

Indice

Presentazione di <i>Paola B. Helzel</i>	9
<i>Prefazione</i>	
Educare al limite: la formazione come esperienza tragica	19
Introduzione	23
<i>Prologo</i>	
<i>Ἀνάγκη καὶ Ἀλήθεια</i> <i>Necessità e Verità</i>	31
<i>Capitolo primo</i>	
<i>Ὁ ἄνθρωπος πρὸς τὸ χάος –</i> L'uomo di fronte all'abisso	35
<i>Ἡ ὁρμὴ πρὸς τὸ χάος – Lo slancio verso il caos</i>	38
<i>Ἡ πρώτη ρήξις τοῦ εἶναι – La prima frattura dell'essere</i>	44
<i>Τὸ ψεῦδος τῆς εὐδαιμονίας – L'inganno della felicità</i>	55
<i>Capitolo secondo</i>	
<i>Ἡ ἀλήθεια τοῦ κενοῦ – La verità del vuoto</i>	63
<i>Ἡ προδοσία τοῦ λόγου – Il tradimento del senso</i>	66
<i>Ἡ ἐλπίς ὡς τὸ ἔσχατον πρόσωπον – La speranza: l'ultima Maschera</i>	77

<i>Ἡ ἐσχάτη ἀλήθεια</i> – L’ultima verità	83
---	----

Capitolo terzo

Ἡ μόνωσις τοῦ εἶναι – La solitudine dell’essere	91
<i>Ἡ κάθοδος εἰς ἐαυτόν</i> – La discesa in sé	94
<i>Ὁ γυμνὸς ἄνθρωπος</i> – L’uomo nudo	102
<i>Ἡ πνοὴ τοῦ Μορφέως</i> – Il respiro di Morfeo	109

Capitolo quarto

Ὁ ἄνθρωπος ὁ ἀναστρέφων – L’uomo che ritorna	121
<i>Τὸ βάρος τοῦ λόγου</i> – Il peso della parola	125
<i>Παιδαγωγία τῆς σιγῆς</i> – La pedagogia del silenzio	131
<i>Παιδεύειν ἐν σκότει</i> – Educare nel buio	136

Epilogo

Παιδεύεσθαι κατ’ Ἀνάγκην, πνεῖν ἐν Ἀληθείᾳ Educarsi alla Necessità, Respirare nella Verità	145
---	-----

Conclusione	151
--------------------	-----

Appendice dei termini e dei temi	155
---	-----

Bibliografia	179
---------------------	-----

Introduzione

«La sofferenza è l'unica causa della coscienza.»

F. Dostoevskij, *Memorie dal sottosuolo*.

Questa riflessione nasce dal bisogno di ripensare l'esperienza umana alla luce del suo valore formativo, interrogando la dimensione tragica dell'esistenza come luogo in cui la coscienza si educa.

In essa rivive l'antica intuizione greca: l'uomo è una creatura sospesa tra due forze inconciliabili: *Ἀνάγκη*, la *Necessità* che tutto vincola, e *Ἀλήθεια*, la *Verità* che tutto disvela.¹

I Greci chiamavano *Ἀνάγκη* (*Anánkē*)² la forza che

¹ I termini e le espressioni di origine greca impiegati nei diversi capitoli del volume sono assunti in senso concettuale. Le spiegazioni offerte nelle note hanno esclusiva funzione filosofica e pedagogica, mentre l'analisi dell'origine, del significato e del ruolo argomentativo di tali termini è sviluppata in modo unitario nell'Appendice dei termini e dei temi, cui si rinvia per la necessaria chiarificazione o un approfondimento complessivo.

² Nel pensiero greco antico, *Ἀνάγκη* designa una Necessità originaria e impersonale, che governa l'ordine del cosmo e il destino umano sottraendoli all'arbitrio. Essa non ha carattere morale, ma cosmologico e tragico: vincola il divenire, impone un limite all'azione e iscrive l'esistenza in una struttura che precede ogni scelta. Questa dimensione emerge tanto nella riflessione mitologica quanto in quella filosofica, da Esiodo a Platone, fino alle elaborazioni moderne sul pensiero tragico greco. Cfr. Esiodo, *Teogonia*, tr. it. G. Arrighetti (a c. di), Torino, Einaudi, 1963; Platone, *La Repubblica*, tr. it. M. Vegetti, Milano, BUR, 2007; J. P. Vernant, *Mito e pensiero presso i greci. Studi di psicologia storica*, tr. it. M. Romano, B. Bravo, Torino, Einaudi, 2001 [ed. or. *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, La Découverte/Maspero, 1965]; P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, tr. it. A. M. Marietti, A. Taglia, Torino, Einaudi, 2005 [ed. or. *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Études Augustiniennes, 1981].

nessuno può aggirare, e *Ἀλήθεια* (*Alétheia*)³ la rivelazione che espone senza concedere riparo: due potenze che non si scelgono, ma che si attraversano.

Ed è tra di esse che si consuma e si rinnova il destino umano: la *Necessità* lo costringe, la *Verità* lo espone, e dal loro attrito si accende la coscienza.

Friedrich Nietzsche, in *La Nascita della Tragedia*, riconobbe in questa tensione la radice più profonda del sapere umano.

Nell'incontro fra l'elemento apollineo, principio di forma e misura, e quello dionisiaco, forza vitale, caos e verità cruda, egli scorse la cifra autentica dell'esistenza, fino a intravedere «[...] quel mondo di bellezza apollinea e il suo sfondo, la terribile saggezza di Sileno, e comprendiamo, per intuizione, la loro reciproca necessità.»⁴

La tragedia, per Nietzsche, non è disperazione ma rivelazione: là dove l'illusione cede, l'uomo si scopre vero.

E questa verità non salva, ma educa.

Anche *Anánkē* e *Alétheia* nascono da questa consapevolezza.

³ Quanto al concetto di *ἀλήθεια*, esso non indica la verità come correttezza o adeguazione, ma come non-nascondimento e disvelamento dell'essere, secondo una linea che va dal poema di Parmenide alla riflessione ontologica contemporanea. Cfr. Parmenide, *Sulla natura*, testo greco, tr. it. e commento di G. Reale, Milano, Rusconi Libri, 1991; M. Heidegger, *L'essenza della verità*, tr. it. F. Volpi, Milano, Adelphi, 2007 [ed. or. *Vom Wesen der Wahrheit*, 1943].; G. Colli (a c. di), *La sapienza greca*, Milano, Adelphi, 1977-1980; M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, tr. it. P. Chiodi, Firenze, La Nuova Italia, 1968 [ed. or. *Holzwege*, Frankfurt, Klostermann, 1950].

⁴ F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, tr. it. S. Giametta, Milano, Adelphi, 1978 [ed. or. *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, Leipzig, E. W. Fritsch, 1872], p. 49.

Il testo segue il cammino dell'uomo attraverso quattro grandi illusioni formative: la libertà, la felicità, il senso e la speranza, che sorreggono la fragile architettura della vita.

Ogni illusione che si incrina apre uno spazio formativo, perché solo nel crollo delle certezze si rivela la possibilità della conoscenza.⁵ In questo orizzonte, essa non si manifesta come l'approdo a un nuovo significato rassicurante, ma come la capacità di sostare nel vuoto dell'esperienza.⁶

La verità, come *ἀλήθεια*, dis-velamento, non è un premio, ma una ferita da sostenere con dignità: un atto di maturazione della coscienza.

Così la tragedia diventa pedagogia.⁷

Il dolore, la mancanza, la vulnerabilità non sono soltanto segni della finitezza umana, ma luoghi educativi:

⁵ L'esperienza educativa può configurarsi come esposizione all'inatteso e come caduta delle attese che strutturano l'esperienza ordinaria. L'incrinarsi delle illusioni non coincide con un fallimento formativo, ma apre uno spazio in cui il soggetto è chiamato a riorientare il proprio sguardo e ad assumere l'incertezza come condizione della conoscenza. Cfr. P. Perticari, *Alla prova dell'inatteso. Scuola e crisi educativa. Dalla malaripetizione agli insegnamenti profondi*, Roma, Armando, 2012.

⁶ La formazione non si compie nella sintesi, ma nella capacità di sostare nella frattura: il limite non viene risolto, ma attraversato come condizione costitutiva del pensare. In questa prospettiva, l'educazione non coincide con un sapere che consola, ma con una postura che accetta la precarietà del reale e la materialità dei vincoli entro cui il soggetto prende forma. Il dispositivo educativo non elimina l'incertezza, ma la rende abitabile, sottraendo la coscienza all'illusione di un controllo totale. Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2003.

⁷ L'educazione è intesa come esercizio di razionalità critica che non elimina il conflitto e l'inquietudine dell'esperienza, ma educa a sostenerli responsabilmente, senza ricomposizioni consolatorie. Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, M. Baldacci e M. Fabbri (a c. di), Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2021.

spazi in cui la coscienza si desta e impara a stare davanti all'abisso senza fuggire.⁸

Mida, figura centrale del racconto, incarna questa esperienza.

Non è più il re avido della leggenda, ma l'archetipo dell'uomo educabile, colui che si lascia consumare dalla sete di verità fino a spogliarsi di ogni certezza.

Nella sua caduta si manifesta il punto d'origine di ogni processo formativo: il momento in cui l'uomo riconosce di non essere padrone di sé, ma parte di un ordine più vasto.⁹

La formazione avviene sempre dentro una struttura di tempi, spazi e corpi che non può essere trascesa senza distruggere l'esperienza stessa.

Nel suo incontro con il satiro Sileno, voce del disincanto e del sapere oscuro, Mida comprende che il sapere non redime, ma trasforma; che conoscere significa attraversare la ferita, non evitarla.

⁸ La scena formativa evocata dal testo, dolore, mancanza, vulnerabilità come luoghi educativi, si iscrive in quella crisi della pedagogia contemporanea che Riccardo Massa interpreta come fine delle evidenze normative e delle promesse lineari dell'educazione. La formazione non appare più come percorso garantito, ma come esperienza esposta a fratture, discontinuità e interrogativi che non possono essere rimossi senza impoverire l'umano. In questo senso, educare non significa proteggere dall'abisso, ma abitare la soglia in cui il senso si incrina e la coscienza si desta. Cfr. R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 2013.

⁹ In Nietzsche, la ricerca della verità non libera, ma consuma: l'uomo che osa guardare oltre il velo – come Mida – scopre che la luce del sapere è la stessa che consuma. Il suo destino non è la salvezza, ma la trasformazione attraverso la perdita: là dove la conoscenza diventa abisso. Cfr. F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, tr. it. M. Montinari, Milano, Adelphi, 1986 [ed. or. *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*, Chemnitz, Ernst Schmeitzner, 1883–1885].

Sileno rappresenta il maestro tragico, colui che non protegge dall'abisso ma insegna ad attraversarlo, perché solo nel contatto con il dolore la coscienza impara a esistere.¹⁰

In questa prospettiva, educare non significa liberare dal vincolo, ma insegnare a reggerlo con coscienza.¹¹

Il sapere formativo nasce dal riconoscimento della propria impotenza, dalla disponibilità a sostare nell'incertezza.

È in questa resa consapevole che prende forma l'atto educativo: nel custodire l'incompiutezza come spazio in cui l'umano lentamente si apprende.¹²

L'apprendimento autentico non è un esercizio di potere, ma di resa consapevole.¹³

¹⁰ La verità non coincide con la salvezza, ma con l'esperienza del disvelamento come spoliamento: l'anima e la coscienza si ritrovano prive di ogni illusione e costrette a sostenere lo sguardo del reale nella sua nuda necessità. In questo svuotamento – mistico in Weil, lucido e corrosivo in Cioran – la conoscenza stessa si fa ferita: luogo in cui l'uomo tocca il limite del senso e ne testimonia il crollo. Cfr. S. Weil, *Attesa di Dio*, tr. it. M. C. Sala (a c. di), Milano, Adelphi, 2008 [ed. or. *Attente de Dieu*, Paris, La Colombe, 1950]; E. M. Cioran, *L'inconveniente di essere nati*, tr. it. S. Veca, Milano, Adelphi, 1991 [ed. or. *De l'inconvénient d'être né*, Paris, Gallimard, 1973].

¹¹ L'educazione non coincide con un processo di liberazione dal limite o dal vincolo, ma con l'apprendimento di una postura riflessiva capace di sostenerli e di trasformarli in esperienza formativa. In questa prospettiva, la pedagogia si configura come sapere teorico-pratico che non rimuove il negativo dell'esperienza, ma lo assume come luogo di elaborazione critica e di maturazione della coscienza. Cfr. F. Cambi, *La pedagogia come sapere teorico-pratico*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

¹² L'atto educativo può configurarsi come una forma di custodia dell'incompiutezza, intesa non come mancanza da colmare, ma come condizione originaria dell'umano. Educare, in questa prospettiva, non significa condurre a una compiutezza definitiva, ma imparare a prendersi cura di ciò che resta aperto, fragile, non risolto, accompagnando il soggetto nel tempo lento dell'apprendimento di sé. Cfr. L. Mortari, *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

¹³ L'apprendimento autentico può essere inteso come un processo che richiede il decentramento dell'io e la rinuncia a una posizione di dominio

Il vero atto educativo consiste nel fare del limite una soglia e della fragilità una forma, trasformando ciò che ferisce in principio di visione.¹⁴

Da questa consapevolezza nasce una pedagogia del limite: non promessa di superamento, ma esercizio di misura.

Una pedagogia che riconosce nel limite non un ostacolo, ma il luogo in cui la forma dell'umano si misura e si disciplina.¹⁵

Educare non è redimere la vita dal suo peso, ma insegnare a sostenerlo con lucidità.

Viviamo in un tempo che illude di poter cancellare il dolore, sostituire la fatica con l'efficienza, la vulnerabilità con la performance.

In questa società anestetizzata, educare al limite di-

sul sapere e sull'esperienza. In questa prospettiva, conoscere non significa appropriarsi o esercitare controllo, ma assumere una postura di attenzione, apertura e disponibilità a lasciarsi trasformare da ciò che accade. L'atto formativo si configura così come una resa consapevole, non come un atto di potere. Cfr. L. Mortari, *La cultura della cura: sguardo, ascolto e responsabilità*, Milano, Raffaello Cortina, 2023.

¹⁴ La formazione non si sviluppa lungo traiettorie preordinate né secondo un disegno già compiuto, ma prende forma nelle discontinuità dell'esperienza, là dove la persona è chiamata a confrontarsi con la propria non coincidenza e con la fragilità del proprio divenire. In questa prospettiva, il sapere educativo non guida dall'esterno, ma accompagna l'emergere di una soggettività che si costituisce proprio nei punti di rottura. Cfr. F. Mattei, *Persona. Adnotationes in lemma*, Roma, Anicia, 2015.

¹⁵ La pedagogia può essere pensata come sapere strutturalmente segnato dal limite, chiamato a confrontarsi con ciò che non è pienamente determinabile, programmabile o risolvibile. In questa prospettiva, il limite non è un ostacolo da superare, ma una soglia che impone misura, disciplina e responsabilità, sottraendo la formazione a ogni promessa di compimento totale e riconducendola a un esercizio continuo di orientamento dell'umano. Cfr. G. Spadafora, *L'identità negativa della pedagogia*, Milano, Unicopli, 1992.

venta un atto di resistenza: un modo per restituire profondità al pensiero e verità alla libertà.¹⁶

Resistere significa allora recuperare la giusta misura contro il delirio dell'illimitato: sostare sulla Terra non come padroni, ma come custodi consapevoli della propria e altrui finitudine.¹⁷

E il sapere contemporaneo, quando rinuncia alla presunzione di guidare la vita verso sentieri già tracciati, riconosce che la formazione accade nei punti di rottura.¹⁸ È là dove l'esperienza si incrina che si apre lo spazio dell'apprendimento; là dove il pensiero avverte il limite che comincia a cercare la sua misura. E alcune correnti più vigili della riflessione educativa hanno imparato a sostare nelle fratture: a considerare la fragilità come luogo di pensiero, la mancanza come principio di orientamento, l'imprevisto come forma viva della realtà.

¹⁶ Il riferimento all'"anestesia" rinvia al rischio di una neutralizzazione morale, quando la rimozione del limite e del negativo produce adattamento senza responsabilità. In questa prospettiva, ciò che si perde non è il dolore, ma la capacità di sentirlo e di rispondervi. Cfr. P. B. Helzel, *L'evento Auschwitz nella teoria politica di Hannah Arendt*, Milano, Marco, 2001.

¹⁷ Il recupero della "giusta misura" si configura come una categoria pedagogica e civile necessaria per contrastare la *hybris* di una civiltà tecnologica che ha rimosso il senso del limite. In questa prospettiva, l'educazione al limite diventa una forma di "eco-critica" e di consapevolezza geopedagogica: un invito a riscoprire la Terra non come oggetto di dominio, ma come luogo di una finitudine condivisa che impone responsabilità e cura. Cfr. R. Regni, *Pedagogia del limite. Per un'educazione eco-critica*, Roma, Anicia, 2025; Id., *Il limite. Questo impegno ci riguarda*, Roma, Anicia, 2024.

¹⁸ Il sapere educativo, quando rinuncia alla pretesa di dirigere l'esistenza secondo traiettorie predefinite, si trasforma in spazio dialogico in cui la formazione prende forma attraverso discontinuità e rotture. In questa prospettiva, l'educazione non consiste nell'imporre un percorso, ma nel rendere possibile un processo di umanazione che accade nell'intervallo tra parola e ascolto, tra crisi e riconfigurazione di sé. Cfr. E. Ducci, *Tra logos e dialogos. L'attuarsi di una filosofia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2017.

Ne emerge una visione che non promette salvezza, ma invita a reggere il peso dell'esistenza, trasformando il limite in una soglia e la ferita in possibilità di conoscenza.

Formare significa imparare a sostare nel proprio non-sapere, riconoscendo in esso una condizione generativa del pensiero: un attraversamento del limite in cui anche il dolore può diventare occasione di disvelamento.

Ogni pagina di *Anánkē e Alétheia* si muove tra pedagogia e filosofia, tra pensiero e vita, tra conoscenza e cura.

Il sapere non è possesso, ma relazione: un dialogo continuo tra ciò che vincola e ciò che disvela, tra la ferita e la forma che da essa prende corpo.¹⁹

Perché ogni educazione autentica nasce da qui: da un incontro con la verità che non consola, ma forma.

E solo chi ha imparato a stare nel limite, come Mida disteso nella terra, come Sileno nel silenzio del bosco, può davvero cominciare a vedere.²⁰

¹⁹ Il sapere può essere inteso non come possesso o dominio su un contenuto, ma come relazione dinamica che si costruisce nello spazio di tensione tra vincolo e apertura, tra ciò che limita l'azione educativa e ciò che rende possibile il disvelamento del senso. In questa prospettiva, la pedagogia rinuncia a fondarsi su certezze assolute e assume il carattere di un sapere relazionale, esposto al dialogo tra dimensione filosofica, scientifica e politica, e costantemente attraversato da istanze critiche. Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. A. Serafini, Milano, Raffaello Cortina, 2001 [ed. or. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000].

²⁰ È in Kierkegaard e in Camus che l'uomo si misura con l'assenza di fondamento: in Kierkegaard l'angoscia svela la libertà come vertigine del possibile, in Camus la coscienza dell'assurdo diventa luogo di una resistenza lucida, priva di speranza, ma non di dignità. Cfr. S. Kierkegaard, *La malattia mortale*, tr. it. C. Fabro (a c. di), Milano, SE, 2019 [ed. or. *Sygdommen til Døden*, København, C. A. Reitzel, 1849]; A. Camus, *Il mito di Sisifo*, tr. it. A. Borelli C. Rosso e A. Ponti (a c. di), Milano, Bompiani, 2013 [ed. or. *Le Mythe de Sisyphe*, Paris, Gallimard, 1942].