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

Il desiderio: dall'alienazione alla generatività

The desire: from alienation to generativity

Raffaela 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. Ferraù 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» (Ferraù, 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, abituarvisi, 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 pedagogista 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 abituazione 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 constante 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

Ciaramelli, 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.