

Dimensioni etiche di una paideia della vita affettiva. Suggerimenti colti dall'immaginario culturale postmoderno

di Andrea Porcarelli

Ogni azione educativa si rapporta con il contesto storico-culturale in cui vivono le persone coinvolte. In questo saggio prendiamo in esame alcuni aspetti dell'immaginario culturale contemporaneo, con particolare attenzione alla rappresentazione dell'affettività e della sessualità.

Ne emerge un quadro confuso, in sintonia con le linee generali della "postmodernità liquida", in cui sembrerebbe tramontato il modello dell'amore romantico, stabile e fedele, che dura tutta la vita. Emerge in modo più significativo la figura di "collezionisti di sensazioni" che vivono le esperienze erotiche senza collegarle né alla sessualità in senso procreativo, né necessariamente a una relazione d'amore. Riflettere su questo immaginario dal punto di vista pedagogico significa prendere atto che viviamo in un tempo in cui è difficile trovare una paideia condivisa. La mancanza di grandi narrazioni condivise genera una grande difficoltà – per gli educatori – nell'indicare punti di riferimento. Ciò si traduce in una difficoltà ancora più grande, da parte dei giovani, nel delineare orizzonti di senso entro cui iscrivere il proprio progetto di vita.

Il peso di tale difficoltà si fa sentire ancora di più nella sfera dell'affettività e della sessualità. La mancanza di punti di riferimento porta infatti ad assorbire in modo acritico l'immaginario culturale dominante, specialmente se questo appare in sintonia con le tendenze pulsionali di un erotismo "a briglia sciolta". Tale situazione pone seri interrogativi, sul piano pedagogico, perché proporre ai giovani il modello disincantato del "collezionista di sensazioni" in materia sessuale, significa implicitamente proporre il modello di un "consumatore di relazioni" sul piano affettivo. Per questa via diventa difficile costruire la propria affettività e capacità di intimità.

Each educational activity is related to the historical and cultural context in which the people involved live. In this paper we examine some aspects of the contemporary cultural imaginary, with particular attention to the representation of emotional life and sexuality.

The result is a confusing picture, keeping with the general lines of "liquid postmodernity", in which the model of romantic love (stable and faithful, which lasts a lifetime) seems gone. A more meaningful figure of "collectors of sensations", who have erotic experiences without connecting themselves neither to sexuality in the procreative meaning, nor necessarily to a love relationship, emerges. To reflect on this imaginary from the pedagogical point of view means to acknowledge that we live in times when it is difficult to find a shared paideia. The lack of great shared narratives creates significant difficulty – for educators – in pointing out landmarks. This results in even greater difficulties for young people in shaping horizons of meaning towards which they direct their life project.

The weight of this struggle is felt even more in the sphere of affectivity and sexuality. The lack of reference points leads, in fact, to uncritical absorption of the dominant cultural imaginary, especially if this is in tune with the trends of instinctual "free rein" eroticism. This situation raises serious questions on the pedagogical level, as to propose the model of "collectors of sensations" in sexual matters to the youth, means to implicitly propose the model of "consumer of relations" on the affective level. In this way it becomes problematic to build appropriate capacity for intimacy and affection.

Ogni azione educativa si incarna in un tempo e in uno spazio ed è chiamata a misurarsi con il contesto storico-culturale in cui vivono le persone coinvolte. Fin qui niente di straordinario: si tratta di una consapevolezza ben presente nella mente di educatori e pedagogisti, ma anche delle persone comuni. Vi sono però tematiche particolarmente delicate e sensibili, in cui il confronto con il contesto storico-culturale è più articolato e complesso, perché si è chiamati a misurarsi con influssi e suggestioni che spesso passano sotto la soglia della coscienza vigile e vanno a strut-

turarsi nella mentalità delle persone con modalità di cui talvolta è difficile rendersi conto, men che meno sperare di governarle sul piano educativo. Per questo ci sembra importante esplorare alcune delle suggestioni che emergono nell'immaginario culturale contemporaneo, in ordine alla vita sessuale e affettiva. In tale contesto ci chiederemo anche se tali suggestioni possano in qualche misura influenzare le dimensioni etiche di quella che provvisoriamente potremmo chiamare una *paideia della vita affettiva*. In altri termini, ci chiediamo, vi sono oggi dei riferimenti valoriali, modelli di

comportamento, orizzonti di umanità desiderabile condivisi e tali da giocare un ruolo nella formazione dell'identità affettiva dei bambini e degli adolescenti?

Del resto i recenti fatti di cronaca, in cui si è parlato di “ragazze doccia” e “baby-squillo”, ma anche l’atteggiamento di condiscendenza di non pochi adulti nei confronti di tale fenomeno, ci inducono a pensare che molto sia cambiato nella percezione culturale complessiva di tali tematiche e, di riflesso, nella paideia di riferimento. Possiamo prendere a modo di provocazione alcune parole pronunciate in un’intervista ad una nota escort, ma possiamo anche chiederci in quale misura esse potrebbero rispecchiare un sentire più ampio e diffuso di quanto si immagini.

Se tu sei una bella donna e ti vuoi vendere, tu lo devi poter fare. Perché anche la bellezza ha un valore. Se tu sei racchia e fai schifo, tu te ne devi stare a casa [...]. È la legge del mercato. Più in alto vuoi andare e più devi passare sui cadaveri. È così Ed è giusto che sia così. Però qui non viene capito perché c’è un’idea cattolica, un’idea morale [...]. È la legge di chi è più forte, di chi è leone. Se tu sei pecora rimani a casa con duemila euro al mese. Se tu vuoi ventimila euro al mese ti devi mettere sul campo e ti devi vendere tua madre¹.

La provocazione può apparire “forte” (al di là dell’italiano sgrammaticato in cui la “professionista” ce la porge), ma sembra esprimere una sorta di “ethos” consapevole, in cui un determinato tipo di comportamento non viene visto come una forma di debolezza o una scelta di ripiego, ma viene elevato a paradigma di riferimento, quanto meno per sé e per le proprie scelte personali. Viene da chiedersi quanti e quali elementi di tale mentalità siano diffusi nella cultura contemporanea e se siano tali da esercitare un potere suggestivo nella formazione della mentalità delle persone che crescono. Potrebbero essere questi i nuovi modelli o i nuovi eroi? Nei fatti di cronaca relativi alle tristi vicende delle “baby squillo” sembra di cogliere un tentativo di emulare uno stile di condotta non troppo dissimile da quello descritto dalle parole della escort di cui sopra. In tale emulazione c’è anche una sorta di condivisione del paradigma culturale e morale implicito nelle suddette affermazioni?

Naturalmente non è nostro intento quello di tentare diagnosi azzardate su fatti che non conosciamo di persona, ma i sintomi che si possono cogliere dalle notizie di cronaca sono tali da giustificare una serie di interrogativi, che saranno il filo rosso del presente saggio. La prospettiva di fondo che assumiamo è di tipo pedagogico-sociale, nel senso che ci serviremo soprattutto di contributi di natura sociologica, antropologica e di saggi che tentano di delineare i tratti

dell’immaginario culturale contemporaneo, nella consapevolezza che «la pedagogia sociale attraversa criticamente tutti questi saperi, li interpreta e li orienta per costruire quella teoria pedagogica del soggetto postmoderno fondamentale per tracciare gli itinerari di crescita e di sviluppo di ogni individuo»². Non ci proponiamo, in questa sede di costruire una vera e propria *teoria pedagogica del soggetto postmoderno*, ma quanto meno di individuarne i prolegomeni, raccogliendo le “sfide educative” che emergono seguendo alcuni fili dell’immaginario culturale contemporaneo, anche per favorire quello che sarebbe un ulteriore compito della pedagogia sociale³, ovvero quello di aiutare i soggetti che hanno responsabilità educative a dirigere la propria progettualità educante nel tempo, nel luogo e nella cultura in cui è dato loro di operare.

Alla ricerca di un immaginario culturale in prospettiva educativa

L’identità di una persona che cresce si forma sempre entro i confini di un mondo storico-culturale, che rappresenta «lo spazio fisico-storico-simbolico entro cui cresciamo, alla base del nostro orizzonte soggettivo»⁴, entro tali confini prendono forma, progressivamente i nostri orizzonti di senso che ci consentono di individuare una direzione di marcia per la nostra esistenza. L’interazione con tale mondo storico-culturale avviene sempre secondo un binario a doppio senso, da un lato la nostra mentalità ne viene informata – e in certo modo anche “formata” – dall’altro lato abbiamo la possibilità di retroagire su di essa e portare un nostro contributo, come nota puntualmente Bruner:

La cultura dunque, pur essendo essa stessa una creazione dell’uomo, al tempo stesso plasma e rende possibile l’attività di una mente tipicamente umana. Da questo punto di vista l’apprendimento e il pensiero sono sempre situati in un contesto culturale e dipendono sempre dall’utilizzazione di risorse culturali⁵.

Precisare il carattere dinamico, quasi di “osmosi”, della relazione tra mente e cultura ci mette al riparo dal rischio di con-

1. Stralcio di intervista alla escort Terry de Nicolò, rilasciata a «La Repubblica» nel 2012, riportato da G. Savagnone, *Educare nel tempo della post-modernità*, Elledici, Torino 2013, p. 39.

2. F. Cambi - R. Certini - R. Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2010, p. 36.

3. Per una visione complessiva del nostro approccio alla pedagogia sociale rimandiamo ai testi che vi abbiamo dedicato: A. Porcarelli, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009; Id., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.

4. C. Xodo, *Capitani di se stessi. L’educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003, p. 223.

5. J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), Feltrinelli, Milano 2001, p. 17.

siderare la nostra mentalità come un *prodotto* della tradizione e dell'ambiente sociale in cui viviamo, ma anche da quello di immaginare idee, ideali e valori come disincarnati, quasi discesi da un mondo iperuranio per prendere forma nella nostra mente e nel nostro cuore. Lo stesso Bruner pone come primo tra i principi dell'approccio culturalista il *principio di prospettiva*, per cui «il significato di qualsiasi fatto, di qualsiasi proposizione o incontro è relativo alla prospettiva o al quadro di riferimento nei cui termini viene interpretato»⁶. Tale principio – se ragioniamo in termini complessivi sulla formazione dell'identità personale – andrebbe applicato non solo alla dimensione cognitiva, ma anche alla dimensione appetitiva e agli orizzonti valoriali: maturiamo il senso del vero, del bello, del giusto, del bene, sempre a partire da una determinata prospettiva (quella in cui siamo cresciuti), salvo eventualmente – una volta raggiunta la maturità – rimetterli in discussione, ripensarli, confrontarli con altri. Il processo di osmosi tra mente, cuore e cultura può avvenire in modo esplicito e consapevole, ma anche in modo implicito e inconsapevole. Jung, riprendendo e allargando la nozione freudiana di inconscio, parlava esplicitamente di un *inconscio collettivo*, per cui «come l'individuo non è esclusivamente un essere a sé, isolato, ma anche un essere *sociale*, così la psiche umana non è un fenomeno singolo e puramente individuale, ma anche un fenomeno collettivo»⁷, in cui trovano dimora tutti quegli elementi che – per le più diverse ragioni – non sono arrivati a varcare le soglie della coscienza vigile. Una rielaborazione in termini pedagogici di alcuni costrutti concettuali junghiani ci è offerta da Maria Teresa Moscato, che indaga in particolare miti, metafore e archetipi del processo educativo e formativo, e che – in ordine alla questione che qui ci interessa – precisa come le figure dell'inconscio «ci interessano per la loro decisiva capacità di determinare le forme ulteriori della conoscenza umana, e conseguentemente per l'azione specifica che possiamo supporre esse svolgano, orientando e definendo i reciproci processi di identificazione fra giovani e adulti, all'interno delle dinamiche educative»⁸. Il ruolo che possono giocare le figure dell'inconscio collettivo nel processo educativo può essere preso in esame a più livelli. Ad un primo livello vi è la considerazione di come l'educatore o il formatore possano servirsi in modo intenzionale di tali figure, per dare più spessore ed efficacia alla propria azione. Più sottile e complesso è invece il tentativo di interrogarci sul ruolo che l'insieme delle rappresentazioni culturali e valoriali, consce ed inconsce, può avere sul processo di crescita della persona. Intanto prendiamo atto di un dato di realtà:

Le nostre rappresentazioni mentali, di norma, anche quando siano facilmente restituibili al livello della coscienza, si situano sempre in una sorta di zona intermedia e mobile fra l'inconscio e il consapevole, con forti differenze individuali nel grado di fluttuazione fra tali zone, ma svolgono sempre una funzione pregiudiziale, e per conseguenza orientano comportamenti e condotte individuali e collettive⁹.

Lo strutturarsi di tali rappresentazioni dipende dalla storia di ciascuno di noi, dagli incontri – più o meno fortunati – che può avere fatto, ma anche dai programmi televisivi che ha guardato, dai fumetti a cui si è appassionato, dai libri che ha letto, da conversazioni fugaci tra amici e dialoghi approfonditi, dai valori trasmessi in famiglia, in parrocchia o negli altri contesti educativi non formali e informali. È dentro tali confini che prende forma la nostra visione del mondo, con tutto il corredo di norme morali, proibizioni e divieti che divengono il punto di riferimento *concreto* di ciascuno di noi. Se, ad esempio, i genitori propongono ad un ragazzino il valore dell'onestà, ma uno zio giovane e simpatico lo porta con sé e lo coinvolge in modo accattivante mentre compie atti che trasgrediscono quelle norme, è altamente probabile che l'immaginario etico del ragazzino ne esca quanto meno confuso, o addirittura si strutturi più sulle corde delle concrete sollecitazioni dello zio, rispetto alle norme e indicazioni dei genitori. I messaggi divergenti, sul piano della paideia di riferimento, comportano difficoltà dal punto di vista educativo. In questa sede ci limitiamo a seguire uno dei molti possibili fili che ci potrebbero guidare in quello che si configura come un vero e proprio labirinto: cercheremo di rintracciare alcune suggestioni che l'immaginario culturale contemporaneo sembra proporre in tema di affettività e sessualità. Prima, però, è meglio chiarire la nozione di *immaginario culturale*, o *immaginario collettivo*, che trova la sua collocazione disciplinare principalmente nella sociologia e nell'antropologia culturale, anche se «con il termine *immaginario collettivo* disponiamo di una definizione pubblicisticamente assai fortunata, per quanto metodologicamente ancora assai poco elaborata e incerta»¹⁰, che di fatto eredita il significato di altre espressioni, quali *industria culturale*, o la più aulica e filosofica *spirito del tempo*, riesprimendole in modo più sfumato. Si tratta, in altri termini, di un «concetto ombrello», che

6. *Ibid.*, p. 27.

7. C. G. Jung, *L'io e l'inconscio* (1928), Bollati Boringhieri, Torino 1985, p. 53.

8. M. T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia 1998, p. 8.

9. *Ibidem.*

10. A. Abruzzese, *L'intelligenza del mondo. Fondamenti di storia e teoria dell'immaginario*, Meltemi, Roma 2001, p. 203.

risulta comodo per raccogliere – sul piano descrittivo – alcuni elementi delle modalità con cui prende forma l'insieme delle relazioni che l'uomo ha con il suo ambiente spaziale, naturale, culturale e sociale, per cui «l'immaginario è anche la realtà trasformata nella sua rappresentazione, una storia che si è accumulata e che continua ad agire in noi al di là di ogni concretezza»¹¹, i cui contenuti possono essere astratti, ma hanno sempre un impatto concreto con riflessi significativi sul piano affettivo. Tale definizione a maglie larghe può risultare funzionale per la strutturazione di ampi ventagli di percorsi di indagine di tipo socio-culturale, ma ci è meno utile sul piano dei riflessi pedagogici dell'immaginario culturale, di cui bisognerebbe quanto meno identificare alcuni dei dinamismi con cui si forma e si modifica, per poi interrogarci sulle modalità con cui retroagisce sulle persone, specialmente in età evolutiva.

Un'analisi dinamica del formarsi dell'immaginario culturale si può trovare in un saggio di Castoriadis, che – recuperando suggestioni di matrice aristotelica che collega a consapevolezze di natura psicanalitica – delinea una sorta di parallelismo tra le modalità con cui ciascuno costruisce la conoscenza a livello individuale ed il ruolo dell'immaginario culturale in rapporto al formarsi di una cultura nel suo complesso. Ciò che consente la conoscenza concettuale astratta sono, aristotelicamente parlando, i *phantasmata*, ovvero le rappresentazioni delle immagini sensibili, prive della loro materialità. Qualcosa di analogo accade nella costruzione di una cultura socialmente determinata, che passa attraverso un immaginario sociale, che svolge una funzione parallela a quella dei suddetti *phantasmata*.

Quel che appare come molteplicità indefinita di «istanze» concrete (parole effettivamente pronunciate o scritte ecc.) non è tenuto insieme se non perché la molteplicità indefinita delle figure sensibili senza materia – dei *phantasmata*, delle rappresentazioni [...] sensibili generiche degli individui (molteplicità doppiamente indefinita: molteplicità indefinita per ogni individuo e molteplicità indefinita di individui) – è a sua volta tenuta insieme da quella figura sensibile senza materia che è il segno e questo segno per tutti in uno spazio sociale dato, vale a dire ciò che si è costretti a chiamare il fantasma sociale-storico, la «rappresentazione sociale» [...] della parola e di tale parola nella sua esistenza materiale- astratta e del tutto indipendentemente dal suo rapporto al significato¹².

Tale dinamismo di costruzione dell'immaginario sociale si dipana in due direzioni, quella del *legein* e quella del *teuchein*: «il *legein* è la dimensione insiemistico/insiemizzante del rappresentare/dire sociale, come da parte sua il *teuchein* (raccolgere-adequare-fabbricare-costruire) è la dimensione

insiemistico insiemizzante del fare sociale»¹³. Vi è dunque una dimensione più speculativo-rappresentativa, in cui prendono forma idee, credenze, miti e simboli, ma vi è anche una dimensione pratico-operativa, in cui si vanno a strutturare riti, abilità e tecniche, usi e costumi che forgianno la mentalità delle persone coinvolgendole in modo diretto in un'operatività orientata a determinati obiettivi e portatrice a sua volta di significati, finalità, valori. Tutto ciò va a strutturare una sorta di «paideia implicita» che costituisce il riferimento reale sulla base del quale si struttura l'orizzonte di senso di una persona che cresce. Ciò si verifica con modalità analoghe in tutti i tempi e in tutti i luoghi, perché – per dirla con Durand – «in ogni fase storica l'immaginazione si trova presente per intero, in una duplice e antagonista motivazione: pedagogia dell'imitazione, dell'imperialismo delle immagini, e degli archetipi tollerati dall'ambiente sociale, ma ugualmente fantasie avverse della rivolta dovute alla rimozione di questo o di quel regime dell'immagine da parte dell'ambiente e del momento storico»¹⁴. L'immaginario culturale prende dunque forma talora per analogia (secondo un processo di «omologazione»), talora per contrasto (quando si verifica una presa di distanza, una rottura, rispetto al mondo storico-culturale di riferimento), si evolve nel tempo, raramente è oggetto di un'attenzione critica esplicita, ma rimane per lo più al di sotto delle soglie della coscienza e quindi si intreccia con le dimensioni dell'inconscio, individuale e collettivo. A fronte di tali dinamismi, che possiamo considerare universali, vi è però una *paideia* di riferimento, che pur cambiando nei diversi tempi e luoghi, ha in genere dei contorni riconoscibili ed entra in modo significativo nei dinamismi di formazione dell'immaginario culturale. Se è pur vero che l'immaginario culturale non può essere desunto o dedotto dalla *paideia* di riferimento di una determinata cultura (pensiamo ad esempio alla *Societas christiana* del medioevo), è però certo che con essa interagisce e di essa si nutre.

11. M. D'Amato, *Telefantasie. Nuovi paradigmi dell'immaginario*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 20. Così, poco sotto, la studiosa ne precisa i contenuti culturali: «Immaginario è un termine che rinvia, in quanto sostantivo, a un insieme piuttosto vago di elementi: ricordi, sogni, fantasmi, credenze, miti, romanzi, finzione le quali sono determinanti nell'immaginario di un individuo ma anche di un'intera comunità che si esprime attraverso l'insieme dei suoi manufatti e delle sue credenze. Sono componenti strutturalmente connesse all'immaginario le concezioni prescientifiche, la fantascienza, i credo religiosi, le produzioni artistiche che "inventano altre realtà", gli stereotipi, i pregiudizi sociali...» (*Ibidem*).

12. C. Castoriadis, *L'istituzione immaginaria della società* (1975), Bollati Boringhieri, Torino 1995, p. 107.

13. *Ibid.*, p. 96.

14. G. Durand, *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale* (1963), Dedalo, Bari 1972, p. 395.

L'elemento significativo messo in luce dagli studi sociologici più recenti è come nel corso degli ultimi decenni l'immaginario culturale della nostra società, variamente definita come *complessa e liquida*, si sia fatto a sua volta più evanescente e difficilmente afferrabile. Abruzzese individua, quali elementi caratterizzanti l'immaginario culturale contemporaneo, «il sempre più forte intreccio tra sapere scientifico e sapere umanistico, tra tecnologie ed estetiche; le suggestioni e a volte persino i paradigmi delle teorie delle catastrofi o delle immagini frattali [...]; il gusto per il disordine, per l'eccesso e per le asimmetrie, per le contaminazioni più esasperate, per le citazioni più insistite [...]; infine, l'ipersensibilità per i contenuti e le forme delle epoche di trapasso, in cui i traumi e le consolazioni del millenarismo rendono più che mai evidenti i simboli del mutamento, della repulsione e dell'attrazione per ciò che muore e per ciò che nasce»¹⁵. Potremmo aggiungere, quali tratti di un milieu culturale complesso e confuso, l'affermarsi di un sedicente *pensiero debole*, che però si mostra "forte" nel negare diritto di cittadinanza culturale a chi ha opinioni differenti, ma anche una religiosità "fluida", di vago sapore New age¹⁶, ed una più generale tendenza alla fusione dei paradigmi culturali. Dai programmi televisivi ai videogiochi, dai giochi di ruolo ai social media, i messaggi e le tradizioni culturali si fondono e si confondono, con modalità che rendono sempre più difficile rintracciare le matrici di idee e credenze ed un filo conduttore che permetta di delineare una direzione di senso. In questo caso riteniamo che sia la fluidità dell'immaginario culturale a retroagire sulla paideia di riferimento.

Una "paideia introvabile" nel disagio della postmodernità

Le caratteristiche sopra identificate nell'immaginario culturale postmoderno non sono prive di riflessi sul piano educativo e sulla stessa riflessione pedagogica. Zygmund Bauman, in un saggio dedicato al disagio della postmodernità¹⁷, identifica diverse fonti specifiche di disagio per la pedagogia contemporanea. La più significativa consiste nell'aprirsi e mescolarsi degli ambienti pedagogici, che un tempo restavano racchiusi all'interno del villaggio o del quartiere cittadino, per cui era possibile avere contezza di come muoversi entro i confini di tali ambienti pedagogici, mentre con la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, a somiglianza delle mura di Gerico, «le pareti divisorie tra le *enclaves* pedagogiche crollarono, e assieme a esse sparì la possibilità di dirigere il processo di studio, la scelta pianificata degli influssi

educativi e dei programmi di insegnamento guidato [...] svanì la possibilità di controllare efficacemente l'ambiente da educare»¹⁸. In tali condizioni si fa sempre più difficile realizzare quanto suggeriva Dewey, cioè di far sì che i giovani possano assimilare il punto di vista degli anziani e la loro mentalità «per mezzo dell'azione dell'ambiente nel suscitare certe reazioni»¹⁹, sottintendendo come sia possibile una forma di "regia educativa" degli ambienti culturali ed umani in cui la persona cresce. Del resto l'attitudine dei genitori ad informarsi (ed esercitare un certo controllo) sugli ambienti e le compagnie frequentate dai figli è sempre stata una leva educativa utilizzata in modo intuitivo, ma efficace, finché i confini di tali ambienti potevano essere definiti in termini più chiari. Oggi tale attenzione – pur sempre importante – non appare più sufficiente.

A ciò si aggiunga quello che già Lyotard aveva individuato come tratto dominante della postmodernità, ovvero la *Crisi delle grandi narrazioni condivise*²⁰, che non si riflette solo sull'immaginario culturale di riferimento, ma anche sulla formazione dell'identità personale. La persona che struttura la propria personalità ha bisogno di «narrarsi»²¹ e di inserirsi in una narrazione complessiva che – per questo – dovrebbe essere ampiamente condivisa, altrimenti le narrazioni individuali rischiano di rimanere narrazioni solitarie, prive di una trama.

Tutto questo comporta – sul piano pedagogico – la difficoltà di individuare orizzonti di senso, ovvero una paideia condivisa, entro cui iscrivere i percorsi educativi, come nota puntualmente Giuseppe Accone.

15. A. Abruzzese, *L'intelligenza del mondo*, cit., p. 232-233. Cfr. anche M. D'Amato, *Telefantasia*, cit., p. 17, che inserisce ulteriori elementi.

16. Dell'immaginario culturale New age ci siamo occupati, in una prospettiva storico-culturale, alcuni anni or sono in alcuni studi a cui rinviamo chi desiderasse approfondire questo passaggio, che qui ha solo un valore incidentale. Cfr. A. Porcarelli, *Il New Age: una forma di gnosticismo moderno*, «Religioni e sette nel mondo», 6 (1996), II, Bologna, pp. 51-77; Id., voce *New Age*, in G. Tanzella Nitti - A. Strumia (a cura di), *Dizionario interdisciplinare di Scienza e Fede. Cultura scientifica, filosofia e teologia*, Urbaniana University Press - Città Nuova, Roma 2002, Tomo I, pp. 1044-1061; Id., *Nuove religioni del continente americano*, Queriniana, Brescia 2002.

17. Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

18. *Ibid.*, p. 161.

19. J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze 1965, p. 14.

20. Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna* (1979), Feltrinelli, Milano 1981 (XV ed. 2004). Così egli sintetizza il nodo concettuale fondamentale: «semplificando al massimo, possiamo considerare "postmoderna" l'incredulità nei confronti delle metanarrazioni [...]. Al disuso del dispositivo metanarrativo di legittimazione corrisponde in particolare la crisi della filosofia metafisica, e quella dell'istituzione universitaria [...]. La funzione narrativa perde i suoi funtori, i grandi eroi, i grandi pericoli, i grandi pericoli e i grandi fini. Essa si disperde in una nebulosa di elementi linguistici narrativi, ma anche denotativi, prescrittivi, descrittivi, ecc., ognuno dei quali veicola delle valenze pragmatiche sui generis. Ognuno di noi vive al crocevia di molti elementi» (*Ibid.*, p. 6).

21. Ricoeur parla esplicitamente di una «identità narrativa» (cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993); il tema è sviluppato – in termini pedagogici – da C. Xodo, *Capitani di se stessi*, cit., pp. 175 ss.

L'attuale temperie culturale vede la centralità di una *narrazione parziale dominante* o di un *orizzonte prevalente*, che non riesce a diventare *grande narrazione* nel senso generale del termine. Perché ci sia una *grande narrazione in senso generale* (e in grado di tradursi in *paideia*) c'è bisogno di un *circolo virtuoso tra orizzonte culturale e orizzonte di senso*. Accade che l'orizzonte prevalente della *dominanza globale planetaria* della scienza-tecnologia in questi primi anni del XXI secolo non metta a capo, di per sé, ad alcun *orizzonte di senso* [...] appare del tutto improbabile la messa a punto di una *rete di significati pedagogico-educativi* limitati ad una "replicazione" senza *filtro* delle dominanze economico-tecnologiche²².

La difficoltà di individuare una *paideia* condivisa è, a nostro avviso, una delle principali ragioni di quella che in vari contesti è stata identificata come *emergenza educativa*, perché – per dirla ancora con Acone – «è difficile, se non impossibile, *educare senza legittimare, senza credere, senza generalizzare* [...] *l'esperienza di valore*, almeno in termini di *preferibilità trascendentale*»²³. Tutto questo però non muta né la natura dell'uomo né quella dell'educazione, per cui si potrebbe osservare che «la cultura postideologica è una cultura del frammento e della frantumazione, ma sotto il cumulo disordinato dei cocci esistenziali, rimane una soggettività unitaria e insopprimibile, carica di domande e gravida di risposte»²⁴ ed è in tale prospettiva che siamo chiamati a leggere il disagio della postmodernità in chiave educativa e con strumenti pedagogici.

Ancora peggiore è l'impatto di tale scenario se ci poniamo dal punto di vista della persona che cresce. Il cammino educativo comporta una strutturale interazione tra gli orizzonti di senso degli adulti significativi e la struttura di personalità che si va formando nella persona educabile, per cui l'educazione «si compie sempre all'interno di un orizzonte culturale socio-storico, che gli adulti significativi si trovano inizialmente a mediare, e rispetto al quale il nuovo nato si orienterà progressivamente, interiorizzandolo, anche in termini conflittuali, nel processo di costruzione progressiva della sua personale identità»²⁵. Oltre ad eventuali difficoltà interne all'ambiente familiare, è necessario tenere conto di quanto gli educatori (a partire dai genitori) abbiano respirato la crisi delle grandi narrazioni di cui si è detto. Se sono riusciti ad attraversarla mantenendo una direzione di marcia, saranno in grado di svolgere quella mediazione culturale che si traduce nella proposta di orizzonti di umanità desiderabile, con cui la persona che cresce è chiamata a confrontarsi. Se invece ne avranno assorbito il disagio, saranno a loro volta in difficoltà ad offrire alla persona che cresce orizzonti di riferimento e direzioni di marcia, abdicando di fatto

ad una parte significativa della loro autorità educativa e lasciando che sia l'immaginario culturale dominante ad offrire i punti di riferimento. Abbiamo già visto come tale immaginario culturale sia, a sua volta, caratterizzato da un'identità evanescente e dalla "liquidità" dei punti di riferimento. Ne segue che proprio nel momento in cui le persone dovrebbero formare la loro mentalità di base e le strutture profonde della propria personalità rischiano di trovarsi senza guida e senza punti di riferimento. Ciò rende anche più difficile quel *processo di identificazione*²⁶ in un gruppo sociale e nella sua cultura, grazie al quale si forma il "senso del noi". O meglio si può supporre che il senso del noi si radichi a livello di appartenenza affettiva (a partire dalla cerchia familiare e allargandosi progressivamente ad altri ambienti che si percepiscono come esistenzialmente significativi), ma faccia fatica a tradursi in un senso di appartenenza consapevolmente accettata, in cui si accetta anche di assumere le proprie responsabilità, perché si condividono le finalità sociali a cui si potrebbe portare un contributo.

I riflessi di questa emergenza educativa, che qui²⁷ ci siamo limitati ad accennare, si fanno sentire in modo particolare nell'ambito dell'educazione dell'affettività e della sessualità, perché in questo campo l'immaginario culturale diffuso è particolarmente confuso e contraddittorio, così come si fa sentire la mancanza di una *paideia* condivisa.

L'immaginario erotico-sessuale nella cultura postmoderna

Le opere che si sono misurate con l'immaginario erotico-sessuale, cercando di ricostruirne una sorta di "storia" sono indubbiamente numerose, e più d'una di esse ci offrirebbe spunti suggestivi²⁸. In questa sede però ci limite-

22. G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004, p. 151.

23. *Ibi*, p. 163.

24. G. Mari, *Oltre il frammento*, La Scuola, Brescia 1995, p. 113.

25. M. T. Moscato, *Famiglia ed educazione*, in M. Caputo - M. T. Moscato, *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano 2006, p. 69.

26. «Il processo d'identificazione del nuovo nato si svolge progressivamente a singoli adulti affettivamente significativi per lui, ma anche al gruppo sociale in cui essi si riconoscono: si struttura assai precocemente, nella psiche del bambino, un "senso del noi", che genera attribuzioni d'identità verso altri "noi" e riceve da altri attribuzioni d'identità» (*Ibi*, p. 87).

27. Rinviamo, per una trattazione più approfondita, al primo capitolo del nostro testo *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.

28. Solo per citare alcuni dei punti di riferimento più significativi possiamo partire dalla "trilogia" di Michel Foucault, che in una sorta di flash-back ricostruisce una storia della sessualità partendo dalla visione moderna e contemporanea. Cfr. M. Foucault, *La volontà di sapere* (1976), Feltrinelli, Milano 1999 (VII ed.); per tematiche che riguardano il mondo antico, soprattutto greco e romano: M. Foucault, *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2* (1984), Feltrinelli, Milano 2000 (V ed.); *Id.*, *La cura di sé. Storia della sessualità 3* (1984), Feltrinelli, Milano 1991. L'opera di Foucault prende le mosse mettendo in discussione alcune delle conclusioni a cui sono giunti autori molto noti e ci-

remo ad una ricognizione “mirata” su alcuni testi che si propongono in modo esplicito di delineare i contorni dell’immaginario erotico, affettivo e sessuale nella civiltà contemporanea (postmodernità), per poi porci alcuni interrogativi sui riflessi che tale immaginario può avere sul piano educativo.

Riflettendo sui disagi della postmodernità, Bauman inter-cetta quella che è stata definita «seconda rivoluzione sessuale»²⁹, che si dispiega a partire dalla seconda metà del XX secolo e consiste in «una sistematica demolizione del “nido familiare”, il cui correlato culturale è lo strappare via il velo romantico dall’amore erotico svelandone la nuda e cruda sostanza sessuale»³⁰. Ci possiamo soffermare sulla rivisitazione consapevole che Bauman ed altri compiono della categoria di *rivoluzione sessuale*, utilizzata da Reich e Marcuse per indicare una condizione e quasi profezia di una più ampia rivoluzione sociale³¹ in senso socialista. Reich ne aveva puntualmente identificato quelli che avrebbero dovuto essere i passaggi cruciali³², a partire dalla necessità di rendere autonoma la funzione sessuale, sia rispetto alla volontà (o possibilità) di procreare, con la diffusione di una mentalità contraccettiva e la garanzia che di “liberare” la sfera sessuale da influenze di moralisti di ogni sorta, superando anche la visione monogamica ed eterosessuale della sessualità stessa. Sulla stessa linea possiamo collocare una parte del *pensiero femminista*, con particolare riferimento al *femminismo radicale*³³ degli anni ‘70. Tale prospettiva, sul piano dell’analisi storico-culturale, era già stata messa ampiamente in discussione dalle opere di Foucault³⁴, ma Bauman si spinge oltre, notando come il processo di *deregolazione* della sessualità, si sia piuttosto evoluto nel senso della sua *privatizzazione*, nel senso che «oggi il sesso serve alla progressiva atomizzazione sociale»³⁵ perché la seconda rivoluzione sessuale «lo ha spostato nella sfera delle esperienze collezionate»³⁶ e le persone che si adeguano a tale prospettiva si configurano piuttosto come *collezionisti di sensazioni*, che come liberatori rivoluzionari. Questa seconda rivoluzione sessuale, ben diversa da quella preconizzata da Reich e dai movimenti femministi, si fa ogni giorno più pervasiva, e incide tanto sui comportamenti, quanto soprattutto sull’evoluzione dell’immaginario erotico. Prova ne è il fatto che le pubblicità di ogni sorta di prodotti puntino sempre di più su allusioni e ammiccamenti di natura erotico-sessuale, il che testimonia come gli stessi esperti di comunicazione pubblicitaria abbiano intercettato l’evoluzione di tale immaginario e se ne servano per fini commerciali, con modalità che sarebbero state impensabili in altre epoche.

In tale contesto possiamo leggere le riflessioni di una più recente opera dello stesso Bauman, dedicata specificamente alle concezioni della sessualità nella cultura postmoderna, in cui distingue tre aree concettuali, ovvero *sesso*, *erotismo* e *amore*, che risultano collegati, ma tuttavia separati: «non possono esistere l’uno senza l’altro, eppure la loro esistenza si consuma in una guerra perenne per l’indipendenza»³⁷. Premesso che nella specie umana vi è una energia sessuale ed una capacità di rapporti sessuali di gran lunga superiore a quella che sarebbe strettamente necessaria per le necessità riproduttive, l’erotismo si configura come espressione culturale di tale sovrabbondanza, che assume configurazioni in parte simili e in parte differenti nei diversi tempi e luoghi, mantenendo – in genere – un collegamento diretto con l’amore o la passione amorosa. La peculiarità dell’erotismo postmoderno sta precisamente nel fatto che esso «non si allea né con la riproduzione sessuale né con l’amore, reclama la propria indipendenza da entrambi i vicini e rifiuta decisamente ogni responsabilità per gli effetti che può provocare su di loro; si

tati, come W. Reich, *La rivoluzione sessuale. La sessualità nella battaglia culturale: per la ristrutturazione socialista dell’uomo* (1936, II ed. - 1949 IV ed.), Erre emme, Roma 1992 e H. Marcuse, *Eros e civiltà* (1955 - 1966 II ed.), Einaudi, Torino 1967, di cui critica la diagnosi circa il carattere repressivo della morale sessuale come “morale borghese”. Non mancano opere che propongono una ricognizione cursoria dell’evoluzione dei costumi e delle concezioni sessuali nel corso dei secoli. Cfr. L. Stone, *La sessualità nella storia* (1987), Laterza, Roma - Bari, 1995.

29. Parlando di “prima rivoluzione sessuale” si fa riferimento a quella che, verso la fine del XVII secolo aveva sostanzialmente arginato la tendenza del maschio alla poligamia, riportando il proprio ruolo (comunque dominante) all’interno dell’alveo familiare. Cfr. E. Shorter, *Famiglia e Civiltà* (1977), Rizzoli, Milano 1978, p. 255.

30. Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, cit., p. 171.

31. Citiamo, a titolo esemplificativo, un passaggio del noto testo di Marcuse, in cui – partendo da una rivisitazione del pensiero di Freud – afferma la necessità di superare la logica “repressiva” con cui si è affermato il principio di realtà, nella nostra cultura, il che avrebbe i suoi effetti immediati sulla sfera erotico-sessuale, ma di riflesso rigenererebbe la società intera: «Col sorgere di un principio della realtà non repressivo, abolita la repressione addizionale richiesta dal principio di prestazione, questo processo dovrebbe rovesciarsi. Nelle relazioni sociali, le valutazioni materiali perderebbero terreno con la riorganizzazione della divisione del lavoro in base alla soddisfazione di bisogni individuali liberamente sviluppati; mentre nelle relazioni libidiche, s’indebolirebbe il tabù sulla materializzazione del corpo. Non più usato durante l’intera giornata come strumento di lavoro, il corpo si risessualizzerebbe. La regressione implicita in questo espandersi della libido si manifesterebbe anzitutto in una riattivazione di tutte le zone erogene, e quindi in una ricomparsa della sessualità polimorfa pregenitale e in un declino della supremazia genitale. Il corpo nella sua integrità diventerebbe oggetto di investimento libidico, oggetto di godimento – uno strumento di piacere. Questo cambiamento del valore e della portata delle relazioni libidiche porterebbe a una disintegrazione delle istituzioni nelle quali vennero organizzati i rapporti interpersonali privati, e particolarmente la famiglia monogamica e patriarcale». H. Marcuse, *Eros e civiltà* (1955 - 1966 II ed.), Einaudi, Torino 1967, p. 218.

32. Cfr. W. Reich, *La rivoluzione sessuale. La sessualità nella battaglia culturale: per la ristrutturazione socialista dell’uomo* (1936, II ed. - 1949 IV ed.), tr. it. Erre emme, Roma 1992, pp. 324-329.

33. Cfr. K. Millet, *La politica del sesso* (1970), Rizzoli, Milano 1971; S. Firestone, *La dialettica fra i sessi. Autoritarismo maschile e società tardo-capitalistica* (1970), Guaraldi, Bologna 1971.

34. Cfr. M. Foucault, *La volontà di sapere*, cit., pp. 41-44.

35. Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, cit., p. 171.

36. *Ibid.*, p. 172.

37. Z. Bauman, *Gli usi postmoderni del sesso* (2001), il Mulino, Bologna 2013, p. 22.

proclama, orgogliosamente e audacemente, unica e sufficiente ragione e scopo di se stesso»³⁸. Parliamo dunque di un erotismo autoreferenziale, sciolto da ogni legame, che viaggia “a briglia sciolta” e nella sua corsa trascina con sé le relazioni interpersonali, sagomate a sua immagine e somiglianza:

Oggi l'erotismo ha acquisito uno spessore che non è mai stato in grado di sopportare in precedenza, ma anche un'inedita leggerezza e volatilità. Sciolto da lacci, briglie e catene, l'erotismo postmoderno è libero di contrarre e sciogliere qualsiasi rapporto di convenienza, ma è anche facile preda di forze pronte a sfruttarne i poteri di seduzione³⁹.

Si tratta di una tendenza culturale che asseconda quella carica di pulsionalità emotivo-sessuale che è ben conosciuta fin dai tempi più antichi e che Platone descrive con l'immagine del cavallo indocile, che non si lascia guidare dalla mano dell'auriga⁴⁰. Fin dai tempi più antichi il lasciarsi andare senza controllo, abbandonandosi alle pulsioni erotico-sessuali è stato visto come indice di un carattere non ben formato, a cui segue – al di là di ogni moralismo – l'invito a recuperare un maggiore dominio di se stessi. Elemento caratterizzante l'immaginario erotico contemporaneo è il tentativo di attribuire un valore e una sorta di primato a quella che in passato è sempre stata considerata una forma di debolezza. Nell'immaginario contemporaneo le persone sessualmente attive, che collezionano anche numerose esperienze, sono viste come più moderne, dinamiche e di successo, rispetto a chi eventualmente conservi una visione della sessualità connessa ad una relazione d'amore, più ancora se si tratta di una relazione di tipo eterosessuale, monogamico e fedele. L'unica categoria di giudizio che prende forma nell'immaginario contemporaneo è quella che distingue una visione “tradizionale” (e antiquata) della famiglia e dell'amore, rispetto ad una visione più fluida, dinamica e “moderna” o semplicemente alla moda. I tentativi di offrire una paternità culturale a questo immaginario ormai ampiamente diffuso non si contano e, in genere, recuperano in termini nietzscheani suggestioni pre-platoniche che per lo più si rifanno alla visione dionisiaca dell'amore come “mania”, possessione di natura quasi divina. Tra gli autori che offrono riflessioni sintoniche con questo sentire – e quindi rappresentative di alcuni elementi dell'immaginario culturale – troviamo Galimberti, che tenta di attribuire tale visione addirittura a Socrate.

L'amore di cui parla Socrate non ha la forma di un sentimento umano, ma quella più inquietante della possessione (*katokoché*) di un dio. L'entusiasmo (*enthousiasmòs*) che genera, lungi dal-

l'essere un sentimento di esuberanza o di particolare eccitazione, dice che l'uomo, in quella circostanza, è abitato da un dio, ha dentro di sé un dio (*en-theòs*), per cui non è l'anima razionale a proferir parola, ma il dio che la possiede⁴¹.

Si tratta di una versione moderna del mito di Dioniso, riletto nello specchio del pensiero di Nietzsche e sullo sfondo di una cultura nichilista⁴², che si sposa – nell'immaginario erotico – con suggestioni poco profonde ma molto pervasive. Questo autore ci pare un esponente culturale che le sostiene con chiarezza e per questo è funzionale agli obiettivi del presente scritto. Al di là dei riferimenti aulici, si tende ad affermare che le esperienze di natura erotico-sessuale si caratterizzerebbero proprio per un “lasciarsi andare” che – nel mito platonico – corrisponderebbe alla libera scelta dell'auriga di mollare del tutto le briglie che trattengono il cavallo indocile, perché – puntualizza Galimberti – «il sesso, infatti, non è qualcosa di cui l'io dispone, ma se mai è qualcosa che dispone dell'io, qualcosa che lo incrina, che lo apre alla crisi, che lo toglie dal centro della sua egoità, dall'ordine delle sue connessioni per nesi di tutt'altro genere e forma e qualità»⁴³. Ancora una volta ciò che colpisce non è certo la profondità di tale ragionamento, ma il suo porsi in sintonia con l'immaginario diffuso, in cui appare sempre più difficile realizzare relazioni significative, orientate ad un amore oblativo capace di assumere impegni stabili. La rottura dei confini dell'io, la solitudine in cui ciascuno altresì rimarrebbe rinchiuso, avverrebbe grazie alle esperienze di natura erotico-sessuale. Ovviamente ci si potrebbe interrogare sul fatto che tali esperienze, per il modo in cui vengono vissute, rappresentino davvero una rottura dei confini di una solitudine egocentrica, o non piuttosto un modo per abitarla provvisoriamente insieme, ma senza che nessuno dei due riesca a superare il proprio isolamento.

Ancora più interessante, ed inquietante, è il tipo di atteggiamento che la prospettiva culturale dominante tiene nei confronti di quel “limite etico” che in una relazione interpersonale è essenziale. Quando due persone entrano in relazione vi sono limiti etici legati quanto meno al dovere della sin-

38. *Ibi*, p. 32.

39. *Ibi*, p. 33.

40. Ci riferiamo al famoso mito che rappresenta l'anima come una biga alata, cfr. Platone, *Fedro*, 246 a - 249 d.

41. U. Galimberti, *Eros e Psiche*, Albo Versorio, Milano, 2012, p. 23.

42. Alla diffusione della cultura nichilista nel mondo giovanile lo stesso autore dedica un saggio in cui, dopo avere riconosciuto i disagi di un nichilismo troppo pervasivo, propone una via che non è il ritorno alla ricerca di orizzonti valoriali, ma l'identificazione di percorsi soggettivi di felicità personale. Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

43. U. Galimberti, *Eros e Psiche*, cit., p. 25.

rità, della lealtà (non ingannare l'altro), del rispetto (sul piano fisico e psichico), senza arrivare a orizzonti morali tipici delle relazioni di coppia, come quello della fedeltà. La tendenza ad infrangere i limiti sarebbe, nell'immaginario erotico postmoderno, intrinseca alla natura della sessualità, quasi a dire che «la sessualità è la glorificazione del limite nel momento stesso della sua infrazione»⁴⁴. Ciò si vede soprattutto nel caso della fedeltà, nel senso che si rileva una crescente tendenza a non considerare l'esclusività del rapporto (e quindi la fedeltà, anche solo al compagno di turno) come un valore. Potremmo dire che si tratta di una rivisitazione postmoderna del mito della "coppia aperta" della fine degli anni '60, che allora si iscriveva nella logica della rivoluzione sessuale di Reich e Marcuse. Oggi invece si osserva semplicemente il venir meno del senso di tale limite e della percezione della fedeltà come un valore, o quanto meno di un valore postmoderno (chi rimane attaccato all'idea dell'amore fedele è visto come antiquato). L'infrazione del limite è percepita come un dato di realtà, un fatto esperienziale, e non come il venire meno rispetto ad una "norma" il cui rispetto (che è sempre stato considerato arduo e difficile) venga visto come desiderabile.

Il prezzo di tale scelta è quello di assumere come modalità caratterizzante del superamento dei confini dell'io, non la dimensione dell'amore oblativo (che suppone un pieno dominio di sé e che si porta dietro la necessità di rimanere fedeli alla scelta del dono), ma la perdita inconsapevole dei confini di sé nell'estasi erotica, per cui «Eros si fa interprete non del gioco dei sensi, ma dei confini dell'io e del suo sconfinamento, della dissolvenza da esperire in ogni atto di dissoluzione»⁴⁵. In fondo è il paradigma della dissoluzione dell'identità tipico della società consumista, che si estende dall'uso delle cose materiali (i beni di consumo, che immediatamente precipitano nel mondo dell'effimero) a quello dei beni relazionali, a cui si continua ad attribuire un'apparente importanza, ma a patto che non abbiano un "costo" in termini di assunzione di responsabilità, per cui «non c'è da stupirsi se, in questo contesto, la logica del mercato, basata sul gradimento e su un accordo sempre revocabile ha sostituito quella gratuita e irrevocabile del dono»⁴⁶. Il *collezionista di sensazioni*, ovvero il *consumatore di sensazioni* si trasforma fatalmente in un *collezionista-consumatore di relazioni*, se ci riferiamo alla sfera erotico-sessuale, il che potrebbe far sorgere interrogativi etici (e dunque qualche remora di coscienza) di altra natura.

Non è possibile non vedere il rischio di trattare le persone come delle "cose", funzionali alla propria collezione di sen-

sazioni... a meno di creare (ed è questa l'operazione culturale a cui stiamo assistendo)⁴⁷ un immaginario in cui tutti vengano percepiti come liberi collezionisti, che liberamente e senza vincoli si dissolvano in incontri che hanno nella fugacità il loro potere rassicurante.

Trasformazioni dell'intimità: alla ricerca di nuovi modelli oltre l'amore romantico?

Già sul finire del secolo scorso si proclamava senza mezzi termini la crisi irreversibile del modello dell'*amore romantico*, caratterizzato da serietà, impegno profondo, da due storie di vita che si incontrano, si intrecciano e aspirano ad un legame che duri tutta la vita⁴⁸. Variabili invece sono le modalità con cui viene descritto il modello alternativo, che avrebbe sostituito o andrebbe a sostituire quello entrato in crisi. Giddens, per esempio, gli oppone il modello dell'*amore convergente*, caratterizzato come un «amore attivo, contingente, e quindi non fa rima con i "per sempre" e gli "unico e solo" tipici del paradigma dell'amore romantico»⁴⁹. Fin qui la scontata constatazione di un dato di fatto, ma il problema che ci interessa mettere a fuoco in questo momento è più significativo in prospettiva pedagogica e riguarda le trasformazioni del rapporto che le persone hanno con la propria intimità e con la capacità di entrare in relazioni intime tra di loro. Nell'amore romantico tale rapporto si configura in termini che sono stati ampiamente esplorati.

L'amore romantico presuppone un certo grado di indagine su se stessi. Come mi sento nei riguardi dell'altro? Come si sente l'altro nei miei confronti? Sono i nostri sentimenti sufficientemente

44. *Ibi*, p. 42.

45. *Ibi*, p. 43.

46. G. Savagnone, *Educare nel tempo della post-modernità*, cit., p. 54.

47. Tra gli intellettuali molto attivi in questo tentativo di legittimazione culturale ritroviamo ancora Galimberti, per cui il "perdersi" nell'esperienza di un eros senza amore è in fondo il massimo dell'esaltazione della stessa tensione erotica: «Il mondo dell'Eros è dunque l'offerta di questa esperienza che si offre in quell'apice della sessualità dove non c'è alcun desiderio, alcun istinto, alcuna passione, alcun amore, per la semplice ragione che in quell'apice non solo non ci sono due persone, ma neppure una; non c'è esperienza di quel momento perché l'apice della sessualità è l'evacuazione di ogni esperienza. Ruotando intorno alla morte, l'individualità, come la vittima sacrificale, è uccisa dalla semplice intensità del godimento che la percorre, e che nell'attimo del piacere la sottrae al sistema del tempo per immergerla in quel tempo astorico dove il soggetto non è più l'io, ma la dialettica della materia giocata da un corpo non più in nostro possesso» (*Eros e Psiche*, cit., p. 48).

48. In realtà la stessa figura dell'amore romantico ha avuto una sua "storia" che percorre la cultura occidentale e non è priva di ambivalenze. Non è questa la sede per approfondire la questione, possiamo rinviare in prima battuta al vecchio e classico studio di Denis de Rougemont, *L'amore e l'Occidente. Eros, morte, abbandono nella letteratura europea* (1939), Rizzoli, Milano 1977 (BUR 2012). La dialettica tra una visione "solare", rappresentata per lo più dal cristianesimo, ed una visione "notturna" (incarnata dal Manicheismo), attraversa tutta la letteratura occidentale, a partire dal racconto che viene scelto come paradigmatico, cioè il romanzo bretone di Tristano e Isotta.

49. A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne* (1992), il Mulino, Bologna 1995, p. 72.

“profondi” da consentire una relazione di lunga durata? A differenza dell’amore passione, il quale sradica gli individui svian-doli, l’amore romantico li stacca dal più vasto contesto sociale in modo diverso: fornendo loro un percorso vitale di lunga durata orientato verso un futuro preannunciato e tuttavia malleabile. Inoltre, esso crea una “storia comune” che aiuta a separare il legame matrimoniale da altri aspetti dell’organizzazione familiare conferendogli un primato speciale. Fin dalle primissime origini l’amore romantico ha sollevato il problema dell’intimità. Esso è incompatibile con la lussuria e con la sessualità materiale, non tanto a causa dell’idealizzazione dell’oggetto d’amore, che tuttavia è parte della storia, ma perché presuppone una comunicazione psichica, un incontro di anime che assume il carattere di una riparazione⁵⁰.

Con la crisi del modello dell’amore romantico si può supporre entri in crisi anche tale modalità di costruire, nel contesto della relazione amorosa, un rapporto con la propria e altrui intimità. Viene spontaneo chiedersi come si evolva tale rapporto. Abbiamo già visto – attraverso la riflessione di Bauman – come nell’immaginario postmoderno si possa riscontrare una separazione tra le dimensioni dell’eros, della sessualità e dell’amore, il che ci fa supporre che tale separazione incida sulle modalità con cui le persone si rapportano con la propria immagine di sé. Al prevalere della dimensione erotica – che è certamente la più pervasiva nell’immaginario contemporaneo – corrispondono alcune caratteristiche che la nostra cultura presenta come desiderabili, sia dal punto di vista fisico, che dal punto di vista del temperamento. Sul piano fisico si è evoluta non solo l’immagine della bellezza⁵¹, che in ogni epoca è stata legata a canoni e modelli dipendenti dalla mentalità del tempo, ma anche l’idea di salute, come sottolinea ancora Bauman, per cui un tempo «un uomo “di sana costituzione” era una persona capace di svolgere una certa quantità di lavoro fisico richiesta dal lavoro produttivo o dalle attività militari; la norma che definiva la valutazione dello stato di salute e l’infinita varietà delle possibili anomalie era pertanto oggettivamente misurabile»⁵², mentre oggi si tende a sovrapporre l’idea di salute a quella della attrattività ed efficienza sul piano sessuale, con una sessualità che a sua volta viene trasfigurata da un immaginario erotico che tende a presentare modelli di tipo prestazionistico, difficilmente raggiungibili e con il conseguente rischio di un perenne senso di inadeguatezza. Si possono leggere in tale prospettiva alcune riflessioni di Giddens sulle caratteristiche della pornografia, destinata specialmente agli uomini, per cui l’esplosione della produzione e consumo di materiale pornografico non è semplicemente una mercificazione del sesso, ma «è parallela nella forma alla diffusione del consumo

di sesso ad alta intensità ma con poca emozione»⁵³, quindi esprime un immaginario latente. Caratteristica ricorrente di tali materiali è che vi si presentano donne complici e compiacenti (praticamente scomparse dal mondo reale) che sembrano provare un piacere intenso, ma descritto «in modo tale da rendere il desiderio femminile episodico come quello del maschio»⁵⁴, facilmente manipolabile e perfettamente corrispondente al punto di vista maschile. Ancora una volta emerge una difficoltà ad esplorare l’intimità propria ed altrui, a mettersi in relazione in modo autentico per costruire legami significativi. Tutto questo pone il problema di un ulteriore divaricarsi dell’immaginario erotico maschile rispetto a quello femminile, rendendo ancora più difficile un punto d’incontro su questo stesso piano.

Ancora più serio è il problema di come l’evoluzione dell’immaginario erotico-sessuale, nel suo prendere le distanze dal modello dell’amore romantico, vada ad impattare sulle modalità con cui vengono immaginate le relazioni e si progetti la costruzione di un’intimità condivisa. Probabilmente un punto d’incontro può essere collocato sul piano del collezionista di sensazioni, di cui parla Bauman, per cui «la disponibilità ad accettare nuove sensazioni e la fame di esperienze sempre nuove, sempre più forti e profonde, sono la *condicio sine qua non* della suscettibilità alla seduzione»⁵⁵. In tale ottica – per chi ha assorbito e fatto proprio l’immaginario erotico-sessuale postmoderno – si apre solo lo spazio per un possibile “incontro tra collezionisti”, ciascuno dei quali si aprirebbe all’incontro con l’altro e con la sua intimità, nella misura in cui l’altro sarebbe in grado di suscitare quelle sensazioni che va cercando e con l’intenzione di rendersi in grado di suscitare a sua volta nell’altra persona. Ovviamente il rapporto dura finché dura questa capacità di stimolarsi reciprocamente sul piano delle sensazioni e quasi spontaneamente, senza bisogno di particolari “ragioni”, si spegne quando questa capacità si affievolisce, quando “non si sente più niente”... Tutto ciò sfocia in un diverso rapporto con la propria e altrui intimità e, in ultima analisi, in un diverso rapporto con il complesso processo di costruzione della propria identità:

le identità che dovevano essere costruite diligentemente e durare per una vita intera vengono sostituite da kit di montaggio adatti a un uso immediato e a un altrettanto immediato smantella-

50. *Ibi*, p. 55.

51. Per uno sguardo d’insieme che abbraccia la cultura occidentale dall’antichità ai nostri giorni, cfr. U. Eco, *Storia della bellezza*, Bompiani, Milano 2004.

52. Z. Bauman, *Gli usi postmoderni del sesso*, cit., p. 39.

53. A. Giddens, *La trasformazione dell’intimità*, cit., p. 131.

54. *Ibi*, p. 132.

55. Z. Bauman, *Gli usi postmoderni del sesso*, cit., p. 40.

mento. La nuova versione postmoderna dell'immortalità è fatta per essere vissuta istantaneamente e fruita qui e ora, e non è più ostaggio del flusso impietoso e incontrollabile del tempo oggettivo. La decostruzione postmoderna dell'immortalità – la tendenza a svincolare il presente dal passato e dal futuro – è accompagnata dal divorzio dell'erotismo dalla riproduzione sessuale e dall'amore. Ciò offre all'immaginazione e alla pratica dell'erotismo, come al resto della politica della vita postmoderna, una libertà di sperimentazione mai conosciuta prima. L'erotismo postmoderno è libero di fluttuare e di innescare reazioni chimiche praticamente con ogni altra specie di sostanza, di alimentarsi ed estrarre la propria linfa da qualsiasi altra emozione o attività umana [...]. Solo in questa versione emancipata e distaccata l'erotismo è in grado di veleggiare liberamente sotto il vessillo della ricerca del piacere, senza farsi sviare dai propri propositi o scoraggiare se non da considerazioni di ordine estetico, vale a dire orientate all'esperienza vissuta⁵⁶.

In una società sempre più caratterizzata dall'indebolirsi dei legami, sia a livello di relazioni interpersonali, che a livello di relazioni sociali complessive, l'evoluzione dell'immaginario erotico porta un ulteriore fattore che preme nella stessa direzione, perché «l'indebolimento dei legami è una condizione importante per il successo della produzione sociale di collezionisti di sensazioni che, casualmente, sono anche maturi ed efficienti consumatori»⁵⁷. Il collezionista di sensazioni non può avere legami profondi.

Naturalmente la realtà è sempre molto più complessa dei modelli con cui si cerca di descriverla e l'immaginario erotico descritto da Bauman può certamente rappresentare una buona descrizione della mentalità più diffusa, ma non esaurisce il panorama dei possibili approcci all'intimità. Sarebbe dunque importante realizzare delle indagini in grado di esplorare le diverse tipologie concrete di legami intimi che le coppie riescono oggi a costruire. In altri termini non è detto che il paradigma della liquidità risulti soggettivamente convincente per tutti coloro che abitano la cultura postmoderna, ma forse si può ritrovare una sorta di "nostalgia" di quel modello romantico che molti si sono affrettati a dare per scomparso. Possiamo leggere in tale prospettiva uno studio di Salmieri, che prende in esame coppie di persone caratterizzate da una forte instabilità sul piano lavorativo e professionale (impegnate in lavori flessibili), per verificare se e quanto tale flessibilità si traduca in un paradigma o modello per la relazione stessa. Un primo livello di analisi rivela che una buona percentuale di persone realizza unioni stabili sul piano affettivo pur nella precarietà della condizione professionale e che anche «il piccolo gruppo di coloro che formano unioni libere dichiara di non essere ostile all'idea del matrimonio. Anzi la maggior parte è decisa a sposarsi, ma reputa

che il momento non sia giunto e ne imputa il rinvio soprattutto alla condizione di instabilità lavorativa che comprometterebbe la riuscita dell'unione»⁵⁸. Approfondendo l'analisi emergono anche altre ragioni dell'instabilità del rapporto, quale ad esempio l'inconciliabilità del percorso professionale dei singoli e il ciclo e i ritmi di vita della coppia, anche perché emerge con evidenza che tra le attività che vengono più sacrificate nelle coppie flessibili vi sono quelle che potrebbero contribuire a costruire una maggiore intesa ed un'intimità condivisa, ma permane un'aspirazione a trovarsi nella condizione per poterlo fare. Proprio in forza di tale nostalgia, si può parlare di un nuovo volto del romanticismo⁵⁹, in cui si recupera l'aspirazione all'amore come fondamento della relazione.

Un percorso di analisi molto interessante è offerto da Jean-Claude Kaufmann, che propone una serie di interviste narrative in cui chiede alle coppie intervistate di rievocare «la mattina del giorno dopo», ovvero di raccontare eventi ed emozioni che hanno caratterizzato la mattina dopo la prima notte di incontro sessuale significativo: «tutto è possibile la prima mattina, momento particolarmente aperto e ricco di contenuto»⁶⁰. In realtà già il modo in cui è impostata l'indagine dipende da un presupposto culturale – dichiarato fin dall'inizio – per cui «sembra delinearsi un nuovo immaginario amoroso, in grado di creare un'atmosfera d'incanto più consona ai comportamenti e alle manifestazioni sentimentali di oggi»⁶¹. In altri termini si parte dalla constatazione che l'incontro sessuale non rappresenta affatto (né nei comportamenti né nell'immaginario diffuso) una sorta di «coronamento» di un lungo percorso di avvicinamento, di corteggiamento, di profonda conoscenza reciproca, ma rappresenta una tappa, un'esperienza, spesso molto precoce, che non necessariamente prelude ad una relazione stabile (che spesso non è nelle intenzioni di una o entrambe le persone che hanno avuto il rapporto sessuale). Di qui l'idea di scegliere il *mattino del giorno dopo* come momento in cui – passata l'euforia del trasporto erotico – si disvelano elementi signifi-

56. *Ibi*, pp. 54-55.

57. *Ibi*, p. 78.

58. L. Salmieri, *Copie flessibili. Progetti e vita quotidiana dei lavoratori atipici*, il Mulino, Bologna 2006, p. 107.

59. Così Salmieri: «In generale il progetto di vita al quale si legano due persone raramente fa leva su qualcosa di diverso dall'amore reciproco: i protagonisti asseriscono di stare assieme perché si amano e non in funzione della sicurezza economica e dello status sociale che si ritiene di poter conquistare. È l'assunto del moderno romanticismo. Alla domanda "perché vivete insieme?" è pressoché impossibile ricevere una risposta sincera: tutti risponderebbero che il vero motivo è l'amore e nessuno si sognerebbe di ammettere altre ragioni» (*Ibi*, p. 197).

60. J.-C. Kaufmann, *Quando l'amore comincia* (2002), il Mulino, Bologna 2005, p. 19.

61. *Ibi*, p. 18.

ficativi del rapporto di coppia. Come già indicato nell'ipotesi di partenza si giunge – in conclusione – a segnalare la “morte” o quanto meno il profondo malessere del modello dell'amore romantico, delineando i contorni di un nuovo immaginario postmoderno.

Allora, il romanticismo è morto o è destinato a scomparire del tutto? Cerchiamo di intenderci bene. Qui parlo solo del modello, quello che definisce un'intera vita a partire da un dato momento fondatore ad opera di un sentimento primordiale. Un modello che è veramente moribondo. L'individuo moderno non accetta più di essere succube di quel modello, ma vuole continuare giorno per giorno ad accrescere le opportunità in grado di avvicinarlo concretamente alla felicità. Non è per questo è meno sentimentale o, se vogliamo, meno romantico. Al contrario, coltiva l'emozione come non è mai stato atto prima. Ma non vuole imprigionare tutto in una sola emozione originaria, o in tal caso soltanto a condizione di poterne verificare l'autenticità. I percorsi di vita privata sono sempre meno rettilinei, ma sinuosi e alternanti sequenze variate, con una tendenza marcata a moltiplicare le esperienze e i partner nel corso dell'esistenza. Raramente solo per il piacere di cambiare: ognuno cerca la propria strada e sogna di non sbagliare⁶².

Alla crisi del modello dell'amore romantico – sostiene Kaufmann – non segue un nuovo modello dai contorni chiari e distinti, ma piuttosto un modello vago e implicito, in cui vi sono storie che iniziano, anche con slancio, ma assumono la configurazione di «slanci amorosi senza seguito, senza conseguenze a lungo termine»⁶³ e d'altro canto vi sono coppie che iniziano la loro storia senza particolari slanci e «soltanto a posteriori realizzano che la loro storia era a quel punto cominciata»⁶⁴.

Considerazioni conclusive: necessità di una paideia della vita affettiva

Le suggestioni che abbiamo colto lungo questo percorso ci consentono di identificare alcuni elementi di un immaginario erotico-sessuale che si caratterizza per i suoi contorni vaghi e confusi, che tende a smarcarsi dai punti di riferimento tradizionalmente accettati (modello dell'amore romantico, valori di fedeltà e unicità del legame, riferimento alla dimensione eterosessuale della sessualità), ma senza offrire una proposta chiara che possa configurarsi come una paideia di riferimento. Gli autori che si spingono oltre la pura analisi descrittiva e tentano di far assurgere tale immaginario a sfondo di una nuova paideia di riferimento ne sottolineano ancora i tratti sfuggenti, la mancanza di dogmi, di orizzonti stabili, il dinamismo intrinseco delle identità e delle relazioni, che non accetterebbero di lasciarsi “fissare” entro confini

determinati. Si invertono i punti di riferimento nella narrazione delle storie personali in campo affettivo e sessuale: se nella paideia tradizionale, romantica o cristiana, la categoria fondamentale era quella del *progetto*, nella paideia postmoderna è quella della *ricostruzione autobiografica*, continua e mai conclusa. Nella prima ipotesi l'idea fondamentale è che ci si incontra, ci si innamora e si costruisce un cammino da percorrere insieme, nel momento in cui si condivide un progetto e – in tale ottica – si assume un impegno a cui si cercherà di rimanere fedeli. Evidentemente può accadere che vi siano delle difficoltà, o anche che il percorso si interrompa e che la relazione – progettata per durare – si concluda, ma in questo caso si avrà la percezione di un sogno che si infrange, di un progetto che non giunge a compimento, di un cammino da ricominciare. Nella seconda ipotesi, il *collezionista di sensazioni*, non ha progetti, se non quello di condividere un tratto di strada con altri collezionisti di sensazioni, durante il cammino può persino capitare che il tratto di strada che si percorre sia lungo, o addirittura che non si interrompa, ma non perché questo fosse il progetto, bensì perché “è capitato”, ci si è trovati bene o non si sono trovati motivi sufficienti per interrompere il cammino.

Le due ipotesi sono decisamente alternative e non possono coesistere sul piano educativo, nel senso che rappresentano due modelli di relazione affettiva differenti e quindi non possono far parte della stessa paideia di riferimento. È necessario scegliere. La seconda ipotesi, quella più sintonica con l'immaginario erotico-sessuale postmoderno, appare decisamente funzionale alla quiete di coscienza di adulti scafati, abitatori di questa cultura liquida, in cui trovano gusto nel tracciare e ritracciare i propri percorsi biografici, “adattandoli” alle pieghe che essi hanno assunto, anche sulla base delle scelte concrete che ci si è trovati a fare. In questo modo è più facile “assolversi” in ogni circostanza e, soprattutto, percepire i cambiamenti di percorso non come fallimenti o ferite, ma come nuove, intriganti, opportunità.

Ci sembra più complesso, però, assumere questa stessa prospettiva come paideia di riferimento, come ideale suggerito ai ragazzi e ai giovani che – mentre crescono come persone – chiedono anche di essere aiutati a coltivare la propria dimensione affettiva e sessuale. Un conto è che i ragazzi crescano con la consapevolezza di vivere in un mondo che ten-

62. *Ibi*, p. 242.

63. *Ibi*, p. 245.

64. *Ibidem*. Interessante la puntualizzazione che Kaufmann propone poco sotto, precisando che «queste coppie dovranno nondimeno effettuare un lavoro di riscrittura della loro storia biografica, per presentarsi meglio a chi li interroga: è ancora oggi motivo d'imbarazzo non essere vagamente conforme all'amore romantico» (*Ibidem*).

derà a proporre relazioni poco impegnative, in cui l'identità delle persone e la capacità di costruire un'intimità profonda potrebbero non entrare in gioco. Un conto è che siamo noi adulti ad orientarli in quella direzione, proponendola come un ideale desiderabile ed accettando l'idea che la fuga dall'impegno diventi la cifra interpretativa attorno a cui si costruisce la loro identità durante il tempo, delicatissimo, dell'età evolutiva. Non per niente si parla, con un riferimento esplicito alla crisi di senso, di un'epoca di *passioni tristi*, in cui «se tutto sembra possibile, più niente è reale»⁶⁵ e di cui sono vittima soprattutto i giovani. Il tema merita di essere approfondito, con altri contributi e con ricerche mirate a cogliere precisamente le modalità con cui si forma e cresce la «capacità di intimità» dei nostri giovani.

È molto probabile infatti, che molti di loro tenderanno ad omologarsi all'immaginario culturale dominante, soprattutto in materia erotico-sessuale. Va detto che lo spirito gregario c'è sempre stato (quante cose hanno fatto i giovani di ogni tempo per farsi accettare da un gruppo), ma ha un peso specifico diverso in tempi di *paideia introvabile*: il venir meno di punti di riferimento di tipo etico, socialmente e culturalmente condivisi, fa perdere di vista una «stella polare» che possa guidare il cammino faticoso della formazione della propria identità. Chi ha vissuto in altre epoche questa stagione della propria esistenza si è sentito dire che l'amore è «un'arte»⁶⁶, che ad amare ci si prepara, che il cammino è fa-

ticoso, ma la meta elevata è appagante. Togliere i punti di riferimento di tipo etico può facilmente portare alla ricerca - talora spasmodica - di altri punti di riferimento ed il fatto di essere in linea con l'immaginario diffuso o semplicemente adeguarsi ad esso per essere accettati dai gruppi può diventare l'atteggiamento più ricorrente. In tal modo l'immaginario culturale non avrebbe semplicemente un potere «suggestivo» o provocante, ma un potere «strutturante» sulla mentalità dei giovani che non abbiano sufficienti anticorpi di tipo educativo seminati nel cuore della loro identità. Non è questa la sede per proporre un nostro modello di *paideia* della vita affettiva, in cui le dimensioni etiche dovrebbero trovare uno spazio significativo, ma ci sembra importante segnalare la necessità sul piano educativo.

Andrea Porcarelli
Università di Padova

⁶⁵ M. Menasayag - G. Shmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), Feltrinelli, Milano 2005, p. 23. Interessante, specialmente in riferimento agli obiettivi del presente saggio, anche la via che viene indicata per uscire dal cortocircuito di desideri velleitari che - inappagati - generano passioni tristi: «per evitare la trappola dei desideri velleitari, dobbiamo sostenere i legami concreti che spingono le persone fuori dall'isolamento nel quale la società tende a rinchiuderle in nome degli ideali individualistici» (*Ibi*, p. 128).

⁶⁶ Alludiamo al noto saggio di E. Fromm, *L'arte di amare* (1956), Mondadori, Milano 1963.

BIBLIOGRAFIA

- A. Abruzzese**, *L'intelligenza del mondo. Fondamenti di storia e teoria dell'immaginario*, Meltemi, Roma 2001.
- G. Acone**, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.
- Z. Bauman**, *Il disagio della postmodernità* (2000), Bruno Mondadori, Milano 2002.
- M. Menasayag - G. Shmit**, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), Feltrinelli, Milano 2005.
- J. Bruner**, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), Feltrinelli, Milano 2001.
- F. Cambi - R. Certini - R. Nesti**, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2010.
- M. Caputo - M.T. Moscato**, *Le radici familiari del processo educativo*, Unicopli, Milano 2006.
- C. Castoriadis**, *L'istituzione immaginaria della società* (1975), Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- M. D'Amato**, *Telefantasie. Nuovi paradigmi dell'immaginario*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- D. de Rougemont**, *L'amore e l'Occidente. Eros, morte, abbandono nella letteratura europea* (1939), Rizzoli, Milano 1977 (BUR 2012).
- J. Dewey**, *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze 1965.
- G. Durand**, *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale* (1963), Dedalo, Bari 1972.
- U. Eco**, *Storia della bellezza*, Bompiani, Milano 2004.
- S. Firestone**, *La dialettica fra i sessi. Autoritarismo maschile e società tardo-capitalistica* (1970), Guaraldi, Bologna 1971.
- M. Foucault**, *La cura di sé. Storia della sessualità 3* (1984), Feltrinelli, Milano 1991.
- M. Foucault**, *La volontà di sapere* (1976), Feltrinelli, Milano 1999 (VII ed.).
- M. Foucault**, *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2* (1984), Feltrinelli, Milano 2000 (V ed.).
- E. Fromm**, *L'arte di amare* (1956), Mondadori, Milano 1963.
- U. Galimberti**, *Eros e Psiche*, Albo Versorio, Milano, 2012.
- U. Galimberti**, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- A. Giddens**, *La trasformazione dell'intimità. Sessualità, amore ed erotismo nelle società moderne* (1992), il Mulino, Bologna 1995.
- C.G. Jung**, *L'io e l'inconscio* (1928), Bollati Boringhieri, Torino 1985.
- J.-C. Kaufmann**, *Quando l'amore comincia* (2002), il Mulino, Bologna 2005.
- J.F. Lyotard**, *La condizione postmoderna* (1979), Feltrinelli, Milano 1981 (XV ed. 2004).
- H. Marcuse**, *Eros e civiltà* (1955 - 1966 II ed.), Einaudi, Torino 1967.
- G. Mari**, *Oltre il frammento*, La Scuola, Brescia 1995.
- K. Millet**, *La politica del sesso* (1970), Rizzoli, Milano 1971.
- M.T. Moscato**, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La Scuola, Brescia 1998.
- A. Porcarelli**, *Cammini del conoscere*, Giunti, Firenze 2008.
- A. Porcarelli**, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- A. Porcarelli**, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009.
- A. Porcarelli**, *Nuove religioni del continente americano*, Queriniana, Brescia 2002.
- W. Reich**, *La rivoluzione sessuale. La sessualità nella battaglia culturale: per la ristrutturazione socialista dell'uomo* (1936 II ed. - 1949 IV ed.), Erre emme, Roma 1992.
- P. Ricoeur**, *Sé come un altro* (1990), Jaca Book, Milano 1993.
- G. Savagnone**, *Educare nel tempo della post-modernità*, Elledici, Torino 2013.
- L. Salmieri**, *Coppie flessibili. Progetti e vita quotidiana dei lavoratori atipici*, il Mulino, Bologna 2006.
- L. Stone**, *La sessualità nella storia* (1987), Laterza, Roma - Bari, 1995.
- C. Xodo**, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003.