

Percorsi esistenziali e dinamiche educative nella senescenza. L'autobiografia come ermeneutica formativa

FRANCESCO BOSSIO

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università della Calabria

Corresponding author: francesco.bossio@unical.it

Abstract. Human formation is a pivotal category of pedagogical thought: the educational process – understood in a broad sense as both intentional educational actions and spontaneous existential events – activates the dialectic of training in order to lead the subject to the conquest of a proper human dimension of existence. Each season of life has its own peculiarities and characteristics. The last age, the senescence, represents the end of the entire path, in which the elderly can complete with the last brushstrokes the symbolically canvas (perhaps a chef d'oeuvre) representing the whole course of his existence.

Keywords. Education; Education in Complexity Era; Life Long Learning; Existential Hermeneutics; Autobiography.

1. Premessa

Intento prioritario del presente saggio è *in primis* quello di analizzare i nessi, le simmetrie e le specificità che legano la pedagogia critica, intesa come apertura emancipativa ed autentica ricerca di senso dell'umana esistenza, all'ultima stagione della vita, la senescenza momento di completamento dell'intero corso formativo che la persona ha esperito vivendo a lungo.

Nel tempo della complessità, le dinamiche formative che declinano l'esistenza umana sono continuamente minacciate dal dilagare di nuovi stili di vita che rischiano di deviare la persona verso modalità esistenziali che non rispondono ai suoi bisogni più autentici. L'intera esistenza si identifica con il processo formativo individuale, anelito vitale di realizzazione “dell'umanamente possibile” attraverso le molteplici dimensioni o sfere della personalità: da quella biologica e corporea, a quella etica, culturale e politica. La formazione individuale, il prendere-forma o il cambiare-forma, assume all'interno dei processi propriamente umani una caratterizzazione particolare, nel senso che il rapporto conoscente/conosciuto – uomo/accadimenti esistenziali o processualità del mondo – diventano unioni indissolubili e fondanti dell'intero percorso. In altre parole, il grado di relazionalità della persona con sé stessa (dialogo interiore, *in primis*, quindi coscienza di sé) è direttamente proporzionale alla interazione che il soggetto persona sarà in grado di stabilire con gli altri e questo processo/incontro con l'alterità influenzerà direttamente la dinamica formativa – il prender-forma – della persona stessa. Così come l'interazione con i fatti della vita e la capacità di codifica degli accadimenti, si relazionano direttamente con l'apertura e il dispiegarsi del percorso formativo stesso. La formazione umana,

come processo di costante svelamento della identità personale e di apertura di sé all'alterità, appartiene costitutivamente all'intero corso dell'umana esistenza. L'educazione scandisce e declina tutte le successioni formative del corso della vita, a partire dallo sviluppo biologico e psicologico del "cucciolo d'uomo", l'acquisizione del linguaggio, quindi la progressiva acquisizione della coscienza di sé, mediata *in primis* dalla relazionalità e dalla trasmissione e comprensione di codici culturali, fino all'età adulta ed alla vecchiaia.

Ciascuna stagione della vita ha proprie peculiarità e caratteristiche¹. L'ultima età, la senescenza, rappresenta, simbolicamente, il traguardo, il punto di arrivo, di completamento, dell'intero percorso, in cui l'anziano può integrare – sempre considerando da una prospettiva positiva il divenire cronologico dell'esistenza come un accrescimento armonico dell'interiorità – con le ultime pennellate l'affresco (forse l'opera d'arte) rappresentata dall'intero corso della sua esistenza.

2. Successioni formative e stagioni dell'umana esistenza

La forza dirompente della modernità restituisce nuove conoscenze scientifiche e tecnologiche che forniscono strumenti sempre più efficienti a migliorare la vita dell'uomo che continuamente si trasforma, declinandosi sempre di più in efficientismo e performatività, quali elementi funzionali alle nuove forze centripete del collettivo omogeneizzato ed ipertecnologico. In questo contesto muta il rapporto dell'individuo con se stesso e con gli altri; l'esistenza viene sempre di più percepita come presenzialità, istantaneità, *hic et nunc*: la riflessività, la memoria diventano categorie inattuali, obsolete. Il superamento, o la consequenziale evoluzione di queste posizioni è rappresentata dal pensiero postmoderno che a partire dalla fine degli anni Settanta – esattamente il 1979 anno di pubblicazione del saggio di Jean-François Lyotard *La condition postmoderne*² – ha ratificato, nella filosofia come nella cultura, la crisi del soggetto che con difficoltà riesce a riconoscersi, a darsi una sua forma univoca in quanto delegittimato nella sua identità. Lyotard indica come fattori scatenanti del postmoderno la fine delle "grandi narrazioni" e delle "grandi ideologie", quella illuministica, quella idealistica e quella del materialismo storico³. Le ricadute della postmodernità sull'educazione sono molto preoccupanti, come sottolinea Alessandro Mariani: "la spinta dell'attacco postmoderno è chiara: l'educazione moderna è inestricabilmente legata alle economie del potere e ai tentativi di limitare, trascendere o neutralizzare tale potere appellandosi al fondamento ontologico del sapere scientifico"⁴. In questo contesto di frammentazione e di nichilismo la formazione e l'educazione sono deputate a risignificare e a rifondare il ruolo propriamente umano dell'esistenza: sottrarre all'effimera presenzialità omogeneizzata le identità individuali, quindi attraverso le categorie cardine del pedagogico – apprendimento, motivazione, scelta, coltivazione, cura, eventi ed utopia⁵ – svelare il *proprium* umano

¹ Cfr., E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (1982), Armando, Roma, 2000.

² Nella traduzione italiana, J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (1979), Feltrinelli, Milano, 2014.

³ Ivi, pp. 5-8.

⁴ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma, 2008, p. 77.

⁵ Vedi in particolare, F. Bossio, *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Anicia, Roma,

caratteristico, il sé, che rende ciascun uomo persona unica ed irripetibile. Il pensiero postmoderno⁶ ci restituisce da un lato una *imago* di uomo de-trascentualizzato, un individuo che ha reciso qualsiasi legame con il metafisico e con il trascendente; dall'altro, portando queste tensioni alle estreme conseguenze, il soggetto viene inscatolato in una presenzialità sterile che invece di emancipare, limita lo sviluppo dell'interiorità personale, fino alla de-soggettivizzazione dell'uomo che non anela di ascendere verso la realizzazione della propria identità, ma all'opposto oblia se stesso nelle fauci omologanti della collettività reificata.

La formazione umana rappresenta una categoria cardine della riflessione pedagogica: il processo educativo – inteso in senso molto ampio come insieme sia di azioni educative intenzionali, sia di accadimenti esistenziali spontanei – riesce ad attivare la dialettica della formazione al fine di condurre il soggetto persona alla conquista di una dimensione propriamente umana dell'esistenza. “Il tempo in quanto organizzazione del mutamento è crescita – scrive Dewey – e crescita significa che una serie variata di mutamenti subentra a intervalli di pausa e riposo, di completamenti che diventano i punti iniziali di nuovi processi di sviluppo. Come il terreno, l'intelletto si fertilizza mentre è incolto, finché improvvisamente non sboccia di nuovo il fiore”⁷. Le articolate dinamiche formative che caratterizzano pluralisticamente il dispiegarsi dell'identità personale, dell'umanamente possibile del soggetto, sono sostanzialmente successioni sincroniche e diacroniche che si dispiegano anarchicamente nel tempo e nello spazio dell'intera esistenza individuale. Un tentativo di analisi pedagogica della caleidoscopica categoria della formazione, deve prioritariamente prendere le mosse da considerazioni sulla modernità e consequenzialmente sulla complessità dei saperi che in maniera sempre più significativa declinano la nostra esistenza. Come puntualizza Franco Cambi “in questa società postindustriale, informatica, dei saperi anche il quotidiano muta nella direzione della complessità: le sollecitazioni ora all'avere e ora all'essere che toccano il soggetto sono sempre più numerose, più pressanti, più contraddittorie, così cresce l'incertezza, il nomadismo [...] il disorientamento, la deriva dell'io che vengono a provocare”⁸. L'esplosione crescente della produzione e del dominio scientifico della natura, dell'informazione e dei messaggi con il loro intreccio sempre più fitto, l'incalzare sempre più impetuoso della storica e entusiasmante spinta delle masse alla partecipazione effettiva, alla definizione delle linee politiche e alla gestione del potere hanno portato all'immagine e alla dimensione di un universo diversificato, non più organico e ordinato a piramide ma policentrico e polivalente. La persona di fronte a così vari eventi risulta spesso spaesata, confusa e senza composizione delle sue pulsioni e spinte diverse e contrastanti con una divisione non risolta tra costruttività dinamica del sapere della scienza e visione ancora rigida, cioè non aperta e non critica, stancamente ripetitiva e non costruttiva dei valori e della morale.

2008, pp. 102-115.

⁶ Per le prospettive pedagogiche sulla postmodernità vedi in particolare, F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino, 2006; G. Dalle Fratte (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Armando, Roma, 2003; G. Mari, *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del postmoderno*, La Scuola, Brescia, 1995.

⁷ J. Dewey, *L'arte come esperienza* (1934), La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 31.

⁸ F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003, p. 128.

La relazionalità umana caratterizza le persone come soggettività uniche ed irripetibili. Attraverso la relazione si compiono processi educativi spontanei ed intenzionali che formano la persona per tutto il corso della sua esistenza. Le complesse dinamiche che caratterizzano la formazione come processo sono difficilmente individuabili nel loro insieme, proprio perché uno degli elementi cardine del variegato svolgimento della formazione umana è rappresentato dallo stadio interattivo del soggetto con il mondo, dai nessi imponderabili della persona con i fatti della vita. Da questi presupposti, è opportuno considerare oltre alla naturale, diretta, interazione esterno-interno – accadimenti esistenziali/interiorità – anche quella relativa ai *feed-backs* psicologici individuali che codificano un evento in relazione ad altri, formando o de-formando, talvolta, in maniera imprevedibile l'interiorità personale.

Da questi assunti, gli imponderabili svolgimenti e nessi che caratterizzano l'evoluzione formativa della esistenza umana possono essere ricondotti alla complessa relazionalità sussistente tra interiorità ed eventi; in altre parole, nel rapporto interno/esterno – coscienza accadimenti – e nei *feed-backs* di questo rapporto si innescano successioni multiformi che partecipano in maniera sostanziale, al prendere forma, o al fare emergere la forma autentica della personalità umana. Esiste infatti una circolarità inestricabile tra azione ed esperienza umana, "l'esperienza di qualcosa là fuori è convalidata in modo particolare dalla struttura umana che rende possibile «la cosa» che emerge dalla descrizione [...]. Ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione".⁹ Si realizza, in altre parole, una connessione inscindibile tra l'agire, la *praxis* individuale e la personale esperienza del mondo, "tipico degli esseri viventi è il fatto che gli unici prodotti della loro organizzazione sono essi stessi, per cui non c'è separazione fra produttore e prodotto. L'essere e l'agire di un'unità autopoietica sono inseparabili, e ciò costituisce la sua modalità specifica di organizzazione"¹⁰.

L'uomo si caratterizza quindi come unità autopoietica che continuamente fa esperienza di sé, formandosi, tras-formandosi, de-formandosi talvolta, per tornare nuovamente a formarsi, ovvero a tesaurizzare attraverso l'educazione questi cambiamenti che ha esperito, e che in misura più o meno significativa, hanno modificato il *suo* modo d'essere nel mondo, sia interiore – in quella radura privata costituita dalla propria intimità – che esteriore – nei continui scambi comunicativi e relazionali con l'alterità. Ciascuna persona è un essere singolo, distinto dalla generalità, che si identifica e viene riconosciuto per la sua forma che lo contraddistingue come identità unica ed irripetibile. L'uomo, come tutti gli organismi viventi, si sviluppa seguendo un ciclo vitale durante il quale continuamente si forma e muta trasformandosi, rivestendo forme, modi d'essere, sempre diversi. Questo svolgimento segna l'intera l'esistenza personale, dal giorno della nascita in cui rende manifesta la sua esistenza, la sua *Gestalt*, fino alla morte, ultimo atto di trasformazione, che avviluppa l'individuo dissolvendolo.

"C'è un principio di identità – scrive Edgar Morin – che può riassumersi nella formula: io sono me. Io è l'atto di occupazione del sito egocentrico; me è l'oggettivazione dell'essere che occupa questo sito. Io sono me è il principio che permette di stabilire la differenza fra l'io (soggettivo) e il me (soggetto oggettivato) e nello stesso tempo la loro

⁹ H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza* (1984), Garzanti, Milano, 1999, p. 45.

¹⁰ Ivi, p. 63.

indissolubile identità; in altri termini, l'identità del soggetto comporta un principio di distinzione, di differenziazione e di riunificazione".¹¹ Le complesse dinamiche interrelate a questo processo di riconoscimento e di oggettivazione di sé, costituiscono *ab imis* il processo formativo e gli imponderabili svolgimenti tras-formativi dell'intera esistenza umana. Il darsi forma, il riconoscersi e l'essere riconosciuti in quella forma si declinano direttamente con le procedure di costituzione dell'identità personale, con il sé. Attraverso le separazioni e le riunificazioni dell'io soggettivo e del me oggettivo nasce la relazionalità delicata e complessa io/altro e io/mondo, le reciprocità, quindi i nessi sociali costitutivi dell'intera esistenza. "L'educazione [...] è la formazione della mente mediante la creazione di certe associazioni o collegamenti di contenuto attuati servendosi dell'oggetto presentato dall'esterno. L'educazione progredisce con l'istruzione intesa nel senso strettamente letterale di un costruire nella mente dal di fuori [...]. Formazione ha qui un senso tecnico, connettendosi all'idea di qualcosa che agisce dall'esterno"¹². La complementarità formazione/identità apre l'intero corso dell'esistenza individuale a capovolgimenti e rivisitazioni educative, a continue tras-formazioni. Da questi assunti emerge chiaramente come la formazione non può avere una connotazione univoca ma va, invece, pensata come un crogiuolo di formazioni e analogamente, l'identità personale essendo costitutivamente *in fieri*, in tras-formazione, andrà a rinnovarsi continuamente, con il susseguirsi delle esperienze vissute, aprendosi e formando nuove *Gestalten*, nuove identità, nuovi sé. "Così la coscienza dell'*homo viator* – sostiene Antonio Erbetta – ricostruisce l'unità di senso del suo disagiato percorso: nata sotto il segno della possibilità per smentire il levigato conforto di un mondo già fatto, essa spezza il limite col dubbio; eppure, ritrovando al di sopra la coerenza di un mondo più chiaro, essa rinnova, accettandosi, la scelta indigente di un nuovo percorso. Ed è nella percezione della radicale problematicità del compito che la coscienza, infine, si fa pedagogico impegno di trasformazione"¹³.

L'*iter* evolutivo appartiene all'intera esistenza umana, l'educazione e la formazione – come eventi plurali ed aperti – scandiscono l'intero percorso rendendo autenticamente umana l'esistenza. "Poiché in realtà non vi è niente a cui la crescita sia relativa se non una crescita ulteriore, non c'è nulla a cui sia subordinata l'educazione se non a una maggiore educazione. [...] Poiché vita significa crescita, una creatura vivente vive altrettanto effettivamente in uno stadio come in un altro, con la stessa pienezza intrinseca e le stesse assolute esigenze. Ne consegue che educare vuol dire assumersi il compito di fornire le condizioni che assicurino la crescita o l'adeguatezza della vita, indipendentemente dall'età"¹⁴.

La maturazione della vita e l'invecchiamento restituiscono istanze differenti rispetto alla giovinezza ed all'età adulta: mutano le aspettative, i desideri, le modalità di interazione con se stessi e con gli altri, cambia la vita stessa dell'uomo. Uno dei 'guasti' esistenziali maggiori deriva dal voler vivere diversamente rispetto alle tensioni della propria età: il desiderio, ad esempio, di alcuni anziani di voler vivere conformemente ai giovani, perché "troppe cose restano che molti non hanno vissuto e che del resto con

¹¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), Cortina, Milano, 2000, p. 129.

¹² J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 115.

¹³ A. Erbetta, *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*, Anicia, Roma, 1992, p. 109.

¹⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., pp. 95-96.

la migliore volontà del mondo non avrebbero potuto vivere; questi soggetti arrivano alla soglia della vecchiaia carichi di desideri non realizzati, che li costringono a volgere involontariamente lo sguardo verso il passato. Per uomini simili il volgersi indietro è particolarmente dannoso”¹⁵

La vecchiaia va vissuta con spensieratezza e consapevolezza, senza volerla sostituire con una fase precedente dell'esistenza. Analogamente al sole sottolinea Carl Gustav Jung “i 180 gradi del ciclo della nostra vita si suddividono in quattro parti. Il primo quarto, a oriente, è l'infanzia; è uno stato senza problemi durante il quale noi siamo problemi per gli altri, ma non ne abbiamo ancora coscienza. La coscienza dei problemi si estende al secondo e terzo quarto. [...] L'infanzia e la vecchiaia sono indubbiamente assai diverse; ma hanno in comune il fatto di essere immerse entrambi nell'inconscio psichico. Poiché il fanciullo si sviluppa uscendo dall'inconscio, la sua psicologia, per quanto difficile, lo è sempre meno della psicologia del vecchio, che rientra poco a poco nell'inconscio, ove alla fine sparisce”¹⁶.

3. Autopoiesi ed ermeneutica esistenziale nei percorsi formativi dell'anziano

Esiste un nesso costitutivo, inscindibile, tra la conoscenza e la formazione: le “fonti” della conoscenza fecondano ed innervano continuamente la caleidoscopica categoria della formazione umana. L'esperienza come conoscenza acquisita nel tempo, attraverso la pratica e l'osservazione, è forse pedagogicamente la fonte che declina *ab imis* l'essere nel mondo del soggetto, le evoluzioni formative dell'intero corso dell'umana esistenza, dai primi vagiti del “cucciolo d'uomo” all'ultimo soffio vitale del vecchio morente. “Il vissuto – scrive Michel Foucault – è, a un tempo, lo spazio in cui tutti i contenuti empirici vengono dati all'esperienza, e anche la forma originaria che li rende in genere possibili e ne designa il radicarsi primo; fa certamente comunicare lo spazio del corpo con il tempo della cultura, le determinazioni della natura con la pesantezza della storia [...]”¹⁷. L'esperienza, gli accadimenti si inscrivono imprevedibilmente ed anarchicamente nell'interiorità della persona che esperisce, come vissuti, e concorrono in maniera più o meno significativa, intenzionalmente o inconsciamente, a formare o trasformare il modo d'essere personale.

Possiamo considerare il processo formativo umano come un *iter* permanente di accrescimento che inizia con la nascita di un individuo e termina con la sua morte. Le poliedriche e complesse dinamiche che determinano l'atto formativo possono riguardare, come dicevamo, sia l'ambito intenzionale – nel caso di una azione formativa progettata e programmata – che quello spontaneo, come accadimenti, situazioni o altro che concorrono a modificare lo *status* interiore, la *Gestalt* di una persona. Il processo formativo determina una crescita intellettuale e spirituale del “cucciolo d'uomo” che progressivamente acquisisce identità e coscienza sottraendosi alla sfera pulsionale e polimorfica dell'inconscio. “L'educazione è essenzialmente caratteristica del formar-si umano, per il motivo che non si dà formazione umana in assenza della cura e della lunga coltivazione, e quindi dell'educazione”¹⁸.

¹⁵ C. G. Jung, *Gli stadi della vita* (1931), in Id., *La dinamica dell'inconscio*, Boringhieri, Torino, 1976, p. 429.

¹⁶ Ivi, p. 432.

¹⁷ M. Foucault, *Le parole e le cose* (1966), Rizzoli, Milano, 1999, pp. 345-346.

¹⁸ A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 193.

L'agire, l'essere nel mondo, implica una continua dinamica di interazione di sé con il mondo esterno, con l'alterità, ma anche con le situazioni, i fatti della vita, gli oggetti che utilizziamo; tutto concorre al nostro esperire la vita, alle successioni sincroniche e diacroniche che influenzano il nostro prender forma, il disvelarsi e dispiegarsi della nostra identità. "L'esperienza è continuamente in atto – sottolinea John Dewey – in quanto l'interazione dell'essere vivente con le condizioni ambientali è implicita nel processo stesso della vita"¹⁹. L'esperienza è la vita stessa dell'uomo, la contaminazione costitutiva, che sottrae il "cucciolo d'uomo" alla originaria appartenenza al mondo della natura, della *aisthetiké* – la conoscenza sensibile – e lo trasforma in soggetto sociale inserito in contesti di rapporti, nel mondo della vita. Essendo l'esistenza stessa dell'uomo esperienza, più l'uomo vive più esperisce; infanzia, adolescenza, giovinezza, età adulta, vecchiaia segnano non solo stadi di sviluppo della vita umana, ma anche fasi di formazione, di evoluzione esistenziale ed interiore della persona. L'educazione e la formazione come insiemi complessi e plurali appartengono all'intero corso dell'esistenza umana; dall'infanzia all'età senile la vita stessa dell'uomo accade, viene vissuta all'interno di trame educative e formative agite nell'esperienza, nel vivere, orientando e dipanando lo svolgersi dell'esistenza stessa.

Se il presente restituisce eccessiva complessità, il soggetto persona e la collettività, per esorcizzare le spinte centripete del sociale, sembrano attuare come meccanismi di difesa eccessive semplificazioni degli accadimenti esistenziali, ricorrendo a separazioni dei nuclei complessi in elementi più semplici; rinunciando quindi, necessariamente, a parti costitutive del processo stesso che seppur complesse racchiudevano in sé, nell'unità, la problematicità delle sue significanze. Da questi presupposti il processo di semplificazione più che restituire maggiore funzionalità per un processo di indagine, si declina con una eccessiva banalizzazione degli elementi costitutivi, quindi della realtà che viene così ridotta ad una dimensione di presenzialità, dove più che aneliti all'ermeneuticità dell'essere, si attuano incessanti ripiegamenti sul fare.

Questa curvatura sull'*hic et nunc* si declina costantemente con una mistificazione della memoria, quindi delle grandi narrazioni come azioni pedagogiche spontanee e interpretazioni di senso del reale, ma anche con una visione marginale e desoggettivata del desiderio: diversi studiosi hanno indicato questa tendenza radicalizzata della contemporaneità come postmodernità²⁰.

La persona, come forse in nessun altro periodo storico, seppur inserita in contesti sociali altamente caotici e conflittuali, si ritrova a dover fare i conti con le dimensioni più autentiche del proprio essere: paure, angosce, solitudine, ma anche aspirazioni e desideri. Il solo esercizio delle facoltà razicocinanti non basta più all'uomo per cogliere completamente l'essenza del suo essere; heideggerianamente il soggetto afferra la possibilità di cogliersi come tale proprio attraverso l'assunzione di un destino di consapevolezza; il suo porsi di fronte a se stesso e alla realtà senza mascheramenti, cioè secondo le categorie dell'autenticità del vivere, gli restituisce dignità e significato²¹.

¹⁹ J. Dewey, *L'arte come esperienza*, cit., p. 45.

²⁰ Vedi in particolare, J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, cit.; Id., *Il postmoderno spiegato ai bambini* (1986), Feltrinelli, Milano, 1987; M. Maffesoli, *Del nomadismo. Per una sociologia dell'eranza* (1997), Franco Angeli, Milano, 2007; G. Vattimo, *La società trasparente* (1989), Garzanti, Milano, 2011.

²¹ Sul concetto heideggeriano di autenticità dell'esserci, vedi in particolare, M. Heidegger, *Il problema*

Osservando le varie fasi evolutive della vita dell'uomo, possiamo indicare proprio nella vecchiaia il momento in cui la persona, interiorizzando gli accadimenti di tutta la sua esistenza è, solitamente, meno incline ai mascheramenti ed alle inautenticità esistenziali che hanno declinato buona parte della sua vita. Come se le trasformazioni esistenziali e la precarietà del vivere dell'anziano fossero funzionali ai processi di introspezione che declinano questa fase della sua esistenza²². Per elevarsi interiormente e svelare il *proprium* caratteristico individuale, l'identità, bisogna abbattere gli steccati che vincolano il mondo ad una visione soggettiva e narcisistica; solo superando i giochi della reattività e del determinismo causa-effetto, l'anziano può autenticamente ascendere alla sua natura più autentica. Declinare l'esistenza su assunti di responsabilità e di senso coltivando una profonda spinta interiore di emancipazione come anelito di libertà, oppure, all'opposto, fare prevalere il vuoto, il non senso, e relegare se stessi nel dimenticatoio e nell'oblio. Queste due istanze contrapposte possono appartenere alla vecchiaia: la ricerca di senso, oppure al contrario, l'abbandono ed il compatimento di sé. È opportuno, a questo punto, precisare che il *focus* di osservazione di questo tentativo di analisi vuole sostenere l'*imago* della vecchiaia come momento fondamentale di emancipazione e di auto formazione, come *motus* di completamento di tutte le dinamiche di evoluzione e di crescita interiore (il prender forma) che hanno declinato l'intero corso dell'esistenza individuale.

Uno dei paradossi più clamorosi restituiti dalla nostra società è la crescente emarginazione a cui vengono sottoposti gli anziani, sia nella famiglia che nella società. Questo fenomeno è tanto più paradossale se si pensa che proprio gli anziani hanno contribuito, con l'impegno ed il lavoro di tutta una vita, a costruire sia la famiglia che la società. Questa emarginazione viene agita proprio nel momento in cui, l'uomo che ha vissuto interamente tutte le stagioni della sua esistenza, è capace di restituire questo enorme bagaglio di esperienza vissuta e metabolizzata nel tempo, questo *proprium* interiorizzato, attraverso le dinamiche maieutiche dei racconti autobiografici, come fondamentali risorse educative e tensioni valoriali. Come chiarisce Franco Cambi: "la pratica autobiografica è centrale proprio nel traguardo/bilancio della terza età: quando tutto il ciclo si è compiuto (individuale, familiare, sociale) e inizia una nuova tappa"²³. Identificando, simbolicamente, l'ultima stagione della vita con l'età del raccolto, un percorso dialettico autobiografico rende possibile la risignificazione ermeneutica dei vissuti, più importanti della vita vissuta, riconducendoli ad una dimensione educativa di senso e significatività.

dell'attestazione di una possibilità esistenziale autentica, in, *Essere e tempo* (1927), a cura di P. Chiodi, Utet, Torino, 1986², § 54, pp. 400-403.

²² Analogamente, Sigmund Freud indica nella precarietà esistenziale del malato un momento privilegiato per l'assunzione dei propri limiti e per l'introspezione: "allorché il malato - scrive Freud - si descrive come meschino, egoista, disonesto, privo di autonomia, nonché come uno che ha avuto quale unico scopo quello di nascondere la debolezza della propria natura, può ben darsi, per quel che ne sappiamo, che sia giunto assai vicino alla comprensione di se stesso; dobbiamo soltanto meravigliarci del fatto che un uomo debba ammalarsi per rendersi accessibile ad una verità di questo genere"; S. Freud, *Lutto e melanconia* (1917), in, *Opere*, Boringhieri, Torino, 1989, vol. VIII.

²³ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 31.

4. L'identità narrativa come progetto educativo di cura nella senescenza

“Il lavoro autobiografico – sottolinea Duccio Demetrio – ridimensiona l’Io dominante e lo degrada ad un io necessario [...], ricostruendo, costruisce e cerca quell’unica cosa che vale la pena cercare – per il gusto del cercare – costituita dal senso della nostra vita e della vita”²⁴. La narrazione autobiografica sia nella apertura comunicativa con l’alterità, che in quella interiore di riflessione dialettica con se stessi apre l’uomo ad uno iato riflessivo e maieutico sul significato e sul “senso” del proprio agire e della personale esperienza di vita. Come sottolinea Franco Cambi “la narrazione diviene una via principe per restituire identità al soggetto. [...] Il processo è formativo poiché, nel narrarsi, il soggetto si fa carico di se stesso, si prende cura della propria costruzione/maturazione, assume la cura di sé [...]. Ma è formativo perché pone a se stesso, il problema della propria forma, della propria struttura/identità/specificità e la pone come struttura *in itinere* e aperta al proprio definirsi e ridefinirsi”²⁵. In questo tentativo di analisi sulle implicazioni che l’ermeneutica esistenziale – agita *in primis* attraverso la comunicazione autobiografica dell’anziano – può avere nelle dinamiche auto formative della senescenza, è opportuno, forse, curvare il *focus* della indagine sul presente. Il momento storico che stiamo vivendo sembra, infatti, essere dominato da incessanti evoluzioni scientifiche e tecnologiche che nel succedersi di pochi decenni hanno trasformato completamente l’umana esistenza e le delicate e insondabili dimensioni dell’interiorità: l’*imago* di sé, le modalità di percepire se stessi con le personali capacità e possibilità, ma anche le dimensioni “esteriori”, intimamente complementari alle prime, di relazione con gli altri attraverso i continui “scambi” comunicativi e di confronto con l’alterità. Queste enormi tensioni, se da una parte hanno determinato, e continuano ad agire, importanti miglioramenti per la vita dell’uomo, dall’altra, più che alimentare aneliti di affrancamento esistenziale, hanno condizionato, seppur indirettamente, un ripiegamento narcisistico del soggetto su se stesso e il rafforzamento di ancestrali scissioni²⁶.

L’anziano tende spontaneamente ad auto-analizzarsi facendo emergere da sé i ricordi e gli accadimenti esistenziali, al fine di rielaborarli ed ermeneuticamente risignificarli, per trovare nuove significanze educative e valoriali. Avendo esperito tutte le successioni educative e formative nell’intero corso della sua esistenza egli le testimonia, anzitutto, attraverso i racconti autobiografici, ripercorrendo i tratti della sua esistenza e raccogliendo i frutti ermeneutici dell’esperienza.

“Solo ad uno sguardo retrospettivo – puntualizza Alfred Schutz – si danno dei vissuti ben determinati. Solo il vissuto passato (*Erlebte*) ha un senso, non il vivere presente (*Erleben*), poiché il senso non è altro che il prodotto dell’intenzionalità che diviene visibile solo allo sguardo riflessivo”²⁷. L’anziano è il risultato di tutta la sua lunga storia esistenziale:

²⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1996, p. 14.

²⁵ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, cit., p. 85.

²⁶ E’ opportuno ricordare l’originaria scissione, perpetuata ancestralmente nella cultura occidentale tra corpo e mente, quindi specularmente, tra capacità di sentire e razionalità/intelletto; vedi in particolare A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), Adelphi, Milano, 1997³; e Id., *Emozione e coscienza* (1999), Adelphi, Milano, 2000. Sulle implicazioni pedagogiche del delicato rapporto corporeità – interiorità vedi, A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Unicopli, Milano, 2004.

²⁷ A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale* (1932), Il Mulino, Bologna, 1974, p. 71.

di tutti i suoi drammi e paure, frustrazioni e desideri, esperienze educative e significanze valoriali; è “un’opera” *in fieri* che si interroga e cerca di dipanare le trame, di mettere ordine negli accadimenti della sua vita. Questa continua tensione dell’anziano di ordinare e ri-significare i fatti della sua vita, comporta una sua costante apertura ermeneutica ed esistenziale rispetto a sé ed agli altri. Il sociale all’opposto restituisce, solitamente, disinteresse ed esclusione dell’anziano come persona che non è più influenzabile dalle mode e dalle tendenze e, soprattutto, non è più visto come un produttore/consumatore attivo. L’anziano da questi assunti rappresenta, simbolicamente, il soggetto che ha già vissuto la fase più feconda della sua vita ed è in opposizione ad uno dei miti fondamentali della contemporaneità: quello del progresso. L’anziano restituisce, con tutto il suo essere, l’*imago* vetusta di ciò che si è costruito nel tempo quindi, più che una individualità *in fieri*, viene collocato – dalla società – all’esterno di questo processo progressista che investe, integralmente, tutti gli ambiti della nostra vita. Questo incessante bisogno collettivo di progresso, declinato costantemente in aspettative e tensioni di miglioramento, passaggi obbligati per l’anelito alla felicità individuale, mina alla radice l’accettazione ed il riconoscimento sociale di individualità esterne a queste dinamiche sociali, come gli anziani. L’anziano non è più protagonista principale del presente, ma occupa un ruolo marginale ed indefinito, in quanto testimone di tutta la sua esistenza che proprio in questa ultima stagione della vita riesce a metabolizzare e a interiorizzare, “[...] gli anni della giovinezza – scrive James Hillman – devono concentrarsi sul fare le cose, mentre gli anni più tardi riflettono sulle cose fatte e su come sono state fatte”²⁸. L’anziano è affrancato dai rituali e dalle dinamiche culturali collettive: attraverso una auto-educazione spontanea, fa emergere da sé la propria parte autentica che ricomponе ermeneuticamente insieme agli accadimenti della sua esistenza ed alle sue parti più recondite e segrete, così da integrarli armonicamente nella sua personalità che progressivamente si individua. Questo percorso educativo, fortemente complesso e problematico, non si codifica rigidamente in direzioni obbligate ma richiede continue revisioni e riformulazioni dell’*iter* intrapreso. Jungianamente, una volta che l’io abbia superato la barriera dell’identificazione con il ruolo sociale, con la maschera impostagli dal rapporto interpersonale inautentico, inizia il lavoro di disidentificazione degli elementi dell’inconscio. Ogni lavoro di differenziazione è per altro sincrono al lavoro complementare dell’integrazione: ogni sforzo dell’io per sottrarsi al dominio delle istanze inconse è completato dal lavoro di stabilimento di un legame dialogico con dette istanze. La chiave di volta di questo lavoro di integrazione è l’attività simbolica che caratterizza la vita psichica dell’uomo, la produzione di immagini sintetizzatrici che continuamente lo psichismo inconscio propone alla coscienza, e il conseguente lavoro di accoglimento, vaglio critico, penetrazione e assimilazione con cui la coscienza risponde all’incessante attività produttrice di simboli²⁹.

Analogamente, l’anziano agisce costantemente – attraverso i racconti, le storie di vita – risignificazioni ermeneutiche del suo percorso esistenziale di emancipazione e di “disidentificazione” dall’inautenticità della persona e del collettivo, dialogando con le parti più profonde ed oscure del suo essere, cercando di integrare la sua “ombra” e le parti scisse di sé³⁰, con la sua *Gestalt* ed il suo autentico essere nel mondo. “Per il soggetto

²⁸ J. Hillman, *La forza del carattere. La vita che dura* (1999), Adelphi, Milano, 2000, p. 101.

²⁹ Cfr. M. Trevi, *Introduzione*, in C. G. Jung, *L’io e l’inconscio*, Bollati Boringhieri, Torino, 1997, pp. 23-24.

³⁰ In particolare, sottolinea Hillman, “[...] Il processo di individuazione o lavoro del fare anima è il lungo sfor-

l'autobiografia è un mezzo di autoconoscenza, di autoanalisi, *ergo* di autocomprensione e di formazione³¹.

Questa maieutica introspettiva viene agita dall'anziano con una profonda presa di coscienza che, solitamente, si realizza attraverso l'estrinsecazione di sé mediata dalla comunicazione autobiografica. Jerome Bruner, ha evidenziato come la "verità" del soggetto discenda direttamente da una dinamica "narrativa" e le nostre storie di vita vissuta e restituite dai racconti autobiografici siano delle autentiche "finestre" sulle costruzioni logiche della nostra mente³². Come se questa "identità narrativa" rappresentasse una apertura autentica, un punto privilegiato di osservazione sulla "verità" della persona, ovvero l'insieme delle dinamiche e delle successioni formative che determinano il modo d'essere, l'identità personale unica ed irripetibile. Esiste, come sottolinea Alessandro Mariani, una "chiara relazione che corre tra narrazione, formazione e pedagogia. Una relazione che pone il racconto come fattore cruciale del formarsi/formare [...] e pone la pedagogia come referente-chiave del narrativo"³³.

L'esistenza umana – superando le semplificazioni pseudo-materialistiche o meccanicistiche funzionali alla cultura massificata ed omogeneizzante della globalizzazione – è un processo altamente problematico e complesso che si dispiega nel tempo e nello spazio come tensione di svelamento di sé, "un essere-verso, un tendere-a, un continuo aprirsi, un essere orientato verso fini mai perfettamente realizzati"³⁴. Da queste premesse discende che le finalità precipue di un percorso educativo, *in primis*, sono quelle di portare l'uomo alla scoperta progressiva e consapevole della propria umanità; quindi concorrere a formare la sua identità come unicità esistenziale insostituibile.

L'anziano è costantemente in contatto con la sua natura profonda che riesce a fare emergere da sé e a tesaurizzare; in questa fase dell'esistenza nuove istanze esistenziali devono essere realizzate: l'integrazione degli opposti – la componente "controsessuale" – l'uomo deve riconoscere ed accogliere la parte femminile della propria personalità e la donna, specularmente, l'elemento maschile interno.

Uno sviluppo completo della personalità presuppone una feconda relazione tra le due istanze fondamentali della psiche: la coscienza e l'inconscio, anche se questo obiettivo, rimane comunque una tensione che difficilmente viene realizzata integralmente – sostiene Jung – in quanto, l'inconscio non potrà mai essere reso completamente consapevole, ma rimane comunque a custodire la maggiore energia dell'individuo.³⁵ Se come ci ricorda

zo terapeutico di togliere il peso della rimozione dagli aspetti inumani della natura umana. [...] In altre parole, fare anima significa sottoporre gli eventi a un processo immaginale. Si tratti di arte, di alchimia, di speculazione mitica, della patologizzazione della depressione o del libero corso della fantasia attraverso i recinti dello spazio psichico, questo processo richiede in ogni caso lavoro immaginativo"; J. Hillman, *Re-visione della psicologia* (1975), Adelphi, Milano, 1983, p. 319.

³¹ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, cit., p. 28

³² Cfr., J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p. 110.

³³ A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006, p. 64.

³⁴ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 10.

³⁵ Precisamente sottolinea Jung, "[...] La personalità, intesa come piena realizzazione della totalità del nostro essere è un ideale irraggiungibile. Ma l'irraggiungibilità non è mai una ragione che militi contro un ideale, perché gli ideali non sono che indicatori della via da percorrere e mai mete finali"; C. G. Jung, *Il divenire della personalità* (1934), in, *Opere*, Boringhieri, Torino, 1991, vol. XVII.

Gregory Bateson “gli esseri umani pensano attraverso storie”³⁶, il ripescare nella memoria le esperienze ed i fatti che hanno scandito le stagioni precedenti dell’esistenza, il restituirlle con la narrazione autobiografica rappresenta una maieutica catartica di riappropriazione di queste trame che raffigurano l’identità della persona, temprata dallo scandire del tempo vissuto e dal progetto personale che ha orientato nel senso e nella significatività il vivere. “È vero – precisa Duccio Demetrio – che scruto nel mio passato per trovare chi sono, da dove vengo, chi mi ha aiutato a essere ciò che poi sono divenuto; però è pure vero che, già con quest’opera di scavo mi apro al mondo, ad altre possibilità”³⁷.

L’anziano rimane quindi un processo esistenziale *in fieri*, seppure in costante dialogo con le parti più profonde del proprio essere; per tutto il corso della sua esistenza ha cercato di costruire la sua personalità, compito che continua a coltivare anche durante la vecchiaia³⁸. La costruzione di sé comporta come “prima conseguenza la consapevole ed inevitabile separazione del singolo dall’indistinguibilità e inconsapevolezza del gregge”.³⁹ Per questo, una condizione costitutiva della vecchiaia è la solitudine. Parallelamente al processo di crescita e di invecchiamento corporeo può compiersi nell’uomo una evoluzione, una maturazione individuale, che Jung chiama, come abbiamo visto, “processo di individuazione”⁴⁰.

“Ciascuna vita – sottolinea James Hillman – è formata dalla propria immagine, unica ed irripetibile, un’immagine che è l’essenza di quella vita che la chiama a un destino. L’immagine ci fa da nostro genio personale, da compagno e da guida memore della nostra vocazione. Il *daimon* svolge la sua funzione di «promemoria» in molti modi. Ci motiva. Ci protegge. Inventava ed insiste con ostinata fedeltà. [...] Le immagini e le metafore sono la sua lingua madre, innata, la stessa che costituisce la base poetica della mente e rende possibile la comunicazione con tutti gli uomini e tutte le cose”⁴¹. Questa appropriazione porta il vecchio a vivere conformemente alla propria natura, al proprio *daimon*, quindi, ad essere autenticamente se stesso; per questo viene emarginato dal collettivo che tende invece, alla omologazione, all’inautenticità, all’oblio.

L’idea di carattere nutre l’immaginazione: la vita dell’uomo è fatta di immagini e “il nostro carattere diventa fonte inesauribile di storie che aggiungono un’altra dimensione di vita alla nostra vita mentre già, come dati di realtà, stiamo sbiadendo”⁴². Gli anziani attraverso la narrazione delle storie di vita vissuta veicolano patrimoni culturali, “saperi narrativi”⁴³ da una tradizione all’altra, stabilendo fecondi *trait d’union* generazionali. Mediante la ripetizione viene sancita “l’originalità e l’unicità” dell’evento che si ripete, così gli anziani attraverso le narrazioni “celebrano l’indistruttibile singolarità del proprio carattere”, le loro vecchie storie veicolano una “energia archetipica che conferisce agli eventi imperitura importanza”⁴⁴.

³⁶ Cfr., G. Bateson, *Mente e natura. Un’unità necessaria* (1979), Adelphi, Milano, 1993.

³⁷ D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, cit., p. 20.

³⁸ Cfr. B. Rossi, *Gli anziani e la qualità della vita. Il contributo della riflessione pedagogica*, in M. Corsi, S. Ulivieri, *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, 2012, p. 65.

³⁹ D. Demetrio, *Raccontarsi*, cit., p. 20.

⁴⁰ Cfr. J. Jacobi, *La psicologia di C. G. Jung* (1940), Boringhieri, Torino, 1973, pp. 134-135.

⁴¹ J. Hillman, *Il codice dell’anima. Carattere, vocazione, destino* (1996), Adelphi, Milano, 2000⁰, pp. 60-61.

⁴² J. Hillman, *La forza del carattere. La vita che dura*, cit., p. 81.

⁴³ Cfr. J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, cit..

⁴⁴ J. Hillman, *La forza del carattere*, cit., p. 81.

Riferimenti bibliografici

- G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria* (1979), Milano, Adelphi, 1993.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- F. Bossio, *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Roma, Anicia, 2008.
- J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.
- G. Dalle Fratte (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Roma, Armando, 2003.
- A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), Milano, Adelphi, 1997³.
- A. R. Damasio, *Emozione e coscienza* (1999), Milano, Adelphi, 2000.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), a cura di A. Granese, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- J. Dewey, *L'arte come esperienza* (1934), Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- A. Erbetta, *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*, Roma, Anicia, 1992.
- E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (1982), Roma, Armando, 2000.
- M. Foucault, *Le parole e le cose* (1966), Milano, Rizzoli, 1999.
- S. Freud, *Lutto e melanconia* (1917), in, *Opere*, Torino, Boringhieri, 1989, vol. VIII.
- A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- M. Heidegger, *Essere e tempo* (1927), a cura di P. Chiodi, Torino, Utet, 1986.
- J. Hillman, *Re-visione della psicologia* (1975), Milano, Adelphi, 1983.
- J. Hillman, *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino* (1996), Milano, Adelphi, 2000¹⁰.
- J. Hillman, *La forza del carattere. La vita che dura* (1999), Milano, Adelphi, 2000, p. 101.
- J. Jacobi, *La psicologia di C. G. Jung* (1940), Torino, Boringhieri, 1973.
- C. G. Jung, *Gli stadi della vita* (1931), in Id., *La dinamica dell'inconscio*, Torino, Boringhieri, 1976.
- C. G. Jung, *Il divenire della personalità* (1934), in, *Opere*, Torino, Boringhieri, 1991, vol. XVII.
- J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (1979), Milano, Feltrinelli, 2014.
- J. F. Lyotard, *Il postmoderno spiegato ai bambini* (1986), Milano, Feltrinelli, 1987.
- M. Maffesoli, *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza* (1997), Milano, Franco Angeli, 2007.
- G. Mari, *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del postmoderno*,

- Brescia, La Scuola, 1995.
- A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Milano, Unicopli, 2004.
- A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.
- H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza* (1984), Milano, Garzanti, 1999.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), Milano, Cortina, 2000.
- B. Rossi, *Gli anziani e la qualità della vita. Il contributo della riflessione pedagogica*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa, ETS, 2012.
- A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale* (1932), Bologna, Il Mulino, 1974.
- M. Trevis, *Introduzione*, in C. G. Jung, *L'io e l'inconscio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997.
- G. Vattimo, *La società trasparente* (1989), Milano, Garzanti, 2011.