

Per un'educazione fenomenologica "tra le righe".  
*I miei martedì col professore*  
For a phenomenological education "between the lines".  
*Tuesdays with Morrie*

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina | [aversace@unime.it](mailto:aversace@unime.it)

#### ABSTRACT

Education is a complex, dynamic process and, if it is true that pedagogy must take on a rigorously scientific character in order to analyse educational variables, it is equally true, echoing Don Bosco, that education is a thing of the heart and, sometimes, in order to understand the phenomenon around us, one must simply 'let oneself go'. Letting go, as when one suddenly hears a song on the radio that brings back old memories, such that the emotional flow takes the place of thought (Le Doux, 1996/1998), or as when one reads a book and the emotional charge it conveys, in whatever form it manifests itself, shows us new trajectories to follow or, even better, awakens us from a sleep, "an anaesthesia" caused by the ephemeral and illusion. "Tuesdays with Morrie" is a text that has the merit of redrawing, after reading it, our, Acone (2004) would say, horizons of meaning.

La formazione è un processo complesso, dinamico e, se è vero che la pedagogia deve assumere un carattere rigorosamente scientifico per analizzare le variabili educative, è altrettanto vero, riecheggiando don Bosco, che *l'educazione è cosa di cuore* e, qualche volta, per comprendere il *fenomeno* che ci sta attorno, bisogna semplicemente "lasciarsi andare". Lasciarsi andare come quando si ascolta all'improvviso una canzone mandata alla radio facendo riemergere antichi ricordi, tali da far sì che il flusso emotivo prenda il posto del pensiero (Le Doux, 1996/1998) o come quando si legge un libro e la carica emozionale che trasmette, in qualsiasi forma essa si manifesti, ci indica nuove traiettorie da seguire o, ancora meglio, ci ridesta da un sonno, "un'anestesia" provocata dall'*effimero* e dall'*illusione*. "I miei martedì col professore" è un testo che ha il pregio di ridisegnare, dopo averlo letto, i nostri, direbbe Acone (2004), *orizzonti di senso*.

#### KEYWORDS

Education | Pedagogy | Literature | Phenomenology | Existence  
Educazione | Pedagogia | Letteratura | Fenomenologia | Esistenza

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

**Citation:** Versace, A. (2024). Per un'educazione fenomenologica "tra le righe". *I miei martedì col professore*. *Tuesdays with Morrie*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 152-158. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-20>.

**Corresponding Author:** Alessandro Versace | [aversace@unime.it](mailto:aversace@unime.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-20

**Received:** 14/4/2024 | **Accepted:** 18/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

## Premessa

Leggere un libro (un certo genere) significa accostarsi a dimensioni del profondo spesso trascurate, rimosse, occultate, celate a noi stessi perché foriere di drammi esistenziali, di privazioni, di traumi, di perdite e di angoscia. L'incontro con il testo, *corpo vivo ed erotico*, tuttavia, ci offre la possibilità, proprio per l'opportunità di rispondere alle richieste del nostro inconscio, di gettare uno sguardo su quegli eventi che in un modo o nell'altro ci hanno segnato (Recalcati, 2018). Un libro, dunque, può introdurci negli angoli più bui del nostro inconscio e, la sua conoscenza, quasi sicuramente sempre parziale, può, però, orientarci verso lo sviluppo di una democrazia interna più dinamica e più stimolante (Recalcati, 2024).

L'esperienza formativa non può essere ascritta solo a precetti di natura razionale o, nei casi più estremi, "scientisti"; esiste una pedagogia che attinge al senso comune che rappresenta il perno di una cultura che costruisce e predispone un complesso di rappresentazioni degli avvenimenti, che presenta una realtà creata da sistemi simbolici che, di generazione in generazione, vengono tramandati (Bruner, 1990/1992); vi è una pedagogia che raccoglie dall'arte quelle suggestioni più profonde, che permette attraverso l'atto creativo di raffigurarsi un mondo possibile (Gardner, 2010/2011, p. 31), e che, in alcuni casi, fa sperimentare forme di empatia anche superiori all'effetto catartico (Boal, 1974/2011); nello specifico, la tangibilità simbolica che un testo offre proviene da quell'intreccio

dinamico tra lettore e testo, [dalla] sovrapposizione tra piani interpretativi e piani esistenziali, in uno spazio di reciprocità per il quale il testo, nella sua oggettivazione artistica, richiama il soggetto alla propria, singolare, estroflessione esistenziale (Madrussan, 2012, p. 86).

Se la fenomenologia husserliana tenta di chiarire e delineare il modo originario di mostrarsi di fenomeni alla coscienza e la genesi del loro senso a partire dalla relazione con il soggetto; se quella di Merleau-Ponty sostiene che la ricerca dell'essere avviene attraverso il corpo e quella del mondo attraverso l'altro, una fenomenologia della lettura

sensibilizza all'apertura del mondo [ed] è un esercizio esemplare di immaginazione [...]. È il lettore, molto più che l'autore, a fare esercizio di un'immaginazione chiamata a ridefinire i tracciati e i contorni dell'esperienza (Cecchi, 2019, p. 257)

e, dunque, se "la letteratura [...] si presta esemplarmente a farsi *esercizio di conoscenza di sé*, allora il testo diventa vero e proprio strumento auto-esplorativo. Tanto da poter circostanziare un'educazione tesa *al disvelamento dell'io*" (Madrussan, 2012, p. 84).

## 1. "La lezione più grande": la vita

*I miei martedì col professore*, con il titolo originale *Tuesdays with Morrie*, è un libro autobiografico, racconta una storia realmente vissuta dallo scrittore, Mitch Albom, che ha come cornice l'incontro con un suo vecchio professore, Morrie Schwartz, che si snoda attraverso degli incontri settimanali che si svolgono il martedì. È per pura casualità, a seguito di un'intervista televisiva, che lo scrittore viene a sapere delle condizioni precarie di salute del suo vecchio professore, affetto da una malattia degenerativa che non lascia speranza (la SLA) e, nella stesura del romanzo, uno dei più grandi rammarichi del protagonista è l'aver vissuto fino a quel momento tra gli affanni della vita che attraversano mente, cuore e spirito. Dopo aver finito l'università e dopo l'abbraccio dato a Morrie Schwartz con la promessa di tenersi in contatto, il protagonista del romanzo, invece, forse perché "spaventato" dal suo primo serio contatto con la morte, quella di suo zio, decide di cambiare vita.



Dopo il funerale, la mia vita cambiò. Provai la sensazione che il tempo fosse all'improvviso divenuto prezioso, che passasse rapido come acqua, e non riuscivo mai a muovermi abbastanza in fretta. Basta suonare in night club semideserti. Basta comporre canzoni nel chiuso del mio appartamento, canzoni che nessuno avrebbe mai ascoltato. Tornai all'università, conseguii un master in giornalismo [...]. Invece di inseguire la fama, scrivevo di atleti famosi, inseguendo la loro (Albom, 1997/2020, p. 16).

L'esistenza umana, nel corso della vita, spesso è costellata da abbandoni, da desideri irrealizzati, l'auto-realizzazione svanisce per essere rimpiazzata dal contingente che nelle parole di Mitch Albom assume un tono quanto mai aspro nel momento in cui rivede, dopo tanto tempo, il suo vecchio professore:

Non so perché mi aveva accolto con tanto calore [...]. Avevo barattato una montagna di sogni per un salario cospicuo e non me n'ero mai accorto. Eppure ecco Morrie che parlava ancora con l'entusiasmo di quegli anni, come se fossi stato via per una lunga vacanza [...]. *Che cosa mi era successo?* [...]. Avevo giornate piene eppure mi sentivo spesso insoddisfatto [...]. All'improvviso Morrie disse: 'Mitch, l'unica cosa di cui rattristarsi è la morte. L'infelicità della vita è cosa ben diversa. Tante persone che vengono a trovarmi sono infelici [...], la cultura contemporanea non ci fa sentire bene con noi stessi. Insegniamo le cose sbagliate. Si deve essere abbastanza forti per rifiutare modelli di vita che non funzionano' (Ivi, pp. 34-36).

Seppur ricco di diversi spunti che potrebbero offrire numerose sollecitazioni di analisi e che non è possibile approfondire in questo contesto, nei passi succitati del romanzo emergono tematiche sulle quali diversi autori hanno offerto la loro analisi: quella dell'*avere* che rappresenta una concezione del mondo statica dove il possesso e, dunque, anche l'apparire, diventano modalità costitutive dell'uomo. Queste condizioni si traducono, in un linguaggio più propriamente educativo, in una *didattica del consumo* (Tramma, 2009) che implica e indica una sempre più spasmodica ricerca di nuovi stimoli esterni ed è, com'è facilmente intuibile, contrapposta alla modalità dell'*essere* che, invece, si radica nel dinamismo e nel costante e rinnovato processo di trasformazione che non si risolve mai nei segni esteriori (Fromm, 1976/1977). Affiora, anche, la figura di Morrie come maestro che rende "il sapere un oggetto in grado di muovere il desiderio, un oggetto erotizzato capace di funzionare come causa del desiderio, in grado di spostare, attirare verso, mettere in movimento l'allievo" (Recalcati, 2014, p. 37). È un rapporto che implica, fenomenologicamente, la piena formazione dell'essere umano nel suo complesso con lo scopo di far divenire "il giovane che ci è affidato [...] un *essere umano autentico e autenticamente se stesso*" (Stein, 1926/1994, p. 41) o, con Bertolini, di "formare una *soggettività debole* poiché ben consapevole della propria storicità e quindi della propria precarietà esistenziale" (2001, p. 95). Orientare il soggetto verso il suo *prender-forma* "assume il volto" di ogni percorso che si costituisce come orizzonte di senso poiché, questo, "non deriva da nulla ma fa riferimento alla storia personale di ciascun soggetto" (Ivi, p. 103), soprattutto in virtù di un'educazione alla ragione che "è indotta [...] ad ampliare o a restringere il proprio orizzonte vitale a seconda delle pressioni derivanti [...] da situazioni 'influenti', scelte importanti, esperienze traumatizzanti" (Bertin, 1987, p. 27). Parafrasando Fabbri, ciò "corrisponde a quella dimensione dell'esistenza che ci consente di acquisire una struttura identitaria e di agire in modo cosciente e intenzionale; di *sentirci* presenti, anziché limitarci ad *esserlo tout court*" (2014, p. 27); ed è un *sentire* che rinvia all'esistenza dell'altro (Boella, 2006) poiché è attraverso l'empatia che è possibile avviare comunicazioni autentiche (Bellingreri, 2005, p. 409), prive di ingiunzioni paradossali e prescrizioni (Fabbri, 2022, pp. 65-108) che abbiano un'eco nelle dimensioni intellettuali, morali e affettive (Baldacci, 2012, pp. 349-370). Sostiene J. Rifkin:

Quando si ha un'esperienza empatica, si afferma e si celebra l'esistenza dell'altro. Gli scambi empatici sono le esperienze più intense e vive che possiamo avere: il senso di massima vitalità che si avverte nell'atto empatico [...], deriva dal 'trascendere' i propri confini fisici e dal vivere, per un breve momento, su un piano [...] che ci connette alla vita che ci circonda (2009/2010, p. 153).



Con un linguaggio molto più semplice, familiare, quotidiano è Morrie a ricordarci il valore dell'empatia quando, rivolgendosi a Mitch, gli dice: “Lasciati sommergere dall'emozione. Non ti farà male. Ti sarà solo d'aiuto [...], ti lasci andare, fai scorrere le lacrime [...]. Staccati” (Albom, 1997/2020, p. 108).

È un Morrie che, fenomenologicamente, si pone come presenza all'altro e che incita l'altro a farsi ispirare e a ispirarsi a una forma di cura educativa che assume i toni di una cura emozionale; è una sorta di appello a esistere nei modi propriamente più congeniali, fatti di attese, di tempi, di spazi propri. È una cura educativa, quella di Morrie, che evidenzia il *limite* umano, ma, allo stesso tempo, capace di “dare all'altro il tempo di essere [...] affinché [...] senta di poter sperimentare liberamente la sua ricerca di sé” (Mortari, 2002, p. 12).

## 2. “La lezione più grande”: la morte

E nessuno mi aveva mai detto della pigrizia del dolore [...], ho orrore di ogni sforzo, anche minimo [...]. Perfino farmi la barba. Che importa ora se la mia guancia è liscia o ruvida? Dicono che chi è infelice vuole distrazioni – qualcosa che lo aiuti a non pensare. Sì, ma come un uomo stremato, in una notte fredda, vuole un'altra coperta: piuttosto che alzarsi a cercarla, preferisce continuare a battere i denti (Lewis, 1961/1990, p. 11).

Attraverso questo passo estrapolato da *Diario di un dolore* di C. S. Lewis, ci si accosta a una delle tematiche che incontrano, da parte di ognuno di noi, delle forti resistenze, direi vere e proprie rimozioni, poiché si rimuove ciò che non è possibile controllare e, tra gli avvenimenti che riguardano la vita umana, quello più incontrollabile è proprio la morte. Lo mise in evidenza già nel 1955 Gorer che nella sua opera *Pornografia della morte* ebbe a dire che nel ventesimo secolo la morte è diventata sempre più innominabile mentre è diventata maggiormente nominabile la sessualità, annotazione, questa, presente anche nel pensiero di Maragliano che assegna alla pedagogia il compito di affrontare *cose che non si possono insegnare*, a causa di divieti, ostacoli, resistenze anche interiori: una di queste è la morte (2012) che, invece, è il *metro di misurazione ultima per l'essere umano*. Spesso, infatti, nelle relazioni, nei testi o in qualunque altra forma di comunicazione umana l'accento è messo sul *segno*, su ciò che una persona riesce a lasciare anche dopo la sua morte. Ciò, probabilmente, potrebbe derivare da una sorta di *desiderio di immortalità*, provocato dal rifiuto e dall'angoscia di morte, poiché vi

è la speranza e la convinzione che le cose create dall'uomo nella società siano di duraturo valore e significativo, che esse possano sopravvivere e sconfiggere il declino e la morte, che l'uomo e ciò che ha prodotto continuino ad avere importanza (Becker, 1973/1982, p. 18).

L'essere umano, nel suo peregrinare nelle strade dell'esistenza, spesso “incontra il dolore, la miseria, la sofferenza, spesso occultate, pirandellianamente, da maschere che celano una verità sconcertante: la limitatezza, la pochezza e la vacuità esistenziale [...]. Dietro la maschera dell'uomo forte si nasconde un uomo che ha paura” (Milani, 2019, p. 4). A poco serve, dunque, rincorrere il mito dell'eterna giovinezza attraverso la chirurgia estetica per cancellare la differenza di età poiché la presenza costante della morte è, prima di tutto, inscritta nel nostro corpo (Ariemma, 2010). Essa è l'esperienza finale del limite dell'uomo e della sua intrinseca fragilità e la sua spettacolarizzazione, attraverso il mondo della finzione con la sua perizia di duplicazione e sdoppiamento, probabilmente non fa altro che rafforzare la negazione non solo della morte, ma anche del morire (Mapelli, 2013, p. 41). In realtà, Mantegazza individua nella riflessione sulla morte un'opportunità per offrire maggiore spazio a una rifondazione sull'aspetto etico dello stare con gli altri; in tal senso educare alla morte significa educare alla testimonianza (2005, p. 75) e, nonostante le difficoltà di comprendere ciò che di positivo e arricchente può esserci in un'esperienza che si presenta come lacerante



sottrazione di vita, il lutto segna indubbiamente l'ingresso in uno spazio-tempo di esitazione che, sicuramente, è uno degli aspetti qualificanti dell'esperienza educativa (Mottana, 1993).

È Morrie, in un altro dei suoi incontri di martedì col nostro protagonista, a offrirci una traiettoria educativa anche sul tema della morte, quando nel dialogo con Mitch gli dice:

Tutti sanno che si deve morire [...]. Ma nessuno ci crede veramente: se lo facessimo, agiremmo in modo diverso [...]. Ammettere che si deve morire, ed essere *preparati* in ogni momento. In questo modo ci si può impegnare di più nella vita mentre la si vive [...], quando si è imparato a morire, si è imparato a vivere [...], la maggior parte di noi va in giro come dei sonnambuli. Non sperimentiamo appieno il mondo perché siamo mezzo addormentati, intenti a far cose che automaticamente riteniamo di dover fare [...]. E affrontare la morte cambia tutto? – chiede Mitch. Eccome. Si strappa via la roba inutile e ci si focalizza sull'essenziale (Albom, 1997/2020, pp. 84-86).

Emerge, dunque, anche per la pedagogia, la necessità di un'educazione alla morte, intesa come progetto alternativo alle proposte appiattite sul piano tecnico (un'educazione che trasmette tecniche praticando l'indifferenza) e sul piano dogmatico, all'interno del quale si pungolano le dimensioni intime senza, però, tematizzare un reale cambiamento educativo (Mantegazza, 2004). Meditare, dunque, sul concetto della morte rappresenta un percorso di consapevolezza in relazione alla dimensione della temporalità umana che pone l'uomo di fronte la sua sofferenza, la sua finitudine, la sua storicità, nell'idea di comprendere che è proprio di fronte alla dilatazione o all'arresto dell'abituale quotidiano che l'identità subisce una ridefinizione. L'educazione, quindi, riecheggiando e parafrasando Bertolini e Caronia, deve avere, tra i suoi obiettivi, anche quello della dilatazione dei *campi di esperienza* del soggetto (1999) e, da quest'angolazione, per l'uomo l'educazione assume il significato di porsi di fronte alla propria naturale impotenza dettata dal *dover morire* (Versace, 2019, p. 424); morire, però,

è ancora vivere: anche se è un vivere segnato, e corrosivo, da angoscia e disperazione, da smarrimento e solitudine [...]. La morte è la sconosciuta della quale si può solo dire che è la negazione della vita, o il non-essere. Il morire è il luogo di raccordo fra l'essere e il non-essere [...]. Nel morire si ha [...] l'ora che non ha più sorelle (Borgna, 2001, p. 146).

Angoscia di morte, dunque, sia per la propria vita che per la paura di perdere una persona affettivamente importante e che ha condotto l'essere umano a servirsi di difese distali – religione, filosofia, miti – e prosimiali, come la costruzione di un'identità sociale allo scopo di fornire senso e valore a ogni individuo e all'esistenza in generale. Sembra quasi paradossale che si arrivi così poco preparati a ciò che, invece, è una tappa obbligatoria per ognuno di noi. Hannah Arendt sosteneva che non siamo fatti per morire, tuttavia

la nostra vita inizia a morire già con il suo primo respiro. Non solo perché la morte è il destino inesorabile che ci attende alla fine della vita, ma perché in ogni istante della nostra vita c'è qualcosa che si perde, si stacca, si separa da noi stessi, scompare. In questo senso la morte non è, come ricordava Heidegger, l'ultima nota della melodia dell'esistenza che ne chiude il movimento, ma una "imminenza sovrastante" che ci accompagna sempre (Recalcati, 2022, p. 21).

È un vero e proprio assioma quello che "senza educazione [...] non ci può essere l'idea di essere umano perché senza educazione non c'è possibilità di dare significato alle cose" (Marescotti, 2012, p. 17) e un'educazione alla morte, dunque, può avere senso e valore solo se questa è indirizzata alla vita stessa, all'esistenza; come sosteneva Massa, "l'educazione proviene dalla vita e ritorna a essa" (1987, p. 22) e quando "ti rendi conto che stai per morire, vedi tutto sotto una luce molto diversa" (Albom, 1997/2020, p. 86).



## Bibliografia

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla postmodernità*. La Scuola.
- Albom, M. (2020). *I miei martedì col professore. La lezione più grande: la vita, l'amore, la morte* (F. Bandel Dragone, Trans.). Mondadori. (Original work published 1997)
- Ariemma, T. (2010). *Contro la falsa bellezza*. Il Melangolo.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Becker, E. (1982). *Il rifiuto della morte* (G. Gastone, Trans.). Edizioni Paoline. (Original work published 1973)
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. La Nuova Italia.
- Bertin, G. M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1999). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. La Nuova Italia.
- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro* (P. Picamus & G. Ursini Ursiç, Trans.). La Meridiana. (Original work published 1974)
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Raffaello Cortina.
- Borgna, E. (2001). *L'arcipelago delle emozioni*. Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (E. Prodon, Trans.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1990)
- Cecchi, D. (2019). Il lettore esemplare. Fenomenologia della lettura ed estetica dell'interazione. *Rivista di estetica*, 71, 257–270. <https://journals.openedition.org/estetica/5836>.
- Fabbri, M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*. Junior.
- Fabbri, M. (2022). *Essere insegnanti. Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. FrancoAngeli.
- Fromm, E. (1977). *Avere o essere?* (F. Saba Sardi, Trans.). Mondadori. (Original work published 1976)
- Gardner, H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo* (V. Sala, Trans.). Universale economica Feltrinelli. (Original work published 2010)
- Gorer, G. (1955). Pornografia della morte. From <https://www.glistatigenerali.com/wp-content/uploads/2015/11/La-pornografia-della-morte-G.-Gorer.pdf>
- Le Doux, J. (1998). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni* (S. Coyaud, Trans.). Baldini & Castoldi. (Original work published 1996)
- Lewis, C. S. (1990). *Diario di un dolore* (A. Ravano, Trans.). Adelphi. (Original work published 1961)
- Madrussan, E. (2012). *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Anicia.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza della morte*. Città aperta.
- Mantegazza, R. (2004). Pedagogie del morire. From [https://notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8074:pedagogie-del-morire&catid=105&Itemid=1165#](https://notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=8074:pedagogie-del-morire&catid=105&Itemid=1165#).
- Mapelli, M. (2013). *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. FrancoAngeli.
- Mapelli, M. (2015). Il paradosso dell'autorità e l'eclissi della figura del maestro. In V. Iori & D. Bruzzone (Eds.), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi* (102–120). FrancoAngeli.
- Maragliano, R. (2012). *Pedagogia della morte*. Doppiozero.
- Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Milani, L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *Metis Journal*, 1, 1–16. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/archive>.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*. Armando.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita e della mente*. La Nuova Italia.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Recalcati, M. (2018). *A libro aperto. Una vita è i suoi libri*. Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2022). *La luce delle stelle morte. Saggio su lutto e nostalgia*. Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2024). *Elogio dell'inconscio. Come fare amicizia con il proprio peggio*. Castelvecchi.



- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi* (P. Canton, Trans.). Mondadori. (Original work published 2009)
- Stein, E. (1994). *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa* (T. Franzosi, trans.). Città Nuova. (Original work published 1926)
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Carocci.
- Versace, A. (2019). Esser-ci o non esser-ci. Il rifiuto della morte. *Metis journal*, 1, 411–428. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/archive>

