

Le ambivalenze del desiderio in educazione: percorsi di riflessività pedagogica

The ambivalences of desire in education: Paths of pedagogical reflexivity

Marta Ilardo*

Riassunto

Numerosi studi pedagogici riflettono attorno al concetto di desiderio come di un principio fondamentale dell'educazione. Particolarmente interessante è la tesi di Burch (2013), secondo cui il desiderio andrebbe riconsiderato come l'unione dei valori simbolici da cui partire per ripensare "la speranza di un rinnovamento democratico" dell'esperienza educativa. Partendo da ciò, l'elaborato cercherà di sostenere che, se si vuole davvero comprendere e continuare a promuovere il desiderio come un carattere fondamentale dell'esperienza umana, così come quella educativa, non è possibile escludere la riflessione sui caratteri di ambivalenza che lo definiscono. Per argomentare questa tesi, l'articolo affronterà e sosterrà il pensiero di René Girard (1961) sulla natura mimetica e conflittuale del desiderio, ricercandone le possibili strade di conciliazione tra le sue caratteristiche creative e quelle distruttive. Infine, cercheremo di riaffermare il desiderio come un importante fattore regolativo dei principi fondamentali dell'educazione in virtù di tali ambivalenze.

Parole chiave: desiderio, desiderio mimetico, democrazia, educazione, ambivalenze, problematicismo

Abstract

Previews studies reflect around the concept of desire as a fundamental principle of education. Particularly interesting is Burch's (2013) thesis, which argues that desire should be reconsidered as the union of symbolic and creative values from which to rethink "the hope of a democratic renewal" of the educational experience. Quite the opposite, Girard's (1961) thinking identifies the destructive and conflicting variables of desire. However it's unclear how to reconcile these two ambivalent and different positions about the "nature" of desire. In this paper I would suggest that there is a possible integration between these two key interpretations if we want to make room for ambivalent questioning in the educational inquiry.

Key words: desire, mimetic desire, democracy, education, ambivalence, problematicism

Articolo sottomesso: 30/03/2020, accettato 29/04/2020

* Assegnista di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna. E-mail: marta.ilardo@unibo.it.

Introduzione

Come afferma Philippe Meirieu (2013) nel suo volume *Pédagogie des lieux communs aux concepts clés*, uno dei più importanti obiettivi della pedagogia della nostra attualità è rendere il sapere desiderabile. Il problema principale della pedagogia è invece relativo all'evidenza che il desiderio di apprendere non è spontaneo, contrariamente al desiderio di sapere. Per rispondere a tale complessità, già a partire dai contributi di Piaget (1955), 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. A tal proposito, sappiamo che la strada che ha definito tale obiettivo in campo educativo non è stata del tutto lineare e si è affermata attraversando diverse fasi più o meno significative.

Le pratiche educative e i modelli di apprendimento che si sono sviluppati nel tempo, migliorando se stessi e dialogando con diversi campi dell'innovazione didattica e pedagogica, si sono a lungo confrontati con l'antico retaggio dell'educazione che ancora non includeva nel campo educativo tutto ciò che riguarda il ruolo delle emozioni, la centralità dello studente con i suoi desideri e le sue personali motivazioni, le competenze comunicative e relazionali degli insegnanti (Iori, 2003). Dovremo infatti attendere i contributi di autori come Roger (1970) e Stein (1998) per ripensare al ruolo delle emozioni in educazione e in modo particolare all'empatia, come uno dei possibili stili comunicativi da ricercare all'interno di una relazione educativa. Il ruolo delle emozioni nell'universo culturale ed educativo trova poi particolare rilevanza con Goleman nel 1997; in particolare, grazie al suo volume *Emotional intelligence* dove troviamo per la prima volta il riconoscimento di quelle dimensioni inter e intra-psichiche che ci consentono di esprimere stati emotivi specifici e che fanno parte in modo strutturale del nostro modo di conoscere. Tale contributo ha così consentito di affermare che le emozioni non sono solo occasione di riflessione importante per l'educazione, ma una componente fondamentale e il motore principale del suo "farsi" pratica.

Porre al centro del discorso educativo le emozioni, è stata inoltre occasione per la pedagogia di confrontarsi con le zone di opacità nel modo di conoscere se stessi e gli altri. In modo particolare, Contini (1987) ha aperto un dibattito importante sui temi dell'"analfabetismo emozionale" illustrando le possibili strade attraverso le quali coniugare l'impegno di una pedagogia delle emozioni con quello di una pedagogia della ragione. In tal senso, e in particolare nel contesto nazionale degli anni '80 del Novecento, la filosofia problematicista ha consentito dunque l'esplorazione di nuovi campi di indagine relativizzando le conoscenze acquisite fino a quel momento. Questa tipologia di lavoro speculativo ha così condotto la pedagogia al dialogo con le neuroscienze e all'individuazione delle variabili che attivano e spiegano il funzionamento del nostro

sistema neuronale. Il confronto con questi studi è di particolare rilevanza per l'educazione poiché è ciò che ha consentito di approssimarci ai “come” del nostro modo di conoscere, dunque ai modi in cui attiviamo processi di conoscenza dell'altro, di noi stessi e tutto ciò che riguarda la nostra capacità di desiderare l'educazione (desiderare di conoscere, comprendere, criticare).

Nel suo volume *Affective Neuroscience*, il neuroscienziato e psicobiologo statunitense Jaak Panksepp (2004) è arrivato a sostenere che la ricerca e il desiderio della scoperta non siano soltanto alcuni dei sette istinti fondamentali del cervello umano ma il principale, suggerendo così nuove risonanze con alcuni degli obiettivi della pedagogia fino a qui argomentati.

Il dibattito sull'eros in educazione, possiede tra i suoi scopi generali quello di integrare i desideri umani nelle teorie educative e di contrastare la svalutazione della vita emotiva (Garrison, 2010). Un'importante argomentazione a favore di tale posizione, è che il concetto di eros può aiutarci a migliorare la nostra comprensione della soggettività umana, in quanto può far rivivere un discorso sull'emotivo, ovvero portare alla luce il soggetto umano come emotivamente sintonizzato con il mondo (Garrison, 2010; Liston, 2008).

Un tale dibattito è ancora più rilevante quando discutiamo concretamente di come dovremmo organizzare le situazioni e i contesti educativi. In particolare, dal punto di vista di un discorso sull'emotivo è interessante, ad esempio, considerare il ruolo della “desiderabilità della conoscenza e dell'apprendere” nelle situazioni educative, domandandoci in che modo il nostro desiderio sostiene o interferisce con gli obiettivi educativi dichiarati. Inoltre, come dovrebbe affrontare l'insegnante gli aspetti “passionali” della propria materia? A tal proposito, Philippe Meirieu (2018) ha messo in evidenza il concetto di “desiderabilità dell'apprendimento”, affermando come questa variabile dell'apprendimento sia sottovalutata a favore di una motivazione che sembrerebbe scaturire da ragioni etiche e valoriali. Ovvero, seguendo la sua tesi, sembrerebbe più diffuso, in campo educativo, il luogo comune secondo cui chi desidera apprendere è colui che è guidato dal senso del dovere o da una serie di schemi comportamentali richiesti dai contesti di apprendimento, e non da un dialogo di reciproche motivazioni e spinte cognitive/motivazionali attivamente in gioco tra educatori ed educandi. Questo pensiero sottintende una dicotomia tra la motivazione all'apprendimento (*desidero apprendere*) e il motivare all'apprendere (*desidero che il mio insegnamento solleciti la loro curiosità e la loro motivazione ad apprendere*) ancora persistente nella logica comune di alcune pratiche educative che non tengono conto della complessità di tale rapporto. La ragione che spiega la persistenza dei luoghi comuni individuati da Meirieu (2018) fa anche parte di quel complesso processo di elaborazione e rielaborazione dei paradigmi che si sono costituiti e trasformati nel tempo.

Anche l'indagine filosofica sulle dinamiche del desiderio è ampia e costituita da diverse tesi. Se dovessimo cercare di trovare una sintesi e provare a riorganizzare alcuni dei paradigmi educativi dominanti di ieri e di oggi su questi temi, ne metteremmo a fuoco principalmente due:

1. pensando al desiderio e ai suoi significati, ci si è rivolti a Platone con le domande: quali sono i motivi del desiderio appassionato – e come si esprime il desiderio in quanto forza dinamica all'interno della relazione con l'altro e con il mondo in generale? La filosofia di Platone ci aiuta a comprendere qualcosa di più sulle rappresentazioni del desiderio e delle emozioni, così come sono state rappresentate a lungo anche in campo educativo (Impara, 2002). Platone ci ha infatti raccontato il mito del carro trainato da due cavalli, rappresentativi uno del mondo delle idee, l'altro del mondo sensibile. Alla guida del carro, un'auriga rappresenta la ragione e la parte razionale dell'anima con il compito di regolare e “controllare” i due cavalli, pena il deragliamento del cocchio alato. Da questa narrazione in avanti, nella nostra cultura si è consolidata l'idea che le passioni fanno deragliare, le emozioni fanno andare fuori strada. Questo genere di rappresentazioni hanno così consentito alla nostra cultura di registrare in primo luogo una contrapposizione tra emozioni e conoscenza, favorendo il consolidamento del paradigma dominante della disgiunzione. Il paradigma che valorizza le dicotomie e le disgiunzioni ha dunque preferito sempre separare il bene dal male, i desideri dall'apprendimento e dalla conoscenza in termini molto schematici. Infine, il paradigma della complessità caratteristico dell'era postmoderna, sollecita a tenere insieme le cose, a vedere gli spazi di interstizio tra di esse, a osservare gli intrecci e le mescolanze (Contini, 1989; Morin, 1989).
2. Avvicinandoci alla contemporaneità e alle domande di ricerca che si sono sviluppate in pedagogia – come abbiamo illustrato attraverso i nomi di Stein (1998), Goleman (1997) – si è sviluppata l'idea principale che gli educatori hanno bisogno di risvegliare e nutrire i desideri per rigenerare la cultura democratica. Questa idea, ad esempio, è presente nell'idea di eros della filosofa Kerry Burch (2000) come principio educativo della democrazia. L'autrice, infatti, sostiene che «come principio educativo, l'eros può fornire il vocabolario e il sistema di valori simbolici di cui la pedagogia critica ha bisogno per ringiovanire sia l'identità professionale degli insegnanti sia la speranza di un rinnovamento democratico» (Burch, 2000, p. 2).

Se lungo il percorso che abbiamo fin qui delineato, il desiderio emerge nelle sue caratteristiche creative e emancipatorie (Burch, 2000; Goleman, 1997; Piaget, 1955), minor attenzione è stata invece rivolta alle caratteristiche di distruttività e conflittualità legate al desiderio stesso. Obiettivo del presente lavoro è dunque provare a interrogarsi su alcuni fattori di ambivalenza che possono spie-

gare il desiderio in educazione e suggerire possibili percorsi di riflessività pedagogica in riferimento ad alcune istanze del problematicismo.

Si proverà in primo luogo ad argomentare in che modo la finalità educativa espressa da Burch (2000), e interessata a rigenerare la cultura democratica in educazione, debba tenere conto anche del fattore di “mimesi” che sta alla genesi del desiderio e che, secondo le teorie dell’antropologo Girard (1961), è rappresentativo della conflittualità con cui si può manifestare. Il concetto di desiderio, secondo quest’ultimo autore, è infatti da intendersi come un campo emotivo dell’esistenza umana definito sia da una spinta di attaccamento al mondo o più specificamente all’oggetto desiderato, sia da un intenso movimento dinamico che regola la realizzazione di questo attaccamento all’interno di una relazione interpersonale di natura mimetica (Girard, 1961). I pensieri elaborati dell’antropologo ci aiuteranno a sviluppare ulteriori significati del desiderio tenendo conto delle sue molteplici sfaccettature.

In secondo luogo, partire dalle tesi di Girard (1961), si proverà a sostenere che, se si vuole davvero comprendere e continuare a promuovere il desiderio come un carattere fondamentale dell’esperienza umana, così come quella educativa, non si può escludere di riflettere sui rischi e su alcuni degli effetti che derivano da questi processi di mimesi. In ultimo, potremmo allora domandarci cosa permetta di considerare il desiderio un importante fattore regolativo dei principi fondamentali dell’educazione, nonché possibile promotore di buone e democratiche prassi educative.

1. La natura mimetica del desiderio

Girard (1961) definisce “natura mimetica” la strategia imitativa primordiale di cui il soggetto si serve per partecipare a specifiche forme di apprendimento. In particolare, secondo la stessa teoria, ciascuno di noi nella fase natale tende a nutrirsi di atti mimetici per la propria sopravvivenza, a cominciare dall’imitazione della madre che rappresenta la primaria fonte di sostentamento. L’autore comincia così a cogliere questa tendenza imitativa attraverso la lettura delle grandi opere letterarie di Stendhal (1822) e Proust (1919) (in particolare in *De l’amour* e in *A la recherche du temps perdue*) e con l’interpretazione dei comportamenti dei loro personaggi. Quasi tutti i protagonisti dei grandi romanzi, sostiene Girard, ad un certo punto desiderano qualcosa che non gli appartiene. Eppure lo desiderano dal momento in cui tutti i protagonisti si rendono conto che c’è un oggetto che è in grado di appagare la felicità. I soggetti desiderano essere felici ma, soprattutto, desiderano prima di ogni cosa “essere”. «L’uomo desidera intensamente [...] è l’essere che egli desidera, un essere di cui si sente privo» (Girard, 1961, p. 204).

In parallelo, Girard intende approfondire l'entità della "privazione" e della mancanza e lo fa individuando alcune caratteristiche di quello che definirà *desiderio mimetico*, uno dei suoi temi principali che affronterà, prima, in *Menzogna romantica e verità romanzesca* e, successivamente, in *Il capro espiatorio* (Girard, 1961; 1972; 1982). In entrambe le opere Girard definirà mimetica la tendenza dei soggetti e desiderare ciò che appartiene a qualcun altro. Questo processo di *mimesis* che si autoregolerebbe in modo sempre più controllato con la crescita, darebbe forma alla struttura "triangolare" del desiderio. Perché Girard definisca "triangolare" questo speciale processo relazionale è presto comprensibile.

L'ipotesi avanzata dall'antropologo è che l'incontro tra il soggetto desiderante e l'oggetto desiderato sia, di fatto, sempre mediato da una terza variabile equivalente al "modello" che si intende e desidera imitare. Ogni epoca storica, prosegue Girard nella sua proposta, tenderebbe inoltre a possedere un modello dominante in grado di abbracciare i desideri dei singoli individui fino a formulare le caratteristiche di un grande e unico desiderio per la collettività. All'interno di questo processo, si verificherebbe così l'illusione di compiere la strada del proprio desiderio in totale libertà. Tuttavia, dal momento in cui "solo il desiderio dell'altro può generare il desiderio", Girard definisce questa illusoria autonomia e libertà del desiderio quale la "menzogna romantica" della modernità, ovvero la "storia illusoria" che impedirebbe a ciascun soggetto di riconoscere l'effettiva direzione predeterminata del desiderio stesso. A questo proposito, è importante sottolineare che questa teorizzazione non è utilizzata da Girard per affermare che l'uomo non sia mai libero di scegliere, né mai artefice diretto nella realizzazione dei propri desideri. Al contrario, il senso di libertà argomentato da Girard deriverebbe da un'azione più complessa che si concretizza accanto alla possibilità di poter scegliere creativamente le modalità di realizzazione del desiderio – il nostro personale modo di raggiungere l'oggetto desiderato. Tanto più la nostra impresa sarà creativa, tanto più sarà facile allenare una certa forma di libertà, consapevole dei limiti e delle fragilità dei contesti (sociali e culturali) dove è possibile costruire desiderio.

La struttura "triangolare" del desiderio non sarebbe di per sé conflittuale ma può manifestarsi in differenti modi. Anni di studi della psicologia dello sviluppo, confermano che il modo in cui il bambino tenderà ad imitare i gesti, i suoni e le movenze delle figure adulte più significative, rappresenta un momento importantissimo per la crescita e lo sviluppo dei primi anni di vita (Imberty, 1999). Tuttavia, andando avanti con la crescita, il desiderio mimetico e il tipo di relazione con l'altro che ne deriva, tenderà a complicarsi e assumerà nuovi significati. In particolare, con le prime esperienze di appartenenza ad un gruppo, il soggetto comincerà a desiderare quello che desiderano gli altri senza riuscire tuttavia a raggiungere l'oggetto desiderato. I soggetti sperimenteranno

in questo modo le prime relazioni conflittuali che non sono di per sé pericolose, a patto di saperle gestire e incanalare nel modo giusto¹.

Il desiderio mimetico contiene in sé dei rischi quando è indirizzato in senso negativo, cioè anche quando “non desideriamo” quello che desiderano gli altri. Tuttavia, è interessante osservare che, anche attraverso la formula negativa “non desidero ciò che desiderano gli altri”, il desiderio resta di ispirazione mimetica poiché il tentativo resta permeato sempre da una ricerca di negazione dell’imitazione e, dunque, nel campo stesso della *mimesis*. Questo spiegherebbe meglio la ragione per cui Girard non vede il pericolo nell’atto mimetico in sé – oltretutto impossibile da escludere nella relazione – ma nelle modalità più o meno positive, più o meno conflittuali con le quali il soggetto può imparare a gestire la propria “tentazione mimetica”. Tuttavia, c’è un momento nell’incontro con il “modello” da imitare che non va sempre necessariamente a buon fine: il modello può talvolta costituire un ostacolo e generare conflittualità per il processo di “concorrenza” che mette in atto.

«Imitando il desiderio di mio fratello, io desidero quello che lui desidera: ci impediamo così, a vicenda, di soddisfare il nostro desiderio comune. Più cresce la resistenza da una parte e dall’altra, più il desiderio si rafforza; più il modello diventa ostacolo, cosicché alla fine il desiderio si interessa soltanto a ciò che lo contrasta» (Girard, 1961, p. 210).

La rincorsa irreversibile verso il soddisfacimento del desiderio, faciliterebbe inoltre il passaggio dalla struttura triangolare del desiderio – soggetto-oggetto-modello – ad una struttura invece circolare – soggetto-oggetto-modello-ostacolo/desiderio-soggetto –, generatrice di una forza ostinata e orientata al solo superamento dell’ostacolo. Anche in questo caso, le conseguenze della dinamica ipotizzata da Girard sono molto precise: desiderando il desiderio di qualcun altro, infatti, possono rivelarsi certe dinamiche di rivalità e competizione e violenza.² Seguendo l’ipotesi di Girard, inoltre, la rivalità in gioco nella dinamica conflittuale sarebbe destinata, ad un certo punto della contesa, a diventare essa stessa oggetto di mimesi, e quindi a circolare in molteplici forme utile a diffondere rivalità tra un numero di individui sempre maggiore, fino a coinvolgere, nelle dimensioni più grandi che possiamo immaginare, la società stessa.

¹ Per approfondire le idee pedagogiche che valorizzano e promuovono l’arte del “saper confliggere” rimandiamo ai seguenti volumi: Gigli A. (2004), *Conflitti e contesti educativi. Dai problemi alle possibilità*, Bergamo: Junior; Novara D. (2011), *La grammatica dei conflitti. L’arte maieutica di trasformare la contrarietà*, Casale Monferrato: Edizioni Sonda.

² È importante sottolineare che, a nostro avviso, la proposta di Girard andrebbe problematizzata considerando il magma molto più ampio e complesso di significati che il “desiderio” intrattiene per tantissimi altri ambiti disciplinari: per dire, se non altro, che il desiderio *non* è solo attivatore di dinamiche violente. E tuttavia, seguiamo la nostra argomentazione tenendo conto delle parole dell’antropologo poiché crediamo la sua prospettiva (relativa alla specifica relazione tra “desiderio” e “violenza”) apra interessanti spunti di riflessione.

In questo senso anche il modello triangolare – funzionale alla sopravvivenza del desiderio – trasformerebbe la sua struttura in una serie circolare di conflitti sempre maggiori e distruttivi, e sempre più in grado di coinvolgere una massa di soggetti indistinti. La contesa tra i due soggetti ipotizzata inizialmente da Girard, perde in quell'istante il suo significato o valore iniziale (non necessariamente violento) ed è sostituita unicamente dal desiderio di antagonismo e conquista che contraddistingue il conflitto distruttivo.

Il desiderio vede perfettamente che, desiderando quello che l'altro desidera, fa di questo modello un rivale e un ostacolo. Se fosse saggio abbandonerebbe la partita, ma se il desiderio fosse saggio non sarebbe desiderio. Non trovando altri ostacoli sulla propria strada, li incorpora nella sua visione del desiderabile, li trasporta in primo piano; non può più desiderare senza di loro; li coltiva con avidità (Girard, 1961, p. 210).

Sempre secondo l'autore, non appena il desiderio porta con sé la possibilità della rivalità generalizzata, il conflitto possiede anche la possibilità di aprire strade inaspettate di controllo e di dominio. Il soggetto potrebbe scegliere di abbandonare la strada che conduce al desiderio stesso, ma ciò che Girard definirà come il “nodo inestricabile del desiderio”, difficilmente consentirà a qualcuno di abbandonare la dinamica conflittuale. Al contrario, questa particolare forma di rivalità, una volta raggiunto il suo massimo grado di espressività, potrebbe arrivare a trovare una soluzione di “riduzione della violenza” solo attraverso l'individuazione di un unico colpevole generalizzato.

Girard definirà questa possibilità descrivendone le specificità nella *Teoria del capro espiatorio* (Girard, 1982), il meccanismo secondo cui gli individui scaricano la responsabilità e le colpe su potenziali outsider, i capri espiatori di ogni tempo storico la cui eliminazione riconcilia gli antagonisti riportando l'unità. Tramite questo meccanismo, da una parte la comunità designa la vittima “speciale” da sacrificare per portare a termine la situazione conflittuale, dall'altra le consegna una sorta di “carattere miracoloso” per l'opera di “soluzione” che si è potuto mettere in atto grazie alla presenza della vittima.

Alla luce delle “tragiche” ambivalenze che le considerazioni di Girard mettono in luce in merito al desiderio e all'atto del desiderare, diviene complesso, e doppiamente interessante, riaprire la domanda iniziale di questo contributo: cosa consente, allora, di considerare il desiderio come pedagogicamente rilevante e promotore di processi educativi democratici alla luce dei suoi risvolti anche distruttivi e violenti?

Come risolvere, se è possibile risolvere, la situazione conflittuale che può emergere da un desiderio trasformato in rivalità?

2. Ripensare i desideri, ripensare le ambivalenze

Le domande relative alla dimensione conflittuale del desiderare pongono al centro della riflessione pedagogica un problema innanzitutto di natura ermeneutica.

Comprendere o anche solo vedere e accogliere il desiderio come una componente fondamentale dell'educativo, richiede l'impegno etico di ripensare per prima cosa i significati e i ruoli delle antinomie che da sempre caratterizzano il rapporto tra ratio e sentimenti con le pratiche educative. La pedagogia problematicista sottolinea da tempo la tentazione dell'essere umano e dell'educazione nel considerare l'intelligenza, l'immaginazione, la creatività, il desiderio come strumenti utili alla trasformazione e alla modellazione della natura e della vita umana a proprio piacimento. Storicamente, infatti, come abbiamo fatto cenno nelle prime pagine riferendoci a Platone, le pulsioni hanno spesso vissuto l'illusione di poter "operare" al servizio di una "ristrutturazione della ragione" continua. Dall'altro lato, abbiamo anche subito dopo sottolineato che si sono manifestate alcuni elementi di complessità che hanno richiesto di includere nella riflessione filosofica e pedagogica questioni fondamentali che tenessero conto della complessa integrazione tra il mondo cognitivo (la ragione) e il mondo emozionale di cui l'eros – il desiderio – fa parte.

Nella pedagogia contemporanea italiana, è stato il problematicismo teorizzato da G.M. Bertin (1981) a suggerire un primo lavoro di riorganizzazione e ridefinizione degli "strumenti di ragione". Dal punto di vista speculativo, questa operazione ha messo a disposizione degli studiosi categorie epistemologiche in grado di accogliere le sfaccettature apparentemente antagoniste dell'esistenza, e che andrebbero assicurate come esperienze significative in nome della loro ambivalenza. Nei testi di Bertin (1981) troviamo dunque determinante l'opinione secondo la quale "una definizione della *natura* umana, consapevole del suo ruolo inatteso, disfunzionale e funzionale, dell'irrazionale nell'irrazionale (e l'inverso), dell'ordine e del disordine [...] non può che dare evidenza agli aspetti molteplici e contraddittori in cui tale natura si manifesta [...]" (Morin, 1974, p. 25). Da questo punto di vista, una riflessione di natura epistemologica sui significati del ruolo del desiderio nell'apprendimento e nei contesti educativi, a partire proprio dal suo carattere "funzionale e disfunzionale" al contempo, può essere senz'altro un'occasione per riconsiderare il tipo di desiderio che vorremmo affiancare al lavoro educativo e promuovere attraverso le nostre pratiche.

Questa indicazione che sollecita un tipo di ricerca e osservazione ermeneutica (che pone al centro la ricerca dei significati, il pluralismo dei punti di vista, la divergenza delle interpretazioni), dialoga con la tesi sostenuta da Burch (2000) quando afferma che la soluzione a questa complessa definizione

dell'eros e del desiderio si trova all'interno di una sua possibile rivalutazione come principio organizzativo dell'educazione. Per essere d'accordo o meno con ciò, abbiamo ora bisogno di comprendere in che modo è possibile conciliare l'idea del desiderio come uno dei principi fondamentali dell'educazione, con le molteplici forme relazionali che l'eros può favorire o inibire (costruttive e distruttive, emulatorie e creative). Evitare di porsi la questione non rischierebbe, infatti, di presentarsi in termini di negazione degli elementi di contraddittorietà che abbiamo rivelato per il timore di incoraggiare ciò che non saremmo in grado di gestire? E come escludere la tentazione di "dirigere il campo emotivo" e credere così di scongiurare la concretizzazione delle dinamiche dagli esiti distruttivi così bene illustrati da Girard?

In tal senso, accanto ai moniti del problematicismo (Bertin, 1981) – che ci invita anche ad accettare il rischio e la sfida pedagogica che caratterizzano i quesiti dell'educazione – e a quelli di Burch (2000) – profondamente radicati al pensiero deweyano e alla pedagogia critica – si intende qui sostenere che, invece di promuovere l'eros come valore educativo a sostegno della democrazia, una possibile strada da intraprendere scaturisce da un altro quesito: qual è la dinamica dei nostri desideri di cui abbiamo esperienza? In altre parole, dovremmo probabilmente attuare una fenomenologia del desiderio in cui riflettere sulle esperienze del desiderio.

Decidiamo quindi di riferirci alla fenomenologia poiché orientata alla riflessione filosofica sulla nostra esperienza vissuta in quanto, coerentemente con l'indicazione heideggeriana, consiste essenzialmente in un'opzione metodologica. In particolare, la fenomenologia fornisce un metodo filosofico di riflessione per cogliere se stessi nel vivere e nell'esperienza del mondo (Merleau-Ponty, 1945; 1962; 1974) e ciò facilita la possibilità di non considerare il concetto di desiderio ed eros come una descrizione che viene prima dell'esperienza del desiderio stesso, ma invita a confrontarlo con la pluralità dell'esperienza vissuta, ovvero lo situa nel mondo della vita degli attori sociali.

Se da un lato questo approccio consente di richiamare l'attenzione sul desiderio nei termini di Burch (2000), dall'altro favorisce la possibilità di rivenderlo con cautela. Tale cautela richiede lo sforzo, e l'impegno pedagogico, di domandarsi continuamente quali siano le fonti delle nostre passioni e dei nostri desideri, quali effetti le nostre passioni e i nostri desideri abbiano sugli altri, e in quali modi le passioni e i desideri possano relazionarsi con il desiderio degli altri nel *qui ed ora* dell'esperienza esistenziale.

Per concludere, dal punto di vista problematicista tutte le variabili del desiderio fin qui prese in considerazione – il desiderio mimetico e conflittuale, il desiderio come principio regolatore, il desiderio come esperienza vissuta – hanno ragione di validità. Infatti, tramite una loro integrazione possiamo quindi provare a prefigurare modelli educativi che tengano conto di tale complessità,

mentre si tenta di affermare determinati principi procedurali. Assumendo così il desiderio come principio organizzativo dell'educazione – come anche della maggior parte delle nostre esperienze – l'educazione potrà dunque impegnarsi nel rinvigorire quella dimensione educativa ancorata all'emozionale e alla sfera dei desideri, nel momento in cui acconsentirà di sottrarsi ai rischi di degenerazione (talvolta in distruttività narcisista o in possessività) del desiderio che riguardano la nostra attualità.

Al fine di ridurre tali rischi, è possibile ipotizzare percorsi pedagogici in grado di puntare una luce sulle possibili fisionomie del desiderio; in particolare, promuovendo spazi di pensabilità del desiderio alternativi alla competitività e alla conflittualità distruttiva, nonché recuperando un discorso sull'educativo che sappia esercitare il proprio potenziale creativo e organizzativo. Infine, è attraverso la promozione di spazi aperti al contraddittorio, dove sia consentito fare esperienza del proprio essere anche disfunzionali, disordinati, incompleti, senza che questo coincida necessariamente con l'essere distruttivi verso se stessi, gli altri e i loro desideri, che si potrebbe immaginare un senso democratico dell'educazione profondamente critico e capace di indagare le fisionomie del proprio tempo.

Bibliografia

- Bertin G.M. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e comico. Violenza ed Eros*. Bologna: Cappelli.
- Burch K. T. (2000). Eros as the educational principle of democracy. *Counterpoints*, 114: 175-204.
- Contini M. (1987). *Per una pedagogia delle emozioni*. Bologna: Nuova Italia.
- Garrison J. (2010). *Dewey and eros: Wisdom and desire in the art of teaching*. IAP.
- Girard R. (1972). *La violenza e il sacro*. Milano: Adelphi, 2005.
- Girard R. (1961). *Menzogna romantica e verità romanzesca*. Firenze: Bompiani Editore.
- Girard R. (1982). *Il capro espiatorio*. Milano: Adelphi, 1999.
- Goleman D. (1997). *Intelligenza emotiva: che cos'è perché può renderci felici*. Milano: RCS Libri & Grandi Opere.
- Imberty M., Callegari L., & Tafuri J. (1999). *Suoni emozioni significati: per una semantica psicologica della musica*. Bologna: Clueb.
- Impara P. (2002). *Platone filosofo dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Iori V. (2003). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Bologna: La Nuova Italia.
- Liston D. P. (2008). Critical pedagogy and attentive love. *Studies in Philosophy and Education*, 27(5): 387-392.
- Meirieu P. (2013). *Pédagogie des lieux communs aux concepts clés*. Issy Les-Moulineaux: ESF.

- Morin E. (1974). *Il paradigma perduto: cos'è la natura umana?*. Milano: Bompiani.
- Panksepp J. (2004). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford: University press.
- Piaget J. (1955). *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Proust M. (1919). *Alla ricerca del tempo perduto*. Milano: Mondadori, 2014.
- Rogers C.R. (1970). *Psicoterapia e relazioni umane*. Torino: Boringhieri.
- Stein E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Stendhal (1822). *De l'amour*. BiblioBazaar, LLC, 2009.