ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 5, N. 1, Year 2023
ISSN: 2704 – 873X

Educare desiderando

Educating by desiring

Letizia Ferri
Università degli Studi dell'Insubria, Italia, letizia.ferri@uninsubria.it

ABSTRACT
Nel presente articolo si intende riflettere sulla tematica dell'educazione al desiderio dei giovani partendo dall'importanza che questo aspetto ricopre nella vita di chi educa.
L'approfondimento di questa tematica, dopo aver confrontato alcune definizioni di desiderio ed essersi soffermata sull'importanza della figura del maestro-educatore e della relazione in ambito educativo, si svilupperà dettagliando il significato e l'importanza del desiderio nella vita dell'educatore e il desiderio di educare dello stesso. In questo percorso si metteranno sinteticamente a confronto visioni di specifici autori provenienti da ambiti diversi, come quello che potremmo definire esperienziale-religioso (Giussani, Durrande) con quello psicoanalitico (Recalcati), per cercare di creare una visione il più possibile integrata e pedagogica di un aspetto decisivo per lo sviluppo della nostra società.
Nelle conclusioni ci si interrogherà su quali possano essere i percorsi e le proposte che aiutino *in primis* gli educatori a riaccendere il proprio desiderio.

ABSTRACT
This article intends to reflect on the issue of educating young people to desire, starting from the importance that this aspect has in the life of those who educate.
The deepening of this theme, after having compared some definitions of desire and having focused on the importance of the figure of the teacher-educator and of the relationship in the educational field, will develop by detailing the meaning and importance of desire in the life of the educator and the desire to educate of the same. In this path, the visions of specific authors from different fields will be compared, such as what we could define as experiential-religious (Giussani, Durrande) with the psychoanalytic (Recalcati), to create a vision that is as integrated as possible about a decisive aspect for the development of our society.
In the conclusions, we will ask ourselves what paths and proposals can help educators to turn on their desire.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE
Wish; Educators; Masters; Relation; Adulthood
Desiderio; Educatori; Maestri; Relazione; Adultità

INTRODUZIONE

Il Censis nel rapporto 2020 definiva il nostro Paese «una ruota quadrata che gira a fatica» (Censis, 2020, p. 3), sottolineando come in Italia crescesse la tendenza all'inerzia, alla passività, al disimpegno, allo scetticismo; nel rapporto 2022 la situazione non sembra essere cambiata, anzi si diagnostica «uno stato di latenza» (Censis, 2022, p.7). Questa mancanza di interesse per il futuro, denunciata da molto tempo, in particolare rispetto alle giovani generazioni, peggiorata ulteriormente dopo la pandemia (Minozzi, Saulle, Amato & Davoli, 2021) viene identificata in diversi ambiti come una crisi del desiderio. Già nel 2016 Orsenigo scriveva: «Credo che i giovani d'oggi siano espropriati proprio della possibilità di vivere quell'esperienza di finitezza che restituisce spessore al proprio desiderio. Non vivono a partire dal futuro che li attende ma in un eterno presente; sono già morti senza aver mai vissuto. Per questo è così difficile attualmente rischiare e fare avventura, cioè educare» (p. 1). A partire da questa problematica, Recalcati (2012) si chiede se sia possibile una rieducazione dei giovani proprio al desiderio; questo problema ha delle ovvie ricadute anche sul sistema scolastico (Cunti, Priore & Bellantonio, 2015, p.10). Eppure, nonostante la diagnosi di mancanza di desiderio sembri appropriata, si ritiene che prima di andare a cercare cure rapide e frettolose o di inondare le giovani generazioni di nuove *competenze desiderative* sia utile soffermarsi a riflettere su cosa sia questa mancanza di desiderio e chi ne sia effettivamente affetto nel nostro tempo. La natura della questione (Gamaleri, 1968): «o si parte dalla comunità e dal gruppo per giungere all'individuo e alla sua umanità; o si parte dall'uomo e dai suoi bisogni per giungere alla vita associata politica; è chiaro che non vi è una terza soluzione oltre a queste due» (p. 2).
Data la vastità della crisi e della sfida si è ritenuto utile circoscrivere lo studio ad alcuni testi di autori afferenti ad ambiti diversi, «cercando di compiere un complicato lavoro di traduzione [...] assumendo da questo o da quello scienziato, come da questo o quell'altro sapere, certi concetti, certi termini - come nel caso presente - essa ha tentato di tradurli per piegarli alla finalità sua propria.[...] Ciò che occorre, infatti, alla pedagogia è di disporre, per le proprie finalità interpretative, dei risultati acquisiti dalle discipline sorelle» (Corsi, 2020, pp. 86-87), arrivando a proporre alcune prospettive per la formazione degli insegnanti.

IL DESIDERIO: DEFINIZIONI

L'importanza e la dinamica del desiderio nella vita del singolo individuo è ugualmente affermata in molti ambiti di studio. L'importanza primaria del desiderio per la vita dell'uomo e la sua evoluzione è uno dei pilastri portanti nel pensiero di un educatore cattolico come Mons. Giussani: «C'è una parola che domina l'esperienza umana: è la parola desiderio» (Giussani, 1999, p.144). «Ciò che è fondamentale nell'uomo è quello che io chiamo desiderio. Il desiderio è come la scintilla con cui si accende il motore. Tutte le mosse umane nascono da questo fenomeno, da questo dinamismo costitutivo dell'uomo. Il desiderio accende il motore dell'uomo» (Giussani, 2000, p.173).

Approfondendo psicoanaliticamente questo concetto innanzitutto bisogna operare una prima distinzione, come sottolinea Lacan (1974, p. 817, trad. it.) in modo molto preciso: «il desiderio inizia a prendere forma nel momento in cui la domanda si separa dal bisogno», il desiderio per esistere deve emanciparsi dai bisogni che possono essere soddisfatti dai consumi, e aspirare a qualcosa di più, qualcosa di cui si sente la necessità, ma che ancora ci manca.
Una definizione: quando diciamo desiderio cosa diciamo? Su questo c'è un equivoco spesso terminologico. La parola 'desiderio' è una parola chiave nella psicoanalisi, direi anzi che è la parola fondamentale per come Freud ha concepito la psicoanalisi: in tedesco la parola desiderio si dice Wunsch, che significa 'voto', e che Lacan ha proposto di tradurre anche con il termine 'vocazione', per cui il desiderio – potremmo dire così – è il contrario del capriccio, mentre il nostro tempo e il linguaggio comune solitamente confondono il desiderio col capriccio, il desiderio con l'arbitrio, il desiderio col fare quello che si vuole. Ecco, se noi pensiamo al desiderio come vocazione, dobbiamo dissociare il desiderio dal capriccio e dobbiamo pensare che 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; quando noi abbiamo testimonianze di desiderio abbiamo testimonianze di una forza che apre le porte, apre i mondi, allarga l'orizzonte del nostro mondo. Allora, il desiderio è il contrario del capriccio, il desiderio è una forza, questa forza apre mondi, allarga l'orizzonte della nostra vita, è una forza trasformativa, ma soprattutto – torno a dire – il desiderio è ciò che dà senso alla vita. Questa è una definizione molto generale, che dobbiamo avere nella mente però, per non confonderci poi quando il mio ragionamento si svilupperà. Questa è la definizione che vi propongo di 'desiderio' (Recalcati, 2016, p. 6).Nel brano citato viene usata la parola vocazione in senso laico, Giussani concorda con questa definizione di desiderio e vocazione, ma secondo l'accezione cristiana, per il sacerdote infatti il desiderio è strettamente legato a Dio, potremmo dire che il desiderio è lo strumento vocazionale di Dio: «Soprattutto un fenomeno sottende l'arco vibrante della vita umana – un fenomeno soprattutto è l'anima comune d'ogni interesse umano – un fenomeno è la molla d'ogni problema: è il fenomeno del desiderio. Il desiderio che ci spinge alla soluzione dei problemi – il desiderio, che è l'espressione della nostra vita di uomini, in ultima analisi incarna quella attrattiva profonda con cui Dio ci chiama a sé» (Giussani, 1995, p. 127); il filosofo Durrande (2010), riferendosi alla professione di educatore, a sua volta ribadisce che: «Si instaura un legame misterioso tra professione e vocazione quando una professione trae origine da una vocazione. La parola non deve farti paura: esprime l'invisibile desiderio che nasce in te e ti spinge oggi in una certa direzione, divenire educatore», il filosofo però allarga il campo e sostiene che questo aspetto in realtà sia comune a diverse professioni: «Educatore, come altri direbbero artista, medico, ingegnere, imprenditore, ecc. La parola non designa essenzialmente la professione, quanto piuttosto il desiderio che la traversa da cima a fondo» (p.16). Per quanto riguarda la pedagogia Corsi (2020) dopo aver analizzato l'importanza del limite in educazione e il suo legame inscindibile con il desiderio scrive: «Passiamo ora, più

da presso, al desiderio, sulla scorta di Lacan, e di altri Autori, e ovviamente di Freud. Il desiderio è la molla della vita, la sua benzina indispensabile. Ovviamente un desiderio sano e realizzabile, sia pure con impegno e fatica [...]. Perché tra l'esistenza ed il desiderio c'è una reciprocità costante, un intersecarsi perenne e una continua consustanzialità. O, almeno, dovrebbe esserci.» (p. 69). Vi sono poi altri contributi pedagogici, che trattano nello specifico del desiderio di apprendere (Meirieu, 2013; Piaget, 1995) o classificano il desiderio all'interno delle emozioni e quindi lo analizzano in chiave neuroscientifica, sulla scorta dell'empatia (Roger, 1970; Stein, 1998) o dell'*Emotional Intelligence* di Goleman (1997); si ritiene che questi approcci siano molto validi e interessanti, ma che siano troppo specifici e particolarmente connotati rispetto all'approccio più generale e fondativo alla categoria del desiderio che si intende prendere in considerazione in questo contributo.[20] Risulta anche interessante ricordare in ambito di pedagogia "in azione" la definizione di Pedagogia del desiderio, sviluppata dall'associazione Axé, nata dalle idee di Paul Freire; nell'ambito del progetto "Connessioni Torinesi" di Thub06 del 2019 Candido, allievo del noto pedagogista, riporta che: «Desiderare la bellezza, l'armonia, tendere verso il bello è un'aspirazione che ognuno sviluppa e che tutti hanno il diritto di soddisfare. Se il bisogno prevede un appagamento concreto, il desiderio rimanda invece a una relazione con qualcosa che è fuori da sé e di cui si sente la mancanza, qualcosa a cui si tende ma che non si riesce a raggiungere, come spiega bene l'etimologia del termine, dal latino *de-*, che indica una privazione, e *sidera*, stelle: qualcosa di lontano che non si riesce a toccare. Questa perenne tensione verso qualcosa che è sempre aldilà e non può essere appagato è all'origine dell'agire».
Non risulta difficile arrivare ad un'unica definizione a seguito di questo confronto, seppur partendo da ambiti diversi tutti gli autori citati definiscono il desiderio come tensione in costante divenire verso qualcosa, identificato rispettivamente come ignoto o profondità del proprio essere, Dio, bellezza; in egual misura inoltre, in tutte le definizioni proposte, il desiderio viene considerato generativo, un motore che porta il soggetto ad un continuo movimento, dentro e fuori di sé, ad una ricerca vitale ed inesausta.

UN RAPPORTO EDUCATIVO "IMPARI"

Le ricerche neuroscientifiche sui neuroni specchio e quelle psico-pedagogiche sull'attaccamento mettono in evidenza quanto sintetizzato da Durrande (2010): «Nell'infanzia la conoscenza umana ha il suo cardine fondamentale nell'atto di credere associato alla fiducia nei confronti di colui o colei che propone una risposta. Il bambino impara e conosce perché si fida, la sua capacità di comprendere non si risveglierebbe senza questa fede. Ora, perché mai bisognerebbe considerare questa condizione della conoscenza tipica dell'infanzia solo come transitoria e da rigettare interamente nel corso dell'età adulta?» (p. 41).

[20] Per questo tipo di indagine e approfondimento si rimanda a Ilardo M. (2020), Le ambivalenze del desiderio in educazione: percorsi di riflessività pedagogica, in *Education Sciences & Society*, 2/2020, Doi: 10.3280/ess2-2020oa9493.

La relazione educativa è di tipo particolare, perché non consiste in un rapporto paritario tra un adulto ed un giovane, sia esso quello tra genitori e figli, insegnanti e allievi, educatori e giovani nei vari ambiti sociali. Nell'era del *politically correct*, l'espressione "impari" può sembrare molto forte e discriminante, come afferma Chiosso (2014):

Non è un mistero per nessuno che nella temperie attuale il principio di autorità (spesso indistintamente e impropriamente confuso con l'autoritarismo) non gode di molta fortuna, associato alla ricorrente preoccupazione che esso possa pregiudicare e compromettere la libertà dell'altro. L'educazione si svolge sempre all'intersezione tra autorità e libertà, tra un discepolo che cresce e un maestro che si spende per la buona riuscita dell'impresa. Come fare in modo che questo irrinunciabile principio pedagogico non si decomponga e inneschi una spirale perversa o sul versante di un'autorità opprimente o su quello di una libertà permissiva? (p. 8). Lungi da voler riprendere nostalgicamente un'educazione autoritaria, quella di "relazione impari" è sembrata l'espressione che meglio delinea il contesto educativo a cui i due autori fanno riferimento. Recalcati, in un articolo di *Repubblica* del 2016, rifiuta, sempre nella logica del desiderio, l'educazione libertaria: «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 [...]».

Gli esiti di questo processo si possono riassumere con una difficoltà crescente dei nostri figli di accedere alla dimensione generativa del desiderio poiché la condizione di questo accesso è data dall'incontro con il trauma virtuoso del limite (Recalcati, 2016).

Dall'altro lato, Giussani ha sempre parlato dell'educatore come di un maestro e della relazione come elemento fondamentale e costitutivo di qualsiasi linea pedagogica, a partire da quella biblica ed evangelica.

Questo non significa che l'allievo debba seguire pedissequamente il maestro, anzi entrambi gli autori ritengono che questa relazione sia totalmente libera, l'adulto deve proporsi con chiarezza, ma non imporsi, sarà il giovane che, all'interno di una relazione educativa sceglierà la sua personale strada.

Traduco il dato di esperienza in un principio teorico, che sarebbe questo: non pensare di sapere qual è il bene dei nostri figli. Se uno pensa di sapere qual è la felicità, la misura della felicità del proprio figlio, diventa per il proprio figlio un incubo; cioè il padre educatore che sa, conosce il senso della vita, conosce la differenza tra il bene e il male, tra il giusto e l'ingiusto, tra il vero e il falso, è un incubo per un figlio, perché non dà possibilità al figlio di trovare il proprio stile singolare, che è sempre: È possibile educare al desiderio? uno stile – come io dico – storto, irregolare, anomalo, cioè che non coincide con il paradigma ideale della genitorialità (Recalcati, 2016, pp. 11-12).

L'adulto, quindi, deve rimanere nella sua posizione, proseguire nella sua strada e nel suo ruolo di guida, ma cercando di liberarsi da schemi predefiniti e ricette precostituite, per dare la possibilità al giovane di esercitare la propria responsabilità, vista come capacità critica di giudicare quanto gli viene sottoposto e di esercitare la propria libertà di seguirlo o meno.

«Il rischio, secondo Giussani, non è però solo prerogativa di chi cresce. C'è anche il rischio del maestro, del genitore, dell'educatore, di chi insomma si prende cura dell'altro. Il maestro che agisce nello spirito della libertà formula, infatti, soltanto una "proposta" e poi si ritrae, lasciando alla libertà dell'allievo la scelta definitiva. Il ritrarsi del maestro non avviene a cuor leggero, ed è sempre accompagnato, quando si tratta di un maestro "vero", dall'attesa fiduciosa e dalla sollecitudine paterna» (Chiosso, 2014, p. 59).

IL DESIDERIO IN CHI EDUCA

Definiti quali siano i soggetti in gioco nell'educazione e riabilitata l'importanza dell'educatore adulto in quest'ultima, ne deriva che bisogna chiedersi quale sia il valore e l'importanza del desiderio in coloro che oggi sono definiti adulti e ricoprono ruoli educativi. A tal proposito si ritiene utile operare una distinzione, relativamente all'adulto bisogna parlare sia del suo desiderio di educare, ma soprattutto, seguendo gli autori presi in considerazione, del desiderio dell'adulto stesso.

Il concetto di desiderio di educare è abbastanza immediato, ed è valido per ogni tipo di professione che ciascuno si trova ad intraprendere nel corso della vita, se si ha una passione, un interesse, una certa inclinazione per qualcosa, inevitabilmente si sarà portati a farlo e trasmetterlo agli altri in maniera migliore. Il compito del docente odierno si fa sempre più complesso, se quest' ultimo è responsabile di un processo educativo in cui è necessario educare al desiderio ed educare il desiderio, svolgere questo compito non è possibile se l'educatore non è animato proprio da un forte desiderio di educare (Simeone, 2023).

Definire il docente come desiderante e maestro nel desiderare è plausibile in un contesto di trasmissione per imitazione: «Però io penso che un dono educativo imprescindibile è che i figli devono poter vedere in un insegnante, in un allenatore di basket o nei loro genitori dei testimoni del desiderio. Non è importante tanto parlare di desiderio ai propri figli, ma è importante incarnare un desiderio, incarnare una passione, incarnare una vocazione: è questo che contagia il figlio. Allora, il desiderio si trasmette per contagio, non si trasmette per retorica o per tecniche pedagogiche; e perché il figlio sia contagiato dal desiderio deve fare un incontro del desiderio, deve incontrare un testimone del desiderio: una maestra, un allenatore, un genitore. Ma il genitore diventa testimone del desiderio solo retroattivamente, non si può candidare ad essere testimone del desiderio, non esistono testimoni di professione (e se esistono bisogna come con gli psicologi allontanarsi): la testimonianza è ricostruita dal figlio retroattivamente. Come dire: quel silenzio di mio padre si accompagnava al suo lavoro duro, quotidiano, per noi. Questo diventa testimone di un desiderio, che rende possibile a me assumere il mio desiderio, facilita la trasmissione del desiderio. Dunque, non è una tecni-ca che conta, sono degli atti: non c'è niente di più benefico per un figlio incontrare dei testimoni del desiderio» (Recalcati, 2016, pp. 15-16).

Il desiderio deve dunque diventare qualcosa di tangibile, riscontrabile nelle azioni dell'educatore e non nelle sue parole, deve essere una modalità di vita, non una teoria trasmissibile.
Anche nel pensiero esperienziale-religioso potremmo dire che questo aspetto, il desiderio in chi educa, sia il motore fondante dell'educazione, Carrón (2010), introducendo una raccolta di scritti sull'educazione di Giussani scrive: «L'educazione, ci dice Giussani, non è una spiegazione del reale, ma è un aiuto a entrare dentro di esso. Se vogliamo introdurre i giovani al reale, non possiamo farlo "guardando i tori dagli spalti". Possiamo farlo solo se noi per primi facciamo il percorso che proponiamo agli altri: se i giovani vedono la vittoria nel nostro volto di adulti, nel modo come agiamo e viviamo, potranno interessarsi a quello che diciamo loro, e forse potrà venire loro il desiderio di vivere così. Diceva don Giussani: «L'educazione è una comunicazione di sé, cioè del proprio modo di rapportarsi con il reale». È decisiva questa affermazione, perché chiarisce che comunicazione di sé non è esternare i propri pensieri, ma il proprio modo di rapportarsi col reale, perché «l'uomo è, infatti, una modalità vivente di rapporto con il reale» (Carrón, 2010, p. 18). Il sacerdote definisce il desiderio dell'adulto tale se lo mette in rapporto con Dio, per lui infatti l'umanità corrisponde a questa capacità di rapporto con il trascendente: «Educare significa comunicare la propria umanità. La propria umanità è fatta dalla tensione, dal rapporto con l'Infinito, dal senso religioso dell'appartenenza a Cristo presente qui ed ora perché è l'Infinito misterioso che è diventato uomo, e dall'affronto di tutti i particolari in cui la realtà, toccandomi, esplicita la volontà del Padre secondo la coscienza dell'appartenenza.» (Giussani, 1990, p. 83). Per il sacerdote brianzolo anche in educazione dunque: «La novità non è tanto nell'oggetto in sé, ma nella modalità secondo la quale mi rapporto con l'oggetto a partire da una coscienza nuova di me stesso.» (Giussani, 1990, p. 61). Ovvero, come esplicita Chiosso nella sua introduzione a *Il Rischio educativo* (2014), secondo Giussani: «I maestri sono importanti. Senza maestri non c'è educazione. I veri maestri sono quelli che meritano la nostra fiducia perché sono credibili, in quanto non propongono solo delle parole, ma delle esperienze di vita» (p. 53). Anche Durrande (2010), inizia il suo libro *L'Arte di educare alla vita* con queste parole, fondamento di tutto il volume, uno scambio epistolare tra un saggio maestro e un giovane educatore: «Quali che siano le funzioni e il ruolo che la società può affidare ad un educatore, il suo compito primario è quello di offrire nella comunità politica la testimonianza di un'umanità autentica e piena. Non vivere al di sotto dell'umano, non vivere contraddicendo l'uomo, ma cercare sempre, anche attraverso le contraddizioni, vie che lo conducano, nella singolarità della sua persona, al suo modo peculiare di incarnare l'umanità» (p. 11).

CONCLUSIONI

Risulta interessante notare che il desiderio di educare nella sua accezione di interesse ad intraprendere questa professione e desiderio di avere a che fare con certe fasce d'età tipiche delle giovani generazioni, non sia stato preso in considerazione come criterio di selezione in nessuno degli ultimi concorsi pubblici

per l'abilitazione all'insegnamento. L'aspetto motivazionale, così come le capacità relazionali di un futuro docente attualmente sembrano non essere considerate un requisito per diventare insegnanti; in nessun momento della formazione obbligatoria formale riservata loro, si chiede di confrontarsi con la domanda se e per quali motivi si ha interesse ad intraprendere questa professione. Sul piano pratico, dunque, sarebbe necessario ideare delle modalità quali-quantitative per indagare e supportare anche questo aspetto nella assunzione di nuovi insegnanti ed educatori, partendo dalla semplice domanda, che potrebbe essere introdotta nei colloqui selettivi, così come avviene già in altre professioni, sul perché si vorrebbe insegnare.

Per quanto riguarda invece l'aspetto del desiderio nella vita personale dell'educatore, questo non è indagabile per sua natura e non deve essere tale, anche perché ogni giorno ed ogni momento della vita, per strutturazione e circostanze è diverso dall'altro; come afferma Durrande (2010) però: «La formazione di un educatore non può ridursi a fare di lui uno specialista dell'inserimento nella società o un professionista che si fa carico delle persone. Deve potersi liberamente confrontare con gli interrogativi di fondo: che cosa significa essere uomini? Chi è l'uomo? Interrogativi filosofici che non sono riducibili a ricette per un buon funzionamento, ma che sono il vero fondamento di ogni pedagogia» (p. 25). L'aspetto del desiderio, in tutte le sue sfaccettature, nella vita dell'adulto che educa non è dunque misurabile e definibile, nè in ingresso né in alcun altro momento specifico, ma si ritiene che sia altresì possibile definire una dimensione che lo sostenga, lo accompagni nella professione e nel porsi davanti agli interrogativi della vita, ed essa si potrebbe identificare con la dimensione della relazionalità.

A livello antropologico l'uomo nasce, cresce e muore dentro una socialità, come dice il celeberrimo verso di John Donne (1624): «Nessun uomo è un'isola, completo in se stesso; ogni uomo è un pezzo del continente, una parte del tutto. Se anche solo una zolla venisse lavata via dal mare, l'Europa ne sarebbe diminuita, come se le mancasse un promontorio, come se venisse a mancare una dimora di amici tuoi, o la tua stessa casa. La morte di qualsiasi uomo mi sminuisce, perché io sono parte dell'umanità. E dunque non chiedere mai per chi suona la campana: suona per te» (*Meditazione XVII*) ovvero: «La singolarità di ciascuno non lo esclude dalla comunità, ma si rivela tramite essa» (Durrande, 2010); di conseguenza l'educatore in quanto uomo e adulto può essere sostenuto nel suo compito, come nella sua vita personale, da altre persone. Il rischio nella trattazione di questo aspetto è di invadere esageratamente la sfera privata della persona, si è coscienti che ognuno cerca e sceglie la propria comunità, gruppo di amici, tessuto familiare e si affida a chi ritiene lo possa sostenere nel raggiungimento della soddisfazione del proprio desiderio costitutivo. Nella sfera propria della professione però sarebbe importante che in ogni caso fosse fornito un supporto relazionale a chiunque si trovi a svolgere un lavoro educativo. Le teorie a supporto di quanto esplicitato sono molteplici e anche i costrutti pedagogici e didattici a disposizione, dalla teoria dialogica (Bachtin, 1982) alle comunità di pratica (Wenger, 2006), all'*expansive learning*

(Engestrom, 1987), e ai Change lab (Virkkunen J., & Newnham D.S., 2020), solo per citarne alcuni.
Una pedagogia del desiderio ha dunque la necessità di focalizzare la propria attenzione *in primis* sugli educatori, soffermandosi su due aspetti: creare degli strumenti che permettano di valutare la motivazione ed il desiderio di educare di chi si avvia a questo tipo di professione da una parte e creare, utilizzando i molti dispositivi disponibili in campo pedagogico-didattico, reti relazionali adatte ai diversi ambiti (educativo, scolastico, formativo) che sostengano, lungo tutto il corso dell'attività professionale, l'educatore e il suo desiderio personale, perché sia instancabile esempio e maestro per i giovani in quest'epoca di rapide trasformazioni.

BIBLIOGRAFIA

Bachtin, M. (1982). *The dialogic imagination: four essays*. Texas: University of Texas press.
CENSIS. *Rapporti annuali*. https://www.censis.it/ *Connessioni Torinesi*, Thub06 (2019): https://percorsiconibambini.it/thub06/2019/10/07/pedagogia-del-desiderio-connessioni-torinesi/.
Corsi, M. (2020). Il limite, il bisogno e il desiderio. *Education Sciences & Society*, 2/2020, DOI:10.3280/ess2-2020oa9311.
Cunti A., Priore A. & Bellantonio, S. (2015). Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto. *Metis Journal, V* (1) 2015 DOI: 10.12897/01.00078, in: http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/682-superare-la-crisi-coltivando-il-desiderio-per-una-formazione-che-orienti-nella-societa-del-disincanto.html].
Durrande, P. (2010). Tr. it. Marino, L. (2012). *L'arte di educare alla vita*. Magnano: Edizioni Qiqajon.
Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: OrientaKonsultit.
Freud, S. (1930/2010). *Il disagio della civiltà*. S. Mistura (Ed.), Milano: Einaudi.
Giussani, L., (2010). *Vivere intensamente il reale: scritti sull'educazione*. Carron, J. (Ed.), Brescia: ed. La Scuola.
Giussani, L. (2000). *L'io, il potere, le opere.* Genova-Milano: Marietti 1820.
Giussani, L. (1995). *Risposte cristiane ai problemi dei giovani*. ora in Id., *Realtà e giovinezza. La sfida*. Torino: SEI.
Giussani, L. (1990). *Agli educatori: l'adulto e la sua responsabilità*. Milano: ed. Nuovo Mondo.
Giussani, L. (1989). Questo desiderio del destino. In *Ragazzi del '99. Lettere da una esperienza nelle scuole superiori*, D. Rondoni, (Ed.), (1999). Rimini: Guaraldi.it.
Giussani, L. (1960/2006). Crisi della gioventù, crisi dell'educazione. *Communio: Rivista di Teologia e Cultura* 207, 28-36.
Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici.* Milano: RCS Libri & Grandi Opere.
Lacan, J. (1974). *Scritti*, vol. II. Torino: Einaudi.
Mairieu, P. (2013). *Pédagogie des lieux communs aux concepts clés*. Issy Les-Moulineaux: ESF.

Minozzi, S., Saulle, R., Amato, L., & Davoli, M. (2021). Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sui giovani: tipologia e qualità degli studi reperiti attraverso una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Prog Med, 112*(5): doi 10.1701/3608.35881.
Orsenigo, J. (2016). Educare al desiderio. in Pedagogiks Dossier, *Pedagogika*_XVI_4-Educare al tempo della crisi. https://www.pedagogia.it/blog/2016/07/13/educare-al-desiderio.
Recalcati, M. (2016). *Quel che resta della parola "educazione", La Repubblica* (27 marzo 2016).
Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio.* Milano: Raffaello Cortina.
Recalcati, M. (2012). *Jaques Lacan. Desiderio, godimento e sogg.* Milano: Raffaello Cortina.
Rogers, C.R. (1970). *Psicoterapia e relazioni umane*. Torino: Boringhieri.
Simeone, D. (2023). *Paper per il corso FDP*, Varese. Università degli studi dell'Insubria, 10 febbraio 2023, mimeo.
Stein, E. (1988). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
Virkkunen, J. & Newnham, D.S. (2020). *Il change laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo.* Roma: Armando.
Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.