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

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

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

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

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

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

KEYWORDS/ PAROLE CHIAVE
Generativity; Talent; Care; Desire; Consciousness
Generatività; Talento; Cura; Desiderio; Coscienza

INTRODUZIONE

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

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

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

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

LA COSCIENZA DI SÉ NELLA PROSPETTIVA DELLA GENERATIVITÀ: INTERSEZIONI PEDAGOGICHE

Nell'opera Kant e il problema della metafisica Martin Heidegger osserva che «nessuna epoca ha avuto come l'attuale, nozioni così numerose e svariate sull'uomo. Nessuna epoca è riuscita come la nostra a presentare il suo sapere intorno all'uomo in modo così efficace e affascinante, né a comunicarlo in modo tanto rapido e facile. È anche vero però che nessuna epoca ha saputo meno della nostra che cosa sia l'uomo. Mai l'uomo ha assunto un aspetto così problematico come ai nostri giorni» (Heidegger, 1962, pp. 275-276). L'indagine conoscitiva intorno all'umano e al percorso di autorealizzazione che ogni persona "è chiamata", per dirla in termini heideggeriani, a progettare, implica in via preliminare quella che Heidegger stesso definisce la "chiamata della coscienza" a scegliere di scegliere (Heidegger, 1976, p. 326), ad effettuare cioè quel passaggio esistenziale dall'anonimia alla consapevolezza, da una concezione della vita come mero accadere ad autentico vivere.
Sulla base di tali premesse risulta indispensabile argomentare la questione della coscienza per poter approdare all'idea di coscienza desiderante e porla in relazione con il desiderio di bene e di autorealizzazione personale intesa come processo di coltivazione del talento.
Il proliferare degli studi e degli sguardi sull'uomo ha condotto a esiti inediti anche nel mondo della ricerca scientifica: le neuroscienze, in particolare, hanno indagato con sempre maggiore accuratezza metodologica e tecnologica il cervello umano con lo scopo di individuare e di comprendere la dinamica della coscienza. Come notava più di un decennio fa il filosofo americano Alva Noë, la maggior parte dei neuroscienziati riduzionisti crede che l'esperienza avvenga nel cervello: per ogni esperienza si presume che vi sia un processo neurale il cui verificarsi è sufficiente per quell'esperienza (Noë, 2010, p. 69). Questi scienziati ritengono che se potessimo capire cosa sta succedendo nel substrato neurale di un'esperienza, allora riusciremmo a dedurre come l'azione del cervello produca stati di coscienza (Noë, 2004, p. 87, 2010, pp. 5-6). A tali posizioni Noë replica asserendo che i programmi di ricerca delle prospettive riduzioniste intorno alle basi neurali della coscienza si illudono di salvare il problema della coscienza "dalle mani dei filosofi" (Crick, 1996, p. 486), mentre il paradigma di riferimento delle neuroscienze dinamiche (Doidge, Merzenich, Sur, Siegel), al contrario coglie, grazie all'evidenza della neuroplasticità (Doidge, 2007), nella dinamica relazionale io-mondo la valenza insostituibile delle esperienze, dei vissuti, delle biografie individuali portatrici di senso e di intenzionalità pedagogica (Mannese, 2016; 2021). Noë, pertanto, articola la complessità polisemica del termine coscienza includendovi l'ampio spettro degli eventi epigenetici (Mannese, 2016, p. 42) che agiscono plasticamente nelle esperienze umane, in quanto esperienze dotate di tonalità affettivo-emotive più o meno intense, positive o negative, tuttavia mai asettiche, che si co-costruiscono nella relazione con gli altri e con l'ambiente in cui si vive. «La coscienza si sviluppa da questa continua

interazione, in cui la biologia organizza l'esperienza e l'esperienza organizza la biologia» (Greenspan, 1997, p. 110).
La coscienza, in quanto consapevolezza di sé, del proprio percorso esistenziale, dei propri valori, dei propri talenti e desideri, si configura, dunque, come processualità dinamica che coinvolge la vita della persona in tutte le sue espressioni, manifeste e latenti, consce e inconsce, che confluiscono come fiume carsico nella latenza pedagogica (Mannese, 2011; 2019; 2021), dando forma alla vita della mente attraverso un fluire ininterrotto di vissuti. Tale dimensione esistenziale veniva colta nell'ambito della prospettiva fenomenologica da Edith Stein già agli inizi del secolo scorso quando esplicitava la percezione del pensiero, e del pensiero di sé, in un sentimento di unità di esperienza, pur nella chiara coscienza della diversità delle singole esperienze che si susseguono nel tempo. Inequivocabile la conseguente consapevolezza che conoscere se stessi significa portare l'attenzione sul fluire dei vissuti, che diventano oggetto primario dell'auto-indagine, poiché ogni vissuto rivela le qualità fondamentali della persona (Stein, 1991, p. 227). Emiliana Mannese rinviene la valenza pedagogica di tale azione emersiva nel processo di metaforizzazione che si attiva nel non luogo della mente (latenza), contribuendo in maniera strutturale al processo della generatività pedagogica «con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo» (Mannese, 2021). La persona, in quanto "diritto sussistente" (Rosmini, 1967, p. 192), è fine in se stessa e ha nella sua ontologia tutti i costitutivi di tale diritto, ne costituisce l'essenza: nel lontano 1943 Jacques Maritain denunciava "il misconoscimento dei fini" e il "primato dei mezzi" in campo educativo, sottolineando la necessità di accompagnare «il perfezionamento scientifico dei mezzi e dei metodi pedagogici, che è in se stesso un progresso evidente», con «un parallelo rafforzamento della tensione dinamica verso il fine da raggiungere» (Maritain, 2001, pp. 62-63): la piena realizzazione della persona.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIONI

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

BIBLIOGRAFIA

Castaldi, M.C. (2021a). *Narrazioni pedagogiche. Pragmatismo e personalismo: ipotesi di un incontro possibile.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Castaldi, M.C. (2021b). Libertà, cura e generatività: le parole comuni della relazione pedagogia-politica. *Attualità Pedagogiche*, *Vol. 3*, N.1, 2021, 171-180.

Dewey, J. (2019) (trad. it.) *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina Editore; *How we think.* Lexington: D.C. Heath and company, 1933.

Doidge, N. (2007). *Il cervello infinito.* Milano: Ponte delle Grazie.

Greenspan, S. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini*. Milano: Raffello Cortina Editore.

Greenspan, S. (1997*). L'intelligenza del cuore*. Milano: Mondadori.

Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.

Heidegger, M. (1962). *Kant e il problema della metafisica*. Genova: Silva.

Kant, I. (1900). *Kant's gesammelte Schriften.* Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaften.

Macchietti, S.S., & D'Aniello, F. (2015). *Parole e questioni dell'educazione*. Fano (PU): Aras Edizioni.

Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX – 1 – 2021, Pensa Multimedia, 24-30.

Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni.* Milano: FrancoAngeli.

Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa Multimedia.

Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. G, Galeazzi (Ed.), Brescia: La Scuola.

Massa, R. (1992) (Ed.). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Mozzanica, M. (2005). *Pedagogia della/e fragilità*. Brescia: La Scuola.

Noë, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Noë, A., & Thompson, E. (2004). Sorting Out the Neural Basis of Consciousness Authors' Reply to Commentators. *Journal of Consciousness Studies, 11,* No. 1, 2004, 87–98.

Prini, P. (2017). *Il paradosso di Icaro. L'educazione del desiderio e del bisogno.* Roma: Armando Editore.

Recalcati, M. (2019*). Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rosmini, A. (1967). *Filosofia del diritto*, *vol. I.* R, Orecchia (Ed.), Padova: Ed. Cedam.

Simeone, D. (2015). Padri: mission impossible? Educare il desiderio nell'epoca del declino dell'autorità. *Tredimensioni, 12*, 2015, 175-186.

Stein, E. (2001). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.

Wojtyla, K. (2016). *Amore e desiderio*. G. Mari (Ed.), Lavis (TN): Editrice La Scuola.