

Il “daimon educativo”

Alessandro Versace

Università di Messina

ABSTRACT

James Hillman richiama il mito di Er di Platone per introdurre la teoria del daimon, qualcosa che esiste in ciascuno di noi e che rinvia a concetti quali vocazione, disegno dell'immagine, allineamento che ci qualifica come essere unici e originali. La personalità di ogni essere umano è contrassegnata da un “destino” che spinge verso l'autenticità dell'esistenza, verso il me.

Il percorso da compiere in educazione è pensato secondo le modalità del prender-forma, cioè consegnare all'uomo il compimento di se stesso. Il daimon, in tal senso, diviene un daimon educativo, cioè esprime quelle forme vocazionali personali che si configurano come una peak experience che fa emergere la nostra più profonda essenza. In una cornice pedagogico/critica ciò implica la realizzazione di un'identità professionale/personale che oltrepassi quelle pedagogie guazzabuglio di bassa qualità, di natura autoreferenziale che propongono estraneazione invece di concetti chiari, povertà teorica piuttosto che crescita concettuale, molto bluff e poca sostanza.

Parole chiave: Daimon – Educazione – Pedagogia – Fenomenologia

The educational daemon

James Hillman uses the myth of Er by Plato to introduce the theory of the daemon, something that exists in each of us and that refers to concepts such as the calling, the self-image, the alignment that define us as unique human beings. The personality of every human being is marked by a "destiny" that pushes towards the authenticity of existence towards the so-called Me.

The educational process is designed according to taking-form approach to deliver the man his own self-actualization. So the daemon becomes an educational daemon: it means that it expresses those vocational forms which are as a sort of peak experience that brings our deepest essence out. At a pedagogical critic framework, it implies the creation of professional /personal identity that goes beyond those mixed-up self-referential pedagogies of low quality, offering estrangement instead of clear concepts, theoretical poverty rather than conceptual growth, bluffs instead of substance.

Keywords: Daemon – Education – Pedagogy – Phenomenology

DOI: 10.6092/issn.1825-8670/6458

Prima della nascita, l'anima di ciascuno di noi sceglie un'immagine o disegno che poi vivremo sulla terra, e riceve un compagno che ci guidi quassù, un daimon, che è unico e tipico nostro. Tuttavia, nel venire al mondo, dimentichiamo tutto questo e crediamo di essere venuti vuoti. È il daimon che ricorda il contenuto della nostra immagine, gli elementi del disegno prescelto, è lui dunque il portatore del nostro destino.

(James Hillman)

Nelle diverse età che scandiscono la vita, dall'infanzia all'adolescenza, dalla maturità alla senilità, l'esistenza dell'uomo è segnata da lacerazioni, sogni, speranze, rassegnazione, angoscia e felicità; la stessa essenza dell'essere umano incorre in possibili rinunce dell'identità attuale per formarne una nuova, sperimenta passaggi a nuove costruzioni che, per quanto possano avere un ruolo artificioso, servono per alleviare le tensioni interne, per non vedere il più intimo sé (il *me*, direbbe James Hillman), per sopportare e coabitare con quelle emozioni negative, *regressive* che impediscono alla coscienza di andare verso orizzonti più alti, più umani.

La *maschera* - che ciascuno di noi indossa - spesso ha la funzione di celare, di occultare ciò che siamo, di nasconderci *a noi stessi e agli altri*, dissimulando i nostri più profondi turbamenti, o la stessa mancanza di uno scopo esistenziale. È lo stesso Jung a sostenere che

[...] chi guarda nello *specchio* dell'acqua vede per prima cosa [...], la propria immagine. Chi va verso sé stesso rischia l'incontro con sé stesso. Lo specchio non lusinga; mostra fedelmente quel che in esso si riflette, e cioè il volto che non esponiamo mai al mondo perché lo veliamo per mezzo della Persona, la maschera dell'attore. Ma dietro la maschera c'è lo specchio da cui il vero volto traspare. (Jung, 1934-1954/1980, p. 19)

È nella crisi - nella sua accezione più antica di smarrimento e inquietudine che impongono una scelta, una trasformazione - che le persone, che hanno quasi toccato il fondo, o lo hanno raggiunto sentono (*feeling*) una *chiamata*, si proiettano verso quelle "sorgive" (solo apparentemente) rimosse, abbandonate, dimenticate.

È, parafrasando Vanna Iori, il fenomeno che "viene alla luce" e che, con sguardo fenomenologico, si può cogliere libero da pregiudizi; è, questo, uno sguardo che consente di indirizzarsi verso la penombra (Iori, 2009, p. 9) e, forse, anche verso quella stessa *ombra* di matrice junghiana, che indirizza verso il dolore, la gioia, la speranza, verso quelle caratteristiche che sono tipiche della specie umana.

L’oscuro, a questo punto, diventa chiaro; gli ideali e i valori tornano ad assumere la loro connotazione originaria e non si palesano più come abitudini aride e prive di senso; la censura dell’emotività è rimossa e la persona riesce ad entrare in contatto con la propria fragilità quotidiana tessuta di emozioni e sentimenti contrastanti (Iori, 2006).

Il *daimon* (destino, vocazione, chiamata, fato) ci invita ad affrontare la sfida, quella sfida che accettò Robin George Collingwood quando, a otto anni, si confrontò con “L’etica di Kant”; quella sfida che prese su di sé Manolete (famoso torero spagnolo) e che lo portò a morire a trent’anni in una corrida (Hillman, 1996/1997, pp. 18-33). Forse è anche quel *daimon* che spinse Piero Bertolini a lasciare tracce intrise di umanità quando, durante la sua esperienza di direttore del Cesare Beccaria (carcere minorile di Milano) oppose a forme di separazione e di esclusione istituzionali - di matrice positivista - modelli certamente più inclusivi e comunitari (Bertolini & Caronia, 1993).

Quando l’uomo ascolta *quella voce* maturata dentro di sé; quando giunge ad un bivio e sceglie di procedere nel suo cammino lasciandosi alle spalle una vita sterile e opprimente; quando decide di lasciare il noto per l’ignoto e rinunciare a schemi prestabiliti che offrono sicuramente più stabilità e sicurezza; quando, infine, affronta la famiglia con i suoi modelli preconfigurati, una scuola omologante, un contesto di appartenenza conformista e sempre eterodiretto, oltrepassate queste restrizioni, egli, l’uomo, si emancipa, va incontro a se stesso e la stessa *Ombra* (Jung, 1951, 1964) si rischiarava sprigionando un alone di luce.

Lasciarsi dietro le vie conosciute per seguire una nuova strada ha in sé una tragica bellezza, racchiusa nel fatto che la meta non è mai visibile. Ciò che conta è il percorso. Si tratta a volte di decisioni difficili, poiché non si ha mai la certezza che quella che stiamo per intraprendere sia la strada giusta, la nostra. In tali momenti è possibile contare solo sull’intuizione avvertita. (Carotenuto, 2001, p. 144)

Se rispondere alla chiamata del *daimon* significa tradire la propria appartenenza, non rispondere vuol dire rimanere impastoiati in quella visione superficiale che non permette di andare incontro alla più piena profondità del Sé dove l’*ombra*, scoperta, conosciuta, mitigata da vincolo diviene risorsa, poiché consente il viaggio dell’uomo verso il suo più completo processo di individuazione. È ancora Jung a mettere in rilievo che

[...] chi è in condizione di vedere la propria Ombra e di sopportarne la conoscenza ha già assolto una piccola parte del compito: ha perlomeno fatto affiorare l’*inconscio personale* [poiché] l’incontro con se stessi significa anzitutto l’incontro con la propria Ombra. (1934-1954/1980, pp. 19-20)

L'incontro con se stessi non è però indolore poiché “[...] si sviluppa una resistenza contro la tendenza al calo, [...], giacché a ragione si intuisce che là sotto non vi è nulla di buono, ma qualcosa di oscuro [...] (Jung, 1911/1970, p. 348), di ignoto. Il disvelamento del non noto avviene per opera del *daimon* ma è lo “sfondo ignoto che concede alla conoscenza di farsi emergente” (Sichel, 2002, p. 88). La conoscenza di sé è cambiamento, ma la trasformazione richiede il sacrificio dell'attuale identità per riconsegnare al protagonista un percorso con nuove separazioni, nuove prove (Campbell, 1949/1958) e fenomenologicamente ridare “al soggetto una posizione centrale, un ruolo insostituibile nella costruzione della propria storia personale” (Tarozzi & Telleri, 2001, p. 203) e ciò grazie ad un *daimon* che fa venire nuovamente alla luce, fa rinascere, proietta l'uomo verso la sua più alta autonomia e autorealizzazione.

Dal *mito di Er* di Platone, posto alla fine della sua opera *La Repubblica*, passando per Plotino, James Hillman riprende la teoria del *daimon*, angelo custode per i cristiani, *genius* per i latini o, ancora, *chiamata* (per i romantici tipo John Keats veniva dal cuore così come Michelangelo vedeva un'immagine nel cuore della persona che stava raffigurando). Al di là del termine che si voglia attribuire, il *daimon* (lo scoprirlo e il riconoscerlo) presuppone un allineamento con esso, significa considerarlo come dato fondamentale dell'esistenza umana. Nella teoria di James Hillman la *crescita* dell'individuo non avviene attraverso lo sviluppo cognitivo piagetiano, né tantomeno attraverso il passato di matrice freudiana che determina le nostre scelte presenti: crescere è, per Hillman, *discendere nella propria vocazione interiore* (1996/1997).

È il carattere (che corrisponde al destino dell'uomo), ancora per Hillman, che conforma la vita, che rappresenta il modo in cui si fanno le cose: la vocazione non è l'attività ma l'esecuzione dell'attività. Unicità, originalità e irripetibilità sono caratteristiche messe in luce dal *daimon*, che, in tal senso, potrebbe orientare l'agire educativo verso l'uguaglianza nella diversità e verso uno dei quattro pilastri dell'educazione stessa, cioè *imparare ad essere* (Cesarini & Regni, 1999). Il *daimon* esprime, dunque, un'idea isopoietica volta a esplorare quel bisogno ecologico tipico di un *percorso verso la verità* (Dallari, 1995).

Rispondere alla *chiamata* significa accogliere il segnale del proprio centro interiore, andare oltre il Sé, al di là dei paradigmi dominanti delineati dal gioco reciproco tra genetica e ambiente che interpretano la personalità umana, e riscoprire il *me*, quella particolarità essenziale che vive nel profondo, nell'anima di ogni essere umano. Se, così come sostiene Hillman, le teorie psicologiche rimangono impastoiate e dominate dalla visione “traumatica” degli anni infantili e “noi appiattiamo la nostra vita con il modo stesso in cui la concepiamo” (1996/1997, p. 20), occorre rintracciare e recuperare idee che, anche se appaiono obsolete e tramontate, rinviano alla bellezza, al mistero, al mito, alla visione, alla vocazione. Gli aspetti “romantici”, che sospingono l'uomo verso la fantasia, il romanzesco, vanno oltre l'ordinario e danno senso all'ordinario, quello stesso ordinario all'interno del quale ogni persona diventa protagonista della propria vita, regista della propria esistenza. Il *daimon*, che si rivela essenzialmente nell'infanzia, non va confuso col *fatalismo*. L'idea non è quella di raffigurare l'eroe che da solo affronta il fardello della vita, le battaglie dell'esistenza e si fa strada

abbattendo gli ostacoli. Ciò, continua James Hillman, è una definizione paranoide della vita, una vita vista come lotta, competizione che nel fatalismo vede quell’attimo di respiro che libera l’essere umano dal peso degli eventi. Perciò “il fato interviene nei momenti inattesi, ti strizza l’occhio o ti dà una bella spinta” (Id, p. 244).

Se quella di James Hillman è una teoria da “prendere con le pinze”, è altrettanto vero che le suggestioni di carattere educativo possono essere diverse, poiché

[...] eventi imprevedibili quotidianamente sorprendono e sconvolgono ogni presupposto o previsione razionale; davanti ad essi crollano le nostre spiegazioni logiche, si rivelano insufficienti i nostri calcoli e tutto appare permeato della presenza misteriosa e imperscrutabile del destino. (Iori, 1983, p. 165)

La visione che l’Autrice propone è dunque gestaltica, presuppone che lo sguardo sia indirizzato alla totalità della persona e che vada oltre le stesse idee di maturazione, sviluppo, crescita: in tal senso, la persona si presenta come una realtà educabile dotata di intenzione pedagogica e di agire progettuale poiché

[...] sentiamo ancora oggi che il fato ci insegue senza sosta, potente e misterioso, e sentiamo che ad esso spetta, in ultima analisi, la possibilità di realizzarci riguardo ai miti-base della nostra esistenza. (Id, p. 166)

Il “cammino educativo” deve essere dunque pensato secondo le modalità del *prender-forma*, ovvero consegnare all’uomo il compimento di se stesso, poiché

incontriamo [...] uomini intuibili nel mondo della vita, nella struttura che è quella che è e che non riusciamo a catturare per quante teorie escogitiamo e per quante scale di misurazione possiamo inventare. (Sichel, 2000, p. 32)

Il prender-forma è la formazione di un soggetto che compie se stesso in ogni gesto e la realtà educativa rimanda ad una trama che comprende la *totalità delle cose* (Chiosso, 2002). Il disegno dell’educazione è parte di un ordine di senso e valore che rappresenta il mondo come un sistema. Il prender-forma determina così una soggettività unica e irripetibile aperta a nuovi modi d’essere che diventa *testimonianza* (Buber, 1993, 2013) nel momento in cui l’uomo può manifestare il suo più profondo Sé, il *me*. È il *me* che permette all’uomo di protendersi oltre

se stesso, verso l'altro, verso ciò che ne costituisce l'essenza. È quel *me* che, nello specifico della pedagogia, spinge, orienta, proietta determinate persone verso scelte educative, verso quel *consueto* costellato di azioni svolte per promuovere, per accompagnare l'altro verso forme più autentiche e genuine di umanità. È quel *me* che, *educato alla ragione*, va oltre quelle forme di *alienazione egocentrica* basata sul possesso, sull'aver, sul desiderio dell'oggetto (denaro, successo, prestigio, fama, ecc.) e che confonde l'individualità col sentimento del piacevole (Bertin, 1995, pp. 99-101).

Il *daimon*, in tal senso, diviene un *daimon educativo*, cioè esprime quelle forme *vocazionali personali* alle quali si guarda poco e che, invece, nelle professioni "di relazione" si manifestano nelle specifiche *qualità dell'essere* senza le quali "è difficile pensare al *saper fare*, nel senso che quest'ultimo è strettamente condizionato dalle qualità soggettive, dalle motivazioni ad agire, dagli ideali personali" (Chiosso, 2002, p. 114 e *passim*). È una *peak experience* (Maslow, 1962/1971, p. 79) che si manifesta pienamente nell'espressione e nelle azioni che la persona compie eticamente. Far emergere il proprio *me*, *sentire* il proprio *daimon*, nello specifico della pedagogia, significa costruire un'identità professionale e competente che si situa nell'intersezione data dai saperi (che creano le condizioni per la competenza), le attitudini (che garantiscono la predisposizione alla professionalità pedagogica) e la *vocazione* "ossia come particolare modalità, anche etica, di sentire e vivere la professionalità, come impegno a ricercare nel quotidiano la propria presa di posizione rispetto al mondo e come modalità per incidere sulla realtà [...]. La *vocazione* si pone come *opposizione*, come scelta a orientare lo sviluppo delle attitudini e a incrementare i saperi e le competenze, in vista di un'identità professionale che si riconosce e si sente anche come realizzazione personale" (Chiosso, 2002, p. 210). Realizzazione personale che sembra sempre più ardua, più difficile da attuarsi, sia per le difficoltà di inserimento lavorativo nel tessuto sociale, sia per le forme di "squalifica" che la pedagogia avverte da parte delle altre scienze umane, sia infine per la difficoltà stessa della pedagogia di costruirsi un'identità stabile.

Occorre, oggi più che mai, sostiene Wolfgang Brezinka, una *critica della pedagogia* che consenta di andare oltre quei molteplici prodotti contrastanti e assortiti di *pedagogie guazzabuglio* di bassa qualità, di natura autoreferenziale, in modo tale da mettere in luce i limiti della pedagogia stessa: si propone frammentazione invece di fioritura, estraneazione invece di concetti chiari, povertà teorica piuttosto che crescita concettuale, molto *bluff* e poca sostanza (2003/2011, p. 114). Se, infatti, la pedagogia è da sempre alla ricerca di un equilibrio tra certezze e incertezze, oggi più che mai palesate da evidenti trasformazioni in atto quali il processo di globalizzazione, il paradigma della complessità, i movimenti migratori e i conseguenti scenari multiculturali e un apparato tecnologico che si diffonde sempre più oltre misura, occorre un nuovo approccio che permetta di esplorare la *soggettività* umana, intrisa di valori e di fini; ciò significa non affidarsi completamente a procedure standardizzate fondate su quantificazioni poiché, come ha messo in rilievo Dilthey, le *scienze dello spirito* sono differenti dalle *scienze della natura*. Le prime tendono ad interpretare il mondo grazie alle conformità tipiche degli oggetti posti al di fuori dell'uomo, le seconde hanno come strumento fondamentale l'*esperienza vissuta* (Abbagnano, 1993, pp. 842-843), per cui mentre i

fenomeni naturali si avvalgono del ragionamento ipotetico e attraverso questo possono essere spiegati, quelli *umani della vita psichica* possono essere solo *com-presi, intesi* (Dilthey, 1954/1970, pp. 20-21) e, dunque, riprendendo il pensiero di Eduard Spranger

[...] l'uomo ha da essere assunto e pensato non nella sua mera individualità, stimandolo un evento naturale e indagandolo con metodi propri delle scienze della natura, bensì nella totalità e complessità della sua struttura che ad un tempo è psichica e spirituale. (1956/2000, p. 15)

In altre parole, e seppur con i precisi distinguo, è l'atteggiamento fenomenologico di cui parla Husserl nel momento in cui sostiene che la conoscenza è possibile solo grazie alla soggettività (Husserl, 1950/1982).

L'approccio fenomenologico, appunto, “consente di garantire quel rigore scientifico necessario a superare l'estemporaneità di molti, troppi interventi educativi, senza però cadere in un esasperato scientismo o dogmatismo intellettuale propri di quegli approcci scientifici su base oggettivistica che rincorrono modelli empirici, viziati da una visione naturalistica e fiscalista” (Tarozi & Telleri, 2001, p. 202) poiché

[...] a differenza del paradigma e delle metodologie empiriste che possono contare su una consolidata base teoretica e procedurale, le indicazioni che alla ricerca educativa provengono dalla fenomenologia inducono a verificare le possibilità di esplorazione degli orizzonti frammentari del possibile, del singolo, del particolare. (Tarozi web.tiscalinet.it/tarozi/FNOM-RIC.htm).

Sichel sostiene che per

superare l'imperativo di voler capire a tutti i costi l'oggettività di una situazione umana [...], basandoci sulla sicurezza di teorie scientifiche sostenute dalla ricerca puntuale ed esatta, bisogna lasciarsi andare ad un sapere che non si basa sulla conoscenza oggettiva del mondo, dei dati e delle circostanze, ma che ci viene sussurrato da sentori imprecisi e da misteriosi flussi intuitivi. (2001, p. 159)

Ciò consentirebbe di recuperare quella *filosofia del cuore* dato che “è questo organo sottile a percepire le corrispondenze tra le sottigliezze della coscienza e i livelli dell'essere” (Hillman, 1973-1982/2002, pp. 46-47). Se, - continua Tarozi - come ha scritto Merleau-

Ponty “la fenomenologia si lascia praticare e riconoscere come maniera o come stile ed esiste come movimento ancora prima di essere giunta a un’intera coscienza filosofica” (Merleau-Ponty, 1945, p.16), allora è anche possibile identificare uno stile fenomenologico di ricerca in ambito educativo (Tarozzi, web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm).

I nuovi *orizzonti di senso* (Acone, 2004) vanno dunque pensati da una pedagogia che vada oltre l’opinabilità e al di là di procedure standardizzate tipiche del Positivismo; una pedagogia che con sguardo *eidetico* e criterio *ermeneutico* riesca a cogliere il modo in cui il fenomeno si dà e ad assumere una posizione critica (evitando cioè di riconoscere automaticamente credibilità alle interpretazioni correnti, anche nei confronti dei paradigmi di ricerca accreditati) nei confronti di vari modelli storicamente determinatisi (Mortari, 2007). Parafrasando A. Sichel, è possibile sostenere che il

compito dell’interpretazione non è quello di rendere manifesto il significato di cifre misteriose contenute nell’inconscio, ma piuttosto quello di far emergere conflitti e tensioni esistenti fra il mondo problematico [dell’uomo] e la varietà delle situazioni in cui questi viene a trovarsi nello svolgersi dell’esistenza. (2001, p. 158)

Se, dunque, la pedagogia vuole porsi come autorità scientifica liberatrice e attuare forme maieutiche in favore dell’educazione, può porsi con una sua epistemologia attenta agli eventi interni e alle interazioni esterne della pedagogia stessa e dell’educazione. Il *proprium* della pedagogia consiste nel riflettere sul *fatto educativo*: essa

non può sottrarsi alla necessità di riflettere su se stessa. Questa attività riflessiva si rivolge non solo alle molteplici risposte che giustificano la *scelta* pedagogica di questa o di quella azione educativa, ma si concentra anche intorno alla propria idea di sapere, alla propria costituzione teoretica, all’impianto trascendentale di idee indipendentemente dalla loro applicazione al piano pragmatico. (Tarozzi & Telleri, 2001, p. 75)

L’approccio pedagogico supera così la visione scienziata, oltrepassa quella soggettivistica e si pone come arte dell’educazione, scienza di quell’arte e filosofia di quella scienza (Laeng, 1989-2003) e individuando delle *direzioni intenzionali originarie*, viste come punto di partenza, ne traccia il percorso (Bertolini, 1988) per riconsegnare ad ogni uomo la propria scelta esistenziale e per ricongiungerlo con la sua parte più profonda, con l’Ombra, con il *me*.

Mettersi in contatto con il proprio *me*, nell’agire educativo, vuol dire seguire quella vocazione, quell’immagine, quella personalità che rende autentica l’esistenza nella relazione

con l'altro e con se stessi e che, alla pedagogia, consegnano qualcosa che va oltre la sua stessa definizione di scienza e/o arte, ovvero le modalità di agire, nella propria vita, seguendo una progettazione esistenziale che dia rilievo all'immaginazione demonica, da proporsi a chiunque si consideri responsabile di un processo rivolto all'autocostruzione individuale e collettiva che può essere sintetizzata in un pensiero di Giovanni Maria Bertin:

Non subire passivamente e passionalmente la tua vita, ma rendila oggetto di un costante progetto di costruzione e ricostruzione, rifiuta di adattarti (come singolo e come membro dei vari aggregati sociali cui appartieni), rassegnatamente o furbescamente (le due modalità non si escludono), ai condizionamenti che cercano, con seduzioni e/o minacce, di imprigionarti da ogni parte. Hai in te stesso e nel mondo in cui vivi riserve culturali ed etico-sociali su cui puoi contare per reagire; non illimitate, ma certamente non trascurabili e talvolta rilevanti. Utilizzale in direzione di una ragione progettuale e costruttiva, *demonica raffinata nella sensibilità e audace nell'immaginazione*: nel suo segno potrai non disperare e dare il tuo contributo, grande o piccolo che sia, alla trasformazione dell'umanità, e perciò della società e di te stesso. (Bertin, 1987, pp. 51-52)

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1993). *Dizionario di filosofia*, Milano: edizione Tea su licenza della Utet.
- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Bertin, G. M. (1995⁶). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.

- Brezinka, W. (2003). *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München: GmbH&CoKG Verlag. Trad. it (2001). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita & Pensiero.
- Buber, M. (2013). *La vita come dialogo*. Brescia: La Scuola.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: Ed. Paoline.
- Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton University Press: Princeton and Oxford. Trad. it (1958). *L'eroe dai mille volti*. Milano: Feltrinelli.
- Carotenuto, A. (2001). *La chiamata del daimon*. Milano: Bompiani.
- Cesarini, G., & Regni, R. (1999). *Autonomia e empowerment. L'educazione e le nuove frontiere dell'organizzazione*. Roma: Armando editore.
- Chiosso, G. (2002). *Elementi di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Dallari, M. (1995). *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopoiesi*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Dilthey, W. (1954). *Studien zur Grundlegung Geisteswissenschaften*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. Trad. it (1969). *La critica della ragione storica*. Torino: Einaudi.
- Hillma, J. (1981). *The Thought of the Hearth*. Ascona Switzerland: Eranos Foundation. Trad. it (2002). *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*. Milano: Adelphi.
- Hillma, J. (1996). *The Soul's Code in Search of Character and Calling*. New York: Grand Central Publishing. Trad. it (1997). *Il codice dell'anima*. Milano: Adelphi.
- Husserl, E. (1950). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Den Haag: Martinus Nijhoff. Trad. it (1982). *Per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Vol. I. Torino: Einaudi.
- Iori, V. (1983). *Educazione e magia*. Bologna: Cappelli editore.
- Iori, V. (Ed.) (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini Studio.

- Iori, V. (Ed.) (2009), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli.
- Jung, C. G. (1964). *Man and his Symbols*. London: Aldus Books Limited. Trad. It (1992). *L'uomo e i suoi simboli*. Milano: Tea Due.
- Jung, C. G. (1951). *Aion. Beiträge zur Symbloik der Selbst, Aion*. Olten: Walter-Verlag. Trad. it (1982). *Ricerche sul simbolismo del sé* in <<Opere>>. Vol 9/2. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jung, C. G. (1934-1954). *Über die Archetypen des kollektiven Unbewussten*. Olten: Walter-Verlag. Trad. it (1980). *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*. Vol. 9/1. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jung, C. G. (1911). *Symbole der Wandlung. Analyse des Vorspiels zu einer Schizophrenie*. Zurigo: Rascher. Trad. it (1970). *Simboli della Trasformazione*, in <<Opere>>. Vol. V. Torino: Bollati Boringhieri.
- Laeng, M. (1989-2003). *Enciclopedia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company. Trad. it (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Éditions Gallimard. Trad. it (1966). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci editore.
- Sichel, A. (2000). La psicologia come limite alla conoscenza della psiche. *Encyclopaideia*, 4(7), 32.
- Sichel, A. (2001). Uomo e terapeuta. *Encyclopaideia*, 5(9), 158-159.
- Sichel, A. (2002). La collocazione della vita nello sfondo del mondo. *Encyclopaideia*, 6(11), 88.
- Spranger, E. (1955). *Pädagogische Perspektiven*. Heideberg: Quelle & Mayer. Trad. it (2000). *Difesa della pedagogia europea*. Roma: Armando.

Tarozzi, M., & Telleri, F. (2001). *Pedagogia generale. Pedagogia dell'ascolto. Pedagogia della parola*. Milano: Guerini & Associati:

Tarozzi, M. (n.d.). *La ricerca della differenza. Un approccio fenomenologico alla ricerca in ambito interculturale*. Retrieved June 28, 2016 from web.tiscalinet.it/tarozzi/FNOM-RIC.htm

Alessandro Versace si è occupato di interculturalità, di dispersione scolastica, di animazione educativa, di TdO, di Cooperative learning, di alfabetizzazione emozionale e delle condizioni di apprendimento. Ha insegnato Educazione comparata e Psicopedagogia, attualmente ricopre l'incarico di Analisi dei contesti formativi (L 19) e Analisi psicopedagogica dei contesti formativi (LM 85).

Contatti: aversace@unime.it