ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 5, N. 1, Year 2023
ISSN: 2704 – 873X

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 personal*e 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 irrepetibilmente 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 assiologia 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 neoliberismo*. 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).