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

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 costrutto 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 costrutto.
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 delinearsi, 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 delinearsi, 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.