

## SAGGI – ESSAYS

### L'ALTRA FACCIA DEL TEMPO. FINITUDINE, EDUCAZIONE E SPERANZA

di Paola Martino

La domanda sul senso dell'esistenza e della finitudine travalica i solchi riflessivi di un pensiero irrequieto filosoficamente e pedagogicamente equipaggiato. La messa in questione radicale sullo spazio di progettazione esistenziale al limite della morte è un'inquietudine comune, che con tempi e intensità differenti, accarezza l'esistenza di ciascuno. In una temperie culturale sempre più tendente ad anestetizzare e confinare, a pensare l'umana condizione oltre la finitudine, mediante la sua rimozione, è avvertita l'urgenza di centralizzare filosoficamente e pedagogicamente le scie di senso che la finitudine umana lascia baluginare.

L'uomo è l'essere che pensa la sua esistenza rapportandosi heideggerianamente con il non-più e il non-ancora, l'*essere possibile* che muore, a differenza dell'animale che perisce, in quanto incapace di anticipare con il pensiero questa fine. Il pensiero della morte, la capacità umana di meditare sulla vita a termine, è ciò che segna, come suggerisce Derrida (2004), il confine tra l'educabile e l'ineducabile.

La morte, la presa in carico della fragile finitudine esistenziale, si traduce in termini pedagogici nella possibilità di esercitare un'*intenzionale responsabilità etico-educativa*. La problematizzazione della morte in termini pedagogico-educativi apre la possibilità di fare di quest'ultima una condizione capace di orientare la vita mediante una progettualità che assume il *tempo del morire* in una prospettiva di cura.

Il saggio si propone di analizzare le implicazioni pedagogico-educative della morte – espressione estrema della finitudine umana – e, al contempo, tenta di individuare una bussola pedagogica

che possa orientare, lungo un percorso certo accidentato, verso quell'orizzonte, quella linea di confine mobile in cui vita e morte, esistenza e finitudine, senso e non-senso si ritrovano entro lo spettro della temporalità. Muovendo dal mito di Prometeo, si tenterà di scommettere pedagogicamente su quella jabèsiana possibilità di *fare altrimenti* che è la speranza.

The question about the sense of existence and finitude oversteps the reflective scars of an unsettled thought philosophically and pedagogically equipped. The radical questioning of an existential project space at the edge of death is a common inquietude, which caresses everyone's existence with different times and intensity. In a cultural climate increasingly tending to anaesthetise and confine, as well as to figure the human condition beyond the finitude through its removal, there is the urgent need for a philosophical and pedagogical centralisation of the wakes of sense flickering through the human finitude.

The human being is the one who figures his existence relating to a Heideggerian way, the *possible being* that dies, unlike animals that perish, because he is incapable of foreseeing this end in his thought. The thought of death, the human ability to reflect on the forward life marks the line between the educable and the uneducable, as suggested by Derrida.

Death, the act of taking charge of the fragile existential finitude, translates in pedagogical terms into the possibility to exercise an *intentional ethical-educational responsibility*. The problematisation of death in pedagogical-educational terms opens up the possibility of turning it into a condition capable of orienting life by the means of a projectuality that assumes the *time of dying* in a treatment perspective.

The essay aims to analyse the pedagogical-educational implications of death – extreme expression of human finitude – and, at the same time, it tries to find a pedagogical compass that, along a certain uneven path, could point that horizon, that mobile boundary line where life and death, existence and finitude, sense and non-sense get together within the temporality spectrum. Moving from

the myth of Prometheus an attempt will be made to bet in pedagogical terms on Jabès' possibility of *doing otherwise* that is hope.

«[...]. Mi insegno  
a non proferire urlo  
mentre mi cadono addosso  
secchi di notte».

(Chandra Livia Candiani, *Bevendo il tè con i morti*)

«Aldilà della terra arrivo a vederti  
ma non hai guardi.  
Sei l'assente che un tempo è stato  
e non hai più rifugio né invenzione.  
Tra il qui e il là solo gente in fuga  
gli uni dagli altri, molti da sé  
che aspettano uno squarcio improvviso  
o un filo di luce che l'accompagni».  
Evelina De Signoribus, *Le notti aspre*

### 1. *Risonanze*

La scrittura, a volte accade, finisce per dar voce allo spazio intimo di un vissuto, che il saggismo vorrebbe, in nome di un rigore necessario, mettere alla porta. Ogni saggio è “ripulito”, rivisto e riletto nel tentativo di far morire l'autore, di nasconderne ogni traccia, ogni impurità. Nessuno, neanche chi scrive queste note, può sottrarsi da questo compito benché – lo si dichiara sin da queste prime battute – sarà difficile non lasciar risuonare la propria personalissima esperienza della finitudine. Una finitudine visuta e vista attraverso, che pesa e non si lascia dimenticare, in un tempo privato e recentissimo fatto di congedi insostenibili. La storia della pedagogia, esattamente come la storia personale di chi qui tenta di farsene interprete, è punteggiata dall'incontro con al-

cune figure esemplari. Queste note sono “ubriache” di malinconia e nostalgia. Forte è il confronto con questo “desiderio di ritorno”. Queste pagine sono lettere inviate a un Maestro e a una fraterna collega la cui finitudine estrema è stata insieme il con-fine e l'orizzonte per ricercare e ritrovare ancora – e malgrado tutto – nel ricordo la virtù bambina della speranza. Al Professore Giuseppe Acone, a Elena Visconti, in memoria.

## *2. Imparare a morire: abbandono e pedagogia dello stress*

La vicenda umana obbedisce alla tensionalità del divenire, essa indugia e si sospende nella ricerca del senso della sua stessa condizione. La perpetua e faticosa ricerca del senso dell'esserci conduce l'uomo su di un terreno ordinato a cogliere l'eccentricità umana malgrado la difettività delle contingenze, l'abissalità del finito. Passività intransitiva, possibilità senza potere, vulnerabilità della finitezza tengono l'uomo, che si misura costantemente con il cambiamento, che è la condizione propria dell'essere temporale, presso l'irrequieta e sempre aperta domanda sul senso dell'esistenza e della natura-condizione umana.

La vicenda umana come domanda antropologica, che dispiega la capacità dell'uomo di porre in questione se stesso, si pone come infinitamente aperta, vitale, destinata a non approdare ad alcuna definitività, esaustività, esposta com'è alla piena riflessiva di un fiume senza argini, che costantemente lascia confluire in sé corsi altri e costantemente fa i conti con quel pro-getto, con quell'essere gettato in avanti, quella realtà-possibilità in divenire, che è l'uomo.

È probabilmente l'impossibilità di essere oggetto di definizione l'essenza dell'uomo (Scheler, 2000), l'essenza di quel marceliano mistero d'essere che è continua occasione di conflittualità interpretativa e provocazione a rinnovare la domanda essenziale. L'essenza dell'uomo porta in superficie sempre inedite profondità e seguendo questa trama, questa verità ammonitrice, si comprende che non ci si può sottrarre dall'insonnia di questa domanda

aperta, dal suo moto perpetuo, anche quando le risposte rischiano di essere con-finate nell'ingenua prevedibilità del previsto e l'assurdo camusiano, «il confronto tra le domande dell'uomo e l'irragionevole silenzio del mondo», sembra abbracciarci con le sue ombre (Martino, 2017, p. 34).

La domanda sul senso dell'esistenza e della finitudine travalica i solchi riflessivi di un pensiero irrequieto filosoficamente e pedagogicamente equipaggiato. La messa in questione radicale sullo spazio di progettazione esistenziale al limite della morte è un'inquietudine comune, che con tempi e intensità differenti, accarezza l'esistenza di ciascuno. La finitudine è una *certezza intuitiva* (Scheler, 2012), è la presa d'atto della natura transitiva della vita, del suo indicare, in modo apparentemente paradossale, il suo interno attraverso tutto quanto è fuori di sé.

In una temperie culturale sempre più tendente ad anestetizzare e confinare, a pensare l'umana condizione oltre la finitudine, mediante la sua rimozione; in un tempo in cui la *solitudine del moriente* è sempre più rumorosa (Elias, 1985) e sembra venir meno l'*apprendimento dell'abbandono* (Martino, 2017), è avvertita l'urgenza di centralizzare filosoficamente e pedagogicamente la scia di senso che la finitudine umana lascia baluginare.

L'assunzione filosofica di un simile interrogativo, da Platone a de Montaigne, ha fatto coincidere fatica del concetto e finitudine, fino a fare della vita etica un momento di preparazione e di critica presa in carico della stessa morte: «i veri filosofi si esercitano a morire», scrive Platone nel Fedone (Platone, 2000, 67e). La morte, così, non è solo un con-fine, ma l'occasione che consente di intravedere il massimo orizzonte della libertà umana. La morte, il punto estremo e ultimo della finitudine, sua massima affermazione, se, da una parte, costringe a fare i conti con la condizione dell'essere finiti, dall'altra, dispiega, muovendo da questo *limite*, l'illimitata possibilità di essere e vivere una vita autentica. L'assunzione problematica della finitudine consente di sfiorare una dimensione essenziale dell'esistente, essa evoca la comprensione dell'essere temporale che assume la propria condizione en-

tro un con-fine capace di non alludere ad una ulteriorità in-finita (Nietzsche, 1976; Heidegger, 1999).

La finitudine ridefinisce dinamicamente e attivamente il rapporto che l'uomo stabilisce con la fine; essa diviene l'occasione per significare la vita e la realtà. La finitudine sembra favorire una metanoia della vista; essa sembra fornire le lenti per comprendere, afferrare il senso del presente – di ciò che si erge innanzi – come tempo della compiuta finitezza.

Ancora, la finitezza, fanno eco le riflessioni heideggeriane, consente di rovesciare la temporalità umana lungo un sentiero capace di custodirne, muovendo da questa cifra ontologica, la progettualità. L'Esserci non può che comprendersi mediante l'esistenza; l'Esserci non può non fare i conti con una possibilità ancora inattualizzata, con una durevole incompiutezza. L'angoscia rivela «il più proprio poter essere» e la morte, l'heideggeriano «riparo nascosto dell'essere nel poema del mondo» (Heidegger, 2002, p. 83), la sua anticipazione, pone l'esserci innanzi alla «possibilità di essere se stesso, in una libertà appassionata» (Heidegger, 1999, p. 316). La decisione anticipatrice raggiunge la sua certezza autentica soltanto nell'*essere per la fine*. La finitezza, detto altrimenti, fa appello alla libertà dell'Esserci che per mezzo di essa si trascende fino a con-tenere la totalità del finito.

La morte, espressione estrema della finitudine umana, assume inevitabilmente allora tonalità onto-antropo-esistenziali. Simili tonalità impongono una domanda ulteriore, non più volta a scandagliare il significato della morte in sé, ma il suo senso vitale. La morte, lungi dall'essere qualcosa al di là dell'esistenza, è una sorta di basso continuo che accompagna quella bufaliniana fibrillazione nel cuore dell'universo che è la vita. L'assunzione della finitudine umana, la sua non negazione, comporta e dispiega la possibilità inaggrabile di «vivere al cospetto della morte» (Scheler, 2012, p. 34) consapevoli che la coscienza di quest'ultima finisce per conferire una *tendenza direzionale* alla stessa esistenza. La coscienza della morte, ancora, è l'occasione perché si intraveda ciò che solo apparentemente le si oppone: la sopravvivenza.

La morte è l'occasione per l'esistente di incontrare il proprio limite, ma anche l'opportunità per lasciar spazio al suo fronteggiamento. L'incompiutezza e la finitudine umana, lungi dal configurarsi come assenze e vuoti, sono possibilità d'essere che rendono schelerianamente necessaria la *Bildung*. La persona è un essere dinamico, il compito eterno dell'uomo naturale, una ex-centricità che si concretizza nella *Bildung* della persona. L'uomo è l'*asceta della vita*, l'*eterno protestante*, colui che sa dire di no all'effettualità del reale, che sfida e affronta costantemente la possibilità di rimanere imprigionato nella propria intrascendenza (Scheler, 2000).

La storia umana, con le sue perdite e le sue separazioni, ci costringe a riconoscere, inoltre, la *capacità spaventosa* dell'uomo di superare la morte del prossimo attraverso costruzioni, formazioni sostitutive capaci di colmare lo spazio orfano dei dipartiti. La morte, la perdita, la separazione, divengono principi individualizzanti.

Costantemente teso tra l'interno e l'esterno, l'uomo è esposto alla perdita di vicinanza dell'altro. È proprio questa esposizione costante porta Sloterdijk (2014) ad affermare che «lo spazio umano nasce vaccinandosi con la morte» (p. 140).

L'apprendimento dell'abbandono si configura come una condizione necessaria per l'individualizzazione. L'Io per Sloterdijk si forma mediante la presa in carico, l'*anticipazione* del suo essere insieme *abbandonato* e *abbandonante*: «l'io è l'organo del pre-abbandono e della pre-separazione» (Sloterdijk, 2014, p. 143).

Apprendendo l'abbandono, la perdita, attraverso una sorta di pedagogia sostitutiva e morfologica dello stress, l'uomo, «l'animale che deve essere preparato alla separazione del suo prossimo e sopravvivere ad essa» (Sloterdijk, 2014, p. 148), riesce a non essere fagocitato da quest'ultima, a custodire, mediante un'*inclusione dell'esterno stressante, mostruoso*, la sua individualità e, insieme, a favorire la civilizzazione. Scrive Sloterdijk (2014):

Le microfere crescono fino a diventare macrosfere nella misura in cui riescono a incorporare nel proprio raggio le forze esterne stressanti. In questo modo si potrebbe descrivere la crescita della sfera come un corso di stress, nel cui andamento ciò che è esterno viene neutralizzato

dall'inclusione all'interno della sfera [...] si può parlare di una forma autenticamente macrosferica solo se anche il grande e il più grande si presentano dotati del carattere proprio del mondo interno. In una sfera grande che ha un mondo interno la volontà di potere deve assumere la stessa estensione della volontà di animazione di tutto lo spazio (pp. 146-147).

I riti connessi al culto dei morti non sono allora solo espressione di una prassi religiosa, ma *processi sferopoietici* mediante i quali l'uomo ripara e amplia il proprio spazio intimo (*reazione immunitaria*) attraverso la creazione di una nuova spazialità spiritualizzata (*nuovo completatore*) che è propria dei morti (*prima passione prossemica*). La cultura è, così, una *reazione all'assenza* che trova nella morte il suo *protoagente*. È, infatti, la morte, primo *fattore di stress, stress metafisico originario*, che consente quell'ampliamento della sfera che per il filosofo tedesco è la cultura. Da un punto di vista eminentemente educativo, l'apprendimento dell'abbandono, della perdita, si traduce, con e oltre ogni ricostruzione psico-culturale, nell'urgenza di promuovere una riflessione pedagogica sulla *morte al di qua della morte* (Jankelevitch, 2009) capace di fare i conti con i rischi connessi a una sua rimozione euristica (Martino, 2017).

La morte, la presa in carico della fragile finitudine esistenziale, si traduce in termini pedagogici nella possibilità di esercitare un'*intenzionale responsabilità etico-educativa* (Malavasi, 1985). Oltre ogni riduzionistica visione della morte come cessazione delle funzionalità biologiche, Malavasi scorge in questa esperienza estrema un'occasione di significazione della vita stessa. La problematizzazione della morte in termini pedagogico-educativi apre la possibilità di fare di quest'ultima un *medium* capace di orientare la vita mediante una progettualità che assume il *tempo del morire* in una prospettiva di cura. La morte diviene così, nella sua radicalità ontologica, «il paradossale orizzonte di senso della vita stessa» (Fadda, 2007, p. 51) e lo è ancor di più, almeno così pare all'autrice di queste note, nel tempo del *bricolage de l'humain* (Goffette, 2006) e della rimozione della *tristezza del pensiero* (Steiner, 2007), dell'istanza pedagogica della “malinconia creativa”, fondo da dis-

sodare per la ricerca della conoscenza, altra dimensione dell'umano che apre alla trascendenza.

Nella morte e attraverso la morte possiamo vedere, seguendo l'intelligenza pedagogica di Giuliano Minichiello (1997), l'«apertura alla infinita libertà del finito, la premessa per poter costruire la via» (p. 73). La morte non è una sconfitta ed *educare alla vita*, a quella vita che trova il suo senso più profondo nell'essere un dono che si compie nel donarsi, significa *accettare e progettare* la stessa. In quella *malinconia primordiale* che è la morte vi è la possibilità di superarla attraverso un'attribuzione di senso alla vita stessa. Vita e morte «eccedono il concetto di esistenza individuale sia perché illuminano questa come tradizione, come venire-da e un essere-con, sia perché sono i momenti che rompono l'individualità e la aprono alla dimensione del senso» (Minichiello, 1997, p. 61).

Assunte queste premesse, qual è la bussola pedagogica che può orientare per ritrovare, lungo un percorso certo accidentato, quell'orizzonte, quella linea di confine mobile in cui vita e morte, esistenza e finitudine, senso e non-senso si ritrovano entro lo spettro della temporalità? Imboccando un *sentiero* alternativo a quello heideggeriano, che oblia la speranza, l'attesa di quel *bonum futurum* intrappolato per il filosofo tedesco in una previsione che custodisce il rischio della deiezione dalla decisione autentica (Cipolletta, 2004), muovendo dal mito di Prometeo, attraverso Maria Zambrano e Giuseppe Acone, si tenterà di scommettere pedagogicamente su quella jabèsiana possibilità di *fare altrimenti* che è la speranza. In fondo cosa sono, direbbe Sloterdijk, le speranze che esplodono se non “inviti a nuovi tentativi”, se non tentativi, agguingiamo, di ri-crearsi/ri-educarsi instancabilmente?!

### 3. *Distogliere lo sguardo: educare alla ri-nascita*

Prometeo, l'eroe indomabile e filantropico, espressione goethiana della coscienza infelice, ribelle, capace di incarnare nietzschianamente un vitalismo in grado di affermare il mondo, em-

blematica immagine di un'umanità sofferente che può essere salvata mediante disegni segreti (Jaeger, 2003), è l'eroe tragico la cui grandezza

andrebbe individuata non già nella sola capacità di sopportare le sofferenze, né nella ribellione al dispotismo dei "nuovi dei", quanto piuttosto nell'aver scelto consapevolmente il sacrilegio, e quindi anche il castigo, allo scopo di offrire agli uomini una salvezza altrimenti inattuabile (Curi, 2008, p. 112).

Il titano ribelle testimonia la forza inaggirabile della necessità che s'impone con e contro il suo stesso dono. Non vi è rimedio alla necessità, non vi è salvezza, ma al contempo – e qui vi è tutta l'ambivalenza del mito – la speranza non muore sulla rupe ai confini del mondo. Prometeo prima di donare la tecnica agli uomini distoglie il loro sguardo sbarrato sull'ora fatale e lo fa donando una speranza che acceca. La tecnica se, da una parte, è un *rimedio che avvelena*, dall'altra, è il *pharmakon della speranza* (Curi, 2008). Ed è la speranza che consente all'uomo di custodire gli ottativi e i futuri verbali e temporali. È ancora la speranza che permette all'uomo di assumere tutta l'ambivalenza della condizione esistenziale: precaria sospensione tra tensione progettuale e coscienza della finitudine.

L'uomo è l'essere che pensa la sua esistenza rapportandosi heideggerianamente con il non-più e il non-ancora, l'*essere possibile* che muore, a differenza dell'animale che perisce, in quanto incapace di anticipare con il pensiero questa fine (Heidegger, 1991). Il pensiero della morte, la capacità umana di meditare sulla vita a termine, è ciò che segna, come suggerisce Derrida, il confine tra l'educabile e l'ineducabile: «imparare a vivere dovrebbe voler dire imparare a morire, prendersi in carico, per accettarla, la mortalità assoluta» (Derrida, 2004, p. 5). Questa presa in carico se, da una parte, consente di custodire la magistralità della morte, dall'altra, lascia baluginare la profondità dello *slancio* umano, occasiona il darsi dell'epifania della speranza. Scrive Maria Zambrano (1996):

la speranza è fame di nascere del tutto, di portare a compimento ciò che portiamo dentro di noi solo in modo abbozzato. In questo senso la speranza è la sostanza della nostra vita, il suo fondo ultimo; grazie a essa siamo figli dei nostri sogni, di ciò che non vediamo e non possiamo verificare. Affidiamo così il compimento della nostra vita a un qualcosa che non è ancora, a un'incertezza. Per questo abbiamo tempo, siamo nel tempo (p. 90).

La scheleriana incompiutezza umana può tradursi in un compito esistenziale, anche pedagogicamente contrassegnato, soltanto laddove si dà l'accettazione della condizione temporale e al contempo la possibilità d'essere e poter essere attraverso di essa: «la speranza è la trascendenza stessa della vita che incessantemente rampolla, mantenendo aperto l'essere individuale» (Zambrano, 1992, p. 106; Mortari, 2006; Spina, 2016).

La speranza, benché non vi sia un punto di verità che possa disarticolare la finitudine umana, è un'attesa che rincuora, riempie, che consente di affrontare l'incertezza e l'incompiutezza in una prospettiva aperta e progettuale.

La speranza, la zambranianiana *altra faccia del tempo*, è la capacità di accogliere e non mancare l'appuntamento, complice lo *stupore ammirato*, con l'accadere. Il tempo sospeso è l'istante di un *voto di povertà di conoscenza* che si lascia toccare, senza via di fuga, da un patire che improvvisamente si traduce in lucida visione. La morte, la malattia, il dolore, l'amore perduto, ma la stessa allegria e felicità, sono per Maria Zambrano eventi trasformanti che comportano una conversione dello sguardo e che evocano per l'uomo la possibilità di farsi sentinella «all'estremo confine della terra conosciuta» (Zambrano, 2003, p. 23). Questo tempo sospeso e della sospensione dilata, oltre l'affannoso precipitarsi della poetica coccauniana *eternità ripiegata*, il tempo del sentire e del patire. Ed è proprio il patire per Maria Zambrano la trascendenza più propria dell'essere temporale che trabocca attraverso la speranza, mediante «ciò che la storia ha di promessa» (Zambrano, 1992, p. 112).

La speranza è aconianamente la *matrice*, il *motore*, l'*interfaccia costitutiva* dell'educare. Attigua e discosta all'idea di progetto e utopia, la speranza educante consiste

in uno sguardo capace di produrre senso per la storia umana, nel significato di riscattarne in qualche modo la tendenziale dispersione di ogni possibilità di comprensione e di evitare di farla rifluire nella dimensione dell'assurdo. Solo il nesso speranza/senso/educabilità fornisce legittimazione alla teoria/pratica dell'educare (Acone, 2006, p. 45).

Seguendo il solco riflessivo e argomentativo di Giuseppe Accone, la speranza non solo rende possibile l'educazione, ma consente una conversione dello sguardo capace di conferire senso alla narrazione umana; essa custodisce il poter essere individuale e collettivo lungo un percorso in cui la possibilità di smarrirsi è sempre in agguato. Educare alla speranza e attraverso di essa significa custodire e mantenere sempre aperta la possibilità di rinascere e ri-educarsi, complice la consapevolezza che ogni trasformazione significativa dell'umano, guidata dal passo pedagogico, non ha che mete relative. La persona nel suo farsi è mounierianamente «un'attività vissuta di autocreazione, di comunicazione e di adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come movimento di personalizzazione» (Mounier, 2004, p. 30), una condizione eminentemente umana eppure non data se non a seguito di una conquista, che costantemente fa appello a quella *contro abitudine*, quella *contro morte*, quella sorgente inesauribile di libertà e possibilità che è la speranza. L'uomo capace di misurarsi con il suo *essere per* assume l'esistenza come compito in una prospettiva di speranza. Quest'ultima, intesa insieme come appello e possibilità d'essere, diviene il principio vivificatore di ogni processo educativo.

La speranza è lo spazio ricurvo dell'epifania dell'essere educabile, ciò che provoca, in quanto inedita forma, il «farsi persona in vista dell'essere come speranza» (Catalfamo, 1986, p. 54). È questa *pedagogia della speranza* che sostiene, per Giuseppe Accone, la postulabilità di un *orizzonte di senso* (Acone, 1994) e consente, al contempo, di aggirare, attraverso una tensione verticale che ritesse instancabilmente il filo progettuale proprio della speranza, lo schiacciamento sul presente (orizzonte storico-culturale) attraverso una trascendentalità ineliminabile in grado di sfidare una temporalità *senza progetto* e *senza avvenire* (Acone, 2004).

L'educazione autentica lascia sempre intravedere la possibilità di una creazione rinnovata, essa si occupa e pre-occupa di quella péguiana *bambina irriducibile* che è la *speranza* e la pedagogia a sua volta ha «a disposizione [...] ancora e sempre la *ragione umana e finita*, che sta dentro il mondo e la storia, e la *speranza* che cerca un senso e lo trova nella preghiera e nell'infinito silenzio vissuto come *attesa* lunga e paziente» (Acone, 2004, p. 282).

### *Bibliografia*

- Acone G. (1994). Pensare l'educazione oggi. In M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*. Cosenza: Pellegrini Editore, 9-24.
- Acone G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Acone G. (2006). Elaborazione pedagogica, educazione e speranza in un contesto di relativismo etico. *Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università Quaderno della Segr. CEI*, 2, 35- 45.
- Catalfamo G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Cipolletta P. (2004). *La speranza sottile. Heidegger fra differenza e nostalgia*. Milano: Mimesis.
- Curi U. (2008). *Meglio non essere nati. La condizione umana tra Eschilo e Nietzsche*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Derrida J. (2004). Sono in guerra contro me stesso. *Aut aut*, 324, 4-12.
- Elias N. (1985). *La solitudine del morente*. Bologna: il Mulino.
- Fadda R. (2007). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Goffette J. (2006). *Naissance de l'anthropotechnie. De la médecine au modelage de l'humain*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Heidegger M. (1991). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Heidegger M. (1999). *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo, finitezza, solitudine*. Genova: Il melangolo.
- Heidegger M. (2002). *Conferenze di Brema e Friburgo*. Milano: Adelphi.
- Jaeger W. (2003). *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Milano: Bompiani.
- Jankelevitch V. (2009). *La morte*. Torino: Einaudi.
- Malavasi P. (1985). *Per una pedagogia della morte*. Bologna: Cappelli.
- Martino P. (2017). *Il confine e la soglia. Il farsi umano tra antropopedagogia e postumanesimo*. Lecce: Pensa.

- Minichiello G. (1997). Tra etica e bioetica: educare alla vita. *Pedagogia e Vita*, 4, 55-73.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico*. Napoli: Liguori.
- Mounier E. (2004). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Nietzsche F. (1976). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi.
- Platone (2000). *Fedone*. Milano: Bompiani.
- Scheler M. (2000). *La posizione dell'uomo nel cosmo*. Milano: FrancoAngeli.
- Scheler M. (2012). *Morte e sopravvivenza*. Brescia: Morcelliana.
- Sloterdijk P. (2014). *Sfere II. Globi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spina C. (2016). Aspetti pedagogico-educativi della filosofia del logos in María Zambrano. *La famiglia*, 50/260, 287-307.
- Steiner G. (2007). *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*. Milano: Garzanti.
- Zambrano M. (1992). *I beati*. Milano: Feltrinelli.
- Zambrano M. (1996). *Verso una scienza dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zambrano M. (2003). *Le parole del ritorno*. Troina: Città Aperta.