.

Bertin, G.M., *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Mazzanti, Milano 1951.

Bertin, G. M., *Educazione e società*, da "Siculorum Gymnasium", a VII n. 2, Catania luglio-dicembre 1954.

Bertin, G.M. (1981), *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e comico. Violenza ed Eros*, Cappelli, Bologna 1981.

Bertin, G.M., *Progresso Sociale o trasformazione esistenziale: alternativa pedagogica*, Liguori, Napoli 1982.

Bertin, G.M., Contini, M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983.

Bertin, G.M., Contini, M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.

Bertolini, P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La nuova Italia, Firenze 1988.

Bertolini, *Pedagogia Fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La nuova Italia, Milano 2001.

Bertolini, P., *Educazione e Politica*, Raffaelli Cortina Editore, Milano, 2003.

Bertolini, P., *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson edizioni, Trento, 2006.

Bertolini, P., Caronia, L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

Bloom, P., *Buoni si nasce. Le origini del bene e del male*, Codice edizioni, Torino, 2014.

Bourdieu, P. (1977), *Sur le pouvoir symbolique*, Annales, 405-411, Paris 2013.

- Bourdieu, P., *Langage et pouvoir symbolique*, Editions Points, Paris 2014.
- Bruzzone, D., Iori, V. (a cura di), *Le ombre dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2015, p.13.
- Butler, J., *Critica della violenza etica*, Feltrinelli, Milano 2006.
- Butler, J., *Vite precarie, i poteri del lutto e della violenza*, Postmedia books, 2013.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Cambi, F., Ulivieri, S., *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Cambi, F., Ulivieri, S. (a cura di), *Infanzia e violenza: forme, terapie, interpretazioni*, La nuova Italia, Bologna, 1999.
- Cambi, F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Manuali Laterza, Bari 2005.
- Cambi, F., Federighi, P., Mariani, A. (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure.*, FUP, Firenze 2016.
- Canguilhem, G. *Il normale e il patologico*, Einaudi Editore, 1998.
- Caronia, L., *Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (e non della realtà)* in RPD review, Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 7, 2 (2012).
- Caronia, L., *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, Cultura e Conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Cassano, F., *L'umiltà del male*, Editori Laterza, Bari 2012, p. 29.
- Cassirer, E., *Le mithe de l'Etat*, Gallimard, Paris, 1993.
- Castiglioni, M., *Intenzionalità* in Bertolini, P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson edizioni, Trento 2006.
- Cavarero, A., *Nascita, organismo, politica*, Micromega, GEDI Editore, Salerno 1996.
- Cavarero, A., *Orrorismo. Ovvero della violenza sull'inerte*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Contini, M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Nuova Italia, Bologna, 1987.
- Contini, M., *Figure di felicità, orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Contini, M., *La comunicazione interpersonale tra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb Editore, Bologna 2009.
- Contini, M., *Le famiglie oggi, problematicità e prospettive di cambiamento*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2 – 2006.
- Contini, M., *Contro la " banalità del male ": pensiero critico, emozioni empatiche Tre quadri e*

- una conclusione, *Pedagogia Oggi*, 2016/07 (pp. 191/201).
- Contini, M., Genovese, A., *Impegno e conflitto*, La nuova Italia, Firenze 1997.
- Contini, M. (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci Editore, Roma 2012.
- Contini, M., Fabbri, M. (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, ETS Editore, Pisa 2014.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli A. (a cura di), *Deontologia Pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano, 2014.
- Contini, M., Demozzi, S. (a cura di), *Corpi bambini, sprechi d'infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- Corradi, C., *Sociologia della violenza. Identità, modernità, potere*, Mimesis edizioni, Milano 2016.
- D'Agnesse, V., *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin, Bateson, Gargani*, Pensa Multimedia Ed., Lecce 2007.
- Dei, F. *Il secolo delle tenebre. Verità storica e memoria sociale*, Testimoniante, LV, 3 (423), 2002.
- Dei, F., *Descrivere, interpretare, testimoniare la violenza*, in Dei F. (a cura di), *Antropologia della violenza*, Meltemi editore, Roma 2006.
- Demozzi, S., *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*, ETS Edizioni, Pisa 2011.
- Demozzi, S., *L'infanzia "inattuale"*, Edizioni Junior, Parma 2016.
- Demozzi, S., *La "violenza sottile" Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche*, Education Sciences & Society, 1/2017.
- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*, a cura di A. Granese, trad. it. J. Dewey, *Democrazia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Dobzhansky, T. (1973), *Diversità genetica e uguaglianza umana*, Einaudi Milano 1975.
- Domenach, J.M. (1967), *La violenza. Atti della settimana degli Intellettuali Cattolici Francesi (1-7 febbraio 1967)*, Desclée de Brouwer, Bruxelles, Coll. Recherches et Débats n. 59.
- Elias, N., *La civiltà delle buone maniere*, Il Mulino, Bologna, 1968.
- Eliot, T.S., *The Dark side of the moon*, Scribner, New York, 1947.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1979). *The Biology of Peace and war*, trad. it. di G. Longo, *Etologia della guerra* Bollati Boringhieri, Torino 1983.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1971), *Amore e odio*, Adelphi, Milano.
- Erbetta, A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del convegno <<Educazione e politica>>*, CLUEB, Bologna 2002.
- Erikson, E., *Infanzia e società*, Armando Editori, Roma, 1966.

- Fabbri, M., *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Unicopli Edizione, Milano 2005.
- Fabbri, M., *Problemi di empatia*, ETS, Pisa 2009.
- Faye, J. P., *Introduzione ai linguaggi totalitari. Per una teoria del racconto*, Feltrinelli, Milano 1975.
- Foray, P., *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, ESF editeur, Paris 2016.
- Fornari, F., *Violenza e colpa*, «Aut Aut»>, Il Saggiatore, Milano 1963, n.12.
- Forti, S., *I nuovi demoni. Ripensare oggi male e potere*, Feltrinelli, Milano, 2012.
- Freud, S. (1920), *Al di là del principio del piacere*, Boringhieri Editore, Torino, 1975.
- Fromm, E., *Anatomia dell'aggressività umana*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1975.
- Fromm, E., *L'arte d'amare*, Il Saggiatore, Milano, 1976.
- Fromm, E. (1978), *Fuga dalla libertà*, Mondadori, Milano.
- Fromm, E., & Stefani, S. (1975), *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano.
- Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi Editore Spa, Torino, 1976.
- Foucault, M., *Poteri e strategie: l'assoggettamento dei corpi e l'elemento sfuggente*, Mimesis Edizioni, Milano 1994.
- Foucault, M., *L'ordine del discorso*. Giulio, Einaudi Editore, Milano, 2014.
- Gigli, A., *Conflitti e contesti educativi: dai problemi alle possibilità*, Junior edizioni, Reggio Emilia, 2004.
- Girard, R. (1961), *Menzogna romantica e verità romanzesca*, Bompiani Editore, 1961.
- Girard, R., *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano, 1980
- Girard, R., Leverd, C. *Il capro espiatorio*, Adelphi, Milano 1999.
- Goffman, E., *Stigma: note sulla gestione dell'identità vizziata*, Simon and Schuster, New York, 2009.
- Granese, A., *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.
- Hediger, H. (1969), *Man and animal in the zoo*, Routledge & Kegan Paul, London, 1970.
- Heidegger, M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976.
- Ionesco, E., *Il rinoceronte*, Einaudi, Torino 1960.
- Iori, V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo*, Guerini, Milano 2000.
- Iori, V., *Lo spazio vissuto*, La nuova Italia, Firenze, 2000.
- Kapuscinski R., *L'altro*, Feltrinelli, Milano, 2016.
- Klein, M., *Aggressività, angoscia, senso di colpa 1927-52*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012.

- Kogon, E., and Heinz N., *Der SS-Staat. The Theory and Practice of Hell. The German Concentration Camps and the System Behind Them*, Translated by Heinz Norden, Secker & Warburg, 1950.
- Kristeva, J. (1988), *Stranieri a noi stessi l'Europa, l'altro, l'identità*. Donzelli Editori, Roma 2014.
- Leonelli, S., *Molteplicità. L'identità personale tra narrazione e costruzione*, CLUEB, Bologna 2003.
- Levi, A., *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986.
- Lorenz, K., *L'aggressività: un'analisi rivoluzionaria degli istinti omicidi negli animali e nell'uomo*, Il Saggiatore, Milano, 1976.
- Madrussan, E., *La parola nuda. Scritture di confessione e pedagogia del disvelamento*, Tirenna Stampatori, Torino, 2003.
- Madrussan E., *Educazione e inquietudine. La manouvre formativa*, Ibis Edizioni, Pavia, 2017.
- Magris, C., *L'infinito viaggiare*, Milano, Mondadori, 2005.
- Mantegazza, R., *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano 2000.
- Mariani, A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della post-modernità*, Armando, Roma 2008.
- Mariani, A., *Gli impliciti pedagogici nell'opera di Michel Foucault*, Rassegna di pedagogia pp. 25-36, 2014.
- Marzano, M., *Cosa fare delle nostre ferite? La fiducia e l'accettazione dell'altro*, Erickson, Trento 2012.
- Marzano, M., Jack de Saint-Victor, *Le vertige du mal: agressivité, violence et barbarie*, *Cités* 2008/4 (n° 36), p. 9-16. DOI 10.3917/cite.036.0009.
- Massa, R., *La clinica della formazione, un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1993
- Milgram, S., *Obedience to Authority: an experimental View*, London, Tavistock, 1974, trad.it., *Obbedienza all'autorità. Il celebre esperimento di Yale sul conflitto tra disciplina e coscienza*, Milano Bompiani, 1975.
- Miller, A., *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Miller, A., *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé. Riscrittura e continuazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- Miller, A., *Riprendersi la vita. I traumi infantili e l'origine del male*, Bollati Boringhieri Torino 2009.
- Montesquieu, C. in Macchia, G., Derathé, R. (a cura di), *Lo Spirito delle leggi*, Bur

- Rizzoli, Milano 1989.
- Monticelli, R., *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Milano, 2016.
- Morin, E., *Il paradigma perduto: cos'è la natura umana?* Bompiani, Milano, 1974
- Morin, E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983.
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.
- Morin, E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- Morin, E., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano 1994.
- Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Morin, E., *Cultura e barbarie europee*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006
- Mortari, L., *Per una pedagogia ecologica, prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Mottana, P., *Miti d'oggi nell'educazione e opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Némirowsky, I., *Nascita di una rivoluzione*, Castelvecchi Editore, Roma.
- Nietzsche, F., *Così parlò Zarathustra*, Adelphi, Milano 2005.
- Novara, D., *La grammatica dei conflitti. L'arte maientica di trasformare la contrarietà in risorse*, Sonda, Casal Monferrato, 2012.
- Novara, D., *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1989.
- Pavlov, K.A., Dimitry A. C., Vladimir P. C., *Genetic determinants of aggression and impulsivity in humans*, Journal of applied genetics 53.1, 2012.
- Pileri, A., *Echi di violenza e di speranza dei giovani banlieuesards*, in Rivista Educazione Interculturale, Erickson, edizione di maggio 2016.
- Putino, A., *Simone Weil: un'intima estraneità*, Città aperta, Troino 2006.
- Recalcati, M., *Neo-illuminismo di Freud e di Lacan* in Revue électronique multilingue de psychanalyse, Jacques Alain Miller, [http://:http://wapol.org/ornicar/articles/229rec.htm](http://wapol.org/ornicar/articles/229rec.htm).
- Riva M.G., *Studio clinico sulla formazione*, Angeli, Milano, 2000.
- Riva, M.G., *Il lavoro pedagogico*, Guerini, Milano, 2004.
- Rousset, D., *Les jours de notre mort*, Éditions du Pavois, Paris, 1971.
- Sabini J. P., Silver, M., *Destroying the innocent with a clear conscience: A sociopsychology of the Holocaust* in Dimsdale J. E. in Dinslade (a cura di) *Survivors, victims, and perpetrators*, Emisphere Publishing Corporation, Washington, 1980.
- Saraceno, C., *Dall'educazione antiautoritaria all'educazione socialista*, De Donato, Bari 1972.

- Sen, A., *Identità e violenza*, Laterza Editori, Bari 2006.
- Severino, E., *La guerra*, Rizzoli, Milano, 1992.
- Severino, E., *Técbne. Le radici della violenza*, Rizzoli, Milano, 2002.
- Skinner B.F., *Cinquanta anni di comportamentismo*, tr. it. di F.P. Colucci e B. Venturini, Istituto Librario Internazionale, Milano, 1972.
- Sofsky, W., *Il paradiso della crudeltà, dodici saggi sul lato oscuro della crudeltà*, Einaudi, Torino 2001.
- Sofsky, W., *Saggio sulla violenza*, Einaudi editore, Torino 1998.
- Sola, G., *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*, Il melangolo, Genova 2015.
- Sontag, S., *Davanti al dolore degli altri*, Mondadori, Milano, 2003.
- Sorel, G. (1970), *Considerazioni sulla violenza*, Laterza, Bari 1970.
- Tinbergen, N., Blum I., *Lo studio dell'istinto*, Adelphi, Milano 1994.
- Tolomelli, A., *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Edizioni ETS, Pisa 2007.
- Tolomelli, A., *Homo Eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Junior Editore, Reggio Emilia 2015.
- Treccani, V. (2003), *Il vocabolario Treccani*, Enciclopedia dell'Italiano, 2010.
- Weil, S. (1943), *L'Enracinement: ou Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, Flammarion, Paris 2014.
- Weil. S., *Il libro del potere*, Chiarelettere editore, Milano 2016.
- Zimbardo, P. (2007), *The Lucifer effect. How Good People Turn Evil*, Trad. it di Margherita Botto, *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?* Raffaello Cortina, Milano, 2008.
- Zimmerman, M. A., *Teoria dell'empowerment*, in, *Manuale della psicologia della comunità*, Springer US, 2000.