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

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 avvicendate 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.