

Diagnostica o educare: occorre scegliere?

Tra «gestione delle differenze» e pedagogia del soggetto...

Philippe Meirieu

Proverò a riflettere con voi sul modo con il quale l'educazione, al di là della semplice questione della diagnosi dei disturbi del comportamento, deve lavorare sulla tensione generatrice tra da una parte la necessità di «organizzare» delle istituzioni che trattano gli individui secondo delle «categorie» e dall'altra parte quella di contribuire all'emergere di soggetti che sovvertono queste categorie. Farò una serie di osservazioni. Anzitutto mi permetto di raccontarvi una piccola storia che mi sembra emblematica del come, talvolta, dal peggio può anche scaturire il meglio. In secondo luogo farò alcune considerazioni sulla distinzione molto importante per me tra «nominare» e «reificare». In terzo luogo farò alcune annotazioni sulla questione del soggetto e finirò con alcune proposte concrete per «educare in tempi di crisi».

Entrare in una comprensione fine delle situazioni singolari

Vorrei iniziare raccontando una esperienza condotta in questi ultimi anni, in una città francese da colleghi universitari che stimo molto. Avevano predisposto, in una ventina di scuole primarie e materne, una indagine nella quale chiedevano contemporaneamente agli alunni, ai genitori e agli insegnanti, di riempire dei questionari con domande su ognuno degli interlocutori coinvolti. I questionari degli adulti nei confronti dei bambini erano un adattamento dei test di Conners¹¹ rivisitati

1 Le scale di Conners sono usate per valutare i «comportamenti problema» presenti in età evolutiva; in particolare i comportamenti oppositivi, le difficoltà cognitive e di attenzione. Esistono 3 versioni che possono essere compilate dai genitori, dagli insegnanti e un questionario self-report per adolescenti. Vengono usate per la valutazione del cosiddetto disturbo da deficit di attenzione e iperattività. (N.d.T.)

da Tremblay, un collega del Québec che preconizza la diagnosi precoce dei disturbi dell'apprendimento e dei comportamenti considerati «devianti» partendo da un riferimento largamente comportamentistico. Troviamo quindi in questi questionari somministrati delle domande del tipo: «Suo figlio è irrequieto? Si mangia le unghie? Gli capita di essere distratto? Ha tendenza ad avere paura? Si bagna o sporca le mutande durante il giorno?». Troviamo anche delle domande agli insegnanti sui genitori del tipo: «Tale genitore è piuttosto dimissionario o, al contrario, piuttosto troppo direttivo? Riesce ad imporre un quadro di regole a suo figlio o a sua figlia, a imporre dei divieti? Cede sistematicamente alle sue richieste?». Facciamo notare che tutto ciò viene fatto sotto il patrocinio dell'Organizzazione Mondiale della salute e fa parte del programma che porta il nome inglese di Health Behaviour in School Aged Children (Hbsc), programma che dovrebbe diffondersi in tutta la Francia in molte altre scuole. Ma cosa è successo nel momento in cui questa indagine è stata conosciuta? Un certo numero di genitori, di operatori sociali implicati in queste scuole si sono preoccupati, hanno scambiato tra di loro delle opinioni chiedendosi quale fosse il significato di questi test svolti a scuola. Hanno chiamato i loro colleghi psicanalisti e hanno cominciato a decodificare lo sfondo teorico di questa operazione. Hanno scoperto che si trattava effettivamente del DSM4¹¹ e che la nozione di «disturbo del comportamento» sostituiva quella di sintomo. Hanno chiesto d'incontrare l'équipe dei ricercatori universitari, i dirigenti scolastici e le autorità accademiche. Vi è stata una prima riunione durante la quale il dialogo, nonostante la diffidenza reciproca, ha potuto iniziare. I ricercatori hanno spiegato perché e come utilizzavano questi questionari, quali precauzioni prendevano e, soprattutto, cosa volevano sapere nel loro utilizzo. Hanno spiegato che non volevano fare una inquisizione comportamentista ma che volevano, con una investigazione più approfondita, affrontare problemi di fondo e raccogliere informazioni per impostare anche un vero lavoro di prevenzione provocando anche un cambiamento degli sguardi

1 Sistema di classificazione delle psicopatologie della società di psichiatria americana. (N.d.T.)

e delle pratiche. Ma hanno dovuto ascoltare le obiezioni delle famiglie e dei clinici presenti: questi ultimi, in particolare, hanno insistito sui pericoli di una catalogazione prematura in tipologie predefinite che impediscono di comprendere veramente le singole storie e di accompagnare le persone. I genitori da parte loro hanno espresso le loro inquietudini di vedere i propri figli prigionieri di diagnosi frettolose e approssimative, il loro timore di una trasformazione di questa «esperienza» in un dispositivo di sorveglianza, di controllo, di stigmatizzazione e, alla fine, di medicalizzazione sistematica di tutte le difficoltà dei giovani. I ricercatori si sono difesi affermando che le informazioni raccolte permettevano appunto di ascoltare le sofferenze, di comprendere in cosa le situazioni potevano essere patogene e aiutare a trovare soluzioni. I genitori li sospettavano invece di volere «neutralizzare» i sintomi e di sviluppare dei dispositivi di ricondizionamento.

In realtà, al di là di alcune cose scontate, vi è stato un tempo di lavoro interessante, con dei dibattiti di fondo e molto concreti, con l'implicazione diretta di tutti gli attori presenti. Abbiamo analizzato i questionari guardando da vicino i diversi item. Vi è, per esempio, nella griglia di Conners, un item del tipo «discute con gli adulti». Orbene, occorre chiedersi cosa bisogna intendere con una domanda di quel genere: qual è la differenza tra «discutere con» e «discutere contro»? In quale momento il discutere diventa segno di un comportamento preoccupante? In quale momento diventa un problema? E per chi è un problema, per quali adulti? Vi sono degli adulti che possono comprendere chi discute? In quali condizioni? Con quali limiti? Non sono gli adulti così fragili ad essere destabilizzati dal discutere dei bambini? Come aiutarli? E, soprattutto, come uscire dal semplice etichettamento per entrare in una comprensione fine della singola situazione che vive ogni bambino e ogni adulto? Nei test di Conners vi è anche un altro item: «Non riesce a finire le consegne date». È una osservazione che può essere interessante, ma a condizione di uscire dalle categorizzazioni imposte dalla griglia: «per niente vero», «un po' vero», «molto vero». Forse è meglio chiedersi: di quale consegna si tratta? Chi gliela ha data? In quale situazione?

Occorre interrogarsi sulle eccezioni positive, che ci insegnano sempre di più sul tipo di aiuto da dare ad un bambino che non la contabilità dei suoi fallimenti... In breve, è possibile non demonizzare le batterie dei test: le possiamo anche utilizzare per introdurre un approccio ai singoli casi e trasformare le velleità di classificazione in strumenti di accompagnamento personalizzato: è alla tecnica degli arti marziali che ci dobbiamo ispirare...

Nella situazione che ho illustrato e dopo numerosi incontri e diverse concertazioni, talvolta agitate, spesso i ricercatori e i diversi attori hanno anche evocato la sospensione dell'operazione; ma i genitori hanno fatto notare, giustamente che questa eliminerebbe senza dubbio alcuni timori, ma non risolverebbe miracolosamente tutti i problemi. Ci siamo allora rimessi al lavoro, e ci siamo piuttosto interrogati collettivamente sul «malessere» di alcuni alunni e i problemi di alcune famiglie. È stato necessario immaginare altri mezzi per aiutarli. Hanno immaginato dei luoghi «setaccio», dei luoghi risorsa, dei luoghi dove, cito, «tutti gli alunni e i genitori possono depositare il loro malessere, il loro imbarazzo, riprendere delle questioni che si pongono loro, immaginare delle situazioni e delle soluzioni diverse»... Eppure tutto non è stato risolto *per miracolo*. In materia umana, Dio ci preserva dai miracoli: sono sempre sospetti! Qui, i ricercatori non hanno completamente abbandonato le loro metodologie né le loro speranze di quantificare le realtà psichiche. I genitori i clinici e gli operatori sociali non si sono convertiti ai test di Conners. Logiche diverse, e anche divergenti, continueranno a confrontarsi per lungo tempo. Ma una transizione ha avuto luogo. Delle persone diverse si sono messe a riflettere insieme, le linee si sono anche spostate e, soprattutto, dei progetti sono emersi che permetteranno forse di trattare la sofferenza psichica fuori dai dispositivi di normalizzazione. Forse ho idealizzato la situazione, ma rimane il fatto che si tratta di una bella storia. E ci incoraggia, al di là degli incontri e delle manifestazioni scientifiche dove ci ritroviamo spesso tra addetti ai lavori, a portare il lavoro sul campo senza mai disperare degli uomini.

Non v'è bisogno di dire quanto è importante per un bambino essere nominato. Essere identificato con un cognome – poiché così si colloca in una filiazione – ma anche essere identificato con un nome, perché in quella filiazione non è chiunque: qualcuno gli ha dato un nome che gli è proprio. L'associazione del cognome con il nome intreccia, in qualche modo, l'identità con l'alterità. Il diritto alla somiglianza con il diritto alla differenza. Dà la possibilità di essere se stesso senza avere bisogno di auto-generarsi, come dà la possibilità di appartenere ad una storia comune senza essere obbligato ad un mimetismo. Non insisto sull'importanza, in tutti i rapporti umani, di poter nominare l'altro. L'atto del nominare è assolutamente fondatore nella reciprocità, questo sia per colui che nomina che per colui che è nominato: il primo si autorizza ad «entrare in argomento» con un altro umano e lo riconosce come tale, il secondo si vede riconosciuto e sfugge così all'indefferenziazione mortifera. L'atto del nominare è anche una delle più grandi gioie che possiamo provare: vi è della felicità a nominare qualcuno, della dolcezza a chiamarlo con il suo nome, del piacere a dirgli che lo troviamo meraviglioso e geniale. Chi non ha sentito questa felicità dell'atto di nominare l'essere caro non sa a che punto il nome è al centro di ciò che l'umana condizione ha di più felice. Perché nominare è entrare in una relazione nella quale riconosciamo il volto dell'altro, come dice Emanuel Lévinas. È tentare, maldestramente e nella esitazione costitutiva dell'etica stessa, di avvicinarsi all'altro sapendo che non lo si potrà mai raggiungere poiché è, per modo di dire, di una «opacità non evitabile». Chi non esita nelle sue relazioni con l'altro è uno spirito forte che sfiora pericolosamente il disumano. Chi crede di aver sciolto per sempre ogni malinteso tra gli esseri umani si allontana per sempre da ogni comunicazione autentica... E per questo, visto che non possiamo mai fare a meno di nominare, rischiamo sempre di prenderla per quella che non è, anzi per il suo contrario. Si rischia sempre di chiudere l'altro nel medesimo invece di accettare di aprirsi alla sua alterità. Sulla scia del nominare si sfiora sempre l'abuso della reificazione.

Ma siamo forse condannati alla reificazione per organizzare le relazioni tra gli uomini? Si tratta forse di uno degli aspetti del tragico della nostra condizione umana? Certo è che la reificazione è una cosa terribile, la reificazione è categorizzazione, chiusura etimologica, classificazione dentro una «classe». Pertanto non è incongruente chiedersi se si può fare esistere del sociale senza classificazione cioè senza una forma di reificazione. Senza dubbio siamo dolorosamente e ineluttabilmente condannati, in educazione come in medicina e in politica (i «tre mestieri impossibili» di Freud) alla reificazione: non possiamo «gestire» gli uomini senza metterli sotto un segno che ci permetta di raggrupparli. Sembra impossibile agire, nella minima istituzione, o anche soltanto concepire un'azione con degli esseri umani, senza mobilitare delle classificazioni: uscire dal caos è inconcepibile senza una forma di suddivisione. L'agglomerato indifferenziato degli umani si può combattere solo assegnando dei posti: categorie, gruppi e club, classi e tipologie, classi e gerarchie. Chi può pretendere di farne a meno?

In realtà noi stessi che denunciamo le etichette le utilizziamo largamente nel contesto scolastico, universitario o medico. Siamo anche ben felici di avere le nostre etichette; ci rassicurano, ci legittimano, sono loro che ci autorizzano ad essere lì la mattina, sono loro che ci permettono di non dissolverci nell'indifferenziazione o di chiuderci nel solipsismo. Senza etichetta nessun istituito e senza istituito nessun istituyente... Paradosso difficile sia per il clinico che per il pedagogo: la reificazione struttura il nostro universo ed è, contemporaneamente, mortifera. Il nostro problema diventa dunque: come lavorare dentro delle istituzioni per le quali la «classe», sotto tutte le sue forme, è il paradigma organizzatore, senza per questo assegnare gli esseri a residenza sorvegliata in queste «classi»? Come avere presa sugli individui destinandoli a delle strutture capaci di prenderli in carico, senza liquidare la singolarità della loro storia e la radicale imprevedibilità del loro destino? Come fare con delle «diagnosi» di cui conosciamo il carattere fortemente precario e pericoloso ma che, in un modo o l'altro, sono sempre lì «davanti», per il semplice fatto di accogliere qualcuno, d'identificarlo e di parlargli. Chiunque s'immagini

di potersi sbarazzarsi delle sue «impressioni» lottando contro i suoi pregiudizi s'illude sul proprio funzionamento mentale. Ugualmente, una istituzione che rifiutasse di basarsi su degli elementi di «conoscenza» delle persone con l'obiettivo assolutamente lodevole di eludere il carattere inevitabilmente prescrittivo di queste ultime per quanto riguarda l'effetto di attesa – si finisce sempre per far più o meno accadere «ciò che si dice di qualcuno» – si condannerebbe a una atomizzazione, o addirittura a una confusione insopportabile. Abbiamo, per esempio, in Francia quella che chiamiamo «educazione specializzata», rivolta ai bambini disabili o con grosse difficoltà psicologiche, con delle classificazioni che permettono di proporre dei programmi di lavoro e dei dispositivi adattati, anche di preparare degli educatori in modo specifico rispetto alla presa in carico: queste classificazioni sono estremamente discutibili, tributarie di tutta una storia, soggette a delle dispute territoriali nefaste... eppure non vedo come si possa farne a meno. Spesso si prova il bisogno di poter dire: «ho trattato questa persona così, perché in quel momento e quella situazione, in funzione delle mie conoscenze e dei mezzi di cui disponevo, è quello che mi è apparso come il meglio». Ma bisogna assolutamente rifiutare di trasformare in «identità» ciò che è solo un momento analizzato attraverso una griglia di lettura molto discutibile. Non dobbiamo mai fare dell'ontologia con della metodologia. Ed è il punto nodale, la linea di frattura, il senso della nostra vera lotta: cioè che gli imperativi del «commercio degli individui» non ci facciano dimenticare la radicale presenza delle singole storie, che ogni classificazione è provvisoria e rivisitabile, che ogni diagnosi può essere reinterrogata. Inoltre non bisogna mai rinunciare ad inventare delle situazioni con le quali il soggetto può rimettersi in gioco contro ogni fatalità.

La pedagogia per me significa sapere nominare senza reificare, identificare senza rinchiudere, precedere senza anticipare, regolare senza regolarizzare. La pedagogia sa che lavora all'interno di strutture imperfette di cui tuttavia non può fare a meno. A questo riguardo, e nonostante il senso di colpa che

possono avere, nonostante l'inquietudine che li travaglia, gli educatori sono sempre un po' come dei doganieri: passano, nonostante tutto, una gran parte del loro tempo a chiedere i documenti alle persone.

I traghettatori dell'impensabile

Ma fortunatamente i doganieri che siamo spesso aspirano ad essere dei traghettatori. Poiché, se non possiamo abolire le costrizioni dell'istituto organizzato, sappiamo anche che il «commercio degli uomini» diventa mortifero quando liquida il desiderio. Orbene, in ogni istituzione il desiderio è, a dire il vero, impensabile; è impensabile proprio perché non può essere reificato. È impensabile perché ricorda continuamente, con una insistenza «esasperante» per tutti i «manager» che l'uomo non si costruisce per decreto. È impensabile perché destabilizza coloro i quali sognano un mondo organizzato secondo i principi dell'unica razionalità tecnocratica, vestita con gli indumenti delle utopie della modernità. Nelle nostre istituzioni scolastiche esiste un vero scandalo dell'impensabile. Una domanda banale e, pertanto, quasi oscena, che alcuni osano appena formulare, ma alla quale ognuno pensa, in modo ossessivo: «ma cosa facciamo degli alunni che non vogliono imparare?». Ecco una domanda che mette sotto scacco le aspirazioni individuali e collettive più generose e più ambigue, anche le più «democratiche» – portare tutti gli alunni alla padronanza dei saperi – e le più «tiranniche» – distruggere ogni velleità di resistenza all'indottrinamento scolastico. Da qualsiasi punto di vista, la domanda disturba, al punto che la si considera senza nessun fondamento, la si squalifica a priori spiegando, per esempio, che non deve essere fatta, che esprime un puerocentrismo insopportabile, una dimissione dell'adulto che non osa «imporre il sapere». La domanda del desiderio di imparare è così delegittimata sul piano teorico senza essere affrontata sul piano pratico. È esclusa dal campo scolastico mentre, in qualche modo, lo occupa interamente. È rimandata ad una preoccupazione d'adulto torturato (di «sessantottino» si dice spesso) che si dedica ad una ginnastica non direttiva, mentre è un

cuneo irriducibile che può mettere sotto scacco tutta la macchina scolastica, dal ministro al produttore di programma dai quadri educativi agli insegnamenti di base.

Penso che se vi sia molta aggressività verso questa domanda pedagogica è perché rimanda all'impensabile istituzionale. Quando la pedagogia si concretizza in generalità benevoli o in riferimenti ossessivi non provoca quasi mai nessun tipo di obiezione, viene trattata con indifferenza. È proprio quando pone la domanda del desiderio affermando, per esempio, in modo magari un po' maldestro, che *l'alunno è la centro del sistema*, che attira i fulmini degli inquisitori di ogni genere. Il fatto è che l'istituzione scolastica proibisce l'impensabile in nome di un impensato: *è possibile, e anche necessario, assegnare a dei soggetti umani, in tempi e luoghi costrittivi, su dei programmi imposti, dei compiti in grado di mobilitare liberamente il loro desiderio d'imparare?* Senza questo impensato la scuola crollerebbe miseramente oppure sarebbe costretta a «fare della pedagogia». Senza questo impensato dovrebbe porsi la domanda della mobilitazione degli alunni, che gli anti-pedagoghi confondono più o meno volontariamente con la questione della motivazione, facendo finta di credere che la pedagogia totemizzi le pulsioni esistenti quando cerca di fare nascere dei nuovi desideri. Senza questo impensato, la scuola avrebbe il compito di costruire dei luoghi e dei tempi strutturati, adatti a degli apprendimenti precisi, inquadrati da rituali adatti, capaci di mettere i soggetti «fuori pericolo», protetti dalle proprie pulsioni, ma anche dal pericolo permanente di essere rivestiti da etichette che impongono loro di riprodurre quanto dovrebbero inventare.

Ecco perché è importante essere attenti ad evitare che la valutazione non diventi mai prescrittiva. Impossibile considerare come acquisito che *ciò che è stato sarà*. Al contrario, il nostro lavoro è di smentire ogni fatalismo. Questo vuol dire sbarazzarsi, come spiega Pierre Delion in *Tout se joue avant trois ans*¹, della tentazione di spiegazioni facili, meccanicistiche e monofattoriali. Un comportamento umano, a fortiori un «risultato» scolastico,

1 P. Delion, *Tout ne se joue pas avant 3 ans*, Albin Michel, Paris 2008.

non è mai la conseguenza di un solo e unico fattore, che sia interno (la pigrizia, un blocco psicologico o una presunta assenza di «dono»!) o esterna (una ragione sociologica, una situazione educativa mal costruita, un ambiente mediatico negativo o, semplicemente, delle «cattive influenze»). Ogni comportamento umano è multifattoriale... e di una polifattorialità spesso impossibile da cogliere nella sua complessità. Impossibile, perché non è possibile per noi conoscere tutti i fattori (quelli che si riferiscono all'inconscio sono nei fatti non conoscibili), e perché tutti i fattori interagiscono tra di loro e producono delle configurazioni che non si stabilizzano mai... È un errore pensare che la multifattorialità ci riduce all'impotenza. Certo scoraggia l'addestramento comportamentistico, ma apre anche una infinità di possibili poiché, appunto, permette di giocare su diversi fattori e di creare delle situazioni nuove. «Situazioni»: tutto è qui. La monofattorialità deterministica definisce degli «interventi» univoci, la polifattorialità suscita delle proposte molteplici di situazioni complesse: non si tratta più di «raddrizzare», di «correggere», neanche di «rimediare», ma di creare nuove condizioni di sviluppo che permettono al soggetto di trovare gli agganci necessari per mettersi in gioco, impegnarsi, crescere. La polifattorialità apre verso l'intervento clinico come verso il lavoro pedagogico, al contatto con le famiglie, alla riflessione sulle condizioni di vita, permette di esplorare le risorse che non sono in sé «risorse terapeutiche», ma che possono avere degli «effetti terapeutici», come lo sport, la creazione, artistica e la lettura. Quest'approccio ci deve anche portare a distinguere seriamente predisposizioni e fatalismo; non siamo ingenui, sappiamo che esistono anche delle predisposizioni. Ma sappiamo anche che per tante persone (una grande maggioranza, probabilmente, in certi casi) queste «predisposizioni» non si manifestano. Il nostro lavoro è precisamente quello di evitare che delle predisposizioni che non possono esprimersi finiscano per manifestarsi in comportamenti «devianti». Anche essere attenti al fatto che predisposizione non diventi predestinazione. Ogni educatore deve elaborare un lutto particolare: quello di rinunciare al piacere della profezia. Non è facile perché adoriamo profetizzare, perché in fondo è un segno

del nostro potere sull'altro: prevedere per mostrare che siamo il più forte, il più intelligente, il più vicino a Dio o alla Scienza. Ma prevedere l'avvenire dell'altro vuol dire uccidere l'altro. «Signore, ho previsto tutto per una morte così giusta», si legge nel *Britannicus*. Ma appunto per una morte! Non v'è che la morte che possiamo prevedere. Il vivente, quando è umano, è per definizione, imprevedibile. Fare esistere questo imprevedibile, fare emergere il «soggetto» che «differisce», nel quotidiano, è questo il nostro lavoro. Certo questo lavoro non è spettacolare secondo i criteri dello *show business* e della tecnocrazia. Per definizione, gli effetti della prevenzione non sono direttamente osservabili. Ma occorre essere singolarmente chiusi per negare che siano determinanti e che, in tutte le sue forme, la prevenzione sia di gran lunga il migliore «investimento educativo»...

Anche perché le predisposizioni possono essere su più registri: fisiologico, psicologico o sociale. L'importante è, giustamente, far giocare questi campi gli uni rispetto agli altri: costruire un ambiente sociale strutturante lì dove, appunto, esistono delle fragilità psicologiche... o fare un lavoro psicologico approfondito che favorisca una migliore gestione delle difficoltà dell'ambiente. Anche qui l'interazione ci apre delle porte: si può aiutare qualcuno a far fronte a delle difficoltà affettive costruendo le migliori condizioni di apprendimento, per esempio si può lottare contro l'iperattività con la pratica del teatro e dello judo. Attenti, non diciamo che funziona ogni volta. Diciamo semplicemente che si può, che si deve provare, e che ciò necessita di un vero lavoro sulla prevenzione globale, una concertazione inventiva degli attori scolastici, sociali e culturali, una pratica educativa ad ogni livello dello Stato e nei più piccoli territori.

Ricordiamo inoltre che per il pedagogo, ogni lavoro si basa su un retroterra filosofico essenziale: educare, contestare lo «spiegazionismo» – mi si perdonerà questo neologismo che ha il vantaggio della chiarezza – e lavorare a far sì che l'altro riesca progressivamente ad assumere la responsabilità dei propri atti, ed è proprio questo il segnale che sta diventando soggetto. A questo riguardo penso che un certo sociologismo svolga la stessa

funzione di un certo biologismo: è un modo per spiegare tutto e chiudere la possibilità che vi sia del «gioco» – dunque dell'«io» – nel campo sociale¹. Esiste anche oggi una specie di vulgata *bourdivoïne*² di cui si sono appropriati alcuni adolescenti e che permette loro di restare accampati nella spiegazione, per fuggire di continuo dall'accusa.... Certo, l'accusa non può funzionare in modo magico e non è possibile negare l'importanza che ha il contesto o ignorare le determinazioni e le influenze di ogni tipo che pesano sulle traiettorie individuali. Sarebbe ugualmente una grande impostura: come credere che un bambino nato in una famiglia immigrata, i cui genitori sono disoccupati e che vive in un quartiere abbandonato possa «prendersi in carico» e «riuscire a scuola» esattamente come il figlio del notaio, del medico o del professore? L'esistenza di superbe eccezioni non può farci dimenticare la pesantezza delle realtà sociali e l'immensa disparità di energie che è necessario impiegare per comprendere e usare le regole del gioco sociale.

A questo proposito la formulazione astratta del libero arbitrio cartesiano che considera che ogni uomo abbia, a prescindere dalle circostanze, lo stesso potere di dire no, è per l'educatore una realizzazione, non un *a priori*. Ciò che il filosofo afferma legittimamente deve essere costruito pedagogicamente. Sta a noi fare emergere il soggetto aprendo degli spazi all'investimento personale e all'impegno della persona: «Non nego il peso delle difficoltà che ti trascini dietro, ma qui, in questo quadro e su questi oggetti, tu puoi agire...». Il pedagogo non provoca la libertà come si fa con il decollo di un missile premendo un pulsante, ma può creare delle situazioni nelle quali questa libertà possa emergere e il soggetto assumersi i propri atti rivendicarsi autore di sé stesso, diventare più esigente, più solidale, più adulto, più cittadino. Scommessa folle, può darsi, ma l'unica linea di passaggio possibile per sfuggire sia al determinismo fatalistico che all'illusione di una libertà vuota.

1 In francese gioco di parole tra *jeu*, gioco, e *je*, io. (N.d.T.)

2 Termine che in Francia indica ciò che proviene dalla sociologia di Pierre Bourdieu. (N.d.T.)

Così siamo degli esseri fragili e paradossali: siamo costretti ad utilizzare delle classificazioni, ma dobbiamo interrogare, in permanenza, la legittimità di queste classificazioni. Siamo destinati a funzionare in istituzioni tecnocratiche, ma dobbiamo allearci con le persone perché riescano a sovvertire tutte le categorie nelle quali sono state arruolate. Aiutiamo, per quanto possibile, e senza mai potere «controllare in tempo reale» ciò che «fabbrichiamo», l'emergere di soggetti. Non siamo neanche sicuri che possano farcela: Emmanuel Levinas dice che è «una pura eventualità, e, per questo motivo una eventualità pura». E, effettivamente, nel mezzo degli oggetti, il soggetto è solo una ipotesi. Quindi per aiutarci ad avanzare nonostante il carattere flebile delle nostre certezze mentre camminiamo, come dice Milan Kundera, nell'«insostenibile leggerezza dell'essere», vi propongo di aiutarci ad avanzare enunciando modestamente ciò che potrebbe essere una *etica del viaggio* ed una *pedagogia per tempi di crisi*. Etica del viaggio perché noi che tentiamo di essere educatori, non possiamo sperare nella tranquillità di una posizione serena in istituzioni definitivamente sterilizzate: siamo sempre in viaggio, a portare il nostro essere in situazioni difficili, anzi impossibili. Come tutti i «pedagogisti storici» che ho studiato, noi siamo permanentemente «in viaggio» e, anche, in un certo modo, in partenza. Inquieti, impazienti, arrabbiati, in rivolta, impegnati, entusiasti, disperati, felici... attenti al minimo segnale di speranza, sensibili al minimo motivo di scoraggiamento. In un certo modo, non siamo di nessun posto e vorremmo essere ovunque contemporaneamente. Calorosi, siamo talvolta insopportabili. Insopportabili, ma rimaniamo insostituibili. Viaggiamo continuamente, mezzo sacerdoti, mezzo corsari, inclassificabili per i burocrati del «disordine costituito». Allora nella tempesta abbiamo bisogno di alcuni punti di riferimento, un modo per non perdere completamente la bussola e, appunto, per non lasciarci risucchiare dal ciclone del nostro narcisismo. Ma, finalmente, bastano pochi punti di riferimento, basta una costellazione di riferimenti la più visibile e la più

semplice possibile... Nominare senza nascondere, organizzare senza chiudere. E, soprattutto, cogliere la minima offerta per permettere all'altro d'inserirsi nelle fessure della fatalità... Rifiutare le parole-complici, le parole tra colleghi, le parole definitive, le parole che uccidono, anche quando si pretende usarle con ironia. «Mediocre», «irrecuperabile», «non dotato», «non è più di competenza dell'educazione», «non se ne verrà fuori»: tutti sono d'accordo per sbarazzarsi da questo vocabolario *a priori*, ma se lo si facesse veramente? Poi, cercare dei punti d'appoggio: una delle cose più terrificanti nei test di Conners è che presentano solo degli item negativi: «fa degli errori di attenzione», «rigetta l'impegno nei compiti», «non è in grado di finire quello che inizia». Mai si chiede per esempio: «su quali compiti riesce a concentrarsi di più?», «in quali condizioni riesce ad impegnarsi meglio?», «cos'è riuscito a portare a termine?», eccetera. Focalizzandosi in questo modo sulle disfunzioni si è deprivati della possibilità d'individuare su cosa si potrebbe intervenire in modo positivo e costruttivo. Si è condannati a correggere, ci si impedisce di mobilitarsi. Si è in una logica di «riparazione» quando bisognerebbe essere in una logica di prevenzione. Nominare senza chiudere, rifiutare la complicità che uccide e cerca sempre di identificare ciò che può servirci come punto d'appoggio per agire: ecco, credo, una etica del viaggio accettabile.

Ma al di là di questi riferimenti indispensabili, occorre, anche, costruire una vera pedagogia per tempi di crisi. Non partiamo dal nulla: da Pestalozzi fino a Deligny, da Makarenko a Korczak o a Oury, abbiamo alcuni saperi basilari... Creare il quadro, organizzare i rituali che permettono di contenere le pulsioni e fare emergere il desiderio... Costruire dei dispositivi che possono aiutare ognuno a soprassedere e a situarsi nella temporalità... Mobilitare l'antropologico, parlare con i bambini di ciò che li riguarda direttamente: nell'anno della mia nascita, nel 1949, Fernand Deligny scriveva:

Se l'educatore , con il pretesto di non perdere tempo, rifiuta di raccontare delle storie ai bambini, di parlare di quello che conta per loro, di quello di cui hanno paura, del desiderio o

del sesso, ci saranno sempre dei commercianti pronti a farlo e la pubblicità commerciale saprà utilizzare tutti i suoi strumenti attrattivi, coordinarli per non perdere la vendita. I bambini si precipiteranno su questo carro mentre migliaia di educatori maldestri ed insufficienti trascureranno di soddisfare i bisogni dei bambini che hanno in carico.

Lavorare «a progetti» per far sì che al posto delle aggregazioni indifferenziate di alunni che si vedono in giro per le scuole e gli istituti oggi, emergano dei collettivi strutturati che permettano a ciascuno di sapere dove si trova, ciò che si aspetta da lui e come può situarsi come soggetto. Valutare ma senza lasciarsi trascinare dall'ossessione di misurare ad ogni costo. Valutare è dare valore, non è quantificare: occorre uscire da questa illusione oggettivistica della valutazione che crede che annotare è come «pesare» un lavoro con delle unità di misura perfettamente calibrate: valutare è una transazione pedagogica che consiste ad aiutare l'altro a darsi delle sfide che possono soddisfare delle esigenze più alte.

In conclusione...

La modernità ha paura dei suoi figli. Non è una novità... Nel 1212, un giovane pastore, Etienne, parte dalla periferia di Parigi e attraversa tutta la Francia trascinando dietro di sé duecentomila bambini a cui ha promesso il paradiso sulla terra. Molti di questi bambini moriranno durante la traversata delle Alpi, vittime della fame, del freddo e divorati dai lupi. Quelli che sopravvissero furono venduti come schiavi arrivando a Genova. Insomma dal 1212, la notizia si diffonde come una miccia accesa: «ci hanno preso i nostri figli». E un po' dovunque si racconta la storia del suonatore di flauto, che sarà scritta molto più tardi da Hamelin. Certo, anche se è presente nella storia, non si dice chiaramente che, per far sì che il suonatore di flauto possa trascinare i bambini, ci vuole una responsabilità degli adulti. Un tradimento, un abbandono. Vi rubano i vostri figli soltanto perché non avete tenuto fede alla vostra parola. La modernità ha fatto del suonatore di flauto un industriale che si arricchisce

fiorente e che trascina i nostri figli nella caverna della brutalità e dell'oscenità mediatica. Ma se possono derubare in questo modo i nostri figli è perché abbiamo mancato alla nostra responsabilità educativa. Abbiamo progressivamente lasciato che la nostra società fosse gestita dalla captazione pubblicitaria e dalla pulsione del comprare, dalla ipnosi e dal tribalismo. Siamo nella singolare posizione di coloro che affermano la libertà assoluta per i mercanti di eccitanti e contemporaneamente chiedono la repressione per gli eccitati. Così corriamo verso la nostra perdita. Il suonatore di flauto del capriccio mondializzato ha dei mezzi che Etienne non aveva! Allora abbiamo paura e siamo tentati di risolvere tutti i problemi con il contenimento; contenimento medico, contenimento ipnotico, contenimento giudiziario, contenimento disciplinare in tutte le sue forme. La scommessa dell'educatore è che si possa, ancora oggi, tentare di reagire con l'educazione. Non siamo condannati al puro contenimento; nelle nostre istituzioni vi saranno sempre dei doganieri ma dobbiamo essere orgogliosi di essere dei traghettatori. E rifiutiamo di passare per contrabbandieri... La pedagogia ce ne dà i mezzi.

Traduzione di Alain Goussot