

Vol. 5, n. 1, 2023

ISSN 2704-873X

AP

Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno



Attualità Pedagogiche

Attualità Pedagogiche

Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore

Emiliana Mannese

Comitato editoriale

Emanuela Gerosolima, Marco Giordano, Raffaella Marigliano

Comitato scientifico

Leonardo Acone - Università degli Studi di Salerno

Luca Agostinetto - Università degli Studi di Padova

Francesca Antonacci - Università degli Studi di Milano-Bicocca

Marinella Attinà - Università degli Studi Salerno

Vito Balzano - Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Giuseppe Bertagna - Università degli Studi di Bergamo

Luca Bianchi - Direttore SVIMEZ

Carlo Carboni - Università Politecnica delle Marche

Marco Catarci - Università degli Studi Roma Tre

Mauro Ceruti - Libera Università di Lingue e Comunicazione (IULM)

Enrico Corbi - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa-Napoli

Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia

Liliana Dozza - Libera Università di Bolzano

Giuseppe Elia - Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno

Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre

Antonio Giordano - Temple University Philadelphia, Università degli Studi di Siena

Giancarlo Gola - SUPSI - Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana -

University of Applied Science and Arts Southern Switzerland

José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico

Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata

José González-Monteagudo - Universidad de Seville

Maria Luisa Iavarone - Università degli Studi di Napoli Parthenope

Marco Impagliazzo - Università degli Studi Roma Tre

Vanna Iori - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Anna Lazzarini - Università degli Studi di Bergamo

Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno

Eloy López Meneses - Universidad Pablo de Olavide

Pierluigi Malavasi - Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia

Alessandro Mariani - Università degli Studi di Firenze

Luigina Mortari - Università degli Studi di Verona

Pascal Perillo - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa-Napoli

Mimmo Pesare - Università del Salento

Massimo Recalcati - Psicoanalista

Luca Refrigeri - Università degli Studi del Molise

Maria Ricciardi - Università degli Studi di Salerno

Maria Grazia Riva - Università degli Studi di Milano-Bicocca

Rosabel Roig Vila - Universidad de Alicante

Antonia Rubini - Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maurizio Sibilio - Università degli Studi di Salerno

Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa-Napoli

Massimiliano Stramaglia - Università degli Studi di Macerata

Maura Striano - Università degli Studi di Napoli Federico II

Rosanna Tammaro - Università degli Studi di Salerno

Alessandro Vaccarelli - Università degli Studi dell'Aquila

Revisori

Leonardo Acone (Università degli Studi di Salerno) - Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova) - Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro) - Maria Chiara Castaldi (Università degli Studi di Salerno) - Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia) - Mariarosaria De Simone (Università degli Studi di Napoli Federico II) - Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano) - Filomena Faiella (Università degli Studi di Salerno) - Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia) - José Gómez Galán (Universidad Metropolitana UMET, de Puerto Rico) - Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata) - José González-Monteagudo (Universidad de Seville) - Anna Lazzarini (Università degli Studi di Bergamo) - Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno) - Stefania Maddalena (Università degli Studi di Chieti/Pescara) - Mimmo Pesare (Università del Salento) - Maria Ricciardi (Università degli Studi di Salerno) - Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro) - Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa-Napoli) - Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata)

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:

Attribuzione - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.



Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



Non opere derivate - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it

redazione@attualitapedagogiche.it

info@attualitapedagogiche.it

Il desiderio come categoria pedagogica

Editor: dott. Massimo Recalcati

Presentazione

Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo

Emiliana Mannese

Editoriale

Il desiderio come categoria pedagogica

Intervista di Emiliana Mannese a Massimo Recalcati

Articoli

L'oggetto sublime della pedagogia. Il desiderio come dispositivo della soggettivazione

Chiara Agagiù

Educazione e desiderio: suggestioni e riflessioni pedagogiche

Gennaro Balzano

Educare al desiderio per la cura e il benessere del cittadino dell'oggi

Vito Balzano

Desiderio, Autodeterminazione e Progetto di Vita. Prospettive inclusive

Flavia Capodanno, Addolorata Amadoro, Carmen Lucia Moccia, Fausta Sabatano

Desiderare bene per desiderare il bene: percorsi di autorealizzazione tra generatività pedagogica e cura del talento

Maria Chiara Castaldi

Tracce per un'educazione al desiderio nella metafora della montagna

Matteo Cornacchia

La complessità di desiderare il proprio futuro nei vissuti scolastici di giovani studenti sinoitaliani

Stefano Costantini

La forza di uno scambio formativo "emozionato". Per una professionalità docente che sappia intercettare le ragioni del cuore

Giorgio Crescenza

***Ignoti nulla cupido*: esplorate, desiderate, scoprite. Conoscere sé stessi e i propri interessi per maturare scelte consapevoli**

Federica De Carlo

Educare desiderando

Letizia Ferri

Conoscenza e desiderio: una lettura pedagogica tra Freud e Piaget

Emanuela Gerosolima

L'epistemologia pedagogica della generatività tra desiderio e confine

Marco Giordano

La recessione del desiderio all'origine del disagio adolescenziale

Maria Luisa Iavarone

Il desiderio come categoria pedagogica

Editor: dott. Massimo Recalcati

Dal bisogno al desiderio del figlio/a. Per la dimensione educativa nella genitorialità adottiva

Stefania Lorenzini

Lo sguardo desiderante dell'adolescenza e quello educativo degli adulti. Un'analisi pedagogica di *Skam Italia*

Stefano Maltese

Il desiderio: dall'alienazione alla generatività

Raffaella Marigliano

Oltre il sentimentalismo, il moralismo e l'ideale: desiderare è una questione politica

Jole Orsenigo, Ilaria Pirone

Tra passione per i bambini e ambizione di cambiare il mondo. Il desiderio di diventare insegnanti in un'esperienza di scrittura autobiografica con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria

Veronica Riccardi

Il desiderio nella relazione affettiva: una possibile pedagogia del desiderio per la genitorialità contemporanea

Daniela Savino

L'immaginale come spazio del desiderio: ricadute educative

Alessandro Versace

Presentazione
di
Emiliana Mannese
Direttore Scientifico

Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell’Uomo

In questo quinto numero di Attualità Pedagogiche abbiamo deciso di continuare il nostro approfondimento epistemologico rispetto alle categorie di *generatività pedagogica* e di elaborazione di *Pensiero* che sono, per me, fondamentali per affrontare la contemporaneità, quanto mai complessa, nelle sue derive sistemiche che definiscono il nostro tempo. È innanzitutto l’urgenza, quella di avere consapevolezza della realtà, avere conoscenza delle cose e, soprattutto, avere chiaro che quella che stiamo attraversando non è un’epoca di cambiamenti ma un cambiamento d’epoca. Il futuro delinea un destino che travalica quello di quando una volta si poteva dire il contemporaneo.

Viviamo un tempo di contraddizioni, di sofferenze e di mistificazioni. Con facilità confondiamo la verità con il verosimile, il fatto con l’opinione: e già questo basterebbe per decidere di fermarci e ricominciare.

L’Editor di questo numero è Massimo Recalcati, che ringrazio con stima profonda per il tema che ha voluto sottoporre alla comunità pedagogica. Lo ringrazio, inoltre, per l’attenzione e la vicinanza che ha dato ai temi che porto avanti da più di dieci anni ormai.

“Il desiderio come categoria pedagogica” è fondativo, anche e soprattutto epistemologicamente, per la teorizzazione della generatività pedagogica.

Educare il desiderio ci riporta inevitabilmente alla vita latente e metaforizzante che caratterizza ogni apprendimento profondo, non-lineare, quello che ci cambia, che ci pone di fronte alle nostre responsabilità.

L’Editoriale di Recalcati, sotto forma di intervista, attraversa le istanze topiche dell’azione generativa della conoscenza.

Non nascondo che essere rassicurata da Recalcati sul percorso intrapreso – pur senza difficoltà – mi conforta molto e mi dà maggiore forza e tenacia, che pur non mi mancano, per continuare ad attraversare questo luogo magico della conoscenza e della comprensione che appartiene al vivente.

La dinamicità, la plasticità del cervello, la relazione e, quindi, gli eventi epigenetici sono e restano il *limite* ed il *confine* che ogni giorno siamo costretti a superare per ricostruirci. Educare il desiderio è un lavoro pedagogico al quale non possiamo sottrarci, ma ritengo che l’Accademia e le Istituzioni dovrebbero abbandonare

mistificazioni burocratizzanti e concentrarsi, finalmente, sulla Persona e sull'Umano che apprende, conosce e dà forma al mondo.

Il percorso è lungo, faticoso ed il *protocollo generativo* creato ed applicato dal mio gruppo di ricerca, potrebbe essere, in molti casi lo è stato, un inizio fin dalla scuola primaria, per dare forza al nostro futuro, per lavorare sul Talento, sul desiderio di ciascuno che diventa non-luogo di riflessione della singola dimensione esistenziale, di forza, capace di rendere l'umano libero, finalmente, da una omologazione patologica che la rete, i social e l'intelligenza artificiale hanno messo in atto.

È una rivoluzione essenziale per restituire la Persona alla vita vissuta nella gioia, nella sofferenza e nel desiderio di autodeterminarsi. È un percorso necessario per vivere nell'autenticità della nostra natura, quella umana.

Alla politica dico che basterebbe leggere l'art. 3 della Costituzione, dove c'è tutto. I Padri Costituenti avevano a cuore la Comunità, avevano a cuore la *periferia del vivere*, credevano, ed io con loro, nella possibilità di crescita, dove il merito era un'opportunità per tutti, dove l'ascensore sociale era un dovere per lo Stato.

Lo Stato che diventa Comunità Pensante ed accogliente. Ma oggi c'è molta confusione.

Credo fortemente nella necessità di vivere la dimensione conoscitiva, soprattutto quella istituzionalizzata, come possibilità di realizzazione del soggetto-persona. La pedagogia, categoria democratica, è categoria di libertà, ma tutto questo è un punto di arrivo.

Quindi, *logos* e desiderio, inevitabili interlocutori scientifici con i quali educare *il* desiderio ed educare *al* desiderio, definiscono lo sfondo epistemologico della generatività. La latenza, il *fiume carsico* (Gargani, 1990) che ci attraversa dalla nascita, è così come il nostro sistema mente-cervello, luogo magico e generativo di vita autentica.

Alla luce di queste ulteriori riflessioni, propongo un ampliamento della definizione di generatività pedagogica.

La generatività pedagogica è un processo che si attiva nel non-luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il Vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo. La generatività è una azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo e si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona. La generatività necessita inevitabilmente di un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento. Ma è *con* il desiderio e *nel* desiderio che la generatività trasforma la dimensione di libertà e responsabilità del Vivente lavorando sull'*intenzionalità* di *logos pedagogici* intesi come processi di cambiamento della conoscenza autentica.

Grazie per l'attenzione, vi auguro buona lettura.

Emiliana Mannese

Editoriale

Il desiderio come categoria pedagogica

Intervista di Emiliana Mannese a Massimo Recalcati¹

Emiliana Mannese:

La generatività pedagogica è un processo che si attiva nel non-luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo. La generatività è una azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo e si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona. La generatività necessita inevitabilmente di un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento (Mannese, 2021).

Alla luce di questa definizione di generatività, legata alla prospettiva neuroscientifica dinamica e plastica sulla costruzione del pensiero (Merzenich, Bachy Rita, Doidge, Noë), come il desiderio, in riferimento ad un costrutto latente, può essere assunto in termini di categoria costitutiva della generatività? Questa ipotesi potrebbe dare avvio ad una

¹ Membro della Società Milanese di Psicoanalisi – SMP – Fondatore di "Jonas – Centro di clinica psicoanalitica per i nuovi sintomi" e Direttore Scientifico della Scuola di Specializzazione in Psicoterapia IRPA di Milano. Insegna all'Università di Verona e presso lo IULM di Milano. Dal 2003 è direttore e docente del "Corso di specializzazione sulla clinica dei nuovi sintomi" presso la sede Jonas Onlus di Milano. Attualmente, è supervisore presso il Centro Gruber di Bologna per casi gravi di DCA. Collabora con le pagine culturali de La Repubblica e La Stampa. Dal 2014 dirige per Feltrinelli la Collana Eredi. Dal 2020 cura insieme a Maurizio Balsamo la direzione della rivista "Frontiere della psicoanalisi", edita da Il Mulino. Le sue numerose pubblicazioni sono tradotte in diverse lingue.

riflessione possibile, nella quale il desiderio torni ad essere non-luogo metaforizzante dell'umano?

Massimo Recalcati:

Il desiderio è un termine chiave del lessico della psicoanalisi. Esso indica innanzitutto una spinta, una forza, una tensione affermativa che scaturisce dalla condizione di mancanza che caratterizza in generale la realtà umana. Si potrebbe dire che il desiderio è l'espressione della mancanza che ci costituisce come esseri umani. Ma questo non significa che il desiderio implichi una rappresentazione solo afflittiva, nostalgica della soggettività: si desidera quello che manca, quello che non abbiamo più, quello che è andato perduto. La dimensione generativa del desiderio non implica alcun ripiegamento nostalgico. Piuttosto, si tratta di una forza affermativa, produttiva, una spinta ad allargare il proprio orizzonte, ad espanderlo, a generare forme nuove.

* * *

Emiliana Mannese:

La storia del pensiero pedagogico ci consegna un percorso complesso che va dalla scoperta dell'infanzia (Ariès) fino alla scomparsa dell'infanzia (Postman). Possiamo tracciare oggi un percorso analogo che ci fa esplicitare il passaggio dalla scoperta del desiderio alla scomparsa del desiderio per giungere ad una progettualità pedagogica generativa del desiderio?

Massimo Recalcati:

Uno dei grandi problemi del nostro tempo è indubbiamente quello dell'eclissi del desiderio. Se considerassimo dall'alto, in una visione panoramica, le forme ipermoderne del disagio, soprattutto di quello giovanile, potremmo facilmente osservare come vi sia una fatica crescente nel desiderare. Sembra un paradosso perché il nostro tempo potrebbe essere inteso come il tempo della liberazione neolibertina del desiderio. In realtà, non dovremmo confondere la forza del desiderio con l'aleatorietà del capriccio o l'immediatezza del godimento. Il nostro tempo distribuisce godimento senza desiderio. Questo è il dramma. Si tratta di un godimento dissipativo, monadico, chiuso su se stesso, che non si sposa con la trascendenza del desiderio. Di qui il nuovo disagio ipermoderno: l'eccesso del godimento sembra stordire l'eccedenza del desiderio.

* * *

Emiliana Mannese:

La parola “desiderio” porta già nel suo etimo la dimensione della veglia e dell’attesa, dell’orizzonte aperto e stellare, dell’avvertimento positivo di una mancanza che sospinge alla ricerca [...]. Il desiderio porta sempre con sé una povertà – una lontananza – che è un tesoro (Recalcati, 2012).

Educare *al* desiderio che valore assume nel tempo della complessità e del disincanto, nell’epoca della precarietà esistenziale? E come è possibile educare *il* desiderio?

Massimo Recalcati:

Dovremmo intanto distinguere, a mio giudizio, l’educazione *del* desiderio dall’educazione *al* desiderio. La prima è sempre moralistica, disciplinare, al fondo repressiva. Mentre la seconda può orientare una pedagogia che tenga conto della singolarità irriducibile del soggetto. Si tratta, dunque, di educare alla forza del desiderio. Il primo passo è considerare il desiderio come una Legge e non come ciò che tende a trasgredire la Legge. Nella lingua tedesca, la cultura protestante ha dato grande valore alla parola *Beruf*, che, per esempio in Max Weber, indica la professione come vocazione. Ecco, il desiderio – anche in Freud, del resto – è nell’ordine della *Beruf*, del *Wunsch*, del voto, direbbe Freud. È una istanza che orienta il soggetto, perché nella sua esistenza ne va dell’esistenza stessa del soggetto. Pensare il desiderio come Legge significa liberare la pedagogia dall’assillo valoriale. Se una vita si forma a partire dal riconoscimento della *Beruf* del desiderio, la vita diviene *generativa*. Educare al desiderio significa rispettare e valorizzare le inclinazioni singolari della vita. Il contrario della loro normalizzazione disciplinare. Significa avere fede nella chiamata del desiderio, nella sua forza.

* * *

Emiliana Mannese:

Come lei ci ricorda, il desiderio rappresenta un’esperienza rispetto alla quale l’io non ha alcun controllo o padronanza. Tuttavia, la sua mortificazione per opera della logica capitalista testimonia la possibilità concreta di assoggettare anche l’inconscio ed è esemplificata dal fenomeno dei NEET. Così come si è concretizzata la sua mortificazione, ritiene sia possibile assistere alla sua rinascita mediante l’educazione alla spinta *generativa* del desiderio, facendo leva sui talenti del singolo?

Massimo Recalcati:

Questa è la posta in gioco. Il desiderio è una spinta verso l'aperto, che contrasta la tendenza securitaria del nostro tempo, che è l'altra faccia della medaglia della cultura neolibertina. Dovremmo, infatti, distinguere questi due vettori fondamentali che descrivono il disagio contemporaneo. Da una parte, l'affermazione di una pulsione ostile alla Legge e al desiderio, che si manifesta nel godimento immediato e nei suoi eccessi dissipativi; dall'altra, la tendenza della vita a ritirarsi dalla vita, ad isolarsi, a sconnettersi dai legami sociali. Ho definito questa seconda tendenza come tendenza securitaria o neomelanconica. L'esperienza traumatica della pandemia ha esasperato questa tendenza che ha trovato nel confinamento e nell'angoscia dell'infezione un imprevedibile riscontro collettivo.

* * *

Emiliana Mannese:

Il tema del desiderio rimanda necessariamente ad una tensione dinamica, un tendere verso, che implica una volontà/capacità di sconfinamento, di superamento del limite. Tale limite può essere imposto dall'esterno o dal soggetto stesso, qual è a suo avviso il ruolo dei vissuti latenti, delle biografie individuali in questa tensionalità esistenziale?

Massimo Recalcati:

Il desiderio, in realtà, se proviamo a pensarlo come Legge, porta con sé il suo stesso limite, ovvero, è la sua stessa Legge. Questo significa che il desiderio esige la sua assunzione, che non è in opposizione al dovere ma è la forma più alta del dovere, che la nostra responsabilità consiste, nel suo fondamento etico, nel non cedere sulla Legge del nostro desiderio, come affermava Lacan. Un processo di formazione consiste nel dare forma al desiderio, ovvero nel promuovere la sua assunzione singolare.

* * *

Emiliana Mannese:

Compito della pedagogia è salvaguardare e coltivare l'intrinseca generatività del desiderio che si esplicita nel momento in cui il soggetto si riappropria della "coscienza del desiderio", divenendo consapevole di tale potenziale generativo. Tale consapevolezza consente di mettere a fuoco l'orizzonte del desiderio aiutando il soggetto a realizzare il "fine in vista", il proprio progetto di vita. Quali sono le sue considerazioni in merito?

Massimo Recalcati:

Il desiderio non è acefalo, senza testa. Non è nemmeno espressione dell'anarchia del godimento, contraria ad ogni forma di Legge. La dimensione della potenza, come aveva già intuito Spinoza e in seguito Nietzsche, appartiene al desiderio, ma questa potenza non coincide con un appetito privo di senso e di direzione. Dovremmo, a questo punto, distinguere almeno due forme del desiderio. In una forma, il desiderio si delinea come un movimento metonimico, perennemente insoddisfatto, costantemente alla ricerca del suo impossibile oggetto. Nell'altra, il desiderio mantiene questa inquietudine, ma la integra in una Legge. È forza che si associa ad una forma. È questa, tra l'altro, una mia definizione del lavoro artistico, ma più in generale della sublimazione. Si tratta di dare una forma alla forza. Il che però non significa neutralizzare, normalizzare, disciplinare la forza del desiderio in una forma che la coarti. Tutto il contrario. La forza che diviene forma è al cuore di ogni processo di formazione.

* * *

Emiliana Mannese:

Desiderio e pensiero sono due categorie profondamente umane e implicantesi reciprocamente: esiste, tuttavia, un pensiero transitorio legato ai bisogni indotti dalle logiche consumistiche e dalla rete, a cui si oppone il pensiero generativo, che nasce nella relazione legandosi ad un desiderio autentico e libero. Come aiutare il soggetto in formazione a coltivare questo seconda diade, desiderio – pensiero generativo, di fronte alle spinte omologanti della *Stimmung* contemporanea?

Massimo Recalcati:

Il pensiero implica, come il desiderio, il lutto della Cosa, la morte della presenza, del godimento immediato. Per questo Freud contrapponeva il pensiero all'allucinazione: mentre quest'ultima viene descritta come una "via breve" che offre l'illusione di un appagamento diretto del desiderio, la via del pensiero – come quella del desiderio e del lavoro – appare come una "via lunga", che ha sullo sfondo la morte della semplice presenza della Cosa. La *Stimmung* contemporanea è assorbita integralmente, invece, dal culto perverso della presenza, dal feticismo dell'oggetto, dalla presenza immediata della Cosa.

* * *

Emiliana Mannese:

In “Esperienza e educazione” (1938), Dewey scrive: “l’attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere”. Come si acquisisce a suo avviso tale attitudine del desiderio legata al processo di apprendimento? Quale il ruolo delle relazioni e del contesto di apprendimento in rapporto al desiderio di conoscenza?

Massimo Recalcati:

Il desiderio di apprendere scaturisce dall’incontro con qualcuno che ha saputo incarnare il desiderio di insegnare. Si tratta di un contagio più che di una tecnica. Perché il desiderio di insegnare non implica affatto, come si potrebbe credere, il possesso del sapere che in un secondo tempo viene, appunto, trasmesso. Il desiderio di insegnare contiene sempre un desiderio di imparare che non si estingue. È il grande insegnamento di Socrate impresso nel Simposio platonico. Di fronte all’illusione scolastica incarnata da Agatone che vorrebbe che il maestro (Socrate) versasse il suo sapere nella sua testa che egli gli offre come una coppa vuota, introduce sorprendentemente il fatto che il primo gesto del maestro non è affatto quello di riempire ma di svuotare per animare il desiderio di sapere. Quello che Socrate mostra ad uno stupefatto Agatone è che il sapere manca allo stesso maestro e in quanto mancante diviene oggetto di desiderio. In questo senso, l’arte di ogni maestro non è quella di riempire le teste, ma di aprire in esse dei buchi, per mobilitare il desiderio di sapere.

* * *

Emiliana Mannese:

A partire dalla consapevolezza che il desiderio si radica in una matrice inconscia, esprimendosi come energia vitale, forza propulsiva della vita stessa, costituendo ontologicamente una capacità propria dell’umano, la pedagogia generativa riflette sulla educabilità dei contenuti del desiderio, sulla possibilità di un’ermeneutica e di un’euristica del desiderio attraverso l’attivazione del processo di metaforizzazione, che pone in relazione la dimensione “carsica” dei vissuti del soggetto con la coscienza/consapevolezza del potenziale generativo del desiderio. In questa lettura pedagogica come si pone la psicoanalisi?

Massimo Recalcati:

La psicoanalisi prende partito per la stortura singolare del soggetto e del suo desiderio. Rifiuta le pratiche di omologazione. Una formazione non può mai esaurirsi in una conformazione ad un modello già dato. La psicoanalisi valorizza l'impossibilità di ridurre la formazione a conformazione perché nega l'esistenza di modelli ideali che possano fungere da obbiettivi da raggiungere. Per questo la formazione non può mai essere disgiunta dalle formazioni dell'inconscio, come le chiama Lacan. Perché il desiderio implica sempre la deviazione dalla norma universale, il carattere incomparabile della soggettività. Imporre una misura universale della felicità è l'essenza di ogni pedagogia autoritaria. Diversamente, si tratta di coltivare il talento singolare del desiderio, di tradurlo in Legge. Questa traduzione non avviene una volta per tutte ma coincide con l'esistenza stessa. È un lavoro che non finisce mai di compiersi, perché rigetta l'idea che vi sia compimento ideale della formazione.

Articoli

L'oggetto sublime della pedagogia.
Il desiderio come dispositivo della soggettivazione

The Sublime Object of Education.
Desire as a Dispositive in Subjectivation

Chiara Agagiù

Università del Salento, Italia, chiara.agagiu@unisalento.it

ABSTRACT

Il presente contributo, che si inserisce nel solco di una filosofia dell'educazione di orientamento psicoanalitico, e specificamente lacaniano, rileva nella *soggettivazione* il *Grund* teoretico di riferimento, intrinsecamente fondato nel dialogo interdisciplinare tra l'ambito pedagogico e quello psicoanalitico, e ciò tanto sul versante euristico della ricerca, quanto nell'assunzione di strumenti e metodologie. Il richiamo all'*oggetto sublime*, che fa esplicito riferimento all'opera del filosofo sloveno Slavoj Žižek, è utile per rintracciare, da un lato, la costante dialettica di matrice foucaultiano-lacanianiana tra pratica attiva di *soggettivazione* e di *assoggettamento* alle strutture culturali, valoriali, educative; dall'altro, indaga il territorio del *sublime*, inteso nella grande complessità delle dinamiche inconsece e delle strutture latenti che sottendono ogni atto educativo. Il percorso rileva, pertanto, non soltanto le origini del dialogo tra psicoanalisi e pedagogia come comunione di intenti nella missione della *cura* ma, anche, individua nei recenti contributi contemporanei della psicoanalisi teoretica (con particolare riferimento alla Scuola di Ljubljana) un terreno fertile per il prosiegua della ricerca teoretica psicopedagogica che, dall'ontologia all'etica, è chiamata a svolgere un ruolo civico e politico, oltre che strettamente educativo.

ABSTRACT

The present article, that fits into the context of a Philosophy of Education and Lacanian-oriented Psychoanalytical research, notices into *Subjectivation* its specific theoretical framework, founded on the interdisciplinary dialogue between the pedagogical and the psychoanalytical fields, both on the heuristic side of the research, and in the use of tools and methodologies. The recall to the *sublime object*, that is an explicit reference to the Slovene philosopher Slavoj Žižek, is useful to pinpoint, on one hand, the Foucauldian and Lacanian dialectic between the active practice of *subjectivation* and *subjection* to cultural, value-driven, educational structures; on the other hand, the notion fits the theory of *sublime*, intended as the complexity of unconscious dynamic and latent structures that are at the basis of each educational praxis. This path detects not only the beginning of the dialogue

between psychoanalysis and education, as they share the common goal of the *care*, but also enlightens such recent contributions to the contemporary theoretical research in psycho-pedagogical field (with particular attention to Ljubljana Psychoanalytic School) that, from ontology to ethics, is called to play a civic engagement and a political role, even beyond its educational mission.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Philosophy of Education; Theoretical Psychoanalysis; Jacques Lacan; Subjectivation; Psycho-pedagogy
Filosofia dell'Educazione; Psicoanalisi Teoretica; Jacques Lacan; Soggettivazione; Psicopedagogia

*Je propose que la seule chose dont on puisse être coupable,
au moins dans la perspective analytique,
c'est d'avoir cédé sur son désir.*

[Propongo che l'unica cosa di cui essere colpevoli,
perlomeno nella prospettiva analitica,
sia di aver ceduto sul proprio desiderio].

Jacques Lacan, *Seminario VII*, 1959-1960

INTRODUZIONE

La nozione di soggetto costituisce il nucleo fondante del pensiero di Jacques Lacan, psicoanalista e *maître à penser* francese la cui opera, ancora oggi, travalica i confini strettamente disciplinari per porsi in dialogo con le scienze sociali; ciò avviene non soltanto da un punto di vista 'storiografico' ma, anche, nella generatività della ricerca teoretica più attuale per tutto ciò che concerne le istanze del soggetto contemporaneo. Da Lacan, erede della rivoluzione 'copernicana' di Freud, si desume una concezione di psicoanalisi non più come una *Weltanschauung*, ma come oggetto di scienza (Recalcati, 2012): la stessa Scuola Psicoanalitica di Ljubljana insiste, nella peculiare ricezione slovena, sull'intrinseco neoilluminismo lacaniano (Zupančič, 2000), facendo leva sul gradiente politico in atto nella *soggettivazione*². Il costante spostamento di fuoco tra soggetto e oggetto in atto nel processo di costruzione di soggettività se, da un lato, eredita la dialettica foucaultiana di soggettivazione/assoggettamento, dall'altro si pone come studio scientifico di tale processo, vedendo il soggetto come oggetto di scienza a livello prassico e teoretico. Ebbene, dal neokantismo messo in rilievo dalla Scuola di

² Si citano, tra i numerosi contributi sul tema, gli apporti forniti dalla Scuola di Ljubljana e, in particolare, il recupero del materialismo dialettico di derivazione hegeliana come evidenziato in tutta l'opera di Žižek (in particolare, Žižek 2012), e il neokantismo lacaniano indagato da Zupančič. Inoltre, per una sistematizzazione della teoria della soggettivazione, che rileva ogni componente nel sistema lacaniano (razionalista, esistenzialista, dialettica) è di imprescindibile confronto *Desiderio, godimento e soggettivazione*, di Recalcati (2012).

Ljubljana si estrarrà la nozione di oggetto sublime in relazione al desiderio come categoria psicopedagogica: il soggetto e le sue rappresentazioni, insieme alle urgenze del soggetto contemporaneo, chiamano la pedagogia a far interagire la teoresi e la prassi con lo scopo di rilevare il gradiente politico del processo di soggettivazione (Pesare, 2023; Agagiù, 2023). *The Sublime Object of Ideology* (1989), opera maggiormente nota del filosofo sloveno Slavoj Žižek, non soltanto consegna una lettura agevole degli strumenti euristici lacaniani, ma rapporta continuamente la teoria alla rappresentazione etico-estetica più attuale, e ravvisa come, nell'interazione con la struttura ideologica in cui il soggetto è immerso, non potendone prescindere, la sua costituzione intrinseca rifletta la molteplicità di istanze che animano il processo di soggettivazione. Ebbene, il presente contributo si propone di fornire suggestioni e strumenti proprio attorno alla categoria del desiderio, che, come si vedrà, costituisce il principale motore della soggettivazione psicopedagogica. Da un lato, questo scritto si propone di ritracciare i principali innesti psicoanalitici riguardanti la categoria del desiderio in ambito pedagogico, e ciò tanto a livello teoretico, quanto sul versante 'clinico', facendo dovuto riferimento all'orientamento della Scuola di Massa e al paradigma dello sguardo clinico in pedagogia. L'orientamento, la metodologia e gli strumenti impiegati provengono da una psicopedagogia di orientamento lacaniano (Pesare, 2018; Agagiù & Pesare, 2022), che presuppone alla base del dialogo interdisciplinare un punto di partenza comune, ovvero la soggettivazione come *Grund* epistemico di riferimento. Sebbene la nozione di soggettivazione afferisca agli ambiti filosofico e psicoanalitico novecenteschi, la produttività del lemma nell'ambito delle scienze sociali che oggi si riscontra è indice dell'interesse per un processo trasformativo³ che riguarda, anche, le dinamiche inconse in atto nella soggettivazione, e ciò tanto a livello individuale, quanto sul piano collettivo (costituzione di un gruppo, di una collettività). Ebbene, si farà riferimento – seppur brevemente, per ragioni di spazio – ai principali contributi dell'ambito filosofico-educativo che dalla psicoanalisi teoretica assumono le categorie e i dispositivi principali: in primo luogo, una nozione di soggetto libera da ogni pretesa normalizzante, biologistica dell'identità; in secondo luogo, la considerazione dell'inconscio non più come la sfera dell'irrazionalità, bensì l'insieme delle dinamiche che agiscono a livello soggettivo-individuale e a livello collettivo-strutturale, assumendone la transindividualità; infine, lo spostamento di fuoco nella dialettica singolare/plurale che permea il processo di soggettivazione e, dunque, di un passaggio dall'ontologia all'etica, spazio proprio della *categoria del desiderio*, come trasmesso dall'insegnamento lacaniano. Sarà proprio questo passaggio all'etica, intendendola come *etica del desiderio* (Lacan, 1986), a costituire il raccordo tra l'ambito scientifico dello studio del soggetto (il neoilluminismo e il neokantismo lacaniani citati in apertura) e la

³ Per il concetto di trasformazione nella formazione dell'individuo si veda la nozione di *Umbildung* in Sola 2003.

considerazione delle rappresentazioni etico-estetiche del soggetto contemporaneo come *oggetto sublime* della ricerca psicopedagogica⁴.

PRINCIPALI EREDITÀ PSICOANALITICHE E NODI TEORETICI DELL' ETICA PSICOPEDAGOGICA

Tra i principali contributi psicoanalitici alla ricerca pedagogica, come anticipato, è da rilevare il paradigma dello *sguardo clinico* adottato dalla Scuola di Massa: esso consiste nell'intenzione teoretica e pratica di dare visibilità alla latenza delle strutture agenti in un soggetto in formazione, e presuppone l'abbandono di una concezione di un *io* monolitico abbracciando, al contrario, proprio la nozione critica di *decentralizzazione* del soggetto ereditata dal pensiero novecentesco e, precisamente, psicoanalitico. La Clinica della formazione, che nasce nel contesto di una ristrutturazione dello statuto epistemologico della pedagogia, accoglie le lezioni di Foucault, Althusser, e dello stesso Lacan nella considerazione di soggetto come *transindividuale*; interrogandosi proprio sull'educabilità del soggetto abbandonando ogni forma di idealismo, di biologismo (finanche delle scienze psicologiche) e di apriorismo, Riccardo Massa inaugurava nel cuore della ricerca pedagogica italiana un nuovo sguardo⁵. Ebbene, l'*inintenzionalità* di cui scrive Massa, ben consapevole delle predeterminazioni involontarie cui il soggetto è costantemente sottoposto, si tramuta in un valore dal punto di vista teoretico, con una conseguente ricaduta dal punto di vista prassico e di ricerca. Se per pedagogia intendiamo, infatti, lo studio della formazione dell'uomo completo, al di là di ogni tassonomia e categorizzazione, la psicopedagogia si pone come disciplina che assume la soggettivazione come *Grund* teoretico, indagando quelle che sono le dinamiche profonde di tale processo. L'approfondimento della teoria e della clinica lacaniana, anche nelle elaborazioni più attuali, si ritiene possa altresì offrire all'ambito pedagogico una fondamentale ridiscussione dell'annosa antinomia *emozione/ragione*, a patto di dismettere, come anticipato, ogni prospettiva oscurantista della nozione di inconscio, e illuminarne la portata 'razionalistica'. L'opera lacaniana presenta infatti non soltanto componenti scientifiche che ne fondano il sistema ma, anche, una dimensione esistenzialista, imprescindibile per l'ambito pedagogico, nella riproposizione del 'progetto' attraverso una ridiscussione dello statuto della temporalità in atto nella soggettivazione (cfr. oltre, *Grafo del desiderio*), e della stessa ridefinizione del campo epistemologico nel vasto campo delle scienze umane. L'opera lacaniana si situa infatti in un punto nevralgico della storia del pensiero, attraversando tutto il Novecento, recependone criticamente gli insegnamenti, dallo Strutturalismo linguistico di Jakobson all'ontologia di Heidegger, passando per il confronto con il materialismo dialettico

⁴ Per una trattazione sistematica dell'argomento si rinvia ad Agagiù 2023.

⁵ Tra le opere principali di Riccardo Massa e della sua Scuola, si farà qui riferimento a Massa (2003); per il dibattito epistemologico a Massa (2002); lo scritto che, specificamente, raccoglie l'eredità clinico-teorica lacaniana di temi e nozioni mutuati da parte della Clinica della formazione è *Desiderio, struttura, formazione* in A. Brandalise, & S. Failli (1996).

di Hegel e la lezione di Marx, per giungere all'esistenzialismo, nella "contemporaneità alternata" di Lacan con Jean-Paul Sartre, come riferito dallo stesso Foucault (1981; cfr. Recalcati, 2021). La pluralità di voci che anima l'opera lacaniana, che nella sua ricezione ha non soltanto risentito delle interpretazioni contingenti e delle 'mode', nonché la pubblicazione postuma e differita dei *Seminari* (che rappresentano la stessa evoluzione del pensiero lacaniano), si ritiene possa essere *ancora* sondata e interrogata, e che possa fornire all'ambito psicopedagogico paradigmi e dispositivi utili a pensare criticamente la nozione di soggetto e il processo attraverso il quale esso si forma (Pesare, 2023).

Sulle dinamiche transferali in atto nel processo educativo, che coincide con il momento di soggettivazione, la letteratura psicopedagogica si è soffermata (Massa, 1992; Fabbri, 2012; Pesare, 2018) proprio interrogandosi sulla trasmissibilità del sapere e l'educabilità del soggetto e sul vettore *erotico* del desiderio, un lavoro definito "di cuore" (Orsenigo, 2010) perché strettamente correlato alla sfera emozionale dell'individuo. L'emblema socratico (cfr. Massa 1997, p. 26; Scaramuzza, 2012), a cavallo tra l'identificazione immaginaria, la simbolizzazione della parola, e la quota di godimento che si annida nel desiderio, coinvolge tutti gli ambiti (clinicamente, i *Registri*) che concorrono alla soggettivazione. Per la ricerca psicopedagogica, significa sottoporre costantemente a interrogazione la prassi educativa e, parimenti, sondare i meandri del campo teoretico per scandagliarne ambiguità, ambivalenze, *impasse* che giocoforza si annidano nelle dinamiche transferali e controtransferali di un desiderio che è sempre "desiderio dell'Altro". Per questo la psicopedagogia si è lungamente interrogata su tali dinamiche (Franza, 1993, 1996; Mottana, 1996), indicando nella figura del mentore un preciso dispositivo *erotico* (Recalcati, 2014), eppure costantemente sottoposto alle sollecitazioni contemporanee che riguardano la tenuta dei rapporti tra soggetto in formazione e istituzioni educative (Ulivieri Stiozzi, 2010; Fabbri, 2015; 2019), argomento che dimostra quanto la categorizzazione antinomiche tra natura e cultura, idealismo e materialismo, strutture forti e deboli, rivestano ancora oggi il luogo di discussione per le emergenze della soggettività contemporanea, e si tratta di un luogo che l'ambito psicoanalitico, per intrinseca vocazione, interroga con forza (Butler, 2000).

Si parla, dunque, di *etica psicopedagogica* in quanto lo studio scientifico del soggetto in ambito psicoanalitico esorbita il piano dell'ontologia; se la visione irrazionalistica dell'inconscio è ormai comunemente dismessa, nondimeno bisogna assumerne il *nodo del Reale* (Zupančič, 2010) che mette in crisi il fatto che esso *sia*; che il sapere risieda nell'*insaputo*; che esso agisca a livello *transindividuale* e che sovverta il consueto statuto lineare della temporalità attraverso l'*après-coup*, ovvero la costruzione retroattiva del senso.

GRAFO ED ETICA DEL DESIDERIO: IL DESIDERIO È SEMPRE DELL'ALTRO

Come tracciato dalla proposta di una *psicopedagogia di orientamento lacaniano* in Pesare⁶, il lemma “sogettivazione” proviene dal pensiero filosofico, soprattutto novecentesco e, per altri versi, da quello della psicoanalisi (cfr. Recalcati, 2012, pp. 337- 466). Come anticipato, la nozione gode oggi di una certa produttività nell’ambito delle scienze sociali, ed è associata al concetto trasversale di percorso di costruzione della propria soggettività. Si considera, infatti, l’esistenza umana sempre “il prodotto di un discorso su un corpo”, laddove per *discorso* si intende il codice linguistico (quindi: culturale, valoriale, sociale) che struttura la vita del soggetto prima ancora della sua nascita. Lacan definisce questo codice il *Grande Altro*, identificando la trascendenza di una struttura terza in grado di garantire al soggetto la propria intelligibilità culturale. La costruzione di un’esistenza avviene, pedagogicamente, attraverso gli incontri che un soggetto esperisce nel corso della sua vita (codici, immagini, alterità) e, parallelamente, attraverso l’unicità dell’assunzione singolare nei confronti di questi incontri, all’interno di un continuo scambio tra ciò che accade tanto a livello intrapsichico, tanto a livello intersoggettivo. Tale considerazione di soggetto condivide, pertanto, una completa interiorizzazione della lezione di Freud anche in ambito pedagogico, e non è certo l’immagine di un soggetto autarchico, rispondente alla logica del confine, e alla performatività richiesta da un io-Ideale. E ha parimenti accolto l’impossibilità del mestiere dell’educatore, da Freud inserito, insieme a quello del politico e dello psicoanalista, tra le tre “professioni impossibili” (Bahovec, 2020). Se la ‘rivoluzione copernicana’ di Freud ha detronizzato il soggetto, nondimeno gli ha consegnato innumerevoli possibilità interpretative, pari alla pluralità di istanze e voci che lo popolano. È questo il *nuovo soggetto* che supera il cogito cartesiano e che si costituisce nel ‘buco’ tra essere e verità, che è il “soggetto dell’inconscio”, l’*insu que sait* (Lacan, 2001). L’inconscio, come *vettore primario* della soggettivazione – in quanto portatore di questa dimensione trasformativa e relazionale, nonché autentica – è allora la decodificazione singolare che l’essere umano fa della struttura (linguistica, educativa, antropologica) che gli preesiste. In questi termini, la soggettivazione sarebbe, pertanto, un *dispositivo* che catalizza il discorso sociale (il *Grande Altro* lacaniano, la *struttura* foucaultiana) nell’assunzione individuale della storia formativa di un individuo. Lacan teorizzerà non solo che “l’inconscio è il discorso dell’Altro” (Lacan, 1966, pp. 258, 817) ma, anche, che “il desiderio dell’uomo è il desiderio dell’Altro” (Lacan, p. 817)⁷.

⁶ Si fa qui riferimento alle principali produzioni di M. Pesare sulla proposta di una *Psicopedagogia di orientamento lacaniano* e del Centro di Ricerca Laboratorio di Studi Lacaniani (cfr. Bibliografia).

⁷ La nozione di “desiderio” è nettamente distinguibile da quella di godimento (*jouissance*) che riguarda, invece, l’ambito della pulsione, dell’ineffabilità del corpo godente. La *jouissance* è nel registro del Reale, ed è collegata alla *Todestrieb* freudiana nel principio di sovversione di una teleologia positiva degli istinti di conservazione dell’uomo. Con il *Disagio della Civiltà* e *Al di là del principio di piacere* Freud teorizzerà appunto l’istinto di morte come connaturato all’essere umano (Freud 1920; 1929). Come anticipato, Lacan svilupperà questo assunto nella formulazione del registro del Reale e della *jouissance* e, nel corso del suo insegnamento, andrà gradatamente ad assumere un peso preponderante rispetto a una prima attenzione strutturalista al linguaggio.

Indicando l'altro con la A maiuscola, Lacan intende indicare il *Grande Altro* come la sede del linguaggio in quanto garante dell'intelligibilità simbolica del soggetto, considerandolo appunto come *essere di parola* (*parlêtre*) e non prescindibile dalla struttura linguistica e culturale entro cui egli è immerso (in questo senso, l'inconscio è per Lacan *transindividuale*). La soggettivazione, come anticipato, si giocherebbe dunque sulla dialettica tra la dimensione singolare del soggetto in formazione e la struttura plurale in quanto universalmente valida del linguaggio (Pesare, 2018). In questo senso, se l'inconscio è strutturato come un linguaggio, e il linguaggio è arbitrario, universale, tale da rendere il soggetto il risultato delle parole con cui gli altri ci hanno nominato, descritto, connotato, allora si capisce perché tanto l'inconscio, quanto il desiderio, provengano da una posizione inevitabilmente *altra*. Per questo è possibile condurre in parallelo la dimensione immaginaria come il risultato delle identificazioni stratificate nella soggettività, e della parola come risultato del linguaggio in cui il nostro inconscio è immerso, in costante rapporto di pratica attiva di *soggettivazione* e *assoggettamento* allo sguardo e alla nominazione, con un costante spostamento di fuoco soggetto/oggetto in atto nel processo. Il modello euristico del *Grafo del desiderio* offre visivamente e sinteticamente, infatti, il concetto di dialettica singolare/plurale nella soggettivazione, intendendolo come processo di catalisi del discorso sociale, e dove il *Grande Altro* è quasi equivalente al concetto foucaultiano di 'struttura' in cui si è *assoggettati*, non potendo prescindere da tale immersione (cfr. Pesare, 2020, pp. 169-184).

È proprio in questo punto che si intende innestare il contributo psicoanalitico negli ambiti della parola e del linguaggio, dal momento che tale apporto si pone non come pretesa ortopedica, normalizzante; piuttosto, sul versante teoretico – con importanti riverberi sui piani clinico e fenomenologico – l'indagine psicoanalitica consente di traghettare l'*impasse* ontologico dell'alterità sul piano di un'etica che non escluda, ma ponga proprio al suo cuore, il *desiderio* del soggetto.

Il desiderio come categoria pedagogica e le sue espressioni a livello etico-estetico (ciò che intendiamo per 'romanzo di formazione') si analizzano, dunque, nell'intrinseca dialettica tra struttura e soggetto: da questo punto di vista, storicamente si eccede il campo della semiologia: ciò che, a un certo punto, differenzierà Lacan dallo Strutturalismo, pur ponendosi in interlocuzione con autori come Louis Althusser, Michel Foucault, Claude Lévi-Strauss, dai quali pur percepisce l'assunto di *eteronomia* del soggetto che si fonda attraverso l'alterità, si aggiunge un'altra componente fondamentale per l'elaborazione del processo di soggettivazione, che è precisamente la dimensione *etica*, e rinvenendo il nodo del *desiderio* come il punto cruciale dell'etica psicoanalitica, che eccede ogni ontologia. *Al di là del bene e del male*, infatti, è la postura etica del desiderio, che guarda dritto in faccia al limite (in questo senso è *sub-limen*); desiderio che per Lacan è oggetto di scienza umana, e che (richiamandone implicitamente l'etimo, *de-siderum*) ne condivide le leggi dell'universo⁸.

Per la psicoanalisi, come descritto nel *Seminario VII*, l'etica del desiderio è ciò che attiva le dinamiche di tipo transferale tra analizzando e analista (cfr. oltre). Si tratta di un'eccedenza pertinente l'ambito delle *emozioni* (Fabbri, 2012; Mortari, 2006;

⁸ «Le leggi del cielo in questione sono appunto le leggi del desiderio» (Lacan 1986, p. 377).

2015; Riva, 2004) o, per dirla meglio, delle istanze di tipo pre-simbolico. Se assumiamo, infatti, che l'*inconscio è strutturato come un linguaggio (ça parle)*, ma non è ontologizzabile e, parallelamente, che l'*inconscio è il discorso dell'Altro*, allora anche la nostra attività di semiosi supera l'ambito comunicativo per situarsi in un orizzonte di tipo etico.

“Avete agito conformemente al desiderio che vi abita?”⁹ – chiede Lacan. Il sintomo si può dunque considerare come un dispositivo in grado di dire *altro*, qualcosa in più, qualcosa che si avvicini alla verità del soggetto; il sintomo è caposaldo eterofondato dell'identità, di un soggetto inevitabilmente barrato, che *pensa dove non è, ed è dove non pensa*, parafrasando Lacan e con buona pace di Cartesio, ulteriore tassello dal quale ripartire per pensare all'*educabilità* del soggetto. Per tale ragione, la postura etica implicata non può che configurarsi come un incontro di parola, dove il soggetto esiste attraverso l'inconscio, che nasce nel momento in cui il soggetto accede al linguaggio, fa incontro dell'alterità, e l'urgenza della *propria* verità è il primo passo per il cambiamento. Ad ogni soggetto, in quest'ottica, è fatto dono del proprio sintomo «non per abbandonarlo alla sua sofferenza, ma per decodificare il messaggio nella bottiglia della sua irriducibile peculiarità» (Pesare, 2018, p. 128). Ecco perché incontri di questo tipo sono basati sul transfert, luogo in cui l'analisi dei significanti è vista come un processo di simbolizzazione, nel quale reinterpretare il passato attribuendo nuovi significati. È dal futuro dell'interpretazione che arriva la comprensione del passato (*après-coup*) e il transfert è un'*illusione necessaria* affinché sia prodotta una certa quota di verità, ovvero l'interpretazione di un sintomo. L'elaborazione di nuova conoscenza (obiettivo pedagogico) avviene soltanto per mezzo di una supposizione (illusione) che l'altro cui si indirizza il desiderio sia detentore di verità. Compito del maestro è dunque aiutare il soggetto non ad essere 'performativamente' quello che è chiamato ad essere, ma quello che già era: questo è il senso dell'*après-coup* e del “Wo es war, soll Ich werden” freudiano (“dove fu così, io devo avvenire”). Un'esortazione, che parimenti richiama la risposta alla domanda posta dalla Coscienza ne *La Gaia Scienza*: “devi diventare quello che sei”, ovvero il *proprium* della domanda educativa. Questo spostamento è costitutivo di un desiderio che è sempre *metonimico* di ciò che Lacan definisce come *das Ding*, ovvero *la Cosa* irrimediabilmente perduta, non ontologizzabile, eppure rinvenibile attraverso oggetti-causa del desiderio stesso.

SINTOMO E À GALMA: NON CEDERE SUL DESIDERIO

«Ebbene, per ogni soggetto esiste qualcuno – dice Lacan – che dà la possibilità di trasformare il suo sintomo in un *senso*, a condizione che questo qualcuno sia investito di un transfert, cioè a condizione che gli si attribuisca il 'sapere necessario' per realizzare quel senso che il soggetto non riesce a decifrare. Questo qualcuno Lacan lo definisce *Soggetto supposto Sapere*, cioè il soggetto che si suppone possieda una quota di sapere circa il nostro desiderio inconscio» (Pesare, 2018, p. 108).

⁹ «Avez-vous agi conformément au désir qui vous habite?», recita il testo in lingua. La citazione è tratta dal *Seminario VII*, dedicato proprio al tema dell'etica della psicoanalisi.

Nel *Seminario VIII* Lacan indica che la connessione tra sapere e godimento produce transfert: è qui che introduce, infatti, la nozione di *àgalma* portando l'esempio di Socrate e Alcibiade. Socrate 'cattura' *la Cosa* e, catturandola, possiede l'oggetto *àgalma*, l'oggetto prezioso degli dèi. In questo senso, l'*oggetto piccolo a* è una manifestazione parziale della *Cosa*, ma non *La Cosa* stessa. Di qui, il transfert non si basa più soltanto sul *Grande Altro*, quindi sul Simbolico (perché non c'è *Altro dell'Altro*). Il transfert è pensato, quindi, come un rapporto dissimetrico tra soggetto e oggetto *agalmatico*: Socrate rappresenterebbe l'involucro del desiderio del soggetto, involucro che non può che essere vuoto, inafferrabile, per poter muovere il desiderio del soggetto. Ecco perché Lacan parla di *interpretazione* del desiderio, e non del suo 'riconoscimento'; si tratta di un desiderio indistruttibile (seguendo la prospettiva già delineata da Freud) proprio perché è nei confronti di un oggetto *perduto* (cfr. Lacan, 1991a; 2013). È l'inconscio il depositario di un *sapere che non sa*, e pertanto la dimensione educativa si situa nell'interrogazione del desiderio inconscio del soggetto proprio nell'ascolto e nell'individuazione di un significante decisivo, poiché è l'inconscio che parla attraverso la parola simbolica. Come ben specificato da Pesare, per *Soggetto supposto Sapere* Lacan intende indicare colui che possiede l'*àgalma* che è la quota di sapere necessaria a interpretare il desiderio del soggetto, per interrogare il significato che giace nel significante del sintomo. La parola del Maestro, per Zupančič, «deve essere equivoca. L'interpretazione analitica non è fatta per essere capita, è fatta per produrre delle onde» (Zupančič, 2017, p. 70). Se il sintomo è luogo della verità del soggetto, la *parola giusta* (precisamente: *disalienante*) pratica quell'attività dissociativa rispetto alle significazioni attribuite dal sintomo per garantire la sopravvivenza del soggetto nella propria soluzione di compromesso. Citando Lacan, Zupančič avvisa che «se sceglierete bene i vostri termini, quelli che tormenteranno l'analizzante, vorrà dire che avrete trovato il significante eletto, quello che funzionerà» (Zupančič, p. 71). La responsabilità che, nell'ottica analitica, ha la funzione di essere *disalienante* rispetto all'uso funzionale del linguaggio, accedendo alla prospettiva etica della *cura*, e al suo ruolo nella costruzione di senso per il soggetto. Il motore di questo processo è proprio il desiderio.

Per concludere questo spazio, si richiamano le immagini (foucaultiana) del *Maestro* e del (lacaniano) *Soggetto supposto Sapere*, che consentono di abbracciare un orizzonte più ampio di *cura*, il quale è connesso al transfert pedagogico che si realizza nella relazione imprescindibile con l'alterità; nella prospettiva di un indirizzamento alla verità che presuppone il graduale scioglimento di ogni soluzione di compromesso, è data la possibilità di accedere a una dimensione finalmente *disalienante*, aprendo il soggetto a una visione più congeniale di sé stesso. D'altronde è questo il senso psicopedagogico della *parola piena*¹⁰, quella dell'inconscio e del desiderio, che si staglia vibrante rispetto alla *parola vuota* del rispecchiamento, quindi dell'adesione acritica al discorso sociale. È in questa postura che, sebbene differisca nella settorializzazione disciplinare, che si pratica

¹⁰ «Non si tratta di realtà, ma di verità, giacché è l'effetto di una parola piena il riordinare le contingenze passate dando loro il senso delle necessità future» (Lacan 1966, p. 249).

un'azione di tipo critico rispetto all'uso dei significanti, in grado di generare nuova conoscenza. In questo senso, si produce conoscenza attraverso l'*insaputo che sa*.

CONCLUSIONI

La questione del *desiderio* e del suo collegamento alla sfera del *godimento* implica la considerazione di un ulteriore tassello alla teoria della *soggettivazione* che, come già rimarcato, non si iscrive interamente nella dialettica simbolica con la struttura linguistica e culturale. Siamo, quindi, al di fuori della simbolizzazione dell'immaginario e oltre le possibilità offerte dall'*après-coup*, ovvero dalle risoggettivazioni retroattive degli eventi. L'essere pulsionale del soggetto, quindi il suo essere oggettuale (*oggetto piccolo a*), fa sì che l'angoscia costituisca per il soggetto una condizione strutturale (Madrussan, 2017). La soggettivazione è, infatti, un processo trasformativo in cui concorrono tutte le istanze psichiche del soggetto, da quelle immaginarie, passando per le simboliche, a quelle del solo-corpo-pulsionale incarnato nel Reale.

Non è la *risposta giusta* a servire al soggetto in formazione, che implica una delegazione nell'elaborazione della propria scelta, con tutto il carico esistenziale che essa comporta; è altresì il silenzio dell'enigma, la rinuncia all'esercizio del potere, eppure la preservazione – all'interno del rapporto asimmetrico – dell'oggetto *agalmatico*. Non a caso, in Lacan è proprio la posizione di Socrate nel *Cratilo* a rivestire il modello del Maestro (cfr. Scaramuzzo, 2012). La dimensione dell'Altro non esclude l'autenticità del desiderio del soggetto, a patto che non si configuri come comandamento; la dimensione ideale è infatti quella dell'*enigma*.

Lo stesso esempio di Antigone portato da Lacan nel *Seminario VII* (cfr. Agagiù 2022; Pesare & Agagiù, 2022) per rappresentare il fulgore di una scelta, negativa, che non cede sul proprio desiderio avvicina l'etica a una posizione intrinsecamente estetica; esperienza-limite che porta inevitabilmente al confronto con il nostro assetto culturale e valoriale; perché si tratta di un'etica che non coincide con una promessa di felicità – quest'ultima definita da Lacan nei termini di una “fantasticheria borghese” – ma assume, invece, la dimensione inconscia della soggettività come *sublime*. Tale nozione, come la tradizione filosofico-letteraria trasmette è “spaventosa” poiché indica il punto dell'impotenza, della grandezza negativa che opera sulla coscienza della finitudine; al contempo si rivela momento grandioso, perché il soggetto riconosce ‘narcisiticamente’ essere parte di quella grandezza infinita, e nella sua essenza. Si intende dunque rilevare come la psicoanalisi, a proposito del sublime, attraversi l'estetica per poi approdare alla postura etica in un movimento che, dalle sue più profonde radici, rintraccia la matrice razionalistica del pensiero lacaniano – entro cui la stessa *teoria del sublime* si iscrive – dismettendone le visioni oscurantiste, o gli stessi riverberi romantici. Ciò trova ragione nel recupero della categoria kantiana di “sublime” che è, da un lato, atta a rintracciare la valenza illuministica dell'orientamento lacaniano;

dall'altro, *recepisce psicopedagogicamente* la proposta di un' *Etica del Reale* così come tracciata dalla Scuola Psicoanalitica¹¹:

«Sul sublime non abbiamo ancora tratto dalle definizioni kantiane tutta la sostanza che possiamo ricavarne. La congiunzione di questo termine con quello di sublimazione non è soltanto fortuita, né semplicemente omonimica» (Lacan, 1986, p. 349).

Si tratta, infatti, di un *sublime* che non rinvia ad una pratica sublimatoria genericamente intesa come “idealizzazione”, e neppure si intende indicare un approccio “patografico” all'espressione artistica; piuttosto, si sottende una comune postura dell'ambito etico ed estetico di condivisione di una *possibilità*. La portata straordinaria del *Seminario VII* nel campo etico viaggia al medesimo passo di un'estetica (mai sistematizzata dallo stesso Lacan, cfr. Recalcati, 2012; Agagiù 2023) che, benché metta alla prova la sfera valoriale dell'individuo, non abolisce il nucleo traumatico del Reale, ma è in grado di trasformare il godimento¹². Se è nella grandezza tragica che, per eccellenza, si smuove il nostro universo valoriale, l'ambito “comico” (inteso dantesco come ciò che è *comune*) non è in posizione oppositiva, perché *tragicomica* è propriamente la dimensione umana, come dimostrato dalle formazioni dell'inconscio (Lacan 1986, pp. 363-364). Ed è esattamente quel tipo di sublime come “il punto più in alto di cosa è in basso”, come affermava Lacan nel *Seminario XX* e come ripreso da Žižek a proposito dell'oggetto-ideologia, che resta sublime benché *volgare*¹³.

Il desiderio, “metonimia del nostro essere” (Lacan, 1986, p. 373), riveste dunque il perno della valenza esistenziale insita in ogni formazione di sé, mai quieta, o pacificante, proprio in quanto si confronta con la situazione liminale che mette alla prova il soggetto. E questo, probabilmente, è il più grande insegnamento che la pedagogia eredita dalla psicoanalisi.

BIBLIOGRAFIA

Agagiù, C. (2023). *Underground della formazione. Psicopedagogia delle sottoculture giovanili*. Milano: Mimesis, in press.

Agagiù, C. (2021). Comunicare e Curare. Dall'Autoreferenzialità del Sintomo alla Dialettica del Desiderio. In Cristante S., Pinnelli S., & Rinella A. (Eds), *La comunicazione: media, processi produttivi e narrazioni* (pp.76-86). Lecce: SIBA Publishing.

Agagiù, C. (2020). Speech, Event, Desire: Psycho-Pedagogical Perspectives about the Symptom. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 12, 2.

Bahovec, E.D. (2020). Lacan's 'Truth that speaks' or Foucault's fearless speech? Education between the Theory of Enunciation and the Care of the Self. In Annacontini, G.,

¹¹ Si fa qui riferimento alla ricezione ‘politica’ della lezione kantiana da parte della Scuola Psicoanalitica di Lubiana: si ritiene, infatti, che l' *Etica del Reale* sia un contributo fondamentale alla teoresi psicoanalitica di orientamento lacaniano.

¹² «Sublimate tutto quel che volete, bisogna pur pagarlo con qualcosa. Questo qualcosa si chiama godimento. Questa operazione mistica la pago con una libbra di carne» (Lacan 1986, p. 373).

¹³ Sull'argomento cfr. Recalcati 2012, pp. 551-622.

- & Pesare M. (Eds.), *Costruire Esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé* (pp.139 – 157). Milano: Mimesis.
- Butler, J. (2000). *Antigone's Claim. Kinship between Life and Death*. New York: Columbia University Press.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.
- Fabbri, M. (2015). *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*. Reggio Emilia: Junior.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (2006). *Foucault parla di Sartre e Lacan*. Intervista di D. Eribion (1981), *aut-aut*, 331, 76-78.
- Franza, A. (1996). Mentore tra visibilità e non visibilità, ovvero, l'inquietante. In Mottana, P. (Ed.). *Il mentore come antimaestro*. Bologna: Clueb.
- Franza, A. (1993). *Giovani satiri e vecchi silenzi: frammenti di un discorso pedagogico*. Milano: Unicopli.
- Freud, S. (1931/1979). Das Hubehagen in Kultur, in Id., *Gesammelte Werke*, vol. XIV, Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1920/1969). *Jenseits des Lustprinzips*, in Id., 1968, *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Madrussan, E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como: Ibis.
- Mannese, E. (2013). Antropoanalisi e cambiamento formativo: nota su L. Binswanger. *Studi sulla formazione*, 16, 2, 149-153.
- Lacan, J. (2013/2016). *Le Séminaire de Jacques Lacan*. Livre VI. Le désir et son interprétation (1958-1959). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2001/2013). *Autres Ecrits*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1975/2011). *Le Séminaire de Jacques Lacan*. Livre XX. Encore (1972-1973). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1991/2008). *Le Séminaire de Jacques Lacan*. Livre VIII. Le transfert (1960-1961). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1986/2008). *Le Séminaire de Jacques Lacan*. Livre VII. L'éthique de la psychanalyse (1959-60). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1966/2002). *Ecrits*. Paris: Seuil.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1997). Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche. In Mariani, A. (Ed.), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1996). *Desiderio, struttura, formazione*. In Brandalise A., & Failli, S. (Eds.), *Jacques Lacan: la psicoanalisi, l'ermeneutica, il reale*. Padova: Unipress.
- Massa, R. (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Orsenigo, J. (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Pesare, M. (2023). *Soggettivazione e apocalissi culturali. Filosofia dell'educazione di orientamento lacaniano nel tempo della crisi*. Pisa: ETS.
- Pesare, M., & Agagiù, C. (2022a). Antigone e la parentela-limite. La struttura familiare come prodotto psicopedagogico del discorso sociale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12, 1, 61-77.

- Pesare, M., & Agagiù, C. (2022b). Subjectivation and Psychopedagogy of the Subject: For a Lacanian-oriented Philosophy of Education. *Paideutika*. (36), 16, 79-94.
- Pesare, M. (2020). Soggettivazione e Psicopedagogia: il singolare/plurale. In Annacontini, G., & Pesare, M., (Eds.), *Costruire Esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Milano: Mimesis.
- Pesare, M. (2018). *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*. Milano: Mimesis.
- Pesare, M. (2015). Per una psicopedagogia del soggetto di indirizzo lacaniano. In Tomarchio M., & Ulivieri Stiozzi, S. (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 639-646). Pisa: ETS.
- Pesare, M. (2012). *Le metafore della Umbildung. Trasmissioni del sapere e trasformazioni epistemologiche nella contemporaneità*. Lecce: SIBA Publishing.
- Recalcati, M. (2021). *Ritorno a Jean-Paul Sartre: esistenza, infanzia e desiderio*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2012). *Desiderio, godimento e soggettivazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2006). *La sublimazione artistica e la Cosa*. Milano: FrancoAngeli.
- Rezzara, A. (2004). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione: sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Riva, M.G. (2000). *Studio clinico sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Scaramuzzo, G. (2012). Sulla natura mimesica del discorso. Una lettura filosofico-educativa di pagine del Cratilo. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 1(2), 7-20.
- Sola, G. (2003). *Umbildung. La 'trasformazione' nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Sola, G. (2002). *Epistemologia Pedagogica*. Milano: Bompiani.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2010). Apprendisti di desiderio. Lavorare il desiderio, abitare il legame. In Orsenigo J., (Ed.), *Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: Franco Angeli.
- Žižek S. (2012). *Less than nothing: Hegel and the shadow of dialectical materialism*. London: Verso.
- Žižek S. (1989). *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso.
- Zupančič, A. (2000). *Ethics of the Real. Kant, Lacan*. London: Verso.
- Zupančič, A. (2017). *What is Sex?* Massachusetts Institut of Technology: MIT Press.

Educazione e desiderio: suggestioni e riflessioni pedagogiche

Education and desire: suggestions and pedagogical reflections

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, gennaro.balzano@uniba.it

ABSTRACT

Il binomio educazione e desiderio alimenta un dibattito pedagogico fortemente teso al futuro, con al centro la persona in costante dialogo con il proprio contesto di vita. Voci interconnesse e interdipendenti di una stessa coralità, educazione e desiderio sono i protagonisti di una relazione autentica che costruisce l'identità personale e quella sociale, che 'sente' percependo il valore dell'agire.

Il desiderio, dunque, nell'itinerario educativo profondo della persona diventa crescita, maturità, coscienza; apre al mondo, all'esperienza, interpellando la libertà. Sullo sfondo la riflessione circa la crisi del nostro tempo che è anche crisi del desiderio. Si percepisce la necessità di tornare a desiderare, virtù civile necessaria per riattivare una società troppo appagata ed appiattita.

ABSTRACT

The pairing of education and desire fuels a pedagogical debate that is strongly future-oriented, with the person at the center in constant dialogue with his or her life context. Interconnected and interdependent voices of the same chorus, education and desire are the protagonists of an authentic relationship that builds personal and social identity, which 'feels' perceiving the value of action.

Desire, therefore, in the profound educational itinerary of the person becomes growth, maturity, consciousness; it opens to the world, to experience, questioning freedom. In the background is the reflection on the crisis of our time, which is also a crisis of desire. We perceive the need to return to desire, a civil virtue necessary to reactivate a society that is too fulfilled and flattened.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Education; Desire; Person; Identity

Educazione; Desiderio; Persona; Identità

INTRODUZIONE

L'Italia è immersa in una «crisi del desiderio», della tensione progettuale verso il futuro, che investe vari aspetti dell'educativo. Un desiderio che non è capriccio (Recalcati, 2018), in un contesto, come quello attuale, in cui la libertà è diventata un fenomeno di massa nella quale non c'è esperienza del desiderio. Nel nostro tempo, che è il tempo di una grande crisi del discorso educativo, la malattia principale è l'eclisse del desiderio, la perdita del desiderio, il tramonto del desiderio. Educazione e desiderio corrono paralleli su un doppio binario poiché condividono molti tratti comuni. Nella conferenza di apertura del *Festival dell'Educazione 2016*, Recalcati afferma che «i nostri figli che hanno una libertà che non si è mai conosciuta prima, fanno esperienza di una difficoltà a desiderare, cioè ad avere una vocazione, avere un progetto, avere una passione determinata». Proprio il progetto, come la passione, la vocazione e lo sguardo teso al futuro rappresentano un terreno comune entro cui indagare il rapporto esistente tra educazione e desiderio (Recalcati, 2019).

EDUCAZIONE, AGIRE EDUCATIVO E DESIDERIO

L'orizzonte di analisi in educazione risulta, per sua natura, sempre ampio e inclusivo, animato dal senso di una progettualità orientata a sostenere tutta l'esperienza dell'io e la totale valorizzazione della persona. Pensare e fare educazione comportano la responsabilità di comprendere l'uomo nella fedeltà a quanto gli appartiene ontologicamente e in quanto interpretazione dell'esistente perché l'agire per la dignità abbia riferimento a sé e al contesto culturale e sociale in cui si colloca. In questo senso l'educazione si fa ricerca di futuro, anticipo di una prassi che, pur sottoponendosi a correzioni e/o integrazioni, ha nella tensione ai fini la regolazione ideale e i riferimenti valutativi più peculiari. In relazione, quindi, alla forte connessione che vengono assumendo l'impegno con il quale il soggetto impara a riconoscere ed assumere la disponibilità a perseguire livelli sempre più personali di maturità, diventa possibile cogliere il significato di alcuni aspetti caratterizzanti la stessa maturità, quali sono la consapevolezza della propria identità, un diverso atteggiamento verso il valore della vita, la cura per un comportamento virtuoso, la sensibilità verso un proprio ordine assiologico. Aspetti educativi non consueti, dei quali si percepisce un rinnovato bisogno soprattutto in relazione alla crisi del desiderio, alla compromessa desiderabilità. Occorre pensare ad una diversa mappa dell'agire educativo, oltre la ragione tecnico-strumentale, nel recupero della proiezione pratica di indirizzi antropologici ed etici e nella riscoperta di quelle aree di senso e reti di significati alle quali riferire prassi educative non impostate riduttivamente.

A proposito del desiderio, dell'educazione al desiderio, Foucault mostra come questa, attraverso il prevalere del 'momento cartesiano' che assegna una preminenza alla conoscenza di sé rispetto alla cura, *epimeleia*, generi dei dispositivi di potere-sapere che modellano la cura di sé nella direzione della disciplina, correzione e controllo di un sé che deve essere contenuto (Balzano, 2022, pp. 30-

31). Sottratta la dimensione desiderante, la cura di sé intesa come pratica di libertà che connota la competenza del soggetto rispetto alla creazione della materia della propria esistenza, si trasforma in un dispositivo di codificazione del comportamento e dei desideri che esclude la ‘salvezza’ di una ‘etica ascetica’ fondata invece sulla capacità di amministrare, governare e controllare sé stessi, raggiungendo una condizione di temperanza, equilibrio, armonia e contenimento (Potestio, Togni, 2011). Di fronte a questo slittamento dell'educazione sul piano della tecnica, si ripropone la necessità di una forte accentuazione pedagogica, di un ruolo centrale dell'educazione.

EDUCARE ALL' IDENTITÀ E ALLA DIFFERENZA

Si può *educare l'identità* e si può *educare all'identità*. Questa indicazione progettuale nasce da una precisa interpretazione dell'identità come *dato personale* e sociale di cui si dispone sempre in maniera limitata e come scelta e costruzione sociale e culturale di cui occorre avere consapevolezza.

Nell'interpretazione personalistica dell'educazione, la nozione di “identità” si riferisce all'unicità della persona, alla sua individualità, alla capacità di pensare sé stessi, ad avere coscienza e conoscenza di sé. Parlare di “costruzione della identità” significa esplicitare un aspetto non secondario dell'educazione, e cioè il fatto che l'identità non è qualcosa di per sé già data, quanto piuttosto il risultato di diversi processi psicologici, intrapersonali e interpersonali, che confluiscono in una struttura organizzatrice della conoscenza relativa a sé stessi animata e sostenuta dal desiderio. È evidente che la costruzione dell'identità del soggetto avviene gradualmente ed è data dal modo in cui si integrano le diverse dimensioni che la compongono (identità corporea, sociale, familiare, religiosa). Si tratta, sempre e comunque, di un'identità che si costruisce all'interno di dati assolutamente indisponibili; non è mai un'identità precostituita e molto dipende dal modo in cui i dati di partenza (sesso, famiglia, cultura) vengono interpretati, vissuti e integrati nel personale progetto di vita (Rossi, 1994).

Insieme alla non semplice questione della costruzione dell'identità, il processo educativo non può dimenticare che l'identità è anche “avvenimento”, e ciò implica qualcosa di più ampio del semplice costruire. Infatti, mentre quest'ultimo si concentra e si esaurisce nell'ambito della sfera soggettiva, la dimensione dell'avvenimento implica anche la sfera dell'oggettività. L'avvenimento ricomprende in sé stesso la costruzione, ma la integra in un assieme di forze storiche e interiori e colloca la questione dell'identità anche nell'*ethos*, nelle abitudini, nel costume, nel luogo in cui si vive: è coscienza, ma è anche appartenenza; è coscienza che si forma in un'appartenenza, ed è coscienza che forma un'appartenenza. A sospingere tale percorso c'è il desiderio, inteso non come motivazione forte ma come relazione con qualcosa che è fuori da sé (Costa, 2011, p. 6).

Dalla riflessione filosofica recuperiamo considerazioni utili a farci interpretare la proiezione educativo-formativa dei processi che portano alla costruzione dell'identità. In particolare, assumiamo l'idea di *dinamicità dell'identità*, che nella

sua evolutività viene a confronti dialettici con la *differenza*, con la *temporalità*, con la *progettualità*.

L'identità, l'io, il sé implicano evidentemente una *differenza*. Parlare di io vuol dire incontrarsi con un'identità che muta e che con un mutamento ha in qualche modo in sé qualche cosa di permanente. Come già Ricœur ha indicato, la permanenza fa riferimento all'*idem*, al medesimo, ma nella persona, nel sé c'è anche il riferimento all'io, a quell'*ipse* che è capace di parlare solo in prima persona, di assumere una responsabilità, di riflettere su sé, di coinvolgersi personalmente. I due momenti dell'*idem* e dell'*ipse* fondano la costruzione dell'identità. La costruzione del sé sostiene tuttavia un rapporto con la temporalità come storia e, quindi, con il problema della tradizione, con il futuro, con la possibilità di realizzare un cammino e di raggiungere una meta. Infine, l'identità è *possibilità progettuale* e, soprattutto, capacità di misurarsi con la fatica di soddisfare desideri, per trovare una prospettiva che consenta anche una loro realizzazione. Non si tratta solo di razionalizzare mezzi adeguati ai *fini*, ma educarsi alla capacità di proporre e giustificare dei fini e trovare il collegamento tra i fini che si proiettano nel futuro e di essi assumerne la responsabilità del perseguimento.

In questa articolata considerazione dell'identità e del processo di costruzione che lo attraversa e la problematizza in continuità, le domande «chi sono io», «che cosa sono io», sono sempre domande aperte, perché sono ricerca, scoperta, graduale compimento del sé personale e sociale.

La domanda «chi sono io» riguarda il singolo nella sua unicità, si sostanzia delle esperienze di vita e trova risposte suscettibili di trasformazioni nel tempo, nelle elaborazioni riflessive. La domanda «che cosa sono io?» trova invece una risposta nelle definizioni culturali e sociali dell'uomo che vive e agisce e che impara a sentirsi dentro una base comune di solidarietà. Costituisce la cosiddetta identità sociale, per la quale ciascuno percepisce la propria similarità con gli altri.

Entrambe le identità sono necessarie: senza l'identità personale, senza una certa differenza rispetto agli altri, si correrebbe il rischio dell'anonimato. Senza l'identità sociale si entrerebbe in una sorta di indeterminatezza di risposte relazionali che comprometterebbero l'intera dimensione dell'intersoggettività. Per questa ragione, il problema dell'identità va considerato in stretta connessione con quello del riconoscimento e con la dimensione della reciprocità.

Dentro questa necessaria complessità dello statuto dell'identità si apre lo spazio della funzione dell'educazione. L'educazione entra nella sfera dell'identità solo se percorre i sentieri della coscienza e dell'appartenenza: si educa l'identità e all'identità solamente se la pratica educativa connette la consapevolezza della propria coscienza con la responsabilità d'essere sé stesso nel mondo in cui si vive e nel dialogo con l'altro. Del resto, la rivalutazione dei processi di costruzione attiva e responsabile dell'identità corrisponde in ambito pedagogico a quel criterio fondamentale dell'educazione e della formazione che consiste nella centralità e nel protagonismo del soggetto come elaboratore attivo dell'esperienza e costruttore selettivo e strategico di sé. Una visione quest'ultima che tiene centrale il desiderio. «Noi facciamo esperienza del desiderio quando facciamo esperienza di una scelta che implica il destino della nostra vita» (Recalcati, 2016, p. 6).

IL DESIDERIO COME EDUCAZIONE AL SENTIRE E AL CONSENTIRE

Un accento importante va posto sulla *dimensione affettiva*, quale strato personale della sensibilità, che motiva scelte e comportamenti e mette in atto un modo di sentire irripetibilmente personale, segnato da una storia personale, ancorato agli incontri di vita.

Quando pensiamo alla via affettiva e alle sue condizioni, ai suoi modi e ai suoi fallimenti, diamo subito risalto al discorso delle “emozioni” e limitiamo l’approfondimento al dualismo ragione-passione, cognitivo-emotivo. Ma la riduzione dell’affettività alla pulsionalità è diminuzione dei modi di sentire e trascura di considerare che il sentire è anche percepire la propria identità personale, pur senza esaurirla (Rossi, 2006, pp. 77-85). Un sentimento è una disposizione di cui una persona è normalmente capace, che motiva più o meno durevolmente emozioni, scelte, decisioni e comportamenti. Non è una semplice risposta, ma una risposta *strutturante*, che ha dato ordine ai diversi vissuti affettivi, anche contemporanei, dando loro una ‘giusta’ posizione. In ogni momento della nostra vita assumiamo l’intera gamma dell’informazione assiologica in atto, distribuendo e ridistribuendo *peso motivazionale relativo* ai singoli vissuti. In particolare, i sentimenti relazionali, e fra questi il nucleo di ogni sentimento relazionale positivo che è l’amore nelle sue diverse forme, instaurano una condizione nuova e un nuovo profilo di tutta l’affettività diventando *matrici di risposte*.

Vi è, quindi, un “sentire” che non appartiene solo alla sfera delle passioni e degli istinti, ma è parte rilevante di quella *identità personale* che è la nostra identità morale.

Il “sentire” si manifesta in tutti i fenomeni della vita affettiva; non ha un’esistenza separata dai fenomeni affettivi in cui si manifesta e non equivale tutto a “sensazioni”. È «essenzialmente percezione di qualità di valore, positiva o negativa, delle cose» (De Monticelli, 2003, p. 71). Il sentire è da intendersi come una modalità dell’esperienza del reale, per nulla affatto un regno dell’arbitrarietà soggettiva e nemmeno un mero sistema di sopravvivenza dell’organismo.

L’affettività si semantizza oltre la semplice dimensione della vita psichica, perché si pone entro la sfera più ampia dell’interiorità della persona, come “manifestazione” di un sentire «che è esperienza più o meno adeguata di valori nella loro varietà e nella loro importanza» (Ivi, p. 85). È, perciò, via di apertura a valori ulteriori, rispetto a quelli della sfera del piacevole e dell’utile; è possibilità di imparare a sentire il valore di un’altra esistenza, come tale, senza perché e limitazioni. Se si pensa a questo aspetto della vita affettiva, allora il percorso verso risposte eticamente adeguate si struttura anche come profonda attenzione dell’*educazione del sentire*, perché ciascuno sia sostenuto nel passaggio dal semplice sentire a quel sentire che comporta un consentire o dissentire e comprende la disponibilità a cogliere il nesso fra i propri sentimenti e l’ordine delle scelte valoriali.

Tre parametri sono utili ad esplicitare la “maturazione affettiva”: la minore o maggiore ampiezza dell’ambito di realtà e di valori con i quali si è venuti a contatto; la maggiore o minore profondità degli strati di sensibilità attivata; il sussistere di un ordine di preferenze assiologiche. Quanto più si è venuti a contatto con realtà di

valore, tanto più una sensibilità diventa capace di strutturare differenze e priorità e di costruire nessi fra individuazione e “sapienza” assiologia.

A ciò va aggiunto che la stessa maturazione non può fare a meno di capacità cognitive (linguaggio, potere di discriminazione logica e concettuale), di giudizio e di ragionamento assiologico. Non vanno, infatti, sottovalutati gli “errori” del sentire affettivo e le possibili illusioni conseguenti ad una percezione erronea e generanti risposte assiologiche inadeguate.

Nella delineazione di una processualità educativa del “sentire”, il punto cruciale della maturazione affettiva è il nesso fra la conquista di un livello personale e individuale di risposte alla realtà e la strutturazione assiologia del sentire (De Monticelli, 2003, p. 167). Vi è una prospettiva dinamica dell’affettività che riguarda la profondità del sentire e il progressivo ordine assiologico del sentire, quale successiva disponibilità a cogliere la differenza di valore. Ma vi è anche un aiuto educativo che sollecita a *consentire* con tutto sé stesso a questa differenza, che guida ad avere consapevolezza del proprio sistema di priorità di valore e, per dirla con Max Scheler (1957), il proprio *ordo amoris*. Spetta all’educazione sostenere ciascuno nel difficile passaggio dal semplice sentire al sentire che comporta un consentire.

La via affettiva comporta una crescita e come tutta l’educazione ha una pura condizione di possibilità; è necessaria ma non predeterminata; si sviluppa con un andamento a picchi fatto di avanzamenti e regressioni, di sforzi continui a divenire sé stesso. La maturità affettiva si attiva per strati e a profondità diverse, con specifica ampiezza del dominio di valori positivi o negativi e soprattutto con una diversa sensibilità per il valore etico di un’azione. Vi è una stretta correlazione tra modulazione maturativa del sentire e maturazione-scoperta dell’identità personale, di un’identità della quale assumere coscienza e per relazionarla ad un ordine di valori.

Il desiderio, differente dal bisogno che prevede un appagamento concreto, assume i caratteri dell’apertura totale al mondo, all’esperienza, all’interpello della libertà (Costa, 2011, p. 6).

CONCLUSIONI

La crisi del nostro tempo è crisi del desiderio; «solo il desiderio ci fa alzare gli occhi dalle reti orizzontali che ci impigliano nell’esistente e in relazioni poco significative, fornendo uno scopo alle pulsioni e lo slancio per vincere l’indifferenza; solo il desiderio può aiutarci a comprendere con soddisfazione il senso della complessità, vincendo la tentazione di dare un senso univoco e semplificatore a ogni cosa; senza desiderio, resta quella mancanza di volontà tipica di molti comportamenti attuali» (Costa, 2011, p. 6). Per questo il Rapporto CENSIS afferma: «Tornare a desiderare è la virtù civile necessaria per riattivare una società troppo appagata ed appiattita» (p. XXII).

Nel problematizzare educativo ci si trova a domandarsi in modo ricorrente «quali siano le fonti delle nostre passioni e dei nostri desideri, quali effetti le nostre passioni e i nostri desideri abbiano sugli altri, e in quali modi le passioni e i desideri

possano relazionarsi con il desiderio degli altri nel *qui ed ora* dell'esperienza esistenziale» (Ilardo, 2020, p. 392). Certo, «il desiderio non si accontenta, scalpita, vuole essere la guida che orienta il nostro andare» (Selmo, 2015). Questa vision orientativa è un ulteriore tratto comune tra educazione e desiderio.

Per concludere, in questo saggio si affronta (e si mette a confronto) il desiderio con l'educazione e viceversa, ponendo l'accento sull'educare e ricercando le connessioni esistenti, mediate dall'identità, dal sentire, dall'affettività. Un primo passo prodromico ad un approfondimento successivo del quale si vogliono delineare quantomeno i tratti: il desiderio conflittuale, il desiderio come principio regolatore, il desiderio come esperienza vissuta (Ilardo, 2020, p. 393). L'educazione così potrà impegnarsi nel rinvigorire quella dimensione educativa ancorata all'emozionale e alla sfera dei desideri, nel momento in cui acconsentirà di sottrarsi ai rischi di degenerazione del desiderio connaturati all'attualità del nostro tempo.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, R. A. (2015). *Pedagogia del desiderio. Bellezza ed eresia nell'esperienza educativa*. Bologna: EDB.
- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholè.
- Balzano, G. (2022). Dall'epimèleia heautoù alle comunità politiche. *Pedagogia e Vita*, 80(3), 30-33.
- Casulli, S., D'Aniello, F., & Polenta, S. (2019). *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo*. Fano. Aras Edizioni.
- CENSIS Centro studi investimenti sociali (2010). *44° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2010*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, G. (2011). Editoriale. *Aggiornamenti sociali*, 62(1), 5-10.
- De Monticelli, R. (2003). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Ilardo, M. (2020). Le ambivalenze del desiderio in educazione: percorsi di riflessività pedagogica. *Education Sciences & Society*, 11(2), 383-394.
- Joy, C. R. (Eds.) (1957). *Rispetto per la vita. Albert Schweitzer*. Milano: Edizioni Comunità.
- Minello, R. (2019). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Potestio, A., & Togni, F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Brescia: La Scuola.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2016). Conferenza di apertura al Festival dell'Educazione 2016.
- Rossi, B. (2006). *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. (1994). *Identità e differenza. I compiti dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Scheler, M. (1957). *Ordo amoris*. Bern: Francke Verlag.
- Selmo, L. (2015). Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo di crisi. *Metis*, 5(1).

Educare al desiderio per la cura e il benessere del cittadino dell'oggi

Educating to the desire for the care and well-being of today's citizen

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, vito.balzano@uniba.it

ABSTRACT

È possibile oggi educare al desiderio nella prospettiva della cura e del benessere della persona? È questo il quesito dal quale muove la riflessione che caratterizza il presente contributo. La pedagogia sociale, ormai da diversi anni, guarda al tema del benessere e della cura della persona come urgenze proprie del cittadino dell'oggi, con particolare attenzione ai contesti giovanili. L'assenza di desiderio, il mutato significato educativo del termine, specie nella sua applicazione pratica, denotano una difficoltà che diviene riconoscibile nelle declinazioni evolutive del soggetto in educazione. Sembra paradossale, ma le giovani generazioni, che hanno accesso a una libertà mai conosciuta prima, non riescono più a desiderare, o lo fanno senza dare la giusta forza, finendo per caratterizzare quello che Recalcati ha definito "il tempo dell'eclissi del desiderio" (2021).

L'educazione, oggi, può riannodare i fili cercando di diventare strumento per una nuova idea di desiderio, che affondi le proprie radici su una base pedagogica forte e caratterizzata dalla centralità della persona, la cura e il benessere della stessa, recuperando la dimensione della domanda di dignità e della categoria pedagogica della responsabilità.

ABSTRACT

Is it possible today to educate about desire from the perspective of personal care and well-being? This is the question from which the reflection that characterizes the present contribution moves. Social pedagogy, for several years now, has been looking at the issue of well-being and care of the person as urgencies peculiar to the citizen of today, with particular attention to youth contexts. The absence of desire, the changed educational meaning of the term, especially in its practical application, denote a difficulty that becomes recognizable in the evolutionary declinations of the subject in education. It seems paradoxical, but the younger generation, which has access to a freedom never known before, can no longer desire, or does so without giving it the right strength, ending up characterizing what Recalcati has called "the time of the eclipse of desire" (2021).

Education, today, can reconnect the threads by trying to become an instrument for a new idea of desire, rooted in a strong pedagogical basis characterized by the centrality of the

person, the care and well-being of the person, recovering the dimension of the demand for dignity and the pedagogical category of responsibility.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Education; Well-being; Person; Responsibility; Desire
Educazione; Benessere; Persona; Responsabilità; Desiderio

INTRODUZIONE

È possibile oggi dare una definizione di desiderio in ambito educativo? E se sì, in che forma la sua applicazione pratica può diventare strumento utile alla pedagogia? Il desiderio rappresenta certamente una categoria pedagogica tra le più interessanti e sulle quali la comunità scientifica, da tempo, sta ponendo la propria attenzione. In sostanza, però, cosa intendiamo per desiderio? L'immaginario collettivo associa il desiderio al capriccio, all'arbitrio, alla possibilità di agire assecondando la propria volontà e facendosi beffa del limite. Nel discorso della psicoanalisi, ad esempio, la parola desiderio, nell'accezione etimologica di vocazione, ha invece un significato contrario a quello assunto nel linguaggio comune: non la ricerca di un piacere più o meno effimero, ma forza, energia libidica, vocazione appunto, chiamata che conferisce unità, senso, profondità alla vita.

È in questa dinamica che la nostra analisi muove i suoi primi passi, provando a fornire una lettura educativa del desiderio quale mezzo per la cura e il benessere della persona. Il desiderio di cui parla la psicoanalisi non ha nulla a che fare quindi con l'intenzione, né con il bisogno, perché non è determinato dall'Io, ma dall'inconscio. Non si tratta più di qualcosa che può essere scelto, sfugge a qualsiasi tentativo di controllo e gestione dell'Io, filosoficamente inteso, perché è ingovernabile, va oltre la persona, alla quale tuttavia appartiene intimamente. Il discorso diviene decisamente più complesso se ci si muove sul binario della mancanza del desiderio, idea che spesso primeggia nella comunità moderna. Il tempo dell'oggi, infatti, è caratterizzato da una crisi profonda del discorso educativo; viviamo quella che Recalcati chiama "l'eclisse del desiderio, il suo tramonto" (2021). Il soggetto fatica a desiderare, rinuncia ad assumere l'impegno del desiderio, confonde il desiderio con il capriccio, non tollera la tenacia, la costanza, il coraggio, il decentramento, la vertigine che il desiderio comporta. Con l'idea, superficiale, di essere in grado di riconoscere le proprie voglie, il cittadino si sottrae alla vera scelta che implica il desiderio.

A questo punto del nostro discorso, due chiarificazioni si impongono con forza. La prima, in base a quanto fin qui osservato, ci impone di riconoscere che anche nel caso del discorso, dell'esperienza, o dell'insieme degli eventi educativi la questione del senso e del significato hanno una rilevanza che non può essere sottovalutata o addirittura sottaciuta; l'educazione, anzi, per essere più precisi, ogni evento educativo corretto, deve caratterizzarsi come uno sforzo di costruzione di senso, e ciò non soltanto per l'educando ma anche per l'educatore. In caso contrario, il rapporto educativo si ridurrebbe a una mortificante situazione di ripetizione e

riproduzione passiva di un senso già dato per-e nell'emulatore: situazione che perderebbe così la sua connotazione relazionale e quindi la sua valenza autenticamente pedagogica. La seconda questione sta nella capacità di valutare come l'esperienza educativa non sia mai e per nessun motivo un'esperienza sicura, priva di rischi. Al contrario, proprio per la sua connotazione relazionale essa appare sempre instabile, ambigua per la vita stessa dell'uomo (Cfr. Tarozzi, 2021, p. 97). Rispondere alla chiamata del desiderio, quindi, significa prestare ascolto alla forza della propria vocazione, a ciò che è nostro e più ci caratterizza, al talento che dovremmo onorare e moltiplicare, e che la paura costringe spesso a misconoscere, nascondere, sacrificare. Azione che comporta una certa assunzione di responsabilità che presuppone anche delle possibili rinunce (Cfr. Chionna, 2014). Dire sì al desiderio, inoltre, significa anche sottrarsi alla morsa degli altri, alle loro aspettative e ai progetti della famiglia, per affermare se stessi, e quello che si è. I giovani, in questa dimensione, sono i più vulnerabili. Da un punto di vista clinico, le forme di patologia a diffusione epidemica soprattutto tra i giovani – l'anoressia, la bulimia, la tossicomania, l'alcolismo, la violenza, la dipendenza dagli oggetti tecnologici – sono accomunate dalla stessa difficoltà di desiderare, sono legate da un desiderio senza più forza, abulico, sfibrato, latitante, irriconoscibile. Sembra un paradosso: i nostri giovani, che hanno accesso a una libertà mai conosciuta prima, non riescono a desiderare, ad avere una vocazione, a essere attraversati e animati da una passione.

QUEL CHE RESTA DEL TERMINE EDUCAZIONE NELLA PROSPETTIVA DI CURA E BENESSERE DELLA PERSONA

La diatriba tra educazione e pedagogia affonda le radici in un passato lontano e articolato: le vite dei figli traggono più danno che benefici dall'educazione, la quale non sarebbe altro che una museruola messa da genitori paranoici sulla legittima voglia di libertà dei loro figli. Lasciateli giocare, basta con l'istruzione forzata, nel pur nobile tentativo di sviluppare una quantomeno interessante autonomia dei più giovani, finisce per svilire il senso di una educazione che, diversamente, mira a fornire punti di riferimento e possibili risoluzioni alla costruzione identitaria dei cittadini del domani. Questa rappresentazione della problematica dell'educazione risente di una ideologia libertaria che misconosce la funzione della differenza simbolica tra le generazioni e il ruolo essenziale degli adulti giocato nel processo di formazione. Si tratta di una vera e propria mutazione antropologica che fa il pari con la "deprivazione antropologica" (Balzano, 2020, p. 73), a più riprese evidenziata dalla pedagogia personalista, la quale ritiene che il vivere sociale non possa più prescindere dall'analisi e dallo studio del concetto di responsabilità, intesa dapprima quale categoria pedagogica fondamentale, e in seguito ripensata da un punto di vista politico.

Provando a rintracciare i caratteri fondamentali della nostra analisi, per legarci a quanto oggi sia possibile recuperare dal termine educazione per declinarlo nella prospettiva della *cura* e del *benessere* della persona, proviamo a fare sintesi: se c'è stato un tempo dove l'educazione aveva il compito di liberare il soggetto dalla sua infanzia, oggi si tende invece a concepire l'infanzia come un tempo al quale si

vorrebbe essere eternamente fedeli, come una sorta di ideale del sé puro e incontaminato da tutti quei condizionamenti culturali e sociali che rischiano di corrompere la sua affermazione. Non si tratta più di educare il bambino alla vita adulta ma di liberare il bambino dalla vita degli adulti perché la vita adulta non è una vita, ma solo la sua falsificazione morale. Gli esiti di questo processo si possono riassumere con una difficoltà crescente dei nostri figli di accedere alla dimensione generativa (Cfr. Mannese, 2020) del desiderio poiché la condizione di questo accesso è data dall'incontro con il limite umanamente declinato. Solo se la vita riconosce che non tutto è possibile può fare esistere il desiderio come una possibilità autenticamente generativa. Altrimenti il desiderio si eclissa soffocato dalla marea montante della soddisfazione immediata dei bisogni (Cfr. Recalcati, 2016).

L'elevazione del giovane a nuovo idolo di fronte al quale, al fine di ottenere la sua benevolenza, i genitori si genuflettono, è un effetto di questa erosione più diffusa del discorso educativo. Nella pedagogia - falsamente - libertaria che oscura il trauma benefico del limite come condizione per il potenziamento del desiderio, l'educazione stessa è diventata un tabù arcaico dal quale liberarsi, una parola insopportabile che nasconde e giustifica subdolamente il sadismo gratuito degli adulti verso l'innocenza dei giovani. Oggi più che in passato, si delinea un campo di indagine ben definito che vede una pedagogia della famiglia, radicata nel discorso pedagogico generale, e che si definisce come originale settore di studio delineato da un chiaro oggetto di ricerca. Coincide, in buona sostanza, con «il nascere, il divenire, l'articolarsi delle relazioni educative in un preciso contesto esperienziale, a sua volta contraddistinto da inedite dinamiche pedagogiche organizzative e di funzionamento» (Pati, 2014, p. 7). Il contesto familiare al quale qui si fa riferimento non è esclusivamente un gruppo sociale caratterizzato da residenza comunale, riproduzione e cooperazione, ma piuttosto quel quadro definito di adultità, quale riferimento imprescindibile per una nuova sfida culturale e generazionale della ricerca pedagogica e dall'analisi educativa in senso totale. Il dissolversi dell'adultità, quel fenomeno che vede il crollo del mito dell'adulto, si muove contestualmente a una crisi di alcune fasce d'età fondamentali nello sviluppo dell'uomo: dalla scomparsa dell'infanzia, primo problema affrontato dalla moderna pedagogia della famiglia, oggi siamo passati, attraverso la fine dell'adultità, a una lunga e interminabile adolescenza o, per meglio definirla, *adultescenza*. La crisi dell'adultità, infatti, è un – ma non il solo – aspetto che caratterizza una più ampia crisi della genitorialità, dove si intende per genitorialità non soltanto un legame coniugale, ma una struttura caratterizzata da compiti ben precisi che si realizzano attraverso nuovi spazi di alleanza tra madre e padre (Cfr. Rossini, 2017, p. 81).

In realtà, questa dismissione del concetto di educazione è un modo con il quale gli adulti – che, come ricorda Lacan, sono “i veri bambini” (Cfr. Recalcati, 2012) – tendono a disfarsi del peso della loro responsabilità di contribuire a formare la vita del figlio. Ne è una prova il sospetto coi quali molti genitori osservano gli insegnanti che si permettono di giudicare negativamente i loro figli o di sottoporli a provvedimenti disciplinari. Muovendo dall'assunto che non esistono genitori ideali, o, che, come sentenziava Freud, il mestiere del genitore è impossibile, cioè, è impossibile per un genitore non sbagliare, questo non significa affatto disertare la responsabilità di assumere delle decisioni, specialmente nei confronti dei propri

figli. Non si tratta per i genitori di proporsi come modelli educativi infallibili – niente di peggio per un figlio che avere un padre o una madre che si offrono come misura ideale della vita – ma di fare sentire che esiste sempre un mondo al di là di quello incarnato dell’esistenza del figlio, che l’esistenza di un figlio non può esaurire l’esistenza del mondo.

«La genitorialità dei nostri tempi è, per così dire, più attenta, rispetto al passato, ai modi di essere e di fare dei figli a cui tende ad attribuire una unicità bisognosa di ascolto e di risposte personalizzate. [...] Quando la famiglia è autentica, si colloca in una logica diversa da quella del mercato, si colloca in una logica dell’amore che è desiderio e dono simultaneamente» (Elia, 2016, p. 39).

Nella prospettiva del benessere e della cura della persona, quindi, educare al desiderio apre scenari di riflessione pedagogica molto interessanti. Oggi, questi due termini sono sempre più vicini al mondo della politica e a quello della società più in generale: si tratta di temi sui quali l’evoluzione delle politiche sociali ha tanto dibattuto. Basti ricordare che l’idea stessa di comunità, divenuta centrale nell’evoluzione delle politiche sociali e di welfare, sta a indicare lo spazio delle relazioni tra i diversi attori sociali che sono chiamati a esercitare la responsabilità collettiva di costruire il sistema locale di cura e promozione del benessere sociale. Al timone della comunità, di ogni buona comunità, ci sono gli educatori, nella nuova veste professionale, responsabili di guidare, secondo le dinamiche partecipative e relazionali della pedagogia, la pratica educativa di costruzione identitaria del cittadino responsabile all’interno della frammentarietà del presente. A questo concetto si lega lo sviluppo del benessere della persona: «i cambiamenti nelle cose non sono estranei alle attività di una persona e la carriera e il benessere della persona sono legati al movimento delle persone e delle cose. Interesse e preoccupazione significano che la persona e il mondo sono impegnati fra loro in una situazione che si va sviluppando» (Dewey, 1992, p. 69).

Al centro di questa condizione si colloca, nella prospettiva di un nuovo umanesimo per la pedagogia personalista, la persona con tutte le sue fragilità, incertezze, precarietà, che deve essere instradata lungo un percorso di recupero della propria memoria. In una fase congiunturale in cui la precarietà dell’universo è fortemente rappresentata e la fragilità umana è attratta dalla spirale del cambiamento, dell’effimero, dell’usa e getta, dal *benessere* come *ben-avere*, dalla paura del futuro, dalla conquista

della felicità assoluta, si ripropone in tutta la sua pregnanza e urgenza un nuovo e più incisivo rapporto tra educazione e società, un binomio spesso difficile e conflittuale, connotato di utopia. Un’utopia non come rappresentazione del mondo dell’impossibile, ma come quello dell’inattuale, del futuro. Il desiderio di desiderare, in una prospettiva autenticamente pedagogica, che metta al centro del dibattito la persona oggi, il cittadino che costruisce il proprio essere in prospettiva di cura e benessere per l’evoluzione, possibilmente positiva, della comunità nella quale vive.

QUALI PROSPETTIVE PER IL CITTADINO DELL'OGGI?

Alla luce di quanto analizzato fino a questo momento, diventa centrale la riflessione intorno al valore pedagogico del cittadino dell'oggi, impegnato nella duplice funzione di persona singola e membro di una comunità. La categoria morale della *solidarietà* ha riaperto scenari di ricerca interessanti sull'evoluzione della persona oggi. Le sfide dell'educativo evidenziano come sia necessario coniugare i bisogni della persona con le diverse trasformazioni quotidiane che la tarda modernità sta mostrando. Già Bauman, infatti, aveva evidenziato le caratteristiche del cittadino moderno, riformulando e criticando il concetto stesso di cittadinanza. Un diffuso individualismo, in buona sostanza, coniugato con l'eccessiva e massiccia proliferazione di forme sempre più spinte di liberismo economico, sempre più invasiva del mercato, ha posto le basi "del cittadino consumatore" (Schnapper, 2000, p. 32).

Quali possono essere le prospettive pedagogiche per il cittadino dell'oggi? È importante provare a ripartire dalla costruzione identitaria e dal concetto di libertà della persona: sia la libertà, che l'identità, si sostanziano nell'ampia categoria pedagogica della *responsabilità* che, oltrepassando la questione di genere, finisce per scindersi in termini attuativi nelle differenze d'età. Esiste un giovane responsabile, anche se non in senso assoluto, ed esiste certamente un adulto responsabile; di contro, ci sono giovani che non hanno maturato un senso di responsabilità pieno, così come ci sono adulti che non riescono a sviluppare il proprio agire in modo responsabile. «Il riferimento è a una responsabilità consapevolmente dentro al valore storico dell'azione e delle conseguenze che ne possono derivare da una corretta valutazione prospettica, in grado di richiamare l'attenzione del soggetto sulle conseguenze delle proprie scelte e ad agire responsabile quale stima della personale capacità di agire intenzionalmente e di scegliere in base a ragioni» (Chionna, 2012, p. 58). Educare alla responsabilità, quindi, è uno dei compiti principali della pedagogia sociale e richiede un'organizzazione che sappia riconoscere gli elementi essenziali sui quali puntare per giungere, attraverso l'educazione responsabile del giovane e la costruzione dell'agire responsabile nell'adulto, a formare il cittadino responsabile. In questo senso, l'identità è responsabilità personale, consapevole dinamica tra stabilità del sé e articolazione di specifica espressione nella diversità delle esperienze che si susseguono nel tempo; identità, quindi, significa unicità della dimensione personale che si impara a conoscere e riconoscere nel tempo, senza perdere il senso della consapevolezza del personale valore. È comunità ininterrotta nello sviluppo degli eventi, nella crescita mentale, morale, fisica, sociale, secondo forme di permanenza nel tempo che sempre può far dire "io sono" (Chionna, 2012, pp. 57-74). Una identità culturale, inoltre, intesa come quel «complesso delle pratiche che si sono avvicinate nel corso dei secoli, legate al modo di essere di una comunità e considerate da essa avere lo statuto di valore irrinunciabile» (Colazzo, 2002, p. 3). Altro passaggio essenziale nella costruzione di una prospettiva sociale del desiderio, pedagogicamente caratterizzata, è rappresentato dalla categoria della partecipazione, che richiama in modo sostanziale il rapporto pedagogia e politica, ma che necessariamente va oltre e si nutre di elementi essenziali di un educare alla

politica che mira alla costruzione del cittadino responsabile con il contributo della comunicazione. Per il politico, però, che è persona fondamentale nel complesso quadro che stiamo analizzando, resta comunque indispensabile ottenere consenso; per tale ragione, in particolare in prossimità delle tornate elettorali, egli si adopera, facendo ricorso a più o meno raffinate tecniche e tecnologie, per guadagnarsi una legittimazione, altrimenti negata senza una delega. In ciò venendo meno, anche, al dovuto rispetto per gli elettori. Ne consegue che, inoltre, come dice Bauman, «la caratteristica dell'attuale politica è l'insignificanza. I politici non hanno un programma, ambiscono solo a rimanere in carica. Questo non è il migliore dei mondi, ma il suo reale. Inoltre, tutte le alternative sono peggiori, devono essere peggiori [...]. Va così per mancanza di alternative» (Bauman, 2000, p. 20). Oggi, il cittadino dell'era postmoderna, per dirla in termini sociologici, ha un'idea della fiducia diametralmente diversa dall'essenza del termine, e questo rappresenta un problema proprio della pedagogia. Educare alla politica, puntando alla formazione e costruzione del cittadino di domani, responsabile e inclinato al bene comune, significa anche, e soprattutto, alla ridefinizione del concetto di fiducia. «Non si ha più fiducia nella politica, o meglio nella figura del politico, poiché il personalismo politico, che ha visto sempre più presente la figura di una persona o di un volto, piuttosto che di un partito o di un'ideologia, ha costruito, con il contributo essenziale dei media, un elettore-cittadino affascinato dal volto che racconta la propria idea piuttosto che dall'idea stessa che questi espone» (Balzano, 2020, p. 82).

Una possibile strada, quanto meno percorribile, per ridefinire le prospettive pedagogiche del desiderio in riferimento al cittadino dell'oggi, potrebbe essere quella di ripartire dalle molteplici dimensioni dell'essere umano: il corpo, la mente, l'emozione, la cognitività, la relazionalità, ecc.; sono questi gli elementi alla base di una idea di salute che si configura come risorsa di vita, bene inalienabile, diritto fondamentale da difendere e salvaguardare nella sua totalità somatica e psichica e nella sua integrazione con l'ambiente di vita. In tal senso il benessere viene inteso come diritto elementare di ogni cittadino ma anche prerequisito per lo sviluppo personale e collettivo, fattore in grado di limitare o, alternativamente, promuovere la libertà di un popolo e l'assetto democratico di un paese (Cfr. Sen, 2000).

CONCLUSIONI

È possibile riaccendere l'idea di un educare al desiderio nella prospettiva della persona pedagogicamente intesa? Quanto il desiderio può definirsi educativo in senso sostanziale, oltre che categoriale? «Il desiderio è desiderio dell'oggetto del desiderio dell'altro - afferma Jacques Lacan -. L'autore, però, ritiene al tempo stesso che il desiderio proprio vada disidentificato dal desiderio dell'altro per farne quindi l'espressione più pura della mancanza di essere» (Recalcati, 2012, p. 246).

Non siamo più nella dimensione della omologazione semplicistica del desiderio legato alla parola, al linguaggio, ovvero la dipendenza dialettica del desiderio dalla dimensione dell'intersoggettività e del riconoscimento simbolico, quanto piuttosto una radicale eccedenza del desiderio rispetto alla parola che scardina l'idea

dialettica dello stesso come desiderio di riconoscimento e problematizza fortemente l'idea del desiderio come affiliazione, rimpianto, struggimento nostalgico per l'oggetto perduto.

Siamo partiti da una possibile definizione di un'educazione al desiderio per giungere a come la stessa possa caratterizzare il concetto di cura e benessere della persona, specialmente in relazione al cittadino dell'oggi. In questa prospettiva, la pedagogia si pone come scienza di saperi in grado di problematizzare e tradurre in pratica l'idea progettuale del desiderio; la relazionalità umana, quindi, come misura educativa in applicazione pratica che metta al centro il valore della persona. In realtà, l'uomo molte volte si rifiuta di riconoscere il suo costitutivo relazionismo, come troppo pericoloso o forse troppo scomodo, e dà invece forma concreta ad atteggiamenti irrazionalistica, tutti volti all'autoaffermazione esclusiva, ossia alla determinazione di una dipendenza assoluta degli altri da sé. Tali atteggiamenti irrelazionistici conducono, come l'esperienza purtroppo facilmente ci fa constatare, alla chiusura, al settarismo e all'egoismo, da cui derivano l'incomprensione, la mancanza di amore e dunque gli attriti, gli urti e le lotte. E non è possibile che sia altrimenti; perché si mette in una posizione che pretende di essere assoluta, non può che negare tutto ciò che si mette fuori di essa, il suo scopo principale sarà inevitabilmente quello di ridurre al silenzio o, peggio, di giudicarlo un sogno o non essere, colui che gli dà torto o che gli resiste e quindi genericamente l'altro da sé.

Una possibile prospettiva risolutiva sarebbe rintracciabile nell'idea di aporia (problema le cui possibilità di soluzione risultano annullate in partenza dalla contraddizione) del desiderio se al centro della riflessione poniamo la persona pedagogicamente caratterizzata. Esiste, come abbiamo visto, nell'insegnamento di Lacan una polisemia della parola desiderio; non esiste un'essenza univoca del desiderio, ma esistono diversi modi della sua esistenza, diversi possibili ritratti. Il loro denominatore comune è l'irriducibilità di questa categoria nella prospettiva teorica e in quella pratica, in quanto il termine desiderio annoda e raccoglie qualcosa di identico al soggetto e, quindi, ci permette di affermare che la soggettività è ineliminabile. Se è vero che non c'è desiderio senza parola, è altrettanto vero che non c'è parola capace di dire il desiderio. La soddisfazione del desiderio non si esaurisce nella soddisfazione simbolica della domanda di riconoscimento. L'incompatibilità del desiderio con la parola fa emergere un'altra dimensione della soddisfazione che darà conto dell'importanza crescente del concetto di godimento. Il desiderio sfugge alla dialettica significante della domanda in quanto resto, ovvero residuo, della traduzione dell'urgenza vitale e particolare del bisogno nell'universalità significante della domanda.

In conclusione, possiamo affermare che il desiderio è ciò che struttura l'esistenza di ognuno ma anche un qualcosa che non è gestibile pienamente dalla coscienza umana: in parte ci guida, ci indirizza e ci tutela, e in parte ci attraversa, ci sovrasta e ci gioca. Il desiderio si trasmette per contagio, non si trasmette per retorica o per tecniche pedagogiche; e perché il giovane sia contagiato dal desiderio deve fare un incontro del desiderio, deve incontrare un testimone del desiderio un insegnante, un educatore, un genitore. Ma ognuna di queste figure diventa testimone del desiderio solo retroattivamente, non si può candidare ad essere testimone del desiderio, non esistono testimoni di professione: la testimonianza è ricostruita dal giovane

retroattivamente. Dunque, non è una tecnica che conta, sono degli atti: non c'è niente di più benefico per una persona, specie nei primi anni di vita, che incontrare dei testimoni del desiderio. È questa la strada che oggi la pedagogia può tracciare a beneficio di uno sviluppo autentico della persona, per la cura e il benessere della stessa, affinché questi possa tradursi in un cittadino responsabile.

BIBLIOGRAFIA

- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Chionna, A. (2012). Giovani e senso di responsabilità. In A. Chionna, G. Elia, & L. Santelli Beccegato (Eds.), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini.
- Chionna, A. (2014). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
- Colazzo, S. (2002). *Il museo e la formazione sociale tra storia e territorio*. Castrignano dei Greci (Lecce): Amaltea.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (ed. or. 1910).
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Pati, L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Recalcati, M. (2021). È possibile educare al desiderio?. Milano: Feltrinelli Education. Consultabile al link: <https://www.feltrinellieducation.it/magazine/e-possibile-educare-al-desiderio>.
- Recalcati, M. (2016). Quel che resta della parola "educazione". In "La Repubblica" (27 marzo 2016), consultabile al link: <https://www.gliscritti.it/blog/entry/3681>.
- Recalcati, M. (2012). *Jacques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossini, V. (2017). Condividere per convivere: la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?*. Parigi: Gallimard.
- Sen, A.K. (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: il Mulino.
- Tarozzi, M. (2021). *Piero Bertolini. L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini.

Desiderio, Autodeterminazione e Progetto di Vita. Prospettive inclusive

Desire, Self-determination and Life Project. Inclusive perspectives

Flavia Capodanno*, Addolorata Amadoro**, Carmen Lucia Moccia***, Fausta Sabatano****

*Università degli Studi di Salerno, Italia, fcapodanno@unisa.it,

**Università degli Studi di Salerno, Italia, aamadoro@unisa.it,

*** Università degli Studi di Salerno, Italia, cmoccia@unisa.it,

****Università degli Studi di Salerno, Italia, fsabatano@unisa.it.

ABSTRACT

I cambiamenti repentini a cui siamo sempre più esposti, derivanti dall'imprevedibilità degli eventi, spesso sembrano spingere i giovani verso l'individualismo, provocando un disinteresse nella ricerca dell'Altro o, meglio, nel *desiderio* dell'Altro. Ne deriva una tendenza ostinata a perseguire il soddisfacimento dei propri bisogni nell'illusione di dare risposta ai propri desideri. Assumendo la prospettiva lacaniana, il desiderio non può prescindere dalla presenza dell'Altro; infatti, l'Io ha necessità dell'Altro per esistere, anzi, esiste solo attraverso i significanti dell'Altro. Muovendo da tali premesse, il presente contributo indaga il concetto di *desiderio* proponendone una possibile declinazione didattico-pedagogica in prospettiva inclusiva, con l'obiettivo di sollecitare la riflessione circa l'esistenza di un desiderio autentico che emerge costantemente nella relazione tra insegnante e studente. Un desiderio che non sia la sintesi di desideri eterodiretti, ma che, soprattutto in presenza di bisogni educativi speciali, attraverso l'esercizio dell'autodeterminazione, favorisca la realizzazione del Progetto di vita individuale.

ABSTRACT

The sudden changes to which we are increasingly exposed, deriving from the unpredictability of events, often lead young people towards individualism, thus causing a lack of interest in the relationship with the Other or even in the desire for the Other. The result is a tendency to pursue the satisfaction of one's needs in the illusion of giving an answer to one's desires. Assuming the Lacanian perspective, desire cannot ignore the

presence of the Other, indeed, the Ego needs the Other to exist, it exists only through the signifiers of the Other. Stemming from these premises, this article investigates the concept of desire by proposing a possible didactic-pedagogical declination within an inclusive perspective, with the aim of soliciting a reflection on the existence of an authentic desire that constantly emerges in the relationship between teacher and student. A desire that is not the synthesis of other-directed desires, but which, especially in the presence of special educational needs, can promote the realization of the Individual Life Project through the exercise of self-determination.

KEYWORDS/ PAROLE CHIAVE:

Desire; Inclusion; Self-Determination; Life Project

Desiderio; Inclusione; Autodeterminazione; Progetto Di Vita

INTRODUZIONE

Nell'intricato panorama sociale contemporaneo si potrebbe scorgere una deriva del desiderio, causata dall'esaltazione ostinata del mero soddisfacimento dei propri bisogni nella prospettiva di un "futuro" avvertito come "minaccia" (Benasayag & Schmit, 2004, p. 40). Questa riflessione induce a soffermarsi su due categorie, indagate in più campi del sapere: il bisogno e il desiderio. Particolarmente coerenti al riguardo, risultano le suggestioni lacaniane che vedono il desiderio come conseguenza della relazione tra il bisogno - definito come una necessità concreta del soggetto - e la domanda per il soddisfacimento del bisogno stesso: «pertanto, il bisogno si tramuterebbe in desiderio nel necessario riferirsi alla domanda dell'Altro» (Corsi, 2020, p. 80). I cambiamenti repentini a cui siamo sempre più esposti, derivanti dall'imprevedibilità degli eventi, spesso sembrano provocare nei giovani un disinteresse nella ricerca dell'Altro e, di contro, una tensione verso il soddisfacimento immediato di un bisogno che, tradotto in godimento, senza contezza delle regole dettate dal limite, soprattutto nella relazione con l'Altro, innesca un eccessivo ripiegarsi verso un percorso di vita fondato sull'individualizzazione (Beck, 2002). L'epoca che stiamo vivendo, infatti, è permeata da un pervasivo senso di incertezza e di impotenza, di precarietà e di fragilità, soprattutto in riferimento alle nuove generazioni impegnate nel processo di costruzione della propria identità (Sennet, 1999), sovente all'interno di una dimensione di nichilismo attivo (Galimberti, 2018). Appare, pertanto, opportuno ripensare e riflettere sull'importanza del desiderio come dispositivo pedagogico.

Questo termine - derivante dal latino *de* privativo e *sidus* (stella) - indica, da un lato la *manca*za delle stelle, dall'altro la *provenienza dalle stelle*. Il desiderare significa, quindi, sentire la *presente assenza* delle stelle in ragione di un legame strettissimo con esse. La metafora suggerisce l'intensa connessione tra uomo e desiderio: l'uomo si nutre del suo desiderio, in quanto bisogno inespresso che anela a *essere*. Ne abbiamo testimonianze in vari campi del sapere: dal celebre verso dantesco "*e uscimmo a riveder le stelle*" - che è stato utilizzato come auspicio anche nel momento emergenziale pandemico - fino alle stelle dei naviganti, che *orientano* verso la giusta direzione, o alla pratica comune nelle antiche civiltà di interrogare

gli astri, sperando in buoni presagi. Da questa prospettiva, dunque, il desiderio indicherebbe la percezione di una mancanza, l'assenza di qualcosa di necessario per poter leggere, esprimere e orientare la natura stessa della propria identità. Emerge da queste riflessioni l'opportunità di un'analisi critica in ambito pedagogico del costruito del desiderio, anche in relazione alla vivace dialettica tra i concetti di limite, di bisogno e, appunto, di desiderio.

Partendo dalla considerazione che «il limite è, quindi, la premessa dell'educazione e il consentimento della sua stessa messa in atto» (Corsi, 2020, p. 69), il senso stesso dell'educazione, intesa nell'accezione maieutica del *trarre fuori*, induce a ravvisare nel desiderio il dispositivo atto a generare nell'individuo la tensione verso la realizzazione della propria identità, affermando una libertà responsabile nella relazione *liminare* con l'Altro. A questo proposito, se si intende la costruzione della propria identità, in termini di *Bildung* e di *Paideia*, si richiama la duplice accezione del dare-forma e dell'auto-formarsi (Bertagna, 2018). Dunque, per una piena affermazione della propria natura umana, diventa fondamentale riconoscersi, nella ricorsività della relazione con l'Altro, nei propri limiti e nei propri talenti: diventa un'assunzione di responsabilità, nell'accezione del *rispondere a se stessi*.

Queste riflessioni si riverberano in modo significativo sulla finalità educativa della scuola, soprattutto in prospettiva inclusiva. Infatti, l'inclusione, ampiamente riconosciuta come uno dei principi fondanti della qualità delle istituzioni educative, prevede una progettualità didattica volta alla promozione del successo scolastico di tutti gli studenti. Per riuscire in questo obiettivo, secondo la prospettiva della *full inclusion*, un agire didattico inclusivo dovrebbe fondarsi su una didattica personalizzata, che presti attenzione alla valorizzazione delle peculiarità del singolo, inserito in un contesto classe, visto come ricchezza e occasione di confronto nel riconoscimento dei propri limiti e delle proprie possibilità (D'Alonzo, 2016).

In ragione di ciò, le agenzie formative, in primis la scuola, dovrebbero proporre *traiettorie non lineari* (Sibilio & Aiello, 2015), in cui sia possibile rideclinare i propri limiti, ristrutturare le proprie aspirazioni, trasformando il desiderio, in quanto bisogno inespresso, in *domanda*, tramutandolo da una condizione di *mancanza d'essere* ad una di *presenza d'essere*.

Alla luce di quanto detto, il presente contributo, a partire dalla declinazione del desiderio connesso alla costruzione di identità in relazione all'Altro, mira a definire e a sottolineare l'importanza di un'educazione dei giovani mirante a promuovere pensiero critico e competenze metacognitive tali da realizzare un'analisi consapevole e profonda delle proprie inclinazioni e dei propri talenti. Risulta, infatti, centrale l'azione del docente, che attraverso un processo maieutico riesca a trasformare in *domanda* il desiderio dello studente, riducendo il rischio di far vivere quest'ultimo in un perenne stato di permanenza, in un presente limitato e limitante (Benasayag & Schmit, 2004) senza alcuna responsabilità nei confronti delle proprie potenzialità.

Questo aspetto assume ancora più importanza in situazioni di disabilità e, in generale, di altri bisogni educativi speciali, soprattutto quando il contesto tende a divenire barriera e non facilitatore di un reale processo emancipativo degli alunni. In tale prospettiva, le nuove generazioni potranno avere gli strumenti per orientare

le loro scelte e per costruire il proprio progetto di vita perché resi capaci di agire (Sen, 2000), attraverso l'esercizio dell'agentività (Bandura, 1997; Biesta & Tedder, 2007) e dell'autodeterminazione. Con questi concetti si vuole sottolineare la capacità della persona di compiere determinate azioni, con la consapevolezza di farlo (Biesta & Tedder, 2007; Sibilio & Aiello, 2018), grazie alla possibilità di essere agente causale delle proprie scelte (Wehmeyer, 1996), dunque del proprio progetto di vita. In questo modo, le alunne e gli alunni con disabilità, come tutti, a prescindere da eventuali difficoltà barrieranti, possono esercitare il loro diritto alla scelta del proprio percorso di vita, sviluppando le loro potenzialità (Cottini, 2017). Si analizzerà, pertanto, il ruolo della scuola che, nella declinazione dell'insegnamento «come una specifica azione umana complessa fondata sull'interazione [...] promuova i processi apprenditivi del discente secondo modalità che possono: valorizzare il suo stile cognitivo; espandere il potenziale derivante del suo stile cognitivo; esercitare modalità apprenditive diverse» (Sibilio, 2020). Una scuola che riesca, dunque, a promuovere negli alunni la passione, il desiderio di desiderare, la ricerca delle loro potenzialità, in relazione a quelle che sono le inclinazioni personali e le *affordances* (Gibson, 1976), ovvero le opportunità offerte dal contesto. In questa ottica, il desiderio, nell'accezione di *fervore dello studium*, inteso come ardore di conoscenza, può rappresentare la forza motrice che invita a non fermare lo sguardo, ma insistere e riuscire a *riveder le stelle*.

SOGGETTIVAZIONE E DESIDERIO NELLA PROSPETTIVA DI UN'EDUCAZIONE INCLUSIVA

Una declinazione del concetto di desiderio in ambito didattico-pedagogico non può prescindere dall'analisi delle interessanti suggestioni offerte dal contributo di Jacques Lacan su questo costrutto. Assumendo una posizione strutturalista di matrice saussuriana, lo psicanalista francese definisce il desiderio come *residuo dell'obliterazione* (Lacan, 2002) operata all'interno del processo di soggettivazione dell'individuo. Evidenziando un profondo nesso tra bisogno, domanda e desiderio, Lacan sostiene che il processo di soggettivazione consiste in un atto di definizione linguistica (*domanda*) dei bisogni originari dell'individuo ad opera dell'Altro, a sua volta prodotto di un processo di significazione. Tuttavia, la domanda non riesce a trasformare tutto il nucleo primordiale di bisogni, per cui lo scarto tra ciò che viene trasformato e ciò che rimane è il desiderio, che si configura, quindi, come il residuo del bisogno, come ciò che avanza da questo processo di trasposizione. Pur trattandosi di una categoria che rimanda alla dimensione malinconica di un bisogno che non è riuscito a trasformarsi in domanda, il desiderio è sempre *desiderio della presenza dell'Altro*, in quanto ricerca continua di un'alterità che lo sollevi dalla sua condizione di *mancaza d'essere* (Recalcati, 2016). Questa teoria della soggettivazione implica un'interconnessione dialettica tra l'Io e l'Altro, in quanto se la realtà e, quindi, l'individuo, esiste solo attraverso il linguaggio, inteso come atto di significazione, «la domanda è ciò che di un bisogno passa attraverso

il significante indirizzato all'Altro» (Lacan, 2004, p. 85); pertanto, ne deriva che l'Io ha necessità dell'Altro per esistere, anzi, esiste solo attraverso i significanti dell'Altro. Tale interconnessione rimanda, in ambito didattico, al rapporto tra insegnamento e apprendimento: come l'Io non può esistere senza un Altro che lo definisce, ugualmente non esiste insegnamento senza l'altrui apprendimento. Quest'ultimo rappresenta, in definitiva, l'atto di significazione del primo, ma poiché si connota dell'elemento personale, dato dalla soggettività della significazione in cui intervengono le numerose variabili, visibili e invisibili, prodotte dalla complessità sistemica dell'uomo, ne deriva che nessun apprendimento può essere uguale ad un altro ed è, perciò, unico. Secondo la prospettiva del pensiero costruttivista, l'apprendimento si configura come «espressione della soggettività dell'individuo, che nell'apprendere, esprime il bisogno di crescita non solo cognitiva, ma affettiva ed emotiva. [...] L'apprendimento si pone come un processo di trasformazione dinamico» (Sibilio, 2020, p. 59). L'elemento fondamentale che caratterizza il processo di insegnamento-apprendimento è l'interazione, che, secondo la prospettiva delle scienze sociali, può essere definita come: «l'accoppiamento regolato tra almeno due agenti autonomi, nel quale la regolazione è finalizzata ad aspetti dello stesso accoppiamento, così da costituire un'organizzazione autonoma emergente nel dominio delle dinamiche relazionali, senza distruggere, nel processo, l'autonomia degli agenti coinvolti (anche se le loro possibilità sono incrementate o ridotte)» (De Jaegher & Di Paolo, 2010, p. 66). In particolare, l'interazione didattica si contraddistingue per un insieme di fattori che necessitano di un'analisi e di una comprensione adeguate e che si identificano con il tipo di attore, la frequenza d'azione, la durata, il grado di attività e il grado di prevedibilità. L'interazione didattica consiste nell'insieme di due azioni. Tuttavia, a differenza dell'azione, che rappresenta un'attività di scopo non necessariamente diretta ad un'altra persona, l'interazione didattica può essere definita, secondo la prospettiva enattiva, come un processo di co-adattamento e di co-evoluzione in quanto consiste nell'effetto derivato dall'incontro di due agenti, da cui si origina un risultato con caratteristiche diverse da quelle possedute originariamente da essi (Sibilio, 2020). L'interrelazione Io-Altro descritta da Lacan ritorna, analogamente, nella relazione docente-discente, al cui interno si colloca il sapere in un movimento circolare continuo. La forma significativa di questa interrelazione è rappresentata dalla conoscenza, non più considerata assoluta e definitiva, pertanto *trasmissibile*, bensì *costruita* e, quindi, *generata* come prodotto di tale interazione, il cui nucleo risiede nella percezione, ossia «il confronto tra diversi sistemi di elaborazione, tra differenti strutture biologiche, credenze, esperienze, atteggiamenti che concorrono a generare la conoscenza e la sua dimensione evolutiva» (Sibilio, 2020, p. 36). Il processo di insegnamento-apprendimento rappresenta, dunque, l'atto di significazione del bisogno educativo che, coerentemente con la prospettiva dell'attivismo pedagogico, si configura come bisogno sociale. Nel corso del tempo, il concetto di bisogno educativo si è arricchito di numerose ulteriori sfumature, che hanno contribuito ad ampliarne lo spettro semantico. In aggiunta ai bisogni di maturazione e di socialità, individuati da Dewey, Ferrière propone quello di individualizzazione e Rogers sottolinea l'importanza dell'empatia (Goussot, 2015). Infine, il ricorso all'attributo

“speciale” ne ha affinato ulteriormente il significato. L’espressione “Bisogno Educativo Speciale” (BES), concettualizzata nel 1971 da Ronald Gulliford nel suo saggio *Special Educational Needs* e successivamente recepita nel rapporto finale della Commissione Warnock (1978), viene introdotta ufficialmente in Italia con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012. Si tratta di «una *locuzione ombrello* per ogni forma di difficoltà, esperibile da chiunque ed in qualsiasi momento della propria esistenza, in qualunque contesto scolastico (sia speciale che ordinario)» (Aiello, 2018, p. 17). Richiamando i concetti di *funzionamento globale del soggetto* e di *salute*, intesa come benessere bio-psico-sociale della persona, definiti dal modello ICF dell’OMS, il Bisogno Educativo Speciale è «qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo ed apprenditivo, espressa in un funzionamento problematico per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, che necessita di educazione speciale individualizzata» (D’Alonzo, 2019, p. 48). L’evoluzione diacronica del significato di “bisogno educativo” trova una corrispondenza anche nello sviluppo del sistema scolastico italiano, avvenuto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso che, attraverso varie fasi (prima l’inserimento, poi l’integrazione), è giunto all’adozione dell’attuale modello educativo di tipo inclusivo che si cura di valorizzare le differenze, piuttosto che emarginare la diversità. Questo modello, coerentemente con l’attuale orientamento internazionale, ha come scopo la realizzazione di un’educazione inclusiva che sia per tutti e per ciascuno, attraverso il riconoscimento delle peculiarità di ogni singolo studente e l’adozione di strategie didattiche personalizzate, che soddisfino i bisogni educativi di ciascuno, affinché ognuno possa esprimere al meglio il proprio potenziale. Tornando alla categoria di desiderio analizzata da Lacan, Recalcati evidenzia che esso può essere inteso come la marca personale dell’individuo, tesa proprio alla valorizzazione della sua differenza dall’Altro: «[...] il desiderio viene dall’Altro, ma il compito del soggetto è quello di assumerlo, rigenerarlo, produrlo come proprio. È il desiderio, infatti, che custodisce la differenza del soggetto, che, come afferma Lacan, resiste ad ogni suggestione ipnotica che può provenire dall’Altro. È il desiderio che scava un fossato che separa il soggetto – la sua differenza “assoluta” – dalla domanda dell’Altro» (Recalcati, 2018, p. 5). Il desiderio, pur derivando dalla necessità dell’Altro, si delinea come la caratteristica dell’Io del soggetto e ne definisce la sua unicità, configurandosi come il suo anelito di *speranza ad essere*, un bisogno in costante attesa di essere trasformato in domanda. Il desiderio di ogni studentessa e di ogni studente con le sue particolari caratteristiche, partecipa, dunque, alla formazione della sua personalità, connotando la sua differenza e, di conseguenza, la sua unicità e rimane nell’attesa che l’altro attore del processo dialettico di soggettivazione, il docente, lo trasformi in domanda, portandolo in una dimensione di *presenza d’essere*. Solo in questo modo il docente avrà contribuito in maniera significativa al processo di autodeterminazione dello studente migliorando la sua *agency* così da renderlo protagonista attivo del proprio progetto di vita.

AUTODETERMINAZIONE E DESIDERIO PER IL PROGETTO DI VITA

Le riflessioni sin qui proposte evidenziano come il desiderio, in quanto concetto polisemico e complesso, sfugga ad un'univoca definizione e collocazione, soprattutto in ragione dell'*illimitatezza* che lo contraddistingue. Nella sua declinazione in ambito pedagogico (Corsi, 2020), il desiderio è in costante rapporto con il *limite* che, come categoria multidimensionale, si pone quale premessa identitaria. Esso, infatti, costituisce una sorta di *demarcazione etica* dell'agire dell'uomo, che si sostanzia, come si è rimarcato nel precedente paragrafo, nell'incontro con *l'altro che ci interroga* (Levinas, 1961/1980). La relazione con l'altro richiama ad una responsabilità specialmente umana in cui entra in gioco il concetto di limite inteso come mezzo di libertà, che assume, dunque, una spiccata valenza *formativa*: nel dar forma all'unicità di tutti e di ciascuno. Sebbene nel senso comune, limite e libertà sembrano elementi inconciliabili, nell'ambito della Pedagogia speciale e della Didattica speciale, il limite, di volta in volta rinegoziato rispetto ad interventi centrati non solo sull'individuo, ma anche sui contesti, si configura come elemento fondante di quella pratica di libertà (Freire, 1967) focalizzata sulla dialettica tra *vincolo e possibilità* (Ceruti, 1986). In questa prospettiva, i vincoli sono rappresentati dai condizionamenti ambientali, sociali, biologici, tecnologici, e le possibilità si configurano come alternative, come espressione di un *poter fare altrimenti* o anche solo il *desiderare altrimenti*.

Nella dialettica tra vincoli e possibilità è essenziale percepirsi *agente causale primario* della propria vita (Emirbayer & Mische, 2007; Aiello & Sibilio, 2018); in tal senso, in ambito didattico, il ruolo dell'insegnante è condurre lo studente alla consapevolezza dei suoi desideri più profondi, creando le condizioni perché possa crescere in libertà (Meirieu, 2009). In primo piano è, pertanto, la capacità del docente di valorizzare negli studenti la comprensione del rapporto che intercorre tra desideri e comportamenti: un rapporto di causalità per cui agire comportamenti autodeterminati si traduce in consapevolezza della propria vita e del ruolo che i propri desideri svolgono nel determinare i processi di scelta.

Se, in generale, educare al desiderio può significare adoperarsi in una selezione e/o gerarchizzazione dei desideri stessi, in un'ottica inclusiva il primo passo da compiere è quello di insistere sulla consapevolezza dell'esistenza stessa di un desiderio autentico, che non sia la sintesi di desideri eterodiretti, deterministicamente prodotti dai contesti ma che, a partire dal potenziale di educabilità del soggetto, renda possibile l'apertura a orientarsi verso una meta propria (Pavone, 2014; D'Alonzo, 2019).

Tale consapevolezza va indirizzata verso prospettive di autodeterminazione che, soprattutto in relazione alle persone con disabilità, sono strettamente legate alle esperienze che si offrono per *apprendere, praticare e perfezionare* le competenze nei diversi ambiti esistenziali (Cottini, 2016) e che consentono di lavorare sulle caratteristiche del comportamento autodeterminato, in termini di autonomia, autoregolazione, empowerment e autorealizzazione (Wehmeyer, 2003). La consapevolezza rispetto ai propri valori e desideri conduce, quindi, ad agire coerentemente, guadagnando margini di autonomia crescenti nei diversi contesti di vita. L'autonomia sarà, dunque, espressa sia come orientamento al risultato per

agire l'autoregolazione, sia come percezione di autoefficacia per agire l'empowerment. Tali caratteristiche non sono solo il risultato di una serie di abilità e conoscenze, ma anche un indicatore per orientare la valutazione delle azioni autodeterminate e delle strategie didattiche volte ad implementarle (Morganti, 2019). Nell'ambito dell'educazione inclusiva, lavorare su questi aspetti rappresenta una condizione necessaria alla partecipazione sociale e comunitaria all'interno dei contesti di apprendimento. È evidente tuttavia che, se lo studente non si riconosce autonomo nei processi decisionali, non autoregola gli obiettivi e le strategie, non si considera in grado di influenzare il proprio successo, non può raggiungere quel grado di autoconsapevolezza personale e di fiducia nelle proprie possibilità di successo, nonché sviluppare i propri punti di forza (Cottini, 2016). L'autodeterminazione, dunque, in costante richiamo al principio di realtà, allontana sempre più dall'indeterminatezza fisiologicamente connotata al desiderio inteso come mancanza d'essere, consentendo a ciascuno di *saldare il desiderio al bisogno*. In tal senso, il bisogno, più del desiderio, si nutre del rapporto con l'altro e si manifesta nella dimensione di una domanda (Corsi, 2020), talvolta "speciale", a cui l'azione educativa può fornire risposta. Accogliere questa domanda nell'ambito di pratiche didattiche inclusive significa alimentare costantemente lo scambio reciproco che sostanzia la relazione educativa, rimandando, nel contesto scolastico, a due specifici elementi: *l'immaginario dell'insegnante* e *l'impegno dell'allievo* (Morganti, 2019). Rispetto all'immaginario dell'insegnante, diviene fondamentale, come Danilo Dolci esprime nella sua celeberrima poesia "*Ciascuno cresce solo se sognato, sognare gli altri come ancora non sono*". Ciò vuol dire per i docenti essere capaci di guardare al futuro che ancora non esiste, a partire da un presente in cui l'allievo possa costruirsi gradualmente possibilità alimentate da progettualità inclusive, entro cui l'autodeterminazione diviene un mezzo necessario affinché il desiderio, nel divenire bisogno consapevole, si realizzi in modo autentico nel Progetto di vita (Giacconi, 2015; Mura, 2018; D'Alonzo, 2019).

In tale prospettiva, l'insegnante dovrebbe attingere ad una cultura professionale propria del profilo del docente inclusivo in cui assumono un ruolo centrale la dimensione assiologica e le competenze da essa derivanti in riferimento al valorizzare e sostenere tutti gli alunni, al lavoro di squadra e al coltivare costantemente il proprio *lifelong learning* (Ianes, 2015; Cottini, 2016). Entro queste coordinate, tali competenze rappresenterebbero una *conditio sine qua non* all'agire in modo consapevole rispetto alle dimensioni concrete, contestuali e molteplici, che coinvolgono il Progetto di vita. Si legge in tal senso l'impegno di una scuola inclusiva a valorizzare l'apprendimento come processo individuale e sociale, dedicando ampio spazio alle dimensioni dell'incontro e del confronto, considerate non come accessorie, ma come costitutive dell'includere:

«I giovani aspettano una lezione o nemmeno aspettano, raramente preparati. Chiedo, ad esempio: "se volete, potremmo sentire da ognuno il suo sogno, il suo desiderio più fondo nel futuro? Proviamo?" La prima reazione è di sorpresa. Non di me sono avidi quanto, pur confusamente, di se stessi. Aprire il proprio intimo a sé, agli altri, che dirà ognuno?» (Dolci, 1985, pp. 205-206).

Chi comanda al racconto non è la voce, è l'orecchio sosteneva Italo Calvino, (1972/1993), pertanto, si rende necessario un orecchio che sappia ascoltare, dando

senso e sostanza alla domanda, affinché sia possibile coltivare la dimensione di fiducia, che diviene lo spazio di educabilità al desiderio entro cui il soggetto, quale *agente causale primario*, riesce a cogliere le opportunità che l'ambiente propone, le *affordances* (Gibson, 1976) di uno spazio inclusivo, in ragione di un legame che intercorre indissolubilmente tra Progetto di vita e Qualità della vita (Giaconi, 2020). Dunque, il docente è chiamato ad un ascolto autentico (Rogers, 1973), che armonizzi testa, mani e cuore, accogliendo il bisogno di ciascuno di *creare mondi possibili* (Aiello, 2017), progetti di vita, dove l'universalità della domanda non incontri un'universalità nelle risposte, ma un'attenzione e una cura (Mortari, 2017; Gaspari, 2002) per la dimensione unica e irripetibile (Adler, 1930) di ogni esistenza.

CONCLUSIONI

In un suo famoso saggio, Piero Bertolini afferma la centralità dell'«Eros come fondamento di una relazione intersoggettiva che, caratterizzandosi nella reciprocità, vivifica entrambi gli attori della relazione, stimolandoli al superamento della loro attuale personalità» (Bertolini, 1999, p. 41). Un contributo all'epoca ritenuto scandaloso, provocatorio, ma in verità semplicemente lungimirante e coraggioso, perché teso a portare alla luce una delle dimensioni più complesse e pervasive della relazione educativa, quella del desiderio. Per Bertolini, infatti, l'eros è desiderio, ricerca, tensione tra l'educatore e l'educando, tanto che egli parlerà di “*transfert pedagogico*” (Ivi, p. 45), riconoscendo nella relazione educativa un luogo di proiezioni, percezioni, sentimenti nascosti, impliciti. Superando il mito della freddezza emotiva, del rigore e della severità viene posto al centro di una dialettica sottile fatta di trasporto, seduttività, fascino, interesse, simpatia, comprensione, verso l'altro, chiunque fosse e qualunque comportamento avesse. Evidentemente la premessa è un atteggiamento di *autentica apertura* da parte dell'educatore, nutrita del desiderio di arrivare all'altro. Desiderio che chiaramente deve essere reciproco, come reciproco è il bisogno l'uno dell'altro in una dimensione di costruzione intersoggettiva del processo formativo. La relazione educativa, come ogni relazione, si costruisce in uno spazio e in un tempo. Lo spazio tra educatore ed educando va percorso insieme, ciascuno in direzione dell'altro per evitare che qualcuno faccia più strada, incontrandosi a metà percorso. Questi passi, però, sono mossi solo se si sente la mancanza dell'altro e se in questa mancanza se ne sente la necessità, il bisogno.

Recalcati sottolinea come l'erotizzazione del sapere, il riuscire a trasformare i libri in corpi (Recalcati, 2014) fa dell'allievo non un recipiente passivo, bensì un *Amante* che ha imparato ad amare la scoperta. Mostrare che il sapere è attraversato dalla mancanza, allora, consente a ogni alunna e alunno con le sue particolari caratteristiche, di ri-apprendere, di rilanciarsi nell'avventura del conoscere con passione e motivazione, cercando se stesso e costruendo un autonomo e consapevole Progetto di Vita.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, A. (1930). *The Education of Children*, tr. it., (1975). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Newton Compton.
- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello, P. (2016). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In Sibilio, M., (Eds.), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. In G. Lo Iacono-R. Mazzeo, (Eds.), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Beck, U. (2002). Il nuovo terrorismo inaugura la società mondiale del rischio, *La Repubblica*, n.13.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (1999). La dimensione erotica della relazione educativa. In Massa R. & Cerioli L., (Eds.), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G.J.J., & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the Life-course: Towards and Ecological perspective. *Studies in the education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Calvino, I. (1993). *Le città invisibili*. Milano: Oscar Mondadori, 1972.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Corsi, M., (2020). Il limite, il bisogno e il desiderio. In *Education Sciences & Society*, 2/2020, Milano: Franco Angeli.
- Cottini, L. (2017). *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2019). *Pedagogia dell'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo, L. (Ed.), (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2010). Creazione di senso nella partecipazione: un approccio enattivo alla cognizione sociale. In Morganti F., Carassa A., & Riva G., (Eds.), *Intersoggettività ed interazione, un dialogo fra scienze cognitive, scienze sociali e neuroscienze*. Torino: Bollati Boringheri.
- Dolci, D. (1985). *Palpitare di nessi*. Roma: Armando.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. it (1975), *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Gaspari, P. (2002). Cura educativa e relazione d'aiuto: l'educatore professionale interpretato dalla Pedagogia Speciale. In "Aver Cura", *pedagogia speciale e territori di confine*. Milano: Guerini Scientifica.
- Giaconi, C. (2020). *Progettazione e modelli della Qualità della Vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Gibson, J. J. (1976). The theory of affordances. In R.E., Shaw & J. Bransford, (Eds), *Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras Edizioni.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Lacan, J. (2002). *Scritti*. G.B., Contri (Ed.). Torino: Biblioteca Einaudi.

- Lacan, J. (2004). *Libro V. Le formazioni dell'inconscio (1957-1958)*. A. Di Ciaccia (Ed.). Torino: Einaudi, 2004.
- Levinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Morganti, A. (2019). Autodeterminazione. In L. D'Alonzo, (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, Rivista SIPED, anno XV/2.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Milano: Einaudi.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2016). *Jacque Lacan: desiderio, godimento e soggettivazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2016). *È possibile educare al desiderio*. Trascrizione della conferenza di apertura del Festival dell'educazione.
- Rogers, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori. (Original work published 1999).
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Grumo Nevano: EdISES.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Wehmeyer, M.L., & Garner, N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265.

ATTRIBUZIONE

Sebbene concertato insieme dagli autori, l'articolo va attribuito come segue: l'introduzione a Flavia Capodanno; il paragrafo 1 ad Addolorata Amadoro; il paragrafo 2 a Carmen Lucia Moccia; le conclusioni a Fausta Sabatano.

Desiderare bene per desiderare il bene: percorsi di autorealizzazione tra generatività pedagogica e cura del talento

Desire well to desire the good: paths of self-realization between pedagogical generativity and care for talent

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno, Italia, mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

L'indagine conoscitiva intorno all'umano e al suo percorso di autorealizzazione implica la formazione della coscienza di sé e del proprio processo di culturalizzazione, compito che la pedagogia generativa si assume e mette in campo grazie al suo statuto epistemologico che si avvale di uno sguardo multidisciplinare, dalla filosofia alle neuroscienze dinamiche. In questa prospettiva il desiderio assume una connotazione qualificante dell'esperienza cosciente e della tensione antropologica al trascendimento dell'*hic et nunc*, divenendo oggetto specifico di cura pedagogica che attraverso percorsi di formazione e auto-formazione mira a valorizzare la forza trasformativa del desiderio, nella sua insita potenzialità generativa. Grazie all'orientamento generativo il futuro desiderabile diviene "il fine in vista" del proprio progetto di vita attraverso la coltivazione del talento.

ABSTRACT

The cognitive investigation around the human and its path of self-realization implies the formation of self-awareness and its own culturalization process, a task that generative pedagogy assumes and realizes thanks to its epistemological statute which makes use of a multidisciplinary approach, from philosophy to dynamic neuroscience. From this perspective, desire qualifies conscious experience and explains the anthropological tension towards the transcendence of the *hic et nunc*, becoming the specific object of pedagogical care which, through education and self-education, aims to enhance the transformative force of desire and its generative potential. Thanks to the generative orientation the desirable future becomes the "end in sight" of one's life project through the cultivation of talent.

KEYWORDS/ PAROLE CHIAVE

Generativity; Talent; Care; Desire; Consciousness
Generatività; Talento; Cura; Desiderio; Coscienza

INTRODUZIONE

Nella parte conclusiva della *Critica della ragion pratica* Emmanuel Kant ha lasciato, nello spazio di poche righe, una delle pagine più significative del suo pensiero sull'uomo: «Due cose riempiono l'animo di ammirazione e venerazione sempre nuova e crescente, quanto più spesso e più a lungo la riflessione si occupa di esse: il cielo stellato sopra di me, e la legge morale in me [...], io le vedo davanti a me e le connetto immediatamente con la coscienza della mia esistenza. La prima comincia dal posto che io occupo nel mondo sensibile esterno, ed estende la connessione in cui mi trovo a una grandezza interminabile, con mondi e mondi, e sistemi di sistemi; e poi ancora ai tempi illimitati del loro movimento periodico, del loro principio e della loro durata» (Kant, KGS, V, p. 161.)

Ciò che il filosofo tedesco riuscì a intuire e argomentare sull'uomo e la sua esistenza acquisisce particolare rilievo per la scienza pedagogica nel suo occuparsi del soggetto-persona e del suo percorso di umanizzazione (Macchietti, 2015, p.14).

Il punto di connessione che Kant identifica tra l'universo interiore (legge morale) e quello esteriore (cielo stellato) è la "coscienza" della sua stessa esistenza. Si tratta di un tema centrale per la riflessione pedagogica e per l'intero impianto del discorso culturale intorno alla persona e al suo processo di costruzione identitaria. Emmanuel Kant pone in primo piano, attraverso la speculazione filosofica, la consapevolezza che l'uomo ha di se stesso, quale fondamento inaggirabile e necessario della sua stessa capacità di giudizio. Grazie a tale coscienza questi due oggetti di ammirazione e di contemplazione si presentano immediatamente al soggetto nella sua interiorità, si riferiscono a quel sentimento vitale (*Lebensgefühl*), attraverso il quale l'animo (*Gemüt*) diventa cosciente del proprio stato (Kant, KGS, V, p. 204). Il cielo stellato consente a Kant di percepire una "connessione" con "mondi e mondi", dove lo spazio diventa "interminabile" e il tempo "illimitato".

La prospettiva della pedagogia generativa (Mannese, 2021) legge il tema della costruzione della coscienza nella sua relazione dinamica con le categorie dello spazio e del tempo, di cui evidenzia la ricchezza semantica che li articola come spazi di esperienza, non-luoghi delle biografie individuali, e come tempi della sedimentazione, dell'interiorizzazione e della metaforizzazione dei vissuti personali (Mannese, 2011, p.21), al fine di costruire una riflessione paradigmatica sui processi che qualificano l'umano in quanto soggetto pensante e cosciente di sé e del mondo.

LA COSCIENZA DI SÉ NELLA PROSPETTIVA DELLA GENERATIVITÀ: INTERSEZIONI PEDAGOGICHE

Nell'opera Kant e il problema della metafisica Martin Heidegger osserva che «nessuna epoca ha avuto come l'attuale, nozioni così numerose e svariate sull'uomo. Nessuna epoca è riuscita come la nostra a presentare il suo sapere intorno all'uomo in modo così efficace e affascinante, né a comunicarlo in modo tanto rapido e facile. È anche vero però che nessuna epoca ha saputo meno della nostra che cosa sia l'uomo. Mai l'uomo ha assunto un aspetto così problematico come ai nostri giorni» (Heidegger, 1962, pp. 275-276). L'indagine conoscitiva intorno all'umano e al percorso di autorealizzazione che ogni persona "è chiamata", per dirla in termini heideggeriani, a progettare, implica in via preliminare quella che Heidegger stesso definisce la "chiamata della coscienza" a scegliere di scegliere (Heidegger, 1976, p. 326), ad effettuare cioè quel passaggio esistenziale dall'anonimia alla consapevolezza, da una concezione della vita come mero accadere ad autentico vivere.

Sulla base di tali premesse risulta indispensabile argomentare la questione della coscienza per poter approdare all'idea di coscienza desiderante e porla in relazione con il desiderio di bene e di autorealizzazione personale intesa come processo di coltivazione del talento.

Il proliferare degli studi e degli sguardi sull'uomo ha condotto a esiti inediti anche nel mondo della ricerca scientifica: le neuroscienze, in particolare, hanno indagato con sempre maggiore accuratezza metodologica e tecnologica il cervello umano con lo scopo di individuare e di comprendere la dinamica della coscienza. Come notava più di un decennio fa il filosofo americano Alva Noë, la maggior parte dei neuroscienziati riduzionisti crede che l'esperienza avvenga nel cervello: per ogni esperienza si presume che vi sia un processo neurale il cui verificarsi è sufficiente per quell'esperienza (Noë, 2010, p. 69). Questi scienziati ritengono che se potessimo capire cosa sta succedendo nel substrato neurale di un'esperienza, allora riusciremmo a dedurre come l'azione del cervello produca stati di coscienza (Noë, 2004, p. 87, 2010, pp. 5-6). A tali posizioni Noë replica asserendo che i programmi di ricerca delle prospettive riduzioniste intorno alle basi neurali della coscienza si illudono di salvare il problema della coscienza "dalle mani dei filosofi" (Crick, 1996, p. 486), mentre il paradigma di riferimento delle neuroscienze dinamiche (Doidge, Merzenich, Sur, Siegel), al contrario coglie, grazie all'evidenza della neuroplasticità (Doidge, 2007), nella dinamica relazionale io-mondo la valenza insostituibile delle esperienze, dei vissuti, delle biografie individuali portatrici di senso e di intenzionalità pedagogica (Mannese, 2016; 2021). Noë, pertanto, articola la complessità polisemica del termine coscienza includendovi l'ampio spettro degli eventi epigenetici (Mannese, 2016, p. 42) che agiscono plasticamente nelle esperienze umane, in quanto esperienze dotate di tonalità affettivo-emotive più o meno intense, positive o negative, tuttavia mai asettiche, che si co-costruiscono nella relazione con gli altri e con l'ambiente in cui si vive. «La coscienza si sviluppa da questa continua

interazione, in cui la biologia organizza l'esperienza e l'esperienza organizza la biologia» (Greenspan, 1997, p. 110).

La coscienza, in quanto consapevolezza di sé, del proprio percorso esistenziale, dei propri valori, dei propri talenti e desideri, si configura, dunque, come processualità dinamica che coinvolge la vita della persona in tutte le sue espressioni, manifeste e latenti, consce e inconscie, che confluiscono come fiume carsico nella latenza pedagogica (Mannese, 2011; 2019; 2021), dando forma alla vita della mente attraverso un fluire ininterrotto di vissuti. Tale dimensione esistenziale veniva colta nell'ambito della prospettiva fenomenologica da Edith Stein già agli inizi del secolo scorso quando esplicitava la percezione del pensiero, e del pensiero di sé, in un sentimento di unità di esperienza, pur nella chiara coscienza della diversità delle singole esperienze che si susseguono nel tempo. Inequivocabile la conseguente consapevolezza che conoscere se stessi significa portare l'attenzione sul fluire dei vissuti, che diventano oggetto primario dell'auto-indagine, poiché ogni vissuto rivela le qualità fondamentali della persona (Stein, 1991, p. 227). Emiliana Mannese rinviene la valenza pedagogica di tale azione emersiva nel processo di metaforizzazione che si attiva nel non luogo della mente (latenza), contribuendo in maniera strutturale al processo della generatività pedagogica «con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo» (Mannese, 2021). La persona, in quanto "diritto sussistente" (Rosmini, 1967, p. 192), è fine in se stessa e ha nella sua ontologia tutti i costitutivi di tale diritto, ne costituisce l'essenza: nel lontano 1943 Jacques Maritain denunciava "il misconoscimento dei fini" e il "primato dei mezzi" in campo educativo, sottolineando la necessità di accompagnare «il perfezionamento scientifico dei mezzi e dei metodi pedagogici, che è in se stesso un progresso evidente», con «un parallelo rafforzamento della tensione dinamica verso il fine da raggiungere» (Maritain, 2001, pp. 62-63): la piena realizzazione della persona.

AVER CURA DEL DESIDERIO: UNA POSTURA NECESSARIA PER UN DESIDERIO GENERATIVO DI UMANITÀ

Nella prospettiva della pedagogia generativa il desiderio assume una connotazione qualificante dell'esperienza consapevole e della tensione antropologica al trascendimento dell'*hic et nunc*, divenendo oggetto specifico di cura pedagogica che attraverso percorsi di formazione e auto-formazione fa scaturire dall'azione desiderante un'azione progettuale capace di coltivare il talento dando la forma del senso e del bene al desiderio stesso. Il paradigma della cura, heideggerianamente inteso come fondamento ontologico, tratteggia un orizzonte esistenziale, «dove il tema della *cura hominis* diventa metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità» (Mannese, 2019, p. 15). La primarietà della dimensione teleologica insita nel

costrutto della generatività pedagogica pone in relazione «l'autonomia del soggetto-persona con la capacità umana di progettare e di accedere al proprio futuro con atteggiamento critico-riflessivo e con una postura etico-sociale improntata alla cura di sé e dell'altro» (Castaldi, 2021, p.174). Tramite la cura delle dinamiche relazionali (Greenspan, 1997; 2001) e dell'orientamento generativo (Mannese, 2019) il soggetto-persona è posto nelle condizioni di agire con coscienza e responsabilità nel presente in vista della fioritura delle inclinazioni talentuose che intessono i vissuti personali e la cui emersione consente di attivare la dinamica propositiva e generativa del desiderio di realizzazione e di maturazione del talento.

Nel libro *Ritratti del desiderio* edito nel 2018, Massimo Recalcati offre una lettura introduttiva del pensiero lacaniano sul tema del desiderio, ponendo in evidenza la distanza che intercorre tra desiderio e bisogno: «diversamente da una pianta l'essere umano non necessita solo di caldo, di acqua e di luce per crescere bene. È necessario un altro alimento. “Non di solo pane vive l'uomo” recita la parola di Gesù [...]. Il desiderio non si nutre di oggetti ma di segni. Si nutre del segno del riconoscimento, della parola che viene dall'Altro» (Recalcati, 2018, p.40). Nell'analisi di Recalcati risalta chiaramente la matrice generativa del desiderio nella relazione affettiva con l'altro accudente (“il volto del padre”), che attraversa dinamicamente due poli opposti: «il desiderio dell'Altro e il desiderio di avere un desiderio proprio» (Recalcati, 2018, p.49). Recalcati chiarifica la connotazione semantica dell'aggettivo possessivo “proprio”, che non rimanda «a nessuna proprietà, a nessuna appropriazione o padronanza ideale. “Proprio” rinvia piuttosto al problema etico di come essere responsabili (in proprio) del desiderio che ci assoggetta, della sua alterità» (Recalcati, 2018, p. 48).

Nella conferenza di apertura del *Festival dell'Educazione 2016* (Torino, 23-27 novembre, 2016) che aveva come titolo e filo conduttore *Connessioni educative. Il cambiamento e la costruzione della conoscenza*, Recalcati propose l'interpretazione lacaniana di desiderio come “Wunsch”, cioè “vocazione”, offrendone una descrizione suggestiva ed efficace: «il desiderio è ciò che dà senso alla vita, non è ciò che dissipa la vita, non è ciò che disperde la vita, non è ciò che rende inconcludente, come il capriccio, la vita, ma è ciò che dà unità, senso, profondità alla vita. Allora il desiderio è una vocazione, ma è anche una forza, una spinta: il desiderio è energia [...]; è una forza, questa forza apre mondi, allarga l'orizzonte della nostra vita, è una forza trasformativa» (Recalcati, 2016).

“Il fine in vista” declinato in prospettiva generativa da Emiliana Mannese (2021) riprende il costrutto elaborato da John Dewey in *Come pensiamo* (1933) in base al quale condizione indispensabile per l'attivazione del pensiero riflessivo è data proprio dalla possibilità di intravedere, oltre i dubbi e le incertezze del presente, un fine, un obiettivo cui tendere. Il fine desiderabile è una meta di cui il pensiero si può e si deve appropriare per

innescare il proprio processo formativo, di superamento del disagio esistenziale, di quel “confine” (Mannese, 2019, p. 15) che impedisce al soggetto-persona di vedere oltre la siepe che «che da tanta parte dell’ultimo orizzonte il guardo esclude» (Leopardi, *L’infinito*). Prendersi cura della forza vitale del desiderio attraverso pratiche educativo-formative eticamente orientate e metodologie pedagogiche specifiche come l’autobiografia, messa in campo dalla clinica della formazione (Massa, 1992), che si nutre del processo latente e ne consente l’emersione tramite la metaforizzazione, si rivela un’azione di salvezza del desiderio dai suoi surrogati promossi dalle configurazioni più degenerate della cultura del nostro tempo. La logica consumistica del “tempo ipermoderno” garantisce, attraverso l’offerta astuta e illimitata di oggetti, di sanare la povertà del desiderio e la sua mancanza, sostituita dalla ricerca di soddisfazione di bisogni indotti e dalla passione per l’accumulo. Il tratto distintivo di quello che Recalcati chiama “il discorso del capitalista” è la vacuità: «nessun oggetto ha davvero il compito di soddisfare la mancanza ma, al contrario, quella di riciclarla infinitamente. Per questa ragione l’oggetto che promette la soddisfazione deve generare solo insoddisfazione» (Recalcati, 2019, p. 107). Al paradigma del consumismo si oppone il paradigma generativo: dall’illusione alla coltivazione del talento, dal bisogno all’ideale, dall’apatia nichilista alla speranza generativa di futuro, dal consumatore alla persona, al fine di mettere in campo azioni pedagogiche in grado di esplicitare le diverse sfaccettature del disagio esistenziale che accomuna quanti vivono l’esperienza depauperante della contrazione del desiderio di felicità, di bene, di vita autentica, atrofizzando lo slancio vitale della persona. «A profilarsi come primarietà ontogenetica è, quindi, il coltivare il desiderio di esistere, di custodirlo e nutrirlo» (Mortari, 2006, p. 11).

Tale paradigma implica il passaggio, nella relazione educativa, dalla logica del bisogno alla metalogica del desiderio, integrando gli interventi educativi centrati sulla necessità per mettere l’accento sulle possibilità (Simeone, 2015, p. 180). «La parola desiderio porta già nel suo etimo la dimensione della veglia e dell’attesa, dell’orizzonte aperto e stellare, dell’avvertimento positivo di una mancanza che sospinge alla ricerca. Il desiderio [...] non è volontà di godere, non è appropriazione delle risorse, dominio, sopraffazione, sfruttamento. Il desiderio porta sempre con sé una povertà – una lontananza – che è un tesoro» (Recalcati, 2012, p. 10).

Mentre il bisogno è legato ad una necessità, il desiderio apre uno spazio di libertà, se il bisogno è legato alla soddisfazione, il desiderio apre alla relazione; il primo implica la libertà di scelta, il desiderio invoca una scelta di libertà (Mozzanica, 2005), libertà che «non è fine, ma mezzo - “il” mezzo - per esprimere compiutamente la singolarità umana» (Mari, 2016, p. 6).

Incarnare il desiderio attraverso “azioni intenzionali enattive” (Mannese, 2021) significa accoglierlo nel proprio percorso esistenziale, quale forza

vitale e nutritiva dei propri vissuti affettivi-emotivi ed empatico-relazionali, e nel proprio processo di culturalizzazione, per porlo in relazione dinamica e itinerante con la conoscenza, con la capacità generativa di pensare “il fine in vista” che diviene oggetto di un desiderio possibile di autorealizzazione. Ci sembra particolarmente evocativa la metafora del viaggio, dell’esodo, dal greco ἔξοδος “cammino fuori da”, un decentramento dell’io (Simeone, 2015, p. 184) che vuole sfuggire al ripiegamento edonistico e narcisistico grazie alla tensione originaria dell’atto desiderante verso l’Altro e verso l’altrove, potenzialmente trasformativa e, dunque, generativa di un progetto di vita.

CONCLUSIONI

Il rischio diffuso al quale il soggetto-persona, sia adulto sia in formazione, è esposto nella *Weltanschauung* sconcertante ed entropica della presente fase storica (Castaldi, 2021, p. 93) consiste nella concreta possibilità di incagliarsi in condizioni di stagnazione della dialettica bisogno-desiderio: nella postfazione della riedizione postuma del 2017 del libro di Pietro Prini, *Il paradosso di Icaro. L’educazione del desiderio e del bisogno*, gli autori evidenziano come le neuroscienze possano contribuire a comprendere maggiormente i meccanismi biologici alla base del bisogno e del desiderio. La scoperta della neuroplasticità ha confermato per via scientifico-sperimentale quanto già teorizzato in ambito filosofico dalle dialettiche hegeliana e marxiana circa il rapporto soggetto/oggetto: lo stato di bisogno denuncia una carenza ontologica, perché il soggetto si percepisce come mancante non solo dell’oggetto, ma di una parte di sé in quanto soggetto. La dinamica tra soggetto e oggetto avviene su un duplice binario: «se modifico l’oggetto modifico anche me stesso; se io modifico me stesso l’oggetto che sta davanti a me diviene un’altra cosa» (Sandrini & Milanese, 2017, p. 132). L’interazione tra il Sé e l’oggetto, cioè la natura, si sviluppa sia attraverso la mediazione del corpo e del sistema mente-cervello che ne viene plasticamente modificato, sia tramite l’esperienza stessa, che è sempre relazionale (familiare, scolastica, lavorativa, amicale ecc.). Da ciò risulta evidente l’impegno che la ricerca pedagogica è chiamata ad assumersi, di farsi carico dell’istanza del desiderio, perché si possa esplicitare a pieno il suo potenziale di costruttore di umanità, di cultura, di eticità, di talento, di vita. Tale complessità dell’umano continua a interrogare il pensiero stesso dell’uomo sull’uomo, in particolare il pensare pedagogico che in virtù del suo statuto epistemologico ribadisce la primarietà di una progettazione educativo-formativa che coniughi il duplice asse desiderio-libertà e scelta-verità per dare forma al talento personale di ciascuno, in virtù di una sempre possibile perfettibilità della persona umana, la cui consapevolezza pedagogica «affiora nel pensiero come il primo raggio dell’aurora quando nel cielo ancora brillano le stelle» (Castaldi, 2021, p. 96).

BIBLIOGRAFIA

- Castaldi, M.C. (2021a). *Narrazioni pedagogiche. Pragmatismo e personalismo: ipotesi di un incontro possibile*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Castaldi, M.C. (2021b). Libertà, cura e generatività: le parole comuni della relazione pedagogia-politica. *Attualità Pedagogiche*, Vol. 3, N.1, 2021, 171-180.
- Dewey, J. (2019) (trad. it.) *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore; *How we think*. Lexington: D.C. Heath and company, 1933.
- Doidge, N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte delle Grazie.
- Greenspan, S. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Greenspan, S. (1997). *L'intelligenza del cuore*. Milano: Mondadori.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Heidegger, M. (1962). *Kant e il problema della metafisica*. Genova: Silva.
- Kant, I. (1900). *Kant's gesammelte Schriften*. Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften.
- Macchietti, S.S., & D'Aniello, F. (2015). *Parole e questioni dell'educazione*. Fano (PU): Aras Edizioni.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX – 1 – 2021, Pensa Multimedia, 24-30.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. G. Galeazzi (Ed.), Brescia: La Scuola.
- Massa, R. (1992) (Ed.). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mozzanica, M. (2005). *Pedagogia della/e fragilità*. Brescia: La Scuola.
- Noë, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Noë, A., & Thompson, E. (2004). Sorting Out the Neural Basis of Consciousness Authors' Reply to Commentators. *Journal of Consciousness Studies*, 11, No. 1, 2004, 87–98.
- Prini, P. (2017). *Il paradosso di Icaro. L'educazione del desiderio e del bisogno*. Roma: Armando Editore.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rosmini, A. (1967). *Filosofia del diritto, vol. I*. R. Orecchia (Ed.), Padova: Ed. Cedam.
- Simeone, D. (2015). Padri: mission impossible? Educare il desiderio nell'epoca del declino dell'autorità. *Tredimensioni*, 12, 2015, 175-186.
- Stein, E. (2001). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Wojtyła, K. (2016). *Amore e desiderio*. G. Mari (Ed.), Lavis (TN): Editrice La Scuola.

Tracce per un'educazione al desiderio nella metafora della montagna

Tracks for desire education in the metaphor of the mountain

Matteo Cornacchia

Università degli Studi di Trieste, Italia, mcornacchia@units.it

ABSTRACT

Il desiderio, che nella lettura lacaniana si configura come un oggetto dell'inconscio concretizzato nell'esperienza di vertigine e di perdita della padronanza (Recalcati, 2018), viene qui assunto in una prospettiva pedagogica per evidenziare come nei processi di costruzione identitaria della persona siano necessari anche momenti di instabilità e smarrimento generati dalla tensione che l'atto del desiderare presuppone. In tal senso si segnalano consonanze con la categoria del progetto e con il sentimento della passione anche quando se ne rileva l'eclissi in quanto causa e, assieme, effetto della crisi educativa contemporanea. Nel rivendicare la necessità di un'educazione al desiderio, si propone una traccia che prende spunto dalla metafora della montagna per i significati di impegno, progetto, passione e, appunto, desiderio che essa presuppone letti attraverso tre testi appartenenti alla letteratura di settore.

ABSTRACT

In the Lacanian perspective, the "desire" is defined as an unconsciousness object that is related to dizziness experience and to the loss of mastery (Recalcati, 2018). In the essay, the concept of desire is taken in a pedagogical perspective to underline how the process of identity construction needs moments of instability and bewilderment generated by the act of desiring. In this way, the contemporary educational crisis shows a connection with the project as pedagogical category and the feeling of passion, also when their eclipse is detected. The proposal of desire education takes inspiration by the mountain metaphor for its meanings of engagement, project, passion and, precisely, desire read through three texts belonging to the literature of the sector.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Desire; Project; Passion; Education; Mountain

Desiderio; Progetto; Passione; Educazione; Montagna

INTRODUZIONE

E quindi uscimmo a riveder le stelle è il celebre, ultimo verso dell’Inferno di Dante. Il Sommo Poeta, al termine del lungo viaggio con Virgilio, attraverso un canale sotterraneo (la *natural burella*) esce finalmente dagli inferi e si trova a contemplare un cielo stellato. Gli studiosi della Divina Commedia non mancano mai di sottolineare la netta contrapposizione di questo epilogo con l’immagine della *selva oscura* da cui tutto era iniziato, ma evidenziano anche la perfetta simmetria degli atti conclusivi di tutte e tre le cantiche, perché la parola *stelle* compare tanto nell’ultimo verso del Purgatorio (*Puro e disposto a risalire le stelle*) quanto nell’ultimo verso del Paradiso (*l’Amor che move il Sole e l’altre stelle*). L’importanza di questa sottolineatura non è soltanto stilistica, a ribadire – ove ce ne fosse bisogno – la genialità della scrittura dantesca: nelle stelle, evidentemente, si cela un significato recondito, che nel tempo ha appassionato diversi critici letterari al punto da dedicarvi libri interi¹⁴. In questa sede mi rifarò all’interpretazione forse più diffusa, che considera il termine latino *sidus, sideris* (stella, per l’appunto) e, soprattutto, la sua negazione, espressa, nella lingua latina, dalla particella *de*: *de-sidus*, o, al plurale, *de-sidera* indica letteralmente la mancanza di stelle, la loro assenza, e coincide con l’etimologia della parola *desiderio*. Attraverso l’immagine delle stelle, insomma, Dante rivela i suoi desideri: quello di uscire dalle tenebre del peccato, nell’Inferno; quello della redenzione, nel Purgatorio; quello, infine, della conoscenza attraverso l’amore divino, nel Paradiso. Secondo Cattaneo (2021) la Divina Commedia è di fatto una “trilogia del desiderio” in cui questo concetto è fedelmente legato al suo etimo, dunque a una condizione di assenza: può essere desiderato solo qualcosa che non c’è, che non è in nostro possesso o che si deve ancora realizzare; il desiderio è un “atto di fede”, la motivazione che orienta azioni e intenzioni in vista di una prospettiva possibile, auspicata, ma non ancora data. Proprio in ragione dello stato di tensione che determina, il desiderio può essere assunto alla stregua di una “categoria pedagogica”, come suggerisce questo numero monografico di *Attualità pedagogiche*, per la stessa natura ontologica dell’atto educativo, intenzionalmente volto a realizzare un progetto esistenziale eterodiretto (quando qualcuno desidera l’avvenire d’altri), o autodiretto (quando siamo noi stessi a compiere scelte significativamente rilevanti nel processo di definizione della nostra identità). Prima dello sguardo pedagogico, però, è stata soprattutto la psicoanalisi a indagare questo concetto, così centrale nella riflessione di due fra le sue figure più rappresentative come Freud e Lacan. In particolare, nella produzione lacaniana il desiderio compare ripetutamente e con molteplici letture, ma grazie all’analisi operata da Recalcati (2018) è possibile individuare una radice comune da cui prendono corpo le varie declinazioni: lungi dall’essere confuso con la motivazione

¹⁴ A titolo di esempio, si considerino due testi che riportano lo stesso titolo, *Dante e le stelle*, rispettivamente di Attilio Ferrari e Donato Pirovano (Salerno Editore, 2015) e di Piero Boitani (Castelvecchi, 2021). *Dante. Una vita d’amore e d’avventura. Beatrice, i lupi e le stelle* (Piccola Casa Editrice, 2015) e *Uscimmo a riveder le stelle* (Ares, 2022) sono invece due testi del critico e pedagogista Franco Nembrini scritti per un pubblico di ragazzi.

o con il movimento dell'intenzione, il desiderio è invece un oggetto dell'inconscio che si concretizza nell'esperienza di vertigine, di perdita della padronanza. Non è cosa che si possa governare, ma determina piuttosto uno spaesamento che, nella misura in cui rapisce, entusiasma o strazia, finisce con il sovrastarci e spiazzarci. Assimilata all'esperienza dell'alterità che, come tale, comporta sempre una rinuncia, una perdita d'identità, l'esperienza del desiderio determina un indebolimento dell'Io perché scalfisce le nostre sicurezze e la nostra capacità di controllo. Nella sintesi di Recalcati si confrontano così due diverse concezioni dell'uomo: «da una parte abbiamo il culto della personalità forte, padronale, centrata sul principio di prestazione, autoritaria, priva di incertezze, fondata sulla credenza folle del proprio Io, mentre dall'altra abbiamo una soggettività indebolita, divisa, disidentica, dove l'emergere dell'alterità del desiderio costringe l'Io a verificare i suoi limiti, la sua arroganza narcisistica, il suo ideale di falsa padronanza» (p. 31). Nella psicanalisi lacaniana, insomma, il desiderio si manifesta nella possibilità di sganciarsi dall'Io e dalle sue illusioni narcisistiche per misurarsi con la responsabilità di un oggetto che ci trascende ma, al tempo stesso, è nostro: si tratta di una straordinaria opportunità, descritta da Lacan attraverso l'espressione *soggettivare il carattere assoggettante del desiderio* da cui emerge la potenza del paradosso, la contrapposizione fra ciò che non può essere governato dalla volontà del soggetto ma può ugualmente orientarla e regolarla nella forma di imperativo etico. Tornando allora all'etimologia e alla metafora delle stelle, l'interpretazione del desiderio come guida o ispirazione, rappresentato dal gesto di chi volge lo sguardo agli astri del cielo per trarre rotte e auspici è ben distante dal significato che stiamo qui argomentando. L'accento posto sulla particella *de* piuttosto che sul sostantivo *sidera* richiama l'assenza delle stelle e, dunque, il venir meno di ciò che esse rappresentano in termini di certezze e sicurezze. Come avverte Stoppa – altro attento interprete degli scritti lacaniani – sarebbe ugualmente riduttivo assumere il desiderio come una mera nostalgia per qualcosa che manca o si è improvvisamente smarrito, nella speranza di ritrovare i riferimenti e la stabilità di un tempo; l'esperienza del desiderio ci fa fare «memoria dell'instabilità di fondo della nostra identità, del fatto che ci è permesso di esistere ed essere noi stessi solo in un continuo e vago divenire, come fossimo sempre in procinto di scoprirci altro da ciò che solo poco prima potevamo supporre di essere. [...] Il desiderio è l'ospite inatteso e spesso ingombrante o recalcitrante che non viene a chiudere il cerchio e a confermare le nostre aspettative, ma che spariglia i buoni propositi costringendoci a ritornare sui come e sui perché» (Stoppa, 2021, p. 14).

EDUCARE AL DESIDERIO PER CONTRASTARNE L'ECLISSI

La possibilità di assumere il desiderio come categoria pedagogica è dunque indissolubilmente legata all'esperienza del "limite" che esso determina: nel costringerci ad uscire dallo spazio di padronanza e sicurezza e nel farci fare i conti con la nostra vulnerabilità, il desiderio contribuisce a determinare i tortuosi percorsi di costruzione dell'identità che attraversano le biografie di ciascuno. In ciò che di norma definiamo "vicenda educativa della persona" non ci sono traiettorie lineari –

per quanto lo sforzo sia sempre quello di dare un ordine secondo intenzionalità – e se l’obiettivo può essere riconosciuto negli ideali di miglioramento e perfezionamento, quella vicenda si compone inevitabilmente anche dei numerosi inciampi e delle cadute attraverso cui vivere sentimenti di impotenza, frustrazione e provvisorietà che danno pienezza all’esperienza umana. L’educazione deve contemplare la possibilità di attraversare passaggi al buio (privi della luce delle stelle, si potrebbe dire) ed è in questa prospettiva che il desiderio, ben distante dall’essere mero assecondamento degli impulsi, si rivela categoria pedagogica: «la pedagogia stessa – rileva Amadini – è interpellata a vivere fino in fondo la fatica e l’incertezza che si sperimenta quando si aprono le ferite e il rapporto con la vita si trasforma. Il desiderare rappresenta anche per il sapere pedagogico una strada promettente, per appropriarsi di sguardi inediti e interrogare i percorsi di umanizzazione, avventurandosi nella possibilità di tracciare nuove vie: proprio come quando è buio e si procede; correndo dei rischi, ma si procede» (Amadini, 2021, p. 34). Sono argomentazioni come questa ad aver orientato già molti studiosi, non soltanto fra i pedagogisti, ad esplorare il binomio pedagogia-desiderio per giungere alla conclusione largamente condivisa che esista un nesso fra le numerose manifestazioni della crisi antropologica attuale (cui fa seguito l’espressione “emergenza educativa”) e una progressiva scomparsa del desiderio. È questa, ad esempio, la tesi sostenuta da Costa (2011), il quale nell’analizzare i risultati del 44° *Rapporto sulla situazione sociale del Paese* elaborato dal CENSIS ascriveva l’impietosa situazione che ne emergeva alla crisi del desiderio, ovvero all’assenza di una tensione progettuale verso il futuro soprattutto fra i più giovani. Di “eclissi del desiderio” ha parlato lo stesso Recalcati (2016), contrapponendola all’evanescenza di capricci, godimenti e libertà di cui c’è invece grande abbondanza in un tempo di crisi educativa. Sempre all’immagine dell’eclissi, ma anche a quella del “soffocamento”, ha fatto ricorso pure Amadini (2021) per sottolineare l’inconciliabilità fra ciò che lei chiama la “cultura del prestissimo”, il ripiegamento sull’accidentalità del *qui e ora*, e l’attesa, la capacità di dilazionare e differire che l’atto del desiderare presuppone. Invocano infine un’apologia del desiderio Benasayag e Schmit (2004) per i quali, in un’epoca di passioni tristi, «le persone non trovano più quel che desiderano e si accontentano di desiderare ciò che trovano»¹⁵ (p. 63).

La cifra comune di tutte queste testimonianze è l’indirizzo pedagogico che ne consegue, ovvero la necessità di educare (o rieducare) al desiderio per il valore che tale esperienza comporta nei percorsi di definizione dell’identità di fronte a un panorama della contemporaneità socio-educativa in cui, secondo Tramma (2015), si è ampiamente dilatata la *zona grigia*, ovvero quella terra di mezzo fra il benessere e il malessere in cui sono collocate le tante biografie di chi non è sufficientemente sostenuto e strutturato per autodeterminarsi, ma non si trova nemmeno in evidenti condizioni di marginalità tali da attivare interventi di protezione specialistica. Nell’argomentazione di Tramma le ragioni per cui questa fascia di “invisibili” si sia venuta ad ampliare notevolmente sono molte e si rimanda a quell’analisi per un

¹⁵ Come riferiscono i due autori, la citazione è liberamente tratta da *La società dello spettacolo* di Guy Debord.

opportuno approfondimento; la sensazione, tuttavia, è che proprio la *zona grigia* rappresenti un terreno arido di desiderio o, rovesciando la prospettiva, il contesto perfetto per spegnerlo. Fra i tratti distintivi di chi si trova in questa posizione intermedia vi è la progressiva atrofizzazione della capacità di progetto, di proiettarsi in un futuro possibile che, con tutti i limiti dell'incertezza, attivi comunque una qualche manifestazione di intenzionalità utile a superare lo stallo e porre fine all'inerzia dell'attesa. Lo stesso Tramma evidenzia come i nessi pedagogici fra passato, presente e futuro – indispensabili per dare senso alla storia educativa di ciascuno – presuppongano una *condicio sine qua non*, ovvero il fatto che un futuro sia prevedibile, quanto meno immaginabile sensatamente, sufficientemente concreto da ordinare pensieri e prassi pedagogico-educative, ancora una volta eterodirette o autodirette che siano. «In altri termini, qualsiasi educazione che tenda al cambiamento accrescitivo e/o migliorativo delle vite individuali e collettive necessita di un futuro pensabile, auspicabile e ragionevolmente possibile nel quale, più o meno realisticamente, proiettarsi, nonostante non siano certo questi i tempi nei quali sia unanime la convinzione che il futuro goda di ottima salute» (Tramma, 2015, p. 118). Coltivare il desiderio, secondo questa accezione, ha dunque una forte ricaduta sulla stessa possibilità di fare esperienza di futuro (e quindi di incertezza, di imprevedibilità, di limite) in una fase storica in cui l'atteggiamento più diffuso e appagante sembra invece essere quello del ripiegamento e del prudente “gioco di rimessa”. Nella zona grigia il rischio non è contemplato, perché in questo modo si evita di affrontare la perdita, la sconfitta, la rinuncia: l'equilibrio, per quanto precario possa essere, è sempre preferibile a qualsiasi avanzamento (anche fosse solo nel desiderio, appunto) verso ciò che è ignoto (Amadini, 2021).

I NESSI FRA DESIDERIO, PASSIONE E PROGETTO

Esiste un altro termine che condivide una sorte simile a quella del desiderio, sia per ragioni etimologiche, sia per il reciproco intreccio di rimandi e significati, sia – ed è quel che più interessa in questa sede – in prospettiva pedagogica: si tratta della parola *passione*. L'etimo del termine riconduce al participio passato del verbo latino *pati* (patire, soffrire) e al termine greco *phatos*, anch'esso legato all'idea di “sofferenza” ma anche a una forte “emozione”. Insomma, se il desiderio prende corpo in circostanze di assenza e di metaforica oscurità, la passione richiama uno stato di sofferenza: eppure entrambi i concetti rivelano sorprendentemente una radice assai distante dal significato comune che vi attribuiamo oggi, per cui l'esprimere un desiderio o provare passione sarebbero di norma associati a stati d'animo positivi, se non apertamente gioiosi. Lo stesso verbo “accendere” a cui spesso si legano i due sostantivi (accendere il desiderio e accendere la passione) evoca una condizione “calda”, “ardente”, “luminosa” ma, almeno per quanto riguarda il desiderio, la sponda offertaci dalla psicanalisi, come si è avuto modo di vedere, riconduce a un rapporto con l'inconscio e al carattere assoggettante del desiderio, dunque a una estraneazione dalla padronanza dell'Io, con tutto quel che ne consegue in termini di spaesamento e vertigine; inoltre, le fonti alle quali ci siamo richiamati, hanno ben evidenziato la differenza fra questa interpretazione e

letture decisamente più effimere in cui il desiderio viene ridotto a mero godimento o capriccio. Ebbene, anche la passione sembra seguire una traiettoria analoga, nel senso che diversamente da certe sue declinazioni fugaci e provvisorie (che riflettono un evidente abuso del termine), quando essa è autentica e profonda mette a dura prova chi la vive, è esperienza (anche) dolorosa, di quelle che più di altre lacerano, mettono a nudo fragilità, non danno appagamento. Non solo: le preoccupazioni espresse per l'eclissi del desiderio e per le ricadute educative che ne conseguono si associano a quelle manifestate da chi, invece, ha intravisto nelle traiettorie esistenziali (soprattutto) dei più giovani una progressiva scomparsa della capacità di provare passione e una sorta di abdicazione all'essenziale, efficacemente descritta dalla già citata immagine delle *passioni tristi* offerta da Benasayag e Schmit o delle *passioni esangui* di cui parla Galimberti (2007). Non avere desiderio e non avere passione, insomma, sono due manifestazioni della medesima condizione che, interpretate attraverso coordinate pedagogiche, rendono esplicita la precarietà di percorsi educativi odierni (individuali e collettivi) in cui sembra venir meno l'attitudine progettuale e l'orientamento al futuro. Al contrario, dove le circostanze hanno permesso a tale attitudine di essere coltivata, si sono create quelle condizioni di senso pedagogico capaci di indirizzare la vicenda biografica della persona anche in funzione delle interruzioni, deviazioni e rinunce che ogni progetto, necessariamente, comporta. In una delle sue ultime interviste¹⁶ prima di ritirarsi dalla scena pubblica, Piero Angela, noto appassionato di musica jazz e ottimo pianista, nel rispondere a una domanda proprio su quella sua passione, la paragonò a chi va in montagna per segnalare come le persone che suonano uno strumento musicale o che affrontano lunghe ascese verticali si distinguono, di norma, per la loro affidabilità perché, in ragione di quelle loro passioni, hanno saputo fare esperienza di impegno, fatica, ma anche (e forse soprattutto) rinuncia. Quella della montagna è un'immagine spesso utilizzata nella riflessione pedagogica, principalmente in relazione ai numerosi spunti metaforici che offre: per descrivere l'irrealizzabilità di alcuni obiettivi (la montagna come ostacolo insormontabile), alcune caratteristiche della relazione educativa (resa dalla figura della guida alpina), la coesione di un gruppo (la cordata), la necessità di far leva su poche risorse (l'appiglio) o di personalizzare i percorsi di sviluppo (trovare e attrezzare la via). A questi e a molti altri possibili esempi, però, si aggiungono poi quelle circostanze in cui il ricorso alla montagna non è soltanto figurativo, ma rientra a pieno titolo nelle pratiche educative: basterebbe qui richiamare tutto il filone dell'*outdoor education*, dell'educazione ambientale o di alcune (specifiche) applicazioni dell'*experiential learning* per trovare cornici teoriche in cui la montagna viene assunta come situazione o contesto di apprendimento, al punto da leggervi premesse, forse non ancora sufficienti, per sostenere la legittimità di una *pedagogia della montagna*¹⁷. Nel parere di chi scrive, entrambe le accezioni

¹⁶ L'intervista, intitolata *Il lungo viaggio. Conversazione con Piero Angela*, è stata rilasciata a Carlo Romeo (San Marino RTV) nel marzo del 2019 ed è disponibile al seguente indirizzo web: <https://www.youtube.com/watch?v=oGVy-fZvfbI>.

¹⁷ L'espressione sta cominciando a diffondersi in ambienti alpinistici, attraverso siti e riviste di carattere non scientifico, con spunti certamente interessanti ma, al momento, senza alcun collegamento con una riflessione pedagogica strutturata. Si consideri ad esempio l'articolo *Per una*

(metaforica ed esperienziale) si prestano a promettenti intersezioni con il discorso sul desiderio e sull'educazione al desiderio anche in virtù dei nessi con il sentimento della passione e con la dimensione progettuale rinvenibili nelle esperienze di ascesa, in tutte le loro forme (escursionismo, trekking, scalata, arrampicata). Si tratta di spunti colti attraverso alcune testimonianze di letteratura sulla montagna (filone – questo sì – ampiamente accreditato) capaci di distinguersi per il fatto di restituire al lettore non solo aspetti narrativi, ma anche quei risvolti introspettivi e identitari vissuti dall'alpinista o dallo scalatore tanto nella realizzazione quanto nella rinuncia ad un'impresa.

IL DESIDERIO NELLA LETTERATURA SULLA MONTAGNA

Presentano queste caratteristiche tre testi scritti in epoche diverse, utilizzati all'interno di un percorso laboratoriale rivolto a studenti e studentesse del corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università di Trieste e finalizzato a leggere i loro processi di aduttizzazione attraverso la pratica autobiografica e l'esplicitazione dei loro progetti e, appunto, desideri. Tale laboratorio viene realizzato già da due anni accademici a questa parte e rientra nelle attività didattiche dell'insegnamento di Educazione degli adulti.

Il primo testo è *I conquistatori dell'inutile*, di Lionel Terray, scritto nel 1961 e ormai considerato un classico della letteratura di settore. I fatti lì narrati si riferiscono a un alpinismo d'altri tempi, quando il sesto grado era considerato il limite massimo nella scala di difficoltà di arrampicata (oggi si è raggiunto il nono). Fra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta lo spirito nazionalistico alimentato dai due conflitti mondiali si rifletteva anche sulle scuole di alpinismo, ingaggiate in grandi spedizioni per impiego di mezzi e uomini con il fine di conquistare le più alte vette della terra, possibilmente prima degli altri: francesi, austriaci, svizzeri, tedeschi, inglesi e italiani iniziarono in quegli anni la corsa agli "ottomila" e il primo ad essere violato, nel 1950, fu l'Annapurna, in Himalaya, per merito di nove alpinisti francesi, fra i quali proprio Terray. A raggiungere la vetta furono solo in due, Maurice Herzog e Louis Lachenal, ma Terray ebbe un ruolo determinante nel recupero dei due compagni, colpiti da ipotermia durante la discesa. Oltre a quell'impresa, il suo nome è associato ad altre memorabili conquiste, come la prima ascensione del Fitz Roy nel 1952, e considerato fra i più importanti nella storia dell'alpinismo. Eppure, *Conquistatori dell'inutile* è un testo per nulla autocelebrativo ma, semmai, autoriflessivo come si coglie dal senso vagamente ossimorico del titolo e, dunque, dal contrasto fra la realizzazione dell'impresa e il suo "senso". La valenza formativa con cui possono essere lette le pagine di Terray consiste nella sua declinazione del desiderio, privato di significati materiali o opportunistici e provocatoriamente ridotto a "inutilità" per renderlo nella sua essenza più autentica, esattamente all'opposto dell'arroganza narcisistica.

pedagogia della montagna di B. Guzzeloni pubblicato sul numero 14 del 2021 della rivista "Lo Zaino" del Club Alpino Italiano. Per completezza si è comunque ritenuto di includere l'articolo in bibliografia.

Il secondo testo, intitolato *Perle sotto la neve* (1992) è del giornalista e alpinista italo-sloveno Dušan Jelinčič ed è interamente incentrato su un'unica spedizione, nel 1990, che aveva per obiettivo la conquista dell'Everest. In realtà, la cronaca dell'ascesa fa da sfondo a un'altra narrazione, ben più intima e profonda, in cui Jelinčič non si misura (solo) con la montagna, ma con se stesso, al punto che l'epilogo della scalata che avrebbe dovuto condurlo sul "tetto del mondo" diventa un dettaglio. In questo caso il desiderio, che pure è costato due mesi di fatiche, anni di preparazione, viaggi intercontinentali, separazione dagli affetti e molto altro, inizia progressivamente a sfumare e a essere sostituito da ben altri pensieri: Jelinčič inizia a essere combattuto fra la perseveranza e la rinuncia, in bilico fra il successo (apparentemente vicino) e la sconfitta, colto da improvvisi rigurgiti di orgoglio e coraggio che confliggono con le sue paure. È come se visse una costante condizione di ambivalenza esistenziale che inizia a lacerarlo interiormente e a fargli vedere tutto, non solo la sua vicenda, dalla medesima prospettiva dicotomica: viene messo in discussione lo stesso oggetto del desiderio, l'Everest, quasi idealizzato nella sua imponenza ispiratrice, ma poi vissuto in tutt'altro modo di fronte all'evidenza del prezzo da pagare anche solo per sfiorarlo. In uno dei momenti in cui i dubbi lo attanagliano, Jelinčič lascia la propria tenda per andare a vedere di persona i campi base abbandonati e i resti umani di chi è stato tradito dal suo stesso desiderio: poco distante dalla sua posizione, in una sorta di anfiteatro naturale circondato da spuntoni di ghiaccio, si presenta davanti ai suoi occhi uno scenario di devastazione con tende strappate, scatolame arrugginito, bombolette di gas vuote, pezzi di corde vecchie e marce, pezzi di stoffa, di piumini, paletti spezzati, guanti sfilacciati, occhiali rotti e scheletri sepolti. Quell'immagine desolante lo sconcerta, lo mette di fronte all'opposizione fra la rappresentazione del desiderio che lui si era costruito (alpinisti che salgono ordinati lungo una via programmata per raggiungere la vetta) e la cruda realtà fatta di molti tentativi falliti in cui si sono spenti desideri e, purtroppo, anche vite: «Improvvisamente mi sono ricordato che ogni tanto ho bisogno di simili terremoti se voglio continuare il cammino che ho scelto. Strada facendo mi capita di dimenticare che non è possibile immergersi su di un cammino difficile in modo semplice. Più gli anni passano e più ti auguri una strada piana, sulla quale poter camminare con sempre maggiore leggerezza. Quanto più i tuoi occhi a poco a poco perdono lo splendore degli orizzonti lontani e il riflesso di vasti mari, tanto più deve essere agitato il mare se vuoi sopravvivere all'arrivo della consapevolezza che ad ognuno è destinata la partenza» (p. 130). Jelinčič sembra dirci che nel corso di un'esistenza i nostri desideri cambiano, ma senza di essi – e indipendentemente dall'averli realizzati o meno – noi stessi non saremmo cambiati, non saremmo cresciuti e, forse, non avremmo nemmeno vissuto.

Il terzo e ultimo testo è intitolato *La via meno battuta*, scritto nel 2019 da Matteo Della Bordella, uno dei più quotati alpinisti italiani dell'ultima generazione. A dispetto della giovane età dell'autore – classe 1984 – il testo si presenta di fatto come un'autobiografia in cui vengono ripercorse le tappe di una carriera che è ancora in pieno svolgimento. Anche in questo caso la cifra stilistica è tutt'altro che autocelebrativa ma anzi, nella scelta del sottotitolo – *Tutto quello che mi ha insegnato la montagna* – si legge una sorta di afflato formativo che promuove il libro ad ideale esempio bibliografico di *pedagogia della montagna*. Della Bordella

non è attratto dagli ottomila e dalle imprese himalayane, ma il contesto in cui si esprime meglio è quello della Patagonia: se ne ricava subito una visione del concetto stesso di ascesa completamente diversa, in cui la difficoltà di scalata di una montagna non risiede nella sua altezza, ma nel tipo di roccia e nella verticalità della parete: i 3.128 metri del Cerro Torre, ad esempio, possono apparire insignificanti rispetto a giganti come l'Everest o il K2, eppure sono molti a considerare quella cima la più difficile al mondo da scalare (tanto che verrà raggiunta per la prima volta solo nel 1974, proprio da una spedizione italiana e dopo una lunga controversia). Nel corso della sua crescita, umana e alpinistica, Della Bordella affina un approccio alla montagna che in gergo viene definito “stile alpino”, ovvero senza portatori, corde fisse, campi preinstallati; nel suo caso, però, quello “stile” viene portato all'estremo e diventa una sorta di principio esistenziale che lui indica con l'espressione *by fair means*, letteralmente “con soli mezzi leciti”. Le sue scalate non sono animate dal desiderio di oltrepassare i limiti dell'umano per fare sensazione e ottenere popolarità, ma, al contrario, sono esperienze di ricerca e confronto con il limite, ingaggiando con la montagna una sfida che deve basarsi prima di tutto sul rispetto e sulla lealtà. Durante la scalata nulla deve essere deturpato e dopo la discesa nulla deve rimanere in parete: se ciò significa dover rinunciare alla vetta, si rinuncia. Necessariamente i suoi tempi si dilatano, seguono i ritmi della natura, della meteorologia, ma anche della vita umana, inclusi gli impegni, le deviazioni e le priorità che cambiano continuamente i progetti e dunque, proprio per questo, richiedono di saper progettare; una delle sue imprese più significative – la scalata del lato ovest della Torre Egger, sempre in Patagonia – ha richiesto tre anni, durante i quali non si è smesso di vivere, ma si è vissuto intensamente. Nel suo racconto, Della Bordella cita spesso la sua laurea e il suo dottorato in ingegneria gestionale, quasi a voler certificare la persistenza del suo lato razionale che lo porta a non farsi mai trascinare dal desiderio ma, semmai, a trascinare il desiderio all'interno della sua vita.

CONCLUSIONI

Per concludere, i testi di Terray, Jelinčič, Della Bordella e il contesto che fa da sfondo alle loro narrazioni vengono qui proposti come possibili tracce per un'educazione al desiderio. Ne descrivono perfettamente le caratteristiche, la associano ad un sentimento – quello della passione – e ad una categoria pedagogica – quella di progetto – senza le cui coordinate non sarebbe possibile tracciare un percorso dotato di senso e intenzionalità. La provocante contraddittorietà dell'utilità dell'inutile proposta da Terray, il lacerante conflitto fra l'idealità delle cose e realtà di Jelinčič, il categorico rispetto del limite di Della Bordella rendono palesi gli elementi costitutivi del desiderio quando esso viene iscritto nella vicenda educativa della persona e contribuisce a determinarne l'identità proprio grazie all'esperienza di precaria stabilità e provvisorietà che fa vivere.

È del tutto circostanziale il fatto che tali considerazioni siano state tratte dalla letteratura sulla montagna e dal potere evocativo che esercita. Rimane tuttavia un

dato, non soltanto metaforico, che siano le vette delle montagne il punto più adatto dal quale provare a *riveder le stelle*.

BIBLIOGRAFIA

- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholé.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Cattaneo, E. (2021). Dante, poeta del desiderio. *La Civiltà Cattolica*, vol. II, Quaderno 4102, 320-331.
- Costa, G. (2011). Rieducarci al desiderio. *Aggiornamenti Sociali*, n. 1, 5-10.
- Della Bordella, M. (2019). *La via meno battuta. Tutto quello che mi ha insegnato la montagna*. Milano: Rizzoli.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Guzzeloni, B. (2021). Per una pedagogia della montagna. *Lo Zaino*, 14, 167-171.
- Jelinčič, D. (1992). *Perle sotto la neve*. Torino: Vivalda Editori.
- Recalcati, M. (2016). È possibile educare al desiderio?. Consultabile al link: https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.327/ST_327_.
- Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Stoppa, F. (2021). *Le età del desiderio. Adolescenza e vecchiaia nell'età dell'eterna giovinezza*. Milano: Feltrinelli.
- Terray, L. (1961). *Les conquérants de l'inutile. Des Alpes à l'Annapurna*; trad. it. (2017) *I conquistatori dell'inutile. Dalle Alpi all'Annapurna*. Milano: Hoepli.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.

La complessità di desiderare il proprio futuro nei vissuti scolastici di giovani studenti sinoitaliani

The complexity of wishing for one's future in the school experiences of young Sino-Italian students

Stefano Costantini

Università degli Studi di Firenze, Italia, stefano.costantini@unifi.it

ABSTRACT

Prestando attenzione a dati recenti dell'Osservatorio per l'istruzione e l'educazione della Toscana, ho potuto verificare che molti giovani studenti di origine cinese non completano il loro percorso di obbligo formativo abbandonando la scuola prematuramente e con essa anche le chances che è in grado di fornire per affrontare le sfide della vita. Per le cosiddette seconde generazioni di studenti di origine straniera essere adolescenti significa ricostruire differenze culturali e reinventare identità collettive e tradizioni in quanto non sono il frutto automatico di un'eredità, ma di una decisione. In questo senso, in riferimento al numero elevato di abbandoni, nel mio percorso di dottorato ho cercato di evidenziare il peso specifico della dimensione socio-emotiva analizzando vissuti scolastici di giovani studenti di origine cinese frequentanti le scuole del territorio compreso tra i comuni di Firenze, Prato e Campi Bisenzio dove il numero dei *drop out* scolastici è significativo. Ne è emerso un quadro in cui gli adolescenti sinoitaliani che vivono in questo territorio, caratterizzato dal rapporto locale-globale, è cosciente del desiderio per il proprio futuro, ma al contempo è fortemente convinta di restare ancorata ed essere funzionale al progetto migratorio dei propri genitori.

ABSTRACT

Paying attention to recent data from the Observatory for Education and Education in Tuscany, I was able to ascertain that many young students of Chinese origin do not complete their compulsory education, dropping out of school prematurely and with it the opportunities it can provide to face life's challenges. For the so-called second generations of students of foreign origin, being teenagers means reconstructing cultural differences and reinventing collective identities and traditions as they are not the automatic result of an inheritance, but of a decision. In this sense, with reference to the high number of dropouts, in my PhD course I tried to highlight the specific weight of the socio-emotional dimension by analyzing the school experiences of young students of Chinese origin attending schools in the area between the municipalities of Florence, Prato and Campi Bisenzio where the number of schools drop-outs is significant. A picture emerged in which Sino-Italian

adolescents living in this territory, characterized by the local-global relationship, are aware of the desire for their own future, but at the same time are strongly convinced of remaining anchored and functional to their parents' migration project.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

School dropout; Second generation; Young student chinese's origin; Adolescent conflict; Desire for the future.

Abbandono scolastico; Seconde generazioni; Giovani studenti di origine cinese; Conflitto adolescenziale; Desiderio per il futuro.

INTRODUZIONE

L'intensificarsi di fenomeni migratori di vasta portata ha contribuito allo sviluppo delle interconnessioni sociali, economiche e politiche su scala mondiale, dando vita nelle ultime tre decadi a trasformazioni in molteplici ambiti e ponendo interrogativi cruciali su questioni come la cittadinanza, i diritti umani, la democrazia e l'istruzione. Al fine di poter procedere in tale direzione, le scuole hanno un ruolo decisivo da svolgere educando la nuova generazione, a partire dal favorire un adeguato sviluppo cognitivo, ma anche quello sociale ed emotivo. Lo sviluppo della persona è un processo integrato; così come le dimensioni dello sviluppo neurobiologico hanno delle implicazioni profonde per lo sviluppo emozionale, così lo sviluppo emozionale ha forti influenze sullo sviluppo cognitivo e sociale (Orefice, 2001; 2003) e ci guida per mezzo del ricordo verso situazioni che riconosciamo come piacevoli, oppure ci allontana da situazioni che percepiamo come spiacevoli. Questo tipo di consapevolezza si genera a partire dall'età scolare e contribuisce a restituire una rappresentazione di sé utile ad orientarsi sul piano relazionale e via via, a partire dalla fase preadolescenziale, alla comprensione dei propri interessi e al nutrimento del desiderio per il proprio futuro. La scuola ha, quindi, il compito di sostenere tutte le fasi del processo di maturazione socio-emotiva dei suoi studenti, dal momento che il benessere scolastico ha a che fare direttamente con la proiezione del proprio desiderio riguardo al futuro (Chodkiewicz & Boyle, 2017). I forti tassi di dispersione scolastica che si concentrano nel passaggio dalla scuola del primo ciclo a quella del secondo ciclo e al termine del primo anno di scuola secondaria di II° grado - non solo nei licei, ma anche nell'istruzione professionale - riflettono dati che testimoniano lo strappo tra istruzione di base e formazione secondaria. Mentre nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo i docenti sono soprattutto attenti e responsabili del successo formativo di un gruppo definito di alunni, non solo nell'ambito degli apprendimenti disciplinari, ma anche in quello delle relazioni sociali, nella scuola secondaria il singolo docente è, per motivi culturali e organizzativi, prioritariamente legato all'insegnamento della disciplina (Franceschini, 2015). L'adolescenza, però, rappresenta l'età dei grandi cambiamenti e richiede altrettanta cura e una particolare attenzione specie per la complessa situazione vissuta da molti degli studenti di seconda generazione. Dati Eurostat, infatti, riportano che nel 2021 ben il 12,7% dei

giovani italiani tra i 18 e i 24 anni ha abbandonato precocemente la scuola fermandosi alla licenza media. È un dato importante considerata la media europea del 9,7% e il fatto che l'Italia si trovi agli ultimi posti della classifica; il *report* sottolinea, inoltre, che queste differenze sono legate al territorio, all'ambiente sociale di origine, al genere e alla cittadinanza. *De-siderare*, però, è un termine che deriva dal latino *sidera* che significa "osservare le stelle" e rimanda a ciò che non si possiede e che attrae lo sguardo, ma soprattutto è un bisogno umano universale. È uno spingersi della persona verso qualcosa che l'affascina e l'attira. Il desiderio ha quasi sempre a che fare con il cambiamento, in quanto, indipendentemente dalle influenze culturali e specie in adolescenza, lo spingersi verso un altrove nasce dal percepirsi in una dimensione di continuo incessante divenire e segue sempre un processo di trasformazione (Selmo, 2015). In questa prospettiva, prestando attenzione a dati recenti dell'Osservatorio per l'istruzione e l'educazione della Toscana, ho potuto verificare che molti degli studenti di origine cinese di seconda generazione non completano il loro percorso di obbligo formativo (Legge 144/99 art. 68), abbandonando la scuola prematuramente e con essa anche le chances che è in grado di fornire per affrontare le sfide della vita. Nel mio percorso di dottorato e in riferimento a questo numero elevato di abbandoni ho cercato di evidenziare il peso specifico della dimensione socio-emotiva analizzando i vissuti scolastici di giovani studenti di origine cinese frequentanti le scuole del territorio compreso tra i comuni di Firenze, Prato e Campi Bisenzio dove il numero dei *drop out* risulta ancora oggi significativo. Il territorio dove la ricerca è stata realizzata è caratterizzato dal rapporto locale-globale in cui viene agita costantemente una considerevole crescita di mobilità che si riflette in modo speculare nel microcosmo delle aule scolastiche (Dewey, 1954), oramai anch'esse una dimensione costruita in relazione a una pluralità di relazioni, sia locali che globali (Appadurai, 1996), dove i confini si scompongono e si moltiplicano, si fanno eterogenei e mobili e si ricostruiscono ovunque (Lazzarini, 2018) e l'individualismo post-moderno viene coinvolto a ricostruire differenze culturali e a reinventare identità collettive e tradizioni, in quanto non sono il frutto automatico di un'eredità, ma di una decisione (Jaspers, 2019). Nella prospettiva di comprendere il mosaico delle interdipendenze che costituiscono la realtà in cui vivono i giovani sinoitaliani, mi sono chiesto se e in che misura potesse giocare un ruolo "provare una qualche forma di disagio a scuola", all'interno di un *focus* più ampio che riguarda il desiderio come categoria pedagogica.

L' INFLUENZA DELLA CULTURA E DELLE SCELTE DEI PRIMO MIGRANTI NEI VISSUTI DEI SINO-DISCENDENTI

I giovani studenti di origine cinese che vivono nel territorio preso in esame appartiene alla cosiddetta seconda generazione (Portes & Rumbaut, 2005) ed ha una storia personale intimamente intrecciata a un progetto migratorio in cui il singolo è inserito in un contesto familiare più ampio e in seno al quale i costi e i benefici dell'emigrazione sono ponderati con attenzione, una storia personale spesso inserita in una più ampia comunità che agisce nel quadro di strategie familiari, corporative

e di espansione socioeconomica. La politica di “Riforma e Apertura” inaugurata da Deng Xiaoping nel 1979 ha aperto a un periodo di sviluppo economico e di trasformazioni sociali senza precedenti che hanno attivato aspettative di mobilità economica verso l’alto, così per tutti gli anni Ottanta e una parte degli anni Novanta emigrare è stata la migliore opportunità esistente per dei giovani che volessero affermarsi nella vita (Ceccagno, 1997). Da quando la Cina si è aperta al libero mercato la sua ascesa internazionale è stata ininterrotta e anche grazie alle sue strategie economico-politiche legate alla migrazione ha iniziato gradualmente a imporsi nello scenario internazionale come superpotenza globale. La forte produttività del suo sistema industriale (bassi salari, scarsa attenzione alla tutela ambientale e un sistema produttivo spinto agli estremi) è decretato il successo che ha consentito alla Cina di entrare nel mercato occidentale con prodotti a costi bassissimi (Franceschini, 2015). Successivamente - grazie ad un potere di investimento considerevole - ha creato i presupposti per una espansione economica generando un mutamento geopolitico epocale. In questo senso, facendo esclusivamente riferimento al processo migratorio per i cinesi in Italia provenienti dallo Zhèjiāng meridionale e, nello specifico, dall’entroterra della città portuale di Wēnzhōu, l’organizzazione dei laboratori creati nell’area Macrolotto compresa tra i comuni di Firenze, Campi Bisenzio e Prato, si è basata su network etnici, “famiglie-impresa” che hanno creato tanti piccoli mercati specializzati nella produzione di accessori/componenti che sono acquistati da altre famiglie-imprese per produrre altri beni da immettere sul mercato. Una sorta di circolo virtuoso di contatti e capitali che ha esteso la rete di conoscenze (guānxi 关系) e, quindi, di vendite e finanziamenti. Ciò ha permesso a chiunque di aprire e gestire una microimpresa e posizionarsi in un segmento di mercato ben definito (Becucci, 2014; Werzecha, 2016). La propensione a lavorare duramente e adattarsi a ogni situazione cercando di cogliere e sfruttare gli aspetti positivi è un atteggiamento peculiare della cultura confuciana che elegge l’armonia sociale come massima aspirazione a cui l’uomo deve tendere. È all’interno di queste dinamiche che sta crescendo la nuova generazione di adolescenti sinoitaliani, la cui “singolarità” è correlata a due peculiarità: 1) il problema della lingua; 2) la particolare strategia di inserimento socioeconomico che sorregge la carriera migratoria tipo dell’immigrato cinese della Cina meridionale in Italia (Cologna, 2013). Dal momento che la forte responsabilizzazione dei figli coinvolti fin da piccoli nei processi decisionali della famiglia diviene anch’esso elemento strategico fondamentale per generare sviluppo economico e ascesa sociale, si determina spesso una situazione in cui ai figli di immigrati cinesi resta poco spazio per alimentare una vita sociale da condividere con i coetanei. Queste informazioni risultano determinanti, perché la storia e le modalità della migrazione influenzano l’orizzonte di scelta accessibile a giovani nati e cresciuti in un contesto familiare segnato dalla migrazione (Campani, Carchedi & Tassinari, 1995; Colombo et al., 1995; Farina et al., 1997; Cologna, 2003, 2013; Ceccagno, 1997, 2003) e, quindi, anche le proprie aspettative di continuare gli studi a partire dai propri interessi e dal desiderio di futuro, da

intendersi come forza trasformativa, ma soprattutto come dimensione interiore che dà senso alla vita.

I DATI EMERSI DALLA RICERCA SUL CAMPO IN MERITO AI DESIDERI DEI GIOVANI STUDENTI DI ORIGINE CINESE

A partire dal primo decennio del XXI secolo un numero crescente di studi si sono incentrati su culture diverse e, in particolare, nel campo del benessere psicologico (Pilkington & Msetfi, 2012); in questa prospettiva, anche lo spirito di questo studio ha avuto la finalità di rilevare in ambito scolastico il peso specifico che possono determinare i vissuti socio-emotivi all'interno del gruppo-classe nella prospettiva di scegliere se proseguire o abbandonare il proprio percorso di formazione. La costruzione del disegno di ricerca ha tenuto conto della cultura dei partecipanti applicando una pratica in ottica *culturally sensitive research* prendendo in esame anche oggettive differenze tra la cultura del gruppo dominante e quella della popolazione *target* (difficoltà linguistiche, credenze, valori, stili di apprendimento, difficoltà linguistiche nella lingua italiana come L2, atteggiamenti nel contesto scolastico, ecc.). In sintesi, questo studio ha cercato di rispondere alla domanda di ricerca: “in un territorio che presenta un alto numero di abbandoni scolastici tra gli studenti sinoitaliani, è possibile individuare vissuti socio-emotivi che possono iniziare a determinare una disaffezione verso la scuola?”. L'indagine realizzata nelle ultime classi dei cicli scolastici precedenti a quello in cui si manifesta l'abbandono scolastico - ha coinvolto 16 gruppi-classe, 8 frequentanti il quinto anno di scuola primaria e 8 il terzo anno di scuola superiore di I° grado in un territorio in cui le scuole che hanno partecipato sono comprese tra i comuni di Firenze, Campi-Bisenzio e Prato. A tal fine, è stata condotta un'indagine qualitativa che ha coinvolto nello specifico, 127 (66F; 61M) giovani studenti di origine cinese di cui 65 alunni (33F; 32M) frequentanti l'ultimo anno delle scuole primarie e 62 alunni (33F; 29M) frequentanti l'ultimo anno delle scuole secondarie di I° grado. Per l'impianto metodologico è stato individuato un procedimento scientifico naturalistico e sono stati utilizzati i seguenti strumenti già validati dalla ricerca psico-pedagogica in forma semplificata e con la finalità di raggiungere gli obiettivi specifici del progetto: un esercizio di *warm-up* che ha preso in esame il riconoscimento delle emozioni primarie in riferimento alla categorizzazione della teoria neuro-culturale (Ekman, 1973-1994) e l'associazione delle emozioni degli studenti partecipanti vissute in ambito scolastico; uno *storytelling* in forma scritta con trascrizione dei ricordi vissuti al termine di un ciclo scolastico come strumento per descrivere la salienza rispetto ai vissuti; un *circle time* per far emergere stati d'animo e aspettative sul futuro; una inchiesta di approfondimento sulla qualità delle relazioni amicali nei gruppi-classe nella prospettiva del sociogramma (Moreno, 1953) con il solo utilizzo del criterio affettivo-relazionale; cinque interviste semi-strutturate con i Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi; quattro *focus-group* con diciotto insegnanti dei gruppi-classe di scuola primaria; quindici interviste semi-strutturate con gli insegnanti dei gruppi-classe delle scuole secondarie di I° grado; un *focus-group* con tre docenti-facilitatori dei centri di

alfabetizzazione che operano in accordo con le linee programmatiche della scuola esclusivamente nell'interesse di sostenere gli apprendimenti della lingua italiana come L2; tre interviste semi-strutturate con i mediatori linguistico-culturali (Costantini, 2023; in stampa). Da una prima lettura dei dati ottenuti al termine dei due cicli scolastici, entrambi i gruppi dei sinoitaliani hanno espresso un disagio tipico dell'esperienza migratoria dovuto soprattutto al cambiamento radicale che mette in crisi i legami di appartenenza culturale (Lazzari, 2010); ciò li ha obbligati in qualche modo a confrontarsi con un necessario processo di ridefinizione della propria identità nei nuovi contesti residenziali e scolastici con tutti gli effetti domino esistenziali che a livello socio-emotivo questo comporta (Favaro, 2002; Caneva & Ambrosini, 2009). I principi prioritari della cultura cinese sono il mantenimento dell'armonia, della collettività e delle relazioni gerarchiche e queste influenze culturali del sistema educativo determinano lo stile di comunicazione degli studenti. Inoltre, per motivi culturali, gli adolescenti di origine cinese sono particolarmente sensibili a vissuti sociali di vergogna, al "salvare la faccia" (Jin & Cortazzi, 2006; Nguyen, Terlouw & Pilot, 2006; Sung, 2010; Chung, 2016; Eriksson, Mao & Villeval, 2017); questa *shame-culture* descrive un complesso insieme di regole culturali che devono essere rispettate per mantenere la posizione all'interno della propria comunità di appartenenza e sembra determinante per la messa in atto di scelte e comportamenti conformi a quelli richiesti dalla comunità di riferimento, piuttosto che da una propria coscienza individuale (Calabrese, 2018). La cultura cinese, infatti, sostiene che l'abilità innata è meno importante dello sforzo e delle influenze ambientali nel livello di rendimento di uno studente, quindi, l'impegno nello studio è percepito come fattore controllabile (Stevenson, Lee & Chen, 1996). Di conseguenza, anche il ruolo della genitorialità è permeato da una visione pragmatica che ha un suo peso specifico significativo per le scelte educative e per il futuro dei loro figli, per cui non è possibile generalizzare aspettative di successo formativo, poiché le situazioni vissute nelle comunità e nelle famiglie cinesi in differenti contesti possono modificare l'idea della proiezione di sé nel futuro. I preadolescenti e gli adolescenti sinoitaliani sembrano fare eco ai loro coetanei con altre origini culturali quando esprimono il tipico disagio giovanile nelle espressioni "non so quello che voglio, non so quello che desidero, non so che senso dare alla mia esistenza", ma dalle loro riflessioni in merito alle scelte ipotizzate per il loro futuro esprimono la disponibilità di aderire alle aspettative genitoriali dando respiro al loro progetto migratorio (in particolar modo, al termine della scuola secondaria di I° grado).

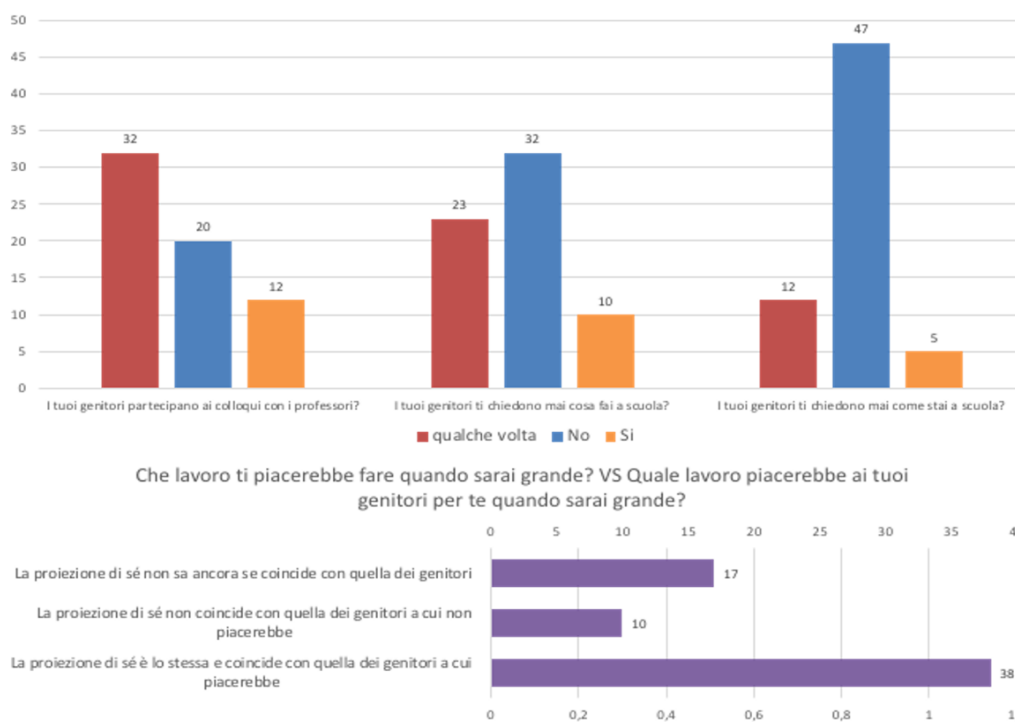


Figura 1 Grafico dei dati riassuntivi emersi dalle tematiche sul futuro nel circle-time, relativi ai 65 soggetti di origine cinese (34F; 31M) delle scuole primarie coinvolte nella ricerca.

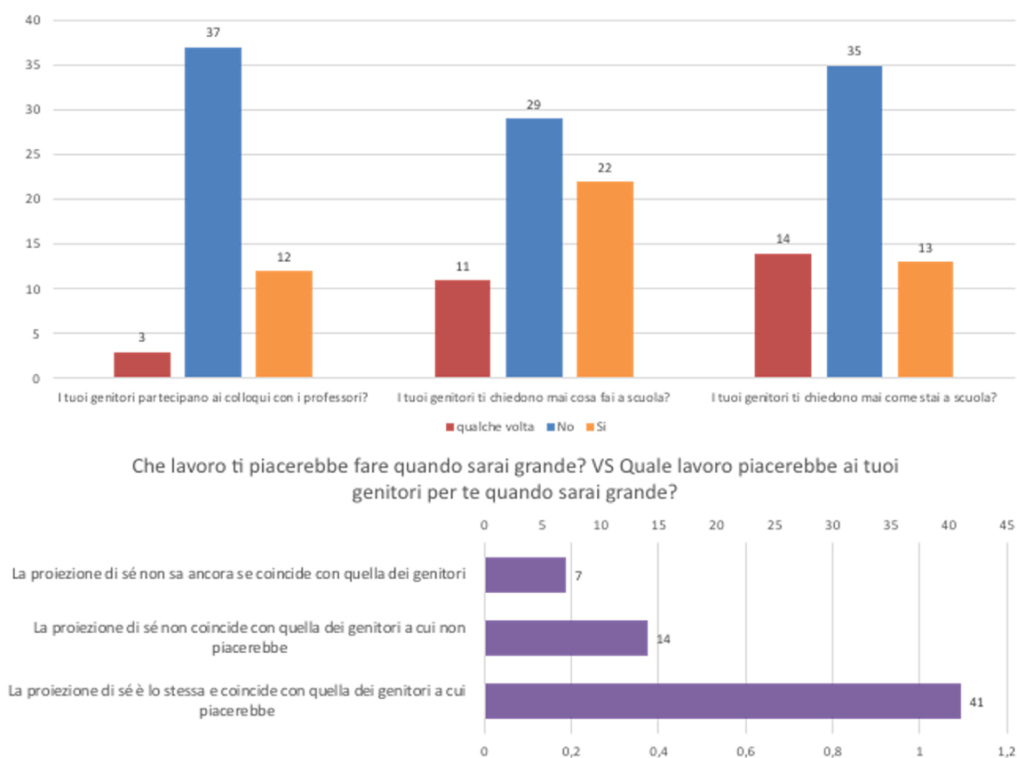


Figura 2 Grafico dei dati riassuntivi emersi dalle tematiche sul futuro nel circle-time, relativi ai 62 soggetti di origine cinese (33F; 29M) delle scuole secondarie di I° grado coinvolte nella ricerca.

CONCLUSIONI

Uno dei compiti più impegnativi che attende la ricerca pedagogica svolta in contesti educativi contemporanei è quello di mettere a fuoco gli studenti di seconda generazione non più semplicemente come un corpo estraneo, ma come parte integrante di quella popolazione di persone in formazione che costituisce il futuro della società italiana (Zoletto, 2012; Tarozzi, 2015; Catarci & Fiorucci, 2015; Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017; Polenghi, Fiorucci & Agostinetto, 2018). Alla luce di quanto emerso durante il percorso di ricerca e in merito al desiderio come categoria pedagogica, si osserva che: 1. l'influenza culturale determinata dal caratteristico atteggiamento di base del *not losing face* condiziona in modo significativo la percezione del contesto educativo-giudicante legato alla valutazione e la tendenza a stabilire relazioni significative soltanto con i propri pari età connazionali rivelando le motivazioni che sottendono comportamenti apparentemente distaccati dal contesto scolastico; 2. oltre a vivere in una fase della vita di doppia transizione (il passaggio verso l'età adulta e quello verso la società d'accoglienza) gli adolescenti sinoitaliani sono alle prese anche con la difficoltà linguistica che emerge a partire dalla secondaria di I° grado e prosegue negli anni successivi. Spesso nel passaggio alle secondarie di II° grado i sinoitaliani hanno ancora necessità di un sostegno linguistico, perché i contenuti si fanno più tecnici e vasti, l'organizzazione disciplinare è molto dispersiva, ecc. Oltre a questi fattori di *stress* emotivo, anche altri elementi di ostacolo possono condizionare la scelta della scuola o addirittura il proseguimento degli studi. Basti pensare che una priorità determinante per condizionare la scelta di una scuola superiore secondaria in cui proseguire gli studi è la vicinanza dal posto di lavoro della famiglia. Altra questione è che le famiglie cinesi normalmente cercano di far avere ai propri figli uno sbocco lavorativo veloce o concreto. A questo proposito, gli studenti sinoitaliani intervistati in merito alle loro proiezioni sul futuro si sono dimostrati consapevoli delle proprie competenze e dei propri interessi, ma al tempo stesso altrettanto disponibili ad aderire alle richieste genitoriali. La distanza per molti dei giovani sinoitaliani nasce principalmente dalle poche interazioni dopo la scuola. Molti di questi ragazzi e ragazze restano come sospesi, tra la famiglia legata alle tradizioni d'origine e i nuovi stili di vita appresi sui banchi di scuola e ognuno resta in equilibrio come può, per gestire le due realtà. In questa condizione di "acrobati", qualcuno di loro decide di adottare comportamenti omologanti al gruppo dei pari per avere maggiore sicurezza in sé stesso, alcuni invece non sembrano disposti a rinunciare alle proprie radici e altri ancora "scelgono di non scegliere". Uno stato d'animo ben descritto dalla scrittrice sinoitaliana Liliana Liao: «[...] come seconda generazione spesso abbiamo un'esperienza di vita frammentata, a volte ci sentiamo fuori luogo o non del tutto parte integrante del mondo circostante. Abbiamo tanti interrogativi a cui non troviamo risposta e quotidianamente ci troviamo a mediare tra ciò che riteniamo giusto e allineato alla società in cui viviamo e le convenzioni tradizionali trasmesse dai nostri genitori. Scissi tra due mondi, a volte ci sentiamo confusi, smarriti: chi siamo?». Dentro la dimensione di sentirsi continuamente scissi tra due

mondi durante l'età della adolescenza, dell'*attraversamento*, alla ricerca di identità e individuazione (Vaccarelli, 2018), è complesso desiderare il proprio futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (Vol. 1). U of Minnesota Press.
- Becucci, S. (2014). Etnografia del pronto moda. I laboratori cinesi nel distretto di Prato, Populismo, antipolitica e sfide alla democrazia. *Quaderni di sociologia*, n.65, 121-143.
- Calabrese, S. (2018). *Storie di vita. Come gli individui si raccontano nel mondo*. Milano: Mimesis.
- Campani, G., Carchedi, F., & Tassinari, A. (1994). *L'immigrazione silenziosa. La comunità cinese in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Caneva, E., & Ambrosini, M. (2009). Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione. *Sociologia e politiche e sociali*, vol. 12, 1, 25-46.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.) (2015). *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Ceccagno, A. (2003). *Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora. I cinesi di prima generazione a Prato*. Firenze: Giunti.
- Ceccagno, A. (1997). *Il caso delle comunità cinesi: comunicazione interculturale ed istituzioni*. Roma: Armando.
- Chao, C. (2016). Decision making for Chinese students to receive their higher education in the US. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 28-37.
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60-86.
- Chung, A. Y. (2016). *Saving face: The emotional costs of the Asian immigrant family myth*. Rutgers University Press.
- Cologna D., & Pedone V. (2022). Storie sinoitaliane. *Sinosfere*, n.15: Sinoitaliani; <http://sinosfere.com/2022/03/06/daniele-brigadoi-cologna-e-valentina-pedone-storie-sinoitaliane/>.
- Cologna, D. (Ed.) (2013). *Materiali di supporto alla lezione "L'immigrazione cinese in Italia"*. Milano: Codici – Agenzia di ricerca sociale.
- Cologna, D., & Breveglieri, L. (2003). *I Figli dell'immigrazione: ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano* (Vol. 150). Milano: FrancoAngeli.
- Cologna, D. (2003). Crescere stranieri nella metropoli: i giovani immigrati di Milano. *Autonomie locali e servizi sociali*, n. 3/2003, 531-539.
- Colombo, M., Marcetti, C., Omodeo, M., & Solimano, N. (1995). *Identità, imprese e modalità di insediamento dei cinesi in Toscana* (Vol. 1). Firenze: Angelo Pontecorboli.
- Costantini, S. (2023). *Competenze socioemotive e drop out. Un'analisi dei vissuti scolastici di giovani studenti di origine cinese*. Firenze: Edizioni Via Laura (in stampa).
- Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2021). Prevenire la disaffezione scolastica, l'insuccesso e l'abbandono. I progetti FSE "Last Round" ed "Energy Start". *Form@re*, (2), 93-105.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eriksson, T., Mao, L., & Villeval, M.C. (2017). Saving face and group identity. *Experimental Economics*, 20, 622-647.
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: a reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115(2), 268-287.
- Ekman, P. (1973). Cross-cultural studies of facial expression. *Darwin and facial expression: A century of research in review*, 169222(1).

- Favaro, G. (2002). Vulnerabilità silenziose. La fatica e le sfide della migrazione dei bambini e dei ragazzi. In Favaro G., Napoli M. (Eds.), *Come un pesce fuor d'acqua*, Milano: Guerini.
- Favaro, G., & Napoli, M. (Eds.) (2002). *Come un pesce fuor d'acqua: il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*. Milano: Guerini.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Franceschini, G. (2015). Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi. *Metis Mondì educativi. Temi indagini suggestioni*, Anno V – n.1, giugno 2015; <https://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-1educazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/666-crisi-e-formazione-dai-mutamenti-del-sistema-produttivo-al-rinnovamento-dei-sistemi-formativi.html>.
- Jaspers, K. (2019). *Origine e senso della storia*. Milano-Udine: Mimesis.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, culture and curriculum*, 19 (1), 5-20.
- Lanzani, A. S., Breveglieri, L., Farina, P., & Cologna, D. (1997). *Cina a Milano. Famiglie, ambienti e lavori della popolazione cinese a Milano*. Milano: Abitare Segesta.
- Lau, S. (Eds), *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development*, Hong Kong: Chinese University Press.
- Lazzari, F. (2010). The process of acculturation and integration of second generation immigrants in the Italian school context. *Formazione & Insegnamento*, VIII, 3, 67-88.
- Lazzarini, A. (2018). La via locale alla cittadinanza globale: una sfida epistemologica e politica. *Glocalism: Journal of culture, politics and innovation*, 1, 1-16.
- Liao, L. (2019). *Cinarriamo. Racconti sino-italiani*. Roma: Libreria Editrice Orientalia.
- Moreno, J. L. (1953). Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and socio-drama. *Sociometry*, Vol.16, 1.
- Nguyen, P. M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006). Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education*, 17(1), 1-19.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2005). Introduction: The second generation and the children of immigrants longitudinal study. *Ethnic and racial studies*, 28(6), 983-999.
- Orefice, P. (2003). *La formazione di specie: per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini.
- Orefice, P. (2001). *I domini conoscitivi: origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*. Roma: Carocci.
- Pilkington, A., & Msetfi, R. (2012). Is culturally sensitive research achievable?. *Clinical Psychology Forum*, 230, 40-43.
- Polenghi, S., Fiorucci, M., & Agostinetto, L. (Eds.) (2018). *Diritti Cittadinanza Inclusion*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Selmo, L. (2015). L'educazione ai tempi della crisi. *MeTis". Mondì educativi. Temi, immagini, suggestioni*, ANNO V – n.1, 450-458.
- Sung, H. Y. (2010). The influence of culture on parenting practices of East Asian families and emotional intelligence of older adolescents: A qualitative study. *School Psychology International*, 31(2), 199-214.
- Stevenson, H.W., Lee, S.Y., & Chen, C.S. (1996). Academic achievement and motivation of Chinese students: A cross-national perspective. In Lau, S. (Eds.), *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development*. Hong Kong: Chinese University Press.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

- Ulivieri, S. (Ed.) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola: intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.
- Vaccarelli, A. (2018). Attraversare l'adolescenza tra resilienza e narrazioni interculturali. In Ulivieri, S. (Ed.), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola: intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana* (pp.175-192) Pisa: ETS.
- Warzecha, M. (2006). *Gli immigrati da Wenzhou: gli ebrei cinesi*. Mondo cinese, 142.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

La forza di uno scambio formativo “emozionato”.
Per una professionalità docente che sappia intercettare le
ragioni del cuore

The power of an “emotional” educational exchange.
For a teaching professionalism that knows how to intercept
the reasons of the heart

Giorgio Crescenza

Università degli Studi della Tuscia, Italia, giorgio.crescenza@unitus.it

ABSTRACT

L'intento dell'articolo è quello di esplorare l'importanza della dimensione emotiva nel processo educativo e formativo allo scopo di ricavare precise direzioni di sviluppo nella professionalità docente che si fondi su un ascolto attivo delle studentesse e degli studenti e che favorisca un vero desiderio della conoscenza. A tal proposito, particolare cura va prestata nella presentazione dell'oggetto specifico del conoscere: avere una informazione, sia pure sommaria, su quello che si va ad affrontare, costituisce la principale motivazione. La motivazione per la motivazione, come l'amore per l'amore, non esiste. In questa prospettiva, la relazione educativa è fondamentale anche per favorire il processo di apprendimento, che non è riducibile a un semplice meccanismo di assimilazione di contenuti privi di un rapporto emozionale. È un processo multifattoriale, composto da elementi verbali, emotivi, motori, percettivi e di abilità nella risoluzione dei problemi: il percorso formativo non solo dovrebbe includere i temi della cura educativa e dell'alfabetizzazione emotiva, ma essi devono persino diventare centrali nel dibattito pedagogico. L'obiettivo è che a tutti/e gli studenti e le studentesse venga offerta la possibilità concreta di costruire un'esistenza autentica e inclusiva.

ABSTRACT

The aim of the paper is to explore the relevance of the emotional dimension in the educational and training process in order to acquire precise paths for developing the teaching professionalism so that it actively listen to all students and foster a true desire for knowledge. In this regard, a special care must concern the presentation of the specific object of knowledge: the main motivation consists in getting some information, although brief, on what one is going to deal with. Motivation for motivation, like love for love, does not exist. From this perspective, the educational relationship is basic also to foster the learning process, which is not reducible to a simple mechanism of assimilation of subjects without

an emotional relationship. Rather, it is a multifactorial process, made up of verbal, emotional, motor, perceptual and problem-solving skills elements: the educational pathway not only ought to include the issues of educational care and emotional literacy, but the latter must become even paramount into the pedagogical debate. The purpose is to ensure all students the concrete possibility of developing an authentic and inclusive existence.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Education; Emotions; Knowledge; Educational Relationship; Teaching Professionalism
Educazione; Emozioni; Conoscenze; Relazione Educativa; Professionalità Docente

INTRODUZIONE

Le condizioni di vita degli uomini e delle donne nella contemporaneità sono profondamente cambiate, sia sotto l'aspetto sociale che sotto quello culturale. Si può addirittura parlare di una nuova epoca della storia umana, sicuramente più multiforme e allo stesso tempo sempre più caratterizzata da un crocevia di incertezze. Eppure, si sono aperte vie per perfezionare e più largamente diffondere la conoscenza e la cultura.

Infatti, la società in questi ultimi anni ha assunto un aspetto completamente diverso da quello che i mezzi istituzionalizzati di educazione e formazione continuano a tramandare (Crescenza & Riva, 2021). Ci si trova in una società che ha assunto una crescente complessità culturale e organizzativa. A un sistema di valori semplice e tradizionale, ad una struttura sociale basata su scarsi e rudimentali rapporti interpersonali, ad un sistema di insediamento secolare, ad una propensione spiccata per il risparmio, a modesti consumi, ad una organizzazione della vita civile relativamente elementare, si sono andati sostituendo in questi anni meccanismi con una dinamica sempre più intensa, i quali non solo ne hanno modificato radicalmente il contenuto, ma ne hanno reso difficile la comprensione e la conoscenza da parte dei singoli individui (Fiorucci, 2020; Zoletto, 2019).

La nostra scuola è invece, ancora per buona parte, legata alla realtà tradizionale, per cui non riesce, se non assai scarsamente, a dare un'idea di ciò che è diventata la vita. È tramontato il concetto di un sapere assoluto che, imparato a scuola, serva per tutta la vita. La società di oggi è soggetta a rapidi mutamenti di strutture e di indirizzi a causa della forte spinta operata dai processi sociali ed economici, dal progresso scientifico e tecnologico, dagli eventi politici internazionali. Troppo lento è stato il processo di trasformazione, sia delle strutture che dei metodi di insegnamento ed è, quindi in atto, una dequalificazione della scuola anche dal punto di vista ideologico (Recalcati, 2014), accentuata dalle non sempre felici scelte politiche che vengono intraprese (Baldacci, 2019). Rinnovarsi significa per la scuola lasciarsi stimolare dalla insoddisfazione del presente per sperimentare un tipo di insegnamento attento a problemi sociali ed economici e a sviluppare capacità critica e partecipazione umana consapevole. Significa promuovere la cultura di tutti, far crescere il grado e la capacità di informazione, le possibilità espressive, le doti critiche di tutti e di ciascuno, secondo la propria misura, per un'autentica presenza nel proprio tempo e nel proprio ambiente socioculturale. Portare tutti, nella

misura in cui possono, a formarsi come forze attive della società. A tal fine, l'insegnamento, per la sua buona riuscita, oltre alla conoscenza disciplinare e alla strategia didattica, richiede un altro aspetto fondamentale che è dato dalla relazione educativa (Mariani, 2021). Il docente, infatti, deve risultare agli occhi degli studenti trasparente, coerente, credibile e deve percepirsi la passione verso quello che spiega. In altri termini, deve tentare di costruire un dialogo significativo con la classe e, pur mantenendo un ruolo asimmetrico, conoscere i ragazzi, rispettarli e *avere a cuore* i loro tratti caratteriali e individuali e in via di formazione. La nostra è sicuramente una scuola di buon livello sul versante dell'*istruzione*, ma spesso profondamente inadeguata sul versante dell'*educazione*. Quindi, va consolidata e interpretata, una professionalità docente che si faccia portatrice di una *interazione emotiva*, competente sia nell'ascolto che nel dialogo con le studentesse e gli studenti, che sappia in definitiva intercettare le *ragioni del cuore*.

PER UNA PEDAGOGIA DELLA CONOSCENZA

La conoscenza crea conoscenza. Il criterio pedagogico del buon educatore consiste nel verificare che l'apprendimento di conoscenze innesti un processo di crescita (favorendo altri apprendimenti o il desiderio di ulteriori apprendimenti) (Boffo, 2020). L'orizzonte si sposta così dall'oggetto del conoscere al soggetto che apprende. E più in generale al mondo in cui il soggetto in apprendimento è destinato a vivere.

Acquisire conoscenza non è una questione meramente didattica, non è, per dirla con Bruner (2007), semplicemente una questione tecnica, di buona gestione dell'elaborazione delle informazioni. Non bastano le "teorie dell'apprendimento" o l'impiego dei "test delle prestazioni" dell'OCSE o dell'INVALSI. L'apprendimento e l'educazione, così come sostiene Bruner, sono un'attività complessa, che si propongono di adattare una cultura alle esigenze dei suoi membri e di adattare i suoi membri e i loro modi di conoscere alle esigenze della cultura.

Una precipua componente del termine "conoscenza", che lo distingue, per esempio, da "cultura", è quella dell'intenzionalità insita nell'atto del conoscere. Chi si sforza di conoscere lo fa per un suo preciso disegno, uno scopo, una funzione e naturalmente per il desiderio di imparare.

In via generale si può dire che la conoscenza serve a intervenire sul mondo, organizzandolo, riorganizzandolo, trasformandolo. La massima espressione di questo aspetto la troviamo nella formula con cui indichiamo la condizione in cui ci si trova a vivere oggi: "Società della conoscenza" (Sirignano, 2003; Parricchi, 2019; Triani, 2020).

Per la verità, in ogni tempo e in ogni luogo la vita degli uomini si è avvalsa di conoscenze. Se oggi si parla di "società della conoscenza" o anche di "noolitico", è perché qualcosa è veramente cambiato: «il movimento delle scienze e delle tecniche, cioè i progressi delle conoscenze esatte, è diventato il principale fattore di trasformazione del lavoro, dei modi di vita, dei modi di comunicare. In più, queste trasformazioni non si dispiegano più su un gran numero di generazioni ma sono

oggi facilmente percettibili (quasi immediatamente)» (Authier & Levy, 2000, p. 87).

L'economia tutta - industria, commercio, agricoltura, servizi - si regge e si sviluppa con la "materia prima" della conoscenza.

La crescita quantitativa delle scoperte scientifiche e tecniche è enorme e irrefrenabile. Non è la quantità o l'accumulo di sapere che qui si vuole indicare, ma appunto il fatto che le conoscenze producono effetti di cambiamento enormi, in misura mai verificatasi nella storia dell'uomo, sia in campo materiale (modi di produzione, qualità e quantità di beni prodotti, distribuzione, commercio) sia in campo spirituale (nuove forme di vita, sollecitazioni intellettuali di tutti i tipi, effetto delle tecnologie su usi e costumi, ampliamento degli orizzonti, intercultura), sia nelle relazioni interindividuali e internazionali (Fiorucci, 2012; Ferrante & Palmieri, 2015; Roig-Vila, López-Padrón & Urrea-Solano, 2023) .

«Sulla scala della lunga durata, l'era industriale non sarà stata probabilmente altro che una rapida fase di transizione tra l'umanità nata dal neolitico, organizzata nello spazio territoriale, e la società pedagogica o cognitiva, pilotata dallo spazio del sapere. È nel neolitico che sono state inventate l'agricoltura, la città, lo Stato e la scrittura, istituzioni che hanno organizzato la massa degli uomini fino alla metà del XX secolo. Per analogia con ciò che alcuni studiosi hanno chiamato la "rivoluzione neolitica" (una rivoluzione proseguita per parecchi millenni!), si potrebbe battezzare *neolitico* il periodo che si apre ai giorni nostri. Questo neologismo è formato a partire dalla radice greca *nous*, mente, e *lithos*, pietra, dove la "pietra del sapere" non è ovviamente più la selce della preistoria bensì il silicio dei semiconduttori e delle fibre ottiche» (Authier & Levy, 2000, p. 91).

Tuttavia, oggi il mercato globale permette di consumare il consumabile e passare da un'offerta a un'altra senza curarsi troppo di cosa succede attorno. Si tenta di anestetizzarsi dedicandosi ad altro, impegnando il più possibile la mente e il corpo in altro; così facendo, si allontana con forza la causa della sofferenza o un necessario momento di riflessione, convinti che si tratti di una prova di forza. In realtà, senza la psicoanalitica "elaborazione del lutto", quella sofferenza è solo accantonata in *un mare magnum bulimico di impegni*, ma pronta a riemergere come ostacolo sempre più forte.

La nostra epoca pare effettivamente incapace in qualsiasi ambito non solo di affrontare, ma anche semplicemente di porsi domande sul senso e sul fine delle conoscenze, preferendo relegarle a tematiche non investigabili per concentrarsi sui mezzi. Tuttavia, così facendo, anche in ambito educativo manca non solo una direzione, ma addirittura una domanda sulla direzione che metta al centro dell'insegnamento con profondità e passione domande inerenti l'uomo, il mondo, la vita, la politica e la crescita, mettendo in movimento l'allievo poiché un «insegnamento degno di questo nome non inquadra, non uniforma, non produce scolari, ma sa animare il desiderio di sapere» (Recalcati, 2014, p. 47).

APPRENDERE AD INSEGNARE

Per l'insegnante, la stessa indicazione "apprendere la scuola" vuol dire avere sempre presente di stare dentro una situazione "formale" che determina comportamenti altrettanto "formali", nel modo di salutare, vestire, manifestare sentimenti, nel rapportarsi con colleghi e alunni.

Con l'avvertenza che "formale" non vuol dire "formalista". La critica all'insegnante autoritario, chiuso nel suo ruolo, incapace di comunicare in scioltezza e socialità, è sempre da farsi e magari con molta severità. Ma da criticare allo stesso modo sono gli atteggiamenti lassisti e di annullamento dei ruoli. L'insegnante deve fare l'insegnante, anche sul piano comportamentale, cioè essere "autorevole", capace al contempo di esercitare un potere di guida e orientamento, mantenendo un certo distacco.

Sul piano dei rapporti con gli allievi, in via preliminare, non dovrebbe dare mai per scontato che, in prima elementare come all'ultimo anno della scuola secondaria superiore, lo studente sappia cosa è lo studio "scolastico" (sia in generale sia in particolare per il dato anno di corso e per la data disciplina) e come usare adeguatamente lo strumento "scuola". Sarà perciò necessario una sorta di "rodaggio" o di "allenamento", introducendo attività ed esercizi idonei a disvelare i meccanismi di funzionamento del percorso da seguire, le insidie, le vie più agevoli, le scorciatoie.

Sarà necessario avere sempre presente e non negare, anzi far apprezzare la discrepanza che esiste tra il desiderio "naturale" negli uomini di apprendere, di arricchire e raffinare le proprie facoltà intellettive in maniera libera e creativa, secondo una propria misura di impegno e di interesse, e la difficoltà imposta dallo studio scolastico, che ha vincoli e cadenze, oggetti specifici e percorsi obbligati. Imposizione, a ben vedere, del tutto "innaturali".

A tal proposito Orsenigo (2018), sostiene: «Attualmente il desiderio a scuola c'è già, ma non ha forza. Non ha quella spinta che può esistere nella gioia di vivere. Non circola libido tra i banchi, forse nei corridoi o (si spera) fuori dalla scuola; tuttavia né il corpo docente, né gli studenti sono vitali, appassionati, tra le mura scolastiche. Molto della scuola di oggi è affettivo; persino le relazioni improprie dei genitori-bulli. Tuttavia la scuola è priva di vita, di avventura, di rischio. L'esperienza scolastica attuale è "povera" da un punto di vista pedagogico (anche se è del tutto satura da quello di certa didattica)» (p. 222).

Soccorrono in questo punto tutti i suggerimenti che la buona letteratura pedagogica ci può fornire, e quanto ci possono dare i metodi di insegnamento, le tecniche e i sussidi, ideali e materiali.

Una particolare cura va messa nella presentazione dell'oggetto specifico del conoscere: avere una informazione, sia pure sommaria, su quello che si va ad affrontare, costituisce la principale motivazione. La motivazione per la motivazione, come l'amore per l'amore, non esiste. Esiste l'amore per qualche persona o cosa. È assolutamente banale ricordarlo a oltre duemila anni dal *Convivio* di Platone.

«Durante il *Simposio* o *Convito*, in casa di Agatone, i vari commensali trattano di Amore, della sua natura e qualità, delle sue virtù, della sua bellezza, ecc. Tutti, in maniera diversa, tessono le lodi di Amore, delineandone la figura come di un soggetto fornito di mille attributi positivi. Socrate, intervenendo in coda agli altri, sposta decisamente il punto di osservazione chiedendo in prima battuta: «Amore è amore di qualche cosa o è amore di nulla?», e, avendo stabilito con gli altri che si desiderano le cose che non si possiedono, può arrivare a una prima conclusione che “Amore è senz’altro, in primo luogo, amore di qualcosa e, in secondo luogo, amore di quelle cose di cui si sente il difetto» (Platone, 1953, pp. 123-125).

Alla stessa maniera, l’essenza dell’ora di lezione consiste nel riconoscimento della centralità della relazione educativa (Recalcati, 2014). È certamente compito dell’insegnante, in virtù delle sue conoscenze e competenze, definire gli obiettivi, le scelte pedagogiche, le strategie didattiche, ma questo senza mai eliminare o trascurare la relazione con gli studenti che è prima di tutto una relazione umana (Orsenigo, 2011). Ogni studente ha la sua personalità, i suoi tratti distintivi, le sue preoccupazioni, le sue domande, ogni classe ha le sue caratteristiche e un bravo docente deve essere capace di tenerne conto e di relazionarsi con queste.

«Tuttavia, fra insegnanti e allievi ci sono distanze costitutive dettate dalla differenza di ruoli, di esperienza, di obiettivi e di compiti istituzionali. Non è però questo tipo di distanza tra docente e allievo a essere considerato problematico, in quanto necessario per l'apprendimento, bensì quella distanza psicologica che funziona come meccanismo di difesa da una relazione autentica e profonda. Come tutti gli adulti – in fondo bambini cresciuti – anche i docenti sentono contemporaneamente il bisogno e la paura di essere amati. Gli insegnanti vogliono essere amati, anche per compensare, talvolta, bisogni e vuoti affettivi nella vita personale» (Riva, 2015, p. 34).

Infatti, commette un errore il docente che seguendo una programmazione rigida predisposta a inizio anno non si dimostra in grado di modificare la sua lezione in virtù della domanda di uno studente o di un importante fatto di attualità da commentare, così come cade in errore il docente che non spiega agli studenti le motivazioni delle sue scelte educative o didattiche, per paura di mettere a repentaglio il proprio ruolo. Spiegare, comunicare con gli studenti, non significa *giustificarsi*, ma costruire quella relazione educativa che permette appunto di mantenere viva la polarità di senso nel rapporto tra educatore ed educando.

LA SCUOLA: CROCEVIA DI AFFETTI

Nella scuola le diverse manifestazioni dell’affettività (amore e odio, angoscia e serenità, curiosità e indifferenza, fiducia e sfiducia, ottimismo e pessimismo, paura e coraggio, simpatia e antipatia, intraprendenza, orgoglio e così via) vanno prese in considerazione in quanto concorrono a determinare sia il clima complessivo dell’organizzazione (stile di gestione degli uffici, spirito collaborativo o autoritario, vigenza di abitudini e rituali, ecc.) sia, in particolare, il clima che caratterizza, favorisce e ostacola lo scambio formativo (Mariani, 2018).

Le manifestazioni affettive, infatti: costituiscono elementi fondamentali per i

rapporti interpersonali fra insegnanti e alunni, all'interno dei gruppi di insegnanti e all'interno di gruppi di alunni; rappresentano indizi che rivelano la struttura profonda della persona e offrono perciò materiali non solo per la conoscenza degli individui (e quindi per la migliore strutturazione dei rapporti) ma anche per la configurazione e la qualità dell'intervento didattico (Baldacci, 2008); orientano gli interessi individuali verso determinati campi del sapere, sostengono lo sforzo e l'impegno anche contro fenomeni di affaticamento e di stanchezza, indirizzano verso mete sempre più elevate.

Una equilibrata realizzazione della sfera affettiva costituisce un fattore potente di apprendimento e di successo. Infatti, come sostiene Bruzzone (2022): «[...] poiché i sentimenti strutturano quell'ordine del cuore da cui dipendono i nostri desideri e le nostre scelte più autentiche, è indispensabile educarli pazientemente fin dalla più tenera età, perché non rimangano episodici e superficiali ma si radichino nel profondo dando vita ad inclinazioni abituali del sentire e del volere. Per farlo, è indispensabile l'intervento di un maestro» (p. 27).

Al contrario, una situazione di disagio affettivo porta al disinteresse e al disimpegno, a manifestazioni di ostilità verso lo sforzo richiesto per apprendere e verso quanti lo sollecitano. Si hanno allora fenomeni di insofferenza e di aggressività, e/o fenomeni di regressione, emarginazione, insuccesso.

Parlando di affettività e di scuola non si possono trascurare le ricerche e le sperimentazioni che si sono sviluppate negli ultimi decenni intorno all'intelligenza emotiva e alla didattica delle emozioni (Goleman, 2011; Margottini & Rossi, 2017). La capacità che hanno gli uomini di riconoscere, comprendere, utilizzare e gestire in modo consapevole le proprie e le altrui emozioni, secondo alcuni studiosi, è sostenuta da una particolare forma di intelligenza.

Le emozioni non sono tutte uguali né costituiscono un magma indistinto: hanno distinzioni, gerarchie e consistenza (Iori, 2010). Le emozioni primarie (felicità, paura, rabbia, tristezza, ecc.) combinandosi variamente tra loro danno origine a quelle complesse; le une e le altre presentano gradi intensità diversi. Il problema sta nel saperle identificare nella loro specificità e controllarle nel loro sviluppo. Questo è appunto il dominio presidiato dall'intelligenza emotiva.

Nel campo più propriamente didattico, gli studi sull'intelligenza emotiva hanno dato vita a un filone di ricerca applicata che va sotto il nome di didattica delle emozioni (Mariani & Schiralli, 2012). È una tecnica o metodologia che tende a contrastare il disagio, le patologie relazionali, il bullismo, promuovendo un clima motivato e collaborativo che dalla classe si espande verso la vita di tutti i giorni. L'intelligenza emotiva e la didattica delle emozioni non promettono la felicità ma un vivere equilibrato che si può raggiungere riconoscendo, accettando e utilizzando in modo congruo le emozioni proprie e altrui (Panksepp & Davis, 2020).

Significa, in definitiva, favorire e orientare lo sviluppo di competenze tese a promuovere e ad attivare abilità e conoscenze professionali e sociali insieme, relazionali ed emotive, finalizzate a migliorare la qualità della vita personale e comunitaria degli individui (Mannese, 2020; Riva, 2022). Si tratta di strumenti, metodologie e strategie che tendono al coinvolgimento dei soggetti nella ricerca del benessere, tale da poter promuovere una condizione non solo scolastica ma di vita che abbia ricadute importanti per l'intero contesto comunitario di esperienza

(Cadei, Simeone & Serrelli, 2022). Costruire in tal modo un tessuto scolastico organizzato di flussi informativi, di risorse di sapere, di opportunità sociali, di disponibilità personali significa dar corpo al valore comunitario per eccellenza; e quando si dice “dar corpo” si intende esattamente cercare una piattaforma teorica che sia di sostegno ad azioni concrete atte a tradurre la parola democrazia in pratiche educative.

CONCLUSIONI

L’insegnante ed educatore del futuro, così come anche del presente, corredato da quelle dimensioni formative richiamate in precedenza, che dovranno essere parte della sua formazione iniziale, avrà la possibilità di progettare un’educazione aperta alla complessità del reale, in grado di muoversi tra “vincoli e necessità” (Ceruti, 2018) in un’ottica di cambiamento. Nel disporre progetti di formazione, dovrebbe, al contempo, preoccuparsi pedagogicamente di mantenere vivo il rapporto con il sapere, da conservare nello status di “oggetto del desiderio” – l’*àgalma* di socratica memoria – quale movimento erotico (Bertolini, 1998) cui ogni individuo in formazione dovrebbe tendere e che garantisce la soggettivizzazione dei processi di acquisizione del sapere e della conoscenza, contro ogni tentativo di plagio e di condizionamento (Recalcati, 2014).

È dunque ineludibile una professionalità docente che sappia ascoltare e dialogare con i giovani dando voce al loro *cuore*. Sicuramente la sfera emotivo-affettiva deve essere posta al centro della relazione educativa, allo scopo di dare luce e valorizzare la soggettività dei singoli, l’irripetibilità, l’irriducibilità e l’inviolabilità della sua unicità e della sua identità individuale (Dato, 2019). E poi la relazione educativa ha il compito di ospitare nella dimensione giovanile anche un’identità sociale, oggi in forte sofferenza, che fa tutt’uno con il senso e il significato del proprio essere nel mondo, con la percezione di sé e con il senso di cittadinanza. Sarebbe, in sostanza, un impegno per gli insegnanti a sapere ascoltare anche il cuore sociale dei propri allievi, alla loro condizione di disagio generata dalle odierne globalizzazioni, dei mercati e della cultura (Crescenza, 2023). Quando gli insegnanti riescono a dar vita a questa comunicazione empatica i ragazzi sentendosi accolti e riconosciuti, quasi in ogni caso, rispondono meglio anche all’apprendimento.

In questa prospettiva, nell’epoca drammatica che stiamo vivendo, con il serio rischio di distruzione del pianeta in seguito all’avidità, manipolazione e incuria degli esseri umani, è indispensabile sensibilizzare i futuri insegnanti, svolgendo con ciò un ineludibile ruolo politico di tensione verso i beni comuni, affinché possano trasmettere ai propri studenti la consapevolezza di essere “cittadini che si occupano degli altri”, e non solo uomini e donne centrati sui risultati, le prestazioni e le eccellenze. Il “cittadino che si occupa degli altri” è premuroso, anziché semplicemente autodeterminato. Lui o lei che sia è un essere relazionale per il quale l’autodeterminazione è connessa a una struttura d’amore, di cura e di solidarietà. L’emergenza sanitaria causata dal Covid-19 ha offerto al mondo dell’educazione l’opportunità di toccare con mano le conseguenze di una società che ha fondato la sua esistenza su un’etica edonistica e de-responsabilizzante, legata più all’avere e

all'apparire che non all'essere. Una società che ha trascurato la dimensione affettivo relazionale, esaltando la performance e impoverendo la dimensione emotiva (Mortari, 2020). Tale società ha consegnato ai giovani un'idea mortifera di futuro ed ha avuto un peso notevole sul disagio giovanile. Ha prodotto e continua a produrre aspettative, che, non in tutti i casi, possono trovare una piena realizzazione e che troppo spesso, sfociano in una sconfitta che non si riesce ad elaborare.

BIBLIOGRAFIA

- Authier, M., & Lévy, P. (2000). *Gli alberi della conoscenza. Educazione e gestione dinamica delle competenze*. Milano: Feltrinelli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia
- Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista italiana di educazione familiare*, 17(2), 27-51.
- Bruner, J. (2007). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruzzone, D. (2022). "L'orrore e l'incanto": le cose, i valori e l'educazione del sentire. *Paideutika*, 18(36), 15-33.
- Cadei, L., Simeone, D., & Serrelli, E. (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Crescenza, G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Crescenza, G., & Riva, M.G., (2021). Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio. Tra contraddizioni, spinte ideologiche, tensioni innovatrici. *Pedagogia più Didattica*, 7(2), 32-45.
- Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- Ferrante, A., & Palmieri, C. (2015). Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista. *Metis*, V (1), 248-260.
- Fiorucci, M. (2021). La responsabilità della pedagogia nella trasformazione dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. Il ruolo della pedagogia e la prospettiva interculturale. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 31-44). Lecce: Pensa Multimedia.
- Fiorucci, M. (2012). *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR.
- Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education Sciences & Society*, 1(2), 37- 49.
- Mannese, E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15 (2), 499-511.
- Mariani, A. (Ed.) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.

- Mariani, A. (Ed.) (2018). *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*. Roma: Anicia.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla Formazione*, 1, 23, 301- 318.
- Orsenigo, J. (2018). La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita. *Ricerche Pedagogiche*, Anno LII, n. 208-209, 206-232.
- Panksepp, J., & Davis, K. L. (2020). *I fondamenti emotivi della personalità. Un approccio neurobiologico ed evolutivistico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Parricchi, M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Platone (1953). *I dialoghi dell'amore*. Milano: Rizzoli.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Riva, M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21-39.
- Riva, M.G. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences and Society*, 1, 31- 44.
- Roig-Vila, R., López-Padrón, A. & Urrea-Solano, M. (2023). Dependencia y adicción al smartphone entre el alumnado universitario: ¿Mito o realidad? *Alteridad*, 18 (1), 34-47.
- Sirignano, F. M. (2003). *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*. Napoli: Liguori.
- Triani, P. (2020). Il rapporto tra scuola e politica. Tre campi di studio per la pedagogia. *Encyclopaideia*, 24(56), 43-49.
- Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popolar culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Ignoti nulla cupido: esplorate, desiderate, scoprite.
Conoscere sé stessi e i propri interessi per maturare scelte
consapevoli

Ignoti nulla cupido: explore, desire, discover.
Knowing oneself and interest to make conscious choices

Federica De Carlo
Università degli Studi Roma Tre, Italia, federica.decarlo@uniroma3.it

ABSTRACT

La definizione teoretica degli interessi è da sempre oggetto di studio da parte di numerosi autori. Pedagogisti, filosofi e psicologi nei secoli ne hanno ribadito la rilevanza ritenendoli elementi rappresentativi dei bisogni più profondi della persona e reputandoli fattori determinanti ed elettivi nel processo di presa di scelta. Per queste caratteristiche distintive gli interessi nel tempo si sono configurati come uno strumento-chiave su cui fare leva per favorire la crescita individuale in prospettiva maturativa operando in due momenti specifici: nella fase di transizione scolastica, onde evitare che gli studenti intraprendano percorsi formativi e professionali non coerenti con le loro aspettative e nell'offrire l'opportunità di ripensare al loro percorso scolastico-professionale alla luce dell'emergere di nuovi interessi e nuovi desideri. A fronte della frammentazione dell'azione educativa e della difficile integrazione funzionale delle esperienze di apprendimento è opportuno rilanciare rinnovati assetti metodologici e processi didattici volti ad incrementare negli studenti l'acquisizione di una maggiore consapevolezza nell'operare scelte realistiche, ponderate e autonome circa il loro futuro. A partire da un breve excursus storico degli studi precedenti, il presente contributo descrive lo sviluppo e le caratteristiche delle dimensioni psicologiche e pedagogiche del concetto di interesse che ne hanno evidenziato il potenziale ruolo in chiave progettuale ed esistenziale all'interno delle pratiche educative e orientative.

ABSTRACT

The theoretical definition of interests has always been the subject of study by numerous authors. Pedagogists, philosophers and psychologists, over time, have emphasized their relevance, considering them representative elements of the individual's deepest needs. In this sense, from a pedagogical point of view, interests, acting within the self-determination process, are configured as a tool for growth helping to promote self-knowledge, operating in two specific moments: in the school transition phase, in order to prevent students from embarking on training and professional paths that are not consistent with their expectations; secondly, in providing the opportunity to rethink their school-professional path in the light

of new interests and new desires. For this reason, it is important that educational actions propose renewed methodological frameworks and didactic processes aimed at increasing the acquisition of greater awareness in students in making realistic, conscious, and autonomous choices about their future.

Starting from a brief historical excursus of previous studies, this contribution describes the development and characteristics of the psychological and pedagogical dimensions of the concept of interest that have highlighted its potential role in project and existential terms within educational and orientation practices.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Education; Interests; Desires; Students; Designing

Educazione; Interessi; Desideri; Studenti; Progettualità

INTRODUZIONE

I primi ad approfondire il ruolo degli interessi all'interno delle pratiche educative sono stati filosofi e pedagogisti. Montaigne e Rousseau in Francia, Claparède in Svizzera, e poi Dewey negli Stati Uniti. Dal XX secolo, anche nell'ambito delle scienze psicologiche emergono nuovi contributi che pongono l'enfasi sugli interessi individuali all'interno dei contesti professionali e sulla loro misurazione (Kuder, 1939; Strong, 1974; Super, 1957; Holland, 1973).

L'accezione di interesse in Montaigne (1992) si sviluppa muovendo dall'idea di "inclinazione" come mezzo che spinge l'individuo a cambiare direzione "selon que le vent des occasions (l') emporte" (p. 333). Per questo motivo, secondo l'Autore, nei momenti di presa di scelta l'educatore deve tenere ben presenti le inclinazioni naturali del giovane poiché esse sono poste alle radici delle aspirazioni professionali: «il faut colloquer les enfans non selon les facultez de leur père, mais selon les facultez de leur âme» (1992, p. 163). Il compito del precettore è incoraggiare le "inclinazioni" del discente, stimolando in quest'ultimo "une honeste curiositè de s'enquerir de toutes choses" (1992, p. 156).

Due secoli dopo, Rousseau (1767/1993) nell'*Emile* sottolinea l'importanza dell'interesse nello sviluppo del fanciullo, illustrandone la rilevanza in una chiave di lettura prioritariamente educativa.

Anche Rousseau (1762/1964) sostiene che il ruolo del *gouverneur* è supportare il giovane nell'agevolare un processo di scelta professionale teso a equilibrare il rapporto tra forze, desideri e bisogni, attitudini e orientamenti il più possibile inclini ai suoi interessi e alle sue passioni poiché esse rappresentano "les principaux instruments de note conservation" (p. 246).

Analogamente, la curiosità e l'interesse svolgono un ruolo determinante anche nello sviluppo della crescita nei bambini, in quanto "l'intèret présent" è "le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin" (p. 116).

Nel pensiero pedagogico di Rousseau, dunque, l'interesse costituisce una funzione motivante delle azioni dell'individuo non escludendone, tuttavia, anche una valenza affettiva.

I filosofi ed i pedagogisti hanno seguito ben presto il pensiero di Rousseau. Tra quelli che si sono maggiormente ispirati alle sue idee durante XIX secolo e all'inizio del XX secolo, ricordiamo J. F. Herbart in Germania e J. Dewey negli Stati Uniti. Herbart (1806) consolida la rilevanza degli interessi mediante l'elaborazione di strategie educative volte a valorizzare nei discenti lo sviluppo di interessi verso contesti multidisciplinari e polisemici, proprio perché secondo l'Autore gli interessi rappresentano le fondamenta dell'istruzione educativa finalizzata a promuovere attitudini e inclinazioni senza alterare la propria individualità (Sprini, 2005).

LA CONCEZIONE DI INTERESSE IN DEWEY E CLAPARÈDE

Nelle opere pubblicate tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento (*Psychology* del 1887, *Interest and effort in Education* del 1913 e *Democracy and Education*, del 1917) John Dewey elabora la sua personale e originale concezione di interesse. Nel saggio del 1887, la visione di Dewey nei confronti dell'interesse è puramente soggettivistica: l'interesse è un elemento di spontaneità che muove dal sé e viene generato nella misura in cui una percezione assume un particolare valore: «it is this peculiar fact of interest which constitutes the emotional side of consciousness, and it signifies that the idea which has this interest has some unique connection with the self, so that it is not only a fact, an item of knowledge, but also a way in which the self is affected. The fact of interest, or connection with the self, may express itself either as pleasurable or painful. No state of consciousness can be wholly indifferent or have no value whatever for the self; though the perception of a tree, the hearing of a death of a friend, or the plan of building a house will have very different values» (p. 19).

Dewey (1895, 1896/1972) ritiene che gli interessi possano essere tanto mediati, quanto acquisiti¹⁸ e possono essere generati tanto da una connessione con le nostre esperienze passate quanto dalla percezione della novità. A suo avviso, queste caratteristiche peculiari degli interessi esprimono un notevole potenziale poiché possono articolarsi in un dispositivo di sviluppo delle capacità cognitive individuali. Nell'opera *Interest and effort in Education* (1913) Dewey insiste sulla rilevanza dell'interesse inteso come elemento-chiave per promuovere una istruzione più motivante e in grado di sostenere e giustificare lo sforzo consapevole che si esige dal discente nel divenire soggetto attivo del processo formativo. Il pedagogista statunitense insiste sulla rilevanza della componente pedagogica e di quella psicologica degli interessi, approdando alla riflessione che questi ultimi, insieme ad altri elementi, rappresentano l'essenza di un sistema educativo efficace.

In questa visione, l'interesse è sinonimo di un impulso che muove l'intero essere: tuttavia, ci dice l'Autore, anche *gli* interessi agevolano il processo di scelta per le azioni future: questo perché l'educazione non solo è lo strumento atto a determinare

¹⁸ Dewey (1896) rintraccia due specifici tipi di interesse: un interesse *immediato* rivolto esclusivamente all'oggetto presente; ed un interesse *acquisito* e mediato, contraddistinto da un carattere innaturale per qualche procedimento mentale puramente meccanico.

lo sviluppo dell'individuo, ma è anche il solo mezzo che l'umanità possiede per ricostruire un progetto di vita in una società democratica.

In Francia, Claparède (1953) pone al centro del processo educativo la funzione cruciale degli interessi e delle inclinazioni individuali che presiedono alla scelta: «à chaque instant, un organisme agit suivant la ligne de son plus grand intérêt» (1973, p. 66).

L'Autore altresì delinea un approccio ecologico dell'interesse rintracciandone l'interpretazione etimologica (inter-esse; essere in mezzo a) e individuandone il ruolo di intermediario tra l'organismo e l'ambiente circostante: «l'intérêt est le facteur qui ajuste, qui accorde celui-ci aux nécessités de celui-là» (pp. 65-66).

Claparède (1967) si fa promotore di un'educazione funzionale, nella quale i metodi e i contenuti sono in funzione dei bisogni naturali del soggetto che apprende: ogni organismo agisce secondo il suo massimo interesse, cioè in base a ciò che ritiene più importante per sé stesso. Tuttavia, gli oggetti e gli obiettivi diventano importanti nella misura in cui soddisfano un bisogno, in quanto coinvolti nel processo relativo a «[...] l'extension et l'affirmation de la personnalité, la réalisation de sois-même» (Claparède, 1967, p. 237).

Ciò significa che gli individui compiono azioni sulla spinta di bisogni: l'interesse rappresenta dunque un bisogno psicologico che genera azioni volte ad appagarlo e, pertanto, si configura come un processo di adattamento alla situazione.

Lo psicologo e pedagogista ginevrino enunciando quella che egli stesso definisce la “première loi de l'intérêt” ne richiama la valenza di “utilità e beneficio” già citata da Rousseau: «toute conduite est dictée par un intérêt. C'est-à dire: toute action consiste à atteindre la fin qui nous import au moment considéré. Car c'est bien parce que cela a un intérêt pour nous, que nous faisons quelque chose... Il est absolument impossible de trouver un acte qui ne soit pas dicté par l'intérêt [...] En fait, l'intérêt désigne une relation de convenance qu'un sujet ressent pour un objet dont la possession ou la présence lui importe» (Claparède, 1973, pp. 63-65).

IL RUOLO DEGLI INTERESSI NELLE SCELTE FORMATIVE E PROFESSIONALI

Il ruolo degli interessi all'interno delle teorie sull'orientamento è da sempre oggetto di studio da parte delle discipline psicologiche e pedagogiche.

Probabilmente i contributi più influenti che hanno canalizzato l'attenzione sul ruolo degli interessi valorizzandone la rilevanza nelle pratiche dell'orientamento professionale possono essere riconducibili, *in primis*, all'opera di Frank Parsons *Choosing a Vocation* (1909) che diede vita ad una serie di studi che proponevano l'individuazione delle attitudini e delle capacità dei soggetti come fattori determinanti nella scelta di carriera. Successivamente, i lavori di Donald Super (1957) hanno contrassegnato un vero e spartiacque con la tradizione psicologica precedente proponendo nuovi modelli di orientamento fondati sulla prospettiva evolutiva sui percorsi professionali.

Nel volume *The psychology of career* (1957), Super pone al centro delle sue tesi la funzione strategica degli interessi nel momento della scelta professionale

dell'individuo. L'Autore distingue due categorie di interessi dell'individuo: gli interessi espressi (quelli espressamente indicati dal soggetto in riferimento ad alcune attività lavorative) e gli interessi *inventariati* (quelli risultanti dalle scelte dominanti indicate nelle categorie professionali indicate nei questionari volti appositamente a valutarli). In sintesi, Super (1957) definisce l'interesse come un elemento-chiave che contribuisce in modo preponderante a determinare la direzione di scelta e la stabilità nel lavoro.

L'enfasi sugli interessi come strumento per promuovere competenze decisionali e di *empowerment* individuale «viene anche riconosciuta dalle teorie della scelta professionale, sia quelle relative allo sviluppo vocazionale, sia quelle relative alla decisione professionale in cui gli interessi e i valori sono evidenziati sempre come segni di maturità che favoriscono scelte autonome e realiste» (Viglietti, 1993, p.71). Su tale direzione convergono anche i contributi scientifici più recenti: Mannese (2020) ad esempio, evidenzia che per favorire l'incremento della capacità di scelta è essenziale progettare processi di orientamento tesi a stimolare nello studente la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza affinché quest'ultimo sia in grado di «esercitare la propria autonomia e la propria facoltà di giudizio in ogni situazione di vita che implichi la necessità di operare scelte e di prendere decisioni» (p. 85).

Un approccio capacitante dell'interesse è approfondito ulteriormente da Viglietti (1993): «l'interesse professionale si può dunque considerare un atteggiamento motivazionale, la cui specificità nasce dalla percezione (= conoscenza intellettuale) di un'attività professionale come adatta a soddisfare (=conoscenza affettiva) una buona parte delle esigenze della persona. Ne deriva che per valutare la consistenza di un interesse nei giovani bisogna rendersi conto se c'è in loro una conoscenza approfondita della professione o carriera desiderata e se hanno un'esatta percezione di sé, cioè una giusta valutazione della propria personalità, dei propri reali bisogni [...] Quando c'è il sorgere di un bisogno e simultaneamente la rappresentazione dell'oggetto-scopo, si ha un 'bisogno integrato' che dà il via ad un movimento di appropriazione dello scopo che si esprime mediante diversi atteggiamenti. Uno di questi atteggiamenti, è l'interesse» (p. 74).

Tornando a Super (1980; 1990), i suoi contributi basati sulla linearità dei percorsi carriera dei singoli individui suggeriscono modelli di intervento non direttivi e strettamente collegati al contesto in cui il soggetto vive (Savickas & Super, 1996). Holland (1973; 1985; 1997) afferma che la scelta professionale di un individuo è il risultato di un processo di crescita a cui contribuiscono diversi fattori: ereditarietà, cultura, caratteristiche personali. Secondo lo psicologo statunitense il contesto sociale e le caratteristiche individuali influiscono notevolmente sull'elaborazione di opinioni e di atteggiamenti nei confronti del mondo del lavoro e delle professioni. All'interno dei principali paradigmi dell'orientamento professionale, gli studi di Super e di Holland hanno rappresentato (e rappresentano ancora oggi) i principali modelli di intervento che, muovendo entrambi da un'impostazione costruzionista, hanno apportato un significativo impatto nell'ambito della psicologia evolutiva (Super, 1990) e della psicologia differenziale (Holland, 1997).

Tuttavia, queste due teorie tradizionali nel tempo sono state integrate con nuove prassi, poichè ritenute non coerenti nell'affrontare i nuovi bisogni dei lavoratori

nell'era postmoderna, caratterizzata da organizzazioni estremamente flessibili e da società liquide (Bauman, 2002).

Su questa linea, all'inizio del Ventunesimo secolo, alcuni autorevoli studi hanno dimostrato che le scelte professionali sono strettamente connesse ai contesti sociali e relazionali in cui il soggetto è inserito (Greenhaus & Parasuraman, 1999; Blustein *et al.*, 2004).

Questa visione contestualizzata dell'orientamento evidenzia come la famiglia, le reti sociali e i fattori culturali possono produrre effetti profondi sui percorsi individuali di vita e sulle scelte professionali distribuite lungo tutto il corso della propria vita (Richardson, 2000; Flum, 2001; Schultheiss, 2003; Blustein *et al.*, 2011).

Su tali basi si sviluppano anche gli studi e le ricerche nell'ambito dell'approccio socio-cognitivo che vede i soggetti come agenti attivi del proprio sviluppo professionale e in grado di dirigere sé stessi nelle scelte e nel raggiungimento dei risultati professionali prefissati (Lent *et al.*, 1996; Super *et al.*, 1996).

Abbiamo visto come il costrutto di interesse sia stato posto al centro dell'attenzione dei più noti pedagogisti, psicologi e filosofi che a partire dal XVII secolo ne hanno declinato le determinanti, valorizzandone il ruolo educativo nel processo decisionale e maturativo del soggetto in formazione.

Così come allora, oggi, all'interno di una visione ecologica dell'orientamento, gli interessi espressi dei giovani studenti catturano l'attenzione pedagogica poiché ritenuti un elemento strategico per incrementare lo sviluppo di crescita individuale.

QUOD LATET, IGNOTUM EST: IGNOTI NULLA CUPIDO

Da qualche anno si registra l'acuirsi di atteggiamenti di malessere e incertezza (Cambi, 2008) che i giovani studenti maturano circa la loro prospettiva del futuro e che stanno determinando uno scenario particolarmente complesso all'interno dei contesti formativi.

Lo dimostrano, ad esempio, gli esiti di un progetto di ricerca denominato *Teen's voice*¹⁹ condotto da P. Lucisano e E. R. du Mèrac (2015; 2016; 2019b) e che si è

¹⁹ Il progetto di ricerca, coordinato dall'Università La Sapienza, nasce nel 2015 con l'obiettivo di realizzare, mediante la somministrazione di un sondaggio annuale, una indagine approfondita circa alcuni aspetti relativi ai valori e alle aspettative degli studenti maturate all'interno delle esperienze di lavoro e di alternanza scuola lavoro. L'indagine ha preso in considerazione i seguenti aspetti: a) la percezione del contesto classe; b) la percezione del futuro dei giovani; c) la *Factfulness*, cioè la visione dei giovani relativa ad alcuni dati di realtà; d) l'autovalutazione dei giovani delle loro soft-skills. Nell'edizione citata nel presente contributo, ovvero 2015-2016, il questionario elaborato da Lucisano e du Mèrac ha raggiunto 2140 studenti di ultimo o penultimo anno delle scuole secondarie superiori che hanno partecipato al "Salone dello studente - *Campus Orienta*" organizzato dall'Università La Sapienza in varie città sul territorio nazionale. Per un approfondimento sul tema: Lucisano, P., & du Mèrac, E. R. (2016). *Teen's Voice 2. Valori e miti dei giovani. 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.

sviluppato su un triennio. Obiettivo principale del progetto è stato indagare la percezione del futuro dei giovani e la *Factfulness*, ossia la visione degli studenti relativa ad alcuni dati di realtà.

Lucisano e du Mérac (2015) nell'analisi dei risultati della ricerca affrontano tali temi (di cruciale attualità) focalizzandosi sulla consuetudine da parte dei giovani studenti di interpretare la realtà in base ai fatti e non alle teorie o alle false credenze. Tale postura, come descrivono l'Autrice e l'Autore (2015), spesso determina una "illusione di peggioramento" (Rosling *et.al.*, 2018), crea un grande stress per alcuni e fa perdere la speranza ad altri, senza alcuna ragione valida. Resistere ad una visione iperdrammatica del mondo «non è essere ottimisti, bensì avere un'idea chiara e ragionevole di come le stanno le cose, avere una concezione del mondo utile e costruttiva» (p. 75).

Muovendo dagli studi di Rosling e collaboratori (2018), Lucisano e du Mérac (2015) hanno elaborato all'interno del succitato progetto un questionario denominato "Come vedo il mondo".

L'analisi degli esiti emersi dalla somministrazione del sondaggi, che ha raggiunto 2.140 studenti nell'edizione 2015 rileva come in questi ultimi siano presenti «una deformazione percettiva a cui Rosling attribuisce una parte della sfiducia nella possibilità di cambiare le cose» (2015, p. XVI), una mancanza di fiducia nel futuro aggravata da alcuni fattori preponderanti come il timore dell'inquinamento, l'instabilità politica, le difficoltà di realizzare i propri propositi professionali, la povertà e dalla corruzione (*ibidem*).

Riflettendo sui *feedback*, Lucisano e du Mérac (*ibidem*) adottano una chiave di lettura volta a restituire una proposta risolutiva mediante un approccio incoraggiante e focalizzando l'attenzione sull'importanza di sviluppare e incrementare, nei giovani, competenze di auto-efficacia (Bandura, 1996; Pellerey, 2016; Nota, *et. al.*, 2004) e investendo sulla dimensione educativa e proattiva della resilienza per avviare un processo volto alla promozione di una progettualità individuale piena.

Nel recente scenario pandemico e post-pandemico, i sogni e i desideri dei giovani hanno cambiato rotta, si sono arrestati ed hanno subito evoluzioni non pianificate.

Lo abbiamo visto a scuola, lo abbiamo sperimentato nei PCTO: numerose esperienze educative (Culcasi *et al.*, 2022; Barone *et al.*, 2022) evidenziano che gli studenti esprimono pessimismo e soprattutto, fragilità importanti. Hanno procrastinato le scelte, accantonato quei valori su cui si ponevano le basi per la costruzione del loro percorso di vita, hanno maturato sentimenti di deresponsabilizzazione, poiché, secondo il loro giudizio, il presente è incerto, e non dipende da loro. Come tornare a esprimere sé stessi? Come tornare a sognare e a desiderare? Come tornare a immaginarsi in un'altra veste, capace di pianificare il futuro nel breve, medio e lungo termine?

Si tratta di un contesto caratterizzato da un problema fondamentalmente educativo che coinvolge, *in primis*, i giovani e che investe a pieno titolo le scienze

pedagogiche. È possibile promuovere il desiderio, in un'ottica di cambiamento, a partire dagli interessi?

Claparède, Rousseau, Dewey, di cui è stato illustrato il pensiero nei paragrafi precedenti, hanno ribadito come attraverso approcci pedagogici “orientati all'interesse” è possibile sostenere i giovani nello sviluppo dell'espressione autentica di sé stessi. Tuttavia, per costruire fondamenta forti e stabili, occorre rendere possibile l'avvio di un processo di tensione verso l'elaborazione di un sé concreto e desiderato.

Per rendere tale processo autentico ed efficace, e come ormai ampiamente condiviso in letteratura (Pellerey, 2016; Margottini, 2015), è possibile rintracciare nelle dimensioni pedagogiche proprie dell'orientamento formativo un ruolo preponderante nel promuovere, nel soggetto, la capacità di dirigere sé stesso attraverso azioni mirate a favorirne la piena consapevolezza nelle scelte.

In breve, nell'operare scelte realistiche, ponderate e autonome, il desiderio si fa interprete degli interessi dell'individuo. Tale processo che si sviluppa in un percorso educativo di crescita lungo e difficile, contribuisce a promuovere la conoscenza di sé stessi, poiché, come precisa Ovidio nella sua *Ars Amandi*, “quod latet, ignotum est: ignoti nulla cupido” (3-397).

CONCLUSIONI

Nell'attuale panorama di ricerca internazionale i più significativi modelli teorico-metodologici sull'orientamento riconducibili alla prospettiva costruttivista del paradigma del *Life Design* (Savickas *et al.*, 2009; Watson, 2016; Guichard, 2022) sottolineano la prospettiva pedagogica dell'orientamento e convergono nel riconoscerne la spiccata valenza formativa (Pellerey, 2016; Margottini, 2017).

Da questo punto di vista, l'orientamento si configura come uno strumento *preventivo* (Savickas *et al.*, 2009; Guichard & Di Fabio, 2010; Savickas, 2014) e come ecosistema dinamico, le cui caratteristiche lo rendono un complesso processo *life-long*, *life-wide* e olistico, ossia che riguarda tutti gli aspetti della vita, dunque contestuale e strettamente connesso alle esperienze, all'ambiente circostante ed alla realtà personale.

In questa prospettiva appare dunque prioritario creare le condizioni per favorire un processo maturativo in carico al soggetto finalizzato a compiere scelte formative in relazione alla consapevolezza circa i propri interessi, le proprie attitudini e i propri desideri.

Ciò vuol dire che la competenza auto-orientativa, intesa come abilità del soggetto di saper leggere il contesto, di costruire relazioni, di saper anticipare e di pianificare il proprio futuro, deve essere sviluppata e promossa all'inizio del processo educativo, ovvero, sin dalla scuola dell'infanzia, prevedendo un *setting* multidisciplinare e trasversale in cui promuovere interventi educativi finalizzati allo sviluppo della crescita e dell'autonomia individuale.

Non si può non rilevare che questo scenario, ormai da lungo tempo al centro del dibattito scientifico e politico sollecita l'avvio di urgenti e adeguate azioni di monitoraggio sull'efficacia delle azioni orientative, specialmente nei contesti

educativi. Ciò significa garantire adeguati *standard* nella programmazione didattica, maturando e riconoscendo l'esigenza di una integrazione nelle prassi educative di strumenti specifici e di piani di attuazione in chiave orientante volti a promuovere negli studenti l'incremento di saperi e competenze.

Stimolare gli interessi nel soggetto vuol dire, da un lato, suscitare dei bisogni e, dall'altro, creare attraverso azioni mirate le condizioni per incentivare il processo maturativo individuale in funzione progettuale. Compito formativo dell'educatore, come già ribadiva Montaigne, è facilitare la creazione di ambienti di apprendimento favorevoli allo sviluppo, in chiave esistenziale, di una crescita personale autentica (Bertin & Contini, 2004) e che esprima appieno quanto emerso dal ponderare scelte consapevoli. Così, in tale prospettiva educativa, al fine di facilitare il complesso processo di scelta, gli interessi e i desideri possono finalmente convergere stringendosi in un nodo inestricabile.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (Ed.). (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Barone, A., & Nigro M., Serravalle, S. (2022). Dalla conoscenza empirica alla didattica digitale: l'esperienza del "Laboratorio di innovazione tecnologica ed ecosostenibilità". *Attualità pedagogiche*, vol. 4, 2022, 23-39.
- Baumann, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Blustein, D.L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17.
- Blustein, D. L., Schultheiss, D. E. P., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440.
- Cambi, F. (2008). La questione del soggetto come problema pedagogico. *Studi sulla formazione*, 1 (2) 99-107. Firenze: FUP.
- Claparède, E. (1973). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Culcasi, I., & Russo, C. (2021). Progettare il Service-Learning nella dimensione virtuale: un'esperienza di PCTO. *Tuttoscuola*, 611, 36-39.
- Claparède, E. (1967). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Tome 2: les méthodes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 11 éd. 1972.
- Claparède, E. (1953). *L'école sur mesure*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (1917). *Democracy and Education*, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 9. J.A. Boydston (Ed.) (1980), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, vol. 7. J. A. Boydston (Ed.) (1981), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Press.
- Dewey, J. (1896/1972). *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in *The Early Works of John Dewey, 1882-1898*, vol. 5. J. A. Boydston (Ed.), Carbondale: Southern University Press.
- Dewey, J. (1895). *Interest as related to will*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Dewey, J. (1887/1967). Psychology, in *The Early Works of John Dewey*, Volume 2, 1882 – 1898. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1-16.
- Frabboni, F. (2013). *Il problematicismo in pedagogia e didattica*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Greenhaus, J. H., & Parasuraman, S. (1999). Research on work, family, and gender: Current status and future direction. In G. N. Powel (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 391-412). Newbury Park, CA: Sage.
- Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 581-601.
- Guichard, J., & Di Fabio, A. (2010). Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé. *Counseling*, 3(3), 277-289.
- Herbart, J.F (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Röwer: Göttingen.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A Theory of vocational personalities and work environments*. NJ: Prentice-Hall, Englewoods Cliffs.
- Kuder, G. F. (1939). *Manual for the preference record*. Chicago: Science Research Associates.
- Lent, R. W., Brown S. D., & Hackett G., (1996), Career development from a social cognitive perspective, in Soresi, S. (1999), *Orientamento Precoce alla scelta universitaria (Atti del convegno)*, Padova: CLEUP.
- Lucisano, P., & du Mérac, É. R. (2019b). *Teen's Voice 3. Valori, contesti e lavoro. 2016-2017*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano, P., & du Mérac, É. R. (2016). *Teen's Voice 2. Valori e miti dei giovani. 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano, P., & du Mérac, É. R. (2015a). *Teen's Voice. Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., & Ricciardi, M. (2020). L'Università tra autonomia, terza Missione e responsabilità educative. L'esperienza dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale. *Nuova Secondaria*, 10, 87-97.
- Montaigne, M. (1992). *Essais, Livres, I, II et III*. Édition de Pierre Villey sous la direction de V.L. Saulnier. Collection Quadrige. Paris: Presses Universitaires de France.
- Margottini, M. (2017). Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 229-251.
- Margottini M. (2015). L'orientamento a livello universitario. *Orientamenti pedagogici*, vol. 62, n. 3, 531-545.
- Ovidius Naso, P. (1933). *Ovidii ars amatoria* (Collezione romana). Milano: Istituto editoriale italiano.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento professionale e prospettiva esistenziale. *Rassegna CNOS*, anno 32, N. 2, 53-64.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia, BS: Editrice La Scuola.
- Potestio, A. (2016). Emilio, o dell'educazione. *CULTURA*, 84.

- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 98-215.
- Richardson, M. S. (2000). A new perspective for counselors: From career ideologies to empowerment through work and relationship practices. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 197-211). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rosling, H., Rosling, O., & Ronnlund, A. R. (2018). *Factfulness: ten reasons we're wrong about the world—and why things are better than you think*. New York: Flatiron Books.
- Rousseau, J.J. (1767/1993). *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, I & II, édition présentée, établie et annotée par Henri Coulet. Collection "folio Classique", n. 2419 et 2420. Paris: Éditions Garnier Frères.
- Rousseau, J.J. (1762/1964). *Émile ou de l'éducation*. Introduction, bibliographie, notes et index analytique par F. & P. Richard. Collection "Classiques Garnier". Paris: Éditions Garnier Frères.
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Schultheiss, D. E. P. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling & Development*, 81, 301-310.
- Sprini, G. (Ed.). (2005). *Gli interessi e la loro misurazione: proposte teoriche e psicometriche dai pedagogisti del Settecento ai giorni nostri* (Vol. 264). Milano: FrancoAngeli.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development*, 2nd ed., (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. New York: Harper & Bros.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development*, 3rd ed., (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Viglietti, M. (1993). Il questionario d'interessi professionali «MV 90». *Rassegna CNOS 3*, pp. 72-84. Roma: Cnos-Fap.
- Watson, M. (2016). Career constructivism and culture: Deconstructing and reconstructing career counselling. In *Career Counselling* (pp. 61-71). Routledge.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press.

Educare desiderando

Educating by desiring

Letizia Ferri

Università degli Studi dell'Insubria, Italia, letizia.ferri@uninsubria.it

ABSTRACT

Nel presente articolo si intende riflettere sulla tematica dell'educazione al desiderio dei giovani partendo dall'importanza che questo aspetto ricopre nella vita di chi educa.

L'approfondimento di questa tematica, dopo aver confrontato alcune definizioni di desiderio ed essersi soffermata sull'importanza della figura del maestro-educatore e della relazione in ambito educativo, si svilupperà dettagliando il significato e l'importanza del desiderio nella vita dell'educatore e il desiderio di educare dello stesso. In questo percorso si metteranno sinteticamente a confronto visioni di specifici autori provenienti da ambiti diversi, come quello che potremmo definire esperienziale-religioso (Giussani, Durrande) con quello psicoanalitico (Recalcati), per cercare di creare una visione il più possibile integrata e pedagogica di un aspetto decisivo per lo sviluppo della nostra società.

Nelle conclusioni ci si interrogherà su quali possano essere i percorsi e le proposte che aiutino *in primis* gli educatori a riaccendere il proprio desiderio.

ABSTRACT

This article intends to reflect on the issue of educating young people to desire, starting from the importance that this aspect has in the life of those who educate.

The deepening of this theme, after having compared some definitions of desire and having focused on the importance of the figure of the teacher-educator and of the relationship in the educational field, will develop by detailing the meaning and importance of desire in the life of the educator and the desire to educate of the same. In this path, the visions of specific authors from different fields will be compared, such as what we could define as experiential-religious (Giussani, Durrande) with the psychoanalytic (Recalcati), to create a vision that is as integrated as possible about a decisive aspect for the development of our society.

In the conclusions, we will ask ourselves what paths and proposals can help educators to turn on their desire.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Wish; Educators; Masters; Relation; Adulthood

Desiderio; Educatori; Maestri; Relazione; Adulità

INTRODUZIONE

Il Censis nel rapporto 2020 definiva il nostro Paese «una ruota quadrata che gira a fatica» (Censis, 2020, p. 3), sottolineando come in Italia crescesse la tendenza all'inerzia, alla passività, al disimpegno, allo scetticismo; nel rapporto 2022 la situazione non sembra essere cambiata, anzi si diagnostica «uno stato di latenza» (Censis, 2022, p.7). Questa mancanza di interesse per il futuro, denunciata da molto tempo, in particolare rispetto alle giovani generazioni, peggiorata ulteriormente dopo la pandemia (Minozzi, Saulle, Amato & Davoli, 2021) viene identificata in diversi ambiti come una crisi del desiderio. Già nel 2016 Orsenigo scriveva: «Credo che i giovani d'oggi siano espropriati proprio della possibilità di vivere quell'esperienza di finitezza che restituisce spessore al proprio desiderio. Non vivono a partire dal futuro che li attende ma in un eterno presente; sono già morti senza aver mai vissuto. Per questo è così difficile attualmente rischiare e fare avventura, cioè educare» (p. 1). A partire da questa problematica, Recalcati (2012) si chiede se sia possibile una rieducazione dei giovani proprio al desiderio; questo problema ha delle ovvie ricadute anche sul sistema scolastico (Cunti, Priore & Bellantonio, 2015, p.10). Eppure, nonostante la diagnosi di mancanza di desiderio sembri appropriata, si ritiene che prima di andare a cercare cure rapide e frettolose o di inondare le giovani generazioni di nuove *competenze desiderative* sia utile soffermarsi a riflettere su cosa sia questa mancanza di desiderio e chi ne sia effettivamente affetto nel nostro tempo. La natura della questione (Gamaleri, 1968): «o si parte dalla comunità e dal gruppo per giungere all'individuo e alla sua umanità; o si parte dall'uomo e dai suoi bisogni per giungere alla vita associata politica; è chiaro che non vi è una terza soluzione oltre a queste due» (p. 2).

Data la vastità della crisi e della sfida si è ritenuto utile circoscrivere lo studio ad alcuni testi di autori afferenti ad ambiti diversi, «cercando di compiere un complicato lavoro di traduzione [...] assumendo da questo o da quello scienziato, come da questo o quell'altro sapere, certi concetti, certi termini - come nel caso presente - essa ha tentato di tradurli per piegarli alla finalità sua propria.[...] Ciò che occorre, infatti, alla pedagogia è di disporre, per le proprie finalità interpretative, dei risultati acquisiti dalle discipline sorelle» (Corsi, 2020, pp. 86-87), arrivando a proporre alcune prospettive per la formazione degli insegnanti.

IL DESIDERIO: DEFINIZIONI

L'importanza e la dinamica del desiderio nella vita del singolo individuo è ugualmente affermata in molti ambiti di studio. L'importanza primaria del desiderio per la vita dell'uomo e la sua evoluzione è uno dei pilastri portanti nel pensiero di un educatore cattolico come Mons. Giussani: «C'è una parola che domina l'esperienza umana: è la parola desiderio» (Giussani, 1999, p.144). «Ciò che è fondamentale nell'uomo è quello che io chiamo desiderio. Il desiderio è come la scintilla con cui si accende il motore. Tutte le mosse umane nascono da questo fenomeno, da questo dinamismo costitutivo dell'uomo. Il desiderio accende il motore dell'uomo» (Giussani, 2000, p.173).

Approfondendo psicoanaliticamente questo concetto innanzitutto bisogna operare una prima distinzione, come sottolinea Lacan (1974, p. 817, trad. it.) in modo molto preciso: «il desiderio inizia a prendere forma nel momento in cui la domanda si separa dal bisogno», il desiderio per esistere deve emanciparsi dai bisogni che possono essere soddisfatti dai consumi, e aspirare a qualcosa di più, qualcosa di cui si sente la necessità, ma che ancora ci manca.

Una definizione: quando diciamo desiderio cosa diciamo? Su questo c'è un equivoco spesso terminologico. La parola 'desiderio' è una parola chiave nella psicoanalisi, direi anzi che è la parola fondamentale per come Freud ha concepito la psicoanalisi: in tedesco la parola desiderio si dice Wunsch, che significa 'voto', e che Lacan ha proposto di tradurre anche con il termine 'vocazione', per cui il desiderio – potremmo dire così – è il contrario del capriccio, mentre il nostro tempo e il linguaggio comune solitamente confondono il desiderio col capriccio, il desiderio con l'arbitrio, il desiderio col fare quello che si vuole. Ecco, se noi pensiamo al desiderio come vocazione, dobbiamo dissociare il desiderio dal capriccio e dobbiamo pensare che il desiderio è ciò che dà senso alla vita, non è ciò che dissipa la vita, non è ciò che disperde la vita, non è ciò che rende inconcludente, come il capriccio, la vita, ma è ciò che dà unità, senso, profondità alla vita. Allora il desiderio è una vocazione, ma è anche una forza, una spinta: il desiderio è energia; quando noi abbiamo testimonianze di desiderio abbiamo testimonianze di una forza che apre le porte, apre i mondi, allarga l'orizzonte del nostro mondo. Allora, il desiderio è il contrario del capriccio, il desiderio è una forza, questa forza apre mondi, allarga l'orizzonte della nostra vita, è una forza trasformativa, ma soprattutto – torno a dire – il desiderio è ciò che dà senso alla vita. Questa è una definizione molto generale, che dobbiamo avere nella mente però, per non confonderci poi quando il mio ragionamento si svilupperà. Questa è la definizione che vi propongo di 'desiderio' (Recalcati, 2016, p. 6). Nel brano citato viene usata la parola vocazione in senso laico, Giussani concorda con questa definizione di desiderio e vocazione, ma secondo l'accezione cristiana, per il sacerdote infatti il desiderio è strettamente legato a Dio, potremmo dire che il desiderio è lo strumento vocazionale di Dio: «Soprattutto un fenomeno sottende l'arco vibrante della vita umana – un fenomeno soprattutto è l'anima comune d'ogni interesse umano – un fenomeno è la molla d'ogni problema: è il fenomeno del desiderio. Il desiderio che ci spinge alla soluzione dei problemi – il desiderio, che è l'espressione della nostra vita di uomini, in ultima analisi incarna quella attrattiva profonda con cui Dio ci chiama a sé» (Giussani, 1995, p. 127); il filosofo Durrande (2010), riferendosi alla professione di educatore, a sua volta ribadisce che: «Si instaura un legame misterioso tra professione e vocazione quando una professione trae origine da una vocazione. La parola non deve farti paura: esprime l'invisibile desiderio che nasce in te e ti spinge oggi in una certa direzione, divenire educatore», il filosofo però allarga il campo e sostiene che questo aspetto in realtà sia comune a diverse professioni: «Educatore, come altri direbbero artista, medico, ingegnere, imprenditore, ecc. La parola non designa essenzialmente la professione, quanto piuttosto il desiderio che la traversa da cima a fondo» (p.16). Per quanto riguarda la pedagogia Corsi (2020) dopo aver analizzato l'importanza del limite in educazione e il suo legame inscindibile con il desiderio scrive: «Passiamo ora, più

da presso, al desiderio, sulla scorta di Lacan, e di altri Autori, e ovviamente di Freud. Il desiderio è la molla della vita, la sua benzina indispensabile. Ovviamente un desiderio sano e realizzabile, sia pure con impegno e fatica [...]. Perché tra l'esistenza ed il desiderio c'è una reciprocità costante, un intersecarsi perenne e una continua consustanzialità. O, almeno, dovrebbe esserci.» (p. 69). Vi sono poi altri contributi pedagogici, che trattano nello specifico del desiderio di apprendere (Meirieu, 2013; Piaget, 1995) o classificano il desiderio all'interno delle emozioni e quindi lo analizzano in chiave neuroscientifica, sulla scorta dell'empatia (Roger, 1970; Stein, 1998) o dell'*Emotional Intelligence* di Goleman (1997); si ritiene che questi approcci siano molto validi e interessanti, ma che siano troppo specifici e particolarmente connotati rispetto all'approccio più generale e fondativo alla categoria del desiderio che si intende prendere in considerazione in questo contributo.²⁰ Risulta anche interessante ricordare in ambito di pedagogia "in azione" la definizione di Pedagogia del desiderio, sviluppata dall'associazione Axé, nata dalle idee di Paul Freire; nell'ambito del progetto "Connessioni Torinesi" di Thub06 del 2019 Candido, allievo del noto pedagogista, riporta che: «Desiderare la bellezza, l'armonia, tendere verso il bello è un'aspirazione che ognuno sviluppa e che tutti hanno il diritto di soddisfare. Se il bisogno prevede un appagamento concreto, il desiderio rimanda invece a una relazione con qualcosa che è fuori da sé e di cui si sente la mancanza, qualcosa a cui si tende ma che non si riesce a raggiungere, come spiega bene l'etimologia del termine, dal latino *de-*, che indica una privazione, e *sidera*, stelle: qualcosa di lontano che non si riesce a toccare. Questa perenne tensione verso qualcosa che è sempre aldilà e non può essere appagato è all'origine dell'agire».

Non risulta difficile arrivare ad un'unica definizione a seguito di questo confronto, seppur partendo da ambiti diversi tutti gli autori citati definiscono il desiderio come tensione in costante divenire verso qualcosa, identificato rispettivamente come ignoto o profondità del proprio essere, Dio, bellezza; in egual misura inoltre, in tutte le definizioni proposte, il desiderio viene considerato generativo, un motore che porta il soggetto ad un continuo movimento, dentro e fuori di sé, ad una ricerca vitale ed inesaurita.

UN RAPPORTO EDUCATIVO "IMPARI"

Le ricerche neuroscientifiche sui neuroni specchio e quelle psico-pedagogiche sull'attaccamento mettono in evidenza quanto sintetizzato da Durrande (2010): «Nell'infanzia la conoscenza umana ha il suo cardine fondamentale nell'atto di credere associato alla fiducia nei confronti di colui o colei che propone una risposta. Il bambino impara e conosce perché si fida, la sua capacità di comprendere non si risveglierebbe senza questa fede. Ora, perché mai bisognerebbe considerare questa condizione della conoscenza tipica dell'infanzia solo come transitoria e da rigettare interamente nel corso dell'età adulta?» (p. 41).

²⁰ Per questo tipo di indagine e approfondimento si rimanda a Ilardo M. (2020), Le ambivalenze del desiderio in educazione: percorsi di riflessività pedagogica, in *Education Sciences & Society*, 2/2020, Doi: 10.3280/ess2-2020oa9493.

La relazione educativa è di tipo particolare, perché non consiste in un rapporto paritario tra un adulto ed un giovane, sia esso quello tra genitori e figli, insegnanti e allievi, educatori e giovani nei vari ambiti sociali. Nell'era del *politically correct*, l'espressione "impari" può sembrare molto forte e discriminante, come afferma Chiosso (2014):

Non è un mistero per nessuno che nella temperie attuale il principio di autorità (spesso indistintamente e impropriamente confuso con l'autoritarismo) non gode di molta fortuna, associato alla ricorrente preoccupazione che esso possa pregiudicare e compromettere la libertà dell'altro. L'educazione si svolge sempre all'intersezione tra autorità e libertà, tra un discepolo che cresce e un maestro che si spende per la buona riuscita dell'impresa. Come fare in modo che questo irrinunciabile principio pedagogico non si decomponga e inneschi una spirale perversa o sul versante di un'autorità opprimente o su quello di una libertà permissiva? (p. 8). Lungi da voler riprendere nostalgicamente un'educazione autoritaria, quella di "relazione impari" è sembrata l'espressione che meglio delinea il contesto educativo a cui i due autori fanno riferimento. Recalcati, in un articolo di *Repubblica* del 2016, rifiuta, sempre nella logica del desiderio, l'educazione libertaria: «Questa rappresentazione della problematica dell'educazione risente di una ideologia libertaria che misconosce la funzione della differenza simbolica tra le generazioni e il ruolo essenziale degli adulti giocato nel processo di formazione [...]».

Gli esiti di questo processo si possono riassumere con una difficoltà crescente dei nostri figli di accedere alla dimensione generativa del desiderio poiché la condizione di questo accesso è data dall'incontro con il trauma virtuoso del limite (Recalcati, 2016).

Dall'altro lato, Giussani ha sempre parlato dell'educatore come di un maestro e della relazione come elemento fondamentale e costitutivo di qualsiasi linea pedagogica, a partire da quella biblica ed evangelica.

Questo non significa che l'allievo debba seguire pedissequamente il maestro, anzi entrambi gli autori ritengono che questa relazione sia totalmente libera, l'adulto deve proporsi con chiarezza, ma non imporsi, sarà il giovane che, all'interno di una relazione educativa sceglierà la sua personale strada.

Traduco il dato di esperienza in un principio teorico, che sarebbe questo: non pensare di sapere qual è il bene dei nostri figli. Se uno pensa di sapere qual è la felicità, la misura della felicità del proprio figlio, diventa per il proprio figlio un incubo; cioè il padre educatore che sa, conosce il senso della vita, conosce la differenza tra il bene e il male, tra il giusto e l'ingiusto, tra il vero e il falso, è un incubo per un figlio, perché non dà possibilità al figlio di trovare il proprio stile singolare, che è sempre: È possibile educare al desiderio? uno stile – come io dico – storto, irregolare, anomalo, cioè che non coincide con il paradigma ideale della genitorialità (Recalcati, 2016, pp. 11-12).

L'adulto, quindi, deve rimanere nella sua posizione, proseguire nella sua strada e nel suo ruolo di guida, ma cercando di liberarsi da schemi predefiniti e ricette precostituite, per dare la possibilità al giovane di esercitare la propria responsabilità, vista come capacità critica di giudicare quanto gli viene sottoposto e di esercitare la propria libertà di seguirlo o meno.

«Il rischio, secondo Giussani, non è però solo prerogativa di chi cresce. C'è anche il rischio del maestro, del genitore, dell'educatore, di chi insomma si prende cura dell'altro. Il maestro che agisce nello spirito della libertà formula, infatti, soltanto una "proposta" e poi si ritrae, lasciando alla libertà dell'allievo la scelta definitiva. Il ritrarsi del maestro non avviene a cuor leggero, ed è sempre accompagnato, quando si tratta di un maestro "vero", dall'attesa fiduciosa e dalla sollecitudine paterna» (Chiosso, 2014, p. 59).

IL DESIDERIO IN CHI EDUCA

Definiti quali siano i soggetti in gioco nell'educazione e riabilitata l'importanza dell'educatore adulto in quest'ultima, ne deriva che bisogna chiedersi quale sia il valore e l'importanza del desiderio in coloro che oggi sono definiti adulti e ricoprono ruoli educativi. A tal proposito si ritiene utile operare una distinzione, relativamente all'adulto bisogna parlare sia del suo desiderio di educare, ma soprattutto, seguendo gli autori presi in considerazione, del desiderio dell'adulto stesso.

Il concetto di desiderio di educare è abbastanza immediato, ed è valido per ogni tipo di professione che ciascuno si trova ad intraprendere nel corso della vita, se si ha una passione, un interesse, una certa inclinazione per qualcosa, inevitabilmente si sarà portati a farlo e trasmetterlo agli altri in maniera migliore. Il compito del docente odierno si fa sempre più complesso, se quest'ultimo è responsabile di un processo educativo in cui è necessario educare al desiderio ed educare il desiderio, svolgere questo compito non è possibile se l'educatore non è animato proprio da un forte desiderio di educare (Simeone, 2023).

Definire il docente come desiderante e maestro nel desiderare è plausibile in un contesto di trasmissione per imitazione: «Però io penso che un dono educativo imprescindibile è che i figli devono poter vedere in un insegnante, in un allenatore di basket o nei loro genitori dei testimoni del desiderio. Non è importante tanto parlare di desiderio ai propri figli, ma è importante incarnare un desiderio, incarnare una passione, incarnare una vocazione: è questo che contagia il figlio. Allora, il desiderio si trasmette per contagio, non si trasmette per retorica o per tecniche pedagogiche; e perché il figlio sia contagiato dal desiderio deve fare un incontro del desiderio, deve incontrare un testimone del desiderio: una maestra, un allenatore, un genitore. Ma il genitore diventa testimone del desiderio solo retroattivamente, non si può candidare ad essere testimone del desiderio, non esistono testimoni di professione (e se esistono bisogna come con gli psicologi allontanarsi): la testimonianza è ricostruita dal figlio retroattivamente. Come dire: quel silenzio di mio padre si accompagnava al suo lavoro duro, quotidiano, per noi. Questo diventa testimone di un desiderio, che rende possibile a me assumere il mio desiderio, facilita la trasmissione del desiderio. Dunque, non è una tecnica che conta, sono degli atti: non c'è niente di più benefico per un figlio incontrare dei testimoni del desiderio» (Recalcati, 2016, pp. 15-16).

Il desiderio deve dunque diventare qualcosa di tangibile, riscontrabile nelle azioni dell'educatore e non nelle sue parole, deve essere una modalità di vita, non una teoria trasmissibile.

Anche nel pensiero esperienziale-religioso potremmo dire che questo aspetto, il desiderio in chi educa, sia il motore fondante dell'educazione, Carrón (2010), introducendo una raccolta di scritti sull'educazione di Giussani scrive: «L'educazione, ci dice Giussani, non è una spiegazione del reale, ma è un aiuto a entrare dentro di esso. Se vogliamo introdurre i giovani al reale, non possiamo farlo "guardando i tori dagli spalti". Possiamo farlo solo se noi per primi facciamo il percorso che proponiamo agli altri: se i giovani vedono la vittoria nel nostro volto di adulti, nel modo come agiamo e viviamo, potranno interessarsi a quello che diciamo loro, e forse potrà venire loro il desiderio di vivere così. Diceva don Giussani: «L'educazione è una comunicazione di sé, cioè del proprio modo di rapportarsi con il reale». È decisiva questa affermazione, perché chiarisce che comunicazione di sé non è esternare i propri pensieri, ma il proprio modo di rapportarsi col reale, perché «l'uomo è, infatti, una modalità vivente di rapporto con il reale» (Carrón, 2010, p. 18). Il sacerdote definisce il desiderio dell'adulto tale se lo mette in rapporto con Dio, per lui infatti l'umanità corrisponde a questa capacità di rapporto con il trascendente: «Educare significa comunicare la propria umanità. La propria umanità è fatta dalla tensione, dal rapporto con l'Infinito, dal senso religioso dell'appartenenza a Cristo presente qui ed ora perché è l'Infinito misterioso che è diventato uomo, e dall'affronto di tutti i particolari in cui la realtà, toccandomi, esplicita la volontà del Padre secondo la coscienza dell'appartenenza.» (Giussani, 1990, p. 83). Per il sacerdote brianzolo anche in educazione dunque: «La novità non è tanto nell'oggetto in sé, ma nella modalità secondo la quale mi rapporto con l'oggetto a partire da una coscienza nuova di me stesso.» (Giussani, 1990, p. 61). Ovvero, come esplicita Chiosso nella sua introduzione a *Il Rischio educativo* (2014), secondo Giussani: «I maestri sono importanti. Senza maestri non c'è educazione. I veri maestri sono quelli che meritano la nostra fiducia perché sono credibili, in quanto non propongono solo delle parole, ma delle esperienze di vita» (p. 53). Anche Durrande (2010), inizia il suo libro *L'Arte di educare alla vita* con queste parole, fondamento di tutto il volume, uno scambio epistolare tra un saggio maestro e un giovane educatore: «Quali che siano le funzioni e il ruolo che la società può affidare ad un educatore, il suo compito primario è quello di offrire nella comunità politica la testimonianza di un'umanità autentica e piena. Non vivere al di sotto dell'umano, non vivere contraddicendo l'uomo, ma cercare sempre, anche attraverso le contraddizioni, vie che lo conducano, nella singolarità della sua persona, al suo modo peculiare di incarnare l'umanità» (p. 11).

CONCLUSIONI

Risulta interessante notare che il desiderio di educare nella sua accezione di interesse ad intraprendere questa professione e desiderio di avere a che fare con certe fasce d'età tipiche delle giovani generazioni, non sia stato preso in considerazione come criterio di selezione in nessuno degli ultimi concorsi pubblici

per l'abilitazione all'insegnamento. L'aspetto motivazionale, così come le capacità relazionali di un futuro docente attualmente sembrano non essere considerate un requisito per diventare insegnanti; in nessun momento della formazione obbligatoria formale riservata loro, si chiede di confrontarsi con la domanda se e per quali motivi si ha interesse ad intraprendere questa professione. Sul piano pratico, dunque, sarebbe necessario ideare delle modalità quali-quantitative per indagare e supportare anche questo aspetto nella assunzione di nuovi insegnanti ed educatori, partendo dalla semplice domanda, che potrebbe essere introdotta nei colloqui selettivi, così come avviene già in altre professioni, sul perché si vorrebbe insegnare.

Per quanto riguarda invece l'aspetto del desiderio nella vita personale dell'educatore, questo non è indagabile per sua natura e non deve essere tale, anche perché ogni giorno ed ogni momento della vita, per strutturazione e circostanze è diverso dall'altro; come afferma Durrande (2010) però: «La formazione di un educatore non può ridursi a fare di lui uno specialista dell'inserimento nella società o un professionista che si fa carico delle persone. Deve potersi liberamente confrontare con gli interrogativi di fondo: che cosa significa essere uomini? Chi è l'uomo? Interrogativi filosofici che non sono riducibili a ricette per un buon funzionamento, ma che sono il vero fondamento di ogni pedagogia» (p. 25). L'aspetto del desiderio, in tutte le sue sfaccettature, nella vita dell'adulto che educa non è dunque misurabile e definibile, né in ingresso né in alcun altro momento specifico, ma si ritiene che sia altresì possibile definire una dimensione che lo sostenga, lo accompagni nella professione e nel porsi davanti agli interrogativi della vita, ed essa si potrebbe identificare con la dimensione della relazionalità.

A livello antropologico l'uomo nasce, cresce e muore dentro una socialità, come dice il celeberrimo verso di John Donne (1624): «Nessun uomo è un'isola, completo in se stesso; ogni uomo è un pezzo del continente, una parte del tutto. Se anche solo una zolla venisse lavata via dal mare, l'Europa ne sarebbe diminuita, come se le mancasse un promontorio, come se venisse a mancare una dimora di amici tuoi, o la tua stessa casa. La morte di qualsiasi uomo mi sminuisce, perché io sono parte dell'umanità. E dunque non chiedere mai per chi suona la campana: suona per te» (*Meditazione XVII*) ovvero: «La singolarità di ciascuno non lo esclude dalla comunità, ma si rivela tramite essa» (Durrande, 2010); di conseguenza l'educatore in quanto uomo e adulto può essere sostenuto nel suo compito, come nella sua vita personale, da altre persone. Il rischio nella trattazione di questo aspetto è di invadere esageratamente la sfera privata della persona, si è coscienti che ognuno cerca e sceglie la propria comunità, gruppo di amici, tessuto familiare e si affida a chi ritiene lo possa sostenere nel raggiungimento della soddisfazione del proprio desiderio costitutivo. Nella sfera propria della professione però sarebbe importante che in ogni caso fosse fornito un supporto relazionale a chiunque si trovi a svolgere un lavoro educativo. Le teorie a supporto di quanto esplicitato sono molteplici e anche i costrutti pedagogici e didattici a disposizione, dalla teoria dialogica (Bachtin, 1982) alle comunità di pratica (Wenger, 2006), all'*expansive learning*

(Engestrom, 1987), e ai Change lab (Virkkunen J., & Newnham D.S., 2020), solo per citarne alcuni.

Una pedagogia del desiderio ha dunque la necessità di focalizzare la propria attenzione *in primis* sugli educatori, soffermandosi su due aspetti: creare degli strumenti che permettano di valutare la motivazione ed il desiderio di educare di chi si avvia a questo tipo di professione da una parte e creare, utilizzando i molti dispositivi disponibili in campo pedagogico-didattico, reti relazionali adatte ai diversi ambiti (educativo, scolastico, formativo) che sostengano, lungo tutto il corso dell'attività professionale, l'educatore e il suo desiderio personale, perché sia instancabile esempio e maestro per i giovani in quest'epoca di rapide trasformazioni.

BIBLIOGRAFIA

Bachtin, M. (1982). *The dialogic imagination: four essays*. Texas: University of Texas press.

CENSIS. *Rapporti annuali*. [https://www.censis.it/Connessioni Torinesi](https://www.censis.it/Connessioni_Torinesi), Thub06 (2019): <https://percorsiconibambini.it/thub06/2019/10/07/pedagogia-del-desiderio-connessioni-torinesi/>.

Corsi, M. (2020). Il limite, il bisogno e il desiderio. *Education Sciences & Society*, 2/2020, DOI:10.3280/ess2-2020oa9311.

Cunti A., Priore A. & Bellantonio, S. (2015). Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto. *Metis Journal*, V (1) 2015 DOI: 10.12897/01.00078, in: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/682-superare-la-crisi-coltivando-il-desiderio-per-una-formazione-che-orienti-nella-societa-del-disincanto.html>].

Durrande, P. (2010). Tr. it. Marino, L. (2012). *L'arte di educare alla vita*. Magnano: Edizioni Qiqajon.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: OrientaKonsultit.

Freud, S. (1930/2010). *Il disagio della civiltà*. S. Mistura (Ed.), Milano: Einaudi.

Giussani, L., (2010). *Vivere intensamente il reale: scritti sull'educazione*. Carron, J. (Ed.), Brescia: ed. La Scuola.

Giussani, L. (2000). *L'io, il potere, le opere*. Genova-Milano: Marietti 1820.

Giussani, L. (1995). *Risposte cristiane ai problemi dei giovani*. ora in Id., *Realtà e giovinezza. La sfida*. Torino: SEL.

Giussani, L. (1990). *Agli educatori: l'adulto e la sua responsabilità*. Milano: ed. Nuovo Mondo.

Giussani, L. (1989). Questo desiderio del destino. In *Ragazzi del '99. Lettere da una esperienza nelle scuole superiori*, D. Rondoni, (Ed.), (1999). Rimini: Guaraldi.it.

Giussani, L. (1960/2006). Crisi della gioventù, crisi dell'educazione. *Communio: Rivista di Teologia e Cultura* 207, 28-36.

Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: RCS Libri & Grandi Opere.

Lacan, J. (1974). *Scritti*, vol. II. Torino: Einaudi.

Mairieu, P. (2013). *Pédagogie des lieux communs aux concepts clés*. Issy Les-Moulineaux: ESF.

- Minozzi, S., Saulle, R., Amato, L., & Davoli, M. (2021). Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sui giovani: tipologia e qualità degli studi reperiti attraverso una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Prog Med*, 112(5): doi 10.1701/3608.35881.
- Orsenigo, J. (2016). Educare al desiderio. in Pedagogiks Dossier, *Pedagogika_XVI_4*- Educare al tempo della crisi. <https://www.pedagogia.it/blog/2016/07/13/educare-al-desiderio>.
- Recalcati, M. (2016). *Quel che resta della parola "educazione"*, *La Repubblica* (27 marzo 2016).
- Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2012). *Jaques Lacan. Desiderio, godimento e sogg.* Milano: Raffaello Cortina.
- Rogers, C.R. (1970). *Psicoterapia e relazioni umane*. Torino: Boringhieri.
- Simeone, D. (2023). *Paper per il corso FDP*, Varese. Università degli studi dell'Insubria, 10 febbraio 2023, mimeo.
- Stein, E. (1988). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Virkkunen, J. & Newnham, D.S. (2020). *Il change laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*. Roma: Armando.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Conoscenza e desiderio: una lettura pedagogica tra Freud e Piaget

Knowledge and desire: a pedagogical reading between Freud and Piaget

Emanuela Gerosolima

Università degli studi di Salerno, Italia, egerosolima@unisa.it

ABSTRACT

Il presente lavoro intende analizzare la dimensione pedagogica che sottende le teorie elaborate da Freud e Piaget intorno alla dimensione cognitiva - di stampo piagetiano, ed emozionale, di matrice freudiana - in quella lettura integrata che Furth (1993) ha definito "La conoscenza come desiderio".

L'interrogativo di fondo che attraversa le presenti note riguarda il modo in cui Freud e Piaget possono essere ri-letti e re-interpretati, in chiave pedagogica, mettendo al centro sia la specificità delle emozioni umane che l'universalità della ragione logica, attraverso quel processo nel quale la conoscenza umana, le emozioni e il desiderio costituiscono le due facce della stessa medaglia che passa dal *perché* di Freud al *come* di Piaget.

In questo passaggio è rinvenibile il paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese, 2016; 2019; 2020) inteso come "un processo che si attiva nel non luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo" il soggetto persona, così, ritrova nel desiderio inteso come conoscenza di sé e dell'altro da sé gli elementi costitutivi del pensiero generativo.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the pedagogical dimension that underlies the theories elaborated by Freud and Piaget around the cognitive dimension - of Piagetian mold, and emotional, of Freudian matrix - in that integrated reading that Furth (1993) has defined "Knowledge as desire".

The basic question that runs through the present notes concerns the way in which Freud and Piaget can be re-read and re-interpreted, in a pedagogical key, focusing both on the specificity of human emotions and on the universality of logical reason, through that process in which human knowledge, emotions and desire are the two sides of the same coin that passes from Freud's *why* to Piaget's *how*.

In this passage the paradigm of Generative Pedagogy can be found (Mannese, 2016; 2019; 2020) understood as "a process that is activated in the non-place of the mind indicated as

latency or metaphorization, with which the Human, the living creates enactive intentional actions that produce self-realization of the project of life or of the “end in sight”, through which the subject is made explicit and returns to being an end and not a means” the subject person so retracted It goes into desire understood as the awareness of oneself and of the other from oneself the constitutive elements of generative thought.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Desire; Generativity; Knowledge

Desiderio; Generatività; Conoscenza

CONIUGARE DIMENSIONE COGNITIVA E DIMENSIONE RELAZIONALE: DALLA TEORIA PSICOANALITICA ALLA TEORIA STADIALE

Per capire quanto sia importante il concetto di desiderio nei processi di conoscenza possiamo far riferimento ad un'affermazione di Kierkegaard: «il desiderio esiste solo se esiste l'oggetto; l'oggetto esiste solo se esiste il desiderio; il desiderio e l'oggetto sono come una coppia di gemelli, nessuno dei due può venire al mondo separatamente dell'altro» (Furth, 1993, p. 15).

Questa affermazione di Kierkegaard, che successivamente è stata ripresa dalla filosofia esistenziale moderna, è ancora oggi al centro del dibattito scientifico contemporaneo. Infatti, gli oggetti della conoscenza e del desiderio sono considerati le due facce contrapposte della stessa medaglia. Nel dibattito pedagogico emerge la necessità di un superamento della dicotomia intelligenza/emozioni. Quello che in questa sede appare opportuno sottolineare è la dimensione pedagogica che sottende le teorie elaborate da Freud e Piaget intorno alla dimensione cognitiva, specificatamente di stampo piagetiano, ed emozionale, di matrice freudiana, in quella lettura integrata che Furth (1993) ha definito “La conoscenza come desiderio”.

Per spiegare il suo assunto Freud faceva l'esempio dell'arte e della religione: nel primo caso, poteva trasformarsi in un'illusione curativa e costruttiva, mentre per la religione un segno di immaturità emotiva. Operando in questo senso, la vita emozionale di un individuo viene chiaramente divisa dal pensiero scientifico: per Freud, infatti, non esisteva alcun *modus vivendi* fra le emozioni e la mente cosciente in quel duello costante fra l'Io e l'Es. La prospettiva teorica di Freud rimane sigillata all'interno di un dualismo in cui è presente un vero e proprio conflitto esistenziale tra la conoscenza cosciente della ragione e i desideri inconsci delle emozioni.

Nella conoscenza come desiderio (Furth, 1993) la centralità delle teorie analizzate si orientano intorno alla specificità del pensiero degli autori: la dimensione cognitiva in Piaget e quella emotiva-pulsionale in Freud. Per Piaget l'intelligenza è strettamente connessa allo sviluppo individuale e si fonda sul principio di autonomia ed emancipazione di ciascun individuo. Le teorie di Freud stimolano l'interesse verso la conoscenza degli aspetti meno controllati e meno coscienti dei comportamenti degli esseri umani, in relazione allo sviluppo delle emozioni. Allo stesso modo, secondo Furth (1993), la teoria di Piaget orienta lo sguardo sul legame

tra sviluppo e conoscenza. Affinché si possano comprendere al meglio entrambe le teorie, ciò che manca potrebbe essere un quadro di insieme che vada a coniugare in modo diretto conoscenza ed emozioni. Spetta alla pedagogia una riflessione in grado di colmare lo iato tra questi due elementi che nella lettura di Freud e Piaget emerge in maniera significativa. Conoscere l'oggetto è elemento distintivo delle teorie di Freud e Piaget che si interfacciano con la formazione di oggetti, intesi come prodotti di costruzioni mentali. Questa impostazione ha prodotto nella storia della dimensione conoscitiva tra oggetto e soggetto un cambiamento di significato che contrappone gli oggetti di conoscenza agli oggetti-come-cose, ovvero i fatti. Lo scopo di questi elementi introduttivi sta nell'andare a presentare una prospettiva che possa collegare la conoscenza con l'azione e che viene messa in atto anche da Piaget, in quanto fa riferimento allo stadio sensomotorio dello sviluppo: durante questo stadio la conoscenza non viene presentata come un elemento diviso dall'azione, ma viene integrata e spiegata come una componente non esplicita all'interno dell'azione stessa. Vi è nel pensiero di Piaget quella continuità evolutiva tra la conoscenza degli scienziati e degli adulti e la conoscenza sensomotoria dei bambini, nel quale sia la conoscenza dell'oggetto sia le sue ricadute pedagogiche possono avere un ruolo cruciale.

LA PEDAGOGIA GENERATIVA TRA EMOZIONI E DESIDERIO

Quanto detto fin qui, costituisce il punto di incontro tra Piaget e Freud: quest'ultimo ha approfondito il "perché" e l'economia dinamica che ritroviamo all'interno delle pulsioni e degli istinti personali; mentre Piaget ha illustrato il "come" delle azioni e dei simboli, la loro coesione logica.

La storia, il pensiero e la declinazione scientifica degli studiosi delineano le differenze strutturali: Freud decide di sottrarsi da qualsiasi prospettiva filosofica e dalla logica cosciente, andando a focalizzarsi sulle ragioni che si celano dietro quelle specifiche azioni considerate razionali e irrazionali; Piaget, invece, inizia da un presupposto filosofico degli universali logici, andando alla ricerca delle loro origini implicite nell'organizzazione e nell'azione biologica.

Se dunque, assumiamo come punto di partenza la lettura integrata in chiave pedagogica attraverso la conoscenza come desiderio, il punto in comune, messo in luce da Furth (1993) è che sussiste in ogni azione sia una componente di ragione logica che una componente di natura pulsionale, entrambe vincolate da un rapporto circolare.

In che modo, dunque Freud e Piaget possono essere ri-letti e re-interpretati in chiave pedagogica mettendo al centro sia la specificità delle emozioni umane che l'universalità della ragione logica?

Piaget ipotizza che sia l'evoluzione sia lo sviluppo individuale possono essere concettualizzate come una produzione di nuove realtà biologiche: una nuova realtà psicologica nella formazione del simbolo e dell'oggetto, un nuovo stadio logico nelle azioni sensomotorie. Lo sviluppo cognitivo ripreso e descritto da Piaget può essere accostato nuovamente ad una logica oggettiva.

Piaget ha formalizzato un'ipotesi fondamentale sulla conoscenza definendola come la coordinazione generale delle azioni presenti o possibili. Grazie a tale ipotesi, è possibile riconoscere la conoscenza con la struttura logica: ciascuna coordinazione possiede una struttura logica.

Si tratta, per lo studioso, di interpretare la conoscenza come logica costituita da composizioni logiche aventi specificità strutturali:

- la conoscenza in questo caso è intesa come la procedura di una possibile conoscenza;
- così interpretato il concetto di logica non si deve focalizzare solo ed esclusivamente in un processo proporzionale ma deve essere esteso anche ad altri sistemi che comprendono la composizione logica attraverso la coordinazione delle azioni sensomotorie;
- ne consegue la sua struttura complessiva, per la quale, evidenzia Piaget, la logica viene intesa e presa in considerazione nel suo significato di sistema formalizzato.

Sia Piaget sia la moderna scienza cognitiva hanno posto la propria attenzione sulla logica presente all'interno delle ipotesi di base, valutandola in maniera antagonista. Piaget definiva la logica come un elemento che deve essere spiegata, mentre la scienza cognitiva considera la logica come un qualcosa che si occupa della costruzione di modelli logici. Piaget formulò l'ipotesi per cui la conoscenza debba essere eguagliata alla logica dell'azione e ciò comporta una vera e propria attinenza ad ambiti disciplinari come la biologia e la psicologia: ciò che accompagna il progresso scientifico è la limitazione dell'oggetto di esplorazione. Invece, il fulcro della scienza cognitiva può essere considerato come un elemento vago e poco definito.

Secondo la lettura di Freud intorno alla rimozione primaria del mondo simbolico infantile e della sublimazione degli impulsi, tale rimozione non riguardava mai l'eliminazione finale degli impulsi e dei desideri infantili, ma si focalizzava sulla loro conservazione definitiva all'interno della psicologia inconscia dell'individuo. Nella conoscenza come desiderio, intesa in questo lavoro postura di lettura pedagogica tra Freud e Piaget, i desideri e le emozioni rivolti raffigurano l'ambiente e la condizione dello sviluppo.

Dal punto di vista della psicologia freudiana, infatti, il desiderio e la conoscenza si congiungono attraverso i simboli intorno ai 2 anni, differenziando così i processi di conoscenza tra il bambino e l'adulto.

L'impulso sublimato viene, infatti, considerato un desiderio, mentre la conoscenza adulta deve essere associata dal punto di vista emotivo all'Es-inconscio. Freud ha confermato che la moralità del Super-Io è associata a quelle forze che risultano inconscie dell'Es, la moralità che fa finta di essere lontana dalle emozioni potrebbe comportare una distruzione a lungo termine sia dal punto di vista individuale sia dal punto di vista sociale (Furth, 1993).

Muovendo, dunque, da una lettura integrata tra Freud e Piaget emerge un assunto di base fondativo per la pedagogia: la conoscenza umana, le emozioni, il desiderio costituiscono le due facce della stessa medaglia che passa dal perché di Freud al come di Piaget.

Ecco allora che occorre chiedersi in che modo Freud e Piaget possono essere ri-letti e re-interpretati in chiave pedagogica, considerando fondamentale sia la specificità delle emozioni umane sia l'universalità della ragione logica? È possibile interpretare, muovendo dall'analisi dei due studiosi, quel processo nel quale la conoscenza umana, le emozioni e il desiderio costituiscono le due facce della stessa medaglia che passa dal perché di Freud al come di Piaget?

In questo passaggio è rinvenibile il paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese, 2016; 2019; 2020) che postula una lettura dinamica dell'esperienza umana che conferisce al "desiderio" un ruolo centrale all'interno del processo di costruzione identitaria del soggetto-persona, rappresentando il "non-luogo generativo" di possibilità per rintracciare, riconoscere e definire i propri "talenti". La generatività, infatti, è intesa come "un processo che si attiva nel non luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo" ritrovando nel desiderio, come conoscenza di sé e dell'altro da sé, l'educazione al desiderio come elemento costitutivo del pensiero generativo.

BIBLIOGRAFIA

- Freud, S. (1988). *Inibizione, sintomo e angoscia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1986). *Al di là del principio di piacere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1985). *Interpretazione dei sogni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1982). *Negazione e altri scritti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1976). *Introduzione al narcisismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1976). *Progetto di una psicologia*. Torino: Bollati Boringhieri, p. 111
- Freud, S. (1953-1974). A note on the unconscious in psychoanalysis, An evidential dream, Instincts and their vicissitudes, Repression, The unconscious, From the history of an infantile neurosis, The dissolution of the Oedipus complex, A short account of psychoanalysis, The future of an illusion, New introductory lectures, in *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press. Vol. 24.
- Freud, A., et al. (1940-1951). *Gesammelte Werke*. London: Imago vol. 18.
- Furth, H.G. (1993). *La conoscenza come desiderio: un saggio su Freud e Piaget*. Roma: Armando.
- Furth, H.G. (1983). Symbol formation: Where Freud e Piaget meet, in «*Human development*». Vol. 26, n.1.
- Furth, H.G. (1983). Freud, Piaget and Macmurray: A theory of knowledge from the standpoint of personal relation". «*New Ideas in Psychology*», vol. 1, n. 1.
- Furth, H.G. (1981). *Pensiero senza linguaggio*. Roma: Armando.
- Furth, H.G. (1981). *Piaget and Knowledge: Theoretical Foundations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Furth, H.G. (1973). *Deafness and Learning: A Psychological Approach*. Belmont, California: Wadsworth.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development, Annual Reviews Monographs*. California: Palo Alto.
- Piaget, J. (1981). *L'equilibratura delle strutture cognitive*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Piaget, J. (1979). The possible, the impossible, and the necessary. In F. B. Murray (Ed.), *The Impact of Piagetian Theory*. Baltimore: University Park Press.
- Piaget, J. (1979). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1978). *Behavior and Evolution*. New York: Pantheon Books.
- Piaget, J. (1977). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1977). *Adattamento vitale e psicologia dell'intelletto. Selezione organica e fenocopia*. Giunti-Marzocco.
- Piaget, J. (1973). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Piaget, J. (1973). *Problemi di psicologia genetica*. Torino: Loescher.
- Piaget, J. (1972) *Conferenze sull'epistemologia genetica*. Roma: Armando.
- Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations Between Organic Regulations and Cognitive Processes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques*. Geneva: Droz.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.

L'epistemologia pedagogica della generatività tra desiderio e confine

The pedagogical epistemology of generativity between Desire and Border

Marco Giordano

Università degli Studi di Salerno, Italia, margiordano@unisa.it

ABSTRACT

La pedagogia generativa si propone, all'interno di questo contributo, di attraversare il "desiderio" in quanto costruito complesso, distinguendolo innanzitutto dal bisogno e analizzandolo attraverso la lente di ingrandimento della pedagogia e delle sue categorie. La complessità del "desiderio" è rintracciabile già all'interno dei numerosi studi condotti nell'ambito della psicoanalisi che costituiscono la premessa epistemologica da cui muovono le riflessioni che consentirebbero una sua strutturazione anche come "categoria pedagogica". Nel tentativo di percorrere tale traiettoria scientifica, si è assunta la postura pedagogica che deriva dal paradigma della Pedagogia come "Scienza di Confine" (Mannese, 2019), in quanto essa consente di rileggere il desiderio in chiave critica e come dispositivo necessario per l'apprendimento e per la pratica educativa.

ABSTRACT

Generative pedagogy proposes, within this contribution, to cross the "desire" as a complex construct, distinguishing it first from the need and analyzing it through the magnifying glass of pedagogy and its categories. The complexity of "desire" can already be traced within the numerous studies conducted in the field of psychoanalysis that constitute the epistemological premise from which the reflections that would allow its structuring of the latter, as a "pedagogical category". To follow this scientific trajectory, the pedagogical posture that derives from the paradigm of Pedagogy as "Border Science" has been assumed (Mannese, 2019), as it allows to reread desire in a critical key for a pedagogy also generative of desire, here understood as a necessary device for learning and educational practice.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Desire; Need; Imagination; Thought; Generativity

Desiderio; Bisogno; Immaginazione; Pensiero; Generatività

PEDAGOGIA DEL CONFINE E DESIDERIO

L'epistemologia pedagogica non ha restituito, nel tempo, una definizione di "desiderio" che non fosse specificatamente filosofica né ha strutturato, intorno ad esso, una riflessione critica che consentisse di analizzarne la complessità attraverso la lente di ingrandimento della pedagogia e delle sue categorie.

Diversamente, il tema del desiderio è da sempre centrale all'interno della psicoanalisi, dove la sua etimologia è riconducibile, in senso generale, alla «ricerca o attesa intensa di quanto è sentito come soddisfacente per le proprie esigenze e i propri gusti» (Galimberti, 2018, p. 357).

In altre parole, in questa accezione e da un punto di vista meramente linguistico, potremmo tendenzialmente assimilare il significato di "desiderio" a quello di "bisogno" incorrendo però in un errore, in quanto la psicoanalisi freudiana, fin dai suoi albori, ha operato una distinzione etimologica netta tra i due costrutti a confronto.

Per Sigmund Freud, infatti, il bisogno provoca uno stato di agitazione o, meglio, di "tensione" interna che trae soddisfacimento solo dall'appagamento, dunque, mediante l'ottenimento dell'oggetto più adeguato ad esso, come può essere il bisogno dell'acqua per l'assetato.

Il desiderio, diversamente, è strettamente e indissolubilmente legato a quelle che Freud definisce come "tracce mnestiche", ossia dei segmenti di ricordo che trovano il loro appagamento nella "produzione allucinatoria" di specifiche percezioni che diventano, per il soggetto, "segni" evidenti e precedenti di quel soddisfacimento (Galimberti, 2018, p. 358).

Muovendo da tali premesse e in considerazione della complessità che investe le riflessioni intorno al tema del desiderio, si è scelto di assumere, per un'analisi pedagogica possibile, la postura scientifica della "Pedagogia come Scienza di Confine" (Mannese, 2016; 2019).

Il confine è analizzato, nel paradigma pedagogico di riferimento, non come limite ma come possibilità di produrre o "generare" riflessioni pedagogicamente connotate e scientificamente impegnate a rileggere, criticamente, i dati provenienti dalle altre scienze, per una visione il più possibile "olistica" dell'Umano e delle sue categorie (Mannese, 2016).

Una prima analisi di "confine", che tiene conto della necessità di indagare congiuntamente sia il desiderio che il bisogno, intercetta nella "tensione" che Freud assimila al bisogno un'assonanza metaforica con la definizione deweyana di desiderio.

John Dewey introduce un nuovo significato di desiderio, intendendolo come «l'attività che cerca di procedere per rompere la diga che la trattiene. L'oggetto che si presenta nel pensiero come la meta del desiderio è l'oggetto dell'ambiente che, se fosse presente, assicurerebbe una riunificazione dell'attività e la restaurazione della sua unità» (Dewey, 1922, p. 249).

La metafora deweyana sembra restituire il senso dell'"impeto" che la "tensione" esercita sul soggetto, individuando, nella ricongiunzione del soggetto desiderante con l'oggetto desiderato e presente nell'ambiente, l'unità, la meta, l'equilibrio tra il mondo interno e il mondo esterno.

Nella riflessione freudiana appare invece evidente come il desiderio non tragga specifico appagamento tanto dalla riunificazione tra il soggetto e l'oggetto desiderato quanto dalla "produzione allucinatoria" (fantasia, immaginazione).

Questa evidenza fa del desiderio, in psicoanalisi, un'esperienza esclusivamente inconscia, indipendente da qualsiasi forma di controllo da parte dell'Io.

Come scrive Recalcati (2012), infatti, «questo desiderio è inconscio, cioè non è una proprietà del soggetto, non viene all'esperienza a partire da un atto della volontà, non è determinato dall'Io. [...] L'esperienza del desiderio è infatti un'esperienza di perdita di padronanza, di vertigine, di qualcosa che si dà a me stesso come "più forte" della mia volontà» (Recalcati, 2012, pp. 18-19).

Il tentativo di proseguire nella lettura pedagogica intorno al tema del desiderio richiama ancora una volta la necessità di assumere come riferimento ermeneutico il paradigma della pedagogia come "Scienza di Confine" (Mannese, 2016; 2019).

Tale approccio suggerisce quindi di considerare l'apporto scientifico che deriva dalle neuroscienze dinamiche, in particolare il ruolo che per esse assume l'immaginazione.

Secondo Norman Doidge, ricercatore in psichiatria e in psicoanalisi presso il Columbia University Psychoanalytic Center of New York e la University of Toronto, l'immaginazione consente di "ricablare il nostro cervello" (Doidge, 2007, p. 83), rendendo "reali le cose per mezzo del pensiero" (Doidge, 2007, p. 212) e producendo "apprendimento generativo" (Mannese, 2016).

Come scrive Mannese:

«Il pensiero attentivo o generativo si sviluppa nella relazione, si struttura nel presente ma legge il passato per poter progettare il futuro, è per noi controllabile poiché consente di accedere alle informazioni [...], è generalizzabile poiché dà all'individuo la possibilità di recuperare le informazioni e di utilizzarle nei più differenti contesti, produce conoscenza genera la curiosità del sapere, [...] potrebbe facilitare l'apprendimento profondo» (Mannese, 2016, pp. 21-22).

Il punto di vista che tentiamo di analizzare e attraversare tiene conto del "potere evocativo" ed emotivamente connotato che la "fantasia" e l'"immaginazione", in quanto attività specifiche del pensiero generativo, manifestano nella definizione dei desideri e nella naturale spinta o tendenza alla loro realizzazione.

La realizzazione del desiderio potrebbe erroneamente coincidere con la cessazione dello stesso per la psicoanalisi, in quanto il desiderio non è posseduto dal soggetto desiderante ma, piuttosto, è il soggetto ad esserne perturbato, indebolito, spiazzato, ridimensionato (Recalcati, 2012, p. 20).

Occorre, dunque, che la pedagogia in quanto "Scienza di Confine tra le scienze" (Mannese, 2016; 2019) si occupi di rinnovare il desiderio continuamente, diventando, per i soggetti in formazione, "luogo generativo" di possibilità, di sollecitazioni opportune e adeguate a "produrre" diverse forme di "curiosità per la conoscenza".

In questa prospettiva riecheggia la lectio deweyana rinvenibile nel nucleo centrale delle pagine di "Esperienza e educazione" dove Dewey scrive: "l'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere" (Dewey, 2014, p. 36).

È dunque dall'“apprendimento profondo, generativo” che deriverebbe la capacità di sperimentare il desiderio prefigurandolo, immaginandolo e metaforizzandolo (Mannese, 2011; 2016; Doidge, 2007).

Un'esperienza è generativa se da essa si dischiudono ulteriori esperienze (Dewey, 2014). Potremmo pertanto tentare di avanzare l'ipotesi secondo la quale l'attenzione della pedagogia in relazione al tema dovrebbe orientarsi verso la possibilità di strutturare un “paradigma educativo” finalizzato all'“educazione al desiderio” in quanto processo in grado di fornire risposte adeguate ai nuovi fabbisogni educativi della contemporaneità.

In controtendenza con il “Nichilismo” (Galimberti, 2007) e con il “Disincanto” (Cambi, 2010), l'Umano potrebbe beneficiare di un modello educativo più adeguato alla “complessità del suo tempo” (Ceruti, 2018) e far fronte alla necessità impellente di un'educazione fondata sul ritorno alla capacità di desiderare anche mediante percorsi che si prefiggano come obiettivo l'“educazione immaginativa” (Egan & Judson, 2016).

Educare alla generatività del “desiderio” più che al desiderio in sé potrebbe costituire una delle specificità della pedagogia in relazione al costruito.

Non già educare ad avere dei precisi desideri, in quanto questa visione implicherebbe il possesso del desiderio, la confusione con il bisogno, un invito all'omologazione, ma “educare il desiderio”, ossia a costruire quella capacità immaginativa che consente di rigenerare continuamente e incessantemente la propria naturale disposizione a “produrre desideri”.

GENERARE DESIDERI IN PROSPETTIVA PEDAGOGICA E NELLA PRATICA EDUCATIVA

Se il bisogno ha assunto nel tempo una connotazione più vicina alla necessità fisiologica conscia, si pensi alla distinzione operata nell'ambito della psicologia Umanista da A. Maslow (1954), alla sua Piramide dei bisogni e al discernimento tra bisogni fisiologici, posti alla base, e bisogni di autorealizzazione, collocati all'apice della piramide; il desiderio potrebbe allora delinarsi, in direzione opposta al bisogno e per la pedagogia, come categoria connessa alla dimensione latente, intrisa di affettività e profondamente legata al “pensiero generativo” (Mannese, 2016).

Il desiderio ben distinto dal bisogno, attraverso la lettura pedagogica che deriva dal paradigma della pedagogia come “Scienza di Confine” (Mannese, 2016; 2019), ci consente di ipotizzare che alla base dei desideri che un soggetto è in grado di “generare” ci siano numerosi fattori: emotivo-affettivi, cognitivi, relazionali, latenti.

La pratica educativa, nelle azioni che determinano la strutturazione dei principali modelli educativi di riferimento per il soggetto in via di sviluppo, potrebbe tener conto della necessità, fin dai primi anni di vita del bambino, di una vera e propria “educazione del desiderio”.

Un'educazione del desiderio, come espressione compiuta del “pensiero generativo”, richiama la necessità di educare la fantasia, l'immaginazione, la

capacità creativa, favorendo l'esplorazione e la scoperta, oltre che la disposizione, all'assunzione del rischio, al fine di indurre lo sviluppo di una capacità complessiva, anch'essa generativa e caratteristica dei "soggetti desideranti".

La policrisi, come ricorda Edgar Morin (2020), che attraversa e caratterizza la nostra epoca ha anestetizzato il desiderio riportando l'uomo contemporaneo verso una condizione più tendenzialmente rivolta al bisogno e al suo soddisfacimento.

Ecco che si rende ancora più complessa una educazione del desiderio non condizionata dalla pressione esercitata dai "bisogni", in quanto sembrerebbe impossibile riuscire ad immaginare desideri laddove il bisogno materiale, connesso alle nuove "emergenze educative" tende a prevalere sulla dimensione del "pensiero desiderante e generativo".

Ecco che il confine, in relazione al tema dei limiti del desiderio, potrebbe delinearci, come scrive Mannese, in quanto «confine dell'umano inteso come non luogo del pensiero, come periferia del vivere, il cui superamento è nella possibilità del soggetto di progettare la propria esistenza e di realizzare le proprie aspirazioni [...]» (Mannese, 2019, p. 15) investendo sul "desiderio".

Il limite più evidente è rintracciabile proprio nella mancata possibilità di sperimentare i propri limiti, nell'impossibilità di spingersi oltre, "sconfinando" e attraversando il rischio.

La "pedagogia generativa", orientata all'educazione del desiderio, non può sottrarsi dall'esercizio di una delle sue principali funzioni nonché categoria di analisi, non può certamente trascurare di ottemperare a quel "principio responsabilità" (Jonas, 1989) con cui guida i soggetti in formazione anche verso la sana esposizione all'assunzione di rischi.

L'esperienza della conoscenza implica inevitabilmente un'esposizione al rischio, senza il quale saranno condizionate, potenzialmente, anche tutte quelle occasioni generative connesse al "desiderio di apprendere" (Dewey, 2014).

Libertà e responsabilità dovrebbero coesistere nella strutturazione di modelli educativi rivolti allo sviluppo della capacità del pensiero di "generare desideri", senza rappresentare il riflesso di tutti quei bisogni mancati che le generazioni adulte riversano sulle nuove generazioni, costruendo attese e aspettative destinate ad essere disilluse.

BIBLIOGRAFIA

- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Bari: Laterza.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della Complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1922). *Natura e condotta dell'uomo. Introduzione alla psicologia sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Doidge, N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Adriano Salani Editore.
- Egan, K., & Judson, J., (2016). *Imagination and the Engaged Learner: Cognitive Tools for the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Galimberti, U. (2018). *Nuovo Dizionario di Psicologia, Psichiatria, Psicoanalisi e Neuroscienze*. Milano: Feltrinelli Editore.

- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Jonas, H. (1989). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Milano: Einaudi.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Editore: Pensa.
- Morin, E. (2020). Intervista «Per l'uomo è tempo di ritrovare se stesso». Scialoja A., Avvenire ed., 15 aprile, 2020.
- Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

La recessione del desiderio all'origine del disagio adolescenziale

The recession of desire at the origin of adolescent discomfort

Maria Luisa Iavarone

Università degli Studi Parthenope, Italia, marialuisa.iavarone@uniparthenope.it

ABSTRACT

Nell'epoca ipermoderna il desiderio schiacciato sul godimento del consumo compulsivo rischia l'estinzione (Recalcati, 2018). Studi recenti confermano una vera e propria "recessione del desiderio" (Zoja, 2022) che non riguarda solo la sfera psicosessuale; un calo generalizzato di esso sarebbe infatti alla base di un deficit di interessi e motivazione ad immaginare il futuro (Iavarone, 2022) che si osserva ad es. attraverso il fenomeno dei NEET (quasi 3 milioni di giovani che nel nostro paese non studiamo, né lavorano) ma anche tramite il disimpegno morale, dimostrato dall'aumento di fenomeni di bullismo, cyberbullismo e devianza giovanile, nonché di violenza auto-diretta che fa del suicidio la seconda causa di morte al mondo in adolescenza (WHO, 2022).

Il saggio, assumendo dunque la tesi che all'origine del disagio adolescenziale vi sia in gran parte un cortocircuito nella capacità di desiderare che determina un vero e proprio blackout di desiderio, dispiega l'utilità di una educazione al desiderare, territorio non tradizionalmente frequentato dalla pedagogia. Sostenere, dunque, gli adolescenti, attraverso strategie educative centrate sul differimento del piacere e sulla capacità di esprimere una progettualità autonoma, rappresenta la frontiera di un lavoro educativo preventivo che potenzi il Sé volitivo e desiderativo.

ABSTRACT

In the hypermodern era, the desire flattened up on the enjoyment of compulsive consumption is on the edge of extinction (Recalcati, 2018). Recent studies confirm a real "recession of desire" (Zoja, 2022) that does not concern only the psychosexual sphere; a generalized decrease of it would in fact be to the base of a deficit of interests and motivation to imagine the future (Iavarone, 2022) which is observed e.g. through the phenomenon of NEETs (almost 3 million young people in our country do not study, nor work) but also through moral disengagement, demonstrated by the increase in bullying, cyberbullying and youth deviance, as well as self-violence that marks suicide as the world's second leading cause of death in adolescence (WHO, 2022).

The essay, assuming therefore that at the origin of adolescent discomfort there is largely a short-circuit in the ability to desire that determines a real blackout of desire, unfolds the usefulness of an education to desire, a field not traditionally frequented by pedagogy.

Supporting adolescents, therefore, through educational strategies centered on the postponement of pleasure and on the ability to express an autonomous planning, represents the frontier of a preventive educational work that potentiates the volitional and desirable Self.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Desire; Education; Discomfort; Adolescence
Desiderio; Educazione; Disagio; Adolescenza

INTRODUZIONE

Perché registriamo un *boom* di disagio giovanile così allarmante tale da rendere il suicidio la seconda causa di morte in adolescenza? Cosa sta accadendo ai nostri giovani che li spinge a trovare nell'estremo atto autodistruttivo l'unico modo per silenziale il proprio dolore? A queste forme di disagio psichico si associa spesso l'uso precoce di sostanze psicoattive che confermano l'adolescenza come la fase più critica dello sviluppo bio-psico-sociale. Il disagio che riguarda l'adolescenza può avere manifestazioni e cause estremamente diversificate. Nell'ipotesi di questo breve saggio si assume che all'origine del disagio adolescenziale vi sia, in maniera significativa, un deficit di desiderio che attende uno spazio di educabilità alla capacità di desiderare in una società caratterizzata da compulsività, desideri di consumo, *overuse* tecnologico.

IL DISAGIO DI DESIDERARE

La World Health Organization nel Rapporto *Adolescent and young adult health* (WHO, 2022) apre con un dato che non lascia margini all'interpretazione: oltre 1,5 milioni di adolescenti e giovani adulti nel mondo di età compresa tra 10 e 24 anni sono morti nel 2020, quasi 5000 ogni giorno. La prima causa di morte al mondo in questa fascia di età sono gli incidenti, subito in subordine la violenza autodiretta (suicidio) ed eterodiretta (omicidi ed esiti di aggressioni violente). Solo al terzo posto troviamo malattie e infermità che, soprattutto in occidente, sono di matrice prevalentemente psichiatrica. Le condizioni di salute mentale rappresentano, così, il 16% del carico globale di malattie e lesioni nelle persone di età compresa tra 10 e 19 anni. La metà di tutti i disturbi mentali in età adulta inizia entro i 14 anni, ma la maggior parte dei casi non sono né diagnosticati, né curati adeguatamente.

A queste forme di disagio psichico si associa spesso l'uso precoce di sostanze psicoattive, correlata a maggiori rischi di sviluppare dipendenza e altri problemi durante la vita adulta. L'adolescenza è chiaramente una fase critica per la conquista dell'equilibrio bio-psico-sociale per la vita adulta e, dunque, un periodo cruciale per lo sviluppo di abitudini relazionali e condotte emotive presupposto di benessere mentale. Molti documenti internazionali (*LifeComp*, 2020) invitano alla necessità

di sostenere capacità di *coping* e di resilienza, di *problem solving* e di empatia imparando a gestire emozioni quali aspetti protettivi per la vita futura. Molteplici fattori influenzano, infatti, la salute mentale, soprattutto collegati alla capacità di sopportare le avversità, tollerare le conseguenti frustrazioni, confrontarsi e conformarsi ai coetanei, sviluppare in modo equilibrato l'identità (Mannese, 2016). Alcuni adolescenti sono maggiormente a rischio perché vivono in contesti fragili provenendo da ambienti familiari di povertà materiale e educativa (Iavarone & Girardi, 2018) o perché appartenenti a minoranze etniche o sessuali o altri gruppi discriminati. Altri determinanti importanti di disagio adolescenziale possono includere l'esperienza di cura familiare maltrattante e/o di violenza assistita e di vittimizzazione secondaria da genitori violenti o se essi stessi sono oggetto di violenza diretta all'interno del nucleo familiare.

Il disagio che riguarda l'adolescenza può avere, dunque, manifestazioni e cause estremamente variegata e multifattoriale riferendosi, come detto, ad una fase dello sviluppo già di per sé critica e nella quale si verifica una progressiva riduzione del controllo dei comportamenti da parte dei genitori, cui dovrebbe corrispondere una progressiva capacità di autoregolare il comportamento quando non eccessivamente assorbita dall'influenza del gruppo dei pari (Caprara *et al.*, 2006). L'adolescenza, anche in relazione all'immaturità che la contraddistingue e alle tipiche condotte impulsive, rappresenta un periodo ad elevato rischio di coinvolgimento, anche a scopo esplorativo, in comportamenti devianti quali il consumo eccessivo di alcol, l'uso di droghe e comportamenti antisociali come risse e condotte trasgressive (Elliott, 1993; Jessor, 1998). Spesso, la partecipazione a questi eventi avviene in branco e in situazioni gruppali, circostanza che fa ritenere la responsabilità del gesto delittuoso o antisociale "meno grave" in quanto atto distribuito su un gruppo di individui. Adolescenti violenti che si muovono in branco sono, quindi, sempre più frequenti a varie latitudini, rendendo evidente tutto l'allarme sociale che tale modalità comporta.

Tali forme di disagio hanno con-cause che vanno sempre rintracciate nel modo in cui questi adolescenti sono allevati e cresciuti al senso di sé, alla capacità ad immaginare e desiderare la propria vita e naturalmente al modo in cui i sistemi educativi e sociali contengono le loro pulsioni. È oramai evidente l'incidenza che specifiche condizioni ambientali e vincoli socio-culturali hanno nel determinare, ad esempio, il comportamento deviante come nascere in sistemi familiari di estrema povertà materiale e culturale (basso livello di istruzione e di reddito), avere una socializzazione precoce alla devianza per forte contiguità criminale e subire una autonomizzazione precoce a seguito di pesanti "assenze educative". In certi contesti, anche quando i genitori sono presenti, appaiono poco significativi, comportandosi in maniera ipertollerante, giustificatoria ad oltranza quando, poi, non si trasformano, addirittura, in complici delle colpe dei figli. Genitori, quindi, incapaci di rappresentare un argine, di porre il senso del limite, della norma, del divieto (Di Gennaro & Iavarone, 2023).

A queste determinanti si aggiungano poi ragioni di carattere demografico: la generazione di cui parliamo è quella dei *millennials* ovvero ragazzi abituati a relazioni pervasive con le tecnologie. La potente irruzione di queste, nelle nostre vite, sta producendo, ad esempio, una sostanziale alterazione delle

coordinate tradizionali di ‘spazio’ e ‘tempo’, quei rassicuranti assi del pensiero che oggi sembrano con-fusi in una ‘terza dimensione’ quella dell’istantaneità. La necessità di sentirsi “connessi al mondo” per il tramite della rete, quale ambiente-di-risposta-privilegiato ed immediato per qualsiasi tipo di domanda e di bisogno sta avendo delle implicazioni potenti sui più giovani, soprattutto per quanto attiene lo sviluppo cognitivo e morale e ciò vale, naturalmente, ancor di più per i giovani che vivono in contesti di rischio e marginalità. Se si cresce, infatti, nell’idea che qualsiasi nostra necessità, bisogno può trovare risposta, rapidamente, “nella rete” questo certamente passivizza rispetto alla capacità di “cercare altrove”, nel mondo. Una dinamica che, senz’altro, riduce le abilità di *inquiry*, come direbbe J. Dewey, mentre cercare implica la capacità di “orientare lo sguardo verso” e quindi di imparare a progettare, a formulare obiettivi desiderando di raggiungerli ed esprimendo, dunque, una volontà propria. Lì dove i processi volitivi e desiderativi sono inibiti, anche il processo di costruzione dell’identità personale ne risente, attraverso una palese crisi che si riflette soprattutto sui processi di sviluppo cognitivo-morale (Kohlberg, 1984).

La presenza pervasiva delle tecnologie nella vita degli adolescenti sembra avere un ulteriore riflesso sul piano dello sviluppo psicosessuale e sentimentale. Se ci riferiamo, ad esempio ai cosiddetti *super-millennials* (nati dopo il 2010), scopriamo che a livello globale sono il 30% i bambini che tra gli 11 e i 12 anni utilizzano abitualmente (almeno 1 volta a settimana) la pornografia *online* e che in Italia lo fa il 44% dei ragazzi tra i 14 e 17 anni (Gabanelli & Ravizza, 2021). Il fenomeno sembra essere effettivamente di massa anche perché la pornografia digitale è diventata, via via, sempre più accessibile; spesso i più piccoli si connettono in momenti insospettabili della giornata, dalla loro cameretta, con i genitori fisicamente presenti ma ignari di cosa stiano guardando i loro figli sullo smartphone.

Oggi la scoperta della sessualità e il primo incontro col desiderio avvengono, dunque, prevalentemente con la video pornografia attraverso immagini e filmati che non sono preparatorie all’incontro reale ma proprio perché, così ricche ed esaustive, finiscono per appagare di per sé qualsiasi immaginario. Un tipo di stimolazione, però, che è impersonale e che scavalca tutta la dimensione di affettività e di calore che solo l’incontro reale può dare.

Ciò a cui hanno accesso i ragazzini in rete è un enorme catalogo di possibilità, varianti, fantasie: uno smisurato ipermercato visivo e sensoriale che spesso produce saturazione dell’apparato di desideri e di affettività. Queste piattaforme del sesso (YouPorn, Pornhub, ecc.) sono inventari del possibile, offrono improbabili combinazioni tra generi, età, modalità espressive e ibridazioni erotiche, catturano dati e orientano gusti, interessi, desideri attraverso la profilatura dell’utente.

Certamente, quello che la rete offre è attraente, stimolante, mostrando corpi iper-performativi e immediatamente fungibili, esplorabili in tutte le loro parti ma, quando il desiderio si distorce, si commercializza, si dissolve in una fruizione del sesso così esplicito, brutale, violento, fatto di esibizione di modelli fisici e genitali inarrivabili, allora il rischio diventa concreto.

La fruizione di pornografia digitale in età precoce produce effetti concreti: il contatto con questo tipo di immagini, in assenza di una sana e corretta educazione

sessuale, fa sì che queste costituiscano una sorta di “imprinting erotico” che diviene punto di riferimento dell’immaginario sessuale, *benchmark* talvolta frustrante che rischia di condizionare gravemente la futura vita affettiva e sessuale di quell’adolescente in formazione. Molti studi evidenziano a tale riguardo come siano aumentati i disturbi sessuali in adolescenza (Fondazione Foresta, 2005) a causa di una sorta di manipolazione dell’immaginario sessuale e del desiderio erotico che tende a uniformare gusti, bisogni, orientamenti, fantasie a standard irrealistici che non trovano riflesso nella compagna di classe o nella coetanea che si può incontrare nella vita reale. Il dubbio è che il tempo passato nel virtuale, all’inseguimento di figure iconiche perfette, aumenti confusione, disorientamento, soprattutto nei più giovani e immaturi, contribuendo a produrre “fluidità di genere”, un fenomeno in significativo aumento, come dimostrato da evidenze scientifiche (Zoja, 2022). Ecco, allora, che la normalità non attrae, non eccita più, non produce desiderio in un *black-out* della capacità di desiderare spontaneamente se non tramite il ricorso a situazioni gruppali come festini, *challenge* erotiche, stupri di gruppo. Il processo descritto rende conto anche delle nuove dinamiche legate alla ricerca compulsiva del piacere attraverso vere e proprie forme di dipendenza. Alcool, gioco, tecnologie e “droghe del sesso” (come il GHB e GBL) funzionano da veri e propri “attivatori sintetici” del desiderio, non a caso utilizzati in ambito farmacologico proprio per trattare depressione clinica e insonnia. Sembra, dunque, che il soddisfacimento del desiderio sia appaltato ad una serie di espedienti per accedere a possibilità di piacere non altrimenti perseguibili. Questo è il caso della nota piattaforma social “Onlyfans” che incrocia voyerismo, relazioni estreme, proiezione narcisistica e immaginario erotico che supera la “semplice estetizzazione del corpo” (Instagram) sdoganandone la mercificazione edonistica e manipolando quindi il desiderio al punto da spingere a “pagare per vedere” contenuti extra. Tale dinamica nega la ricerca, talvolta faticosa, del piacere a vantaggio di scorciatoie che normalizzano soluzioni facili e che consentono di evitare di interrogarsi sul senso profondo di ciò che si potrebbe realmente desiderare.

Oggi, osserviamo giovani sempre più apatici, distratti, disinteressati, persino al sesso, che pure ricercano compulsivamente in rete, forse proprio per effetto dell’overload di pornografia digitale che ha rattrappito fortemente la motivazione all’incontro in vivo. Basti pensare che negli ultimi 10 anni la percentuale di individui sessualmente attivi è scesa dall’81% al 73%, l’assenza di desiderio sessuale è aumentata dal’8% al 13% e i sessualmente inattivi, tra 18 e 30 anni, sono passati dal 7,5% al 20,3% (Zoja, 2022). Nell’epoca ipermoderna il desiderio, schiacciato sul godimento del consumo compulsivo, rischia l’estinzione (Recalcati, 2018).

Medesimo disinteresse ed apatia che vede i giovani avere scarso interesse e fiducia nell’immaginare il proprio futuro, testimoniato da quei quasi 3 milioni di NEET che nel nostro Paese (Eurispes, 2022) non studiano e non lavorano e che sono la rappresentazione plastica del deficit di investimento, non solo politico-sociale, ma anche personale in termini di ideazione, di proiezione e di futuro.

L’incapacità soggettiva dei giovani ad auto-costruirsi non è colmata neanche da adeguati interventi educativi ed azioni di sistema pubblici, fosse anche solo a controllo e a garanzia delle piattaforme digitali. A tale riguardo osserviamo

profonde disfunzioni istituzionali di inadeguatezza delle politiche pubbliche formative, di discrasie tra *ethos* e *polis* (Bauman, 2009).

La riflessione che ne discende è che una quota di giovani - sempre più crescente - sembra consolidare uno schema cognitivo del *sensu della desiderabilità* nella vita sempre più curvato sul soddisfacimento immediato dei bisogni, sulla contingenza. E quando tale appagamento non arriva, in maniera istantanea, sperimentano uno stato di frustrazione generalizzato, fatto di incapacità a tollerare il dolore, di inadeguatezza ad uscirne che si trasforma in rabbia e violenza.

Occorre anche sottolineare che questo, talvolta, ossessivo ripiegamento sull'istantaneità, interiorizzato come valore supremo, è effetto diretto, ancora una volta, dell'influenza delle tecnologie digitali. Queste si sono trasformate da "strumenti" in "ambienti" (Iavarone & Aruta, 2022), ovvero non c'è pervasione del digitale nel corpo fisico, ma è il corpo fisico che si sviluppa talmente nell'ambiente digitale al punto tale da mutarne la grammatica relazionale. Sulla base di tali considerazioni, le politiche educative e di prevenzione dovrebbero preoccuparsi di immaginare interventi di supporto educativo destinati a sostenere, soprattutto, i giovani nella ormai ricorrente carenza di capacità di desiderare e di formulare bisogni autentici, soprattutto quando questi palesano una chiara difficoltà a dare senso alla propria vita, a partire da una precisa intenzione volitiva.

Il possesso di "tutto" in misura uguale, o comunque molto simile, produce incapacità a desiderare "qualcosa" in particolare e, dal momento che l'identità di un individuo si struttura proprio a partire dalla capacità di desiderare, di avere obiettivi da raggiungere, di esprimere una progettualità propria ecco, allora, che il processo di costruzione dell'identità personale viene esposto a una potenziale crisi di crescita che può comprometterne lo sviluppo in maniera irreversibile. Allo scopo di prevenire tale rischio, l'impegno sul fronte educativo appare evidente. I sistemi educativi e formativi dovrebbero contribuire a prevenire il rischio da "incapacità di formulazione del desiderio" spesso mascherato, soprattutto nei giovani, da "falsi bisogni" verso i quali si struttura una domanda di soddisfacimento immediato e il cui mancato appagamento può provocare uno stato di frustrazione generalizzato. La democrazia digitale ha consegnato l'illusione di poter aspirare a uguali desideri attraverso la possibilità di entrare, sbirciare, ad esempio, nella vite dorate degli *influencer* generando così standard di ambizione alti, spesso starati rispetto alle reali possibilità e disallineando ambizioni e risorse.

In questa prospettiva, un atteggiamento "pedagogico" nei riguardi del desiderio dovrebbe svolgere una funzione emendativa e di sostegno, soprattutto in quei casi in cui sussiste nel soggetto una "mancanza di desiderio" e una relativa "incapacità a formularlo" e quindi a dare senso alla propria esistenza, probabilmente a causa di una innata attitudine a riconoscere la gioia. Aiutare i soggetti in tal senso significa mettere in atto vere e proprie strategie educative che lavorino, per esempio, contemporaneamente sul differimento del piacere e sulla capacità di esprimere una progettualità esistenziale volta a prefigurare obiettivi personali, espressione del proprio sé, della propria identità e quindi del proprio benessere (Iavarone, 2008).

La mancanza di desiderio, determinata da una totale disponibilità di tutto, ha poi un altro problematico rovescio: l'incapacità a tollerare le frustrazioni con cui si è poco abituati a fare i conti perché le nuove generazioni sono state progressivamente

abituata a fare a meno di tale preziosa esperienza essendo cresciute nella massima assenza di queste e di conseguenza nella relativa incapacità a distinguere un privilegio da una ovvietà.

Tutte queste circostanze sembrano restituire alla relazione con il desiderare una centralità cruciale nello sviluppo educativo e sociale; politiche volte alla prevenzione educativa del disagio adolescenziale andrebbero, dunque, orientate, primariamente, verso un'attenzione assoluta allo sviluppo del desiderio.

CONCLUSIONI

Il saggio ha inteso sottolineare l'utilità di accompagnare il desiderio in adolescenza con una precisa attenzione pedagogica, questione scarsamente frequentata dalla pedagogia tradizionale. Spesso la scuola, ma anche le istituzioni educative non formali e informali, non dedicano quasi alcuna cura a questo aspetto cruciale che costituisce uno dei cardini dello sviluppo dell'identità.

Molte delle manifestazioni disfunzionali tipiche dell'adolescenza, come violenza auto ed etero diretta, compulsività e dipendenza, apatia e ritiro sociale, sono espressione di un deficit di connessione con il sé, con i propri bisogni e desideri. Tutte circostanze che sembrano restituire la necessità di investire in maniera più significativa, in campo educativo e sociale, su forme di desiderio e desiderabilità più equilibrate, autonome e critiche, soprattutto in ottica preventiva. Politiche volte alla prevenzione del disagio adolescenziale dovrebbero prevedere curricoli formativi, sin dalla prima infanzia, volti a sviluppare una più adeguata capacità di desiderare nell'ambito di più consolidati percorsi di educazione alle emozioni e all'empatia: senza un lavoro educativo integrato tra bisogno e desiderio, ambizioni e risorse, crisi ed opportunità nessuna crescita equilibrata degli individui appare possibile.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2008). *The Art of Life*. Cambridge: Polity Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Iafrate, C., Beretta, M., Steca, P., & Bandura, A. (2006). La misura del disimpegno morale nel contesto delle trasgressioni dell'agire quotidiano. *Giornale italiano di Psicologia*, 33.
- Elliott, D. S. (1993). Health-Enhancing and Health Compromising Lifestyle. In Millstein S. G., Petersen A. C. & Nightingale E.O. (Eds.), *Promoting the Health of Adolescent: New Directions for the Twenty-First Century*, New York: Oxford University Press.
- Di Gennaro, G., & Iavarone, M.L. (2023). *Ragazzi che sparano*. Milano: FrancoAngeli
- Eurispes, Ocse (2022). https://eurispes.eu/wp-content/uploads/2022/05/eurispes_sintesi-rapporto-italia-2022.pdf.
- Gabanelli, M., & Ravizza, S. (2021). Adolescenti e dipendenza da pornografia online: cosa guardano, quanto e i rischi che corrono. In *Corriere della Sera*, 18 luglio.
- Jessor, R. (1998). *New perspective on adolescent risk behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iavarone, M.L. & Aruta, L. (2022). Digital skills between soft and hard. The Media Educator among critical issues and opportunities. *Form@Re*, 22, (3), 242-251.

- Iavarone, M.L. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Mondadori.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development, Vol. 2*. San Francisco: Harper & Row.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- WHO, World Health Organization (2022). *Adolescent and young adult health*, Genève: World Health Organization.
- Zoja, L. (2022). *Il declino del desiderio. Perché il mondo sta rinunciando al sesso*. Torino: Einaudi.

Dal bisogno al desiderio del figlio/a.
Per la dimensione educativa nella genitorialità adottiva

From the need to the desire of the son/daughter.
For the educational dimension in adoptive parenting

Stefania Lorenzini

Università degli Studi di Bologna, Italia, stefania.lorenzini4@unibo.it

ABSTRACT

L'adozione, nazionale e internazionale, costituisce un modo peculiare e diffuso di *fare famiglia*, presenta elementi comuni ad altri modelli familiari ma evidenzia anche importanti specificità rendendo genitori e figli/e persone reciprocamente estranee e in certi casi anche rispettivamente straniere. Figli/e che hanno perduto legami originari o che non hanno mai avuto relazioni affettive ed educative stabili e significative e che possono aver sperimentato ripetute difficoltà, perdite, lutti, eventi difficili e traumatici; genitori che sovente sono passati attraverso esperienze dolorose e vissuti luttuosi come quelli legati alla scoperta dell'impossibilità a procreare per via biologica (la maggior parte di coloro che si volgono all'adozione non ha figli biologici) o la perdita pregressa di un figlio. Nel presente contributo, di universi familiari eterogenei quante sono le storie dei loro protagonisti e del loro divenire famiglia, si considereranno, in una prospettiva psicologica e pedagogica, problematiche e potenzialità collegate alla necessaria transizione da parte degli adulti aspiranti ad adottare dal *bisogno* di un figlio/a al *desiderio* di un figlio/a. In una dimensione psicologica generatrice di consapevolezza e apprendimenti che offrano presupposto all'esprimersi di una genitorialità capace di rispondere pienamente, sul piano educativo e affettivo, alle esigenze dei figli/e reali.

ABSTRACT

Adoption, both national and international, constitutes a peculiar and widespread way of *making a family*; it has common elements with other family models but also highlights important specificities by making parents and children persons mutually estranged and in some cases even foreign respectively. Children who have lost original ties or who have never had stable and meaningful affective and educational relationships and who may have experienced repeated difficulties, losses, bereavements, traumatic events; parents who have often gone through painful experiences and mournful experiences such as the discovery of the impossibility of procreating biologically (most of those who turn to adoption do not have biological children) or the previous loss of a child. In the present contribution, of family universes as heterogeneous as the stories of their protagonists and their becoming a family, we will consider, from a psychological and pedagogical perspective, problems and

potentials related to the necessary transition by adults aspiring to adopt from the *need* for a son/daughter to the *desire* for a son/daughter. In a psychological dimension generating awareness and learning that offer prerequisite to the expression of a parenting capable of fully responding, on the educational and affective level, to the needs of real children.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Adoption; Need; Desire; Parenting; Education
Adozione; Bisogno; Desiderio; Genitorialità; Educazione

INTRODUZIONE

L'adozione, nazionale e internazionale, costituisce un modo peculiare e da tempo diffuso di "fare famiglia", di dar vita a nuovi genitori e nuovi figli. Ordinario e al tempo stesso complesso, presenta elementi comuni ad altri modelli familiari dalle differenti origini e modalità di sviluppo ma evidenzia anche specificità e possibili aspetti di criticità, non fosse che perché parte dal dato di fatto di un incontro tra genitori e figli già nati da altri, con un differente patrimonio genetico ed esperienze di vita, a volte traumatiche, compiute per un tempo più o meno lungo, in un differente contesto umano e socioculturale. L'adozione rende padri, madri e figli persone inizialmente reciprocamente estranee e in certi casi anche rispettivamente straniere. Specificità ineliminabile è anche legata al dato per cui l'incontro adottivo è per i bambini preceduto dalla perdita dei legami originari o anche dall'assenza di relazioni stabili e significative sul piano affettivo ed educativo, esperienza questa che può dar luogo a un dolore profondo e a vissuti luttuosi, costituendo un tema delicato anche per coloro che sono adottati in età molto precoce e non hanno sperimentato legami duraturi con figure di riferimento/caregiver. Anche la coppia aspirante ad adottare sovente è passata attraverso esperienze dolorose che portano con sé vissuti luttuosi come quelli che possono scaturire dalla scoperta dell'impossibilità a procreare per via biologica o da gravissimi eventi quali la perdita pregressa di un figlio. La maggior parte di coloro che si volge al progetto adottivo non ha figli biologici, mentre la percentuale di domande di adozione proveniente da coppie che ne hanno, benché presente e aumentata nel tempo, è sensibilmente più modesta. Per portarne un solo esempio tratto dai dati annualmente prodotti dalla Commissione Adozioni Internazionali (CAI) in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti di Firenze, nel 2021 sul totale delle coppie che hanno realizzato un'adozione di minore/i di origine straniera, l'83,8% non aveva figli biologici. In anni precedenti questa percentuale era addirittura superiore al 90%. Pur se non è esclusa la possibilità che coppie adottive possano concepire e procreare naturalmente dopo l'adozione, gran parte di queste decide di intraprendere il percorso adottivo per infertilità/sterilità²¹.

²¹ L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) considera l'infertilità una patologia e la definisce come l'assenza di concepimento dopo 12/24 mesi di regolari rapporti sessuali mirati non protetti. Questa patologia può riguardare l'uomo, la donna o entrambi (infertilità di coppia). Può però anche accadere che vi sia un'impossibilità per quella particolare unione tra individui di concepire la vita. Nel sito dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS) si legge che l'infertilità in Italia riguarda circa il 15%

L'ordinarietà e la complessità di universi familiari eterogenei quante sono le storie dei loro protagonisti e del loro divenire ed essere famiglia, rende difficile descrivere esaustivamente cosa sia l'adozione ed evidenzia la necessità di un approccio multidisciplinare per comprenderne i molteplici aspetti e per accompagnarne e sostenerne le plurali implicazioni (Lorenzini, 2004; 2012; 2013). Nel presente contributo diviene dunque indispensabile compiere scelte di prospettiva – nella fattispecie quella psicologica e quella pedagogica – nell'affrontare solo alcuni temi salienti di tale sfaccettata realtà. Mi concentrerò in particolare sul versante di una genitorialità che, come anticipato, spesso nasce dall'esperienza adulta di difficoltà o impossibilità di procreare sul piano biologico e che si trova a rivolgersi (talvolta in seguito al ricorso a tentativi di procreazione medicalmente assistita non andati a buon fine) all'adozione, nazionale o internazionale che sia. E su come il *bisogno* di un figlio/a necessiti di trasformarsi in *desiderio* di un figlio/a, in una dimensione psicologica generatrice di consapevolezza e apprendimenti che possono offrire il fondamentale presupposto all'esprimersi di un ruolo genitoriale capace di rispondere pienamente, sul piano educativo e affettivo, alle esigenze dei figli/e reali. Porsi "dalla parte degli adulti" aspiranti genitori, sostenendoli nel ricercare dentro di sé i significati profondi legati alla mancanza e al *desiderio* di un figlio è del resto fondamentale anche per essere veramente "dalla parte del bambino" (Farri Monaco e Peila Castellani, 2008) e tutelarne il superiore interesse.

VISSUTI LEGATI ALL'INFERTILITÀ/STERILITÀ DI COPPIA

In linea generale, diventare genitori costituisce una tappa non obbligata ma certamente fondamentale nel ciclo di vita delle persone, influenzata sia dal contesto culturale e sociale di appartenenza sia da peculiarità dello sviluppo individuale. Fare un figlio nel contesto attuale, spiega la psicologa e psicoterapeuta Flore (2019), nonostante numerosi cambiamenti rispetto ad altri periodi storici, conserva un'universale valenza biologica e psicologica. Questo percorso, che può apparire naturale e scontato, per diverse coppie può invece essere ostacolato da difficoltà di varia natura: genetiche, virali, traumatiche e psicologiche. Le difficoltà procreative sono sempre più diffuse nel mondo occidentale ma in maniera particolare Italia in cui i nuovi nati sono sempre meno numerosi, oramai al di sotto del ricambio generazionale (cfr. Istat, 2022). Su alcuni dei problemi della sfera procreativa, sia maschile sia femminile, si ritiene incidano anche svariati fattori ambientali, economici e culturali. L'inquinamento atmosferico e chimico, le radiazioni, l'abuso di alcool, di sostanze stupefacenti e tossiche, la diffusione di malattie infettive sono ritenuti veri e propri fattori di rischio. Anche il posticipare nel tempo la decisione

delle coppie mentre, nel mondo, circa il 10-12%, cfr. Infertilità - ISS (consultato il 10 marzo 2023). Il Glossario fornito dall'ISS definisce Sterilità la condizione che colpisce le coppie affette da una patologia o che restano non fertili anche dopo un iter diagnostico e terapeutico esauriente e svolto in un tempo ragionevole; e Sterilità idiopatica la forma di sterilità che non ha una spiegazione medica: ABORTO CLINICO (iss.it) (consultato il 10 marzo 2023).

di avere un figlio risulta, ai giorni nostri, frequente da parte di molte coppie talora motivate dal desiderio di coltivare più a lungo il rapporto esclusivo con il partner, dal voler vivere pienamente i percorsi professionali e consolidare la propria posizione economica, o dal poter disporre del proprio tempo libero, singolarmente o in coppia. Sovente sono le difficoltà a trovare una stabilità professionale ed economica e ad avere una sistemazione abitativa consona, a costituire determinanti ostacoli alla pianificazione familiare e alla ricerca di un figlio/a; e la stretta correlazione fra l'accrescersi dell'età dei partner (in particolare della donna) e il decrescere della capacità riproduttiva è oramai accertata. Come già accennato, l'infertilità non deriva solo da problemi fisici e le componenti psicologiche giocano un ruolo rilevante sia come elemento causale sia come conseguenza dell'iter diagnostico e terapeutico (Solano, 2017). Gli aspetti psicologici, il rapporto della persona con se stessa e con il mondo, così come le caratteristiche della relazione di coppia possono influenzare la fertilità, anche quando non si riscontrano ostacoli fisici concreti (Idem). L'esistenza di forme di sterilità che possono ricondursi a fattori psicogeni che, in assenza di dati clinici testimoniano un effettivo impedimento al concepimento, si insinuano nel processo riproduttivo biologico ostacolando nell'ambito della complessa relazione che esiste tra mente e corpo (Farri Monaco & Peila Castellani, 1994; 2008). A questo proposito, Galli (2001), psicoterapeuta di formazione psicoanalitica, richiama l'esigenza di riconoscere la centralità dell'influenza degli aspetti psicoaffettivi ed emozionali sulle difficoltà procreative, in vista di un necessario trattamento terapeutico centrato sugli stessi. Mentre, nell'affrontare, medicalmente, le sterilità si ha, in genere, un approccio in cui, persistentemente, si mantiene la netta separazione tra cure del corpo e cure della mente (Idem).

La stretta relazione tra mente e corpo e, dunque, l'incidenza delle componenti psicologiche nell'attivarsi, sul piano biologico, della capacità di concepire e portare a termine una gravidanza è, d'altro canto, confermata dai numerosi casi in cui coppie infertili e a lungo coinvolte in vani tentativi di procreazione biologica o medicalmente assistita, durante o al termine del percorso di indagine psicosociale per la valutazione della propria idoneità all'adozione, giungono, di fatto, al concepimento. A questo proposito, cito quanto affermato - nel corso di interviste che ho effettuato a fine anni Novanta²² - da uno psicologo impegnato nelle indagini psicosociali (dette anche istruttorie) volte a verificare l'idoneità delle coppie aspiranti ad adottare presso i servizi territoriali della città di Bologna, e che corrisponde ad analoghe testimonianze di altri operatori intervistati: «Nella mia esperienza – spiega lo psicologo – ricordo che, nel corso di un anno, su otto coppie in istruttoria, ben cinque sentirono qualcosa come il “permesso di procreare” e, proprio durante l'istruttoria, ci annunciarono che stava accadendo quello che, fino a pochi anni prima, sembrava impossibile realizzare, cioè, una gravidanza. Questo è un dato rilevante che sottolinea il peso degli aspetti psicosomatici. Secondo

²² L'obiettivo dell'indagine che ho condotto nel 1997/98, rivolgendo interviste semi strutturate e di forte approfondimento, a psicologi/ghé e assistenti sociali che, entro l'A.USL della Città di Bologna, si occupavano delle indagini psicosociali per conferire l'idoneità ad adottare agli aspiranti genitori, è stato anzitutto quello di conoscere le modalità del loro intervento, gli ambiti d'indagine, la relazione con le coppie dichiaratesi disponibili all'adozione.

un'analisi psicodinamica della sterilità, la legittimazione a divenire genitori che le coppie ottengono attraverso la conclusione positiva dell'iter istruttorio, sblocca l'impedimento al concepimento. È come se noi operatori svolgessimo la funzione di genitori vicari che, di fronte alla coppia, possano in qualche modo permetterle di diventare famiglia» (A. 5 psic.).

In altri casi, il concepimento può realizzarsi ad adozione avvenuta. D'altro canto, ancora, la rilevanza della componente psicologica, nei processi che portano alla procreazione biologica, è evidenziata anche dall'esistenza di situazioni in cui uno stesso individuo può non giungere a concepimento in una coppia ed essere fertile in un'altra nella quale si crea una dinamica relazionale più integrata e gratificante. Nel primo caso precisa Villa (1996), psichiatra e psicoterapeuta, la sterilità può profilarsi come una difesa, del singolo o della coppia: dal momento che avere un figlio significa divenire responsabili per qualcun altro, il non sentirsi pronti ad assumere tale responsabilità, o sentire di non poterla condividere con il partner, può far nascere problemi nella sfera procreativa. La sterilità può essere una difesa dalla paura di crescere, di divenire adulti, compiendo il salto evolutivo dal ruolo di figlio a quello di padre o madre. Può essere una difesa dall'angoscia, inconsapevolmente, provocata dall'idea di andare incontro alla morte, perché avere un figlio può significare conquistare l'immortalità, grazie alla continuità transgenerazionale della propria esistenza ma può significare anche avvicinarsi, con una nuova vita, alla propria morte (Idem).

Le psicoanaliste Farri Monaco e Peila Castellani (1994) hanno compiuto un'ampia analisi dei molteplici fattori che influenzano le possibilità riproduttive biologiche e hanno evidenziato come l'impossibilità generativa, nella donna, possa essere legata a un non consapevole rifiuto della maternità dovuta alla mancata identificazione con il proprio essere femminile, con l'immagine gravidica di sé. Secondo l'approccio psicoanalitico, sia per l'uomo sia per la donna, queste difficoltà sono da ricondursi alle primarie relazioni con la madre e con le figure genitoriali in genere, e alla presenza di problemi edipici irrisolti. In ogni caso, essi indicano che il processo di costruzione dell'immagine di sé in quanto genitori, corresponsabili della vita altrui, non si è compiutamente realizzato. Nella coppia può aversi la difficoltà a rappresentarsi e a vivere quello spazio mentale in cui la sessualità è mutualità generativa e che, in questi casi, non riesce a comporsi in una unità relazionale procreativa. Tra i motivi della mancata procreazione biologica possono rientrare anche problemi attinenti all'area della sessualità, e dovuti a un'attività sessuale genitale della coppia ridotta o assente (Idem).

Dunque, le componenti psicologiche che possono ostacolare la potenzialità riproduttiva biologica, e alle quali ho qui accennato, sono molteplici e complesse. Altrettanto complessi sono i vissuti e le reazioni emotive, consapevoli o no, che accompagnano la presa d'atto dell'incapacità generativa. Riporto qui il quadro offerto da Flore (2019) dei vissuti che più frequentemente si riscontrano nelle coppie in questa situazione: «Ferita narcisistica che diminuisce la fiducia in se stessi; inadeguatezza a livello sociale; sensazione di essere difettosi, malati, diversi; senso di frustrazione per l'irrealizzabilità di un progetto individuale e di coppia; paura, senso di impotenza, delusione. Talvolta possono subentrare anche problematiche di coppia, comunicative e sessuali. La diade reagisce con sconcerto

e si chiede perché proprio a lei sia capitata un'esperienza simile; si attiva per cercare le spiegazioni, che talvolta non arrivano nonostante i progressi medici (p. 1). Nelle donne sono rilevati anche: «Sentimenti di rabbia, invidia e rivalità verso le donne che la circondano e verso la propria madre (talvolta inconsci); isolamento perché si sente esclusa dal mondo delle *persone fertili*. Si possono anche attivare dei comportamenti reattivi, come dedicarsi al volontariato o ad altre forme di accudimento che rappresentano l'equivalente della maternità probabilmente irrealizzabile e la possibilità di ritrovare maggiore equilibrio e sicurezza» (Idem). Reazioni diverse sono individuate anche negli uomini: «Condotte da *dongiovanni* come tentativo, spesso inconsapevole, di compensare l'inadeguatezza procreativa intensificando le conquiste femminili (Stoller, 1975). Nell'uomo, inoltre, una reazione frequente è un'intensa ferita narcisistica e incredulità ma con una maggiore difficoltà rispetto alla donna di esprimere le proprie emozioni e cercare supporto (Visigalli, 2011)» (Idem). Anche le dinamiche di coppia possono subire ripercussioni: «Tra i partners si possono sviluppare atteggiamenti di sostegno e protezione oppure comportamenti conflittuali che potrebbero minacciare la coesione della coppia. Spesso il partner portatore del problema si sente responsabile del mancato concepimento e nei confronti dell'altro partner si sente in colpa. Il partner non portatore del problema può provare rabbia (talvolta inconsapevolmente) ma anche senso di colpa per il fatto di provare questi sentimenti (Visigalli, 2011). La sessualità può diventare sterile e meccanica, finalizzata esclusivamente alla procreazione: il piacere si altera, la sessualità non è più intimità e condivisione [...]» (Idem).

IL BISOGNO DEL FIGLIO/A E LA SCELTA ADOTTIVA

La scoperta della difficoltà o impossibilità procreativa, definita da Vignati (2011) quale *variabile imprevista*, può causare sgomento laddove la convinzione di poter generare un figlio/a quando lo si decide si infrange contro la realtà e corrisponde alla perdita della possibilità di concretizzare la progettualità esistenziale personale e di coppia cui si collegano dolore e intensi vissuti luttuosi, profonde trasformazioni e squilibri sia nelle singole persone sia nella relazione di coppia. Farnfield (2019) equipara l'impossibilità procreativa negli adottanti a un vero e proprio trauma che può rimanere irrisolto.

In alcuni casi potrebbe prevalere la tendenza ad agire più che a pensare e (Farri Monaco & Peila Castellani, 1994) l'impossibilità di sostare, ascoltandosi, ed elaborare il dolore causato dalla scoperta del proprio limite, può aprire la via del ricorso a trattamenti per contrastare l'infertilità, talvolta anche con un accanimento nella ricerca del figlio biologico che implica, in particolare per le donne, di sottoporsi a ripetuti interventi e sofferenze, fisiche e psicologiche, nell'incapacità, individuale e di coppia, di riflettere sull'origine delle difficoltà.

Può dunque essere sperimentato uno stillicidio di lutti ripetuti e intrecciati: le coppie si trovano via via a dover rinunciare dapprima a una filiazione programmata naturalmente all'interno della spontaneità e dell'intimità della propria sfera affettiva e sessuale, ad avere pieno controllo sulla propria vita e sulla proiezione nel futuro,

alla gratificante sensazione di essere come tutti gli altri, a vivere una gravidanza, al parto, all'allattamento, a un bambino che abbia gli occhi e i capelli dei suoi genitori o dei suoi nonni, temendo al contempo di dover rinunciare tout court a divenire genitori e ad aver una vita familiare che si possa arricchire oltre la dimensione a due.

I vissuti di inadeguatezza rispetto alle proprie aspettative ma anche rispetto a quelle della famiglia allargata e del contesto socio-culturale possono essere particolarmente intensi in un XXI secolo che, riprendendo le parole del filosofo francese Gauchet (2010), sembra caratterizzarsi per la sacralizzazione del bambino e per una dimensione infantile mitizzata. Se prima il figlio era un dono della natura, un frutto della vita che si esprimeva attraverso noi, e spesso malgrado noi, ora, grazie principalmente al controllo della procreazione, è divenuto *figlio del desiderio*, il risultato di una volontà espressa in un progetto definito (Idem). E se la progettualità incontra un limite invalicabile occorrerà confrontarsi con possibili vissuti di fallimento.

Generalmente è quando i tentativi di procreazione sul piano biologico non hanno buon esito che la coppia può volgersi alla scelta adottiva. Quando però, di fronte all'invalicabilità del limite, il *bisogno* di un figlio è sentito sempre più intensamente come indifferibile e l'attesa per soddisfarlo intollerabile possono porsi presupposti critici all'adozione stessa. Cosa può significare e quali implicazioni può avere, per una coppia volgersi all'adozione a partire da questi presupposti? La scelta adottiva può, in questi casi, delinarsi come ricerca di compensazione di gravi mancanze. Il figlio stesso può divenire il tramite per sopperire a tali mancanze. La letteratura di ambito psicologico e psicoanalitico mostra che quello che conduce alla ricerca del figlio mediante adozione può, in certi casi, essere un percorso in cui non c'è stato sufficiente spazio e tempo per l'elaborazione dell'esperienza dolorosa, sia per il singolo sia per la coppia, ma solo l'impulso a soddisfare un *bisogno* nell'incapacità di riflettere e riconoscere, dentro di sé e con il partner, il proprio disagio emozionale.

Criticità possono, pur se in relazione ad aspetti diversi, presentarsi anche laddove la scelta adottiva sia compiuta da coniugi che hanno già avuto figli/e biologici. I vissuti drammatici legati all'aver perduto un figlio (in gravidanza, alla nascita, o in seguito) possono dar luogo a una scelta adottiva fortemente influenzata dal *bisogno* di compensare una perdita gravissima e di alleviarne l'enorme dolore. In termini generali, l'aver già compiuto l'esperienza di essere genitori non offre, di per sé, garanzie certe alla realizzazione di una buona adozione; neppure in questo caso si possono tralasciare le peculiarità del rapporto con un figlio adottato, né sottovalutare la necessità di rendersi consapevoli delle motivazioni e dei bisogni che hanno portato i coniugi a questa scelta. Inoltre, la presenza di altri figli implica un loro coinvolgimento nel processo di comprensione e realizzazione della scelta adottiva all'interno di una dinamica familiare che si presenta già più articolata e ricca, ma anche più complessa (Lorenzini, 2004; 2012)²³. La ricerca di un altro figlio da parte dei coniugi può trovare ostacoli alla sua realizzazione

²³ La presenza di fratelli/sorelle costituisce un polo relazionale e affettivo molto importante, che può favorire l'inserimento del nuovo arrivato, come connotarsi in atteggiamenti ambivalenti, di rivalità, se non di rifiuto verso il nuovo componente della famiglia.

nell'impossibilità di portare a termine un'altra gravidanza, per la preoccupazione della madre circa la propria salute fisica o per le eventuali conseguenze del generare un figlio in una età non più giovane. Possono esservi casi in cui questo tentativo è legato alla difficoltà ad accettare il processo di separazione da figli ormai grandi. In altri casi ancora, gli intenti filantropici vengono adottati a motivazione della scelta adottiva, nella convinzione che di per sé – e per esperienza già compiuta – l'amore e il prendersi cura dell'altro renda “buoni” genitori, anche in situazione adottiva, tanto più se il bambino proviene da percorsi di vita particolarmente disagiati. L'assolutizzazione delle sicurezze circa la validità dei valori su cui si fonda la propria scelta – “fare del bene” – e il *bisogno* di confermarli in modo sostanzialmente acritico e dogmatico, potrebbe dar luogo negli adulti a una disponibilità ambivalente. Le certezze inattaccabili possono rendere scarsamente aperti a interrogarsi e riflettere sulle proprie motivazioni profonde, anche alimentando forti aspettative di gratitudine e “restituzione” da parte del figlio adottato. Un simile atteggiamento non fornisce molte garanzie circa la capacità di affrontare in maniera critica e costruttiva gli inevitabili conflitti che si presentano nel rapporto con i figli e che richiedono, invece una complessiva disponibilità al cambiamento.

Le coppie che aspirano ad adottare, con o senza figli, si trovano accomunate dall'avvicinarsi a un'esperienza di filiazione e di genitorialità peculiare: la relazione con il figlio adottivo non si fonda su un'esperienza che si snoda dall'esistenza intrauterina alla nascita, né nell'appartenenza a una comune radice biologica e mentale. Neppure con le adozioni di neonati (per altro, sempre più rare) si può eliminare tale condizione di partenza.

La scelta adottiva non deve configurarsi come risposta compensatoria a una ferita biologica subita, né alle crisi e alla precarietà di certi rapporti di coppia, né ancora può costituire la terapia che la coppia che ha vissuto la morte di un figlio cerca di attivare per tenere lontana la sofferenza.

Occorre certamente tener conto anche del fatto che, come nota Tabacchi (2021) a partire dagli esiti di una recente ricerca qualitativa, compiuta in prospettiva pedagogica, le reazioni alla sofferenza legata all'infertilità possono essere molto diverse, dunque, nell'evidenziare gli aspetti di maggiore criticità l'uso del condizionale è d'obbligo; e corrisponde alla scelta qui nettamente abbracciata. Anche da interviste a genitori adottivi che sto compiendo entro un itinerario di ricerca qualitativa e interdisciplinare, ad oggi in corso²⁴, emergono alcune riflessioni che supportano tale precisazione. Emerge la capacità di affrontare con serenità, apertura e flessibilità il limite al progetto di filiazione sul piano biologico, non senza però la consapevolezza dell'importanza di essere sostenuti tanto da percorsi personali di psicoterapia, quanto dall'operato dei servizi psicosociali preposti alla formazione e alla valutazione delle coppie che aspirano ad adottare.

²⁴ Mi riferisco alla ricerca “Genitori non si nasce, si diventa. Denatalità, difficoltà procreative e scelte genitoriali: una prospettiva psicopedagogica di genere e interculturale”, ideata e realizzata nell'ambito del Programma Alma Idea, da un piccolo gruppo di ricerca interdisciplinare del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e di Psicologia, dell'Università di Bologna, su temi collegati alla genitorialità nell'adozione e nella Procreazione Medicalmente Assistita.

D'altro canto, come argomentato sin qui, l'impossibilità a soddisfare il *bisogno* di un figlio apre una ferita che può essere estremamente dolorosa e di difficile elaborazione. Essa impone l'accettazione del limite, della propria impotenza di fronte alla perdita di una capacità, quella riproduttiva, percepita come connaturata alla propria identità sessuale e sociale e vissuta nei termini della morte di una parte di sé e del proprio progetto di continuità generazionale. Occorre tempo e apertura all'elaborazione di quello che può costituire un vissuto di lutto e al quale una scelta adottiva affrettata non può porre rimedio. Sul piano dell'adozione, questo può tradursi in una richiesta guidata dall'esigenza di ottenere una risposta rapida a un *bisogno* la soddisfazione del quale è sentita come indifferibile. Un simile approccio, oltre a non essere sostenibile né fondato su presupposti realistici dati i tempi lunghi dei percorsi adottivi, può rivelare il mancato raggiungimento di consapevolezza e accettazione della propria realtà e del limite da essa imposto. Può mostrare il tentativo, più o meno consapevole, di rispondere a un *bisogno* individuale e di coppia che quanto più avvertito come urgente tanto più può rendere gli adulti disattenti o persino incapaci di volgere ascolto al bambino reale che entrerà nel proprio nucleo familiare, con le sue peculiarità ed esigenze. Peculiarità ed esigenze che vanno invece poste come prioritarie.

PER CONCLUDERE.

DAL BISOGNO AL DESIDERIO DI UN FIGLIO/A: UN PRESUPPOSTO CRUCIALE PER IL RUOLO EDUCATIVO GENITORIALE NELL'ADOZIONE

Bisogno e *desiderio* non sono sinonimi. Dal punto di vista psicologico è rilevante distinguere il *desiderio* dal *bisogno* poiché quest'ultimo emerge da una mancanza che chiede di essere rapidamente riempita; l'esigenza di colmare un vuoto può essere connotata da incoercibilità, irrefrenabilità (Villa, 1995). Il *desiderio* sa darsi tempo, in esso si apre uno spazio mentale che ha a che fare con la disponibilità a riflettere e anche a chiedersi se la realizzazione di quel *desiderio* sia giusta o meno, sia nei confronti di sé stesso sia nei confronti degli altri (Idem). La ricerca e l'attesa di un figlio che viene prima immaginato e di cui si riesce a concepire l'idea che potrebbe anche non arrivare, richiede stabilità, equilibrio e capacità di vedere oltre l'urgenza, talora prevalentemente egocentrica ed egoistica, del *bisogno*. Il *desiderio* merita di essere sostenuto, ma non esiste un diritto degli adulti ad avere figli; i bambini hanno diritto ad avere genitori della cura e degli affetti idonei a rispondere alle loro necessità e peculiarità.

La realizzazione di un *desiderio* apre nuovi panorami e offre l'occasione di costruire nuove relazioni (Idem). Si tratta del passaggio da una condizione in cui il soddisfacimento del *bisogno* è perseguito "ad ogni costo" a una in cui è acquisita la capacità di *desiderare*, cioè, di tollerare la mancanza, potendo rinviarne la soddisfazione e sopportandone l'attesa. Nell'attesa, il *desiderio* può trovare conferma a se stesso, divenire più consapevole e profondo e in esso fondarsi positivamente il recupero di una dimensione affettiva, creativa e dinamica, e per

questo fertile. Flessibilità, disponibilità al cambiamento, apertura al nuovo (oltre le rigidità insite nel tentativo di rispondere a un *bisogno* impellente) possono fare di una coppia che non ha potuto generare sul piano biologico una coppia mentalmente fertile e pronta ad accogliere (1995). Prima di iniziare il cammino dell'adozione, allora, occorre compiere un percorso intrapsichico di elaborazione del lutto, del senso di perdita per il figlio mai nato, superare la tendenza alla recriminazione e al rimpianto per un figlio impossibile, perché possa aversi il recupero maturo dell'esperienza dolorosa e perché la scelta adottiva possa fondarsi sulla riconciliazione con le proprie frustrazioni. Solo l'elaborazione del conflitto emotivo legato all'impossibilità procreativa consentirà di trasformare il *bisogno* in *desiderio*, realizzando il passaggio da uno stato bio-psichico di sterilità a uno stato mentalmente fecondo e tale da creare uno spazio vitale e accogliente in cui potrà inserirsi il futuro figlio/a, un/una bambino/a già nato/a da altri.

Winnicott (Davis & Wallbridge, 1984), esprimendosi a proposito delle difficoltà e dei frutti dell'adozione, pone in luce come una madre adottiva e, qui aggiungiamo, un padre, che sappia assumere in sé quella che definisce *preoccupazione primaria* potrà *adattarsi sufficientemente bene al figlio* e sintonizzarsi sui suoi *bisogni*. Lo psicoanalista Bion (1972) utilizza il termine *rèverie*, intendendo con esso quello stato mentale adulto aperto ad accogliere e pensare i bisogni e le emozioni, anche le più inquietanti, del figlio/a, attribuendo loro significato e restituendogliene bonificate e meno pericolose. Tale aspetto permette di capire che, se la madre (e/o il padre) *desidera* il/la figlio/a potrà essere un buon contenitore per le sue paure e per i suoi bisogni, se al contrario ha *bisogno* del/la figlio/a, sarà lei (lui) a ricercare, inconsapevolmente, nel/la bambino/a la soddisfazione dei propri *bisogni* e questo può portare danni allo sviluppo e all'equilibrio psichico dei più piccoli (Idem). Un *bisogno*, comunque, può trasformarsi, con il tempo, in *desiderio*. Anche il bambino/a ha *bisogno* della madre, e del padre, per sopravvivere, ma con il tempo imparerà a desiderarla/o e a sentirne e tollerarne la mancanza.

Possiamo considerare questi presupposti generativi di apprendimento e tali da aprire la via a quelle *capacità affettive ed eminentemente educative* necessarie ad accogliere un figlio non nato da sé; la genitorialità adottiva trova i propri limiti e le proprie potenzialità sostanziandosi in un dare la vita nelle sue dimensioni emotivo-relazionali, nella donazione e nella co-costruzione di un progetto di vita e della possibilità di compierlo, nella condivisione come negli aspetti di distinzione, trasmettendo un patrimonio di affetti, pensieri, energie, a partire da ascolto, accompagnamento, rispetto dell'altro.

Si può ripetere ancora che solo transitando dal *bisogno* (in senso riparativo) al *desiderio* di un figlio/a (Farri Monaco & Peila Castellani, 2008) può aprirsi la via a una genitorialità capace di assumere il proprio ruolo educativo e affettivo riconoscendo come figlio/a una persona già nata, con un differente patrimonio genetico, generata da altri e che sovente porta con sé ricordi, esperienze anche dolorose, lingue, linguaggi, abitudini differenti da quelle che incontrerà nel contesto adottivo e nella relazione con i nuovi genitori (Lorenzini, 2004; 2012; 2013; 2019). Per gli aspiranti ad adottare saper tollerare la propria sofferenza piuttosto che negarla e nascerla a sé, al partner, agli altri è un passaggio cruciale. Saper sostare e confrontarsi con la propria sofferenza offre presupposto alla possibilità

degli adulti di sviluppare le funzioni educative dell'aver cura, dell'ascoltare e del comprendere; comprendere empaticamente e affrontare con sensibilità le sofferenze presenti anche nell'esperienza del figlio/a, transitando dalla dimensione individuale e di coppia a quella di famiglia con figli/e. Ricevere ascolto e condivisione emotiva potrà tradursi nell'opportunità per un figlio di ascoltarsi e conoscersi a propria volta, senza dover allontanare o nascondere sentimenti e *desideri*. Saper *desiderare* il bene dell'altro potrà significare anche poter attendere il tempo necessario e la gradualità indispensabile nei cambiamenti verso il positivo ambientamento nel nuovo contesto di vita di un figlio nato e vissuto altrove; in antidoto all'impazienza e all'attesa di una rapida assimilazione e adeguamento alle nuove regole, abitudini, stili relazionali e di vita.

Il processo di apprendimento che la coppia genitoriale abbraccia nell'attesa dell'adozione deve implicare in una certa misura anche il superamento dell'idea del figlio immaginato e *desiderato* riconoscendolo in quanto essere già esistente. In tali processi anche il corpo è coinvolto disponendosi a un'accoglienza che è anche fisica. La fisicità è un canale indispensabile e potente di comunicazione sul piano degli affetti e della costruzione di conoscenza e fiducia reciproca. Le modalità di espressione nella comunicazione corporea, anche in questo caso, dovranno essere libere, almeno non prioritariamente condizionate, dal *bisogno* del genitore, ma modularsi in quella gradualità e rispetto dell'altro/a che implicano, a volte lentezza, altre volte immediatezza, o l'una e l'altra insieme, nel conoscere e farsi conoscere, nella reciprocità, in relazione all'età del nuovo arrivato, alle sue esperienze precedenti, alle abitudini acquisite o non acquisite anche in rapporto alla connotazione culturale specifica dell'ambiente fisico e umano in cui ha vissuto. In sintesi, in rapporto a ciò che quel figlio/a è, e a ciò che diverrà, in quanto figlio/a, in quanto persona distinta dai genitori e protagonista attivo del proprio percorso esistenziale.

BIBLIOGRAFIA

- Bion, W. R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Cavallo, M. (Ed.) (1996). *Adozioni dietro le quinte. Esperienze di vita a confronto dalla voce dei figli, dei genitori, degli operatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Davis, M., & Wallbridge, D. C. (1984), *Introduzione all'opera di D. W. Winnicott*, Firenze: Martinelli.
- Farnfield, S. (2019). Attachment and the loss of fertility: the attachment strategies of prospective adoptive parents. *Journal of Children's Services*.
- Farri Monaco M., & Peila Castellani, P. (2008). *Il figlio del desiderio. Le nuove frontiere dell'adozione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Farri Monaco, M. & Peila Castellani, P. (1994). *Il figlio del desiderio. Quale genitore per l'adozione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Flore, M. G. (2019). Coppie infertili. Emozioni e vissuti, possibilità di intervento. *Psicoterapia Analitica Reichiana*. Infertilità: emozioni, vissuti e possibilità di intervento (analisi-reichiana.it).
- Galli, J., & Viero, F. (2001). *Fallimenti adottivi. Prevenzione e riparazione*. Roma: Armando.

- Gauchet, M. (2010). *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Milano: Vita e pensiero.
- Istat (2022). *Nascite sempre in calo. Movimenti migratori in ripresa*. In *La dinamica demografica - Anno 2022* (istat.it).
- Lorenzini, S. (2019). I ricordi dei figli nell'adozione. Un triplice diritto: ricordare, dimenticare ed entrambi insieme. *I problemi della pedagogia*, 2, 285-308.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione per le Adozioni internazionali, Autorità centrale per la Convenzione de L'Aja del 29.05.1993 (2021). *Dati e prospettive nelle Adozioni internazionali RAPPORTO SUI FASCICOLI DAL 1° GENNAIO AL 31 DICEMBRE 2021*. pdf_report-2021adozioninternazionali_def_new.pdf (commissioneadozioni.it) (consultato il 10 marzo 2023).
- Lorenzini, S. (2013). *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini, S. (2012). *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini, S. (2004). *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*. Ozzano dell'Emilia (Bo): Alberto Perdisa.
- Solano, L. (2017). Il rapporto corpo-mente e la qualità delle relazioni nella costruzione della salute. In *In-fertilità. Un approccio multidisciplinare. Atti del I Convegno Nazionale*, Roma.
- Stoller, R.J. (1975). *Sex and gender*. London: Hogarth.
- Tabacchi, A. (2021). *Accompagnare l'adozione. Percorsi formativi per la genitorialità adottiva*. Milano: Unicopli.
- Vignati, R. (2011). Il problema della sterilità nella coppia: scenari di un evento imprevisto tra desiderio e frustrazione. *Psychomedia*. Il_problema_della_sterilita_nella_coppia (2).pdf.
- Visigalli, R. (2011). *Sterilità e infertilità di coppia. Counseling e terapia psicologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Villa, F. (1996). *L'adozione tra desiderio e bisogno*. In M., Cavallo (Ed.), *Adozioni dietro le quinte. Esperienze di vita a confronto dalla voce dei figli, dei genitori, degli operatori* (pp. 48-57). Milano: FrancoAngeli.

Lo sguardo desiderante dell'adolescenza e quello educativo degli adulti. Un'analisi pedagogica di *Skam Italia*

The desiring view of adolescence and the educational view of adults. A pedagogical analysis of *Skam Italia*

Stefano Maltese

Università degli Studi di Napoli Federico II, Italia, stefano.maltese@unina.it

ABSTRACT

Le serie tv trasmesse in rete, come forme narrative contemporanee, si prestano bene come materiale di indagine pedagogica perché condividono un interesse comune nel ritrarre i vissuti adolescenziali con un approccio più realistico di molta retorica sociale.

Nello specifico, il contributo propone l'analisi pedagogica della *webserie Skam Italia* e intende, così, offrire uno strumento e una possibile via metodologica per esplorare il desiderio adolescenziale, declinandolo in un'ottica multidimensionale. L'obiettivo dell'analisi punta alla restituzione del desiderio come categoria importante e originaria del discorso pedagogico sull'adolescenza, nella sua veste di spinta formativa iniziatica verso l'inedito possibile della crescita. Per illuminare la dimensione pedagogica del desiderio, esso va colto come esperienza attiva e tratto specifico e non riducibile in adolescenza; lo sguardo desiderante rappresenta, in questo senso, la specifica e concreta unità di analisi, in grado di restituire tutta la complessità della sua interpretazione pedagogica.

Perché lo sguardo desiderante dei protagonisti della narrazione possa, poi, essere compreso nella sua valenza formativa e diventare un elemento chiave della relazione educativa, l'analisi deve rapportarlo allo sguardo con cui gli adulti lo intercettano e vi rispondono, per evidenziarne le difficoltà, in termini di criticità, da rimettere al centro della riflessione pedagogica sul rapporto tra le generazioni.

ABSTRACT

As contemporary narrative forms, TV series broadcast on the internet represent very suitable materials for pedagogical research. In fact, they share a common interest in portraying adolescent experiences with an approach that is more realistic than much social rhetoric.

Specifically, this article offers a pedagogical analysis of the *Skam Italia* web series, and thus intends to offer a tool and a possible methodological way to explore adolescent desire, declining it in a multidimensional perspective. The objective of the analysis aims at the rendering of desire as an important and original category of the pedagogical question on adolescence, in its capacity as an initiatory formative incentive towards an unprecedented

possibility of growth. In order to enlighten the pedagogical dimension of desire, it must be understood as an active experience and a specific trait that cannot be reduced to adolescence; thus, the desiring view represents the specific and concrete unit of analysis, capable of giving back all the complexity of its pedagogical interpretation.

For understanding the narration protagonists' desiring view in its formative value, and for transforming it into a key element of the educational relationship, the analysis must relate it to the view with which the adults intercept it and respond to it. This is done for highlighting those difficulties – in terms of criticality – that need to be put back at the centre of that pedagogical reflection on the relationship between generations.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Pedagogy of adolescence; Social narrative; Subjectivity; Webseries

Pedagogia dell'adolescenza; Narrazione sociale; Soggettività; Web serie

INTRODUZIONE

La narrazione sociale dell'adolescenza (Maltese, 2020) tende, troppo spesso, a polarizzarsi sui due estremi opposti che la vorrebbero sintetizzare, da un lato, come l'età difficile, ingestibile e della crisi e, dall'altro, nella sua visione più idealizzata e romanzata, come quella della spensieratezza e della superficialità che sfiora i limiti dell'inconsistenza, relegandola, di fatto, alla nota età della transizione tra il non più e il non ancora (Barone, 2021). Nell'ambito degli studi più recenti sul rapporto tra pedagogia e adolescenza (Mancaniello, 2018; Bruzzone, 2018; Barone, 2019), arriva da più voci l'invito a rivedere le categorie con cui comprendere le questioni esistenziali degli adolescenti, evitando di rubricarle, semplicemente, come fenomeni transitori e svincolandosi «dalle interpretazioni generalizzanti e universalistiche di un'adolescenza che, nelle forme in cui è stata spiegata, non è più» (Barone, 2019, p. 10). A partire da questa acclarata premessa di fondo, risulta opportuno e necessario cercare narrazioni nuove dell'adolescenza e, soprattutto, imparare a leggerle con lenti inedite.

Una chiave di lettura interessante, che aiuta a prendere le distanze dalla narrazione più tradizionale, può essere quella della riscoperta del desiderio, soprattutto a seguito di una pandemia così invasiva e destabilizzante come quella appena trascorsa (Maltese, 2021; Marone & Spina, 2022). Per rigenerare il desiderio, da un punto di vista educativo, occorre, prima di tutto, ri-significarlo nei termini di una categoria pedagogica in grado di istituire una specifica domanda di senso all'interno dei percorsi di crescita, individuali e generazionali. I tradizionali modelli di riferimento, infatti, operando una semplificazione dei vissuti adolescenziali, hanno contribuito a generare e alimentare anche altrettante narrazioni sociali conformative del desiderio adolescenziale, appiattendolo, di volta in volta, sull'istinto smodato e incontrollato dell'esplorazione della sessualità, sulla soddisfazione immediata dei bisogni dettati dalla società dei consumi, sulla riluttanza a riconoscere leggi e regole che lo contengano, solo per fare qualche esempio. Anche in questo caso, ci si trova di fronte a narrazioni falsate di realtà che sono, decisamente, più complesse.

RIPOSIZIONARE LO SGUARDO: ADOLESCENTI²⁵, DESIDERIO E WEBSERIES

Per poter guardare scientificamente all'oggetto in esame è necessario, in prima istanza, poterlo vedere, ovvero farlo entrare nel campo visivo del sapere che intende indagarlo. Se finora, come si accennava, il desiderio adolescenziale ha subito una sorta di mistificazione narrativa, fino a perdere la sua natura più autentica ed etimologica, la prima operazione pedagogica da compiere è quella torsione di sguardo affermata da Barone (2021) come imprescindibile per parlare, oggi, di adolescenza o, ancora meglio, degli adolescenti. Il rischio concreto, altrimenti, è quello di rivolgere la riflessione pedagogica all'*adolescenza che non esiste* (Tolomelli, 2021) perdendo di vista, appunto, i soggetti adolescenti che, al contrario, continuano a esistere solo grazie alle loro differenze, specificità e originalità. Riposizionare lo sguardo pedagogico nei confronti del desiderio adolescenziale comporta il cambiamento della prospettiva interpretativa che da oggetto del discorso comune lo porti a diventare dispositivo chiave del discorso, specificamente, educativo. La differenza di fondo che emerge, fin da subito, è data dalla possibilità di distinguere tra un'adolescenza costituita di soli impulsi, che porta i ragazzi a rispondere ai *desiderata* alimentati dal neoliberismo e dal consumismo capitalista, e quella attivamente desiderante, animata, cioè, dalla spinta più profonda e formativa di speranze, sogni e aspirazioni.

La natura educativa di questa seconda concezione del desiderio è specificata, ulteriormente, da Biesta (2022) quando afferma che «il compito educativo consiste nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè in quanto soggetto» (p. 15). Se per Freire (1973), quella a *essere di più* e, dunque, a tendere verso la trascendenza della realtà attuale, è una vocazione specifica dell'essere umano, il delicato e complesso passaggio dalla potenza all'atto diventa oggetto di interesse educativo rispetto a quella specifica età della vita in cui il desiderio di crescere porta i soggetti a interrogarsi sul proprio futuro e la pedagogia a interrogarsi su cosa li muova verso il suo compimento (Amadini, 2021). Provare a leggere le narrazioni adolescenziali contemporanee, mettendo a tema la questione del desiderio, articola la domanda di ricerca pedagogica in maniera più complessa proprio perché il desiderio interroga la soggettività nel senso di *come sono* gli adolescenti, rispetto al tema, generalmente predominante, dell'identità, e quindi *chi* essi siano (Biesta, 2022).

La qualità formativa e trasformativa del desiderio adolescenziale non si manifesta solo da un punto di vista psicologico, ma anche, e per la prospettiva pedagogica soprattutto, socio-relazionale; pertanto, la scelta metodologica è, qui, ricaduta

²⁵ La scelta di non specificare l'articolo maschile e femminile nel riferirsi a adolescenti e di non declinare la desinenza di genere nei termini riferiti ai soggetti è determinata dalla difficoltà della lingua italiana di includere, attualmente, tutte le possibilità identitarie. La valorizzazione della fluidità di genere, seppure presente nell'analisi in oggetto, rappresenta, ancora, una questione problematica e irrisolta anche dal punto di vista linguistico; l'unica ragione per cui si è optato per l'utilizzo della forma italiana declinata al maschile, laddove possibile, è relativa al fine di consentire maggiore scorrevolezza al testo.

sull'analisi dello sguardo²⁶ come *medium* significante del desiderio adolescenziale presente nella narrazione selezionata. Concentrarsi sullo sguardo degli adolescenti significa, in questo caso, intercettare la via di accesso comunicativa tra i loro mondi interiori e la proiezione del proprio desiderio di *esistere in relazione* con quel mondo esterno di cui stanno sperimentando la nuova conoscenza, richiesta dall'inedita condizione esistenziale. Assumere il loro sguardo desiderante come oggetto di osservazione consente di leggere le storie adolescenziali non tramite gli eventi che attraversano in quel determinato momento, ma nel come lo facciano e li stiano trasformando, perché quello desiderante non è mai lo sguardo oggettivo di chi registra ma, appunto, quello soggettivo, e intersoggettivo, di chi prova a prefigurare il futuro della propria attualità. Se, nel linguaggio comune, gli occhi sono lo specchio dell'anima, in quello pedagogico diventano lo specchio dell'attività desiderante di chi, da adolescente, impara via via a riconoscere limiti e potenzialità della mancanza della maturità intesa, deweyanamente, come motore della crescita. Rimettere al centro della questione pedagogica lo sguardo desiderante degli adolescenti significa indirizzare lo sguardo adulto verso la materialità esistenziale di cui l'adolescenza è lo sfondo imprescindibile, e in cui si definisce l'orizzonte di senso di questo specifico *essere-nel-mondo* (Merleau-Ponty, 1968). Ecco che anche gli occhi dei ragazzi puntati sullo schermo di un cellulare, quelli rivolti ai coetanei e, più difficilmente, agli adulti e quelli che condividono le emozioni più diverse, diventano la risorsa che permette alla riflessione pedagogica di accedere ai molteplici significati con cui i soggetti adolescenti costruiscono la memoria della propria storia e immaginano il loro futuro. L'ultima notazione metodologica riguarda la tipologia di narrazione presa in considerazione: le *webseries*. L'esigenza, postulata in apertura, di riposizionare lo sguardo sull'adolescenza e i suoi desideri può essere soddisfatta dal ricorso all'approccio narrativo in quanto questo offre la possibilità di misurarsi con la complessità del sociale senza scendere nei riduzionismi (Ricoeur, 1991; Bruner, 1992; 1996) cui si è fatto riferimento. Il mondo narrativo delle *webseries* in generale, e dei *teen drama* in particolare, è contraddistinto dalla rappresentazione dell'esperienza adolescenziale quale «testo che configura la descrizione delle intenzioni e dei significati emergenti dalle storie particolari» (Cadei, 2022, p. 201), motivo per il quale riscuotono tanto successo tra i loro destinatari privilegiati, in virtù della risonanza emotiva, empatica e di riconoscimento che attivano: «i personaggi dei teen drama diventano così delle “protesi” per pensare a se stessi e all'adolescenza» (Burgio, 2021, p. 46) che stanno vivendo, perché «consentono di intrecciare sceneggiature di vite potenziali [...] ma consentono anche a quelle vite di agganciarsi alla plausibilità» (Appadurai, 2001, p. 16) delle storie rappresentate, fornendo «risorse per l'immaginazione del sé come progetto sociale quotidiano» (p. 17). Una narrazione dell'adolescenza che arriva e viene sposata dagli adolescenti rappresenta, dunque, un osservatorio privilegiato per la ricerca pedagogica perché,

²⁶ L'unità di analisi è riferita allo sguardo fisico corporeo, spaziale e temporale dei protagonisti rappresentati nella narrazione in esame che non presentano disabilità visive; il significato pedagogico, però, non limita la sua interpretazione, potendo riconoscere, con le dovute specificità, uno sguardo desiderante in qualsiasi condizione, sulla base delle proprie e personali modalità di funzionamento.

nella loro verosimiglianza con le storie degli adolescenti reali, funge da lente di ingrandimento per i loro vissuti idiografici (Bortolotto, 2020), come possono esserlo quelli del desiderio. In ultimo, e non certo per rilevanza, la narrazione condotta attraverso la commistione di parole e immagini, a differenza del solo testo letterario, consente un accesso più immediato e visualizzabile allo sguardo desiderante dei protagonisti che non procede per contrapposizione tra descrizioni soggettive e oggettive, così come non si presenta come dato di fatto acquisibile in blocco ma nella progressione delle sequenze distinte del racconto. È compito dell'analisi pedagogica ricomporlo nell'unitarietà del percorso di vita dei personaggi-soggetti. In estrema sintesi, le *webseries* costituiscono, anche, potenti narrazioni culturali (Biasin, 2020) che aiutano a dare forma e struttura alla definizione di adolescenza e restituiscono un senso alla storia e ai desideri degli adolescenti che ritraggono.

METTERE A FUOCO LO SGUARDO DEGLI ADOLESCENTI NELLE *WEBSERIES*: DESIDERARE DI E PER CRESCERE

Assumendo le definizioni di adolescenza e di desiderio appena proposte, è possibile stabilire tra loro una relazione, per certi versi, ontologica, nella misura in cui quello di crescere, per l'interpretazione pedagogica, passa da compito evolutivo, prescritto dalla natura, a desiderio di compierlo in prima persona, secondo le proprie e soggettive inclinazioni. Tutti gli adolescenti, per essere tali, sono chiamati a crescere; non tutti, però, scelgono o riescono a farlo da protagonisti, fino a quando non iniziano a cogliere la propria realtà con lo sguardo desiderante del suo possibile superamento. Una delle etimologie più accreditate del verbo desiderare rimanda, infatti, all'attività del distogliere lo sguardo dalle stelle a scopo augurale e rivolgerlo, quindi, verso il futuro, per orientare le scelte del proprio presente. L'adolescente che protende lo sguardo verso qualcosa di nuovo, spesso ignoto, è, per ciò, l'adolescente che fa proprio il desiderio di crescere, tralasciando il verdetto esterno delle stelle. Lo sguardo desiderante rimanda a uno specifico rapporto dinamico dell'adolescente con l'interpretazione della realtà: non più, unicamente, attraverso i dati di fatto, ma rispetto a ciò che si manifesta attorno a lui dal momento in cui distoglie lo sguardo da ciò che è presumibile, prevedibile e, soprattutto, preesistente. Lo sguardo desiderante è uno sguardo formativo perché spinge il soggetto a interessarsi e interagire con ciò che vede come non ancora in essere nella realtà che lo circonda.

La relazione tra l'adolescenza e il desiderare si arricchisce di senso educativo se completata dall'altra azione che rimanda, invece, all'osservare gli astri: il considerare. Contribuire, in maniera educativa, al prendere forma del desiderio di crescere significa riconoscerlo come una proprietà dell'adolescenza a cui l'adulto può accompagnare la considerazione di quanto sia a essa funzionale e necessario. Quando sono gli adulti a desiderare che gli adolescenti crescano, più in fretta, nel modo giusto (per loro), secondo i canoni previsti, si stanno appropriando di uno sguardo non loro, colonizzandolo e non educandolo. L'educazione si può rapportare allo sguardo desiderante degli adolescenti quando, invece di riferirsi all'adolescente

desiderato (nel senso di auspicato e previsto), si riferisce all'adolescente considerato (nel senso di preso in considerazione secondo i dati sufficientemente affidabili della sua realtà) per derivare le sue decisioni. Riconoscere l'adolescente, secondo il paradigma interpretativo della seconda nascita (Pellizzari, 2010), significa considerarlo alle prese con un compito arduo (Ulivieri Stiozzi, 2021): elaborare il lutto del suo passato infantile per reinventarsi un'identità personale e sociale che, come afferma Recalcati (2019), sul versante psicologico andrà nutrita dal e al desiderio. La specificità educativa del mettersi in contatto con il desiderio dell'adolescente consiste nell'occuparsi insieme, sulla base dell'asimmetria che caratterizza la relazione, del rapporto che esso instaura con la realtà, offrendo al soggetto le opportunità di proiettare quello che vorrebbe essere. In questo gioco educativo si apre per il soggetto un divario tra chi desidererebbe essere e chi realmente è, ed è questo divario a mostrare cosa gli impedisce di diventare ciò che vorrebbe. Il riconoscimento e l'utilizzazione di questi limiti diventano strumenti educativi se strutturano la capacità di riconoscerne risorse e di poter incidere su di essi. Quella con gli adolescenti diventa una relazione educativa che si prende cura «dell'esistenza che scaturisce dal desiderio [...] di divenire pienamente quello che si può essere dando forma alla propria originale presenza nel mondo» (Mortari, 2021, p. 30).

La categoria corrispettiva per l'analisi che seguirà è, allora, lo sguardo adulto di risposta a quello desiderante degli adolescenti protagonisti nelle storie. Il case study analizzabile in questa sede, è *Skam Italia*²⁷, una *webserie* ambientata recentemente a Roma (2018 in produzione). La serie, oltre a condividere lo stile narrativo simile e comune al genere del teen drama, privilegia la quasi totalità della narrazione affidata ai protagonisti adolescenti. L'elemento chiave della narrazione è affidato all'espedito della focalizzazione interna fissa, dato che i fatti sono filtrati da un unico personaggio (differente in ogni stagione), attraverso il quale si viene direttamente proiettati nel suo mondo, guardandolo con il suo sguardo desiderante. Contestualizzare gli sguardi e i punti di vista sul mondo degli adolescenti narrati e narratori, caratterizza i protagonisti all'interno di un'adolescenza "ordinaria", lontana dagli eccessi e dalla drammaticità stereotipata, e favorisce, così, all'analisi un approccio micropedagogico, basato sulla quotidianità delle relazioni, che permette di individuare il soggetto rispetto a ciò che ha incontrato, *tra le molteplici possibilità di incontro che avrebbe potuto vivere* (Demetrio, 2020).

Privilegiando il punto di vista dei ragazzi, gli adulti intervengono solo se interrogati, dando dimostrazione, di tutta la loro difficoltà ad ascoltare e comprendere bisogni e problemi dei loro figli e dei loro alunni. Pari difficoltà è dimostrata anche dagli adolescenti che vedono il mondo degli adulti solo come "un ostacolo ai desideri, un fronte d'incomprensione con cui al massimo ci si confronta attraverso conflitti frustranti, cercando di non schiantarsi contro" (Raimo, 2021). Eppure, così come accade nella narrazione, registrare una difficoltà non ha lo scopo di individuare delle colpe o prendere le parti degli uni o degli altri. Da un punto di vista pedagogico è, invece, un elemento importante per rimettere al centro la vera questione della

²⁷ Il case study selezionato è estrapolato da una ricerca ancora in corso che consta di un campione più ampio di *webseries* non sintetizzabile in questa sede.

postura educativa intergenerazionale da assumere nei confronti dello sguardo desiderante dell'adolescenza. Tutti i protagonisti di *Skam* condividono una situazione familiare incerta e non chiara. I genitori vengono visti e raccontati secondo la categoria adolescenziale di *boomer*, dunque attraverso una distanza generazionale che impedisce di entrare, reciprocamente, in contatto con lo sguardo desiderante dell'altro. Le case sono grandi ma sempre vuote, nessuno dei protagonisti vive situazioni di disagio materiale, eppure sono molto spesso soli. Come adolescenti, i protagonisti della serie passano la maggior parte del loro tempo fuori casa tra scuola, amici e locali eppure, paradossalmente, anche il poco tempo in casa lo trascorrono senza i genitori. Quando un adulto si affaccia, lo fa, spesso, comunicando le proprie difficoltà e sofferenze prima di chiedere al figlio come stia e cosa stia vivendo o desiderando di vivere.

È il caso della madre di Martino, il ragazzo che nel corso della storia si scoprirà omosessuale. La donna, soffrendo di una depressione mai affrontata, si dimostra, inizialmente, incapace di cogliere il desiderio del figlio di capire che direzione dare alla propria nuova identità. Quasi più adolescente di Martino, sua madre prova a stargli accanto il più possibile senza riuscire mai a raggiungerlo; ogni volta che lui prova, infatti, a cercare un qualche sostegno, lei rifugge i suoi occhi e si rinchioda in camera. Dall'altra parte, poi, lo sguardo del padre è, altrettanto, miope rispetto al desiderio del figlio quando lo spinge a unirsi alla sua nuova famiglia per poi respingerlo, venuto a conoscenza della relazione del ragazzo con Nicolò. Sono, piuttosto, gli sguardi che i due ragazzi si scambiano durante un tragitto in bici a delineare, apertamente, tutto il mondo che portano dentro: il desiderio di leggerezza dichiarato dalle braccia spalancate di Martino, per rispondere all'incomunicabilità con gli adulti. Nonostante la difficoltà comunicativa evidente tra genitori e figlio, il protagonista, e con lui tutta la narrazione, non si schiera a favore di una stigmatizzazione colpevolizzante del disagio psichico e del pregiudizio omofobico, ma sembra volere sottolineare di più l'elemento di criticità, presente, del resto, anche nelle altre relazioni genitoriali.

La madre di Eleonora è una docente universitaria che lavora in una città del Nord Italia; le sue prolungate assenze da casa le impediscono di vedere lo sguardo che la figlia sta rivolgendo al proprio passato, alla propria storia familiare e al modello femminile che le è stato proposto, per rimmetterlo in discussione grazie al desiderio di relazione con un ragazzo completamente distante dai riferimenti con cui è cresciuta e che le sono stati funzionali fino a quel momento. A mettere in discussione l'universo della ragazza, fatto di certezze, apparentemente, incrollabili e ideali, fino a quel momento, inamovibili, è il desiderio, in una declinazione che solo fino a un certo punto ha a che fare con la prima cotta e molto di più, invece, condivide con quello, ancor più formativo, di trovare nell'altra persona un porto sicuro a cui affidare anche la versione più scomoda di sé. È grazie allo sguardo desiderante e fragile pari al suo, del ragazzo di cui non pensava mai di potersi innamorare, che Eleonora comprende quanto mettere in discussione le proprie idee per comprendere il punto di vista dell'altro non significhi rinnegarle o rinunciarci, ma aprirsi alla possibilità di un'alternativa.

In entrambi i casi, il desiderio dei ragazzi è l'elemento determinante per dare avvio alla rivoluzione formativa delle loro esistenze e il fatto che ciò avvenga senza

incrociare lo sguardo di chi avrebbe potuto (e dovuto) offrire comprensione è il nodo pedagogico che resta insoluto. Già da questi primi esempi, si può riconoscere la responsabilità educativa che gli adulti hanno nel riuscire a sostenere lo sguardo desiderante dell'adolescenza senza, necessariamente, indirizzarlo o condizionarlo sul proprio. Quando questo non accade (e non sempre intenzionalmente) le risposte ai propri desideri vanno cercate altrove, negli amici o su internet, prevalentemente. Le distanze tra lo sguardo adulto e quello adolescenziale non sono soltanto fisiche ma, spesso, anche culturali. Come nel caso dei genitori di Sana e di quello del padre di Elia. Le loro storie si incrociano, pur dovendo affrontare ricerche identitarie ben distinte, nel comune desiderio di rimodulare i significati della cultura che li forma.

Sana è una ragazza italiana di seconda generazione che deve mediare tra la religione musulmana a cui sente, fortemente, di appartenere e la possibilità di essere inclusa come adolescente che sceglie e sperimenta secondo il proprio sentire. A scuola viene evitata a causa dello Hijab, a casa viene, spesso, giudicata per la sua eccessiva frequentazione di ragazze non musulmane, lasciando, in entrambi i contesti, poco spazio al suo sguardo desiderante. Il suo desiderio di una doppia appartenenza attraverserà un complesso percorso di confronto con il desiderio dei genitori di vederla rispettosa e integrata nella cultura di origine. In questo caso, i genitori sono fin troppo presenti nella vita della figlia, ma il loro osservarla come adolescente che cambia e dubita non basta a liberare tutto il potenziale emancipativo del suo desiderio di interrogarsi su di sé e lasciano Sana da sola ad attraversare un difficile periodo di grande frustrazione, dovuta al suo sentirsi totalmente incompresa dalla società che la circonda e, per la prima volta a differenza degli altri, anche dai suoi stessi amici. La svolta formativa avverrà solo quando inizierà una relazione con un ragazzo musulmano e, altrettanto, in ricerca della propria identità, quando, cioè, il suo sguardo desiderante ne incontrerà uno pari, in grado di alimentare il desiderio di indagine e non di conformarlo. Intercettare lo sguardo di Sana in un'ottica pedagogica escluderebbe ogni possibilità di sostituirvisi o di dominarlo, ma avvicinerrebbe a quella che Bertolini (1988) ha definito la sua visione del mondo, per comprenderla un po' di più.

L'assenza sottintesa dello sguardo paterno permea la narrazione della storia di Elia, un ragazzo che, a causa di una condizione fisica poco conosciuta, è costretto ad affrontare in solitudine la sofferenza psicologica del confronto con i modelli sociali di maschilità predominanti. Elia, infatti, vive una condizione patologica per cui il suo pene è sottodimensionato. Che sia perpetuata o subita, la percezione della "maschilità tossica", come lo stesso Elia saprà definirla, e le pretese sociali standardizzate rischiano di far crescere il ragazzo in un ambiente in cui dover rientrare, piuttosto che in una realtà che possa e sappia adattarsi a lui. Elia si sente inadatto da sempre, le ha provate tutte per rientrare nei canoni di forma fisica accettati. Soltanto il suo sguardo desiderante nei confronti di una realtà differente gli insegnerà che l'unico modo per superare il proprio limite è quello di sradicarlo dal catalogo delle sue insicurezze. Venire a scoprire, solo alla fine del suo percorso identitario, che si tratta di una condizione genetica di cui il padre non gli ha mai parlato, spiega gli sguardi sfuggenti e carichi di non detto tra i due. Per Elia questa assenza tramuta il suo inascoltato bisogno educativo nella risposta, tipicamente

adolescenziale, della fuga, che lo porterà ad andare a vivere da solo, pur non avendo i mezzi economici necessari. Grazie all'esperienza della convivenza con altri ragazzi, Elia maturerà il desiderio di ristrutturazione di un'identità di genere lontana dagli stereotipi e sarà questo a fungere da vero motore formativo per la sua crescita. Anche in questi casi, il gap generazionale nei confronti dello sguardo desiderante dell'adolescenza viene raccontato da ragazzi che non riescono a parlare con i propri genitori perché "tanto non capirebbero", incapaci di comprendere il loro linguaggio tanto nelle forme quanto nei contenuti, radicati nelle loro convinzioni culturali, fermi a un'educazione sessuale che, quando c'è, è tecnica, anacronistica, inadeguata. Ma, ancora una volta, i ragazzi non imputano ai loro genitori queste differenze fisiologiche quanto, piuttosto, all'aver perso o taciuto loro, il desiderio di andare incontro alla novità straniante dell'alterità.

Altri sguardi assenti e controversi sono quelli degli insegnanti, nonostante la scuola sia il luogo di riferimento delle principali azioni narrative della serie. Se, come nota Raimo (2021), «la scuola è quasi sempre uno sfondo: un edificio o un contesto in cui avvengono le cose, e nella maggior parte dei casi quelle importanti avvengono di nascosto, sottobanco», la questione pedagogica va impostata sulla difficoltà dei docenti di interrogare i vissuti desideranti degli studenti. La lettura che vedrebbe i ragazzi, per conformazione adolescenziale, lontani o disinteressati alla scuola e all'apprendimento sarebbe semplicistica e, ancora una volta, stereotipata. Eva, ad esempio, affida molto più ai temi di italiano, in cui peraltro eccelle, il racconto del suo desiderio di relazione e riscatto, e alla scrittura in generale il percorso formativo che la porterà a esprimere veramente sé stessa, dal momento che, anche lei, vive a casa un'autonomia che si confonde con la solitudine quando è subita e non scelta. La domanda formativa e il potenziale educativo che la scuola potrebbe rappresentare come contenitore e spazio sicuro per l'espressione del desiderio sono testimoniate anche dall'impegno che parte dei ragazzi approfondono nell'attività di alternanza scuola-lavoro. Realizzando delle trasmissioni radiofoniche, che daranno voce al loro desiderio adolescenziale di confrontarsi con i grandi ideali e i temi di attualità, i ragazzi mettono in gioco in prima persona la propria personale ricerca identitaria. La scuola come teatro di elezione per l'elaborazione del desiderio adolescenziale di emancipazione è ben rappresentata anche dalla storia di Elia che, proprio attraverso il suo sguardo introspettivo, riesce a trasformarla da spazio di esclusione in luogo dell'affermazione di sé. Quando, alla fine del suo personale romanzo di formazione, il ragazzo prende la parola durante un'assemblea scolastica per fare il suo coming out, riesce, finalmente, a sostenere lo sguardo di quanti lo avevano bullizzato per la sua condizione fisica. Gli occhi, che si riempiono di lacrime durante il racconto, generano un duplice cambiamento: personale, nella possibilità di potersi guardare come uomo a tutti gli effetti, non a prescindere dalla sua differenza ma proprio in virtù di essa, e collettivo, offrendo anche agli altri uno sguardo nuovo sulle stereotipate categorie di genere. Ancora una volta, il fatto che tutto questo avvenga durante un'attività autogestita, in cui sono assenti i docenti, per l'analisi pedagogica risulta un dato dall'interpretazione complessa. Alla citata difficoltà degli adulti di confrontarsi educativamente con i bisogni e i desideri dell'adolescenza contemporanea fa da contraltare la rilevanza formativa del corredo

extracurriculare del mondo scuola. La vera questione aperta, allora, diventa quella di provare a mettere a sistema queste risorse, facendole dialogare pedagogicamente. Ipotesi rafforzata ogni volta che gli adulti a scuola fanno sentire la loro presenza educativa. Lo farà il professore di scienze motorie, proponendosi come modello di omosessuale dichiarato, lontano dagli stereotipi, che offrirà a Martino una possibilità identitaria e lo aiuterà a liberarsi dalla paura di non essere accettato dal suo migliore amico. La scena centrale avviene in palestra, luogo simbolico del confronto della corporeità e sfondo degli sguardi dell'attrazione. Il professore, molto probabilmente consapevole o comunque attento alle dinamiche maschili tra ragazzi che si scambiano battute di approvazione sulle ragazze, interviene per permettere anche a Martino (non ancora dichiarato) di avere uno spazio senza doversi omologare, portando lo sguardo del ragazzo sul contatto fisico che si può avere anche tra uomini, senza che questo dica altro sul loro orientamento sessuale. Il fatto che il docente fosse a conoscenza o meno dei dubbi identitari di Martino non riduce la portata educativa del suo intervento, anzi la amplia, rendendo il discorso sulle possibili maschilità alla portata di chiunque ne possa avere bisogno. E Martino, a modo suo e per le sue possibilità attuali, la coglie trovando uno spazio su cui proiettare la parte che gli fa più paura del suo desiderio: l'ipotesi che il suo migliore amico possa sentirsi a disagio per i suoi abbracci quando saprà che è gay; perché, evidentemente, ciò che distingue il desiderio adolescenziale dal capriccio infantile è, anche, la componente di paura che si genera nell'incontro tra il principio del piacere e quello di realtà.

Dimostrazione ulteriore dell'importanza educativa del ruolo degli adulti nei confronti dei desideri degli adolescenti è la figura dello psicologo scolastico. Si tratta di una dimostrazione per assurdo, dal momento che lo psicologo si propone ai ragazzi quasi come un loro pari, ascoltando le loro confidenze tra bicchieri di vino, diventando quasi un membro del loro gruppo tramite *WhatsApp* e negli orari extrascolastici, confondendo, un po' troppo, i confini formali e informali del proprio ruolo educativo. Il fallimento di questa strategia educativa, che pure avrà dato un primo supporto al coming out di Martino, ai problemi amorosi degli altri e anche alle tormentate vicende identitarie di Elia, sarà palese quando, verso la fine della serie, si scoprirà che proprio lo psicologo intratteneva relazioni sentimentali con delle ragazze minorenni della scuola.

Il desiderio, nello sguardo degli alunni, può diventare una categoria pedagogica se permette almeno qualcuna delle risposte che la scuola non sempre sa dare a certi comportamenti adolescenziali: i docenti del liceo romano di *Skam* avrebbero visto diversamente le frequenti assenze di Martino, attraverso il suo desiderio di amare nelle nuove forme che stava cercando; la controversa scelta di Sana di continuare a indossare lo Hijab a scuola, attraverso il suo desiderio di libertà dagli stereotipi culturali e anche la bocciatura di Elia, proprio all'ultimo anno, se avessero avuto cura di guardare il suo desiderio di autonomia, con tutte le difficoltà che questo comportava.

Rappresentare gli adulti nelle loro imperfezioni e fragilità può, sicuramente, avere il significato della critica sociale a una generazione in crisi ma anche quello, qui più rilevante, di un punto di partenza su cui innestare l'approfondimento pedagogico delle risposte educative al desiderio adolescenziale. La messa in discussione dei

modelli familiari più fissi e tradizionali, rappresentati nella serie è, certamente, problematica per i vissuti di difficoltà che trasmette ma, per certi versi, anche una possibilità in più di concepire le relazioni come indagine su sé stessi e scoperta dell'altro offerta ai ragazzi.

CONCLUSIONI

L'analisi della narrazione seriale, qui tratteggiata, ha restituito un'attualizzazione di alcune tra le più archetipiche forme del desiderio adolescenziale che, in quanto tali, rivelano la loro funzione formativa spingendo il soggetto a ricercare un senso alle esperienze quotidiane, ma anche alla vita in generale.

Lo sguardo desiderante dell'adolescenza si configura, dunque, come categoria pedagogica di riferimento perché può rappresentare tre vettori importanti della relazione educativa: il contenuto, la struttura e la direzione.

Lo sguardo dell'adulto nei confronti di quello adolescenziale, e nel differenziarsi da esso, ha la responsabilità educativa di agevolare la ricerca di senso, individuando proprio il desiderio come contenuto pedagogico per immaginare il cambiamento oltre l'immediato e l'esistente. La questione diventa educativa nel momento in cui lo sguardo con cui l'adulto intercetta e sostiene quello adolescenziale si finalizza ad attrezzare l'adolescente a vivere quel cambiamento che lo porterà a essere sempre un po' più adulto, a trovare anche nel mondo uno sguardo stabile verso un futuro che ancora non lo sembra.

Ma il desiderio diventa anche la struttura della relazione educativa se recuperato nell'accezione di eros pedagogico che ne fornisce Bertolini (1999) «come fondamento di una relazione intersoggettiva che, caratterizzandosi nella reciprocità, vivifica entrambi gli attori della relazione, stimolandoli al superamento della loro attuale personalità» (p. 41). La dimensione erotica del rapporto educativo è tale perché esperisce, all'interno della relazione, il desiderio di amare nell'altro non soltanto quello che attualmente è ma, soprattutto, tutto quello che potrà essere.

Ancora, la direzione della relazione educativa può essere rappresentata dal tratto in comune che il desiderio assume in adolescenza e che spinge la ricerca di cambiamento ancora oltre: non solo a livello individuale ma collettivo e sociale, caratterizzandolo di quella dimensione utopica adolescenziale che lo rende pedagogico per definizione. La scoperta dell'amore omosessuale di Martino, la ricerca identitaria di Sana, quella rivoluzionaria di Elia, spingono i ragazzi a desiderare, e provare a vivere, forme più inclusive di socialità. In un'Italia ancora così poco inclusiva rispetto alle questioni dei diritti e delle differenze, il desiderio degli adolescenti di *Skam*, e con loro anche quello degli adolescenti reali, è lo sguardo proiettato oltre l'indifferenza. La traiettoria formativa si delinea quando ogni protagonista riesce a mettere a fuoco lo sguardo sulla propria singolarità, guardandola come il proprio punto di forza. In questo senso, il loro desiderio diventa pedagogico su più livelli, perché progetta nel domani della possibilità ciò che non è ancora nell'oggi della contingenza, con il risultato del prendere forma, nel mentre, del proprio modo, sempre più libero e soggettivo, di interpretare il mondo.

Perché tutto questo possa aver luogo è necessario, in prima istanza, riconoscere l'adolescenza come l'età in cui il desiderio porta alla scoperta progressiva del gusto del vivere, permettere, cioè, agli adolescenti di fare i conti con la mancanza data dalla rottura che la condizione attuale genera rispetto alla vita precedente. È, dunque, passando per questa via che diventa possibile restituire spessore formativo al desiderare in accordo alla crescita che si dispiega come trasformazione, rottura di equilibri (Amadini, 2021), esposizione al nuovo e all'alterità.

BIBLIOGRAFIA

- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Morcelliana.
- Appadurai, A. (2001). *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*. Roma: Meltemi.
- Barone, P. (2021). Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25, (61), 3-9.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1999). La dimensione erotica della relazione educativa, in R. Massa, L. Cerioli (Eds.), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2020). Le TV series come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (1), 1-17.
- Biesta, G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, XVIII (1), 183-196.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruzzo, D. (2018). L'età della crisi nel tempo della crisi: l'adolescenza può dirsi ancora una fase di transizione? in P. Barone (Ed.), *Vite di Flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio, G. (2021). Desideri adolescenti. Tra *teen drama*, pornografia online e fluidità sessuale, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25 (61), 43-52.
- Cadei, L. (2022). Narrazione. Storie condivise verso una cultura pedagogica. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione. Nuova edizione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi"*. Milano: Mondadori.
- Maltese, S. (2022). Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è, *Journal of Health Care Education in Practice*, 3 (1), 3-11.
- Maltese, S. (2020). *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*. Lecce: PensaMultimedia.
- Mancaniello, M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Marone, F., & Spina, A. (2022). Adolescenti “invisibili” e comportamenti a rischio durante la pandemia da SARS- CoV-2 (Covid-19), *Journal of Health Care Education in Practice*, 4 (2), 41-50.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Mortari, L. (2021). *I modi della cura*. In A., Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Pellizzari, G. (2010). *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Raimo, C. (2021). Le sfide della scuola raccontate sul piccolo e grande schermo. Consultabile al link: <https://www.internazionale.it/opinione/christian-raimo/2021/01/30/scuola-serie-tv-cinema> (ultima consultazione 01/03/2023).
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melancolie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Milano: Cortina.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity, *Philosophy Today*, 35 (1), 73–81.
- Tolomelli, A. (2021). L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. 25 (61), 11-19.
- Ulivieri Stiozzi Ridolfi, S. (2021). Processi di soggettivazione degli adolescenti di oggi. A chi la funzione rispondente?. In G., Annacontini & M., Pesare (Eds.), *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Milano: Mimesis.

Il desiderio: dall'alienazione alla generatività

The desire: from alienation to generativity

Raffaella Marigliano

Università degli Studi di Salerno, Italia, raffaelamarigliano22@gmail.com

ABSTRACT

Il concetto di desiderio alienato (Girard, 1999) si riferisce all'idea di un'eccessiva identificazione con l'oggetto da parte dell'individuo che determina l'alienazione e la conseguente repressione del desiderio stesso. Questa riflessione trova corrispondenza nello smisurato utilizzo delle tecnologie e dei social media da parte delle giovani generazioni, le quali, totalmente ipnotizzate dal medium, rischiano di divenire sonnambuli (McLuhan, 1964), incapaci di riconoscere sé e i propri desideri. Il desiderio, tuttavia, costituisce una categoria pedagogica fondamentale attraverso cui l'individuo attribuisce senso e scopo alla propria esistenza. In mancanza di questo, infatti, i giovani cercano rifugio nel sentimento di solitudine o nell'autoreclusione volontaria, intesi come non-luoghi del desiderio. In questi casi, il desiderio continua a resistere alle oppressioni esterne, manifestandosi, seppure in forma celata, in queste forme di disagio esistenziale che relegano l'individuo al confine dell'umano, alla periferia dell'umano (Mannese, 2019). La possibilità di superamento di tale confine risiede nel ricorso alle categorie pedagogiche, quali il paradigma della generatività, per orientare i giovani verso il potere della scelta e verso azioni culturalmente adeguate che contemplino il riconoscimento e la riscoperta del proprio desiderio.

ABSTRACT

The concept of alienated desire (Girard, 1999) refers to the idea of excessive identification with the object by the individual that determines the alienation and consequent repression of desire itself. This reflection is matched by the excessive use of technologies and social media by the younger generations, who, totally hypnotized by the medium, risk becoming sleepwalking (McLuhan, 1964), unable to recognize themselves and their desires. Desire, however, constitutes a fundamental pedagogical category through which the individual attributes meaning and purpose to his existence. In the absence of this, in fact, young people seek refuge in the feeling of loneliness or voluntary self-exclusion, understood as non-places of desire. In these cases, desire continues to resist external oppressions, manifesting itself, albeit in a hidden form, in these forms of existential discomfort that relegate the individual to the border of the human, to the periphery of the human (Mannese, 2019). The possibility of overcoming this boundary lies in the use of pedagogical categories, such as the paradigm of generativity, to orient young people towards the power of choice and

towards culturally adequate actions that contemplate the recognition and rediscovery of their own desire.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Alienated desire; Metaphorization; Generativity; Border; Technology
Desiderio alienato; Metaforizzazione; Generatività; Confine; Tecnologia

IL DESIDERIO ALIENATO E LE SUE CONSEGUENZE

Il termine desiderio deriva dal latino e risulta composto dalla preposizione de- che in latino ha sempre un'accezione negativa e dal termine -sidus che significa, letteralmente, "stella". Desiderare significa, quindi, letteralmente, "mancanza di stelle" intesa come percezione di una mancanza e, di conseguenza, come sentimento di ricerca. Molte discipline si sono dedicate allo studio del desiderio come la psicoanalisi, la filosofia, la psicologia, la sociologia etc. La pedagogia come "Scienza di Confine" (Mannese, 2018; 2019) in questo caso, si serve dell'apporto delle altre discipline per affrontare temi complessi, come il desiderio, che richiedono confronto, dialogo e ripensamenti. Tuttavia, tentare di concepire il desiderio come una categoria propriamente pedagogica richiede probabilmente un'analisi che ripercorra gli studi di altre discipline ma che, allo stesso tempo, sia in grado di dimostrare la rilevanza che il desiderio assume nella formazione e nell'auto-realizzazione del soggetto-persona.

Per la psicoanalisi il desiderio ha una natura inconscia. Ferrau ricorda che «il desiderio è inconscio in quanto noi non ne siamo i proprietari. E da questo punto di vista il desiderio sempre si accompagna all'imprevisto, alla sorpresa, all'inaudito, al non ancora visto, al non saputo» (Ferrau, 2010, p. 7).

In termini pedagogici, potremmo similmente dire che il desiderio afferisce alla dimensione latente, cioè a quella dimensione nascosta dell'uomo che accompagna tutto il percorso di affermazione identitaria del sé e che necessita di essere interpretata (Massa, 2020). La latenza è definita da Mannese (2011) come «non-luogo della mente [...] produttrice di metabolizzazione storica del nostro vissuto e del nostro processo formativo sotteso a quello più evidente e tangibile» (Mannese, 2011, p. 20). In questo senso il desiderio affonda le proprie radici nell'interiorità dell'uomo e si rende visibile alla dimensione conscia per mezzo di un processo di metaforizzazione. Tale processo ci consente di rileggere i contenuti esperienziali latenti (inconsci), di interpretarli, di ripensarli attribuendo ad essi, mediante il logos, una descrizione linguistica. Questo processo fornisce la possibilità di palesare emozioni, vissuti, sensazioni che appartengono alla sfera latente dell'uomo affinché possano essere "tessuti in una trama narrativa dotata di senso" (Mannese, 2011, p. 21). Tuttavia, appurare la natura del desiderio non chiude il cerchio del discorso poiché questa stessa natura, come ci avverte Recalcati, oggi, può essere messa in discussione. Nel testo *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*, egli considera un grave errore ritenere l'esistenza del soggetto dell'inconscio come garantita «in quanto espressione ontologica della realtà umana» (Recalcati, 2010, p. 9). Egli avverte che è un ulteriore errore non

contemplare la possibilità che ciò da cui la volontà dell'io dipende, possa assoggettare anche l'inconscio e che, di conseguenza, il soggetto dell'inconscio possa declinarsi e con esso, anche il desiderio. L'intento dell'elaborato sta proprio nel riflettere sull'esistenza di forme di annientamento del desiderio che trascinano l'uomo verso una condizione di spaesamento. Queste realtà testimoniano l'importanza del desiderio, non come mera espressione di un bisogno dell'uomo, bensì come categoria pedagogica legata al progetto di vita di quest'ultimo, come valore formativo che contribuisce a dare senso e scopo all'esistenza dell'uomo.

Per perseguire l'intento prefissato, appare doveroso ricordare che la "condizione data" per cui tutti ci troviamo inseriti in svariati contesti esistenziali inevitabilmente comporta la presenza di condizionamenti con cui vi è il rischio di identificarsi (Contini, 2004, p. 13). Potremmo altresì dire che «per poter riuscire a "stare al mondo", l'uomo deve, gioco forza, mimeticamente, abituarsi, fino al punto da risultarne fatto a sua immagine e somiglianza» (Alciati & Squarcini, 2020, pp. 213-214). Lo stesso filosofo Girard, nello sviluppo della sua ipotesi mimetica, ricorda che «in ognuno di noi esiste un essere costitutivamente mancante [...] che viene formandosi e trasformandosi attraverso l'altro, nel corso delle incessanti interazioni umane» (Girard, 1999, p. 2). Cosicché, come afferma Agostino, «l'uomo molte volte agisce sotto l'impulso di desideri cattivi. Vede alcune cose intrinsecamente belle, [...] e, mentre dovrebbe fermarsi nella fruizione di quei beni, pretende di attribuirli a se stesso» (Agostino, Della Trinità, 10.5.7). Nella riflessione di Agostino, il grande peccato dell'anima risiede nel farsi travolgere dall'incontrollato desiderio di acquisire la conoscenza delle cose esteriori sino a confondersi con esse. «L'anima s'inganna quando si unisce a queste immagini con un amore tale che finisce per credere di essere, anch'essa, qualcosa di loro somigliante. Essa vi si conforma, in certo modo, con il pensiero, ma non nel suo essere» (Agostino, Della Trinità, 12.9.14).

In questo modo «cominciano l'erranza o l'errore del desiderio: [...] invece di volere ciò che giudichiamo desiderabile in funzione della nostra essenza, commettiamo l'errore di cercare nelle cose l'origine del desiderio e i motivi del desiderabile» (Dumoulié, 2002, p. 145).

Il filosofo Girard, riprendendo la riflessione di Agostino, parla proprio di "desiderio alienato" (Girard, 1999, p. 68) per descrivere una simile condizione. Gli individui, infatti, si riducono a divenire portatori di meri desideri alienati, desideri plasmati dalla realtà che trascendono dalla interiorità degli stessi. Il desiderio del soggetto non è più manifestazione principe del soggetto dell'inconscio, ma il suo annullamento nichilistico (Recalcati, 2010, p. 2).

Questa riflessione trova evidenza in quello che Lacan definisce "il discorso del capitalista", cioè «l'idea che la salvezza dell'essere umano, la possibilità di risolvere il dolore di esistere, è data dall'oggetto: per salvarci dobbiamo appropriarci dell'oggetto» (Ferraù, 2010, p. 5). «Il discorso del capitalista sostiene l'illusione che solo nella fede dell'oggetto vi sia salvezza» (Recalcati, 2010, p. 2). Per questo motivo, «l'età dei consumi di massa e dell'economia globale è anche l'epoca della crescente impossibilità del desiderio, l'epoca della sua frustrazione che in mille modi lo stuzzica, lo provoca, lo invoca, ma paradossalmente assai poco lo promuove» (Ciaramelli, 2000, p. 6). Massimo Recalcati, nel testo *L'uomo senza*

inconscio: figure della nuova clinica psicoanalitica del 2011, attribuisce al soggetto ipermoderno la colpa di «non assumere col coraggio adeguato la fatica dell'esistenza e il programma inconscio del proprio desiderio. [...] Si assiste piuttosto al suo annullamento, alla sua cancellazione, al suo aggiramento, alla sua negazione» (Recalcati, 2010). Lo stesso antropologo Didier Fassin, nel suo testo, dal titolo *Le vite ineguali: quanto vale un essere umano* del 2019, richiamando il pensiero del filosofo Theodor Adorno, afferma che la produzione materiale verificatosi nelle società moderna ha reso la vita “senza autonomia e senza sostanza propria” (Fassin, 2019, p. 6). Si tratta anch'essa di una riflessione che richiama alla materializzazione dell'anima e della vita in sé che sembra riconoscere come unica sostanza solo il mercato e con esso, il consumo che ne deriva. Tale consumo non offre nulla in più di una “apparenza della vita” o, piuttosto, di una “caricatura della vera vita” (Fassin, 2019, p. 6).

L'identificazione con l'oggetto è evidente oggi più che mai nell'utilizzo delle tecnologie da parte delle nuove generazioni di giovani. Come ricorda McLuhan, oramai le funzionalità proprie della tecnologia rappresentano delle estensioni delle capacità cognitive e corporee dell'uomo (De Cesaris, 2020, p. 373). Nella teoria dell'autore «non abbiamo più un soggetto agente che “si tecnicizza” attraverso l'addestramento corporeo e il ricorso a oggetti, ma degli strumenti capaci d'azione, che incorporano pratiche e si legano al soggetto a diversi gradi» (De Cesaris, 2020, p. 374). L'avvento dei social media, poi, ha rappresentato per i giovani l'occasione per raccontare di sé e allo stesso tempo, per trovare se stessi nei racconti degli altri. “L'apparenza di vita”, di cui parla Fassin (2019), è ancor più evidente nei racconti sui social che rispecchiano una realtà artificiale ove ognuno può fingersi una persona diversa da se stessa. L'aspetto più significativo risiede nel fatto che, come afferma Agostino, «l'anima trasporta queste immagini con sé anche quando rientra in sé, in qualche modo, per pensarsi» (Agostino, Della Trinità, 10.5.7), cioè “pensa sé quasi identificandosi con le realtà esteriori” credendo di “conoscere oggettivamente se stessa” (Biolo, 2000, p. 37). Ecco che «l'esperienza del singolo soggetto si smarrisce e si confonde nei meandri della massa tecnologica che oggettivizza e spersonalizza l'esistenza di ognuno di noi» (Palese, 2013). Non si tratta di un semplice cambio di paradigma, ma di un problema profondo che mette in discussione l'idea ontologica di uomo come essere dotato di senso, significato, unicità, portatore della sua storia e della sua esistenza che finisce col perdersi dinanzi al propagarsi di una transitorietà e di un pensiero transitorio (Mannese, 2011, p. 72) che lo omologa agli altri, lo rende passivo e succube di fronte alla pervasività tecnologica e alla complessità del presente.

Il desiderio, seppur schiacciato sotto le codifiche repressive della società, non cessa di esistere. In ogni tentativo di isolamento dell'uomo risiedono, secondo Girard (1999) «[...] i segni di un profondo risentimento verso la società, accusata di non accogliere le proprie ambizioni individuali. [...] il desiderio trova sempre il modo di manifestarsi mediante forme minimaliste al limite della propria autodistruzione” (p. 14). La solitudine, l'emarginazione sino ad arrivare a forme deliranti di schizofrenia celano, per il filosofo, un desiderio mancato. In base alla riflessione proposta da Girard, potremmo considerare, in un'altra prospettiva, i fenomeni di solitudine e isolamento come non-luoghi del desiderio. In questi casi il desiderio è

celato, ma è presente “là dove non c’è possibilità d’inganno, dove brilla la luce [...] dell’inviolabile e infallibile coscienza spirituale” (Biolo, 2000, p. 38).

Il 44° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese evidenzia come: «Nell’attuale realtà italiana rimbalzano spesso sensazioni di fragilità sia personali che di massa, che fanno pensare ad una perdita di consistenza (anche morale e psichica) del sistema nel suo complesso. È frequente il riscontro di comportamenti e atteggiamenti spaesati, indifferenti, cinici, passivamente adattativi o arrangiatori, prigionieri delle influenze mediatiche, condannati al presente senza profondità di memoria e futuro» (Censis, 2010, pp. 4-5). In Italia dal 2007/2008 (Bagnato, 2017, p. 45) sono stati registrati molti casi di ragazzi che ricorrono all’autoreclusione volontaria, decidendo di non uscire di casa nemmeno per andare a scuola. Sono ragazzi che non instaurano relazioni con i pari e si ritirano nella propria camera, dedicandosi ad attività solitarie come il disegno, i videogiochi, la lettura di fumetti o l’uso di Internet senza contatti con i social network. Questo fenomeno è comparso in Giappone alla fine degli anni Ottanta prendendo il nome di “Hikikomori” che significa letteralmente “mettersi da parte”. Tuttavia, la letteratura sull’argomento ha messo in evidenza come il fenomeno dell’autoreclusione volontaria in realtà accomuna anche altri paesi come gli Stati Uniti, Australia, Regno Unito e Italia (Sagliocco, 2011; Bagnato, 2017). Come facilmente si può immaginare, questo ritiro dalla socialità provoca malessere all’individuo con ricadute significative sulle attività lavorative/scolastiche, sulle proprie capacità relazionali e sull’autostima e autoefficacia percepita dell’individuo. Molti di questi casi sono ricondotti alla dipendenza da internet, cioè ad un uso spasmodico e non regolato di internet e degli strumenti tecnologici. Esiste una stretta correlazione tra il ritiro sociale e la dipendenza da Internet: «se è, infatti, plausibile ipotizzare che il ritiro sociale possa far aumentare l’uso di Internet, è altrettanto ammissibile supporre che l’utilizzo eccessivo della Rete possa incrementare il rischio di isolamento sociale» (Bagnato, 2017, p. 50). La pedagoga sottolinea che il mondo di Internet può rappresentare per l’individuo un modo per riscattarsi dal disagio procuratogli dalla vita reale (Bagnato, 2017, p. 50). Così facendo, essi ritrovano la soluzione al problema immergendosi ancora di più in un mondo virtuale, illudendosi che questo mondo, a differenza di quello reale, riconosca e accetti i desideri e le emozioni cui non è stato dato lo spazio entro cui manifestarsi. Il mondo della rete, in questo caso, può essere la causa dell’isolamento e al contempo la soluzione “transitoria” al mancato riconoscimento del desiderio da parte dell’altro che relega l’uomo nella “periferia del vivere” (Mannese, 2019). Si genera, in questo modo, una situazione di confine dell’umano, di periferia dell’uomo. L’individuo non ottenendo il riconoscimento desiderato, non riesce più ad attribuire senso alla propria esperienza allorché si isola nella propria stanza oltre che fisica, anche “topica”. La lente d’ingrandimento della pedagogia, quale “scienza di confine” consente di comprendere il significato profondo legato al disagio esistenziale e di progettare possibili vie di sconfinamento, attraverso percorsi antecedenti di riappropriazione della “facoltà di giudizio” su di sé e sul mondo (Mannese, 2019, p. 57).

La pedagogia riconosce come suo “scopo principale quello di costruire conoscenza riconsiderando il ruolo del desiderio e delle emozioni coinvolti in ogni processo educativo e di apprendimento” (Ilardo, 2020, p. 384) consapevole che «gli esseri

umani sono tanto più felici quanto più sono prossimi al desiderio che li abita. In altre parole, se un soggetto vive lontano dal suo desiderio [...], sta male» (Ferraù, 2010, p. 6).

IL PARADIGMA DELLA GENERATIVITÀ COME POSSIBILITÀ DI RISCATTO DEL DESIDERIO

Gli autori Alciati e Squarcini (2020), riprendendo il pensiero di Pascal, si sono chiesti: «in che modo e fino a che punto le pratiche di abitudine orientano le possibilità di autodeterminazione dell'individuo?» (Alciati & Squarcini, 2020, p. 216). Gli studiosi Hume ed Helvétius direbbero con convinzione che l'autonomia del singolo è pari a zero in quanto essi «riconducono lo sviluppo individuale alla ricezione passiva degli influssi esterni, negando completamente l'individualità e l'iniziativa dell'uomo e, di conseguenza, il progresso della società e della storia umana» (Fiucci, 2020, p. 8). Nel pensiero di Hume il senso stesso dell'educazione umana viene vanificato poiché subisce «continuamente l'influsso di ciò che proviene dall'esterno – e pertanto – può solo illudersi di controllare le proprie azioni e i propri pensieri» (Fiucci, 2020, p. 7).

In quest'ottica anche il desiderio è destinato a rimanere frutto di un processo di alienazione, cioè un desiderio silente indotto dall'esterno che si distacca completamente dal processo latente di cui ciascun soggetto è portatore. Tuttavia, come ricorda Agostino, l'anima non può introdurre nella «regione della sua natura incorporea ciò che è al di fuori di sé» (Biolo, 2000, p. 38). Può farlo nel pensiero, ma non nel suo essere. Lo stesso Girard (1999) concepisce l'essere mancante che appartiene all'uomo come una condizione generativa che presuppone sempre dinamismo, «espressione di apertura e di potenzialità» (Girard, 1999, p.3).

Gli studi non riduzionisti delle neuroscienze hanno elaborato una nuova concezione che vede la mente come «il risultato delle proprie operazioni, auto-poiesi, creazione» (Mannese, 2011, p. 10). Si tratta di una prospettiva nuova che inevitabilmente si ricollega alla visione della generatività pedagogica come: «un processo che si attiva nel non-luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del “fine in vista”, attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo» (Mannese, 2021). Mediante l'esplicitazione dei vissuti latenti, la generatività pedagogica offre opportunità di crescita, di formazione, di trasformazione che valicano ogni confine. In tal modo essa costituisce il non-luogo del cambiamento. Infatti, la generatività, «si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona» (Mannese, 2021) che richiedono il passaggio dell'individuo da Atto a Potenza, preservando così la propria “costituzione ontologico-esistenziale nell'ambito di un poter essere-effettivo” (Heidegger, 1927). L'individuo, in questo senso, è chiamato ad agire in funzione di un'autonoma realizzazione del proprio progetto di vita al fine di sottrarsi ai tentativi omologanti della contemporaneità per salvaguardare la molteplicità e al contempo l'unicità di cui è portatore. Per giungere a questo, anticipa Mannese (2011), «occorrerebbe educare e formare la categoria

“plastica” del sistema mente-cervello, snodo fondante della categoria del pensiero in-divenire» (Mannese, 2011, p. 65) per evitare, in questo caso, che si giunga alla condizione in cui «non è più possibile dividere il campo tra “me” e l’altro: [...], non si distingue un’identità unica, chiara e netta, [...] ma si intravede una trama di relazioni intrecciate tra loro» (Girard, 1999, p. 4).

Già in antichità, Platone rivendicava la possibilità di «modificare o educare con tecnica sapiente le opinioni e le abitudini, [...]; in altre parole, non solo è sempre possibile modificare le abitudini, ma è indispensabile farlo per perseguire ciò che è utile di volta in volta» (Fiucci, 2020, p. 7). In quest’ottica, sta alla pedagogia assumersi la responsabilità e il compito di ri-educare l’individuo alla categoria plastica del pensiero come metodo di ricostruzione di dinamicità.

Pertanto, il riscatto del desiderio risiede nella possibile consapevolezza della propria capacità di cambiare, di riflettere su di sé, nei processi di cura sui e di metaforizzazione che costituiscono la definizione di confine come “non-luogo del pensiero” (Mannese, 2019). Il superamento del confine, a cui prima si accennava, risiede nel percepire il confine stesso come uno spazio di occasione per riscoprirsi come soggetti plastici, culturalmente modificabili e per riflettere su di sé rifacendosi alla propria dimensione latente.

In questa prospettiva si inserisce, come strumento privilegiato della Clinica della Formazione (Massa, 1975; 1990), la narrazione autobiografica. La narrazione autobiografica costituisce un valido strumento per aiutare l’individuo nella conoscenza e scoperta di sé, fondamento della cura sui. Infatti, la narrazione autobiografica offre la possibilità di riprendersi il proprio tempo per garantire quella conoscenza e cura di sé divenuti temi centrali per orientare l’uomo contemporaneo e aiutarlo nella ri- conquista del proprio sé e del proprio desiderio. L’approccio narrativo-biografico, in ambito pedagogico, «si configura come la metodologia più adatta ad esplorare il vissuto soggettivo e la dimensione relazionale del quotidiano» (Bagnato, 2017, p. 88). L’aspetto rilevante è che il metodo narrativo-biografico consente di ricostruire la propria storia e pertanto, «di acquisire una nuova prospettiva nei confronti di un problema o per attivare un cambiamento terapeutico» (Bagnato, 2017, p. 88). Orientare ed educare l’individuo all’acquisizione di un nuovo habitus mentale che contempli l’utilizzo delle categorie pedagogiche appena citate, significa fornire a quest’ultimo la possibilità di vivere la propria vita secondo le proprie inclinazioni, i propri desideri e talenti in una prospettiva di continua dinamicità e innovazione. La rinuncia alla possibilità di essere liberi, la scelta di «una quieta infelicità a fronte del rischio dell’inautenticità» (Lo Presti, 2010, p. 75), il ricorso costante ad una dimensione di stabilità portano solo a quella che Lo Presti definisce malattia, intesa come metafora della devianza dal sentiero della nostra vita (Lo Presti, 2010). Per questo è fondamentale che l’individuo divenga consapevole di possedere «il potere squisitamente umano di conferire un senso e una direzione alla propria vita nell’esercizio continuo della scelta e della decisione, in virtù delle quali è concesso di oltrepassarsi e di trascendere la situazione in cui vive» (Rossi, 2009, p. 8). È l’individuo che, con uno sforzo autoeducativo, “sceglie di scegliere”, sceglie di opporsi alla “seduzione del non-valore, dell’inautentico, dello pseudoeducativo” (Rossi, 2009, p. 8), per conferire un significato e un senso unico alla propria vita.

CONCLUSIONI

Alla luce di quanto affermato, la pedagogia non può non ritenersi responsabile dell'evidente necessità di un cambio di paradigma che, anziché coltivare la vulnerabilità, sappia riprendere l'istanza critica del pensiero e seguire con impegno un percorso di ricerca dell'autonomia da parte di una soggettività complessa che rivendica il suo essere allo stesso tempo singolare e molteplice. Compito dell'educazione in questo caso, quindi, è dare agli individui la libertà di pensiero di cui essi hanno bisogno per esercitare controllo sulla propria vita, sviluppare i propri talenti, i propri desideri e le proprie vocazioni, contribuendo così alla realizzazione del proprio progetto di vita. Il legame tra educazione e pensiero è fondamentale per capire l'incidenza di uno sull'altro. La ragione, come ci ricorda Mannese all'interno del suo saggio *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica* del 2011, "consente di dare forma al movimento della vita" ma, d'altra parte, «deve a sua volta essere formata ed educata nel singolo individuo, acquisire una struttura comunicativa e diventare, contemporaneamente evento di linguaggio» (Mannese, 2011, p. 17). Da questo si evince che la ragione ha una natura formativa. Nella nostra analisi potremmo azzardare l'ipotesi già discussa, di dare una forma generativa al pensiero in maniera tale da modificare l'agire individuale e collettivo e indirizzarli ad una connotazione ben precisa: quella di autodeterminazione ed autocoscienza. Il desiderio, in quest'ottica, torna ad essere per l'individuo una spinta all'azione dinamica, alla trasformazione e all'inaudito. La realizzazione del proprio progetto di vita in base alle proprie attitudini, ai propri desideri e talenti si tramuta in occasione di riscoperta di sé nel mondo, di consapevolezza dei propri obiettivi e nella conseguente attribuzione di senso e significato alla propria vita.

BIBLIOGRAFIA

- Alciati, R., & Squarcini, F. (2020). Eserciziari di dis-abit(u)azione dell'habitus, tra Evagrio Pontico e la Bhagavadgīt. *Lo Sguardo – Rivista Di Filosofia* 31 (II), 213-234.
- Bagnato, K. (2017). *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*. Roma: Carocci Editore.
- Bartin, G., M., & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Berni, V., Marchesi, A., Salomone, I., & Sciutto, E., (2020). Il lavoro educativo. In *Aprire Mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa* (pp. 136-151). Centro Studi Riccardo Massa (Ed), Milano: Franco Angeli.
- Beschin, G. (1998) (Ed.), *La Trinità*. Roma: Città Nuova.
- Biolo, S. (2000). *L'autocoscienza in S. Agostino*. Roma: Pontificia Univ. Gregoriana
- Ciamarelli, F. (2000). *La distruzione del desiderio. Il narcisismo nell'epoca del consumo di massa*. Roma: Edizioni Dedalo.
- De Cesaris, A. (2020). Pratiche, tecniche, cose. Il concetto di habitus tra prassi e medialità. *Lo Sguardo – Rivista Di Filosofia*, 31(II), 355-378.
- Dumoulié, C. (2002). *Il desiderio: storia e analisi di un concetto*. Roma: Einaudi Editore.
- Fassin, D. (2019). *Le vite ineguali: quanto vale un essere umano*. Roma: Feltrinelli.

- Ferraù, F. (2010). Recalcati: “Caro De Rita, Chi Ci Darà Il Desiderio Che Ci Serve?” <http://www.ilsussidiario.net/News/Cultura/2010/12/9/CENSIS-Recalcati-caro-De-Rita-chi-ci-dara-il-desiderio-che-ci-serve-/132823/>(consultato il 22 marzo 2023).
- Girard, R. (1999). *Il Risentimento: lo scacco del desiderio nell'uomo contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ilardo, M. (2020). Le ambivalenze del desiderio in educazione: percorsi di riflessività pedagogica. *Education Sciences & Society*, 11(2), 383-394.
- Lo Presti, F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci Editore.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli
- Mannese, E. (2018). *La Pedagogia come “scienza di confine”. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore.
- Mannese, E. (2016). *Saggio Breve per le nuove sfide educative*. Lecce: PensaMultimedia Editore.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia*. Lecce: PensaMultimedia Editore.
- Massa, R. (2020). Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita in *Aprire Mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Centro Studi Riccardo Massa (Ed). Milano: Franco Angeli.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media. The extensions of man*. New York: The MIT Press.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma: Laterza Editori.
- Sagliocco, G. (2011). (Ed.), *Hikikomori e adolescenza: Fenomenologia dell'autoreclusione*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Volpi, F. & Chiodi, P. (Eds), (2005). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.

Oltre il sentimentalismo, il moralismo e l'ideale: desiderare è una questione politica

Beyond sentimentalism, moralism and the ideal: desire is a political issue

Jole Orsenigo*, Ilaria Pirone**

*Università degli studi di Milano – Bicocca, Italia, jole.orsenigo@unimib.it

**Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis, Francia, ilaria.pirone@univ-paris8.fr

ABSTRACT

Secondo noi, riprendere una riflessione seria in pedagogia sul desiderio in quanto nozione psicoanalitica capace di arricchire, nutrire e rendere vivo il campo sociale, significa “bucare” il discorso neo-liberale sull’educazione. Interrompere quella corrente (*Trieb*), tanto diffusa quanto pericolosa, che alimenta la divaricazione tra “imperativi” (*normes*) ed “etica”, lasciando instabili - alla deriva - le regole di ogni accadere educativo. In questo senso riabilitiamo la funzione etimologica del campo pedagogico, che è quella di permettere ai giovani di farsi largo nel mondo. Non vogliamo attribuire loro “un posto” già dato, ma favorire le condizioni affinché possano farsene uno: *il loro*. Desideriamo che annodino ognuno in modo originale gli estremi di cui ha parlato Freud: “la Scilla del lasciar-fare” e “la Cariddi del divieto”.

ABSTRACT

In our opinion, to re-open a pedagogical réflexion on desire as a psychoanalytic notion capable of enriching and making alive the social field, means “to stop” the neo-liberal discourse. Interrupting the *Trieb* that feeds a dangerous gap between “imperatives” (*normes*) and “ethics”, leaving the rules of every education adrift. In this sense we rehabilitate the etymological function of the pedagogical field, which is to authorize young people to open their *space* in the world. We don’t give them *a place just established*, but we want to favor the conditions so that they can make one: their own. We help them to knot in an original way the extremes of which Freud spoke: “the Scylla of letting-do” and “the Charybdis of prohibition”.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Pedagogy; Psychoanalysis; Desire; Etichs
Pedagogia; Psicoanalisi; Desiderio; Etica

INTRODUZIONE

*[...] come pensare l'amore diversamente
da come hanno fatto le tradizioni
umanistiche e le loro critiche freudiane?
In breve, nella scommessa lacaniana
appare l'aspirazione a pensare un amore
meno 'tonto' di quello proposto dalla
religione e dalla filosofia*

(Alemán, 2017, p. 51).

Se è vero che il discorso della pedagogia - a livello archeologico - ha preceduto quello delle scienze umane, è altrettanto vero che essa oggi le accompagna, essendo diventata la loro *tecnica* (Massa, 1987, p. 99). Questa seconda affermazione vale anche per un certo modo di funzionare della psicoanalisi nel contemporaneo quando fa della *sessualità* “un punto ideale” (Foucault, 1978, p. 138) in grado di orientare i comportamenti. Gli imperativi, allora, diventano: il benessere, la salute fisica e mentale, la cura che li protegge, alimenta, guida, addirittura lo stesso desiderio.

La modernità ha pensato l'educazione entro *tre a priori concreti* (Massa, 1997, p. 106): l'utopia, l'ideologia e la critica. Mentre la contemporaneità, avanziamo, tende a pensarla entro quello dell'emotività, il che impone – come in modo certo irriverente e spregiudicato suggerito da Michel Foucault (1976) – un confronto con la psicoanalisi. Senza cadere in seri anacronismi (Dumoulié, 1999), affermiamo che il concetto di desiderio di cui vogliamo discutere è atemporale; lo è da che Sigmund Freud torna a frequentare l'educazione in quanto necessario, inevitabile, ma anche produttivo, *disagio* specificamente umano (Freud, 1930). Da quando cioè l'educazione non si configura semplicemente in quanto manovra adattativa (Stieglier, 2019), di *confort*, ma come manovra che fa coesistere il limite e il suo oltre. È nel buco scavato da questo impossibile che il desiderio assume una funzione politica nel campo sociale.

DOPO LA FINE DELLA METAFISICA, IL DESIDERIO

Abbiamo imparato da Martin Heidegger che *pensare per valori* è già un tratto “tecnico” del nostro modo (occidentale) di ragionare. Proponendo un nuovo compito riservato al pensiero dopo la fine della filosofia, il filosofo tedesco riconosce che abbiamo ancora bisogno di “educarci” ad esso: dobbiamo imparare cioè a tenerci lontano tanto dai successi della cibernetica, quanto dalle semplificazioni sulla condizione umana. Dobbiamo imparare a pensare meno “poveramente” (Heidegger, 1987; 1980).

La cultura tradizionale ha considerato l'educazione in termini ideali: come astrazione dalla contingenza (utopia), come modello di un funzionamento ottimale (normalità disciplinare), ma anche come efficacia vitale (biopotere). In queste tre diverse declinazioni educare vuol dire raggiungere un punto di mira: al limite non

intervenendo, nei fatti, grazie a una dolce coercizione. Essere autonomi sarebbe il fine - l'ideale - che necessita dei mezzi che la pedagogia dovrebbe fornire, per essere raggiunto. Educare, diventa un'azione interamente buona, senza ombre o latenze, nascondendo il potere che esercita. Non volendone *sapere niente* come la scienza descritta da Heidegger (Heidegger, 1987, p. 62). A quella che Riccardo Massa annunciava, sul finire del secolo scorso, come *la fine della pedagogia* corrisponde probabilmente il venir meno dello schema operativo tradizionale, quello che «istituisce il desiderio, il masochismo, e poi la fuoriuscita sadica da esso» (Massa, 2010, p. 43). Si tratta di pensare, anche in questo caso, meno poveramente il desiderio umano.

Opponendo i vincoli del legame simbolico al desiderio individuale non si esce da quel circuito che chiede a tutti di essere passivi, obbedienti, davanti alla società, per diventare poi, solo parzialmente, attivi in essa. Rifiutandoli per essere finalmente aderenti al proprio desiderio, non si sfugge al moralismo che li pensa necessari. Lo schema evocato spiega anche perché in molti abbiano preferito esasperare una versione anarchica della categoria di desiderio, alimentando un'anti-pedagogia altrettanto dimentica del tema del potere. Si resta umanisti tanto a reprimere, imbrigliare, sacrificare, quando a ingiungere di “essere liberi”.

Sembra che siamo destinati ad impantanarci in nuovi *falsi dilemmi* (Massa, 1987).

LA POSTA IN GIOCO

Senza accordare o proporre alcun “sodomasochismo pedagogico” (Massa, 2010) ma proprio per emanciparsi definitivamente da quello, in questo articolo, intendiamo affermare che non sia una novità accostare il termine educazione a quello di desiderio e, tuttavia, vada distinto il trattamento di questo in psicoanalisi, da dove viene, da quello in pedagogia, dove trova oggi ampio spazio: quello della formazione oltre ogni informazione. Per questo intendiamo denunciare le ragioni anti-pedagogiche dell'attuale inflazione di un'altra categoria, quella di emozione: dall'enfasi sulla necessità di nominare, rubricare, codificare gli stati emotivi, al sentimentalismo con cui si intende addolcire ogni sforzo, fatica, difficoltà finanche dolore nell'apprendimento. Oltre a confondere il rispetto del desiderio dell'educando, con la sua effettiva messa al centro del processo formativo, quell'inflazione produce forme di adattamento più “dolci” (Foucault 1976; Beccaria, 1965) ma non meno “ortopediche” (Lacan, 18 novembre 1959, p. 19) di quelle del passato.

Intendiamo mostrare come queste nuove forme di moralizzazione del discorso educativo producano una pericolosa divaricazione tra “imperativi” (*normes*)” ed “etica”, lasciando le regole di ogni educazione alla deriva. Secondo noi, riprendere una riflessione pedagogica sul desiderio in quanto nozione psicoanalitica capace di vivificare il campo sociale, significa *bucare* il discorso neo-liberale sull'educazione. Evitando di cedere all'ipertrofia identitaria che esso predica e dispone, si tratta di dare voce allo stile originale che distingue ognuno di noi. Riabilitando, infine, la funzione etimologica del campo pedagogico, che è quella di permettere ai giovani di farsi largo nel mondo, non vogliamo attribuire loro “un

posto” già stabilito, ma favorire le condizioni affinché possano farsene uno: *il loro*. Senza sconti, ma anche senza compiacimenti cinici (tipici di chi vi è già riuscito) o invidiosi (diffusi in chi lo sta per perdere), vogliamo testimoniare come sia possibile la trasmissione di una disponibilità ad *abitare il desiderio* (Recalcati, 1991; 2012; 2014).

EDUCAZIONE E DESIDERIO

Bisogna essere chiari: non si educa il desiderio. Possiamo, tutt'al più, allenarci a essergli fedeli: accettando una passione che ci abita. Allenando un talento che ci definisce. Sfruttando un dettaglio che ci distingue; anche un difetto, una fissazione, un'incapacità. È quello che occorre *imparare* in una vita per viverla come esistenza e non solo come bisogno. Ogni autentico educatore lo ha sempre saputo.

Il desiderio non è né docile, né addomesticabile, piuttosto rilancia sempre: sviandoci e rendendoci inquieti. Il che, per un verso, riconsegna alla dimensione dell'impossibile, dove Freud l'ha messo, ogni gesto educativo autentico, mentre, per l'altro, muove ad accettare la carica erotica di esso. Bisogna, infatti, distinguere quando ci si riferisce alla dimensione libidico tra affetti, emozioni, sentimenti e fantasie o fantasmi inconsci. Il discorso educativo diventa moderno in quanto dà spazio a ciò che - siamo tutti convinti - era in passato represso: la dimensione della sessualità prima di tutto. Mentre, ne siamo convinte, il ruolo educativo è atemporale in quanto sempre in tensione con la carica pulsionale.

Lo stesso parlare di “educazione delle/alle emozioni”, nella sua ambiguità, rivela il falso dilemma cui stiamo alludendo: si tratta di alfabetizzare anche ciò che non si lascia affatto tradurre in una dimensione cognitiva oppure di lasciare che quest'altra dimensione, incoercibile, ci attraversi? Ci abiti? Quella che Martin Heidegger chiamava *Befindlichkeit* - situazione emotiva - esprime lo stato in cui ci si trova²⁸. Si sente o si è-gettati. Lo stato di chi è “nel” mondo, diversamente dal pesce nell'acqua o la chiave nella toppa. Oggi, si ricorda a ogni educatore che ha il dovere morale di “fare educazione ai sentimenti”, ma si dimentica di dirgli che ha anche quello di distinguere il nostro modo di stare al mondo. Invece, attualmente, non si nega *agency* a nessun vivente o cosa.

Questa ingiunzione a educare le emozioni, però, non proviene dalla scienza, ma dal discorso educativo sempre in cerca di nuove certezze e fondamenti scientifici da utilizzare come tappabuchi là dove un sapere autenticamente pedagogico latita. L'invasione delle neuroscienze in campo educativo con il suo seguito di “neuromiti” (Sanders, 2018), cioè di credenze pseudoscientifiche che sorgono dalla traduzione della sfera scientifica direttamente in quella pratica, ammette le emozioni e ne promuove lo studio come necessario per la conoscenza di sé, soprattutto al fine di controllare quelle “negative”. Neutralizzare la collera, cancellare l'angoscia, trasformano il bambino tanto quanto l'educatore in un essere di *puro* amore - un amore, inutile ricordarlo, che non è erotico, non implica, cioè, parti, ruoli o copioni ma una relazione pensata alla pari. L'odio, la carica

²⁸ *Finden* in tedesco significa, appunto, trovare.

ambivalente costitutiva delle relazioni umane, l'accettazione di parti oscure di sé... non trovano più posto in quello che non esitiamo a definire un dispositivo educativo "*bienveillant* (della benevolenza)" (Pirone, 2020).

Quando ogni negatività viene messa al bando, allora non le rimane che agire impetuosamente per l'impossibilità di lasciarsi *canalizzare*. Questo termine ricorre in Locke non meno che in Freud quando, entrambi, evocando "il tenue tocco" (Franza, 1990) il primo, "gli argini da erigere" (Freud, 1905), il secondo descrivono il gesto educativo rispetto all'energia libidica pensata come *fiume*. Nella nostra società del tutto-possibile (Han, 2014), del bene e della positività, termini che invadono la neolingua didattica e scolastica non è possibile parlare delle difficoltà, mettere l'accento sul disagio provato e che ci circonda, come fare il punto sulle disabilità senza invocare subito una diagnosi, un sapere esperto o una protesi compensativa/dispensativa. Non ci fermiamo mai a considerare che l'impossibile non è una categoria morale. Il fiume delle nostre potenzialità, veemente e impetuoso, non è in sé stesso né buono, né cattivo: può anzi destare tanta paura quanto entusiasmo per il solo fatto di essere di pieno di energia, ben prima di spenderla bene o male.

NON SI TRATTA DI NORMALIZZARE (ANCHE) IL DESIDERIO

La superficie evidente del discorso capitalistico attuale²⁹, secondo Serge Lesourd, permette di nascondere "*le ratage*", il fallimento costitutivo della comunicazione intersoggettiva, mentre ha tutto per sedurre³⁰, alimentando così l'illusione di una conoscenza assoluta e senza difetti, capace di "governare" tutti e di "gestire" ciascuno. Da questa forma del legame sociale, il sapere dell'inconscio non può che essere *doppiamente escluso*: perché, per un verso, un certo modo di interpretare la società della conoscenza rende il sapere completamente saturo, manifesto, senza profondità alcuna. Positivo. Perché, per un altro, la psicoanalisi rappresenta invece un pungolo che ricorda come non sia possibile per gli uomini sapere tutto. È a questo livello che si vede la distinzione, ribadita nei suoi studi da Carlo Sini, tra formazione e informazione (Sini, 2016). Piuttosto che pretendere di impacchettare il sapere in moduli, pillole, *format*... si tratta di accettare una certa ignoranza: un non-sapere-saputo. Oltre il sogno enciclopedico illuministico, oltre la centralità dell'uomo rinascimentale, oggi si tratta di riconoscere come la potenza degli archivi di cui disponiamo, non sia culturalmente sostenibile. Non procuri automaticamente sapere. Cultura.

Pretendiamo, addirittura, di controllare a forza di indagini, di ricerca della verità, di conoscenza e informazioni... il desiderio. Desiderare, invece, significa disporsi ad accettare una quota di non sapere (per preservarla). Si tratta di esporsi a un'altra forma di disciplina: non quella dello *standard*, dell'ideale di funzionamento, ma quella che mi lega alle mie idiosincrasie. Quella che accoglie i talenti trasformando

²⁹ Originale : *Apparente structure discursive* (Lesourd, 2006, p. 133).

³⁰ Originale : *Le ratage de la communication intersubjective et il a tout pour séduire* (Lesourd, 2006, p. 133).

in pregio il difetto. Ci stiamo appellando a una pedagogia che non sogna di procurarsi, allenare o sviluppare la libertà di essere. Piuttosto a quella che insegna ad entrare in *format* sempre più costrittivi sacrificando ogni capacità critica e sovversiva del pensiero autentico. A scuola, per esempio, istruire significa organizzare i saperi non come *un atto di trasmissione* ma secondo *un'azione tecnica performativa di apprendimento* (termine che ormai ha soppiantato quello di insegnamento). Il che accade non grazie ad una ritmica custode dell'esperienza, ma perché dettato da temporalità accelerate, interamente utili, senza sprechi o ridondanze.

La pedagogia si è ridotta a didattica e questa a cibernetica; questo fatto se non la destina alla fine, certo alla propria morte. Morte del senso, del significato che nutre ogni atto educativo: qualcosa di molto differente, sia, da un insieme di tecniche da applicare rapidamente e in modo efficace ad ogni situazione, sia, da quella dolcezza di cui parlava Foucault il cui scopo resta sempre quello di normalizzare, adattare il soggetto alle esigenze morali contemporanee.

POLITICHE DEL DESIDERIO

La tesi di Michel Foucault – notissima, ma anche ancora irritante – è che siamo passati da una “simbolica del sangue” a una “analitica della sessualità” (Foucault, 1978, p. 131): mentre il potere aristocratico, medievale e cavalleresco parlava attraverso il sangue della spada, le società moderne e borghesi suscitano ciò di cui si servono: il desiderio. Più che repressi, infatti, noi saremmo perversi. Credendo di dover liberare il sesso dal peso oppressivo e ottuso del passato - qui “sesso” sta per quella parte della nostra interiorità di cui tanto ci occupiamo, come del modo amorevole con cui ci preoccupiamo di noi, del nostro benessere, della nostra salute - non riconosciamo quanto esso sia immaginario, fittizio. Credendo di doverci riconoscere in esso, cadiamo invece in quel dispositivo di sessualità che attualmente amministra e gestisce le nostre vite secondo un ideale di funzionamento ottimale. Migliorativo.

Se il re aveva nei confronti dei suoi vassalli e nemici un potere di vita e di morte – il potere della spada: di dare cioè la morte –, noi abbiamo scoperto la vita. L'uomo moderno, scriverà Foucault, «è un animale nella cui *politica* è in questione la sua vita, di essere vivente» (Foucault, 1978, p. 127 – corsivo nostro). Non bisogna intendere il termine “politica” solo entro il modello pastorale che, dopo il concilio di Trento, estende una tradizione ascetica e monastica fino a farla diventare regola per tutti. Se da allora si tratterà «non solo confessare gli atti contrari alla legge, ma cercare di trasformare il proprio desiderio, ogni proprio desiderio in discorso» (Foucault, 1978, p. 22), occorre riconoscere in quella ingiunzione a *dire tutto* (Foucault, 1978) la matrice cristiana di ogni psicoanalisi (Recalcati, 2022). La politica è come la definisce Arendt la costruzione di uno spazio tra gli uomini, dove la capacità di agire, dire e raccontare, per riprendere la definizione dell'uomo capace di Ricoeur, è in tensione permanente con l'*appareillage normatif* che regola la vita in questo spazio, ma anche con il rapporto personale che ciascuno di noi ha con le norme. Pierre Macherey ci ricorda come «Pour mieux cerner les enjeux, il

faut d’abord essayer de comprendre comment dans le contexte propre à une société de normes, interviennent les normes et de quel type spécifique de “pouvoir” elles disposent» (Macherey, 2014, p. 11).³¹

Quello che il filosofo descrive come “silenzio assordante delle norme”³² permette la diffusione di una “infra-idéologies” che tende «[...] à déguiser en nécessité de fait, de part en part naturelle, une régulation des comportements qui est en réalité associée à une conception historique du monde que le sujet des normes est appelé à endosser avant même de savoir à quoi il s’engage en lui servant de lieu d’accueil» (Macherey, 2014, p. 17).³³

Introdurre il discorso psicoanalitico in quello educativo intende non solo tenere viva la dimensione soggettiva, ma anche continuare «[...] à travailler sur le bord des trous du savoir, autour des impossibles : décompléter, là où les recommandations ministérielles à la bienveillance étouffent l’éthique par la morale, décompléter, là où les connaissances « scientifiques » expliquent toute forme de déviance de la soi-disante « normalité », décompléter là où l’enseignant est tirillé par une illusion d’un tout-possible que la vulgarisation du néopositivisme scientifique produit dans le champ scolaire» (Pirone, 2020, p. 127).³⁴ Questo rapporto ingenuo con le norme, questa sete di una conoscenza vera e assoluta, richiamano la nostra attenzione sulle precauzioni da prendere per tenere testa alle sfide etiche della trasmissione già evocate. Perché ci sembra che queste dimensioni del soggetto contemporaneo indichino una forma di fragilità diffusa altrettanto assoluta quanto la ricerca di questo sapere-saputo. La mitologia scientifica neopositivista che si sta diffondendo anche in campo scolastico trova un terreno propizio sicuramente grazie a tale nuova di fragilità: *se il soggetto oggi non sa come vestirsi, cambierà d’abito spesso, credendo di doverlo fare perché si sente nudo. Se non trova da vestire, è perché non trova nel linguaggio - nella dimensione simbolica - un abito che gli permette di dire del mondo e di sé. Continuerà vestirsi e svestirsi vorticosamente nell’impossibilità di abitare quella sapienza che accetta di non essere mai nudo.* Il nostro tempo ha paura delle regole (Orsenigo, 2018). Ha paura di sapere che anche una pedagogia senza regole è “un galateo in atto”. Le nostre norme a differenza della Legge non vietano, non sono negative. Piuttosto sono positive: *ci dicono come fare.* Più che repressive sono coercitive.

«Que les normes interviennent en se passant d’explications, [...] ne signifie pas que leur trajectoire se tienne à l’écart d’un ordre langagier entièrement idéologisé,

³¹ Traduzione libera: «Per comprendere meglio le sfide, occorre anzitutto cercare di capire come nel contesto proprio di una società normativa, le norme intervengano e quale tipo specifico di “potere” esse dispongano» (Macherey, 2014, pag. 11).

³² Originale : «*Silence assourdissant des normes*» (Macherey, 2014, p. 11).

³³ Traduzione libera: «[...] a mascherare come necessità di fatto, da parte a parte naturale, una regolazione dei comportamenti che in realtà è associata ad una concezione storica del mondo che il soggetto delle norme è chiamato ad assumere prima ancora di sapere come si impegnerà e facendogli da luogo di accoglienza» (Macherey, 2014, p. 17).

³⁴ Traduzione libera: «[...] a lavorare sull’orlo dei buchi del sapere, attorno agli impossibili: sparigliare, là dove le raccomandazioni ministeriali alla benevolenza soffocano l’etica con la morale, sparigliare, là dove le conoscenze “scientifiche” spiegano ogni forma di devianza della se stessa “normalità”, sparigliare, dove l’insegnante è trascinato da un’illusione di un possibile che la divulgazione del neopositivismo scientifico produce nel campo scolastico (Pirone, 2020, p. 127).

mythologisé et symbolisé ; elles ont d'autant plus le besoin de faire oublier qu'elles sont de part en part structurées par lui : elles sont si on peut dire du langage en acte [...]» (Macherey, 2014, p. 17)³⁵.

Questa macchina educativa che seguita ad alimentare processi di de-responsabilizzazione soggettiva (Pirone, 2017), è un nuovo “sedativo/sédatif” contro l’angoscia (Freud, 1930). Contro la relazione e l’incontro con gli educandi in quanto alterità, altro da sé. Non c’è spazio per il negativo in una società della positività. Come afferma il filosofo Byung-Chul Han, la nostra è una società della *performance* che cerca costantemente di liberarsi della negatività, del divieto e della regola (Han, 2014). Le nuove modalità di rapporto con i saperi - saperi al plurale - in campo educativo e sociale, sembrano sottoporci a una sorta di ingiunzione secondo la quale bisognerebbe conoscere “tutto” dell’altro per poter creare un legame, costruire una relazione. Bisognerebbe, come se fosse davvero possibile, avere una conoscenza assoluta sul bambino, per esempio, per poter “fare bene” e “agire subito” in famiglia come a scuola; in terapia.

Da ciò deriva, per chi fa educazione, il pericolo di una neutralizzazione immaginaria del rischio - necessario e inevitabile - quando ci si impegna in una relazione. La pretesa di evitare ogni gioco identificatorio, di naturalizzare ogni ambivalenza costitutiva del legame con l’altro, di escludere affetti (e non solo le emozioni) come l’angoscia o la rabbia. Recalcati lo aveva indicato nel suo saggio *Il complesso di Telemaco* (2013), in quanto adulti ci perdiamo, siamo oramai una ciurma di Ulissi, ma senza “*mêtis*”, né bussola per cercare di tornare e ripartire, lasciando di fronte a noi orde di Telemaco senza orizzonte verso cui dirigere lo sguardo.

ANNODAMENTI E CONTRAPPOSIZIONI

Con la psicoanalisi è possibile dare-spazio al desiderio. Ma è a partire dallo statuto che attribuiamo all’inconscio che il desiderio appare, ora, *del* soggetto, ora, un’istanza divisiva *nello* stesso.

In genere, abbiamo detto, il desiderio viene pensato “in opposizione” oppure “sganciato” da ogni forma di potere. Ora, desiderare finisce con il non essere oppressi (violenza) o deturpati (abuso), ora, desiderare è il premio di una sottomissione che genera autocontrollo. In entrambi i casi, sia che pensiamo ci voglia un po’ di carota o del bastone, continuiamo a ragionare secondo il modello comportamentista che associa stimoli a risposte. Continuiamo a pensare che educare voglia dire essere addomesticati o rifiutare di farlo/esserlo. Allora, in pedagogia parliamo di formazione del carattere, di inclinazioni da appoggiare/allenare... di forze da sprigionare. E ci inchiniamo alla maieutica socratica, forcipe di ogni filosofia.

³⁵ Traduzione libera: «Che le norme intervengano senza spiegazioni, [...] non significa che la loro traiettoria si tenga lontana da un ordine linguistico interamente ideologizzato, mitologico e simbolizzato; esse hanno tanto più il bisogno di far dimenticare di essere da parte a parte strutturate da esso: sono, se si può dire, linguaggio in atto [...]» (Macherey, 2014, p. 17).

Nel pensare l'educazione oscilliamo tra indottrinamento e fuga utopica: come se l'educatore non incontrasse mai un punto di resistenza nella mente (anche nell'inconscio) o nel corpo stesso dell'educando. Come se il secondo dovesse contrastare all'infinito ogni determinazione concreta del primo, piuttosto che farsene qualcosa. Tra l'esercizio di un autoritarismo che schiaccia ogni desiderio e l'autorevolezza di una critica che lo fa fuggire sempre altrove, *solo* la psicoanalisi ha testimoniato come sia possibile annodare soggettivamente questi estremi - tanto opposti quanto complementari - in modo originale. Secondo Freud, infatti, educare voleva dire proprio avanzare tra "la Scilla del lasciar-fare" e "la Cariddi del divieto" (Freud 1926, p. 384).

Sia che per educare occorra reprimere, "*maîtriser*", le pulsioni o ancora scegliere la sublimazione come unica "*issue/soluzione*" (secondo una certa lettura freudiana), sia che - al contrario - il desiderio sia invischiato con la Legge (secondo il Lacan classico), sempre suggerisce Michel Foucault facciamo riferimento a «[...] *una rappresentazione comune del potere* che, secondo l'uso che se ne fa e la posizione che gli si riconosce nei confronti del desiderio, conduce a due conseguenze opposte: o alla prossima promessa di una 'liberazione', se il potere ha sul desiderio solo una presa esterna, o se è direttamente costitutivo del desiderio, all'affermazione: siete già tutti presi in trappola» (Foucault, 1976, pp. 73-74 – corsivo nostro).

Sembra difficile superare quell'oscillazione che pensa il gesto educativo, ora, come buono, ora, come cattivo. Ancora più difficile oggi quando un discorso sempre più moralizzatore si impone come guida certa. Di più. Abbiamo visto come a considerarlo cattivo, non si cancella quel moralismo che connota la pedagogia in quanto umanista. In questo senso Freud, non meno di Marx, si dimostra anti-pedagogo (Massa, 1990): se il primo pensa che il desiderio alienato sia all'origine di ogni nevrosi, non può però che appellarsi all'educazione in quanto sublimazione per spiegare il disagio della cultura (*Kultur*). Non diversamente Marx, smascherando ogni ideologia educativa, finisce per ridurre a ideologia lo stesso gesto educativo, dimenticando lo spessore materiale dei discorsi pedagogici. Se dobbiamo imputare al Marxismo la squalifica dell'educazione a *dispositivo ideologico*, dobbiamo invece alla psicoanalisi l'aver elevato il lavoro educativo tra quelli impossibili. Governare, analizzare ed educare, infatti, per quanto difficili sono necessari alla civilizzazione umana (Freud, 1930), cioè per quell'esercizio infinito di ricerca di equilibrio tra soddisfazione delle pulsioni e accettazione dei limiti imposti da una vita in comune, sociale.

CONCLUSIONI

Potremmo concludere che aprendosi al sapere psicoanalitico, la pedagogia non mette la psicoanalisi al posto del *maître* ma la fa entrare tra gli altri discorsi che parlano con l'educazione e all'educazione. Da qui l'importanza della congiunzione "e" - tra psicoanalisi e pedagogia - perché preserva dall'identificare la prima con la

seconda. Non sacrificare gli affetti alle emozioni è la sola condizione affinché qualcosa del desiderio possa essere ancora rispettato. Continuare a far vivere la psicoanalisi come quel discorso che non può collocarsi *se non ai margini*, significa fare di essa «*le seul discours qui puisse aujourd'hui revendiquer la chose de la cruauté psychique comme son affaire propre*» (Derrida, 2000, p. 12)³⁶. Solo restando ai margini del discorso contemporaneo, è possibile stare in equilibrio sul bordo degli abissi del desiderio, nonostante la normatività vigente e il diffuso moralismo.

Solo restando una tra le altre, la psicoanalisi può demistificare ogni falsa illusione che ci fa credere nell'esistenza di un discorso unico, forte e salvifico. Così come la pedagogia rinunciando a fare-sintesi, come a tacere, tra questi saperi, può custodire le condizioni affinché tale disillusione possa produrre frutto nelle nostre vite. Ma perché la psicoanalisi possa continuare ad esistere “fuori dai muri” per riprendere la formula di Laplanche (1987)³⁷, dobbiamo essere attenti, noi psicoanalisti, sulle condizioni della sua sopravvivenza. Altrettanto i pedagogisti non possono cedere sul desiderio di trovare una epistemologia propria, senza velleità o crisi di cleptomania.

Riflettendo sulla formazione degli analisti, il 9 ottobre 1967, Jacques Lacan si ritrova «*à faire un proposition*», a mettere in guardia gli psicoanalisti sul destino del loro sapere. Tra le forme del legame sociale che alimentano «*des procès de ségrégation*» (processi discriminatori), la psicoanalisi sembra autolimitare la propria novità a causa di forme di identificazione immaginaria che la «*enchainent*» (incatenano) fino a comprometterne la capacità di rinnovarsi. Il sapere psicoanalitico si mette in posizione di auto-reclusione.

Sono in gioco sicuramente quei movimenti che trasformano le pratiche nascenti in istituzione, ma per quanto riguarda chi come me, in Francia, da psicanalista occupa le funzioni di psicologa clinica in un centro medico-psico-pedagogico ma anche di docente universitario in scienze dell'educazione e della formazione, quegli avvertimenti mi spingono urgentemente a pensare alla sopravvivenza della nostra pratica psicoanalitica e del suo discorso. Allo stesso modo per chi, in Italia, come me pur non essendo terapeuta, usa la clinica come atteggiamento euristico in pedagogia, lavorare con la psicoanalisi là dove la sua presenza non è ancora/più garantita o più spesso, là dove non è né attesa né ricercata, è una scommessa: si tratta di guadagnarsi spazi oltre/fuori quelli costituiti senza sognare fughe utopiche. Questi spazi guadagnati oltre gli steccati dei saperi e delle pratiche costituite, oltre i muri della contemporaneità, ci mettono continuamente di fronte all'instabilità del *posto* che ognuno occupa, ma anche alla posta in gioco politica della propria sopravvivenza. Chiedono cioè di tenere vivo il nostro desiderio per continuare a far sentire qualcosa di questo impossibile strutturale della cultura, qualcosa del bordo costitutivo dell'abisso umano, questo «*accrochage au réel*»³⁸ (Guyomard, 2011, p. 75).

³⁶ Traduzione libera «Il solo discorso che possa oggi rivendicare la questione della crudeltà psichica come suo dominio».

³⁷ L'espressione di Laplanche è: «d'une psychanalyse dite hors les murs» (Laplanche, 1987, p. 15).

³⁸ Traduzione libera: «Un aggancio al Reale».

L'immagine dei muri appena usata ricorda per associazione la famosa conferenza («*entretien*») di Lacan del 6 gennaio 1972 all'ospedale di Sainte-Anne, quando egli fa di questa lungo tutto il suo intervento un ritornello, domandando agli psichiatri e psicoanalisti che sono lì, se sentono davvero le sue parole oppure sta parlando ai muri della cappella che li ospita. Dirà alla lettera: «Je parle à la chapelle, c'est-à-dire aux murs»³⁹ (Lacan, 2014, p. 144). Se Lacan sarà meno insistente sulla necessità di portare la psicoanalisi oltre i muri della cappella, Freud desiderava fortemente estendere oltre i propri “steccati” il successo della psicoanalisi. Scriveva nel 1926: «L'uso dell'analisi per la terapia delle nevrosi è solo una delle sue applicazioni; forse il futuro mostrerà che non è la più importante [...]»⁴⁰.

BIBLIOGRAFIA

- Alemán, J. (2017). *Solitudine: Comune*. Milano: FrancoAngeli (ed. or. *Soledad: Común. Políticas ed Lacan*, 2012).
- Derrida, J. (2000). *États d'âme de la psychanalyse. Adresse aux États Généraux de la Psychanalyse*. Paris: Galilée.
- Dumoulié, C. (1999). *Il desiderio. Storia di un concetto*. Torino: Einaudi (ed. or. *Le désir*, 1999).
- Beccaria, C. (1965). *Dei delitti e delle pene*. Torino: Einaudi (ed. or. 1774).
- Foucault, M. (1978). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli (ed. or. *La volonté de savoir*, 1976).
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi (ed. or. *Surveiller et punir*, 1975).
- Franza, A. (1990). *Retorica e metaforica in pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Freud, S. (1933). XXXIV Conférence. Éclaircissements, applications, orientations. In *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard (1984), pp. 182-210.
- Freud, S. (1930). Il disagio della civiltà. In C., Musatti (Ed.), *Opere* (pp. 556-630). Volume 10, Bollati Boringhieri: Torino.
- Freud, S. (1926). *La question de l'analyse profane*. Paris: PUF (1998).
- Freud, S. (1926). Il problema dell'analisi condotta dai non medici. In C., Musatti (Ed.), *Opere* (pp. 345-415). Volume 10, Bollati Boringhieri: Torino.
- Freud, S. (1925). Préface à Jeunesse à l'abandon. In *Oeuvres complètes* (pp. 159-163). tome 17. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1905). Tre saggi sulla teoria sessuale. In C., Musatti (Ed.), *Opere* (pp. 441-546). Volume 4, Bollati Boringhieri: Torino,
- Guyomard, P. (2011). *Lacan et le contre-transfert*. Paris: PUF.
- Han, B.C. (2014). *La société de la fatigue*. Belval: Éditions Circé.
- Heidegger, M. (1987). *Segnavia*. Adelphi: Milano (ed. or. *Wegmarken*, 1976).
- Heidegger, M. (1980). *Tempo ed essere*. Guida: Napoli (ed. or. *Zur Sache des Denkens*, 1969).
- Lacan, J. (2014). *Il mio insegnamento e Io parlo ai muri*. Di Ciccio A. (Ed.), Roma: Astrolabio.

³⁹ Traduzione libera «Parlo alla cappella, cioè alle pareti».

⁴⁰ Traduzione libera cfr. Freud, 1926, pp. 136-137.

- Lacan, J. (1986). *Le Séminaire - Livre VII, L'éthique de la psychanalyse, 1959-1960*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1967). Proposition du 9 Octobre 1967 sur le psychanalyste de l'école. *Scilicet, I*, 14-30, Champ Freudien, Seuil (1968).
- Laplanche, J. (1987). *Nouveaux fondements de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Massa, R. (2010). Desiderio, struttura, formazione. In J., Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore* (pp. 34-47). Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (1990). (Ed.). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (1988). (Ed.). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire?* Milano: Unicopli.
- Orsenigo, J. (2017). *Chi ha paura delle regole?* Milano: FrancoAngeli.
- Pirone, I. (2022). L'idéal inclusif à l'épreuve des processus de normalisation. In Gavarini, L. Ottavi, & D. Pirone, I. (Eds.), *Le Normal et le Pathologique à l'école aujourd'hui* (pp. 113-127). Paris: PUV.
- Pirone, I. (2020). Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre: quelle place pour la transmission de la culture à l'école? *Cliniques méditerranéennes*, dossier « Le sujet de l'école», 102, pp. 109-122.
- Recalcati, M. (2014). *La forza del Desiderio*. Magnano (BI): Qiqajon
- Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Cortina.
- Recalcati, M. (1991). *Abitare il desiderio*. Milano: Marcos y Marcos.
- Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K., Scheibling-Sève, C. (2018). *Les neurosciences en éducation*. Paris: Éditions Retz.
- Sini, C. (2016). L'alfabeto e l'Occidente. In *Opere, Volume III*, Tomo, I, Milano: Jaca Book.
- Stiegler, B. (2019). *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*. Gallimard: Paris.

ATTRIBUZIONE

L'Introduzione e i capitoli: Dopo la fine della metafisica, il desiderio, La posta in gioco ed Educazione e desiderio, sono di Jole Orsenigo.

Le Conclusioni e i capitoli: Non si tratta di normalizzare (anche) il desiderio, Politiche del desiderio e Annodamenti e contrapposizioni, sono di Ilaria Pirone.

Tra passione per i bambini e ambizione di cambiare il mondo.
Il desiderio di diventare insegnanti in un'esperienza di
scrittura autobiografica con gli studenti di Scienze della
Formazione Primaria

Between the passion for children and the ambition to change
the world. The desire to become teachers in an
autobiographical writing experience with Primary Education
students

Veronica Riccardi

Università degli Studi Roma Tre, Italia, veronica.riccardi@uniroma3.it

ABSTRACT

Con questo lavoro si vuole raccontare un'esperienza vissuta con gli studenti del Laboratorio di Pedagogia Generale del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Università degli Studi "Roma Tre"). Il laboratorio è stato un'occasione per riflettere sulle motivazioni, e quindi anche sui desideri, determinanti nella scelta del percorso di studi universitario, utilizzando la scrittura autobiografica e diaristica.

ABSTRACT

The aim of this work is to tell about an experience lived with the students of the General Pedagogy Laboratory of the Degree Course in Science of Primary Education ("Roma Tre" University). The laboratory was an opportunity to reflect on the motivations, and therefore also on the desires, which are decisive in choosing their university studies, using autobiographical writing and diary.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Wishes; Autobiographical; Writing; Diary; Teaching
Desideri; Scrittura Autobiografica; Diario; Insegnamento

INTRODUZIONE

Di raccontare e raccontarsi non si può fare a meno. Narrarsi è una forma di comunicazione fondamentale per tutti noi esseri umani, è il primo dispositivo

interpretativo e conoscitivo di cui disponiamo (Bruner, 1988), poiché ci permette di esprimere le nostre idee, le nostre emozioni e le nostre esperienze agli altri, di trasmettere informazioni e di creare connessioni e relazioni. Raccontare ci consente anche di ricordare, di rinnovare il nostro sguardo sulla vita vissuta, sugli incontri importanti, di mettere a fuoco le scelte fatte, le strade intraprese, e anche quelle mancate, di ridare ossigeno ai nostri desideri. Narrandoci, insomma, tessiamo insieme i fili del passato con quelli del presente e possiamo prendere sempre maggiore coscienza di noi stessi, di dove ci sta portando il nostro percorso biografico e delle scelte da abbracciare. Per dirla con le parole di Oliver Sacks (1986), «ognuno di noi costruisce e vive un racconto e questo racconto è noi stessi, la nostra identità» (p. 153). Se da un lato, infatti, la scienza ha ampiamente dimostrato che, da un punto di vista biologico, fisiologico, noi non differiamo molto l'uno dall'altro, è proprio il nostro racconto a renderci storicamente e intrinsecamente unici.

La narrazione del sé, quello che spesso definiamo racconto autobiografico, è fondamentale da un punto di vista non solo identitario, ma anche pedagogico: ci si pone in una terra di mezzo tra passato e futuro, trasformando le riflessioni sulla vita trascorsa in strumenti per la costruzione dei passi ancora da compiere. Il soggetto, leggendosi come processo, intrecciando nella propria “identità narrativa” (Ulivieri, 2019) eventi, emozioni e ricordi, acquisisce consapevolezza di sé e delle proprie azioni e negozia le sue scelte e le sue traiettorie di senso, in un continuo processo di formazione (Cambi, 2002). L'autobiografia, in altre parole, «fissa una direzione di marcia e, nel far ciò, si determina come avventura-di-formazione» (Cambi, 2010, p. 87).

SCRIVERE DI SÉ PER R-INNOVARE I PROPRI DESIDERI

La narrazione autobiografica, intesa come strumento di continua negoziazione della propria identità, può essere il territorio in cui vivere, rivivere, coltivare, verificare i nostri desideri. Se infatti per desiderio intendiamo una certa postura che riesce a designare la «tensione umana verso il cambiamento, passando attraverso la trasformazione, per avverare la realizzazione del proprio essere» (Amadini, 2021, p. 6), la narrazione diventa il mezzo con cui attraversare il nostro sentire per toccare le passioni e orientare le scelte, dando ossigeno all'impegno quotidiano. Il desiderio, inoltre, al pari della narrazione, è un dispositivo chiave dell'essere umano, fin dalla notte dei tempi (Vigna, 2015), e intrinsecamente complesso, anche dal punto di vista semantico. La parola “desiderio”, in realtà, può essere interpretata in vari modi, tutti uniti da un riferimento alle stelle. Per primo Giulio Cesare, nel *De bello gallico*, sostiene che il “desiderio” venga da *desiderantes*, ossia i soldati sopravvissuti al campo di battaglia: sotto un cielo stellato attendono i propri compagni ancora impegnati nella battaglia, a rischio di morte. Desiderare è dunque qualcosa che coinvolge le dimensioni dell'attesa e della veglia. Inoltre, derivando dall'unione della preposizione privativa *de-* e dal termine latino *sidus* che significa, letteralmente, stella, il termine “desiderio” assume il significato di “avvertire la mancanza delle stelle”, di quella stella che ci rassicuri sul ritorno dei nostri

compagni ancora impegnati sul campo di battaglia. L'esperienza del desiderio, da questo punto di vista, è un'esperienza che rasenta il rischio dello smarrimento, della perdita, di non ricongiungersi più (Recalcati, 2014). Si tratta di un'attesa, seppur fiduciosa, che da senso al tempo che intercorre tra ciò che si desidera e il suo compimento. Degno di interesse è anche un secondo percorso etimologico che riconduce il desiderio al *venir meno* delle stelle: chi desidera nota la mancanza delle stelle, si sente smarrito e prende coscienza dell'inafferrabilità dell'esistenza. La mancanza delle stelle, questo buio esistenziale, può diventare un momento significativo per mettersi alla ricerca di un nuovo senso per la propria vita, un'occasione per guardarsi dentro, rigenerarsi e ripartire (Amadini, 2014). Entrambe queste linee interpretative hanno in comune il fatto di intendere il desiderio come un dispositivo che consente di ricevere la vita e ridarle senso. Il connubio tra desiderio e mancanza, infatti, non è da interpretare solo in termini di un'assenza definita in senso negativo: l'assenza e la spinta al cambiamento hanno come positiva contropartita un investimento totale e razionale volto alla realizzazione di un nuovo progetto (Mittiga, 2021).

Il desiderio, in quest'ottica, si costituisce non come qualcosa di immobile ma come un vero e proprio processo che nasce nella memoria e attende di compiersi nel futuro (Amadini, 2014), come una tensione umana verso il cambiamento, la trasformazione, la realizzazione del proprio essere, non uno stato di godimento illimitato, privo di regole e di responsabilità, ma la «capacità di lavoro, di impresa, di progetto, di slancio, di creatività, di invenzione, di amore, di scambio, di apertura, di generazione» (Recalcati, 2018, p. 2). Capacità, come già accennato, di impegno quotidiano: la tensione desiderante, a differenza dell'impulso e del bisogno, che sono necessità impellenti, non da «sazietà, ma un futuro senza punti fermi» (Levinas, 1990). È, al contrario, intenzionalità e rinnovamento, giorno dopo giorno, del proprio poter essere in un confronto maturo con i propri limiti (Amadini, 2021), assumendo una postura problematizzante, dialogica e aperta. Nel desiderio ognuno si percepisce non solo per quello che è, nel qui e ora, ma per quello che può essere, per quello che può diventare, trascendendo qualsiasi determinismo.

In questa tensione verso il cambiamento si inserisce la sfida di un'autentica narrazione pedagogico-educativa del desiderio, che non occulti le dimensioni della precarietà, dell'incertezza, del rischio, della vulnerabilità, dello smarrimento, dell'inquietudine, ma che sappia farne possibilità di costruire e generare (Amadini, 2021). Il desiderio costituisce un'utilissima categoria pedagogica perché spinge alla trasformazione. Desiderare, infatti, può essere visto come una faccia del progettare, del proiettarsi verso un futuro possibile e auspicabile, andando oltre le circostanze e perseguendo un orizzonte di senso e di significati. Il desiderio, proprio per il suo costituirsi come fonte di aperture critiche e riflessive, richiede un esercizio continuo, che interessa sia le parti razionali-formali dell'uomo ma anche e soprattutto le sfere dell'affettività, dei sentimenti e delle fantasie, che necessita di luoghi educativi per rinnovarsi continuamente (Bruni, 2016).

Scrivere dei propri desideri è un esercizio pedagogicamente situato e valido per essere fedele alle proprie aspirazioni, rinnovando con lealtà e responsabilità la tensione desiderante attraverso scelte e azioni tangibili, responsabili, coerenti, appassionate.

IL LABORATORIO

Il laboratorio di Pedagogia Generale è stato tenuto dalla scrivente, titolare dell'insegnamento, nel mese di dicembre 2022 e ha coinvolto 108 studenti iscritti al Corso di laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre, prevalentemente al primo anno. La proposta è stata quella di ragionare sulle motivazioni che li hanno portati a desiderare di diventare insegnanti attraverso l'utilizzo di uno strumento di narrazione autobiografica: il diario. La consegna, nello specifico, è stata: "Scrivi una pagina di diario, descrivendo un evento che ti ha fatto pensare alla tua storia professionale e scolastica, alle motivazioni e ai desideri che ti hanno condotto alla scelta di questo Corso di Studi, cercando di innescare un percorso di autoriflessione che ti permetta di ripensare il passato, alla luce del presente e in una prospettiva futura".

Due sono stati quindi gli obiettivi del laboratorio: uno legato al tipo di testo autobiografico scelto e uno legato al contenuto della narrazione. La scelta del diario, fra le diverse tipologie di scrittura autobiografica, non è stata tanto collegata alla scansione temporale che lo contraddistingue, quanto alla forma introspettiva, alla libertà stilistica, alla frammentarietà del testo, al protagonismo dell'io (Madrusan, 2009). Al pari di altre pratiche di scrittura autobiografica, il diario aiuta a prendere coscienza delle proprie strutture e tale consapevolezza consente di intraprendere un percorso trasformativo di riprogettazione di sé e di apertura al cambiamento. Mentre scrive, il soggetto distingue più chiaramente la forma di quello che ha costruito fino a quel momento e intravede una possibile continuazione della propria opera, che gli offre l'opportunità di effettuare delle scelte e di orientarsi in una determinata direzione. Essere insegnanti, inoltre, presuppone l'aver un rapporto fluido con la scrittura, e con la scrittura autobiografica: scrivere è un'attività che non andrebbe mai abbandonata e scrivere di sé con un diario (non un diario di bordo) è un'attività a volte sottovalutata nella formazione degli insegnanti. Si da quasi per scontato che, per loro, saper scrivere di sé, e quindi saperlo proporre anche ai propri alunni, sia una competenza "naturale", spontanea, già da tutti posseduta e dunque da non considerare oggetto di attenzione pedagogica. Nelle ore di laboratorio si è voluto quindi dare spazio, dignità e libertà a questa scrittura intima, troppo spesso relegata nell'età infantile o adolescenziale.

La scelta di lavorare sul tema dei desideri, invece, è collegata all'esplicita volontà di far ri-vivere agli studenti i momenti significativi, non per forza positivi, della propria storia che li ha condotti al desiderio di essere insegnanti, esplorando il proprio progetto esistenziale e l'intreccio dinamico tra qualcosa che manca e qualcosa che completa (Amadini, 2021). Non si è trattato di spronare al raggiungimento di alti profili di competenze, ma di orientare lo sviluppo delle competenze, chiaramente centrale all'interno di un corso di laurea universitario in Scienze della Formazione Primaria, verso una realizzazione esistenziale, interna al proprio progetto di vita.

Monica Amadini (2021) sostiene che il lavoro educativo sul desiderio abbia sostanzialmente due prospettive:

1. tornare a far vivere e a manifestare i propri desideri, a partire dalle sfide del presente;

2. vivere e far vivere i contesti educativi come luoghi di rinascita dei desideri e della riscoperta dei singoli come esseri desideranti.

Con il laboratorio proposto, abbracciando questo duplice approccio, collegandolo alla scrittura autobiografica e adottando una postura accogliente, si è quindi voluto dedicare tempo e spazio ai desideri su cui tanto dell'impegno quotidiano dei futuri insegnanti di scuola primaria si fonda, esplorando passato e presente per aprirsi agli sviluppi futuri.

I lavori sono stati organizzati in quattro momenti:

- durante il primo incontro sono state presentate le tematiche del laboratorio, anche facendo riferimento a belle narrazioni letterarie di grandi maestri (es. *Il paese sballato* di Mario Lodi, *I bambini pensano grande* di Franco Lorenzoni), utili alla costruzione di un'identità professionale (Batini, 2011) e alla riflessione su di essa;
- il secondo momento è stato svolto individualmente e a distanza perché dedicato alla scrittura autonoma e privata del diario;
- nel terzo momento gli studenti hanno potuto discutere a gruppi sull'esperienza di scrittura appena vissuta, con l'obiettivo di costruire una mappa illustrativa dei punti in comune, dei punti di differenza, le emozioni, le difficoltà e le suggestioni emerse;
- nell'ultimo incontro sono stati presentati i lavori di gruppo e anche la scrivente ha letto agli studenti una pagina di diario redatta con le loro stesse consegne, ma nella consapevolezza che non sarebbe stata una scrittura intima, bensì "dedicata" al gruppo di lavoro che si era costituito durante gli incontri, ma non per questo meno vera.

La scelta di riservare un tempo alla condivisione, per gruppi e tutti insieme, è legata alla convinzione che il desiderio accade anche nella dimensione relazionale e professionale, perché confrontandoci con l'altro misuriamo noi stessi. Ognuno elabora, infatti, la propria identità, di cui anche i desideri sono parte, sulla base sia dell'immagine che ha di sé sia di quelle che gli rimandano coloro con cui interagisce: tale identità non può che essere frutto di un indissolubile intreccio di aspetti personali e sociali, e configurarsi come plurale, cioè formata da tante identità quanti sono i ruoli che riveste. La dimensione professionale di quest'unità multipla, pur avendo come termine di riferimento principale la sfera lavorativa, è «l'esito di un lungo processo a cui partecipano le esperienze pregresse, gli altri significativi, le diverse appartenenze. In altri termini, essa concorre alla strutturazione della personalità e al tempo stesso è una manifestazione di quella» (Montalbetti, 2005, p. 29).

I RISULTATI

Alla fine dell'esperienza del laboratorio, molti sono stati i desideri e le emozioni messi in campo dagli studenti. Nel progettarne i lavori forti sono stati i dubbi circa la serietà e la sincerità con cui avrebbero affrontato un lavoro così intimo e così obbligato (senza il diario di bordo, infatti, l'idoneità al laboratorio non sarebbe stata verbalizzata in carriera). Eppure, nei 108 diari raccolti gli studenti si sono raccontati con sincerità e serietà, apprezzando l'occasione di poter dedicare un po' di tempo a

questioni così private e importanti, facendo realmente del laboratorio una preziosa occasione per “costruire insieme qualcosa”.

La scelta del diario come forma di scrittura autobiografica è risultata quindi adatta allo scopo di esplorare i desideri sulle proprie aspirazioni lavorative, senza tralasciare ansie, paure e inquietudini. Nella restituzione dei lavori di gruppo è emerso come l’esperienza di scrittura sia stata utile a fare un “viaggio introspettivo che ci ha permesso di mettere a fuoco chi siamo e chi vogliamo diventare” e come, diventati insegnanti, gli studenti vorrebbero riproporre ai loro studenti delle occasioni di scrittura diaristica. Per alcuni, non per tutti, quest’attività ha fatto emergere la necessità di continuare a scrivere un diario personale degli eventi significativi (Mortari, 2003). Mentre si è trattato della prima esperienza di scrittura diaristica per alcuni, per altri il laboratorio è stato l’occasione di riscoprire un dispositivo utilizzato in alcune fasi della vita e poi abbandonato. Sul piano emotivo, qualcuno afferma di essersi commosso durante la scrittura, altri di aver vissuto emozioni contrastanti: gioia, tristezza, malinconia, rabbia, speranza.

L’analisi qualitativa dei contenuti dei 108 diari, condotta tramite il software Nvivo, ha consentito di far emergere alcuni nodi interessanti. Un filo rosso delle narrazioni è la fiducia riposta nella preparazione universitaria, a cui in non pochi casi si è arrivati dopo aver partecipato più volte al test di ingresso o dopo aver già conseguito un titolo di studio universitario, non per forza in area pedagogica. Il percorso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è ritenuto all’altezza di preparare adeguatamente al mestiere di insegnante ed emerge la volontà di “godersi il viaggio” universitario, apprendendo e facendo proprie tutte le conoscenze e le abilità per trasformarle in competenze da utilizzare quotidianamente: “l’aspirazione è quella di poter vivere questo percorso di studi come un viaggio in cui ogni esame, ogni laboratorio sia un arricchimento e un sollecitare la crescita personale, un percorso durante il quale acquisire risorse, competenze, strumenti e maturare consapevolezza al fine di poter intraprendere il ruolo di docente” (Diario 101).

Emerge anche, in tutte le narrazioni, un forte amore per i bambini, una passione nel passare del tempo con loro, che spesso si è già concretizzata nell’essere genitore o in esperienze lavorative: aiuto compiti, baby-sitter, supplente, animazione nell’oratorio, operatore di infanzia. Lavorare a contatto con i bambini viene vissuto come un “privilegio” (Diario 70): “Abituarmi a far combaciare il lavoro da insegnante pendolare con la vita da studentessa universitaria non è facile ma sono i bambini che ci insegnano magicamente la giusta filosofia di vita. Loro vivono il presente, non rimpiangono il passato e non hanno paura del futuro, e così imparando da loro, non posso avere paura” (Diario 102). Molto, quindi, ci sarà da apprendere dai futuri allievi e molto da faticare per “essere all’altezza di essere chiamato/a maestro/a” (Diario 63) e porsi davanti a individui giovanissimi che però “pensano grande” (Lorenzoni, 2014). In sostanza, lavorare con i bambini è un privilegio e un desiderio ambizioso, perché «impone attenzione, spirito di servizio, impegno costante a essere, per lui, le cento cose di cui ha bisogno: il compagno di crescita, di gioco, di scoperta, l’animatore, l’esperto, il potere che gli procura strumenti che gli servono, l’adulto che lo provoca, gli rivela nuovi orizzonti, nuove direzioni di movimento. Noi siamo i gradini delle scale che il bambino sale» (Rodari, 1976, p. 3).

La richiesta di ripensare alla propria storia professionale e scolastica ha fatto emergere interessanti paragoni fra l'insegnante che si vorrebbe diventare e gli insegnanti incontrati nella propria esperienza scolastica, paragoni che costituiscono, a tutti gli effetti, una costellazione di saperi pedagogici già costituiti sui quali la formazione universitaria si va ad innestare. Risaltano quindi con forza figure di insegnanti importanti, positivi, da imitare. In linea con i risultati di altre ricerche (Messetti, 2019), il ricordo di questi insegnanti non è tanto legato alla disciplina insegnata quanto al come hanno insegnato, alla loro presenza carismatica, alla loro postura nello stare in classe: "Una maestra è tale soprattutto se instaura un rapporto umano con i propri allievi, li ascolta, li conosce e li accompagna nel loro percorso di crescita, proprio come hanno fatto le mie maestre, di cui custodisco ogni insegnamento. Loro sono i miei modelli, a cui vorrei somigliare, un giorno" (Diario 110).

Gli insegnanti conosciuti nella propria esperienza scolastica, però, non sempre sono ricordati come figure positive e degne di imitazione, ma anche come presenze ostili e colpevoli di non aver saputo accogliere e accompagnare: "grazie a loro so cosa non voglio diventare" (Diario 108). Il desiderio di diventare insegnanti diviene, quindi, una sorta di "autoriparazione" e di riscatto, che spinge l'individuo a voler essere, per altri, esattamente l'insegnante che avrebbe desiderato (Po & Garista, 2017): "Non vedo l'ora di iniziare il tirocinio per toccare con mano quello che finora ho appreso e messo in un cassetto, non vedo l'ora di aprire quel cassetto e mostrarlo ai miei futuri alunni, vorrei non fermarmi mai davanti alle apparenze, mettermi sempre in gioco, non dare mai nulla per scontato, farmi mille domande e soprattutto riuscire ad essere quell'insegnante di cui tanti anni fa avrei avuto bisogno io" (Diario 105).

Veniamo quindi, a questo punto, alla funzione sociale che i futuri insegnanti sono consapevoli di avere e che costituisce una forte motivazione a lavorare e studiare con passione: "Vorrei quindi avere il privilegio, in futuro, di esercitare questa professione provando nel mio piccolo a migliorare il mondo perché sono fermamente convinta che la scuola sia il luogo giusto per farlo. Essa, infatti, ha come obiettivo non solo quello di fornire ai suoi studenti nozioni riguardanti la storia, la geografia e la matematica, per esempio, ma anche quello di preparare alla vita, è proprio a scuola che i piccoli iniziano a sognare e a vedere il mondo con un'altra prospettiva e sta proprio agli insegnanti fornirgli gli strumenti per realizzare le loro aspirazioni. Vorrei quindi infine dare ai bambini la possibilità di realizzare i loro sogni, spingendoli ad impegnarsi, a non rinunciare, a farli credere in loro stessi e a metterci tutta la loro passione per raggiungerli" (Diario 96).

Il compito dell'insegnante, quindi, non è solo quello di aiutare i bambini nella loro formazione attraverso nozioni e concetti, ma proprio quello di lavorare sulla costruzione delle coscienze e di poter contribuire, in questo modo, al miglioramento e al rinnovamento, anche morale, della società: "Voglio aiutarli a diventare cittadini attivi, impegnati, creativi, competenti, ma soprattutto curiosi. Voglio lasciare un segno in loro perché prendano consapevolezza e siano in grado di cambiare il mondo, perché è proprio partendo da loro che si può fare" (Diario 108). Gli studenti, in sostanza, sono consapevoli di avere, tramite la loro professione, la possibilità di

essere il cambiamento che vogliono vedere nel mondo (come recita la famosa frase di Ghandi).

Poter essere insegnanti significa, quindi, poter lasciare il proprio segno nella società: “Poter cambiare la società, nel mio piccolo, non è per niente una cosa da poco! Ho una bella responsabilità. [...] Più che come un lavoro, il mestiere dell’insegnante lo vedo come un’occasione per fare qualcosa di grande, sia per me che per gli altri e spero un giorno di avere gli strumenti adatti per riuscirci” (Diario 1). Effettivamente, tra le parole più ricorrenti, insieme a “società” vi è sicuramente “responsabilità”, presente in ben 27 testi: “ritengo che i maestri abbiano delle enormi responsabilità da portare sulle spalle, perché devono creare le basi solide su cui poi crescerà quello che in futuro sarà un cittadino che potrà cambiare le sorti della società” (Diario 15). Utilizzando le parole di Mario Lodi, mai dimenticare che “davanti al maestro e alla maestra passa sempre il futuro. Non solo quello della scuola, ma quello di un intero Paese” (1995).

Anche se in questa riflessione non è stato chiaramente possibile riportare la ricchezza contenuta nei diari scritti dagli studenti e discussa anche nei lavori di gruppo, è interessante ricollegare i desideri emersi ai due significati di desiderio già esplicitati: desiderio come attesa fiduciosa e desiderio come senso di smarrimento e di mancanza. Se da un lato, infatti, la passione per i bambini è ricollegabile all’attesa fiduciosa di lavorare con loro, l’ambizione di poter cambiare il mondo, proprio attraverso il lavoro con i bambini, collega il desiderio a qualcosa che è suscettibile di miglioramento. Ragionare in questi termini ci consente di dire anche che il desiderio di essere insegnanti non è solo legato all’attesa di una realizzazione personale ma anche alla possibilità di essere soggetti promotori di grandi cambiamenti sociali, nell’ottica dell’emancipazione da ogni forma di ingiustizia, oppressione, subalternità.

CONCLUSIONI

In un tempo, come quello odierno, in cui tutto, anche i desideri, sembrano seguire un ritmo accelerato, il laboratorio si è costituito come uno spazio ampio (e un tempo disteso) in cui soffermarsi sulle proprie scelte e sui propri desideri per ri-trovarsi ed esplorare nuove prospettive esistenziali. Il dispositivo del desiderio dovrebbe essere presente, oggi più che mai, all’interno dei discorsi educativi, a tutti i livelli, e negli orizzonti esistenziali di ognuno, invitando a dar struttura e forma a un progetto di vita.

Attraverso i lavori del laboratorio, individuali e di gruppo, le emozioni e i desideri sono diventati “corpo toccabile” (Pessoa, 1986) e hanno consentito di situarsi in maniera consapevole e proattiva fra passato e ambizioni future. La narrazione si è rivelata uno strumento utilissimo per il lavoro pedagogico perché, consentendo di analizzare, rielaborare, comprendere le esperienze passate, ha permesso di riflettere su di esse di porle in una relazione di continuità con quelle future, tenendo sempre in considerazione intenzioni, aspettative, motivazioni ed emozioni (Striano, 2006). L’impegno profuso su tale attività e la forza delle emozioni vissute, non solo singolarmente nella scrittura, ma anche durante lo svolgimento dei lavori in aula,

hanno confermato quanto dare voce e occasioni per scrivere su di sé significhi creare spazi di costruzione, anche condivisa, di nuovi significati, costruzione a cui ha partecipato anche la scrivente, non come una presenza disincarnata, asettica e distaccata rispetto alle emozioni che stavano emergendo, ma come una «mente incarnata in un corpo che sta in un contesto emotivamente connotato, e in una rete di relazioni cognitive e affettive che situano l'esperienza» (Mortari, 2003, p. 127). Attraverso una postura accogliente, si è quindi cercato di vivere il laboratorio non come un luogo di trasmissione di contenuti, ma di riflessione sulle ragioni e sui desideri profondi che animano la nostra avventura educativa, ricercando significati e ascoltando emozioni (Riva, 2004). Se è vero che “ciascuno cresce solo se sognato” (Dolci, 1974), gli spazi educativi non possono essere luoghi in cui i sentimenti e i desideri sono banditi, ma accolti e condivisi, in un'ottica di orientamento permanente. Ciò deve appartenere sempre di più non solo alle istituzioni scolastiche, ma anche ai contesti educativi di livello terziario e rivolti alla formazione degli adulti perché, qui come in tutti i luoghi educativi, anche territoriali, i desideri devono essere vissuti, rivissuti, in maniera viva, positiva e problematizzante.

BIBLIOGRAFIA

- Amadini, M. (2014). *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*. Brescia: La Scuola.
- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholé.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come costruzione del futuro*. Napoli: Liguori.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruni, E. M. (2016). Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio. In E. M., Bruni (Ed.), *Modi dell'educare* (pp. 49-78). Lanciano: Carabba.
- Cambi, F. (2010). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Levinas, E. (1990). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronache di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.
- Madrussan, E. (2009). *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*. Pavia: Ibis.
- Messetti, G. (2019). Voci di studenti che ricordano gli insegnanti avuti: analisi qualitativa di scritture autobiografiche. *Ricercazione*, 11(2), 77-101.
- Mittiga, S. (2021). Il legame tra desiderio e narrazione: una riflessione. *Comparatismi*, 6, 205-214.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci: Roma.

- Pessoa, F. (1986). *Il libro dell'inquietudine*. Feltrinelli: Milano.
- Po, G., & Garista, P. (2017). Maestre senior e junior. Narrazioni sulle identità professionali nell'incontro di tirocinio. F., Batini, & S., Giusti (Eds.). *Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp. 100-108). Lecce-Rovato: Pensa.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2014). *La forza del desiderio*. Magnano (Bi): Qiqajon.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rodari, G. (1976). Dalla parte del bambino. Il giornale dei genitori, n. 7, in G., Rodari (1992), *Scuola di fantasia* (pp. 59-60). Roma: Editori Riuniti.
- Sacks, O. (1986). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi.
- Striano, M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. In P., De Mennato (Ed.), *Progetti di vita come progetti di formazione* (pp. 35-50). Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.
- Vigna, C. (2015). *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*. Napoli-Salerno: Orthotes.

Il desiderio nella relazione affettiva: una possibile pedagogia del desiderio per la genitorialità contemporanea

Desire in the affective relationship: a possible Pedagogy of desire for contemporary parenting

Daniela Savino
Italia, dani.savino@gmail.com

ABSTRACT

Perché pensare ad una Pedagogia del Desiderio come Sostegno alla genitorialità contemporanea?

In questo studio vorremmo tentare una “seconda via” per il Desiderio, inteso nella tradizione principalmente come fenomeno tendenzialmente legato al regno dell’inconscio e del pulsionale: intendendolo, in primo luogo, come “facoltà”, sulla scorta della filosofia trascendentale kantiana più che come fenomeno, riteniamo che esso possa costituire, oggi, un importante strumento di capacità conoscitiva, di creatività e progettualità per un verso, e di orientamento nell’esistenza, per un altro. Nella cornice teorica della Teoria dell’Attaccamento, il Desiderare si avvolge di una nuova veste e ci permette di scoprire, da una diversa prospettiva, i suoi tipici tratti di “relazionalità”, sentiti e avvertiti oggi come aspetti urgenti sotto il profilo educativo. Capace di sviluppare l’identità da un alto, ma sempre esposto al pericolo dell’alienazione dall’altro, immersi come siamo nell’epoca del neoliberalismo e della manipolazione, il Desiderio-Desiderare potrebbe costituire una valida opportunità di riappropriazione del nostro essere inteso come una sorta di “stato interno” intenzionalmente capace di orientamento, nel nostro tempo così disorientante. Varrebbe, dunque, la pena di approfondirne la natura ontologica prima, gnoseologica ed emotivo-affettiva, etico-pedagogica poi, per verificare quel valore e potere che esso potrebbe avere, come “dispositivo educativo”, per i genitori innanzitutto, educatori e docenti, della nostra difficile e controversa contemporaneità.

ABSTRACT

Why thinking about a Pedagogy of Desire as a support for contemporary parenting?

In this study I would like to trace a sort of a “new way” for Desire, understood in the tradition mainly as a phenomenon linked to the realm of the unconscious: understood it, in the first place, as a “faculty”, on the basis of Kantian transcendental philosophy rather than as a phenomenon, I believe it can constitute, today, an important tool of knowledge, creativity and planning on one hand, and as orientation in existence, on the other hand. In the theoretical framework of Attachment Theory, Desire takes on a new hermeneutics and

allows us to discover, from a different perspective, its typical traits of relationality, felt and perceived today as urgent aspects from an educational point of view. Capable of developing identity from one side, but always exposed to the danger of alienation from the other side, immersed as we are in the age of neoliberalism and manipulation, the Desire could constitute a valid opportunity to re-appropriate our being intended as a kind of “internal state” intentionally capable of orientation, in our disorienting time. Therefore, it would be worth investigating its ontological nature first, as well as the gnoseological and emotional-affective one, and ethical-pedagogical, to verify the value and power that it could have, as an “educational device”, for parents above all, educators and teachers, of our difficult and controversial contemporaneity.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Desire; Attachment; Representation; Relationship; Pedagogy of desire
Desiderio; Attaccamento; Rappresentazione; Relazione; Pedagogia del desiderio

INTRODUZIONE

Considerato nella sua struttura, da un punto di vista ontologico e gnoseologico allo stesso tempo, il concetto del *Desiderio*, per la natura dell'essere umano, sembra possedere una particolare e paradossale fenomenologia: in effetti, esso si mostra come “abitato” da una perenne cifra ontologica che potrebbe essere individuata e compresa come *contraddizione*.

Da una parte il desiderio, ogni singolo desiderio, appare come *la cosa più mia* e più intima che io possa immaginare e concepire; dall'altra, in forza della sua trascendenza, esso si mostra come una forza che *mi supera* e che non dipende da me. Mi trovo *abitato* dal desiderio, da un desiderio in particolare ma anche dalla voglia o “non-voglia”, dalla capacità o “incapacità” di desiderare, anche contro la mia stessa volontà.

Il desiderio, allora, si potrebbe dire, “mi abita” e “mi trascende” allo stesso tempo. Un qualcosa di particolare, un'essenza enigmatica dunque, dell'esperienza umana: si tratta di una *realtà fenomenica* che avviene nello psichico da cui ci si trova invasi, da cui si è fortemente “attratti” e da cui, paradossalmente, ci si *difende*, come dirà Lacan (2016) uno tra gli esponenti della tradizione che in maniera esemplare ha dedicato il suo lavoro allo studio e all'interpretazione del Desiderio.

La fenomenologia del desiderio si mostra, allora, innanzitutto come una forza, una *energhèia* che abita l'intimità dell'essere umano e che, pur essendo trascendente l'uomo stesso, ne delinea il volto interiore di ciascuno: “Io *sono* i miei desideri” si potrebbe, a buon diritto, affermare.

Eppure, una tale energia umana che sembra naturale, irriflessa e quasi automatica interroga, oggi, tra le altre scienze anche la pedagogia, più che mai rispetto ad ogni altra epoca, forse, proprio perché “In quest'epoca di incertezza e di precarietà” piuttosto che “suonare stonato un testo che propone la strada del desiderio” di converso, potrebbe porsi come possibile tentativo di risposta per quanti «in diversi contesti e in varie circostanze, si trovano ad accompagnare i percorsi di crescita e

le storie di vita di chi ha smesso di desiderare, perché ha smarrito lo slancio verso il futuro e si trova chiuso in orizzonti limitati, imprigionato nei vuoti di senso e nei deserti esistenziali» (Amadini, 2021, p. 5).

In un bellissimo saggio filosofico su *Percezione e Desiderio* del 2012 si cominciava ad avvertire il nostro tempo come “l’era della perdita del desiderio” (Negro, 2012) e numerose si sono susseguite le riflessioni attorno a tale sorta di “alterazione” dell’essere umano; e già il rapporto del Censis (2010) aveva raccolto in abbondanza gli spunti presenti nell’opera *L’uomo senza inconscio* (Recalcati, 2010) in cui si evidenziava una sorta di nuova malattia dell’Occidente improvvisamente pervaso dal “tramonto del desiderio” (Recalcati, 2010).

Vale dunque la pena rimettere in questione e problematizzare “il desiderio” analizzando la tradizione innanzitutto filosofico-psicanalitica che ha affrontato direttamente il tema e tentare un “affondo” di tipo pedagogico che voglia guardare a questa nuova emergenza di ambito squisitamente educativo.

Guardando, dunque, il nostro Occidente capitalista e neoliberista non si può che cogliere questo “schiacciamento” dell’uomo che dopo essersi liberato dai bisogni primari, dalla miseria, si è consacrato ad una nuova forma di schiavitù: il suo desiderio si è “alterato” e trasformato in nudo godimento, appiattito sul “desiderio dell’oggetto” e sul “desiderio di consumo” compulsivo dell’oggetto, perennemente insoddisfatto. Il capitalismo, dunque, secondo Lacan, anziché liberare il desiderio dai suoi vincoli materiali, morali e dalle inibizioni sociali, lo ha “spianato sotto il suo rullo” (Recalcati, 2010) trasformandolo in una rincorsa disperata verso un godimento tanto necessario quanto insoddisfatto. L’iperedonismo del nostro tempo ha in sé una pulsione che sembra infinita, inarrestabile, libera e svincolata da qualsiasi legge: tale libertà si presenta all’esperienza umana come non in grado di generare alcuna soddisfazione, è una libertà vuota, triste, infelice e apatica. Il discorso capitalista, nella promessa di liberare il desiderio dalle necessità materiali, finisce per proclamare la sua uccisione (Recalcati, 2010).

Desiderio, infatti, non vuol dire “godimento illimitato”: non è un godere illimitatamente, erratico, privo di responsabilità, al contrario: esso è piuttosto “una” capacità di lavoro, di impegno, creatività, impresa, invenzione, amore, scambio, apertura, generazione. Un “desiderare autentico”, piuttosto, sembrerebbe portare con sé il senso dell’attesa, dell’attesa del compimento, dell’attesa sicura del godimento, del già ma del “non ancora”.

Paradossalità, dunque, e fondamentale e “comune” esperienza umana quella del desiderio; ed è infatti così che Massimo Recalcati, interprete del pensiero di J. Lacan, avvia la sua riflessione proponendo una sorta di “panoramica” del Desiderio tracciandone i molteplici ritratti: «Cos’è la storia di un uomo se non l’insieme dei suoi desideri desiderati, la successione di quei desideri che ciascuno ha potuto desiderare?» (Recalcati, 2018, p. 36), il desiderio allora appare come “il più proprio” del soggetto ma contemporaneamente egli non è padrone del suo stesso desiderio in quanto «l’esperienza del desiderio non è mai una esperienza di padronanza [...]: non sono io che desidero ma è il desiderio che desidera al di là del mio io» (Recalcati, 2018, pp. 18-19).

Eppure, l’autore continua dicendo “L’eredità maggiore che un genitore lascia al figlio è l’eredità del suo desiderio” poiché è infatti soltanto quando si osserva il

“che cosa” e il “come” l’altro desidera che ci si può accorgere della propria capacità desiderante e dei contenuti della stessa; sembra cioè, che sia possibile per un figlio sperimentare il proprio desiderio, soltanto quand’egli può innanzitutto sperimentare il desiderio dei propri genitori. In questo aspetto del fenomeno del desiderio si concretizza uno dei paradossi più interessanti del processo simbolico di filiazione: «[...] il desiderio viene dall’altro ma il compito del soggetto è quello di assumerlo, di rigenerarlo, produrlo come proprio. È il desiderio, infatti, che custodisce la differenza del soggetto, che, come afferma Lacan, resiste ad ogni suggestione ipnotica che può provenire dall’Altro» (Recalcati, 2018).

Probabilmente, ciò che può inorridire, una volta che si sia presa coscienza di questo, è proprio l’idea di una possibile manipolazione del proprio desiderio da parte dell’Altro. Qui, infatti, emerge un’altra natura parossistica del fenomeno che stiamo indagando: pur nascendo da una identità esso si declina secondo una differenza, la cifra ermeneutica del Desiderio è l’Alterità, sia essa intesa come oggetto, persona, condizione o evento.

Il desiderio è sempre “apertura”, infatti è “apertura ad altro”, è sempre desiderio “di” qualcosa, chiede sempre un legame e getta sempre un ponte con altro da sé: non è mai esperienza dell’identico, del puro sé, a meno che non voglia tradire la sua propria natura e chiudersi narcisisticamente su sé stesso. Su questa descrizione del fenomeno, sul concetto di desiderio come “apertura” poggia l’attribuzione che Recalcati conferisce al desiderio, seguendo le orme di Lacan, intendendolo sempre come appartenente all’ordine dell’inconscio; il vero regno del desiderio è l’inconscio.

Esso abita l’inconscio, infatti esso: «è sempre desiderio inconscio [...] ogni volta che si dà esperienza del desiderio “io” mi sento spossessato dal governo sicuro di me stesso, mi sento portato da una forza che mi oltrepassa, che oltrepassa il potere di governo e di controllo dell’Io”; e continua: “l’esperienza del desiderio è l’esperienza di una forza in eccesso, di una forza che proviene da me ma che trascende l’Io [...]. È una potenza che decentra e sovrasta l’Io».

Ed è proprio per questa ragione che «Lacan associa sempre il termine desiderio alla figura dell’Altro. [...] è sempre esperienza di un’Alterità».

Dimensione aporetica, paradossale e contraddittoria, poiché il desiderio viene all’esperienza come «qualcosa che turba il mio Io e tutte le sue convinzioni consolidate [...] mi ustiona, mi sconvolge, mi rapisce, mi entusiasma, mi inquieta, mi anima, mi strazia, mi porta via [...] è una disidentità, una non-coincidenza, Lacan direbbe una divisione del soggetto» (Recalcati, 2018, p. 20).

Tale carattere “divisivo” e “paradossale” del desiderio, umano e divino allo stesso tempo, ci lascia, dunque, inquieti.

È possibile, allora, un’altra via?

Non pensando ad “addomesticare” il desiderio, impresa che sarebbe comunque impossibile, ma piuttosto tentando una diversa prospettiva ermeneutica, potremmo pensare oggi ad una educazione *al* desiderio, che pur già “proviene” da ognuno di noi e contemporaneamente ad una educazione *del* desiderio?

Potrebbe essere possibile trasformare o veicolare l’infinita potenza del desiderio verso una sua Pedagogia?

DAL FENOMENO ALLA FACOLTÀ: LA RAPPRESENTAZIONE TRA FILOSOFIA TRASCENDENTALE E ATTACCAMENTO

Tentiamo, dunque, questa seconda via e proviamo ad inquadrare il desiderio nella prospettiva di una facoltà o capacità umana, punto di partenza per poterne elaborare una pedagogia.

Deleuze e Guattari rimandano alla rivoluzione critica: nell'Antiedipo affermano che esiste una sorta di «Macchina specifica che mette in scena il desiderio, questa macchina è solo teatrale [...] mentre il desiderio appare come ciò che produce il fantasma, raddoppiando la mancanza, facendone un'incurabile insufficienza d'essere. Di qui la presentazione del desiderio come puntellato sui bisogni (teoria del puntellamento)» (Deleuze & Guattari, 2002, p. 28).

Il carattere ontologico principale del Desiderare, in questa visione, è un'essenza "teatrale": il desiderare mette in scena una realtà altra, esso è pertanto, in qualche modo, "produttivo".

Gli stessi autori dell'Antiedipo affermano: "È merito di Kant l'aver operato in merito al desiderio una rivoluzione critica" (Deleuze & Guattari, 2002); nella Critica del Giudizio Kant afferma che il Desiderare è "la facoltà d'essere mercè le proprie rappresentazioni, la causa della realtà degli oggetti in tali rappresentazioni" (Deleuze & Guattari, 2002). In senso kantiano, allora, il desiderare potrebbe essere quella "facoltà d'essere" capace di produrre rappresentazioni di oggetti la cui realtà è data dalla sua stessa attività rappresentativa, ossia: la realtà degli oggetti, dei contenuti della rappresentazione non è "reale" ma, in qualche modo, "messa in scena", costruita dalla rappresentazione stessa.

Il concetto di Rappresentazione diventa adesso centrale per un'analisi sul Desiderare che voglia intenderlo come facoltà di natura trascendentale, universale "a priori" e potenziale. Lo stesso Lacan in uno dei suoi Seminari sul Desiderio riferisce di un particolare esperimento che chiarisce la potenza della Rappresentazione come facoltà umana: «Gli psicologi di quella scuola che fu chiamata Scuola di Marburgo [...] hanno condotto con grande perseveranza ogni sorta di esperimenti su una specie di intuizioni che chiamavano il pensiero senza immagini. Si trattava di pensare senza immagini» (Deleuze & Guattari, 2002, p. 27). Una rappresentazione (Vorstellung), intesa kantianamente, costituisce la funzione dell'intelletto in generale e sembra essere non solo il prodotto dell'Immaginazione produttiva ma anche, in qualche modo la stessa funzione dell'intelletto; dall'altra parte essa coniuga intelletto e senso.

Il Desiderare, potrebbe, dunque, avere a che fare con entrambe queste funzioni, senso e intelletto. Da una parte, allora, l'Immaginazione è un "ingrediente necessario" alla composizione della conoscenza in quanto coinvolta nella percezione della realtà; dall'altra essa non si limita alla "riproduzione" alludendo invece ad una sua opera di produzione; e dall'altra ancora, sembra che l'Immaginazione abbia, in qualche modo, una capacità di "sintesi". Nell'ottica kantiana l'Immaginazione è dunque produttiva, rientra nelle facoltà legate alla percezione, quindi, coopera alla conoscenza in senso "creativo", ed è sintetica.

L'Immaginazione produttiva, allora, mentre da un lato opera una sintesi conoscitiva tra il molteplice dei dati sensibili e l'intelletto, dall'altro crea contenuti ideali nuovi,

non limitandosi alla sola “riproduzione”, producendo allo stesso tempo un “effetto” sull’animo: muovendo da Kant ma andando oltre Kant, probabilmente si può ritenere che questo “effetto” possa essere proprio la traccia di un collegamento sintetico che l’Immaginazione produce tra una facoltà di ordine gnoseologico, di tipo cognitivo, ed un’altra di tipo, appunto, emotivo.

Una Teoria del Desiderare che voglia essere base per una Pedagogia, potrebbe fondarsi, dunque, su un triplice paradigma: “pensiero critico”, legato all’immaginazione produttiva che culmina in un discernimento, da una parte; “sentire”, come effetto sull’animo e sensazione di questo effetto, dall’altra, - potremmo tradurre tale sensazione in un “sentire un’emozione”, una “carica” emotiva, richiamata dalla rappresentazione, come nuovo contenuto legato alla dinamica o al “gioco”, per riprendere le espressioni kantiane, tra le altre due facoltà che operano nel Desiderare, intelletto e senso; - e in ultimo, pulsione e spinta relazionale, proveniente da Altro e direzionata verso Altro.

Il Desiderare, in quest’ottica, assumerebbe allora, in un paradigma relazionale, una sorta di “funzione ponte” tra facoltà o sfere dell’umano apparentemente distinte o disomogenee, richiamando contemporaneamente, per il tramite della Rappresentazione e dell’Immaginazione produttiva, emozionalità, capacità di proiezione, visione futura e discernimento, traducendosi in ultima battuta in una intenzionalità etica, poiché ogni desiderio “chiede” la sua realizzazione.

DESIDERIO, RAPPRESENTAZIONE E ATTACCAMENTO

Di Rappresentazione ha parlato in senso “educativo-relazionale” - per tale approfondimento fondamentale - il celeberrimo Bowlby: nella celeberrima Teoria dell’Attaccamento (Bowlby, 1976) parla di Modelli Operativi Interni, intendendo con questi delle strutture mentali in grado di creare rappresentazioni del Sé e dell’Altro capaci di fornire al bambino in crescita una mappa di orientamento proprio verso il Sé e verso l’Altro. Le ricerche di Mary Ainsworth attorno alla teoria bowlbiana dell’attaccamento e della Strange situation (Bowlby, 1988) hanno portato ulteriore chiarezza sulla definizione della natura e struttura dei MOI: egli riteneva che la loro struttura fosse tale da permettere ai bambini «di adattarsi alle mutazioni del contesto ambientale ampliando il repertorio comportamentale a loro disposizione» e sottolineando la loro dinamicità evidenziava «il carattere intrinsecamente relazionale dei processi che sono alla base del comportamento. Il termine Modello indica, infatti, che la struttura della rappresentazione è relazionale e che trae origine dalla relazione con il mondo reale, mentre il termine operativo sottolinea la qualità dinamica dei modelli» (Ortu, Pazzaglia & Williams, 2013, p. 68).

Ciò che è chiaro, dunque, è che in base e a partire dalla precoce relazione diadica, dalla “danza interattiva” di madre e bambino, e in base alla responsività e sensibilità della madre ai bisogni innanzitutto emotivi del bambino, si costruiscono modelli, come strutture e rappresentazioni del sé e del mondo nelle quali comprendere, come appunto riferendosi ad un paradigma concettuale, il sé, il mondo esterno e gli altri; essi inoltre aiutano l’individuo a predire e comprendere il proprio ambiente, promuovendo comportamenti che garantiscono la sopravvivenza, quali “il

mantenimento di una prossimità nei confronti di un'altra persona chiaramente identificata, ritenuta in grado di affrontare il mondo in modo adeguato" (Bowlby, 1983, p. 25) e stabiliscono un senso di sicurezza per l'individuo.

Infatti «Una volta costruite, le rappresentazioni mentali di sé in rapporto con gli altri tendono ad essere relativamente stabili nel tempo, permettendo in tal modo di fare previsioni sull'evoluzione futura, e ad auto-perpetuarsi, poiché ogni persona è portata a ricreare esperienze congruenti con la propria storia relazionale» (Bowlby, 1983, p. 69), ossia: ogni Modello funge da filtro per le esperienze relazionali future e selezionerà, inconsapevolmente, di esperire solo quelle relazioni che confermeranno il paradigma concettuale di riferimento in cui gli stessi modelli si sono formati, di qui il carattere dell'auto-perpetuazione. Intimamente legati alle rappresentazioni mentali, potremmo dire che i Modelli creino "l'ambiente ontogeneseologico-etico ed emotivo interno" di riferimento per il soggetto, entro cui comprendere una visione totale del mondo, del sé e dell'altro.

Potremmo ritenere, dunque, alla luce di tali riflessioni che il desiderio di ogni madre per il suo bambino, traducendosi in precise modalità relazionali probabilmente fa sì che nel bambino stesso maturi, in un modo piuttosto che in un altro, uno stile della sua capacità di desiderare piuttosto che un'altra.

L'impianto concettuale della Teoria dell'Attaccamento echeggia in modo importante l'istanza relazionale, mettendo al centro dello sviluppo della mente del bambino, futuro adulto -ossia delle facoltà di ordine cognitivo ed emotivo-affettive e comportamentali- proprio la relazione educativa, collegando ad essa l'imprevedibilità, per così dire, dello sviluppo che quelle facoltà e abilità possono avere nella loro struttura, che appunto ha a che fare con una sorta di organizzazione. Si potrebbe dire che, probabilmente in modo esemplare, la Teoria dell'Attaccamento segna il passaggio da un modello pulsionale e intrapsichico dello sviluppo della mente ad un *modello relazionale* (Lingiardi & Gazzillo, 2020): esso «nasce dall'esigenza di mostrare i limiti dell'approccio pulsionale e intrapsichico e di favorire lo sviluppo di un approccio che valorizza il ruolo delle relazioni oggettuali e interpersonali nella strutturazione della mente» (Lingiardi & Gazzillo, 2020, p. 55) e raccoglie tali istanze traducendole in una valorizzazione del legame tra relazioni interpersonali e relazioni oggettuali interne, non riferibile ad una scuola di pensiero specifica ma combinando tra loro diverse tradizioni che presentano come punto fondante l'apertura e la "decisività" della *relazione* nello sviluppo della mente e della personalità umana.

Nonostante le diverse interpretazioni, dunque, i teorici del modello o paradigma relazionale riconducibile nel suo sviluppo tra la fine degli anni Settanta e Ottanta, condividevano "l'idea del valore sovradeterminato delle relazioni nella comprensione della mente umana, del carattere della sua patologia, così come della natura dell'azione terapeutica", mantenendo come cardine delle diverse teorie il punto di vista secondo cui "l'intrapsichico si costruisce soprattutto a partire dalle interiorizzazioni di esperienze interpersonali mediate dalle limitazioni imposte dagli aspetti innati del Sé".

Una tale impostazione assume come criterio principe interpretativo il fatto che esiste una sorta di "ambiente interno innato" che interagisce continuamente con un "ambiente esterno dato". Infatti «per l'analista relazionale, realtà e fantasia, mondo

interno e mondo esterno, intrapsichico e interpersonale, sono aspetti della vita leggibili solo nella loro continua interazione» (Lingiardi & Gazzillo, 2020, p. 56). Definitasi poi, negli anni 2000 anche dal punto di vista istituzionale – con il pieno riconoscimento dall’International Association for Relational Psychoanalysis and Psychotherapy (IARPP) - il modello relazionale attraverso molte fecondazioni e ibridazioni configura lo sviluppo della mente e della sua organizzazione - che condiziona le risposte individuali ai bisogni-come derivante da un intreccio di tre istanze principali: l’ambiente della prima infanzia e le sue mistificazioni (pensiamo ad autori come Sullivan, Winnicott e Bowlby), valori sociali e forze storiche (Fromm), fantasie inconsce tipiche della psicanalisi classica (Thompson) (Lingiardi, Gazzillo, 2020).

Intendiamo, infatti, muoverci in questo paradigma, quello relazionale, che privilegia quindi rispetto all’impostazione pulsionale, un’ interazione di più forze – interne ed esterne- come originanti del mentale e delle sue facoltà, nel tentativo di inquadrare lo sviluppo della facoltà del Desiderare, come appartenente alla sfera cognitiva, da una parte, ed emotivo-affettiva dall’altra; in particolare rileviamo assonanze e legami diretti tra la genesi di questa abilità umana e, appunto, la “prima” e originaria relazione del bambino: la relazione di Attaccamento.

Integrando modelli e discipline diverse come la psicologia evolutiva, l’etologia, la cibernetica e la biologia evoluzionista, Bowlby teorizza l’esistenza di un sistema motivazionale primario e autonomo: nei tre volumi che compongono la sua opera principale, l’autore ritiene che i bambini nascano con un “repertorio comportamentale (comportamenti di attaccamento) selezionato durante l’evoluzione della specie, che ha come fine quello di incrementare la probabilità di mantenere la vicinanza ad altri supportivi (figure di attaccamento)” (Lingiardi, Gazzillo, 2020, p. 63) e che tale sistema attivi una serie di abilità (cognitivo-emotivo-affettive) capaci di garantire la sopravvivenza ma che si costruiscono appunto “in relazione”; troviamo affascinante la scoperta di tale autore, dal momento che si può probabilmente ritenere che la “svolta relazionale” della Teoria dell’Attaccamento sia effettivamente responsabile di un’interpretazione dello sviluppo della persona, con tutte le sue facoltà, capace di integrare istanze diverse e conferire nuova chiarezza al Desiderare, riguardo tanto alla sua origine quanto alla sua possibile diversa evoluzione.

Delineando i caratteri generali della teoria, accanto ai comportamenti e alle figure d’attaccamento, l’autore rileva i “sistemi dei comportamenti di attaccamento”: tali sistemi si attivano in seguito a minacce percepite dall’esterno e hanno la funzione di ri-portare il bambino in stretta prossimità alla madre (o al caregiver) attraverso l’esibizione di alcuni specifici pattern comportamentali (pianto-riso ecc.). È importantissimo sottolineare un aspetto a tal riguardo: la funzione di un genitore è quella di fornire innanzitutto e primariamente protezione, nutrimento e conforto, è infatti proprio per questo che i bambini naturalmente ne ricercano la vicinanza. Analogamente l’adulto favorisce l’esplorazione del bambino promuovendone la sicurezza e contemporaneamente incitandolo a “prendere il volo”: tale semplice dinamica non è da potersi dare per scontata, piuttosto è vero, probabilmente, che sia più frequente, purtroppo, il contrario.

Conseguenza ancora più sorprendente è il vedere come in base ad una particolarissima e articolata dinamica che avviene nel “mentale” per il tramite delle Rappresentazioni del Sé e dell’Altro maturate in virtù della Relazione d’Attaccamento, si creino dei prototipi relazionali capaci di direzionare tutto il comportamento, in primo luogo mentale, del bambino, rinvenibili ancora nell’adulto, per tutta la sua vita.

Vediamo, dunque, più da vicino cosa accade nella strutturazione della mente nell’ottica del Paradigma Relazionale e dell’Attaccamento, come potrebbe originarsi il Desiderare a partire dalla costruzione della mente stessa laddove essa si radica nella relazione primaria e quale responsabilità, dunque, abbia la Relazione d’Attaccamento (che fonda la Relazione Educativa madre o caregiver-bambino) nello sviluppo e nello “stile” del Desiderare stesso.

Se si dovesse sintetizzare in un’unica espressione il legame madre (caregiver)-bambino, probabilmente, nell’ottica della teoria bowlbiana, si potrebbe dire “ricerca di vicinanza”: questo proprio perché è proprio tale ricerca che consente al nuovo nato, in formazione, di regolare, comporre o ridurre le emozioni negative, quali l’ansia, la paura, la rabbia; tale capacità, innanzitutto di regolare le emozioni, in seguito di codificarle e addirittura di prevederle, come è noto, sarà poi acquisita man mano dal bambino nel corso del suo sviluppo ponendo le basi della propria abilità di resilienza e di far fronte agli eventi difficili della vita di ognuno. Resta un fatto fondamentale, cioè quello per cui il bambino matura tali capacità necessarie alla sua stessa sopravvivenza e funzionalità “in relazione”, certamente non in una situazione di autonomia irrelata (Attili, 2018).

DESIDERIO, PARADIGMA E MODELLI OPERATIVI INTERNI

Si potrebbe postulare, che a partire dalla relazione primaria del bambino con il *caregiver*, la facoltà del Desiderare operi e si strutturi nel “mentale” come un Modello Operativo Interno; si potrebbe, inoltre, affermare che essa possa essere “introdotta” nel suo sviluppo e nel suo operare, proprio come le altre facoltà, a partire dall’esempio “del Desiderare” che offre la figura del *caregiver*.

Ciò che risulta assai interessante e rilevante per questa ricerca è questa capacità adattiva e organizzativa della mente nelle sue strutture paradigmatiche - assimilabile all’attività del Desiderare - intese come MOI e rinvenibile sin nell’infanzia, che cerca una sorta di coerenza logica tra le concezioni di cui è in possesso e quelle nuove che necessariamente deve assumere in base ad un cambiamento sopravvenuto nell’ambiente o nella stessa figura di accudimento, a cui deve rispondere:

“L’attenzione si rivolge, dunque, al processo evolutivo e ai cambiamenti qualitativi dell’organizzazione (..) il sé trova le proprie radici nell’organizzazione e nella relazione del sistema diadico” e in questo contesto le Rappresentazioni del Sé e dell’Altro “si formano all’interno della matrice relazionale grazie alla costruzione di schemi interattivi, di una serie di aspettative e di comportamenti adattivi che formano l’ossatura dei Modelli Operativi Interni che il bambino va costruendosi” (Bowlby, p.63).

I Modelli, allora, da una parte sono stabili, rigidi, ma dall'altra anche adattivi e flessibili; per usare una metafora reperita nell'ambito giurisprudenziale, riteniamo di poterli intendere come i Principi Costituzionali di base della propria *Weltanschauung*, principi originari di riferimento che creano un orizzonte ermeneutico stabile, che va a formare, infine, e delineare l'identità stessa del soggetto, difficilmente modificabile ma non immune al cambiamento o al sovvertimento: essi si rendono modificabili qualora l'ambiente esterno lo dovesse richiedere per la conservazione del Sé.

Allo stesso tempo il Modello pregiudica, in qualche modo, il destino futuro del soggetto - in questo carattere sta la sua "destinalità" - in quanto tende a ricercare e ricreare le condizioni di esperienza di una data realtà o relazione che sia coerente con la struttura del Modello stesso. Intimamente legati con le rappresentazioni mentali, potremmo forse dire che i Modelli costituiscano quelle fondamenta capaci di creare un "ambiente onto-gnoseologico interno" entro cui "comprendere", sia in senso "fisico" che "ermeneutico", una visione totale del Mondo, del Sé e dell'Altro, rispettando, nel corso della vita, una coerenza e "logica interna" funzionale alla sua stessa ecologia.

Proviamo a cogliere il nesso che tali MOI potrebbero avere con la costituzione della facoltà del Desiderare, essa stessa intesa come Modello Operativo Interno.

Alla luce delle riflessioni fatte, ecco il punto focale: a nostro parere, sarebbe plausibile pensare che il desiderio operando e comportandosi esattamente come un MOI, nascendo e sviluppandosi come una capacità sia del mentale che dell'emotivo-affettivo all'interno della relazione primaria, si mostri "condizionato" e "condizionabile" non solo dalla relazione d'Attaccamento stessa con il *caregiver* che permette che si creino le Rappresentazioni (del sé e dell'altro e del mondo) ma altrettanto dal "Paradigma dato" nel senso di "ambiente esterno", in cui lo stesso *caregiver* si è formato e si forma, ricevendo continua educazione e, di conseguenza, stimoli all'adattamento e al cambiamento -proprio perché resta chiaro il fatto per cui non sia soltanto la relazione diadica precoce a formare, da sola, i Modelli Operativi, ma anche il dato ambientale esterno-.

Ciò che è valido per i Modelli e le Rappresentazioni, stabili nella loro struttura ma flessibili allo stesso tempo, passibili di cambiamento qualora l'ambiente esterno con cui si è in relazione lo richiedesse, per garantire la propria sopravvivenza e funzionalità, potrebbe essere valido, dunque, per il "Desiderare".

I Desideri, infatti, e il Desiderare, nel corso della vita possono mutare, e mutano come mutano le rappresentazioni: il punto è chiedersi e capire da "cosa" essi possano essere influenzati per cui il loro mutare possa essere identificato come autentico o inautentico, e, infine, dar luogo a comportamenti auto-sabotanti per l'individuo stesso, fino a portare l'identità, che di desiderio si nutre, ad uno stato di dispersione e confusione.

A tal proposito, ci sembra opportuno accennare -seppur velocemente- al carattere di *manipolabilità* dell'Identità e del Desiderare: il seme dell'"alienazione", nelle diverse forme in cui essa può presentarsi, attende di attecchire proprio su questo terreno, il terreno del Desiderio come "specchio" dell'Identità personale.

UNA POSSIBILE PEDAGOGIA DEL DESIDERIO PER LA GENITORIALITÀ CONTEMPORANEA

All'interno della Relazione Educativa primaria d'Attaccamento si gioca, potremmo dire, la costituzione e lo sviluppo della stessa identità del bambino; esistono connessioni, inoltre, del formarsi dell'identità, del senso del Sé con il tipo, il tipo di attaccamento che sono note alla ricerca attuale sull'argomento. Accenniamo soltanto, in questa sede, ai noti Stili di Attaccamento-presenti in letteratura- per poi operare alcune connessioni con la facoltà del Desiderare e con l'Apprendimento in generale.

A suffragio di tale ipotesi, richiamiamo le riflessioni di Spitz sui bambini deprivati negli orfanotrofi di Londra (Spitz, 1973) dove torna al centro dell'analisi la relazione educativa, di cura e accudimento nell'alveo delle sue forse "inedite" interconnessioni con il Desiderare: «la soddisfazione dell'uomo non può essere ridotta alla soddisfazione dei bisogni cosiddetti primari» (Recalcati, 2018, p. 40) poiché il desiderio non si nutre di oggetti, come il bisogno, ma di segni, di "segnali" per potersi "aprire" e sviluppare, e tali segnali non possono che provenire dalla relazione primaria che si pone "innanzitutto" come relazione affettiva che "apre" l'apprendimento e la conoscenza del mondo.

Vediamo quanto aveva osservato Spitz nella sua "sindrome di deprivazione primaria" (Spitz, 1973, p. 122): «i bambini accuditi con solerzia da infermiere particolarmente efficienti si lasciavano inspiegabilmente morire di inedia e di anoressia sviluppando gravi sintomi depressivi» (Recalcati, 2018, p. 41). La "sindrome da deprivazione primaria" rilevava come, pur in presenza dei soddisfacenti dei bisogni di cura e accudimento primari, i bambini "mancassero" di un "alimento" che appariva ed emergeva come fondamentale per la propria conservazione e sopravvivenza:

«Mancava loro la presenza dell'Altro dell'amore, l'ossigeno del desiderio dell'Altro, il dono della presenza dell'Altro, come dono che trascende la dimensione anonima e protocollare delle cure, mancava loro il segno d'amore» (Recalcati, 2018, p. 41).

La mancanza dell'affettività, pur in presenza delle cure e della soddisfazione dei bisogni fondamentali per la sopravvivenza, metteva a repentaglio e invalidava la sopravvivenza stessa infatti «i bambini si lasciano morire o sprofondano nella depressione perché non sopportano la privazione del segno d'amore» (Recalcati, 2018, p. 41).

L'aspetto relazionale, di "desiderio" dell'Altro, dello sguardo emotivo-affettivo dell'Altro, di chi offre le cure è, dunque, tanto importante per la sopravvivenza del piccolo quanto il nutrimento, la protezione o l'accudimento primario.

La mancanza e la deprivazione emotivo-affettivo-relazionale all'interno dell'istanza della cura, sembra risultare, in ultima analisi, in una sorta di "chiusura" sia interna al proprio organismo, la quale porta addirittura all'inedia, all'anoressia e alla depressione, che esterna verso il mondo: la mancanza del "desiderio" comunicato dall'Altro per il Sé del bambino, pur in presenza del soddisfacimento dei bisogni primari, conduce alla morte "dell'essere" totale poiché «quello che si rivela decisivo per la vita umana è la presenza del dell'Altro» (Recalcati, 2018, p.

42); presenza che sola può “aprire” e attivare, dunque, quanto è in potenza nell’umano stesso.

A questo proposito Lacan sottolinea, in un certo senso sintonizzandosi con il nucleo più profondo della Teoria dell’Attaccamento, la fondamentale essenzialità delle cure materne: la funzione materna è quella di “particolarizzare le cure” (Lacan, 1987) sottraendole al pericolo dell’anonimato che getterebbe il sentimento del Sé del piccolo nel vicolo cieco dell’anoressia e dell’inedia.

Desiderio è, quindi, “apertura”, “vita aperta-a” e tale apertura implica e significa “apprendimento”.

Questa dialettica presente tra strutture innate e apprendimento, “attivate” come funzioni o facoltà dalla Relazione di Attaccamento ci riportano alla natura “trascendentale e potenziale” delle strutture a priori kantiane: la novità, a nostro parere, consisterebbe nel fatto che esse, appunto, non solo sono valide a livello cognitivo ma anche e forse, soprattutto, a livello emotivo-affettivo.

Esattamente come le strutture del “mentale” sono trascendentali e potenziali a livello gnoseologico, “a priori” e pure ma “riempite” a posteriori, esistono altresì strutture di natura emotivo-affettiva egualmente trascendentali e potenziali: esse sono quindi anche “relazionali”, quindi “sintetiche”, e si attivano, si sviluppano e si “riempiono” a partire dalla “prima relazione”.

Pensiamo ad una *Tavola Dialogica* per genitori e figli, che riuniti per cena, “mettono a tema”, in modo deliberato, tentando una consapevolezza, il Desiderio. I genitori, ricevuta una formazione sul Desiderio nelle Scuole per genitori (Bellingreri, 2012), a tavola, riuniscono per cena i figli e imbandiscono una *Tishreden* sul Desiderio (Giussani, 2000).

Mentre si cena, in un’atmosfera sicura, accogliente, si mettono a tema i desideri di ognuno; i genitori conducono il dialogo, applicando modalità e contenuti suggeriti dal percorso che abbiamo delineato e contemporaneamente offrendo strumenti critici di discernimento, ascoltano attivamente (Chul-Han, 2016, p. 100) i loro figli. Scandagliando le libere espressioni dei figli, sui loro desideri, particolari, -che potrebbero essere o sembrare anche assurdi! - li accompagnano ad una revisione critica, alla ricerca dell’origine di quei desideri stessi e della possibile discesa nell’etica, ossia nella realizzazione. Assicurando tutto il loro sostegno, ideale e pratico, concreto, fatto di azioni, iniziative da mettere in campo. Rintracciando le origini emotive dei desideri e le rappresentazioni che li accompagnano, rispettandole, accogliendole e comprendendole essi potrebbero guidare i figli al recupero delle reali motivazioni che hanno portato all’espressione di quel desiderio, vedere e verificare se esso sia autentico o indotto, sapendo dei fattori di influenza a cui il Desiderare è sottoposto.

Scientificamente parlando, infatti, a cosa potrebbe essere paragonato il momento dell’“esplorazione” - all’interno della Strange Situation - a cui il bambino si lascia andare, curioso, se non ad una sua capacità di desiderare “in atto”? Probabilmente sarebbe ragionevole pensare che proprio in base agli Stili di Attaccamento ogni bambino maturerebbe un certo Stile di Desiderio corrispondente: desiderio di sé, dell’altro, del mondo, dunque desiderio come “esplorazione desiderante”.

Nell’intimità della casa, all’interno del dialogo esistenziale, di cui si è parlato, i genitori potrebbero conoscere “in occasione” del figlio per sé stessi, in primo luogo,

e poi per il figlio, il *Sistema di Evidenze* che traduce in sintesi il cuore della Pedagogia del Desiderio come vorremmo intenderla. Il desiderio emerge come esigenza costitutiva del nostro essere, per questo riteniamo che occorra essere preparati, in quanto genitori, a riconoscere, accogliere e sostenere i desideri dei nostri figli poiché essi attraversano tutta l'esperienza umana.

Questo potrebbe essere inteso come uno dei più suggestivi suggerimenti per l'esistenza umana, per poter cercare uno strumento capace di dotare l'uomo di una potente capacità di discernimento, e allo stesso tempo, di soddisfazione: «Direi allora: se si vuole diventare adulti senza essere ingannati, alienati, schiavi di altri, strumentalizzati, ci si abitui a paragonare tutto con l'esperienza elementare» (Giussani, 1988, p. 13).

Così si potrebbe tradurre l'esperienza del Desiderio che ogni nuova creatura che emerge dovrebbe poter sperimentare: un'esperienza elementare, semplice e potente allo stesso tempo che merita di essere accolta e sviluppata nel seno della relazione educativa di cura e accudimento per poter fiorire durante tutta l'esistenza intera.

CONCLUSIONI

Il Desiderare, al crocevia delle diverse teorie accennate, ci si pone innanzi come una facoltà dotata di una potenza meravigliosa: "sintesi trascendentale" e legame interdipendente tra livello cognitivo, nelle forme di funzioni cognitive superiori legate al discernimento e alla decisione, nonché all'apprendimento, interconnessione dei livelli emotivi-affettivi ed etico-relazionali dovuti proprio al "seno" in cui si sviluppa il Desiderare, - la relazione diadica d'Attaccamento - fanno del Desiderare stesso una *Mittelstellung*, una *facoltà ponte* tra le altre, capace di essere uno strumento di orientamento di grande beneficio per l'essere umano. Tra attesa, esplorazione, rappresentazione ed euforia anticipatoria.

Un tale percorso sulla conoscenza, sulla funzione e sull'utilizzo "consapevole-deliberato" della Facoltà del Desiderare, si potrebbe, dunque, porre come una "Pedagogia": un approfondimento sulla natura di questa "facoltà di mezzo" tra pensiero critico, immaginazione e capacità emotivo-affettive, ci suggerisce di poter essere e costituire un valido strumento metacognitivo e operativo, funzionale anche ad una "ricomprensione" in senso ermeneutico del fine ultimo della genitorialità innanzitutto; un figlio nasce da un desiderio, in primo luogo.

Il Desiderio Esistenziale, inteso come complesso di quelle stesse esigenze, necessita, dunque, di una Pedagogia metacognitiva, da potersi attuare innanzitutto "a casa" ad opera di chi si occupa di accudimento e cura, dove "tutto", per ogni nuova creatura che emerge al mondo, comincia: le facoltà di ordine cognitivo ed emotivo sarebbero da intendersi tutte come interrelate e "desideranti", come "emozioni intelligenti", "incorporate" e "religiose" nel senso descritto prima; esse necessitano di essere conosciute, per poi essere correttamente sviluppate, nella loro naturale infallibile potenzialità e potenza di essere capaci contemporaneamente di Criticità, Protezione per l'individuo, Proiezione progettuale, Visione e Senti-mento, in una sola parola, nella loro naturale "essenza desiderante" e orientativa che può,

innanzitutto, crescere a partire e nell'alveo di una sana e amorevole relazione di cura genitoriale.

A conclusione di questo nostro percorso sulla profonda connessione esiste tra relazione affettiva, di cura e Desiderio richiamiamo un'immagine, molto cara allo stesso Lacan, che sentiamo come iconica, quella dello "specchio" che si incrocia con quella della "danza interattiva" individuata da Winnicott: «Che cosa vede il bambino quando guarda il volto della madre? Suggesto che normalmente il bambino vede sé stesso. In altre parole, la madre guarda il bambino e il modo in cui ella appare è in relazione a ciò che vede nel bambino» (Winnicott, 2019, p. 185).

Il Desiderio del piccolo può svilupparsi a partire dal Desiderio che la madre ha del piccolo, il Desiderio dell'Altro, come si è detto.

Alla luce di tali riflessioni, probabilmente si potrebbe dire che la relazione diadica è uno specchio per il bambino ed è originante del suo "Stato Ideale Interno", stato che sarà, come un paradigma, in un certo senso "protetto" da qualsiasi minaccia proprio attraverso tutti i suoi futuri Desideri.

BIBLIOGRAFIA

- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Milano: Scholè.
- Attili, G. (2018). *Attaccamento e legami. La costruzione della sicurezza*. Milano: San Paolo.
- Bellingreri, A. (2012). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Bowlby, J. (1988). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bowlby, J. (1983). *Attaccamento e perdita, vol. III: La perdita della madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bowlby, J. (1976). *Attaccamento e perdita, vol. I: l'Attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Chul-Han, B. (2016). *L'espulsione dell'Altro*. Milano: Nottetempo.
- CENSIS (2010). *44° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2010*. Milano: FrancoAngeli.
- Deleuze, J., Guattari, A., (2002). *L'antidipo*. Torino: Einaudi.
- Giussani, L. (2000). *L'autocoscienza del cosmo*. Milano: Rizzoli.
- Giussani, L. (1988). *Il senso religioso*. Milano: Rizzoli.
- Lacan, J. (2016). *Il Seminario. Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione 1958-1959*. In A., Di Ciaccia (Ed.). Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (1987). Due note sul bambino. In *La psicoanalisi, I*. Roma: Astrolabio.
- Lingiardi, V., & Gazzillo, F. (2020). *La personalità e i suoi disturbi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ortu, F., Pazzaglia, C., & Williams, R. (2013). *La psicologia contemporanea e la teoria dell'attaccamento*. Roma: Carocci editore.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spitz, R. (1973). *Il primo anno di vita*. Roma: Armando.
- Winnicott, D. (2019). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

L'immaginale come spazio del desiderio: ricadute educative

The imaginal as a space of desire: educational implications

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina, Italia, aversace@unime.it

ABSTRACT

Viviamo in una sorta di “didattica del consumo”, i nostri stessi desideri non sottendono più alla mancanza dell'altro ma si manifestano come assenza di un oggetto immesso da un mercato capitalistico che tende ad anestetizzare i soggetti, nell'idea di promuovere solo bisogni, più che desideri, di consumo. L'immaginazione, però, offre la possibilità di riaccendere il nostro più profondo essere, ridestarci da quelle forme di sonnambulismo per offrirci, invece, la possibilità di continuare a sognare, di esprimere quei desideri che appaiono sopiti e che, invece, nel profondo dell'anima rappresentano la vera qualità dell'essere.

ABSTRACT

We live in a sort of ‘didactic of consumption’, our very desires no longer subtending the lack of the other but manifesting themselves as the absence of an object introduced by a capitalist market that tends to anaesthetise subjects, in the idea of promoting only needs, rather than desires, of consumption. Imagination, however, offers the possibility of rekindling our deepest being, awakening us from those forms of somnambulism to offer us, instead, the possibility of continuing to dream, of expressing those desires that appear dormant and that, instead, in the depths of the soul represent the true quality of being.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Desire; Imagination; Education

Desiderio; Immaginazione; Educazione

INTRODUZIONE

Il desiderio si lega alla mancanza: all'assenza di qualcosa o, ancora meglio, di qualcuno. Lacan sosteneva che il desiderio, in fin dei conti, non fosse altro che il “voler” essere riconosciuti da qualcun altro, essere desiderio dell'Altro e, nel momento in cui, invece, sperimentiamo l'assenza dell'altro, sia essa fisica o solo psicologica, incorriamo in momenti di frustrazione. I desideri che sovente sono

presenti, perlomeno nella cultura occidentale, ormai nel terzo millennio, si riferiscono più a oggetti di “godimento immediato”, a soddisfazioni compulsive che non a ciò che, invece, potrebbe essere una “manifestazione dell’anima”, una rivelazione del proprio essere attraverso ciò che intendiamo manifestare e, in tal senso, l’essere riconosciuti dall’altro assume una forte valenza educativa poiché, come sostiene Recalcati, il desiderio non è il capriccio ma *vocazione* e, come tale, dà senso, unità e profondità alla vita, è una spinta che riesce ad allargare gli orizzonti, che apre nuovi mondi. Se da un lato si sta assistendo all’eclissi del desiderio, dall’altro lato è possibile, però, tenere in considerazione l’idea che, per educare al desiderio, non bisogna accostarsi a quella manualistica di psicologia nordamericana che offre, spesso, “ricette preconfezionate” (Recalcati, 2016) ma rispondere alla *chiamata*, ovvero accogliere il segno del proprio nucleo interiore e rinvenire idee che, per quanto possano apparire obsolete, invece rimandano al mito, alla scoperta, alla visione, alla *vocazione* (Hillman, 1996; 1997, p. 20), di cui il desiderio ne è la più autentica espressione.

L’HIMMA: UN CONTRALTARE ALL’HOMO FELIX

Sogni, aspettative, fantasie, speranze, desideri. Quante volte nel corso di un giorno, costellato da impegni, doveri, cose da fare, nel momento in cui riusciamo a ritagliare un piccolo spazio da dedicare a noi stessi compiamo quel viaggio che ci proietta in un “altro mondo”, avvolto da quell’“onirico” che rivela, spesso, ciò che segretamente teniamo nascosto agli altri e, in una certa forma, anche a noi stessi. L’occultamento che ognuno di noi compie emerge, però, attraverso un inconscio indomabile, che in tutta la sua potenza “sviscera” le emozioni legate a quella dimensione psichica che non può essere circoscritta solo a un agente soggettivo come l’Io individuale, ma rimanda a una visione di molteplicità: l’essere umano, sostiene Hillman riecheggiando il pensiero di Plotino, è molte cose (Hillman, 1974; 1981; 1982; 2002, pp. 20-21) e, analogamente, richiamandosi a Jung, sostiene che esiste un’analogia pluralità della coscienza che è ravvisabile nella dissociabilità della psiche in molti complessi e, la coscienza, “dipende dall’immaginazione (*phantasia, to phantastikon*); questa, poi, occupa un posto centrale nell’anima” e, quando si trova al “posto giusto”, fa da specchio; ancora, l’immaginazione è una facoltà attiva che dipende dall’anima, non è dunque un’attività fisica ma solo psichica e «l’attività essenziale della psiche, quella che ne caratterizza l’essenza, è la creazione incessante di immagini fantastiche» (Ivi, p. 25). Sono quelle immagini alle quali abbiamo ricorso da bambini, rifugiandoci in un luogo magico e inaccessibile agli altri, dove gli eventi seguivano il corso che noi gli davamo, un contesto dove spazio e tempo cessavano di esistere e ci offriva quella sicurezza di fronte a una realtà che, invece, ci faceva paura; sono quelle immagini che, soprattutto da adolescenti, ci proiettavano nelle braccia dell’amato/a, pur senza la sua presenza fisica o anche se in presenza di un amore non ricambiato: il nostro mondo interiore si popolava, comunque, di quelle immagini che, quasi come in un flusso di coscienza faulkneriano, davano una consistenza quasi tangibile al nostro mondo emozionale, alle nostre aspettative, ai nostri *desideri*. Mondì, quelli

immaginali dell'infanzia e dell'adolescenza, chimerici, incantati, prodigiosi, dove si compiono sogni a "occhi aperti" intrisi di, direbbe Freud, *residui diurni*, parte di quei pensieri onirici latenti che fanno da cornice ai nostri più profondi desideri intrisi di fantasticheria (1915-17; 1978, p. 205) poiché «senza fantasia, non abbiamo alcun senso del destino [...]. Attraverso la fantasia, invece, l'anima è in grado di condurre corpo, istinto e natura al servizio di un destino individuale. Il nostro destino si disvela nella fantasia» (Hillman, 1974; 1981; 1982; 2002, p. 33). L'immaginazione è una forza potente, forse potremmo dire primordiale, risiede nel cuore e ne è la sua voce più autentica e, questa potenza immaginativa è, sostiene Hillman richiamandosi a Corbin, «la *himma*, un termine al cui contenuto si avvicina forse più di ogni altra la parola greca *enthymesis*, che designa l'atto del meditare, concepire, immaginare, progettare, desiderare ardentemente [...], è così potente da rendere reali in modo essenziale gli esseri esterni alla persona che si trova nello stato di *enthymesis*. La *himma* crea, dando loro realtà, le figure dell'immaginazione, gli esseri con i quali dormiamo, passeggiamo, parliamo» (p. 45). Senza la *himma* si può facilmente cadere nelle trappole del consumismo, nelle illusioni psicologiche moderne, si perviene a un uomo-machina, un *homo felix* che altro non è se non un "prodotto" capitalistico; in sintesi l'approdo finale è quello di giungere a un *uomo senza inconscio* che ha sostituito il godimento, il conformismo al desiderio (Recalcati, 2010) che, sovente, è confuso, sostituito con la pulsione che indirizza l'essere umano a impegnarsi «nella ricerca della propria felicità individuale su questa terra e al servizio del culto dell'Io autonomo che pretende di diventare il padrone assoluto di se stesso [...]. Quello che non possiamo non vedere è che, anziché liberare il desiderio dai suoi vincoli materiali, morali e dalle sue inibizioni sociali – insomma dalla sua nevrosi –, il discorso del capitalista lo ha piuttosto ucciso, lo ha spianato sotto il rullo di una rincorsa disperata verso un godimento tanto necessario quanto privo di soddisfazione» (Recalcati, 2018, pp. 7-8). Certo, filosoficamente tale prospettiva potrebbe trovare riscontro nell'accezione aristotelica di desiderio, ovvero l'appetizione di ciò che è piacevole ma, con Heidegger, il desiderio si connette con la natura dell'uomo come essere che progetta su possibilità all'interno del prendersi cura (Abbagnano, 1993) e ciò significa che è necessario lasciare spazio a quel desiderio che è l'eco dei nostri sogni più reconditi, che siano onirici o a occhi aperti. Non c'è, comunque, "esperienza dell'inconscio che non sia esperienza del desiderio" (Recalcati, 2018, p. 17), così come lo si può rilevare dal seguente aneddoto raccontato da Jung: «In sogno [...], egli si trovava di fronte costantemente a grandi personaggi storici, come Napoleone o Alessandro Magno. Questi sogni miravano chiaramente a compensare un complesso di inferiorità, ma avevano anche un'altra implicazione. Che razza d'uomo devo mai essere, implicava il sogno, per avere visitatori così illustri? Da questo punto di vista i sogni indicavano una megalomania segreta che controbilanciava il sentimento di inferiorità del soggetto» (Jung, 1967; 1980, p. 46). Il sogno, in realtà, «è già una formazione di compromesso; esso ha una doppia funzione: da una parte è in sintonia con l'Io, per il fatto che serve al desiderio di dormire [...]; d'altra parte esso permette a una spinta pulsionale rimossa il soddisfacimento possibile in queste condizioni, sotto forma di un appagamento allucinatorio di desiderio» (Freud, 1915, pp. 431 - 432) e, sovente, l'appagamento del desiderio avviene anche nei cosiddetti sogni "a

occhi aperti” poiché il cuore, sede dell’immaginazione, è «il luogo dell’interiorità più intima, dove risiedono il peccato, la vergogna e il desiderio» (Hillman, 1974; 1981; 1982, p. 50).

Etimologicamente, infatti, desiderio rinvia all’assenza delle stelle e all’aspettativa di poterle rivedere; il desiderio, dunque, «non rinvia solo allo scandalo di una insoddisfazione che si rinnova perennemente, ma anche alla fertilità della generazione, alla soddisfazione del riconoscimento, all’esistenza di un orizzonte che è speranza, avvenire [...], visione, sogno [...]. La parola ‘desiderio’ porta già nel suo etimo la dimensione della veglia e dell’attesa, dell’orizzonte aperto e stellare» (Recalcati, 2018, pp. 10-11). Ed è in quest’orizzonte aperto che l’educazione deve intervenire per (so)spingere l’essere umano a confessare a sé stesso il proprio desiderio. Dice Jung (2010): «Molti hanno bisogno di un particolare sforzo di onestà. Troppi non vogliono sapere a che cosa anelano, perché ciò pare loro impossibile o troppo doloroso. Il desiderio è però la via della vita. Se non ammetti di fronte a te stesso il tuo desiderio, allora non seguirai te stesso ma strade che altri hanno tracciato per te. Così [vivrai] una vita estranea» (p. 250). Da quest’angolazione il desiderio invita al coraggio nel senso di dare forma alla propria vita senza la pretesa di volerlo ammaestrare, di pensare alla sua forza senza temerlo, ma come quella risorsa che invita a “strapparsi” dagli altri per seguire il proprio cammino (Recalcati, 2014). Già lo avvertiva Fromm (1955/1977) quando scriveva «ci incontriamo con persone che agiscono e sentono come automi: che non hanno mai avuto un’esperienza veramente propria, che conoscono sé stessi non come sono nella realtà, ma come gli altri si attendono che siano, il cui sorriso convenzionale ha sostituito la risata genuina, le cui chiacchiere insignificanti hanno sostituito il colloquio comunicativo, la cui opaca disperazione ha preso il posto di un’autentica sofferenza» (p. 25).

Oggi più che mai i possibili itinerari per il futuro dell’umanità possono essere tracciati a partire dall’idea di opporsi contro una «nuova antropologia che esalta la dimensione macchinica della pulsione libera da vincoli [e che] è [...] la parola del desiderio la sola parola in grado di umanizzare autenticamente la vita» (Recalcati 2018, pp. 11-12).

LA PRESENZA DELL’ALTRO TRA ASSENZA E DESIDERIO

«Il desiderio invidioso, come un Sisifo farsesco, è destinato a reiterare la sua animosità senza pace [...], blocca la vita allo specchio [...], sfibra la vita [...] che si perde nella propria alienazione immaginaria» (Recalcati, 2018, pp. 27-28) e, per quanto l’invidia si configuri come emozione sociale, complessa, mista, che nasce dall’intersezione di più stati d’animo e rifletta non tanto l’oggetto in sé quanto la vita più ricca, viva dell’invidiato, non solo per l’oggetto che possiede, dunque, ma per la stessa povertà di vita dell’invidioso (Recalcati, 2020), c’è anche da chiedersi a cosa sia dovuta quella povertà, soprattutto se ci riferiamo a un impoverimento emozionale, affettivo, di cura. Se, ad esempio, il «bambino vuole giocare con il giocattolo dell’altro bambino solo fintanto che questo giocattolo cattura gli interessi dell’altro [e lasciato] cadere il giocattolo, l’incantesimo immaginario che cattura il

desiderio si scioglie» (Recalcati, 2018, p. 26), non succede la stessa cosa quando il desiderio è quello di *entrare a far parte della vita dell'altro* la cui assenza, fisica o psicologica, o entrambe, determina non poche deprivazioni emotive. Se il figlio-Edipo nutre rancore, odio nei confronti della figura paterna poiché potrebbe ostacolare la libertà di esprimere il proprio desiderio, nel figlio-Telemaco il desiderio è quello, scrutando gli orizzonti lontani, del ritorno del padre (Recalcati, 2014), così come il desiderio di colmare vuoti del passato, soprattutto nella figura materna, è affidato alla nascita di un figlio che cessa di esistere per lasciare spazio a comportamenti di iperprotezione o di evitamento dal problema laddove dovesse nascere con qualche disabilità (Mannoni, 1964/1971). L'assenza di Laio perché ucciso proprio da Edipo, l'assenza di Ulisse perché in viaggio, l'assenza/rimozione del figlio perché nato disabile e "prigioniero di una situazione fantasmatica materna" fanno ben comprendere che «ogni volta che si dà esperienza del desiderio 'io' mi sento spossato dal governo sicuro di me stesso [...], il desiderio in quanto desiderio inconscio implica sempre che 'io' [...] non ne sia mai il proprietario [...]. L'esperienza del desiderio è [...] un'esperienza di perdita di padronanza, di vertigine» (Recalcati, 2018, pp. 18-19) e l'immaginario volge lo sguardo verso ciò che è al di là di me alla ricerca di quell'assenza che colmerebbe quegli spazi vuoti e bui che imprigionano la stessa *anima*, termine espunto ormai da quasi tutta la psicologia, che si riflette nei sinonimi di vocazione, destino, carattere, fato, immagine e se le «molte parole e i molti nomi non ci dicono *che cosa* sia questo «qualcosa» [...] ci confermano *che esiste*. Non possiamo sapere a che cosa esattamente ci riferiamo, perché la sua natura rimane nebulosa e si rivela più che altro per allusioni, per sprazzi di intuizione, in sussurri e nelle improvvise passioni e bizzarrie che interferiscono nella nostra vita» (Hillman, 1996; 1997, pp. 25-26). Desiderare, dunque, significa voler essere desiderati, vi è una ricerca nel segno dell'altro che, inequivocabilmente, fa presagire l'essere desiderati, come quell'alunno che vorrebbe essere al pari degli altri e, invece, si ritrova imbrigliato in quell'effetto Pigmalione - profezia che si autoavvera - (Rosenthal & Jacobson, 1968; 1999) che oltre a influire, nel caso di un pregiudizio negativo, sfavorevolmente nel processo di apprendimento determina anche quei momenti di esclusione da parte del gruppo-classe rendendo l'allievo un *invisibile* (Moreno, 1953/1980) mentre la scuola dovrebbe rendere «il sapere un oggetto in grado di muovere il desiderio, un oggetto erotizzato in grado di muovere il desiderio, in grado di spostare, attirare verso, mettere in movimento l'allievo» (Recalcati, 2014, p. 37). In un linguaggio più specificamente psicopedagogico, tali annotazioni trovano riscontro, da diverse angolazioni, nelle più disparate teorie motivazionali (Rheinberg, 1955; 2002). L'allievo che non studia, al di là delle diverse cause socioeconomiche, psicologiche, familiari e personali che ne possono essere il substrato, presenta anche una difficoltà esistenziale, spesso di relazione, dovuta all'incapacità dell'altro di accogliere il suo *desiderio*, che non è semplicemente quello di avere una buona votazione ma soprattutto quello di essere *riconosciuto* dall'altro poiché il "desiderio umano ha una struttura relazionale. Esso proviene dall'altro e si dirige verso l'Altro" (Recalcati, 2018, p. 39). Laddove questo non si verifichi la fantasia prende il posto della realtà, l'allievo potrebbe immaginare una situazione nella quale è più popolare, studioso, *accettato*, direbbe Rogers, oppure

le immagini potrebbero essere la cornice di un'altra vita, un'altra esistenza, lontana da quel posto, magari a fare altro; ad ogni modo avremmo un altro "sogno" che non va interpretato come narrazione che scorre ma come immagine e a scorgere l'anima come continua rivelazione e non come processo di crescita (Hillman, 1974; 1981; 1982, p. 100) anche perché la fantasia è un espediente psichico ed è connessa alla mobilità dell'organismo e, infatti, i «castelli in aria che appaiono nelle creazioni fantastiche dei fanciulli e degli adulti (chiamati anche *sogni diurni*) sono sempre delle rappresentazioni, che hanno per obiettivo il futuro verso cui l'uomo si orienta» (Adler, 1927, 1994, p. 63). Il desiderio, dunque, è quello della presenza dell'Altro che, però, si manifesta nella sua assenza o nell'assenza di cura, di partecipazione, di accoglienza impedendo così una piena relazione educativa. In realtà, il desiderio invidioso, in tal senso, trova una sua giustificazione perché ciò che io ambisco è il tuo riconoscimento e laddove questo non c'è crea frustrazione, e questa genera rabbia, e la rabbia tende alla distruzione. L'agire educativo, invece, potrebbe permettere di far prendere consapevolezza del desiderio più recondito di un soggetto, che è appunto quello dell'essere riconosciuti perché il «desiderio come desiderio dell'Altro si soddisfa solo attraverso l'esperienza del riconoscimento [e] l'esperienza del sentirsi riconosciuti è l'esperienza di un incontro con la nostra singolarità più propria che può avvenire solo attraverso la presenza dell'altro» (Recalcati, 2018, p. 44) ma, anche, il poter riconoscere l'Altro, nelle abitudini, nella quotidianità, nell'ordinario, nella sua presenza che, in casi di lutto, diviene assenza incolmabile. Se «l'idea della morte e la paura che ne consegue ossessionano l'animale umano più di ogni altra cosa e rappresentano lo stimolo principale dell'umana attività, indirizzata in gran parte a scongiurare la fatalità della morte e a superarla, negando che, in un qualche modo, essa costituisca il destino ultimo dell'uomo» (Becker, 1973; 1982, p. 3) il lutto, la scomparsa di una persona cara, la presenza che diviene *assenza* implicano, per ognuno di noi, tempo, energie, riconfigurazione della propria realtà interiore e le immagini, in questa precisa situazione, provengono dal passato sotto forma di ricordi, più come "fermo-immagini" che come "video" e "la sua assenza è come il cielo: si stende sopra ogni cosa" (Lewis, 1961; 1990, p. 18) e, infatti, il «lavoro del lutto si configura in primo luogo come un lavoro della memoria. L'oggetto perduto viene ricordato in tutte le sue possibili rappresentazioni [...]. Ma questo non accade a tavolino, secondo uno schema lineare, seguendo i dettami della volontà [...]. Piuttosto nell'esperienza del lutto i ricordi appaiono soprattutto come dei lampi istantanei, rigurgiti del tempo, apparizioni che non governiamo e che sconvolgono insistentemente la nostra vita» (Recalcati, 2022, pp. 71-72). Le immagini risalgono dal passato, occupano lo spazio della mente, irrompono con tutta la loro carica emotiva che trova espressione nel desiderio di voler (ma non poter) rivedere la persona scomparsa e, seppur probabilmente con intensità minore, esistono "innumerevoli morti che costeggiano le nostre vite. Questo significa che ciascuno di noi ha fatto molteplici esperienze di cadute, separazioni, scomparse, abbandoni, perdite".

Desiderio, dunque, come espansione dell'anima, come un andare al di fuori di sé che rifiuta l'iperdonismo capitalistico e si manifesta come espressione dell'essere, del più profondo Sé di un soggetto che vuole semplicemente divenire oggetto di amore e di cure (Recalcati, 2018, p. 37) soprattutto in previsione di un futuro ormai

incerto, che non è più frutto della calma maturazione del passato e si colloca come fatto compiuto che satura la stessa immaginazione per i futuri possibili. Il consumo, sostiene Augè, consuma anche il tempo, rende il mondo autosufficiente ma, al tempo stesso, esiste una dimensione interiore del futuro che “riposa” nell’interiorità e la si può “dissotterrare” solo se ci si arrischia nell’avventura della vita, della conoscenza di sé, dell’educazione. Ciò rinvia a chiedersi non solo che fine ha fatto il futuro, ma anche il desiderio che costitutivamente è segnato da una mancanza e non da una sazietà consumistica che, invece, è prigione del desiderio (Augè, 2008; 2009) e, così, nella «promessa di liberare il desiderio dai lacci di una morale civile repressiva e antiquata, il discorso del capitalista finisce per sancire la sua mortificazione [...], il desiderio non andrebbe mai confuso con l’arbitrio, con il capriccio, con la volubilità» (Recalcati, 2018, pp. 8-9). Il vero desiderio è dunque quello che aspira a ciò che non si può possedere, il senso, e trova la sua voce più piena nell’immaginazione che è potenzialità vitale capace di tenere accesa la speranza e, ciò che si immagina, inizia ad avverarsi nell’atto stesso di essere immaginato (Augè, 2008/2009) perché non va dimenticato che «la parola ‘desiderio’ non rinvia solo allo scandalo di una insoddisfazione che si rinnova perennemente, ma anche alla fertilità della generazione [...], all’esistenza di un orizzonte che è speranza, avvenire, frutto, realizzazione, visione, sogno» (Recalcati, 2018, p. 9).

CONCLUSIONI

L’immaginazione è una caratteristica del pensiero, non propriamente di quello immediatamente cosciente, ma di quello profondo, potremmo dire inconscio, che trova nel “cuore” la sua sede naturale e, infatti, non è un caso se le differenti produzioni artistiche riflettano non un lavoro razionale ma dettato, appunto, dal cuore, da quell’insieme di sensazioni, emozioni, sentimenti e immaginario che rispecchiano, probabilmente, un desiderio che nel caso di quei *sogni diurni* produce un effetto di *estasi*, uno stato in cui “siamo fuori da noi stessi”, come nel *flow motivazionale* o nel *flusso emozionale*, assorbiti completamente da ciò che stiamo facendo o, nel nostro specifico, immaginando. Le immagini hanno una potente forza evocativa e rievocativa, significa poter lavorare sul piano delle probabilità, comprendere che lo spazio immaginale, ricorrendo ancora a Hillman, non sia altro che l’espressione degli archetipi, dell’inconscio collettivo che riconduce all’*anima*, intesa non come sostanza ma come prospettiva, visione, atteggiamento. L’immaginazione, dunque, non è solo un aspetto del pensiero ma spazio all’interno del quale realtà esterna e interna si incontrano; l’immaginale è una porta tra conscio e inconscio, tra sogno e veglia, potremmo dire di creatività superiore che «implica che l’immagine o informazione è trasmessa tramite un canale non meglio identificato da una fonte imprecisata esterna alla consapevolezza cosciente» (Harman & Rheingold, 1984; 1986, p. 17). Il problema di rintracciare l’immaginale, per l’uomo contemporaneo, risiede nell’aver permesso a “bisogni” effimeri di sostituirsi a quella “mancanza delle stelle”, a quel voler “significare qualcosa per qualcuno” e trovare, afferma Recalcati con le parole di S. Agostino, di trovare il

nuovo nello stesso poiché il desiderio è anche slancio verso il futuro e rinnovamento per il gusto del vivere (Amadini, 2021).

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1993). *Dizionario di filosofia*. Milano: Tea.
- Adler, A. (1927). *Menschenkenntnis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht tr. it. *La conoscenza dell'uomo nella psicologia individuale*. Roma: Newton Compton.
- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholé.
- Augè, M. (2008). *Ou est passé l'avenir?* Parigi: Seuil tr. it. *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*. Milano: Elèuthera.
- Becker, E. (1973). *The Denial of Death*. New York: Free Press tr. it. *Il rifiuto della morte*, Roma: Ed. Paoline.
- Freud, S. (1915-1917). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1915-1917)*. *Neue Folge Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1932)*. Vienna: Internationale Psychoanalytischer Verlag, tr. it. *Introduzione alla psicoanalisi*, Milano: Boringhieri.
- Fromm, E. (1955). *The Sane Society*. Londra: Routledge & Kegan Paul tr. it. *Psicanalisi della società contemporanea*. Milano: Mondadori.
- Hillman, J. (1996). *The Soul's Code. In Search of Character and Calling*. New York: Bantam tr. it. *Il codice dell'anima*. Milano: Adelphi.
- Hillman, J. (1974). *Plotino, Ficino, and Vico As Precursors of Archetypal Psychology*. Roma. Istituto dell'enciclopedia italiana. (1981), *The Thought of the Heart*. Eranos Foundation: *Ascona Switzerland*. (1982), *Anima Mundi. A return of the Soul to the World*. Per James Hillman: Adelphi, tr. it. *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, tr. it. Milano: Adelphi.
- Jung, C.G. (2009). *Das Rote Buck*. Dusseldorf: Patmos, tr. it. *Il libro rosso*, it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jung, C.G. (1967). *Man and his Symbol*. Londra: Aldous Book limited, tr. it. *L'uomo e i suoi simboli. Un testo fondamentale per capire l'uomo moderno*. Milano: TeaDue.
- Harman, W., & Rheingold, H. (1984). *Higher Creativity. Liberating the Unconscious for Breakthrough Insights*. Los Angeles: Tarcher, tr. it. *Creatività superiore. Come liberare le intuizioni dell'inconscio*. Roma: Astrolabio.
- Lewis, C.S. (1961). *A Grief Observed*, Londra: Faber & Faber tr. it. *Diario di un dolore*, Milano: Adelphi.
- Mannoni, M. (1964). *L'Enfant arriéré et sa mere: étude psychanalytique*. Parigi: Seuil, tr. it. *Il bambino ritardato e la madre*. Torino: Boringhieri.
- Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Londra: Forgotten Books tr. it. *Principi di sociometria, psicoterapia di gruppo e sociodramma*. Milano: ETAS libri.
- Recalcati, M. (2022). *La luce delle stelle morte. Saggio su lutto e nostalgia*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2020). *La tentazione del muro. Lezioni brevi per un lessico civile*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2016). *È possibile educare al desiderio?* in https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.327/ST_327_recalcati_e_possibile_educare_al_desiderio.pdf.

- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2014). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Universale economica Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2014). *La forza del desiderio*. Magnano (BI): Qiqajon.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rheinberg, F. (1955). *Motivation*, Stoccarda: Kohlhammer tr. it. *Psicologia della motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Irvington tr. it. *Pigmaliione in classe*. Milano: FrancoAngeli.