

# Classificare o educare: si deve scegliere?

## Tra “management delle differenze” e pedagogia del soggetto

Philippe Meirieu

(Intervento svolto in occasione del *meeting* organizzato a Bruxelles il 14 giugno 2008 dalla *Cause freudienne* con il titolo *Touche pas à ma conduite... Écoute d'abord ce qu'elle tait*. Il testo è stato riscritto e completato dall'autore).

Sono stato molto contento di partecipare a febbraio all'incontro organizzato da Jacques-Alain Miller alla *Mutualité*, a Parigi sul tema dell'ossessione valutativa. La valutazione, se presa da una frenesia quantitativa, finisce per ridurre l'attività umana a ciò che può essere misurato. Non riprenderò la presentazione che ho fatto in quell'occasione e che si trova sul mio sito web<sup>1</sup>. Non riprenderò neppure il lavoro che ho fatto con il Collettivo *Pas de zéro de conduite* in cui vengono analizzati i test di Conners utilizzati per tracciare la sindrome ADHD (Disturbo da deficit di attenzione e iperattività). Lo potete leggere nel libro *Enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes intentions ?*<sup>2</sup> Oggi con voi cerco di collocarmi su un altro registro e di riflettere sul modo in cui l'educazione, al di là della semplice questione dell'individuazione dei disturbi di comportamento, può lavorare sulla tensione esistente tra la necessità delle istituzioni di “organizzare” classificando gli individui in differenti “categorie” e quella di contribuire allo sviluppo, improbabile ma necessario, di soggetti che siano in grado di sovvertire queste categorie. Farò quattro osservazioni.

---

<sup>1</sup> [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)

<sup>2</sup> Érès, 2008.

In primo luogo, vi racconterò una piccola storia che mi sembra emblematica del modo in cui, a volte, il peggio può portare al meglio. Farò quindi una seconda serie di osservazioni sulla distinzione, per me molto importante, tra “denominazione” e “reificazione”. Quindi farò una terza serie di osservazioni sulla questione del soggetto prima di concludere con qualche proposta concreta sull’ “educazione in tempo di crisi”.

### **Un’acuta comprensione delle situazioni individuali**

Vorrei iniziare raccontandovi un’esperienza condotta in questi ultimi cinque anni in una città francese da colleghi universitari che stimo molto per il loro lavoro. In una ventina di scuole primarie e dell’infanzia hanno fatto un’indagine. Agli allievi, ai genitori e agli insegnanti si chiedeva di rispondere a questionari su ciascuno degli altri due partner. I questionari degli adulti aventi per oggetto i bambini erano un adattamento dei test di Conners rivisti da Trembley, un collega del Quebec che consiglia la diagnosi precoce delle difficoltà di apprendimento e dei disturbi di comportamento a partire da un punto di vista comportamentista. Nei questionari, distribuiti sistematicamente a inizio d’anno nelle scuole, si leggono domande del tipo: “Il vostro bambino è inquieto? Si mangia le unghie? Dice bugie? Gli capita di essere distratto? Ha tendenza ad aver paura? Gli capita di sporcare le mutandine nel corso della giornata?”. Agli insegnanti si pongono domande di questo tipo sui genitori: “Questo genitore è lassista o, al contrario, troppo direttivo? Riesce a imporre limiti al figlio o a sua figlia? Riesce a imporre divieti? Cede sistematicamente alle loro richieste?”, ecc. Tutto questo viene fatto sotto l’egida dell’Organizzazione Mondiale della Sanità e fa parte di un programma denominato *Health Behaviour in School aged Children* (HBSC). Il programma è stato introdotto in un certo numero di scuole francesi nell’anno scolastico 2008/2009. Che cos’è accaduto nel momento in cui quest’indagine è stata resa nota? Alcuni genitori e operatori sociali delle scuole interessate si sono preoccupati. Si sono riuniti e si sono chiesti quale fosse il significato di questi test. Hanno coinvolto degli psicoanalisti per analizzare i fondamenti teorici di questa operazione. Hanno scoperto

che si trattava di DSM4 e che veniva sostituito il concetto di sintomo con quello di “disturbo di comportamento”. Hanno allora chiesto di incontrare l’equipe di ricercatori, i direttori della scuola e le autorità scolastiche. C’è stata una riunione ed è stato avviato un dialogo nonostante le reciproche diffidenze. I ricercatori hanno spiegato perché e come erano stati utilizzati i questionari, quali precauzioni fossero state prese e, soprattutto, che cosa cercavano di sapere. Secondo loro, grazie a queste ricerche avrebbero potuto individuare problemi di fondo e avviare così indagini più approfondite. Con questo lavoro si sarebbero acquisite informazioni che avrebbero permesso una vera prevenzione e una modifica delle pratiche. Hanno però dovuto ascoltare le obiezioni poste dalle famiglie e soprattutto dagli psicologi clinici. Questi ultimi, in particolare, hanno insistito sui pericoli di una classificazione precoce in tipologie che impedirebbero di comprendere le storie personali e di accompagnare i soggetti. I genitori hanno manifestato le loro preoccupazioni nel vedere i figli sottoposti a diagnosi veloci e approssimative, a cui si aggiunge il timore della trasformazione di questa “esperienza” in un dispositivo di sorveglianza, di controllo, di stigmatizzazione e, infine, di sistematica medicalizzazione di tutti i problemi dei giovani.

I ricercatori si sono difesi affermando che le informazioni raccolte avrebbero permesso di ascoltare le sofferenze, di comprendere in che cosa certi comportamenti avrebbero potuto diventare patologici e ponendo così le basi per individuare i rimedi. I genitori e i clinici li hanno accusati di voler bloccare i sintomi per sviluppare dispositivi di ricondizionamento. Nonostante la natura piuttosto convenzionale di questi argomenti, è stato un lavoro interessante con discussioni di fondo molto concrete che hanno coinvolto direttamente tutti. I questionari sono stati analizzati minutamente nei loro differenti *items*. Nello schema di Conners, ad esempio, c’è un *item* “discute con gli adulti”. Bisogna chiedersi che cosa può significare questa espressione: che differenza c’è tra “discutere con” e “discutere contro”? In quale momento la discussione può diventare il segnale di un comportamento preoccupante? In quale momento nasce un problema? E per chi è un problema? Per gli adulti? Ci sono adulti che possono veramente comprendere un ragazzo che discute? In quali condizioni? Con quali limiti? Non ci sono forse degli adulti

fragili che possono essere destabilizzati dalla parole dei ragazzi ? Come aiutarli? E soprattutto, come andar oltre la semplice classificazione per giungere a una comprensione approfondita della situazione che vive ogni ragazzo e ogni adulto? Nei test di Conners c'è anche questo *item*: “Non finisce i compiti che gli vengono richiesti”. Questa osservazione può essere utile, ma a condizione di evitare la classificazione imposta dalla griglia: “per nulla vero”, “un po’ vero”, “abbastanza vero”, “molto vero”. Non sarebbe meglio chiedere di quale compito si tratta? Chi gli chiede di farlo? In quale situazione? Bisogna interrogarsi sulle eccezioni positive che possono offrire suggerimenti sull’aiuto da dare a un ragazzo molto di più che la classificazione dei suoi insuccessi. In conclusione, è possibile non rifiutare le domande delle batterie di test comportamentisti, ma alla condizione di utilizzarle per meglio comprendere i problemi dei soggetti e sostituire le velleità classificatorie con strumenti di accompagnamento personalizzato. E’ la tecnica delle arti marziali a cui dovremmo ispirarci più spesso.

Nella situazione che ho descritto, dopo numerosi incontri e discussioni, anche agitate ma approfondite, i diversi partners hanno parlato della possibilità di sospendere l’operazione ma i genitori hanno fatto giustamente osservare che questa scelta avrebbe tolto i timori ma non risolto i problemi. E’ stato necessario rimettersi al lavoro e interrogarsi collettivamente sul “malessere” di alcuni allievi e i problemi di alcune famiglie. Si è ritenuto necessario pensare ad altri mezzi per aiutarle, come degli spazi-risorsa, spazi “in cui gli allievi e i genitori possano portare i loro disagi, le loro difficoltà, riprendere le domande poste loro, immaginare soluzioni diverse”. Non tutto è stato miracolosamente risolto. Nelle cose umane Dio ci ha risparmiato i miracoli: sono sempre sospetti! I ricercatori non hanno abbandonato del tutto le loro metodologie né le 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 divergenti continueranno a confrontarsi a lungo. Ma un dialogo è stato iniziato. Queste persone si sono messe a dialogare insieme, qualcosa si è mosso e, soprattutto, sono venuti fuori progetti che forse permetteranno di intervenire sulla sofferenza psichica al di fuori di dispositivi di normalizzazione. Forse ho un po’ edulcorato la situazione ma, diciamolo, si tratta di una bella storia, una storia che

ci può incoraggiare a lavorare sul campo senza disperare, anche oltre i convegni e gli incontri scientifici in cui ci ritroviamo tutti d'accordo.

## **Denominazione e reificazione**

Di fronte a una platea di psicoanalisti molto più competenti di me sul tema, non mi metterò a spiegare quanto sia importante per un bambino essere identificato con un nome. Un nome serve per non essere un soggetto qualunque, un cognome per essere collocato in una storia di generazioni. L'associazione del nome e del cognome mette in relazione l'identità con l'alterità, il diritto alla somiglianza con il diritto alla differenza. Offre la possibilità di essere un soggetto senza aver bisogno di autogenerarsi. Si scopre di appartenere a una storia comune senza consegnarsi al mimetismo.

Non insisterò neppure sull'importanza, in tutti i rapporti umani, di poter dare un nome all'altro. L'attribuzione di un nome è assolutamente fondamentale (se reciproca) tanto per chi la fa quanto per chi la subisce: il primo accetta di entrare in relazione con un altro essere umano e si riconosce anche lui come tale, il secondo viene riconosciuto e sfugge all'indifferenza. L'attribuzione di un nome è anche una delle più grandi gioie che possiamo provare e sperimentare: c'è felicità nel dare un nome a qualcuno, gentilezza nel chiamarlo con il suo nome di battesimo, piacere nel dirgli che pensiamo che sia meraviglioso o geniale. Chi non ha provato questa felicità dell'essere chiamato con il nome da una persona cara non sa fino a che punto il nome sia al centro di ciò che la condizione umana ha di meglio da offrire. Dare un nome è entrare in una relazione in cui si riconosce il volto dell'altro, come dice Emmanuel Lévinas. È un tentativo, goffo e balbuziente (elementi costitutivi dell'etica stessa), per avvicinarsi all'altra persona che sappiamo che non raggiungeremo mai, poiché egli è, a rigor di termini, qualcosa di opaco, indefinibile in senso assoluto. Chi non balbetta nei suoi rapporti con l'altro è uno spirito duro e pericolosamente vicino al non umano. Chi crede di aver chiarito per sempre ogni malinteso tra gli esseri umani si è privato per sempre da ogni autentica relazione.

Ecco perché, se è vero che non faremo mai a meno di dare un nome, rischiamo sempre di interpretare questo nome per quello che non può essere, per il suo esatto contrario. Rischiamo sempre di rinchiudere l'altra persona in uno stereotipo anziché accettare di aprirci alla sua alterità. Dando un nome rischiamo sempre l'abisso della reificazione. Siamo condannati alla reificazione per poter organizzare la comunicazione tra gli uomini? Non è forse questo un aspetto del progetto tragico insito nella nostra condizione umana? Naturalmente, la reificazione è terribile, la reificazione è categorizzazione, confinamento in una classificazione, in una "classe". Tuttavia, non è incongruo chiedersi se sia possibile costruire la vita sociale senza classificazione, cioè senza una qualche forma di reificazione. Indubbiamente, siamo condannati dolorosamente, ma inevitabilmente, nell'educazione come in medicina e in politica (le tre "attività impossibili" secondo Freud), alla reificazione: non possiamo "gestire" gli uomini senza collocarli in una categoria che ci permetta di raggrupparli. È impossibile agire, nella più piccola istituzione o anche solo concepire un'azione con gli esseri umani senza utilizzare classificazioni. Non è possibile uscire dal caos senza una qualche forma di selezione. Il raggruppamento indifferenziato degli esseri umani può essere combattuto solo assegnando luoghi di appartenenza: categorie, gruppi, club, classi, tipologie, patologie, classificazioni e gerarchie. Chi può pretendere di farne a meno?

In realtà noi stessi che denunciamo le etichette, le utilizziamo ampiamente nelle scuole, nelle università e nelle istituzioni mediche. Siamo molto affezionati alle nostre etichette. Le nostre etichette ci rassicurano, ci legittimano, sono quelle che ci permettono di essere qui questa mattina, sono quelle che ci permettono semplicemente di non dissolverci nell'indifferenza o di non essere ridotti al solipsismo. Senza etichette, non c'è l' "istituto" e se non c'è l' "istituto" non c'è neppure l' "istituente"<sup>3</sup>. Un difficile paradosso per il clinico e l'educatore: la reificazione struttura il nostro universo ed è, allo stesso tempo, mortifera. Il nostro problema diventa dunque il seguente : come lavorare in istituzioni in cui la "classe", in tutte le sue forme, è il paradigma organizzativo, evitando al contempo di

---

<sup>3</sup> I termini « istituito » e « istituente » sono utilizzati nell'ottica della pedagogia istituzionale.

collocare gli esseri in queste "classi"? Come occuparci di individui assegnandoli a strutture capaci di prendersi cura di loro senza privarli della loro singolarità e della radicale improbabilità del loro destino? Come possiamo utilizzare classificazioni di cui conosciamo la precaria e pericolosa natura, ma che, in un modo o nell'altro, sono sempre presenti, a partire dal semplice fatto di accogliere qualcuno, identificarlo, parlargli? Chiunque pensi di potersi sbarazzare facilmente delle sue "impressioni" superando i suoi pregiudizi si rifiuta di conoscere il funzionamento della sua mente. Allo stesso modo, un'istituzione che rifiutasse di fare affidamento su elementi di "conoscenza" delle persone con l'obiettivo lodevole di eliminare il carattere prescrittivo di queste analisi (ciò che si fa con qualcuno è sempre in relazione con quello che si pensa e si dice di lui) si condannerebbe all'atomizzazione e ad un'insostenibile confusione. Ad esempio, in Francia, in quella che viene chiamata "educazione speciale", per bambini con disabilità o con difficoltà psicologiche molto gravi, disponiamo di classificazioni che permettono, da un lato, di offrire loro programmi di lavoro e sistemi di sostegno adeguati e, dall'altro, di preparare gli educatori in modo specifico per la loro assistenza. Queste classificazioni sono molto discutibili, sono relative a una storia specifica, sono soggette a dispute dannose e tuttavia non vedo come potremmo farne a meno. Dobbiamo essere in grado di dire: "Sono intervenuto con questa persona in questo modo, perché in quel momento e in quella situazione, secondo le conoscenze che avevo e i mezzi a mia disposizione, questa mi è sembrata la scelta migliore.....". Tuttavia dobbiamo assolutamente rifiutare di trasformare in "identità" fissa nel tempo quello che è solo un momento specifico utilizzando una griglia di analisi il cui valore è molto relativo. Non dobbiamo mai trasformare una metodologia in un'ontologia. Questo è il punto nodale, la linea di demarcazione, il senso della nostra vera lotta: che la necessità di raggruppare i soggetti non ci faccia dimenticare la radicale imprevedibilità e diversità delle singole storie. Dobbiamo ricordarci che qualsiasi classificazione è provvisoria e rivedibile, che ogni diagnosi può essere rivista. Soprattutto, non bisogna mai rinunciare a inventare situazioni grazie alle quali il soggetto può tornare in gioco, contro ogni destino fatale. Per me questa è la pedagogia: dare un nome senza selezionare, identificare senza rinchiudere, prevedere senza

anticipare, regolare senza regolarizzare. Come sapere pratico più che teorico, la pedagogia sa che funziona in strutture imperfette ma di cui non può fare a meno. A questo proposito, nonostante tutta la colpa che possono attribuirsi, malgrado la preoccupazione che li stringe in una morsa, gli educatori sono ancora un po' come i doganieri: trascorrono buona parte del loro tempo, a dispetto di se stessi, a chiedere alle persone i loro documenti!

### ***I passeurs dell'impensabile***

Fortunatamente noi doganieri cerchiamo di essere anche *passeurs*. Non possiamo abolire i vincoli dell'organizzazione dell' "istituto", sappiamo che la relazione tra gli esseri umani è mortifera quando elude la questione del desiderio. Il problema è che in ogni istituzione il desiderio è impensabile. È impensabile perché non può, appunto, essere reificato. È impensabile perché, con un'insistenza esasperante, soprattutto per i "manager", ci ricorda che gli esseri umani non possono essere costruiti per decreto. È impensabile perché destabilizza tutti coloro che sognano un mondo organizzato secondo i principi della sola razionalità tecnocratica, che sia o no abbellita con i fronzoli delle utopie della modernità. Nelle nostre istituzioni educative c'è un vero scandalo dell'impensabile. C'è una domanda banale e, tuttavia, quasi oscena, che alcuni difficilmente osano formulare, ma che tutti pensano in modo ossessivo: "Cosa facciamo con gli studenti che non vogliono imparare?". Questa è una domanda che mette in crisi le aspirazioni individuali e collettive più generose e ambigue, sia le più "democratiche" (quelle che vogliono portare tutti gli studenti alla padronanza del sapere) e che le più "autoritarie" (quelle che vogliono distruggere ogni desiderio di resistere all'inculcazione di saperi). Da qualunque lato la si prenda, la questione è così imbarazzante che a volte viene dichiarata infondata, viene squalificata a priori, spiegando, ad esempio, che non si dovrebbe neppure porre, che si tratta di un'insopportabile puerocentrismo, di una rassegnazione dell'adulto che non osa "imporre la conoscenza". La questione del desiderio di apprendere è quindi teoricamente delegittimata senza essere affrontata a livello



pratico. È esclusa dal campo dei problemi della scuola quando, in un certo senso, lo occupa completamente. Ci si preoccupa di un adulto privato dell'autorità ("dai sessantottini", si dice spesso) e che si arrenderebbe alla pedagogia non direttiva. La questione del desiderio è invece centrale e può ostacolare il funzionamento dell'intera struttura della scuola, dal ministro ai programmatori, dai quadri educativi agli insegnanti. Credo che la forte diffidenza, se non l'aggressività, nei confronti della pedagogia, il forte accanimento contro le sue proposte sia dovuto al fatto che solleva una questione: quella dell'impensabile nell'istituzione. Al contrario, quando la pedagogia ostenta affermazioni generiche o obiettivi maniacali, non solleva quasi mai obiezioni. È piuttosto trattata con indifferenza. Quando, al contrario, pone la questione del desiderio (affermando, ad esempio, in modo un po' maldestro, che "l'allievo è al centro del sistema") attira su di sé i fulmini degli inquisitori di ogni tipo e colore. Il problema è che l'istituzione scolastica vieta l'impensabile in nome dell'impensato: "È possibile, e persino necessario, collocare persone in luoghi e tempi vincolati, farle lavorare su programmi imposti, chiedendo loro di mobilitare liberamente il loro desiderio di imparare".

Senza questo "impensato", la scuola o crollerebbe o sarebbe costretta a "fare pedagogia"! Senza questo "impensato" dovrebbe porsi la questione di come mobilitare gli studenti, una questione che l'anti-pedagogia confonde più o meno consapevolmente con quella della motivazione, fingendo di credere che la pedagogia totemizzi gli impulsi esistenti quando al contrario essa cerca di far nascere nuovi desideri. Senza questo "impensato", la scuola si impegnerebbe a costruire luoghi e tempi strutturati, adatti ad acquisire apprendimenti chiari, preparati da specifici rituali per proteggere i soggetti dalle "minacce", dai loro stessi impulsi, ma anche dal pericolo permanente di essere classificati con etichette che imporrebbero loro di ripetere gli stessi comportamenti quando, al contrario, avrebbero bisogno di dare spazio alla loro inventività.

Per questo motivo è così importante stare attenti che la valutazione non diventi mai prescrittiva. È impossibile dare per scontato che "ciò che è stato sarà". Al contrario, il nostro lavoro è quello di smentire ogni forma di fatalismo. Come dimostra Pierre Delion in *Tout ne se*

*joue pas avant trois ans*, ciò richiede, di liberarci dalla tentazione di dare spiegazioni facili, meccaniche e monofattoriali. Il comportamento umano, per non parlare dei "risultati" scolastici, non è mai il risultato di un unico fattore, sia interno (pigrizia, blocco psicologico o la cosiddetta mancanza di "doni") che esterno (problemi sociali, una situazione educativa mal costruita, un ambiente mediatico negativo o, semplicemente, "cattive frequentazioni"!)). Ogni comportamento umano è multifattoriale. Questa molteplicità di fattori è sempre sfuggente nella sua complessità. È impossibile da cogliere perché è impossibile conoscere tutti i fattori.

Sarebbe sbagliato credere, naturalmente, che la multifattorialità ci riduca all'impotenza. Certo, scoraggia chi vorrebbe addestrare i comportamenti, ma apre infinite possibilità perché permette di giocare su fattori diversi e di creare nuove situazioni. "Situazioni": è tutta lì la questione. La monofattorialità deterministica prevede "interventi" univoci, la multifattorialità suggerisce diverse proposte di situazioni complesse: non si tratta più di "raddrizzare", "correggere", o addirittura proporre rimedi, ma di creare nuove condizioni di sviluppo che consentano al soggetto di trovare le leve necessarie a mettersi in gioco, a impegnarsi e a crescere. La multifattorialità apre all'intervento clinico, al lavoro educativo, al contatto con la famiglia e alla riflessione sulle condizioni di vita, permette di esplorare risorse che non sono, di per sé, "terapeutiche", ma che possono avere "effetti terapeutici", come lo sport, la creazione artistica, la lettura, ecc. Questo approccio deve anche indurci a distinguere tra predisposizione e fatalità. Contrariamente a quanto si vuole farci credere, non siamo né ingenui né ottusi: sappiamo bene che ci sono predisposizioni diverse. Ma sappiamo anche che, per molti soggetti (probabilmente la grande maggioranza), queste predisposizioni non si manifestano. Il nostro lavoro sta proprio lì: nella creazione di situazioni che permettano di non concretizzare predisposizioni, naturali o sociali, che possano condurre a comportamenti devianti. La predisposizione non deve diventare una predestinazione. In questo caso ogni educatore è chiamato a elaborare un lutto: deve rinunciare alla gioia della profezia. Non è facile rinunciare, perché tutti amiamo profetizzare, è un segno del nostro potere: mostrare che siamo più forti, più

intelligenti, più vicini a Dio o alla scienza. Ma prevedere il futuro dell'altro è uccidere l'altro: "Signore, ho previsto tutto per una morte così giusta"<sup>4</sup>. Ma si tratta di morte, giustamente! Solo la morte si può prevedere. I vivi, gli umani, sono, per definizione, imprevedibili. Far esistere questa imprevedibilità, far emergere il soggetto che "differisce" nella vita di tutti i giorni, questo è il nostro lavoro. Questa azione ha qualcosa di spettacolare solo se si fa riferimento ai criteri dello *show business* e della tecnocrazia. Per definizione, infatti, gli effetti della prevenzione non sono direttamente osservabili. Bisogna essere proprio cocciuti per negare che siano decisivi e che, in tutte le sue forme, la prevenzione sia di gran lunga il miglior "investimento educativo", soprattutto perché le predisposizioni possono provenire da più fonti: fisiologica, psicologica o sociale. L'importante, appunto, è mettere in relazione tra loro questi campi: offrire un ambiente sociale strutturato in cui non ci siano più fragilità psicologiche o fare un lavoro approfondito che ci permetterà di affrontare meglio le difficoltà dell'ambiente. Anche in questo caso l'interazione ci indica la via da seguire: possiamo aiutare qualcuno ad affrontare le difficoltà emotive offrendo migliori condizioni di apprendimento così come possiamo combattere l'iperattività attraverso la pratica del teatro o del judo. Attenzione, non stiamo dicendo che funziona ogni volta! Stiamo semplicemente dicendo che possiamo, dobbiamo tentare, e che questo richiede un lavoro reale di prevenzione globale, una concertazione tra gli attori scolastici, sociali e culturali, insomma, una vera e propria politica educativa a tutti i livelli: Stato e territori, anche i più piccoli. Infine, ricordiamo che, per l'educatore, tutto questo lavoro si basa su un fondamento filosofico essenziale: educare è rifiutare l' "esplicativismo" (mi perdonerete questo neologismo che utilizzo perché ha almeno il merito della chiarezza) e lavorare perché l'altro giunga gradualmente ad essere responsabile dei propri atti. È il segno che sta diventando un soggetto. A questo proposito, credo che un certo sociologismo agisca allo stesso modo di un certo biologismo: in comune c'è la pretesa di spiegare tutto bloccando la possibilità che ci sia un "gioco" (dunque un "io") sociale. Esiste ancora oggi una vulgata di cui si sono appropriati alcuni ragazzi e

---

<sup>4</sup> Jean RACINE, *Britannicus* IV, 4)

adolescenti. Essa permette loro di rimanere intrappolati nelle spiegazioni per sfuggire in modo permanente al coinvolgimento. Manipolano le ragioni sociali per esonerarsi da ogni responsabilità. Certo, la responsabilizzazione non può funzionare magicamente e non è possibile negare l'importanza del contesto né ignorare le influenze di ogni tipo che condizionano i percorsi individuali. Sarebbe anche una grande truffa: come possiamo credere che un bambino nato in una famiglia immigrata i cui genitori sono disoccupati e che vivono in una città abbandonata possa "prendersi cura di se stesso" e "riuscire a scuola" allo stesso modo del figlio di un notaio, di un medico o di un insegnante? Il fatto che esistano eccezioni non può farci dimenticare la realtà sociale e l'immensa mole di energie da impiegare per costruire le regole del gioco sociale.

In questo senso, l'affermazione astratta del libero arbitrio cartesiano (che considera che ogni uomo ha, a prescindere dalle circostanze, lo stesso potere di dire di sì o di no) per l'educatore è un risultato, non un *a priori*. Ciò che il filosofo afferma legittimamente deve essere costruito pedagogicamente. Sta a noi farlo, aprendo spazi per l'impegno personale: "Non nego il peso delle difficoltà che ti porti dietro, ma qui, in questo contesto e su questi oggetti, tu puoi agire.....". L'educatore non fa nascere la libertà come si fa partire un missile premendo un bottone, ma può creare situazioni in cui questa libertà possa emergere e il soggetto possa sentirsi responsabile delle sue azioni riconoscendosi come autore di se stesso, più esigente, più solidale, più adulto e cittadino. Una scommessa folle, forse, ma l'unica linea di passaggio possibile per sfuggire sia al fatalismo della concezione determinista che alle illusioni della libertà del vuoto.

### **Per andare avanti nell' "insostenibile leggerezza dell'essere"**

Siamo esseri fragili e paradossali: siamo costretti a usare le classificazioni ma dobbiamo costantemente mettere in discussione la loro legittimità. Siamo costretti ad agire in istituzioni tecnocratiche ma dobbiamo allearci con le persone per garantire che esse possano sovvertire tutte le categorie in cui vengono inquadrati. Noi aiutiamo,

per quanto è possibile, senza mai essere in grado di "controllare in tempo reale" ciò che "fabbrichiamo", i soggetti da liberare dal peso delle necessità. Noi non siamo sicuri che possano farcela: Emmanuel Lévinas parla di "pura eventualità" che, fin dall'inizio, è "un'eventualità pura". Effettivamente nel mondo degli oggetti il soggetto è solo un'ipotesi.

Quindi, per aiutarci ad andare avanti nonostante la tenue natura delle nostre certezze e mentre camminiamo, come dice Milan Kundera, nell' "insostenibile leggerezza dell'essere", vi propongo di aiutarci ad andare avanti enunciando con modestia ciò che potrebbe essere definito *un'etica del viaggio e una pedagogia nei tempi di crisi*.

Un'etica del viaggio perché noi, medici ed educatori, che cerchiamo di essere educatori, non possiamo attenderci la pace e la tranquillità vivendo in istituzioni definitivamente stabilizzate: siamo ancora qui a girovagare, a vagabondare in situazioni difficili, anche impossibili. Come tutti gli educatori "storici" che ho studiato, siamo in permanenza "in viaggio" e, anche, in un certo modo, in fase di partenza. Preoccupati, impazienti, arrabbiati, innervositi, in rivolta, impegnati, entusiasti, disperati, felici, attenti al minimo segno di speranza, sensibili alla più piccola ragione di scoraggiamento. In un certo senso, non siamo da nessuna parte e vorremmo essere ovunque. Siamo vivaci ma insopportabili, insopportabili ma insostituibili. Agitati, siamo costantemente in movimento, mezzi preti e mezzi pirati, riusciamo a sfuggire agli apparati del "disordine costituito". Quindi, nella tempesta, abbiamo bisogno di punti di riferimento, in modo da evitare di perdere completamente la rotta e anche, naturalmente, per non lasciarci fagocitare dal nostro narcisismo. Alla fin fine, pochi parametri di riferimento sono sufficienti, basta solo una costellazione di riferimento, la più visibile e la più semplice. Attribuire un nome senza bloccare, organizzare senza rinchiudere. Essere aperti alla divergenza. Accettare che le nostre profezie abbiano torto. Soprattutto, cogliere ogni occasione per permettere all'altro di inserirsi nelle crepe del fatalismo. Rifiutare le parole complici, le parole tra colleghi, le parole definitive, le parole che uccidono, anche quando pronunciate con una battuta ostentando umorismo: "zero", "irrecuperabile", "non dotato", "non ce la farà". *A priori* tutti sono d'accordo sul fatto che bisognerebbe sbarazzarsi di questo vocabolario. Se ci riuscissimo veramente?

Infine, bisogna cercare i punti d'appoggio: una delle cose più spaventose dei test di Connors è che sono costituiti solo da elementi negativi: "commette errori di disattenzione", "è riluttante a impegnarsi nei compiti", "non riesce a finire quello che inizia", ecc. Non si chiede mai: "su quali compiti riesce a concentrarsi un po' di più?", "in quali condizioni è meno riluttante a lavorare?", "cos'è riuscito a finire?", ecc. Concentrandosi invece sulla disfunzione, ci priviamo sistematicamente di punti di riferimento su cui si potrebbe agire in modo positivo e costruttivo. Ci condanniamo a correggere, ci vietiamo di promuovere la mobilitazione dell'altro. Siamo nella logica del "recupero", quando invece sarebbe necessario porsi nella logica della "prevenzione". Nominare senza bloccare, rifiutare la complicità che uccide e cercare sempre di individuare ciò che può servire come punto d'appoggio per agire: questa, credo, sia un'accettabile etica del viaggio.

Al di là di questi essenziali punti di riferimento, dobbiamo anche costruire una vera pedagogia per i tempi di crisi. Non partiamo da zero: da Pestalozzi a Deligny, da Makarenko a Korczak o a Oury, abbiamo raccolto un po' di conoscenze di base. Creare il quadro di riferimento, impostare i rituali che aiutano a contenere le pulsioni e facciano emergere il desiderio, costruire dispositivi per aiutare tutti a imparare ad attendere, mobilitare la dimensione umana, parlare con i ragazzi di ciò che li riguarda direttamente. L'anno in cui sono nato, il 1949, Fernand Deligny scrisse: "Se l'educatore, con il pretesto di non perdere tempo, si rifiuta di raccontare storie ai ragazzi, di parlare loro di ciò che conta per loro, di ciò di cui hanno paura, del desiderio o del sesso, ci saranno sempre mercanti pronti a farlo, e *l'escalation* commerciale giocherà tutte le sue carte, le mescolerà per riuscire a vendere. I ragazzi si getteranno in questa brodaglia mentre migliaia di educatori maldestri o insufficienti avranno trascurato di soddisfare le esigenze umane fondamentali dei ragazzi di cui sono responsabili". Lavorare "per progetti" in modo che dagli agglomerati indifferenziati di allievi che si vedono vagare nelle scuole e nelle istituzioni di oggi possano emergere collettivi strutturati in cui ciascuno sappia dove si trova, ciò che ci si aspetta da lui e dove può collocarsi "in quanto responsabile di ...".

Valutare, infine, ma evitando la persecuzione della misura. La valutazione consiste nel dare a tutti i membri della famiglia un valore

non quantificabile: dobbiamo uscire da questa illusione oggettivista di valutazione che ritiene che dare un voto voglia dire "pesare" un lavoro con unità di misura di misure perfettamente calibrata. La valutazione è una transazione pedagogica che consiste nell'aiutare l'altro a sfidare se stesso per soddisfare esigenze più alte.

### **In conclusione**

La modernità ha paura dei suoi ragazzi. Non è una novità. Nel 1212, un giovane pastore, Étienne, parte dall'area di Parigi e attraversa tutta la Francia trascinando dietro di sé duecentomila ragazzi a cui ha promesso il paradiso sulla terra. Molti di questi ragazzi moriranno nella traversata delle Alpi, vittime della carestia, del freddo o mangiati dai lupi. Quelli che rimarranno saranno venduti come schiavi quando arriveranno a Genova. Così, a partire dal 1212, la notizia si diffonderà come un fulmine: " Hanno portato via i nostri figli!". Un po' dovunque si racconta la storia del pifferaio, che più tardi sarà scritta e reinterpretata da Hamelin. Naturalmente, anche se è presente nella storia, non si dice sempre con chiarezza che il pifferaio ha catturato i ragazzi perché c'è stato un errore da parte degli adulti. Un tradimento, un abbandono. Ci portano via i nostri ragazzi solo se noi abbiamo mancato alla nostra parola.

La modernità ha fatto del pifferaio una fiorente industria che allena i nostri ragazzi nella caverna della brutalità e dell'oscenità mediatica. Tuttavia, se può portarci via i nostri figli è perché abbiamo mancato alla nostra promessa educativa. Abbiamo lasciato che la nostra società fosse sempre più governata dal principio della pubblicità e dalla pulsione d'acquisto, dalla spettacolarizzazione e dal tribalismo. Oggi ci troviamo nella strana situazione di coloro che rivendicano la libertà assoluta per i mercanti di stimolanti e contemporaneamente vogliono la più totale repressione per le loro vittime. In questo modo, corriamo verso la sconfitta. Il pifferaio del capriccio globalizzato ha strumenti che Étienne non aveva! Allora ci spaventiamo e siamo tentati di risolvere tutti i problemi attraverso il controllo: controllo medico, controllo ipnotico, controllo giudiziario, controllo disciplinare in tutte le sue forme. La scommessa dell'educatore è che anche oggi possiamo cercare di reagire con l'educazione. Non siamo

condannati alla rinuncia. Nelle nostre istituzioni, ci saranno sempre doganieri. Noi siamo orgogliosi di essere dei *passeurs* e ci rifiutiamo di passare per contrabbandieri. La pedagogia ci dà i mezzi per farlo.