

FABIO BOCCI - CARLA GUELI - EDOARDO PUGLIELLI

EDUCAZIONE LIBERTARIA

TRE SAGGI SU
BAKUNIN, ROBIN E LAPASSADE

8 COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TrE-Press
2020

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

FABIO BOCCI – CARLA GUELI – EDOARDO PUGLIELLI

EDUCAZIONE LIBERTARIA

TRE SAGGI SU BAKUNIN, ROBIN E LAPASSADE

8 COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma Tre-Press
2020

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, febbraio 2020

ISBN: 978-88-32136-96-8

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-
Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

*I fascismi attraversano il tempo e, quindi,
è sempre tempo di combattere i fascismi.
Il modo migliore per farlo è l'educazione alla
libertà, perché la libertà è il miglior antidoto
a qualsiasi forma di fascismo*
(Marie Therese Faedocarl, *La liberté*, 1974)

*Forse, l'unica cosa
che ci può davvero salvare,
intendo come genere umano,
è educare al dubbio.
Scardinare le certezze è la via
che apre la strada all'umanità*
(Ermanno Lanciotti, *Pensieri in libertà*, 1962)

*I danced with a girl to the tune of a waltz
That was written to be danced on the battlefield
I danced to the song of a voice of a girl
A voice that called "Stand till we fall
We stand till all the boys fall"*
(The Clash, *Rebel Waltz*, 1980)

Indice

MASSIMILIANO FIORUCCI <i>Presentazione</i>	11
FABIO BOCCI - CARLA GUELI - EDOARDO PUGLIELLI <i>Introduzione</i>	13
Capitolo 1 – EDOARDO PUGLIELLI « <i>Tutta la scienza per il popolo!</i> ». <i>Il pensiero pedagogico di Michail Bakunin</i>	17
1. «Dalla schiavitù alla libertà»	17
2. Gli articoli sull'istruzione integrale	32
3. Appendice	40
Riferimenti bibliografici	43
Capitolo 2 – FABIO BOCCI <i>Paul Robin. Attualità pedagogica di un pensatore libertario</i>	47
1. Premessa	47
2. Un breve profilo biografico di Paul Robin	48
3. I capisaldi dell'educazione libertaria di Robin, tra teoria e prassi	52
3.1 <i>L'educazione integrale</i>	52
3.2 <i>La visione utopica come concretezza nella pratica</i>	55
3.3 <i>La questione femminile</i>	57
3.4 <i>La felicità</i>	58
3.5 <i>L'esperimento educativo libertario di Cempuis</i>	60
4. Una suggestione: Paul Robin in <i>dialogo</i> con Edouard Séguin	64
5. L'attualità di Paul Robin	68
6. Conclusioni: Robin e la necessità di riproporre la questione dell'educazione libertaria	72
Riferimenti bibliografici	76
Capitolo 3 – CARLA GUELI « <i>Un pensiero critico in azione</i> ». <i>Georges Lapassade e la pedagogia dell'incompiutezza</i>	79
1. Lapassade, straniero partecipante	79
2. Un profilo storico-biografico	80
3. Le opere e i temi di ricerca	83
4. La diffusione in Italia in ambito pedagogico delle opere di Lapassade	84
5. Il dispositivo di ricerca	87
6. Il movimento istituzionalista	89
7. L'Analisi Istituzionale, gli analizzatori e l'analisi dell'implicazione	91
8. Gli analizzatori	95
9. L'implicazione	96

10. La Socioanalisi, il diario e l'analisi interna	98
11. Dalla psicosociologia all'etnografia	101
12. L'etnografia della scuola	102
13. L'hip hop all'università	107
14. In memoria di Georges	110
Riferimenti bibliografici	115
Autori	119

Presentazione

Nella storia della pedagogia e dell'educazione degli ultimi due secoli, le istanze libertarie sono state accolte e dibattute a più riprese. Le proposte emergenti dal pensiero libertario hanno infatti definito un'idea di educazione orientata non tanto (e non solo) ai singoli soggetti, ma estesa e connessa con un più ampio progetto di trasformazione sociale.

Le pedagogie libertarie, infatti, pur nella varietà delle diverse correnti storiche e dottrinarie che dalla metà del 1800 in vari paesi ne sono state l'anima, sono accomunate dall'orientamento all'esplorazione delle pratiche attraverso cui è possibile realizzare e praticare la libertà individuale e sociale. Per realizzare il progetto di armonizzazione collettiva, si procede con la decostruzione e la dissacrazione di tutti i dogmi connessi al principio di autorità e ad ogni forma di coercizione e di discriminazione. Si tratta quindi più che di una progettualità di una *utopia in atto*, che si rende possibile e si concretizza nell'*azione educativa*. L'esigenza di fare appello alla libertà si connette così alla necessità di ridefinire ogni aspetto della vita individuale e associata. Questo significa assumere in permanenza una postura di interrogazione critica sul rapporto complesso tra soggetti, educazione e potere.

Nelle pratiche, fino ad oggi le ideologie libertarie sono state un patrimonio attivo per la democratizzazione, dal momento che hanno animato molti dei movimenti culturali per l'educazione dal basso, per la critica all'educazione autoritaria, per la ridefinizione degli impianti formativi ed educativi, offrendo risposte complesse nell'esplorazione del nesso tra formazione e potere.

Si potrebbe allora rilevare che l'interesse per il tema della libertà, individuale e collettiva, ha coinciso con le fasi storiche in cui sono state percepite con maggior vigore le sopraffazioni dei più forti sui più deboli e, dunque, è stato anche avvertito con maggior vigore il bisogno di una rivoluzione in chiave egualitaria.

In questo momento storico, in presenza di taluni eventi e constatando il ritorno di atteggiamenti fortemente discriminatori nei confronti di minoranze o di culture *altre*, riteniamo opportuno riprendere tali questioni all'interno del dibattito già avviato con la collana "Pedagogia Interculturale e Sociale". Questo libro, che siamo lieti di presentare, nasce quindi da tali premesse e dalla volontà di lanciare (o, per meglio dire, ri-lanciare), una serie di problematizzazioni avviate all'interno del pensiero libertario, in periodi e contesti differenti.

Gli autori del volume intendono offrire al lettore uno sguardo che, attraverso due secoli, conduce l'analisi della dimensione educativa e pedagogica di tre figure emblematiche di pensatori, che è possibile annoverare tra coloro che si sono in-

teressati alla questione educativa connessa al potere e alla libertà. Dalla seconda metà del 1800 infatti, fino ai primi decenni del 1900, si consolida una prospettiva di pedagogia libertaria che ha avuto esito anche nel rinnovamento delle pratiche scolastiche e formative, nella nascita di movimenti sociali come quelli del '68, fino ad oggi, alle esperienze di scuola alternativa, di scuola popolare, di nuove pratiche formative che manifestano una sensibilità non autoritaria.

Attraverso una ideale sequenza temporale le figure di Michail Bakunin (1814-1876), di Paul Robin (1837-1912) e di Georges Lapassade (1924-2008) sono qui rese protagoniste, prevalentemente attraverso la selezione di alcuni loro scritti considerati fondativi e mediante le riflessioni sul ruolo pionieristico e rivoluzionario che le loro teorizzazioni hanno avuto (anche) sul versante pedagogico, nel loro tempo.

Per queste ragioni sono stati messi in luce i contesti storici e di vita, all'interno dei quali si sono mossi e hanno declinato, ciascuno in modo differente, la crisi del loro tempo.

Nel saggio di Edoardo Puglielli su Michail Bakunin, assume centralità la dibattuta questione dell'educazione popolare e del rapporto tra istruzione ed emancipazione universale, al quale fa da supporto il principio rivoluzionario della *più completa uguaglianza di tutti*, che si configura come principio rivoluzionario *umanitario* della dignità dell'uomo.

Certamente le esperienze di Paul Robin, di cui Fabio Bocci sviluppa il pensiero e le pratiche, appaiono strettamente connesse alle teorizzazioni di Bakunin. Insieme a quelle di Proudhon e Kropotkin, sollecitano il progetto di educazione integrale che conduce all'esperienza di Cempuis. In questo senso si fa appello ad un principio di responsabilità individuale, animati da un bakuniniano desiderio di *farsi ricercatori dell'impossibile per poter realizzare il possibile*.

Carla Gueli, invece, recupera la dimensione pedagogica più recente e meno nota di Georges Lapassade, che non è mai stato un militante anarchico ma che può essere annoverato tra i pensatori libertari per la prospettiva di ricerca trasversale e antidogmatica, aperta ai cambi di paradigma e all'incontro pienamente umano, invitando all'assunzione di uno sguardo analitico sul potere e sulla costruzione dei dispositivi.

Gli autori di questi tre saggi rendono dunque conto di come Bakunin, Robin e Lapassade siano connessi tra loro e ai loro tempi. A un secondo livello di lettura, questa triplice proposta è volta all'interlocuzione con i nostri tempi: una volta offerto al lettore tale patrimonio di teorizzazioni, riflessioni e prassi lo si invita a intercettare le sollecitazioni emergenti come lenti per leggere la crisi educativa attuale.

Lasciamo, dunque, al lettore la possibilità di declinare queste considerazioni per la costruzione di nuove idee, come coscienza di una possibilità per gli individui di poter decostruire le narrazioni dominanti delle rappresentazioni dell'altro, nell'intenzione, progettuale e utopica, di poter elaborare nuove risposte inclusive e attuare nuovi processi di autoliberazione.

Introduzione

Le riflessioni pedagogiche, le metodologie e le pratiche educative elaborate e sperimentate dagli anarchici e dai libertari hanno una lunga storia che affonda le radici nella seconda metà del XIX secolo. Si tratta di una storia plurale, scritta cioè da teorici, pedagogisti, insegnanti, educatori militanti, tutti accomunati dall'idea e dalla convinzione che l'istruzione e l'educazione siano fattori imprescindibili per l'edificazione di una forma di convivenza umana non gerarchica e definitivamente giusta; o, in altri termini, che quelli dell'istruzione e dell'educazione sono ambiti che così come concorrono alla riproduzione della società autoritaria possono anche contribuire ad una sua trasformazione in senso egualitario e libertario, a porre fine cioè alla divisione classista della società e al dominio dell'uomo sull'uomo.

L'esistenza di gerarchie e di divisioni tra gli uomini in governanti e governati, dirigenti ed esecutori, capi e sudditi, sfruttatori e sfruttati, infatti, è possibile non solo per via della presenza di forme di assoggettamento materiale ed economico, ma anche grazie alle più svariate forme di subordinazione e di dipendenza ideologica, psicologica, culturale.

Appare chiaro, da una tale prospettiva, che le teorizzazioni pedagogiche elaborate dagli anarchici risultano essere, a differenza di quelle sviluppatesi negli ambienti genericamente progressisti, fortemente connotate in senso politico e sociale, essendo l'affrancamento dal dominio sul lavoro, il superamento dell'alienazione e la conquista dell'autonomia un processo collettivo, e non astrattamente individuale. Si tratta di teorie e pratiche educative che, nel corso della storia, hanno affrontato diverse problematiche e attraversato svariati campi: dalla questione dell'educazione integrale universale, fondamentale per superare l'alienazione presente in ogni attività unilaterale, per lo sviluppo di ogni potenzialità umana e per la conquista dell'obiettivo socialista della piena uguaglianza economica e sociale, all'educazione politica critica, ovvero direttamente connessa alla comprensione delle differenti posizioni occupate nel processo riproduttivo e dunque alla necessità della progressiva emancipazione dalla subalternità ideologica e culturale ai fini della lotta politica e sociale; dalla realizzazione di spazi di socialità e di educazione alternativi, incardinati sui principi e sulle pratiche dell'autogestione, dell'uguaglianza, della tolleranza, del rispetto e della responsabilità individuale, all'analisi e alla denuncia dei fenomeni dell'istituzionalizzazione, della burocratizzazione e della specializzazione, funzionali ai processi di reificazione e mercificazione tipici delle società a capitalismo avanzato; e tanto altro ancora, com'è possibile constatare diret-

tamente sfogliando le pagine dell'ampia letteratura specifica sull'argomento. Come ha sottolineato Tina Tomasi – che al rapporto tra teorie pedagogiche libertarie ed emancipazione umana ha dedicato riflessioni e studi significativi – le diverse proposte formulate dagli anarchici «offrono, sia pure nei limiti tante volte denunciati dagli avversari, argomenti degni di essere meditati da quanti credono fermamente che educare significa aiutare qualsiasi essere umano senza alcuna preclusione nel difficile processo di autoliberazione da forze immani che tendono ad annullarlo come individualità, ossia a realizzare pienamente se stesso non solo nella interiorità della coscienza ma anche nel contesto politico e sociale il cui è chiamato a vivere» (Tomasi, 1973, p. 286).

Il presente volume, nello specifico, si limita ad introdurre il lettore alla riflessione pedagogica di tre autori che, in momenti e luoghi differenti, hanno segnato la storia del pensiero libertario: Michail Bakunin, Paul Robin e Georges Lapassade. La scelta dei tre autori non è connessa alla ricerca di un comune denominatore, ma al desiderio di condividere con il lettore almeno una parte di quell'ampia gamma di risonanze e ispirazioni prodotte nella nostra esperienza di vita e di ricerca dall'incontro e dall'approfondimento del loro lascito intellettuale.

Bakunin, com'è noto, è considerato dagli storici come il fondatore del movimento anarchico internazionale quale movimento politico specifico. In più occasioni si è occupato dei problemi dell'educazione popolare e del rapporto tra istruzione ed emancipazione umana, sviluppando analisi e considerazioni sui sistemi scolastici del suo tempo e sulla loro funzione politica e sociale. Il nome di Bakunin, tuttavia, è soprattutto legato alla teorizzazione dell'«istruzione integrale universale», che larga diffusione ha avuto nell'Associazione Internazionale dei Lavoratori. Ma non solo. Il riconoscimento dell'istruzione integrale universale come fattore imprescindibile per la realizzazione della più completa uguaglianza, ed il principio che tutti hanno diritto ad un pieno, autonomo ed onnilaterale sviluppo della personalità, ad una piena emancipazione umana e culturale, hanno avuto una forte influenza anche nella successiva riflessione pedagogica elaborata in seno al variegato mondo socialista.

Robin, figura poco nota al grande pubblico, si delinea invece come un pensatore e un attivista straordinariamente fecondo, anche per la sua capacità di incarnare molte delle istanze del suo tempo sia nel campo dell'educazione sia in quello politico, ma, anche, di anticiparne diverse. Si pensi alla educazione mista tra bambini/ragazzi e bambine/ragazze, al coinvolgimento degli allievi che oggi sarebbero definiti con disabilità o con BES, alla questione dell'educazione integrale (del quale è stato uno degli interpreti più originali), alla questione femminile (quanto mai attuale), a quella della corporeità e dell'alimentazione. Una persona attenta al sociale, che ha pagato a caro prezzo il suo essere *engagé*, subendo sistematicamente ingiuste persecuzioni da un *sistema* (sociale, culturale e politico) che non ha saputo riconoscerne lo spessore intellettuale e di studioso ma, soprattutto, di valorizzarlo in qualità di *elemento*

perturbante, portatore di innovazione. Robin, al pari degli altri studiosi libertari – a partire da quelli qui approfonditi – è l'immagine-esito di un processo di marginalizzazione di tutto ciò (e di tutti coloro che) non si lascia/no normalizzare, assimilare e conformare assumendo – al contempo – il ruolo-funzione di *spina nel fianco* di un pensiero dominante che, ieri come oggi, vuole essere (e in tal senso si diviene) unico.

Lapassade, figura complessa di antropologo, psicosociologo e pedagogista infaticabile, coinvolgente fautore di cambiamenti nei luoghi e nelle comunità attraversate e desideroso di dare vita a discorsi sempre nuovi, con la sua opera e attraverso la fitta rete di relazioni costruite nel corso delle ricerche, tra movimenti, ambienti scientifici e spazi culturali, ha partecipato attivamente alla nascita di una nuova epistemologia. Il suo incessante porre domande in profondità per l'analisi dei dispositivi economici, ideologici, organizzativi e libidinali, pur risultando spesso scomodo, specialmente negli ambienti accademici, ci ha restituito un modo diverso di guardare fino in fondo al posizionamento dei soggetti nei gruppi, nelle organizzazioni e nelle istituzioni. L'analisi istituzionale, la pratica dell'autogestione, la ricerca etnografica e microsociologica, condotte anche nei contesti scolastici, ci si offrono oggi come *strumenti pedagogici dell'incompiutezza*, da usare nel permanente processo di costruzione di identità. La presa di coscienza di una costitutiva incompiutezza consentirebbe ai soggetti l'ascolto dei propri bisogni e desideri. Da questo potrebbe derivare l'abolizione o il rinnovamento di quelle istituzioni che non ne consentono l'effettiva realizzazione, e la creazione di altre, pienamente coerenti.

Data questa premessa, il lettore potrebbe domandarsi (e domandarci) quale sia il senso oggi di un simile lavoro, soprattutto nell'attualità di un tempo storico che sembra aver sradicato qualsiasi aspettativa di un Mondo più equo e solidale, bandendo anche in forme derisorie (sui veda alla voce *buonismo*) i tentativi di umanizzare l'umano e sfoggiando con sempre maggiore arroganza l'unicità identitaria, la competizione (non solo del mercato), la meritocrazia, l'egemonia di pochi (pochissimi) su molti (moltissimi).

In altri termini, ci si potrebbe chiedere se un simile lavoro non sia inattuale, anzi anacronistico.

Ebbene, rispondiamo con una certa fermezza che lo è! È anacronistico ma in una accezione diversa da quella che a livello di senso comune si attribuisce a questo termine.

Come sappiamo, infatti, Anacronismo/Anacronistico deriva dal greco *Anà* (*indietro* o *avanti* o *ma*, anche, *contro*) e *Chronos*, ossia *tempo*.

I pensatori che abbiamo qui scelto di proporre emblematicamente sono figure del passato (indietro) che hanno agito contro il loro tempo (denunciando e battendosi contro le ingiustizie, le diseguaglianze, le discriminazioni, ecc...), innescando così nuovi paradigmi di interpretazione delle dinamiche che regolano i rapporti umani, proiettandosi in questo modo in avanti (dunque fino a

noi) con uno sguardo che non è solo lungimirante ma che ci interpella e nei confronti del quale non possiamo sottrarci.

Ciò significa che, almeno dal nostro punto di vista, i temi che questo volume intende affrontare sono non solo opportuni ma, addirittura, necessari. Non un viaggio nostalgico nei territori dell'*utopia* (nell'accezione di luogo dell'irrealizzato) ma un invito (a noi stessi in primo luogo) a farci promotori di una sensibilità utopica (nel concreto e a partire dal quotidiano nel presente), manifestando l'interesse a problematizzare tutta una serie di questioni che intrecciano l'educativo al politico.

Emergono così alcune possibili domande alle quali non riteniamo di aver dato risposta avendo piuttosto la necessità di farle emergere e di affrontarle.

Cosa significa educazione libertaria?

È praticabile o è intrinsecamente ossimorica?

È possibile immaginare oggi una revisione dell'impianto educativo?

Quali *movimenti ideologici* la potrebbero sostenere?

Le esperienze di pedagogia libertaria attuali a cosa si ispirano?

E, sullo sfondo, il quesito che forse compendia tutte queste domande:

Come viene affrontato il discorso sulla scuola e, più in generale, sull'educazione?

Lanciamo dunque un sasso, ma senza nascondere la mano.

À suivre.

Roma, 05 Febbraio 2020

CAPITOLO 1

«Tutta la scienza per il popolo!» Il pensiero pedagogico di Michail Bakunin

di Edoardo Puglielli

«Stimo l'umanità tendere irresistibilmente a unirsi nella libertà per formare, non so quando, la grande federazione mondiale».

Michail Bakunin
La questione slava [1867]

«Nella società vi sarà certamente meno lusso, ma incontestabilmente molta maggiore ricchezza; e per giunta, vi sarà il lusso ora ignoto a tutti, il lusso dell'umanità, la felicità del pieno sviluppo e della piena libertà di ciascuno nell'eguaglianza di tutti».

Michail Bakunin
Il socialismo e Mazzini. Lettera agli amici d'Italia [1871]

1. «Dalla schiavitù alla libertà»

Tina Tomasi ha sottolineato che l'anarchismo, in quanto teoria politica volta all'emancipazione umana completa e universale, comporta una «tutt'altro che marginale dimensione pedagogica a torto trascurata o sottovalutata. L'azione educativa, condizione o risultato della radicale trasformazione della società, vi è concepita come autonomo e pieno svolgimento della persona in condizioni di assoluta eguaglianza» (Tomasi, 1977, p. 261). Anche nel pensiero di Bakunin – continua Tina Tomasi – il problema assume «un posto di primo piano: affrontato direttamente con insolita concisione in alcune notissime lettere pubblicate nel 1869, dal periodico *L'Egalité*, ritorna continuamente, se pure in maniera occasionale, in quasi tutti gli scritti così da giustificarne la lettura in chiave pedagogica» (Tomasi, 1977, pp. 261-262).

Nelle pagine seguenti verranno illustrate le riflessioni fondamentali e le principali proposte elaborate da Michail Bakunin (1814-1876)¹ sui problemi dell'educazione popolare e sul rapporto tra istruzione ed emancipazione universale.

¹ Per un breve profilo biografico del rivoluzionario russo si veda Giulianelli, 1998, pp. 7-12.

A riguardo, saranno presi in esame alcuni documenti che il rivoluzionario russo ha redatto a partire dal 1864; gli scritti di Bakunin del periodo 1864-1876, infatti, sono considerati dagli storici come fondativi del movimento anarchico internazionale quale movimento politico specifico (Berti, 1977, p. 432).

Nel documento conosciuto come *Lettera ad uno svedese* (la nota «lettera-circolare» redatta nel 1864 per la costituzione di una società internazionale segreta), Bakunin fa notare come l'educazione popolare operi esclusivamente come strumento di assoggettamento ideologico al fine di tutelare le vigenti strutture delle disuguaglianze e di perpetuare le condizioni dello sfruttamento dell'uomo sull'uomo:

«Il programma della scuola è così povero, e l'insegnamento religioso così oppiaceo che si direbbe inventato dai tiranni. Il catechismo cristiano che raccomanda ai popoli la sottomissione e la rassegnazione sulla terra in vista delle ricompense celesti prende il posto dell'insegnamento virile della libertà» (Bakunin, 1978, pp. 19-20).

La tematica viene più volte ripresa anche negli scritti successivi. Nelle scuole popolari della Germania, ad esempio, a giudizio di Bakunin quella che viene impartita «non è l'istruzione, è il veleno; non è la scienza, è la menzogna»; è «un avvelenamento intellettuale e morale, sapientemente calcolato e sistematicamente, coscienziosamente praticato. L'ultima parola di questa istruzione popolare è la rassegnazione, la sottomissione ad ogni costo» (Bakunin, 1977a, p. 117). In Francia, non diversamente, l'istruzione impartita al popolo «è nulla» (Bakunin, 1993b, p. 119). Spostando lo sguardo sull'Italia post-unitaria, a Bakunin «non sfugge certo che il lungimirante conservatorismo della classe dirigente offre alle masse abbruttite da miseria ed ignoranza secolari un avaro alfabeto in funzione nettamente repressiva e per giunta di fatto accessibile a pochi» (Tomasì, 1977, p. 263). Anche nei paesi politicamente più democratici, come l'Inghilterra, il Belgio, la Svizzera e gli Stati Uniti d'America, Bakunin non manca di rilevare che i lavoratori «non hanno né l'istruzione, né il tempo libero, né l'indipendenza necessari per esercitare liberamente, e con piena conoscenza di causa, i diritti di cittadini» (Bakunin, 1993a, p. 236). Il risultato di questa desolante situazione è, a giudizio di Bakunin, il seguente: gli individui appartenenti ai ceti popolari, privi di una istruzione e di una cultura razionali, «vedono nelle disgrazie e nelle persecuzioni che li assillano qualcosa di personale e di particolare, e non un fenomeno generale che concerne tutti allo stesso modo e che dovrebbe riunire tutti nella stessa impresa, in una sola resistenza, in una sola causa comune» (Bakunin, 1985a, p. 61).

Per Bakunin, dunque, l'assenza di istruzione razionale e la subalternità ideologica scaturente dal tipo di educazione impartita e diffusa dalle classi dominanti e dirigenti rappresentano le principali cause dell'indifferenza delle classi

lavoratrici nei confronti della necessità di un progetto emancipativo universale:

«Se viene loro concesso di discutere a malapena dei loro interessi giornalieri, come possono [le masse popolari] concepire gli interessi generali? Eccettuati i momenti delle grandi crisi rivoluzionarie che, scuotendole dal proprio torpore infondono loro spesso uno spirito nuovo, nella situazione politica e sociale in cui si trovano ora resteranno indifferenti per i grossi problemi dell'umanità e della loro libertà. Cambiate la loro condizione, cambiate la loro educazione, rendete alle masse tutti i diritti che appartengono all'uomo e la loro indifferenza cesserà» (Bakunin, 1978, p. 20).

Nelle pagine successive dello scritto del 1864, Bakunin illustra la genesi e gli sviluppi storici del principio informatore che da sempre innerva ogni realtà sociale, economica e politica: il «principio di autorità», incarnantesi storicamente nella Chiesa e nello Stato (Arvon, 1970). Al principio di autorità, continua Bakunin, si contrappone – in modo più netto e deciso soprattutto a partire dal periodo 1789-1793, cioè quando la Grande Rivoluzione dimostra che «l'umanità non è né stupida, né cattiva, né condannata ad una miseria e ad una schiavitù eterna, che è capace di organizzarsi da sé, e che per governarsi non ha più bisogno né della tutela divina, né di quella dei suoi profeti e ministri» (Bakunin, 1978, pp. 29-30) – il principio rivoluzionario «umanitario» o della libertà e della dignità dell'uomo:

«Il mondo oggi, più che in ogni altra epoca, è diviso in due sistemi eternamente opposti: *il principio teologico ed il principio umanitario, quello dell'autorità e quello della libertà*. Il vecchio sistema parte da questa idea fondamentale che l'umanità è cattiva in sé e che per scoprire la verità ha bisogno della *rivelazione divina*, per scoprire la giustizia ha bisogno *delle leggi divine, e per osservarle ha bisogno dell'autorità e delle istituzioni divine, al tempo stesso religiose e politiche della Chiesa e dello Stato*. Il principio teologico, nelle sue due incarnazioni, diverse e parallele, la Chiesa e lo Stato, si basa essenzialmente sul disprezzo dell'umanità, della quale proclama ad alta voce l'incompetenza, l'inferiorità, l'indegnità, e in definitiva, la nullità non soltanto di fronte a Dio, ma anche di fronte a tutti i missionari e rappresentanti privilegiati della giustizia, o meglio della grazia divina, di fronte a tutte la autorità costituite: preti, principi, nobiltà, scienziati, capitalisti, forze armate, polizia, magistrati, burocrati, spie, carcerieri e carnefici. Contro questo principio asociale e divino dell'autorità, noi ergiamo *il grande principio rivoluzionario della libertà, della dignità e dei diritti dell'uomo*. Noi siamo convinti che anche se l'uomo appare

spesso cattivo e stolto, non per questo è privo di intelligenza e di bontà. Bisogna attribuire la maggior parte dei suoi difetti e della sua irrazionalità all'educazione religiosa che riceve da molti secoli, alla mancanza di un'educazione razionale e virile, e soprattutto alla mostruosa ingiustizia che ha regnato fino ad ora senza eccezioni nel mondo, e all'ineguaglianza non meno mostruosa delle condizioni sociali» (Bakunin, 1978, pp. 29-30).

Dopo aver spiegato che tutto il progresso dell'umanità consiste nella sua continua lotta per affrancarsi dal principio di autorità, che il graduale percorso dalla soggezione alla libertà è «tutto il senso della storia», è la realizzazione del «destino» dell'uomo (Bakunin, 1978, p. 44), Bakunin dimostra che la condizione in grado di realizzare la libertà di ciascuno non può che risiedere nella piena espansione della solidarietà ovvero nella più completa uguaglianza di tutti. La libertà dell'uomo, chiarisce meglio negli scritti successivi, presuppone: l'abolizione della proprietà privata dei mezzi di produzione e della ricchezza sociale; l'abolizione della proprietà privata dei *mezzi intellettuali* della produzione, ovvero l'abolizione del monopolio della scienza e delle conoscenze inerenti a tutte le funzioni direttive (produttive, tecniche, politiche, amministrative, sociali, ecc.); l'abolizione delle istituzioni che, tutelando le due forme di proprietà privata appena indicate, perpetuano di fatto l'esistenza delle classi sociali, la divisione gerarchica del lavoro sociale e i conseguenti rapporti di autorità e subordinazione; la socializzazione dei mezzi di produzione; la socializzazione della scienza e delle conoscenze attinenti a tutte le funzioni direttive attraverso un'istruzione uguale per tutti; la partecipazione collettiva e autogestionaria all'organizzazione della produzione e di tutti gli aspetti della vita sociale. Dunque, l'istruzione universale uguale per tutti, unitamente all'instaurazione dell'uguaglianza economica, è, in Bakunin, un fattore imprescindibile per il superamento dei rapporti di gerarchia e di sfruttamento, per l'abolizione delle classi sociali e per il raggiungimento dell'obiettivo egualitario e libertario. Riprenderemo l'argomento più avanti. Ora osserviamo come dal concetto di libertà intesa come grado storico di evoluzione umana (il livello di libertà, in Bakunin, stabilisce il livello di umanità) discendono anche alcune delle critiche bakuniniane della filosofia politica di Rousseau. Per Bakunin, l'idea di individui originariamente isolati è un'astrazione, in quanto la società è anteriore all'individuo, precede l'individuo: l'uomo è «un essere essenzialmente solidale e sociale» (Bakunin, 2001b, p. 96), non crea volontariamente la società ma vi nasce, e non potrebbe vivere al di fuori di essa (Bakunin, 1985b, pp. 138-139). La dimensione costitutivamente sociale dell'uomo è anche il presupposto della nascita e dello sviluppo della stessa intelligenza:

«L'intelligenza si sviluppa nell'individuo soltanto con l'aiuto della società. Pensare è parlare. Noi non possiamo parlare, anche con

noi stessi, che con l'aiuto delle parole, ma voi non potete parlare se non con *un altro*, e *questo altro*, quando pensate da soli, è la società intera, è tutto il mondo. E state attenti, più questo altro è intelligente, illuminato, di ampie vedute, più la lingua che vi serve come mezzo di comunicazione e lo stesso vostro pensiero diventano perfetti. Mettete fin dalla nascita la persona più geniale in un'isola disabitata, questa resterà allo stato bestiale per tutta la vita. Mettetecelo all'età di 20 anni, la sua intelligenza già sviluppata a lungo andare si assopirà [...]. Vedete bene che anche l'uomo più geniale ha bisogno della intelligenza di tutto il mondo per estrarre tutto il suo potenziale d'intelligenza. È un dato di fatto che l'intelligenza si alimenta con l'intelligenza [...]. L'intelligenza di ciascuno si alimenta proporzionalmente col progredire dell'intelligenza *degli altri*» (Bakunin, 1978, pp. 47-48).

Come è falsa l'idea di individui originariamente isolati, altrettanto falsa è l'idea di una mitica e originaria libertà naturale esistente prima della costituzione della società (cioè l'esistenza di individui liberi in quanto isolati e privi della tendenza alla socializzazione). L'uomo isolato, infatti, non può avere coscienza della libertà, dal momento che per essere libero deve essere riconosciuto, considerato e trattato come tale da tutti gli altri uomini. L'uomo, dunque, non può essere libero "in origine", "prima" della vita comunitaria; egli conquista la sua libertà nella società, umanizzando la società nella storia; l'uomo realizza la sua libertà rimuovendo gli ostacoli che, impedendo l'espandersi dell'uguaglianza e della solidarietà, impediscono il suo pieno sviluppo: «tramite una innumerevole serie di *evoluzioni e rivoluzioni*, l'umanità passa da una società organizzata istintivamente ad una struttura con intelligenza, giustizia e uguaglianza; realizza in definitiva la *sua libertà*» (Bakunin, 1978, p. 47)².

L'umanizzazione della realtà per mezzo dello sviluppo della libertà nell'uguaglianza – o, che è lo stesso, «attraverso una organizzazione sempre più razionale della società» (Bakunin, 1972c, p. 164) – è, dunque, il fine supremo della storia. Pertanto:

«Non è nel passato, non è neppure nel presente, che dobbiamo cercare la libertà delle masse, è invece nell'avvenire, in un prossimo avvenire: è in quel fatidico domani in cui dovremo creare noi stessi, con la potenza del pensiero, della volontà, ma anche con quella del braccio» (Bakunin, 1993c, p. 261).

² Scrive, a riguardo, Tina Tomasi: «l'individuo non è naturalmente libero ma lo diventa combattendo gli istinti, emancipandosi dal giogo della natura fisica ed asservendola col lavoro e soprattutto trattando gli altri come liberi ed uguali e rispettandone la dignità [...]. La conquista della libertà procede di pari passo col progresso della civiltà e col rifiuto dell'autoritarismo incarnato nelle istituzioni» (Tomasi, 1973, p. 133).

Il contrattualismo roussoviano, al contrario, sostenendo che gli uomini godono di una libertà assoluta solo in isolamento, prima della vita comunitaria, e affermando con ciò che la costituzione originaria degli uomini è egoista e antisociale, finisce per sanzionare una valenza “negativa” della libertà: per acquisire la pace sociale e per adattarsi alla morale e alla legge universale, gli uomini devono necessariamente stipulare un contratto in base al quale essi limitano la propria libertà. «Secondo questo ragionamento» – fa notare Bakunin – «la libertà non produce *il bene*, bensì *il male*» (Bakunin, 1972b, p. 152); la morale, in altri termini, non scaturirebbe dalla libertà ma dalla sua limitazione o negazione. Ma l’ordine umano, spiega Bakunin, altro non può essere che il risultato del più grande sviluppo di tutte le libertà collettive e individuali; la libertà deve essere «la base stessa e il vero creatore dell’ordine, tanto politico che sociale, tanto industriale che morale» (Bakunin, 2001a, p.88), per cui è giusto e morale tutto ciò che attiene alla libertà e tutto ciò che prescinde da essa non lo è:

«Non si tratta quindi di ridurre la libertà, al contrario bisogna dargli sempre maggiore spazio, perché più la libertà di *tutti* gli uomini che compongono la società è grande, più questa società è umana [...]. *L’ordine sociale, ben lungi dall’essere una limitazione della libertà degli individui che la compongono, deve essere la risultante del suo maggior sviluppo*» (Bakunin, 1978, p. 47; si veda anche Bakunin, 2001a, p. 89).

Dunque:

«Distruggete tutte le istituzioni della disuguaglianza; fondate l’uguaglianza economica e sociale di tutti, e su questa base si eleverà la libertà, la moralità, l’umanità solidale di tutti» (Bakunin, 2009a, p. 144).

La libertà, per Bakunin, è data dal pieno sviluppo di tutte le possibilità materiali, intellettuali e morali che si trovano allo stato di facoltà latenti in ciascuno (Bakunin, 2009c, p. 324). La sua universalizzazione, che coincide con l’umanizzazione storico-sociale del mondo, non può che presupporre, come sappiamo, l’uguaglianza economica e sociale di tutti; la realizzazione della libertà fondata sulla più completa uguaglianza è, per Bakunin, la realizzazione della giustizia. Per instaurare tale giustizia, già nel documento del 1864 Bakunin afferma che, oltre all’abolizione dello Stato, della proprietà privata dei mezzi di produzione e della ricchezza sociale, e delle altre istituzioni produttrici di disuguaglianza e di rapporti di potere, occorre istituire anche un «comitato di educazione e istruzione nominato dalla comunità» e una scuola pubblica obbligatoria uguale per tutti. Dopo aver demolito il vecchio ordine, infatti, la rivoluzione, dovendo muovere verso la soluzione egualitaria, libertaria e fede-

ralista, non può non procedere, insieme alla socializzazione dei mezzi di produzione e all'instaurazione dell'uguaglianza economica, anche alla rimozione della diseguaglianza delle conoscenze inerenti a tutte le funzioni direttive (produttive, tecniche, politiche, amministrative, sociali, ecc.), pena l'affermarsi, nel corso degli sviluppi del processo rivoluzionario stesso, del potere di «una nuova casta privilegiata politico-scientifica» (Bakunin, 1977b, p. 201) sull'intero corpo sociale. Si tratta, com'è noto, di un aspetto della critica bakuniniana della via rivoluzionaria marxista su cui è bene soffermare l'attenzione prima di riprendere la lettura e l'analisi dei documenti in cui Bakunin affronta in maniera più esplicita e diretta i problemi dell'educazione popolare ed il rapporto tra istruzione ed emancipazione universale. Tale aspetto, infatti, ci introduce alla riflessione bakuniniana sulla scienza e sul suo ruolo nei movimenti rivoluzionari.

A giudizio di Bakunin, il partito politico del proletariato, costituendosi quale organismo produttore e monopolizzatore della “scienza rivoluzionaria”, non farebbe altro che favorire, in virtù della funzione intellettuale-direttiva da esso svolta, la formazione di un nuovo governo di una nuova minoranza privilegiata, riproponendo così, anche se in modo diverso, la divisione gerarchica del lavoro sociale tipica di ogni struttura autoritaria. Sostenendo infatti la divisione in “due tempi” del processo rivoluzionario, l'élite intellettuale-dirigente propugna sì la socializzazione dei mezzi di produzione ma rimanda ad un “dopo” indefinito l'avvento della società senza classi nella misura in cui lascia inalterata la separazione fra detentori del sapere ed esclusi dal sapere, ovvero la separazione tra dirigenti ed esecutori, tra lavoro intellettuale e lavoro manuale. E questo, per Bakunin, significa permettere all'élite intellettuale rivoluzionaria di instaurare il suo dominio sull'intero corpo sociale:

«I termini “socialista scientifico”, “socialismo scientifico”, che ricorrono costantemente nelle opere dei lassalliani e dei marxisti, provano da soli che lo pseudo-Stato popolare non sarà altra cosa che il governo dispotico delle masse proletarie da parte di una nuova e molto ristretta aristocrazia di veri o di pretesi sapienti. Non essendo il popolo sapiente, sarà completamente liberato dalle preoccupazioni governative e tutto intero integrato nel gregge dei governati» (Bakunin, 1977b, p. 198).

Per queste ragioni, Bakunin rifiuta l'ipotesi marxista del partito-guida del proletariato investito pienamente di funzioni di comando e di direzione politico-rivoluzionaria delle masse, così come rifiuta ogni soluzione rivoluzionaria centralista, statalista e dittatoriale. Per Bakunin non deve esservi né un prima né un dopo nella costruzione del socialismo, ma deve esservi una espansione ininterrotta dei mezzi rivoluzionari tra cui – considerati come fondamentali – l'educazione e l'istruzione. Quindi nessun partito-guida e nessuna divisione gerarchica dell'attività rivoluzionaria, nessuna divisione verticistica tra funzioni

intellettuali-direttive e funzioni manuali-esecutive; sia la fase della lotta e della distruzione sia la fase della riorganizzazione e della ricostruzione devono essere autogestite e devono procedere dal basso (Cole, 1977, pp. 242-269; Cerrito, 2002, pp. 21-36; Giulianelli, 1998)³. Solo in questo modo, a giudizio di Bakunin, potrà esservi una reale crescita dell'autocoscienza delle masse popolari ai fini della liberazione umana. La rivoluzione deve perciò avviare, congiuntamente all'instaurazione dell'uguaglianza economica, anche la massima preparazione intellettuale possibile di tutti gli individui, per permettere loro di partecipare consapevolmente e attivamente al processo di ricostruzione autogestionaria della nuova società:

«Chiediamo per il popolo un'istruzione razionale, rigorosamente scientifica. Noi la chiediamo perché vogliamo l'affrancamento definitivo del popolo da ogni tutela dello Stato; ma non per sotmetterlo ad un'altra tutela di dottrinari rivoluzionari. Una vera rivoluzione consiste esattamente nell'abolire completamente qualsiasi forma di tutela [...]. Noi vogliamo fare del popolo un essere maggiorenne e perché questa maturità sia effettiva, la scienza è necessaria» (Bakunin, 1985a, p. 48).

A ben vedere, la critica bakuniniana del monopolio della scienza e della conseguente dicotomia tra masse subalterne ed élite di sapienti, tra popolo e «casta degli intellettuali» (Tomasi, 1973, p. 149), non riguarda solo il marxismo, ma riguarda, più in generale, tutte le correnti politiche scientiste, come, ad esempio, quelle propugnate dai sansimoniani e dai comtiani. Per Bakunin, infatti, anche la scienza è suscettibile di sviluppi alienanti, e ciò può avvenire quando si rovescia il rapporto di dominazione-dipendenza tra essa e l'uomo in modo che l'uomo, da soggetto-creatore di scienza, finisce per trasformarsi in oggetto-creatura della scienza, così che invece di essere la scienza al servizio dell'uomo vi è l'uomo al servizio della scienza. È proprio da questo rovesciamento che scaturisce quel processo di divinizzazione che la scienza subisce in alcune filosofie politiche del XIX secolo, processo che, inevitabilmente, porta con sé il rischio di trasformare la scienza stessa in una sorta di equivalente laico della religione e l'élite dei sapienti in nuova aristocrazia o casta incaricata

³ Con le parole del rivoluzionario russo Volin: «L'idea madre dell'anarchismo è semplice: nessun partito, raggruppamento, politico o ideologico, che si ponga al di sopra o al di fuori delle masse lavoratrici per "governarle" o "guidarle", non riuscirà mai a emanciparle, anche se lo desidera, sinceramente. L'emancipazione effettiva non potrà essere realizzata che da un'attività diretta [...] degli interessati, dei lavoratori stessi uniti, non già sotto la bandiera d'un partito politico o d'una formazione ideologica, ma nei propri organismi di classe (sindacati di produzione, comitati di fabbriche, cooperative, ecc.), sulla base di un'azione concreta e di una "autoamministrazione", aiutate, ma non governate, dai rivoluzionari operanti nel seno stesso, e non al di sopra, della massa» (in Guerin, 2002, p. 33).

del governo, del comando e della direzione del corpo sociale (in questo senso, «la scienza, quando non umanizza, corrompe»: Bakunin, 1977a, p. 49). Pertanto, spiega Bakunin, se da un lato è necessario socializzare la scienza «mediante l'istruzione generale, uguale per tutti e per tutte, in modo che le masse, cessando di essere greggi umani fatte pascolare e tosate da pastori privilegiati, possano prendere ormai i loro destini storici nelle loro mani», dall'altro lato, «finché le masse non saranno arrivate a quel livello di istruzione», non devono lasciarsi governare dagli «uomini di scienza». Sarebbe meglio per le masse – continua Bakunin – «fare a meno della scienza piuttosto che farsi governare dagli scienziati. Il governo degli scienziati avrebbe come prima conseguenza rendere la scienza inaccessibile al popolo e sarebbe necessariamente un governo aristocratico, perché l'istituzione attuale della scienza è un'istituzione aristocratica. L'aristocrazia dell'intelligenza! Dal punto di vista pratico la più implacabile e dal punto di vista sociale la più arrogante e la più insultante: questo sarebbe il regime di una società governata dalla scienza» (Bakunin, 2009a, p. 162).

Sia la concezione della scienza sia la riflessione sul ruolo della scienza nell'ambito della filosofia politica e dei movimenti rivoluzionari rappresentano dunque un tema centrale del pensiero di Bakunin. Come è stato fatto notare:

«Un principio che Bakunin non teme di ripetere più volte nei suoi scritti è che, se è indiscutibile l'autorità della scienza, inaccettabile è l'autorità degli scienziati, l'assegnazione ad essi di privilegi sociali. Circa il ruolo dei tecnici o esperti, se altrettanto discutibile è la loro efficacia, altrettanto necessaria è l'esigenza sociale del ricorso a più esperti per ogni soluzione da attuare, soprattutto se importante, e la capacità di decisione da parte della collettività stessa e del controllo sull'operato seguente. Chi rinuncia a decidere prima e a controllare poi rinuncia alla libertà [...]. La scienza deve illuminare la vita, ma non deve governarla. Gli esperimenti degli scienziati sul corpo sociale, a danno dello stesso, o col rischio di danno, devono essere impediti, perché l'unico scopo dello sviluppo storico è la libertà reale, cioè la felicità di ogni individuo nella società. La scienza perciò, intesa come scienza positiva, deve rinunciare a governare gli uomini per diventare patrimonio di tutti» (Rota Ghibaudi, 1977, pp. 255-256).

Alla luce di tali riflessioni, si comprende meglio il rapporto che Bakunin istituisce tra istruzione pubblica, socializzazione della scienza ed emancipazione universale, così come si comprendono meglio i compiti che Bakunin assegna, già nello scritto del 1864, in una sorta di programma d'azione per una società rivoluzionaria in transizione verso l'anarchismo, al comitato di educazione e istruzione nominato dalle comunità e alla scuola pubblica obbligatoria uguale per tutti.

Il comitato di educazione, scrive l'anarchico russo:

«Avrà il dovere di verificare l'educazione data ai ragazzi dai genitori e se si accorge che essi li trascurano, li maltrattano o li corrompono col loro esempio, avrà il dovere di accusarli di fronte ad un juri comunale che se necessario potrà togliere i bambini ai genitori e metterli in un *istituto di educazione comunale* che sarà creato in ogni comune per i bambini orfani o di genitori poveri, o depravati, o separati e dei quali la madre non vorrà farsi carico. Il preteso diritto dei genitori sui propri figli è un diritto molto limitato. I genitori hanno il diritto di amare i propri figli e di avere cura di loro quel tanto che è necessario per rendersi loro utili, ma non di maltrattarli e abusarne come è invalso oggi nelle grandi fabbriche, né snaturarli e ancor meno uccidere la loro intelligenza, la loro energia morale, né di corromperli. I bambini non appartengono ai loro genitori né a nessun altro. Chiamati a diventare degli uomini liberi, appartengono a loro stessi ed alla loro futura libertà. D'altra parte, è in loro tutto il futuro della Società, della Comune. Quindi è suo dovere proteggere la loro libertà in via di sviluppo contro la miseria, i cattivi esempi, le cattive ideologie e anche contro le possibili stoltezze e brutalità dei loro genitori» (Bakunin, 1978, pp. 56-57).

Per quanto riguarda la scuola pubblica:

«È là che dovrà formarsi l'avvenire del genere umano. È chiaro che la scuola sarà obbligatoria per i due sessi abbracciando tutta la vita dei ragazzi dopo l'infanzia, durante tutta l'adolescenza fino a che non saranno maggiorenni, li guiderà dalle nozioni più elementari fino allo studio delle scienze astratte, specializzandosi nel succedersi degli anni e suddividendosi in scuole scientifiche, filologiche, artistiche, tecniche, industriali, agronomiche e militari, unendo sempre la pratica alla teoria, e la ginnastica allo sviluppo dello spirito e del cuore. Il principio di autorità che noi abbiamo escluso con tanto disprezzo e ripugnanza dalla società degna dell'uomo, noi ne riconosciamo l'immensa utilità e l'accettiamo con rispetto per la scuola» (Bakunin, 1978, p. 57).

L'istruzione, infatti, è strumento di progressiva emancipazione della razionalità – bisogna «sostituire al culto dell'autorità quello della ragione e della libertà» (Bakunin, 2001c, p. 100) ed «emancipare il pensiero dal giogo dell'autorità» (Bakunin, 2001a, p. 87) –, è mezzo imprescindibile per la conquista dell'autonomia; e il formarsi dell'autonomia è un percorso spesso faticoso che non può che richiedere impegno, disciplina ed esercizio dell'autorità. Prosegue più avanti:

«Il bambino e l'adolescente finché non sarà maggiorenne, non sarà libero che virtualmente, non in pratica, e la scuola deve prepararlo ed avviarlo per gradi alla libertà. Non potendo autogestirsi liberamente perché non gode della libertà più completa, deve essere condotto, guidato, protetto, governato con autorità. Ma questa autorità, deve essere soltanto un avvio graduale alla libertà, diverso in questo dall'autoritarismo religioso che produce soltanto schiavitù – questa autorità deve essere profondamente penetrata di rispetto per la dignità umana e anche per la sacrosanta libertà dei ragazzi –; essendo la loro libertà lo scopo dell'educazione, dovrà essere per quanto possibile il suo strumento ed il suo punto di partenza; e più l'educazione progredirà con il crescere dei ragazzi, più tenderà a rimpiazzare l'autorità con la libertà. Ogni violenza, ogni punizione avvilita sarà bandita. La verità, la dignità personale, la solidarietà nell'integrità, nel rispetto reciproco, la giustizia e soprattutto il rispetto, il culto del lavoro; queste saranno le basi morali dell'educazione» (Bakunin, 1978, pp. 57-58).

Nel successivo *Catechismo rivoluzionario* (1866) Bakunin aggiunge che l'uguaglianza economica e sociale propugnata dai rivoluzionari non implica il livellamento delle differenze individuali; uguaglianza e giustizia «vogliono unicamente una organizzazione della società tale che ogni individuo umano quando nasce vi trovi, per quel che dipende dalla società, uguali mezzi per lo sviluppo della sua infanzia e della sua adolescenza fino alla maggiore età» (Bakunin, 1972a, pp. 98-99), dunque anche uguali mezzi per l'educazione e l'istruzione. Nello specifico, dopo aver ribadito che la futura società deve conservare sia il diritto e il dovere di poter separare i figli dai loro genitori (qualora questi, con il loro esempio o insegnamento, o con trattamenti brutali o discutibili, possano ostacolare o compromettere lo sviluppo dei figli), sia il diritto e il dovere di occuparsi dell'educazione dei giovani (perché è dal loro sviluppo intellettuale e morale che dipende l'avvenire della società stessa), Bakunin riafferma in questi termini la funzione della scuola di una società rivoluzionaria in transizione verso l'anarchismo:

«La scuola deve sostituire la chiesa, con l'immensa differenza che questa non ha altro scopo, nel diffondere la sua educazione religiosa, che di perpetuare il regime dell'umana servitù e dell'autorità cosiddetta divina, l'istruzione e l'educazione della scuola invece, non avendo altro fine che la emancipazione reale dei giovani allorché saranno giunti alla maggiore età, sarà per loro una graduale e progressiva iniziazione alla libertà, attraverso il triplice sviluppo delle loro forze fisiche, della loro intelligenza e della loro volontà. La ragione, la verità, la giustizia, il rispetto umano, la coscienza

della dignità personale solidale e inseparabile dalla dignità umana degli altri, l'amore della libertà per sé e per tutti, il culto del lavoro come fondamento e condizione di ogni diritto, il disprezzo dell'irrazionale, della menzogna, dell'ingiustizia, della viltà, della schiavitù e dell'ozio, queste dovranno essere le basi fondamentali dell'educazione pubblica. Essa deve prima di tutto formare degli uomini, poi dei lavoratori specializzati e dei cittadini. Man mano che l'educazione progredirà con l'età dei fanciulli, l'autorità dovrà naturalmente lasciar sempre più spazio alla libertà [...]. Il rispetto per l'uomo, questo seme della libertà, deve essere presente anche negli atti più severi e più assoluti dell'autorità. Tutta l'educazione morale è qui: inculcate questo rispetto ai fanciulli e ne avrete fatto degli uomini» (Bakunin, 1972a, pp. 106-107).

Nel documento *Federalismo, socialismo, anti-teologismo* (1867) Bakunin critica e giudica come illusori quegli orientamenti che ritengono possibile l'emancipazione intellettuale dei subalterni attraverso il riconoscimento di una sorta di "democrazia scolastica" prescindendo dalla lotta per l'abolizione della proprietà privata dei mezzi di produzione (causa di assoggettamento e sfruttamento) e per l'uguaglianza economica:

«È certo ottima cosa la istituzione di scuole per il popolo, ma bisognerà chiedersi se l'uomo del popolo, che vive alla giornata e che nutre le propria famiglia col lavoro delle sue braccia, privato com'è lui stesso d'istruzione e di distrazione, obbligato a lasciarsi ammazzare ed abbrutire dal lavoro per poter assicurare ai suoi il pane anche l'indomani – bisognerà pur chiedersi se questi avrà solamente il pensiero, il desiderio e soprattutto la possibilità di inviare i suoi figli a scuola e di mantenerveli per tutta la durata dei loro studi! O non avrà egli forse bisogno del concorso delle loro deboli braccia, del loro giovane lavoro, per sopperire a tutti i bisogni della sua famiglia? Sarà già molto, se egli spingerà il sacrificio fino a farli studiare un anno o due, lasciando loro appena il tempo necessario per imparare a leggere, a scrivere, a contare, ed a lasciarsi avvelenare l'intelligenza e il cuore dal catechismo cristiano, che scientemente e con tanta lunghezza di diffusione si distribuisce nelle scuole popolari ufficiali d'ogni paese» (Bakunin, 1972b, p. 123).

E ancora, in uno scritto successivo:

«Gli uomini del popolo, i lavoratori delle campagne e delle città, non hanno i mezzi per mantenere, cioè nutrire, vestire, alloggiare i figli durante tutto il tempo degli studi. Per farsi una cultura scientifica bisogna studiare fino all'età di ventun anni e talora fino

a venticinque. Vi domando quali sono gli operai in condizione di mantenere per tanto tempo i figli? Questo sacrificio è superiore alle loro forze, perché non hanno capitali, né proprietà e vivono giorno per giorno del salario che basta appena al mantenimento di una famiglia numerosa» (Bakunin, 1993c, pp. 264-265).

E più avanti:

«Nelle immense officine fabbricate, dirette e sfruttate dai grandi capitali, nelle quali le macchine, non gli uomini, hanno la funzione più importante, gli operai divengono necessariamente miseri schiavi, tanto miserabili che, quasi sempre, sono costretti a condannare i loro poveri figliuolini, appena a sei anni, a lavorare dodici, quattordici, sedici ore al giorno per pochi miserabili soldi. E lo fanno non per cupidigia, ma per necessità, perché senza di ciò non potrebbero mantenere le famiglie. Ecco l'istruzione che possono dare ai loro figli. Non credo di dover spendere altre parole per dimostrare [...] che fin quando il popolo lavorerà non per se stesso, ma per arricchire i detentori della proprietà e del capitale, l'istruzione che potrà dare ai suoi figli sarà molto inferiore a quella dei figli della classe borghese. Ed è questa una grande e funesta ineguaglianza sociale che troverete necessariamente alla base stessa dell'organizzazione degli Stati; una massa forzosamente ignorante, e una minoranza privilegiata che se non è sempre molto intelligente è almeno relativamente molto più istruita. La conclusione è facile. La minoranza istruita governerà eternamente le masse ignoranti» (Bakunin, 1993c, p. 265).

È dunque evidente che la “democrazia scolastica” non rappresenta una soluzione, e che la questione dell'educazione e dell'istruzione del popolo «dipende dalla soluzione di quell'altra questione, ben altrimenti difficile, d'una riforma radicale delle attuali condizioni economiche della classe operaia» (Bakunin, 1972b, p. 123). Per Bakunin, ha rilevato Tina Tomasi:

«La diffusione dei “lumi” è impossibile se non si congiunge ad un radicale mutamento delle condizioni di vita e di lavoro e la schiavitù intellettuale non si può eliminare lasciando intatte le condizioni sociali e politiche che la producono. La liberazione mentale è inseparabile dall'emancipazione economica e la conquista della libertà si compie insieme sul terreno dell'istruzione e su quello del lavoro» (Tomasi, 1977, pp. 276-277).

Tra il 1867 e il 1868 Bakunin diviene membro del comitato centrale della Lega Internazionale della Pace e della Libertà. Il comitato, nell'elaborare una

sorta di programma dell'organizzazione dopo il suo primo congresso internazionale (Ginevra, 9-12/09 1867), adotta inizialmente anche una proposta di Bakunin secondo cui:

«Il sistema economico attuale deve essere radicalmente cambiato, se vogliamo arrivare ad una divisione equa delle ricchezze, del lavoro, del tempo libero, dell'istruzione, condizione fondamentale della liberazione delle classi operaie e dell'abolizione del proletariato» (Guillaume, 2004, p. 113).

L'ostilità della maggioranza borghese della Lega all'obiettivo indicato da Bakunin (uguaglianza economica e sociale) provoca, nel corso dei lavori del secondo congresso internazionale della Pace e della Libertà (Bernina, 21-25/09 1868), l'uscita di Bakunin e di altri dirigenti della componente minoritaria socialista dall'organizzazione. Costoro danno vita all'Alleanza Internazionale della Democrazia Socialista, il cui programma politico, redatto da Bakunin, sostiene «l'abolizione definitiva delle classi» (Guillaume, 2004, p. 210) e la piena uguaglianza tra gli uomini. Per ottenere tale risultato, oltre alla socializzazione dei mezzi di produzione, occorre anche garantire a «tutti i fanciulli di ambo i sessi, fin dalla loro nascita, l'uguaglianza dei mezzi di sviluppo, ossia di sostentamento, di educazione e di istruzione a tutti i livelli della scienza, dell'industria e delle arti» (Guillaume, 2004, pp. 210-211).

Con il suo ingresso nell'Associazione Internazionale dei Lavoratori (1868), Bakunin ribadisce che lo scopo dell'organizzazione mondiale del proletariato è l'abolizione della società divisa in classi e il trionfo della più completa uguaglianza tra gli uomini «senza differenze di colore, di nazionalità, di sesso» (Bakunin, 2001d, p. 115). Il programma dell'Internazionale, infatti, «non contempla la libertà se non dopo l'uguaglianza, nell'eguaglianza e per l'eguaglianza» (Bakunin, 2001d, p. 116), perché qualsiasi libertà senza uguaglianza altro non è che un privilegio. L'abolizione della proprietà privata dei mezzi di produzione e del monopolio della conoscenza inerente a tutte le funzioni direttive (produttive, tecniche, politiche, amministrative, sociali, ecc.) è condizione fondamentale «affinché tutti gli esseri umani, nascendo, trovino, sin dai loro primi giorni e per quanto possibile, degli uguali mezzi di sostentamento, di igiene, di sviluppo, di istruzione e di educazione, e possano divenire, ognuno nella misura delle sue capacità e delle sue forze, dei lavoratori di testa e di braccia» (Bakunin, 1989d, p. 195). In questa direzione, «l'Internazionale reclama ad alta voce l'istruzione, tutta la scienza per il popolo» (Bakunin, 1989b, p. 109).

In estrema sintesi, il programma dell'Internazionale viene così formulato da Bakunin:

«Pace, emancipazione e prosperità per tutti gli oppressi. Guerra a tutti gli oppressori e spogliatori. Restituzione completa ai lavoratori: dei capitali, degli edifici di fabbriche, di tutti gli strumenti

di lavoro e delle materie prime alle associazioni. La terra a coloro che la lavorano con le proprie braccia. Libertà, giustizia, fratellanza a tutti gli esseri umani che nascono sulla terra. Eguaglianza per tutti. Per tutti indistintamente tutti i mezzi di sviluppo, di educazione e d'istruzione, e la possibilità eguale di vivere lavorando. Ordinamento della Società per via di federazione libera, dal basso all'alto, delle associazioni operaie tanto industriali quanto agricole, tanto scientifiche quanto artistiche e letterarie, dapprima nella Comune, delle Comuni nelle Regioni, delle Regioni nelle Nazioni, e delle Nazioni nella fraterna Internazionalità» (Bakunin, 1989a, p. 60).

Riepilogando quando finora detto, l'obiettivo della rivoluzione deve essere l'emancipazione umana completa e universale, che consiste: nel superamento dei rapporti di gerarchia e sfruttamento, che da sempre impediscono all'uomo di condurre un'esistenza davvero autonoma e libera; nella piena uguaglianza economica e sociale, che, come sappiamo, non può essere realizzata prescindendo da un'istruzione uguale per tutti; nella libertà politica di ogni membro della società. Quest'ultima, per Bakunin, non deve essere confusa con la libertà politica borghese, che in realtà per il proletariato è schiavitù e oppressione, ma deve essere identificata con «la grande libertà umana che, distruggendo tutte le catene dogmatiche, metafisiche, politiche e giuridiche da cui tutti sono oggi caricati, renderà a tutti, alle collettività come agli individui, la piena autonomia dei loro movimenti e del loro sviluppo, liberati una volta per sempre da tutti gli ispettori, direttori e tutori» (Bakunin, 1920, p. 3).

La critica della libertà politica borghese, ovvero della «libertà di sfruttare, grazie alla potenza assicurata dal capitale e dalla proprietà, il lavoro degli operai» (Bakunin, 2001e, p. 124), viene ripresa da Bakunin anche in altri scritti. A suo avviso, i lavoratori hanno ormai compreso, «attraverso la dura esperienza dei fatti, che queste parole» – uguaglianza politica e libertà politica – «per loro significano soltanto la conservazione della schiavitù economica» (Bakunin, 2001g, p. 153); che tale forma tipicamente moderna di schiavitù esiste non *malgrado* la libertà politica liberale, ma *in virtù* della libertà politica liberale. Infatti, in assenza di emancipazione economica, base di ogni altra emancipazione, il proletariato è quotidianamente costretto a «vendere il proprio lavoro, la propria persona al capitalista che dà i mezzi per non morire di fame» (Bakunin, 1993c, p. 261) e per non interrompere l'accumulazione privata di ricchezza e di poteri direttivi. «Occorre veramente lo spirito interessato alla menzogna dei signori borghesi per osare parlare della libertà politica delle masse operaie! Bella libertà quella che le assoggetta ai capricci del capitale e le incatena per fame alla volontà del capitalista» (Bakunin, 1993c, p. 261). Questa «pretesa libertà politica non fondata sull'uguaglianza economica e sociale [è dunque una libertà] ingannevole» (Bakunin, 1993c, p. 264), illusoria, poiché essa non solo non potrà mai produrre l'emancipazione del proletariato ma rinalda e

inasprisce sempre più le condizioni dell'asservimento e dello sfruttamento dell'uomo sull'uomo. Per libertà politica, dunque, Bakunin intende «la libertà universale degli esseri umani che eleva ognuno alla dignità di uomo» (Bakunin, 1993c, p. 270), cioè la libertà che può scaturire solo dalla più estesa uguaglianza economica e sociale di tutti e dalla piena espansione della solidarietà umana.

2. Gli articoli sull'istruzione integrale

Le riflessioni sopra esposte vengono sviluppate da Bakunin in modo omogeneo in una serie di articoli raggruppati sotto il titolo *L'istruzione integrale* e pubblicati nell'agosto 1869 su «L'Egalité» di Ginevra, l'organo della Federazione svizzera dell'Internazionale. Per Bakunin, la divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale è la causa principale della disuguaglianza e dell'esistenza delle classi sociali; ed è «una causa che si intreccia con il monopolio della scienza e in genere con il monopolio di ogni conoscenza socialmente utile ai fini del comando politico» (Berti, 1977, p. 434). Vi è, nell'analisi bakuniniana, un'interdipendenza fra monopolio della scienza, divisione gerarchica del lavoro sociale e classi. Per questa ragione, scrive Bakunin, non basta abolire la proprietà privata dei mezzi di produzione per realizzare la vera uguaglianza, perché anche in una simile società «chi sa di più dominerà naturalmente chi sa di meno»; e quand'anche inizialmente non esistesse fra gli uomini che questa sola differenza di istruzione e di educazione, «questa differenza produrrebbe in poco tempo tutte le altre e il mondo umano si ritroverebbe nelle attuali condizioni e sarebbe nuovamente diviso in una massa di schiavi da un lato e di un piccolo numero di dominatori dall'altro e i primi, come oggi, lavorerebbero per i secondi» (Bakunin, 2001f, p. 128). Definendo le classi secondo quel rapporto di dominazione-dipendenza che è comune ad ogni società autoritaria (governanti e governati, dirigenti ed esecutori, capi e sudditi), Bakunin fa quindi notare che un tale rapporto potrebbe riproporsi anche in una futura società socialista per via della «proprietà privata» della scienza e delle conoscenze inerenti a tutte le funzioni direttive (produttive, tecniche, politiche, amministrative, sociali, ecc.) detenuta da una élite intellettuale-rivoluzionaria-dirigente. L'abolizione completa delle classi, pertanto, non può che scaturire dall'abolizione della divisione gerarchica del lavoro ovvero dalla socializzazione sia dei mezzi di produzione sia della scienza:

«Noi [...] chiediamo [...] tutta l'istruzione, tanto completa quanto è permesso dal potenziale intellettuale del secolo in cui viviamo così che, al di sopra della massa operaia, non possa trovarsi più nessuna classe cui sia possibile saperne di più e, in virtù di questa condizione, possa dominare e sfruttare» (Bakunin, 2001f, p. 128).

Si delinea, da questa prospettiva, la proposta bakuniniana dell'istruzione integrale quale propedeutica all'integrazione del lavoro fra manuale e intellettuale

in ogni uomo (Tomasi, 1977, pp. 281-282; Smith, 1990, pp. 38-41; Berti, 1994, pp. 89-114; Berti, 2000; Trasatti, 2004; Codello, 2005, pp. 98-123). Se, infatti, si accetta la premessa per cui «sino a quando ci saranno due o più gradi di istruzione, ci saranno necessariamente delle classi» (Bakunin, 2001f, p. 134), si deve concludere che solo con l'istruzione integrale uguale per tutti, volta a portare ogni individuo ai gradi più elevati della scienza, si può realizzare l'uguaglianza. La sola socializzazione dei mezzi di produzione, in altre parole, è insufficiente per raggiungere l'obiettivo egualitario e libertario. Una rivoluzione che mantenesse i subordinati alle loro rispettive funzioni esecutive e manuali non farebbe avanzare di un solo passo la loro reale emancipazione e non produrrebbe né la piena abolizione delle classi né la reale uguaglianza. Occorre perciò lottare per una società in cui, una volta abbattuto il capitalismo, «*tutti devono lavorare e tutti devono essere istruiti*» (Bakunin, 2001f, p. 135): occorre, in altre parole, socializzare anche la scienza mediante l'istruzione. Riunendo le due figure che nella società classista e autoritaria sono separate, l'integrazione del lavoro manuale e intellettuale in ogni uomo costituisce la condizione fondamentale per abolire la divisione gerarchica del lavoro e le classi sociali: «che non ci sia più questa odiosa separazione dei lavoratori del cervello e dei lavoratori manuali» (Bakunin, 1989c, p. 216). Di qui la teorizzazione e di un'educazione e di un'istruzione finalizzate ad uno sviluppo armonico di ogni potenzialità umana, sia intellettuale sia fisica, in grado di superare l'alienazione presente in ogni attività unilaterale. Così il lavoro, ricomposto nella sua totalità, farà dell'uomo una persona completa e libera rispetto alla collettività e alla natura:

«Noi siamo [...] convinti che nell'uomo vivente e completo ognuna di queste due attività, muscolare e cerebrale, deve essere sviluppata in uguale maniera e che lungi dal nuocersi reciprocamente, ciascuna deve sostenere, allargare e rafforzare l'altra: la scienza diverrà più feconda, più utile e più profonda quando lo scienziato non ignorerà più il lavoro manuale e il lavoro dell'operaio istruito sarà più intelligente e quindi più produttivo dell'operaio ignorante. Nello stesso interesse del lavoro come pure in quello della scienza non ci devono più essere né operai né scienziati, ma solo uomini. Si avrà allora questo risultato, che gli uomini che oggi, grazie alla loro intelligenza superiore, fanno parte del mondo esclusivo della scienza e, aderendo pienamente all'universo borghese, piegano tutte le loro invenzioni all'esclusivo profitto della classe privilegiata a cui essi stessi appartengono, una volta divenuti realmente solidali con tutti, solidali non in modo figurale o a parole, ma di fatto con il proprio lavoro, piegheranno altrettanto necessariamente le scoperte e le applicazioni della scienza all'interesse di tutti e, primariamente, alleggeriranno ed eleveranno il lavoro, la sola base legittima e reale della società umana» (Bakunin, 2001f, pp. 135-136).

In uno scritto di poco successivo:

«Bisogna dissolvere la scienza, con l'istruzione generale, uguale per tutti e per tutte, nelle masse, affinché le masse cessino di essere le masse e come tali la materia passiva e sofferente delle evoluzioni storiche, e divenendo una società veramente umana, intelligente e composta da individui realmente liberi, possano prendere ormai i loro destini storici nelle loro mani. Ciò non impedirà certo che uomini di genio, meglio organizzati per le speculazioni scientifiche della stragrande maggioranza, si dedichino più esclusivamente degli altri alla cultura delle scienze e rendano grandi servizi all'umanità, senza però ambire ad altra influenza sociale che l'influenza naturale che uno spirito superiore non manca mai di esercitare sul suo ambiente né ad altra ricompensa che la soddisfazione della loro nobile passione e a volte anche la riconoscenza e la stima dei loro contemporanei. La scienza, diventando patrimonio di tutti, si unirà in qualche modo con la vita immediata e reale di ciascuno. Guadagnerà in utilità e in grazia ciò che perderà in ambizione ed in pedanteria dottrinarie» (Bakunin, 2009b, p. 319).

È opportuno ricordare che in una serie di articoli raggruppati sotto il titolo *Gli incantatori (Les Endormeurs)* e pubblicati su *L'Egalité* di Ginevra tra il giugno e il luglio del 1869 (dunque, poco prima della pubblicazione degli articoli su *L'istruzione integrale*, avvenuta, come sappiamo, nell'agosto 1869), Bakunin aveva anche anticipato quella che sarebbe potuta essere l'obiezione mossa contro il progetto rivoluzionario di socializzazione della scienza quale presupposto necessario per la scomparsa definitiva delle classi: la teorizzazione della disuguaglianza naturale, da cui scaturiscono l'ideologia della società meritocratica e l'ideologia dell'esistenza di una «aristocrazia dell'intelligenza» e della conseguente necessità di un governo della scienza e degli scienziati sull'intero corpo sociale. La teorizzazione della disuguaglianza naturale è un potente argomento ideologico funzionale alla riproduzione dei rapporti gerarchici, e tale teorizzazione, a giudizio di Bakunin, è presente non solo nelle dottrine borghesi ma tende a svilupparsi anche in seno alle dottrine del socialismo autoritario.

Scriva Bakunin:

«Noi [...] chiediamo per il proletariato non solo l'istruzione, ma tutta l'istruzione, l'istruzione integrale e completa, in modo che non possa più esistere sopra di lui, per proteggerlo o per guidarlo, vale a dire per sfruttarlo, nessuna classe superiore per scienza, nessuna aristocrazia di intelligenza. Secondo noi, di tutte le aristocrazie che hanno oppresso ciascuna a sua volta e qualche volta tutte insieme la società umana, questa così detta aristocrazia dell'intelligenza è la più odiosa, la più sprezzante, la

più insolente e la più oppressiva» (Bakunin, 1911, p. 129. Traduzione nostra).

Infatti, continua Bakunin, se «il nobile aristocratico dice: “voi siete un uomo forte e galante, ma non siete nato nobile!”, e se «l’aristocratico del capitale vi riconosce tutti i meriti “ma, aggiunge, voi non avete i soldi!”», l’«aristocratico intelligente ci dice: “voi non sapete nulla, voi non capite nulla, voi siete un asino, e io, uomo intelligente, vi devo percuotere e guidare”. Ecco chi è intollerabile» (Bakunin, 1911, p. 129).

Sanzionando una disuguaglianza che non è più storica, ma naturale, l’ideologia meritocratica non solo finisce per giustificare la gerarchia sociale ma stabilisce anche che tale gerarchia ha dei caratteri imm modificabili. È infatti evidente che, mentre gli impedimenti di carattere storico possono essere eliminabili ed eliminati, quelli di carattere naturale sono, al contrario, inamovibili (e per Bakunin, le “disuguaglianze intellettuali” tra gli individui rimandano soprattutto a fattori di carattere storico-sociale, assai raramente esse rimandano a fattori di carattere “naturale”). La teorizzazione della aristocrazia dell’intelligenza, pertanto, viene a configurarsi storicamente come l’«ultimo rifugio della volontà di dominio» (Bakunin, 1911, p. 129): ultimo rifugio perché, una volta demistificata ogni giustificazione storica della disuguaglianza, non rimane che proclamare quella naturale, la quale, se fosse vera, renderebbe impossibile la realizzazione dell’obiettivo egualitario e libertario. Infatti, se le caratteristiche fondamentali degli uomini, le loro attitudini e le loro capacità sono gerarchicamente diseguali in modo indipendente dai fattori storico-sociali, se cioè tali diversità fanno riferimento esclusivamente alla “natura”, allora, ad un tale ordine gerarchico “naturale” (necessario, imm modificabile ed eterno proprio perché “naturale”) non può che adeguarsi un ordine economico-sociale altrettanto gerarchico (anch’esso, per conseguenza, necessario e imm modificabile), ovvero un ordine umano che afferma e sanziona come “naturale” la divisione gerarchica del lavoro sociale (la divisione verticale del lavoro fra manuale e intellettuale, tra dirigenti ed esecutori, tra capi e sudditi, ecc...) e, dunque, l’inevitabile esistenza delle classi sociali, causa di sfruttamento e di dominazione tipica di ogni assetto autoritario registratosi nel corso della storia.

La teorizzazione dell’aristocrazia dell’intelligenza e l’ideologia della società meritocratica, spiega Bakunin, sono figlie della modernità borghese. L’aristocrazia nobiliare, infatti, non aveva bisogno di tali argomenti per legittimare il suo diritto e il suo potere, il quale veniva appunto esercitato «per grazia di Dio» producendo così in essa tutta una serie di «virtù» accettate e condivise anche dalle masse sottomesse. La borghesia, invece, fondando il suo diritto e le sue pretese solo ed esclusivamente sulla «potenza del denaro», rappresenta «la negazione cinica di tutte le virtù: se hai dei soldi, che tu sia una canaglia o uno stupido, tu possiedi tutti i diritti; se tu non hai i soldi, quali che siano i tuoi meriti personali, tu non vali nulla» (Bakunin, 1911, p. 130). La borghesia, «qualsiasi cosa dica o faccia, è, nel fondo del suo cuore, atea. Essa parla del

buon Dio per il popolo, ma per sé non ne ha bisogno»; essa, infatti, «non è mai nei templi dedicati al Signore»: perché «è nei templi che sono dedicati a Mammona, è nella Borsa, è nei banchi del commercio e della banca e nei grandi stabilimenti industriali, che essa fa i suoi affari». La classe borghese, dunque, ha bisogno di cercare una legittimazione al suo dominio «al di fuori della Chiesa e di Dio»: e sapendo molto bene che la «base principale» del suo potere politico e sociale altro non è che «la sua ricchezza», ma non volendo né potendo ammettere ciò, essa «cerca di spiegare questa potenza attraverso la superiorità della sua intelligenza» (Bakunin, 1911, p. 131). La classe borghese ha così bisogno di appropriarsi anche dei centri produttori di ogni scienza e di ogni sapere, di piegare la «produzione scientifica e culturale» ai suoi interessi particolari. Il risultato, spiega Bakunin, è che le moderne Università europee formano «una sorta di repubblica scientifica» che rende alla classe borghese «gli stessi servizi che la Chiesa cattolica aveva reso precedentemente all'aristocrazia nobiliare; e, come il cattolicesimo aveva sanzionato a suo tempo tutte le violenze della nobiltà contro il popolo, in modo simile l'università, questa Chiesa della scienza borghese, spiega e legittima oggi lo sfruttamento di quello stesso popolo ad opera del capitale». Non è un caso che nel moderno conflitto di classe la scienza «ha preso e continua a prendere così risolutamente le parti dei borghesi». Gli uomini che rappresentano questa scienza, del resto, «sono nati e sono stati cresciuti e istruiti nella classe media, e sotto l'influenza del suo spirito e dei suoi interessi»; essi non possono quindi non opporsi «all'emancipazione integrale e reale del proletariato, e tutte le loro teorie economiche, filosofiche, politiche e sociali» sono elaborate con il duplice scopo di «dimostrare l'incapacità definitiva delle masse operaie» di prendere in mano i propri destini e di autogovernarsi e, per conseguenza, di dimostrare e ribadire quella che è la «missione della borghesia»: governare le sterminate masse lavoratrici «fino alla fine dei secoli» (Bakunin, 1911, p. 131).

A giudizio di Bakunin, le ideologie dell'aristocrazia dell'intelligenza e della società meritocratica si sviluppano anche nella produzione teorica dei rappresentanti del socialismo autoritario e del collettivismo stalinista (non a caso definiti dal russo «socialisti borghesi», pur riconoscendo che essi sono sinceramente guidati dalle idee del bene e del vero); e da tali ideologie, come sappiamo, non può che scaturire, come logica e necessaria conseguenza, la teorizzazione dell'inevitabilità del governo dei monopolizzatori della scienza sull'intera società. Infatti, scrive Bakunin, i «socialisti borghesi» sostengono che le masse lavoratrici «prima di diventare più istruite non devono pensare ad un cambiamento radicale nella propria posizione economica e sociale» (Bakunin, 1911, p. 134). In altre parole, l'élite intellettuale-rivoluzionaria-dirigente, sostenendo la divisione in «due tempi» del processo rivoluzionario, propugna sì la socializzazione dei mezzi di produzione ma non la socializzazione della scienza, rimandando così ad un «dopo» indefinito l'avvento della società senza classi nella misura in cui mantiene inalterata la separazione fra i detentori dei mezzi intellettuali della produzione (cioè della scienza e delle conoscenze ine-

renti a tutte le funzioni direttive economiche, politiche, sociali, ecc...) e gli esclusi da tale sapere, vale a dire la separazione tra dirigenti ed esecutori, tra lavoro intellettuale e lavoro manuale. In questo modo, l'élite intellettuale-rivoluzionaria-dirigente può avviarsi ad assumere il ruolo di una vera e propria nuova aristocrazia di sapienti dedita alle attività della sfera del lavoro intellettuale corrispondenti alle funzioni di comando e di sfruttamento della società ("dittatura del proletariato").

Torniamo agli articoli sull'istruzione integrale. Dopo aver ribadito che l'istruzione di ogni grado deve essere uguale per tutti e perciò deve essere integrale – vale a dire che «deve preparare ogni fanciullo dei due sessi sia alla vita del pensiero sia a quella del lavoro» (Bakunin, 2001f, p. 141) affinché tutti possano diventare degli uomini completi –, Bakunin illustra come deve essere organizzata la diffusione del sapere nella futura società rivoluzionaria in transizione verso l'anarchismo:

«Poiché nessuna mente, per quanto sia possente, è capace di abbracciare nella loro specializzazione tutte le scienze e poiché è assolutamente necessaria una conoscenza generale di tutte le scienze per un completo sviluppo dell'intelletto, l'insegnamento si dividerà in due parti. La parte generale darà tanto gli elementi principali di tutte le scienze, senza alcuna eccezione, quanto la conoscenza non superficiale del loro insieme; la parte specifica sarà necessariamente suddivisa in diversi gruppi, ognuno dei quali abbraccerà in tutta la loro complessità un certo numero di scienze che per loro stessa natura sono destinate a completarsi. La parte generale sarà obbligatoria per tutti i fanciulli e costituirà, per così dire, l'educazione umana del loro intelletto che sostituirà completamente la metafisica e la teologia, portando nello stesso tempo i fanciulli a un punto di osservazione abbastanza elevato perché, una volta raggiunta l'adolescenza, possano scegliere, con cognizione di causa, la speciale facoltà che meglio corrisponderà alle loro inclinazioni naturali e alle loro preferenze» (Bakunin, 2001f, pp. 141-142).

L'istruzione integrale, come sappiamo, prevede che a fianco dell'insegnamento «scientifico o teorico» vi sia anche quello «industriale», perché «soltanto così si formerà l'uomo completo: il lavoratore che capisce e che conosce» (Bakunin, 2001f, p. 143). Come l'insegnamento scientifico, anche quello industriale si divide in due parti:

«L'insegnamento generale, che deve dare ai fanciulli l'idea generale e la prima conoscenza pratica di tutte le industrie, nessuna esclusa, e l'idea del loro insieme, idea che costituisce la civiltà propriamente materiale, la totalità del lavoro umano e la parte speciale,

divisa in gruppi di industrie più strettamente legate fra loro. L'insegnamento generale deve preparare gli adolescenti a scegliere liberamente lo speciale gruppo di industrie e, fra queste, quella particolare verso la quale sentiranno maggiore inclinazione. Appena entrati in questa seconda fase dell'insegnamento industriale, sotto la direzione dei loro insegnanti faranno il loro primo apprendistato» (Bakunin, 2001f, p. 143).

Gli insegnamenti scientifico e industriale sono completati dall'insegnamento «morale», una morale non divina ma umana:

«La morale divina è fondata su due principi immorali: il rispetto dell'autorità e il disprezzo dell'umanità. La morale umana, al contrario, si fonda sul disprezzo dell'autorità e sul rispetto della libertà e dell'umanità. La morale divina considera il lavoro come un avvilimento e come un castigo, la morale umana vede nel lavoro la suprema condizione della felicità e della dignità umana. La morale divina non può che legittimare una politica che riconosce diritti soltanto a coloro che, per la loro posizione economicamente privilegiata, possono vivere senza lavorare. La morale umana non ne accorda che a coloro che vivono per mezzo del lavoro e giudica che solo con il lavoro l'uomo diventa uomo» (Bakunin, 2001f, pp. 143-144).

A proposito di questo percorso formativo, Bakunin ribadisce che l'istruzione richiede inizialmente l'esercizio dell'autorità, prima di sfociare, gradualmente, nell'autonomia e nella libertà; e ricorda che «da un punto di vista positivo, intendiamo per libertà il pieno sviluppo di tutte le facoltà umane, da un punto di vista negativo, intendiamo per libertà l'assoluta indipendenza della volontà di ciascuno di fronte a quella degli altri» (Bakunin, 2001f, p. 144). In uno scritto di poco successivo, così Bakunin descrive i due «punti di vista» della libertà («positivo» e «negativo»):

«Cos'è che costituisce il fondo reale e la condizione positiva della libertà? Esso è dato dallo sviluppo integrale e dal pieno godimento delle facoltà fisiche, intellettuali e morali di ognuno, è dato, per conseguenza, dai mezzi materiali necessari all'esistenza umana di ognuno; è dato ancora dall'educazione e dall'istruzione. Un uomo che muore di inazione, schiacciato dalla miseria, che muore ogni giorno di freddo e di fame, e che vedendo soffrire tutti quelli che ama non può venire in loro soccorso, non è un uomo libero, è uno schiavo. Un uomo condannato a restare tutta la vita un essere brutale per mancanza di educazione umana, un uomo privo d'istruzione, un ignorante, è necessariamente uno schiavo; e se esercita diritti politici, potete essere certi che in un modo o nel-

l'altro li eserciterà sempre contro se stesso, a vantaggio di sfruttatori e padroni. La condizione negativa della libertà è questa: nessun uomo deve obbedire a un altro; egli è libero a condizione che tutti i suoi atti siano determinati non dalla volontà di altri uomini, ma dalla sua volontà e dalle proprie convinzioni. Un uomo obbligato dalla fame a vendere il proprio lavoro, e col lavoro, la persona, al prezzo più basso possibile al capitalista che si degna di sfruttarlo, un uomo che per il suo stato di abbruttimento e la sua ignoranza è abbandonato alla mercé dei suoi sfruttatori sapienti, sarà necessariamente, e sempre, uno schiavo» (Bakunin, 1993c, pp. 261-262).

Nell'ultimo degli articoli sull'istruzione integrale, Bakunin sottolinea come una tale istruzione non possa ovviamente essere possibile nella presente società classista e autoritaria. E non solo per l'opposizione delle classi dominanti. Infatti, «anche se nell'ambiente esistente si riuscissero a fondare scuole che diano ai propri allievi l'istruzione e l'educazione più perfette immaginabili, riuscirebbero a creare degli uomini giusti, liberi, morali? No, perché uscendo dalla scuola, essi si troverebbero in mezzo a una società che è diretta da principi del tutto opposti e, dato che la società è sempre più forte degli individui, essa non tarderebbe a dominarli» (Bakunin, 2001f, p. 150). Il progetto di istruzione integrale formulato da Bakunin, dunque, potrà concretamente realizzarsi solo nella futura società egualitaria e libertaria, cioè in una società in cui «vi sarà certamente meno lusso, ma incontestabilmente molta maggiore ricchezza; e per giunta, vi sarà il lusso ora ignoto a tutti, il lusso dell'umanità, la felicità del pieno sviluppo e della piena libertà di ciascuno nell'eguaglianza di tutti» (Bakunin, 1989a, p. 65).

Come è stato fatto notare, «sia Marx che Bakunin pensavano che l'educazione integrale fosse la base necessaria per il sistema educativo della nuova società a cui miravano» (Smith, 1990, p. 40); sulle questioni relative all'istruzione, l'Associazione Internazionale dei Lavoratori non fa registrare sostanziali divisioni interne. Sia Marx che Bakunin, infatti:

«connettono strettamente la rivoluzione e l'educazione; accusano la borghesia di concedere al proletariato solo quel tanto d'istruzione che giova ai suoi interessi di classe dominante; rifiutano qualsiasi modello di formazione universalmente e atemporalmente valido in nome della natura storica dell'uomo, che soltanto nella società si può realizzare come tale [...]; chiedono per tutti indistintamente condizioni di integrale sviluppo uguali non solo sul piano formale; si domandano chi mai educherà gli educatori; oppongono alla tradizionale cultura accademica teologico-umanistica o alla nuova angustamente scientifica una formazione non unilaterale, dove il lavoro ha un ruolo essenziale» (Tomasi, 1977, p. 284).

Anche Bakunin, inoltre, «nonostante il grande rispetto per il problema dell'educazione integrale, sentiva che il vero problema era economico e in ciò concordava con Marx» (Smith, 1990, p. 41). Nelle condizioni presenti, spiega Bakunin, «gli operai faranno tutto quanto è in loro potere per darsi tutta l'istruzione possibile», ma essi devono concentrare i loro sforzi «anzitutto sulla grande questione della loro *emancipazione economica*, madre di tutte le altre emancipazioni» (Bakunin, 2001f, p. 151).

Anche per Bakunin, dunque, un'istruzione socialista è possibile solo in una società socialista, ovvero in una società finalmente sottratta alla disuguaglianza, all'asservimento, alla violenza e alla competizione per la sopravvivenza a cui il capitalismo condanna gli esseri umani e al cui centro vi sarà finalmente il soddisfacimento dei bisogni ed il pieno sviluppo di ogni uomo nella più completa uguaglianza di tutti.

3. Appendice

Il brano che segue e che riteniamo utile proporre in un paragrafo di appendice è tratto da Bakunin (2009a, pp. 143-144).

«Bisogna diffondere a piene mani l'istruzione delle masse, e trasformare tutte le chiese, tutti quei templi dedicati alla gloria di Dio e all'asservimento degli uomini, in altrettante scuole di emancipazione umana. Ma, innanzitutto, intendiamoci: le scuole propriamente dette, in una società normale, fondata sull'uguaglianza e sul rispetto della libertà umana, non dovranno esistere che per i fanciulli e [non] per gli adulti; e, affinché diventino scuole di emancipazione e non di asservimento, bisognerà eliminarne prima di tutto quella finzione di Dio, l'eterno ed assoluto oppressore; e bisognerà fondare tutta l'educazione dei fanciulli e la loro istruzione sullo sviluppo scientifico della ragione, non su quello della fede; sullo sviluppo della dignità e dell'indipendenza personali, non su quello della pietà e dell'ubbidienza; sul culto della verità e della giustizia e innanzitutto sul rispetto umano, che deve sostituire in tutto e per tutto il culto divino. Il principio d'autorità, nell'educazione dei fanciulli costituisce il punto di partenza naturale; è legittimo, necessario, quando è applicato ai fanciulli di giovane età, quando la loro intelligenza non s'è ancora affatto sviluppata; ma come lo sviluppo di ogni cosa, e di conseguenza anche dell'educazione, implica la negazione successiva del punto di partenza, questo principio deve ridursi gradualmente man mano che la loro educazione e la loro istruzione aumenta, per fare posto alla loro libertà crescente. Ogni educazione razionale non è in fondo altro che questa immolazione progressiva dell'autorità a vantaggio della libertà, lo scopo finale dell'educazione non dovendo essere che quello di formare degli uomini liberi e pieni di rispetto e d'amore per la libertà altrui. Così il primo giorno della vita scolastica, se la scuola prende i fanciulli piccoli, quando cominciano appena a balbettare qualche parola, dev'essere quello della più grande autorità e di un'assenza pressoché completa di

libertà; ma il suo ultimo giorno dev'essere al contrario quello della più grande libertà e dell'abolizione assoluta di ogni vestigio del principio animale o divino dell'autorità. Il principio d'autorità, applicato agli uomini che hanno superato o raggiunto la maggiore età, diventa una mostruosità, una negazione flagrante dell'umanità, una fonte di schiavitù e di depravazione intellettuale e morale. Purtroppo, i governi paternalistici hanno lasciato marcire le masse popolari in una così profonda ignoranza, che sarà necessario fondare delle scuole non soltanto per i figli del popolo, ma per il popolo stesso. Ma da queste scuole dovranno essere eliminate assolutamente fin le minime applicazioni o manifestazioni del principio d'autorità. Non saranno più delle scuole, ma delle accademie popolari, nelle quali non si potrà più parlare di scolari e di maestri, in cui il popolo verrà liberamente a prendere, se lo ritiene necessario, un insegnamento libero, e nelle quali, ricco della sua esperienza, potrà insegnare, a sua volta, parecchie cose ai professori che gli forniranno delle conoscenze che esso non possiede. Sarà dunque un insegnamento reciproco, un atto di fratellanza intellettuale tra la gioventù istruita e il popolo. La vera scuola per il popolo e per tutti gli uomini adulti, è la vita. L'unica grande e onnipotente autorità naturale e razionale insieme, l'unica che noi possiamo rispettare, sarà quella dello spirito collettivo e pubblico di una società fondata sull'uguaglianza e sulla solidarietà, altrettanto che sulla libertà e sul rispetto umano e reciproco di tutti i suoi membri. Sì, ecco un'autorità niente affatto divina, completamente umana, ma dinanzi alla quale noi ci inchineremo molto volentieri, certi che anziché asservirli, essa emanciperà gli uomini. Sarà mille volte più potente, siatene certi, di tutte le vostre autorità divine, teologiche, metafisiche, politiche e giuridiche istituite dalla Chiesa e dallo Stato, più potente dei vostri codici penali, dei vostri carcerieri e dei vostri carnefici. La potenza del sentimento collettivo o dello spirito pubblico è già molto considerevole oggi. Gli uomini più capaci di commettere dei crimini osano raramente sfidarla, affrontarla apertamente. Cercheranno di ingannarla, ma si guarderanno bene dal trattarla rudemente, a meno che non si sentano appoggiati quanto meno da una qualche minoranza. Nessun uomo, per quanto potente si ritenga, avrà mai la forza di sopportare il disprezzo unanime della società, nessuno potrebbe vivere senza sentirsi sostenuto dal consenso e dalla stima almeno di una parte di questa società. Bisogna che un uomo sia spinto da un'immensa e davvero sincera convinzione, perché trovi in sé il coraggio di opinare e di marciare contro tutti, e mai un uomo egoista, depravato e vile, avrà quel coraggio. Nulla prova meglio la solidarietà reciproca e fatale, questa legge di socialità che lega tutti gli uomini, che questo fatto, che ciascuno di noi può constatare, ogni giorno, e su se stesso e su tutti gli uomini che conosce. Ma se questa forza sociale esiste, perché non è stata sufficiente, finora, a moralizzare, a umanizzare gli uomini? A questa domanda, la risposta è molto semplice: perché, finora, neppure essa è stata affatto umanizzata; e non è stata umanizzata finora perché la vita sociale di cui è sempre la fedele espressione è fondata, come è noto, sul culto divino, non sul rispetto umano; sull'autorità, non sulla libertà; sul privilegio, non

sull'uguaglianza; sullo sfruttamento, non sulla fratellanza degli uomini; sull'iniquità e la menzogna, non sulla giustizia e sulla verità. Di conseguenza la sua azione reale, sempre in contraddizione con le teorie umanitarie che professa, ha esercitato costantemente un'influenza funesta e corrottrice, non morale. Essa non frena i vizi e i crimini, ma li crea. La sua autorità è di conseguenza un'autorità divina, antiumana; la sua influenza è nociva e funesta. Volete renderli caritatevoli ed umani? Fate la Rivoluzione sociale. Fate che tutti i bisogni divengano realmente solidali, che gli interessi materiali e sociali di ciascuno divengano conformi ai doveri umani di ciascuno. E, per questo, non c'è che un solo mezzo: distruggete tutte le istituzioni della disuguaglianza; fondate l'uguaglianza economica e sociale di tutti, e su questa base si eleverà la libertà, la moralità, l'umanità solidale di tutti».

Riferimenti Bibliografici

- ARVON H. (1970). *Bakunin. La vita, il pensiero, i testi esemplari*. Milano: Accademia – Sansoni.
- BAKUNIN M. (1911). *Les Endormeurs* [1869]. In M. Bakounine, *Oeuvres*, Tome V (pp. 106-134). Paris: Stock.
- BAKUNIN M. (1920). Vecchia critica. Da una lettera scritta a Zurigo nell'ottobre del 1872, lettera che Bakunin non ha mai terminata né spedita. In «Il Risveglio», *Comunista-Anarchico*, a. XX, n. 536, Ginevra, 10/04/1920, p. 3.
- BAKUNIN M. (1972a). Catechismo rivoluzionario [1866]. In M. Bakunin, *Libertà, eguaglianza, rivoluzione*, scritti scelti a cura di S. Dolgoff (pp. 83-110). Milano: Antistato.
- BAKUNIN M. (1972b). Federalismo, socialismo, anti-teologismo [1867]. In M. Bakunin, *Libertà, eguaglianza, rivoluzione*, scritti scelti a cura di S. Dolgoff (pp. 115-162). Milano: Antistato.
- BAKUNIN M. (1972c). Il programma della Fratellanza universale [1869]. In M. Bakunin, *Libertà, eguaglianza, rivoluzione*, scritti scelti a cura di S. Dolgoff (pp. 163-170). Milano: Antistato.
- BAKUNIN M. (1977a). Ai compagni della Federazione delle sessioni internazionali del Giura [1872]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. III, *La questione germano-slava. Il comunismo di Stato (1872)* (pp. 21-117). Catania: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1977b). Stato e Anarchia [1873]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. IV, *Stato e Anarchia. Dove andare cosa fare (1873)* (pp. 19-240). Catania: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1978). *Lettera ad uno svedese* [1864]. Ragusa: La Fiaccola.
- BAKUNIN M. (1985a). La scienza e la questione vitale della rivoluzione [1870]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. VI, *Relazioni slave (1870-1875)*, (pp. 48-81). Catania: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1985b). Gli intrighi di Outine [1870]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. VI, *Relazioni slave (1870-1875)* (pp. 129-140). Catania: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1989a). Il socialismo e Mazzini. Lettera agli amici d'Italia [1871]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. II, *La Prima Internazionale in Italia e il conflitto con Marx. Scritti e materiali (1871-1872)* (pp. 25-74). Catania: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1989b). Articolo “contro Mazzini” [1871]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Ge-

- schiedenis di Amsterdam, vol. II, *La Prima Internazionale in Italia e il conflitto con Marx. Scritti e materiali (1871-1872)* (pp. 98-120). Catania: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1989c). Lettera a Lodovico Nabruzzi [1872]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. II, *La Prima Internazionale in Italia e il conflitto con Marx. Scritti e materiali (1871-1872)* (pp. 216-220). Catania: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1989d). Articolo francese destinato a «La revolution sociale» [1872]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. II, *La Prima Internazionale in Italia e il conflitto con Marx. Scritti e materiali (1871-1872)* (pp. 190-215). Catania: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1993a). La situazione politica in Francia [1870]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. VII, *La guerra franco-tedesca e la rivoluzione sociale in Francia (1870-1871)* (pp. 186-248). Roma: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1993b). Lettera a un francese [1870]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. VII, *La guerra franco-tedesca e la rivoluzione sociale in Francia (1870-1871)* (pp. 35-149). Roma: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (1993c). Tre conferenze fatte agli operai della valle di Saint-Imier [1871]. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. VII, *La guerra franco-tedesca e la rivoluzione sociale in Francia (1870-1871)* (pp. 254-281). Roma: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (2001a). Lettera prima [1865]. In M. Bakunin, *Là dove c'è lo Stato non c'è libertà*, scritti scelti a cura di L. Michelini (pp. 85-90). Colognola ai Colli: Demetra.
- BAKUNIN M. (2001b). Lettera terza [1865]. In M. Bakunin, *Là dove c'è lo Stato non c'è libertà*, scritti scelti a cura di L. Michelini (pp. 94-96). Colognola ai Colli: Demetra.
- BAKUNIN M. (2001c). Lettera quarta [1865]. In M. Bakunin, *Là dove c'è lo Stato non c'è libertà*, scritti scelti a cura di L. Michelini (pp. 96-100). Colognola ai Colli: Demetra.
- BAKUNIN M. (2001d). Il tribunale del signor Coullery [1869]. In M. Bakunin, *Là dove c'è lo Stato non c'è libertà*, scritti scelti a cura di L. Michelini (pp. 114-120). Colognola ai Colli: Demetra.
- BAKUNIN M. (2001e). Gli incantatori [1869]. In M. Bakunin, *Là dove c'è lo Stato non c'è libertà*, scritti scelti a cura di L. Michelini (pp. 121-126). Colognola ai Colli: Demetra.
- BAKUNIN M. (2001f). L'istruzione integrale [1869]. In M. Bakunin, *Là dove c'è lo Stato non c'è libertà*, scritti scelti a cura di L. Michelini (pp. 127-151). Colognola ai Colli: Demetra.

- BAKUNIN M. (2001g). *Politica dell'Internazionale [1869]*. In M. Bakunin, *Là dove c'è lo Stato non c'è libertà*, scritti scelti a cura di L. Michelini (pp. 152-156). Colognola ai Colli: Demetra.
- BAKUNIN M. (2009a). *L'impero knut-germanico e la rivoluzione sociale [1870-1871]*. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. VIII, *L'impero knut-germanico e la rivoluzione sociale (1870-1871)* (pp. 25-227). Trieste: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (2009b). *Considerazioni filosofiche sul fantasma divino, sul mondo reale e sull'uomo [1870]*. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. VIII, *L'impero knut-germanico e la rivoluzione sociale (1870-1871)* (pp. 228-322). Trieste: Anarchismo.
- BAKUNIN M. (2009c). *Preambolo alla seconda parte dell'Impero knut-germanico [1871]*. In M. Bakunin, *Opere Complete*, a cura di A. Lehning dell'Internationaal Instituut Voor Sociale Geschiedenis di Amsterdam, vol. VIII, *L'impero knut-germanico e la rivoluzione sociale (1870-1871)* (pp. 323-338). Trieste: Anarchismo.
- BERTI G. (1977). *Per una lettura attuale di Bakunin*. In AA.VV., *Bakunin cent'anni dopo. Atti del convegno internazionale di studi bakuniniani* (pp. 431-464). Milano: Antistato.
- BERTI G. (1994). *Un'idea esagerata di libertà. Introduzione al pensiero anarchico*. Milano: Elèuthera.
- BERTI G. (2000). *Introduzione*. In M. Bakunin, *La libertà degli uguali*, a cura di G. Berti (pp. 7-31). Milano: Elèuthera.
- CERRITO G. (2002). *Il ruolo dell'organizzazione anarchica [1973]*. Pescara: Samizdat.
- CODELLO F. (2005). *«La buona educazione». Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*. Milano: FrancoAngeli.
- COLE G.D.H. (1967). *Storia del pensiero socialista*, vol. II, *Marxismo e anarchismo 1850-1890*. Bari: Laterza.
- GIULIANELLI R. (1998). *Bakunin e la rivoluzione anarchica*. Casalvelino Scalo: Galzerano.
- GUERIN D. (2002). *L'anarchismo dalla dottrina all'azione [1969]*. Pescara: Samizdat.
- GUILLAUME J. (2004). *L'Internazionale. Documenti e ricordi (1864-1878) [1905-1910]*, 4 Tomi, Tomo I. Chieti: Centro Studi Libertari "Camillo Di Sciullo".
- ROTA GHIBAUDI S. (1977). *Bakunin e Rousseau*. In AA.VV., *Bakunin cent'anni dopo. Atti del convegno internazionale di studi bakuniniani* (pp. 239-260). Milano: Antistato.
- SMITH M.P. (1990). *Educare per la libertà. Il metodo anarchico*. Milano: Elèuthera.
- TOMASI T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.

- TOMASI T. (1977). La dimensione pedagogica del pensiero bakuniniano. In AA.VV., *Bakunin cent'anni dopo. Atti del convegno internazionale di studi bakuniniani* (pp. 261-286). Milano: Antistato.
- TRASATTI F. (2004). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Milano: Elèuthera.

CAPITOLO 2

Paul Robin.

Attualità pedagogica di un pensatore libertario

di Fabio Bocci

*La science officielle de l'éducation ne trouve rien de mieux à faire
des jeunes adolescents que de les enfermer:
les privilégiés au collège, les vulgaires à l'atelier,
les parias en prison.*
(Paul Robin)

1. Premessa

Al pari di altre figure poco o per nulla considerate dalla Pedagogia ufficiale – pensiamo, ad esempio, ad Antonio Gonnelli Cioni e a Ugo Pizzoli (Gandini, 1995, Pesci, 1999, Bocci, 2016a; 2016b) – si potrebbe (e lo facciamo) aprire il presente contributo affermando: Paul Robin: chi era costui? Cosa che del resto ha fatto Christiane Demeulenaere-Douyère, la studiosa che a lui ha dedicato un poderoso volume e che afferma in proposito:

«Paul Robin merita indubbiamente di essere collocato nel Panthéon dei grandi dimenticati della Storia. E in effetti, chi al giorno d'oggi, anche tra il pubblico colto, si ricorda ancora del suo nome?» (Demeulenaere-Douyère, 1994)⁴.

Siamo consapevoli, infatti, che – soprattutto nella pubblicistica educativa italiana – a prescindere da chi scrive che ha dedicato alcune pubblicazioni a Robin o vi ha fatto riferimento (Bocci, 2011; 2012; 2013) – pochissimi e tutti nell'ambito del pensiero anarchico (ci riferiamo in particolar modo a Filippo Trasatti, a Francesco Codello e, in generale, alla casa editrice Elèuthera) hanno riservato attenzioni a questo interessante e, per molti versi, straordinario pensatore e educatore.

Le ragioni di questa omissione sono da ravvisare, principalmente, nel fatto che il pensiero anarchico e l'educazione libertaria non hanno trovato, né trovano tutt'ora, ampio spazio nella pedagogia istituzionale (nei programmi di

⁴ La citazione è tratta dalla quarta pagina di copertina del volume. La presente traduzione come le successive sono nostre (con la supervisione di Carla Gueli).

studio dei corsi di pedagogia nelle accademie) e, naturalmente, anche la manualistica di settore ne risente.

Eppure Paul Robin è stato non solo protagonista di esperienze educative di grande rilievo per l'analisi pedagogica (come quella di Cempuis di cui parleremo più avanti), ma anche un anticipatore di pratiche la cui attualità è a dir poco sconcertante (considerando la stagnazione in cui continua a versare la pratica didattica nostrana).

Fin da quando abbiamo avuto la fortuna di incontrare questa figura (grazie al volume di Trasatti *Lessico minimo di pedagogia libertaria*) questi aspetti innovativi sono immediatamente risaltati ai nostri occhi e ce ne siamo immediatamente innamorati. E non abbiamo timore di utilizzare questo termine, perché siamo ben consapevoli che non solo dobbiamo essere testimoni dell'amore per la conoscenza ma, anche (soprattutto) esempi di come per conoscere sia necessario (sentire il bisogno di) essere innamorati del conoscere. Questione ben nota a partire da Platone e dal suo Simposio, ma che noi intendiamo anche come atto politico, ossia come atto di una volontà che si co-scientizza attraverso la conoscenza (che è, e non può non essere, atto relazionale, come quello dell'innamorato che prende coscienza dell'amore grazie alla figura dell'altro, ossia dell'amato/amante) e si libera e, di conseguenza, liberandosi libera i processi di umanizzazione che attraverso il conoscere si realizzano e si dipanano.

Ci sembrano ragioni sufficienti per continuare ad interessarci e cercare di far interessare (innamorare) anche i lettori di questo personaggio semisconosciuto che ha per nome Paul Robin. Una figura che è stata indicata come un punto di riferimento da numerosi pensatori ed educatori libertari, a partire da Sébastien Faure, e che giustamente Christiane Demeulenaere-Douyère definisce un *militante della libertà e della felicità*. Appellativo non di poco conto se si tiene presente che, come ricorda Colin Ward (2008), William Godwin, dai più considerato l'iniziatore del pensiero anarchico, nel suo *The Enquirer* del 1797 afferma che *il vero oggetto dell'educazione, come di ogni processo morale, è generare la felicità*.

2. Un breve profilo biografico di Paul Robin

Paul Robin nasce a Toulon il 3 aprile del 1837 in una famiglia borghese e cattolica. Il padre è un funzionario della Marina, e per questa ragione il nucleo familiare subisce numerosi trasferimenti in varie città.

Il giovane Paul è descritto come brillante e curioso (Demeulenaere-Douyère, 1994): frequenta i licei di Bordeaux e di Brest e, concluso questo ciclo di studi, nel 1858 accede alla *École Normale Supérieure*. Risale a questo periodo la nascita del suo interesse per l'educazione e per l'insegnamento. Una volta conseguito il titolo, infatti (siamo intorno al 1861), diviene professore e ha l'opportunità di esercitare il mestiere in una serie di esperienze a scuola sia

nella Vendée sia a Brest. Durante questi primi approcci all'insegnamento emerge anche il suo profilo di personalità poco incline ad accettare la sottomissione a pratiche verticistiche e dominate dalla burocrazia.

Portatore di idee pedagogico-didattiche innovative (non solo in quanto giovane ma per una sua spiccata tendenza a ridefinire il concetto stesso di educazione), come quella di organizzare passeggiate naturalistiche negli orti botanici o le visite ai laboratori artigianali, Robin si scontra immediatamente con le regole restrittive e autoritarie imposte dall'istituzione scolastica. Il fatto di coinvolgere anche la popolazione nei suoi corsi di musica e di astronomia⁵, poi, è ritenuto un modo di fare troppo rivoluzionario, con conseguenze disciplinari della direzione nei suoi confronti che arrivano, infine, all'allontanamento.

Questi episodi portano Robin a dimettersi dal ruolo docente già nel 1865. Una rottura con l'istituzione a cui si accompagna anche quella con la famiglia, che, al pari della scuola, è invisa alle scelte politiche verso le quali il ventottenne Paul si sente attratto. Si trasferisce quindi a Bruxelles, mantenendosi grazie alle lezioni impartite privatamente ad alcuni allievi. Qui incontra e sposa la figlia di un noto esponente socialista, Delasalle, e frequenta i circoli socialisti assumendo diverse incombenze per quel che riguarda le questioni educative.

Divenuto un militante della *Prima Internazionale*, il suo impegno è principalmente indirizzato agli aspetti educativi e alle sollecitazioni provenienti dai fautori della pedagogia popolare e libertaria.

Robin non è solo un attivista ma anche un pensatore e i suoi scritti sono talmente degni di considerazione che il *Congresso di Bruxelles* del 1868 sceglie di adottare un suo rapporto sull'*insegnamento integrale*.

L'intensa attività politica di Robin determina nel 1869 la sua espulsione dal Belgio. Si trasferisce allora in Svizzera, più precisamente a Ginevra, dove entra in contatto con Michail Bakunin che nutre per il nuovo amico una sincera simpatia. Sempre nel 1869 appare sulla *Revue de philosophie positive* un suo articolo sul tema della pedagogia libertaria che per Robin si fonda sull'idea di educazione integrale.

La dedizione totale alla causa della libertà e dell'educazione è molto apprezzata nella rete dei compagni di lotta e la sua figura spicca non solo per lo spessore del pensiero politico ma anche per il sostrato scientifico che lo caratterizza. In proposito Christiane Demeulenaere-Douyère riporta l'interessante testimonianza del compagno James Guillaume (1844-1916). Questi, che condivide con Robin l'esperienza a scuola come insegnante e la militanza socialista, lo definisce molto devoto e attivo, intelligente e con una seria cultura scientifica.

Nel frattempo si trasferisce a Parigi dove, nel 1870, è arrestato con l'accusa di essere un *agitatore internazionalista*. Rimesso in libertà, a seguito della proclamazione della Repubblica, Robin pubblica su *Le Progrès* un saggio dal titolo

⁵ Ci arrisichiamo ad affermare che in questo Robin può essere considerato un anticipatore dell'idea di scuola popolare e, (qui siamo invece volutamente, ma in senso positivo, provocatori), di quella accademica di *terza missione*.

L'educazione dei bambini che ottiene, come spesso accade ai suoi scritti, una notevole e ampia risonanza.

Dopo aver redatto un ulteriore rapporto sull'educazione per l'imminente Congresso di Mayence, si trasferisce a Londra dove risiede fino al 1879. Durante questo periodo entra in contatto con diverse personalità di spicco, tra le quali John Stuart Mill e Karl Marx. I due iniziano a frequentarsi e stringono una amicizia ma, a causa, della simpatia manifestata da Robin per la *Federazione anarchica del Giura* si genera un crescente conflitto tra i due fino all'espulsione dall'*Internazionale dei Lavoratori*.

Nel periodo immediatamente successivo all'allontanamento dall'organizzazione Robin pubblica un ulteriore articolo sulla *Revue de philosophie positive* e si avvicina al neo-malthusianesimo (movimento che si ispira al pensiero di Thomas Robert Malthus, 1766-1834)⁶ proponendone una sintesi personale riconducibile a tre principi: *Buona nascita; Buona educazione; Buona organizzazione sociale*.

Rientrato in Francia, collabora con Ferdinand Buisson (1841-1932)⁷ – comunardo e membro della *fratellanza bakuninista* (rete creata dallo stesso Bakunin) – alla stesura del *Dictionnaire pédagogique*.

Come pone in evidenza Christiane Demeulenaere-Douyère, Robin:

«insiste in particolare sulla pedagogia utilizzata per sviluppare tutti gli aspetti della personalità del bambino: le abilità manuali, l'educazione fisica, gli esercizi intellettuali, il canto, il disegno» (Demeulenaere-Douyère, 1994, p. 125).

Come vedremo a breve sono questi alcuni degli aspetti fondanti la concezione robiniana dell'educazione integrale.

Tornando a questo breve profilo biografico, grazie a Buisson, che ha ricevuto dal ministro dell'educazione Jules Ferry (1832-1893) il compito di occuparsi del settore dell'istruzione primaria, Robin assume l'incarico di Ispettore per scuola elementare di Blois. Come di consueto è un impegno istituzionale al quale si dedica con grande passione, entusiasmo e competenza. In una circolare indirizzata agli insegnanti che coordina ricorda loro la necessità di una

⁶ Thomas Robert Malthus, studioso di matematica, economista, demografo e pastore anglicano inglese, è noto per aver pubblicato nel 1798 il saggio *An essay of the principle of the population as it affects the future improvement of society* in cui analizza l'effetto dell'incremento demografico sulla struttura sociale e sullo sviluppo dell'umanità. Le teorie economiche di Malthus hanno avuto una ricaduta sulle riflessioni di alcuni economisti britannici, quali Keynes o Ricardo, così come la sua idea di *Lotta per la sopravvivenza* (dettata dallo squilibrio tra popolazione e risorse) sembra aver avuto una qualche ripercussione su l'impianto evolucionista di Charles Darwin. La teoria demografica di Malthus, inoltre, ha ispirato la cosiddetta corrente del malthusianesimo che ha sostenuto il ricorso al controllo delle nascite per fronteggiare l'impoverimento dell'umanità.

⁷ Buisson, ha fondato, tra l'altro, la *Lega internazionale per la pace* (nel 1866) e, nel 1898, *La lega per i diritti dell'uomo* (a seguito dell'ingiusta condanna a Alfred Dreyfus). Per il suo impegno nel 1927 gli è stato conferito il *Premio Nobel per la pace*.

didattica viva e concreta, sottolinea l'importanza e l'utilità del disegno, del lavoro manuale, della musica, dell'igiene, dell'attività fisica così come la cura per la ricerca scientifica e per le arti in genere, suggerisce di avvalersi di visite guidate che permettano ai fanciulli di avere contatti con i contesti di appartenenza. Inoltre li coinvolge nella sperimentazione di alcune proposte didattiche da lui ideate.

Purtroppo, come già accaduto in precedenza, queste iniziative didattiche non consuete suscitano polemiche e ostilità, tanto da determinare un nuovo allontanamento di Robin dal mondo della scuola.

Si giunge infine al 1880, anno in cui, in linea di continuità col suo pensiero, crea il primo *Circolo pedagogico* di Francia dotandolo di una biblioteca specialistica e di un museo della didattica.

Nello stesso anno, sempre per il tramite di Buisson, Robin è invitato a dirigere l'*Orphelinat Prévoist*, l'orfanotrofio di Cempuis (nei pressi di Grandvilliers). Come si evidenzierà nel paragrafo dedicato a questa esperienza, proprio a Cempuis Robin riesce a mettere in pratica in modo sistematico le proprie concezioni pedagogiche libertarie: tra queste l'educazione integrale, l'antiautoritarismo, l'uguaglianza nel rispetto delle diversità, la coeducazione dei sessi.

Dopo l'ennesima rimozione, determinata nel 1894 da una pretestuosa campagna promossa da gruppi reazionari che temono gli influssi di questo esperimento pedagogico innovativo (non a caso l'anno precedente lo studioso aveva firmato il *Manifesto agli amici dell'istruzione e del progresso per la diffusione dei principali metodi e procedimenti dell'istruzione integrale*), Robin si dedica all'educazione sessuale e aderisce al movimento per il controllo delle nascite, dando anche in questo ambito un valido contributo.

Sempre molto attivo sul piano sociale, fonda a Bruxelles il periodico *L'istruzione integrale*, si impegna in diversi progetti di educazione popolare e tiene numerose conferenze in varie città. Nel 1896 fonda la *Ligue de la régénération humaine* che conta il sostegno di numerosi pensatori libertari.

Continua però ad essere perseguitato dai suoi detrattori, che non gli perdonano il fatto di saper coniugare impegno politico e azione educativa come forza emancipatrice (anche in questo un anticipatore, ad esempio, di Paulo Freire). La sua visione progressista e libertaria delle relazioni umane impaurisce i benpensanti borghesi che vogliono una società bloccata su rapporti di forza verticistici e che, in nome della difesa della tradizione (patria, famiglia, scuola, identità nazionale, ecc...) si scagliano contro tutto ciò che mette in discussione lo status quo. Nella fattispecie, la ragione di questa ennesima campagna contro Robin è l'accusa di aver osato scrivere alcuni libelli a sostegno dell'emancipazione femminile. Costretto a un esilio forzato in Nuova Zelanda, che va dal 1900 e al 190, dopo una amnistia rientra in Europa e riprende le proprie attività collaborando con l'*Ecole Renouée*.

Gli ultimi anni di vita sono purtroppo contrassegnati da difficoltà economiche e da un precario stato di salute, condizioni queste che lo spingono al suicidio.

Come rievoca con la consueta dovizia di particolari Christiane Demeulenaere-Douyère, il 31 agosto del 1912, giorno dell'anniversario del suo licenziamento dall'Orphelinat Prévost di Cempuis, dopo aver sistemato le varie cose e deciso di lasciare in eredità il suo corpo alla scienza, Robin ingerisce diverse dosi di cloridrato di morfina. Durante la lunga agonia, morirà al mattino del giorno seguente, si preoccupa che gli amici non si diano tanto affanno per lui (lascia scritto «i morti non hanno bisogno di nulla. Loro hanno cose migliori da fare») e, soprattutto «in un ultimo riflesso di uomo di scienza, cerca di annotare le fasi di avvelenamento» (Demeulenaere-Douyère, 1994, p. 388).

Il suo corpo, cremato, è sepolto nel Cimitero Père-Lachaise di Parigi.

3. I capisaldi dell'educazione libertaria di Robin, tra teoria e prassi

Cercheremo in questo paragrafo di dare conto – anche con alcune considerazioni che rimandano all'attualità o ad altri studiosi – di alcuni aspetti che caratterizzano il pensiero e l'azione educativa (sempre interconnessi tra loro e sempre sostenuti da una visione politica del pensare e dell'agire) di Robin.

Il primo aspetto riguarda indubbiamente la concezione dell'educazione integrale. Il secondo concerne la visione utopica che permea l'opera di Robin. Il terzo attiene la questione femminile. Il quarto fa riferimento al concetto di felicità, come caposaldo della concezione libertaria non solo dell'educazione ma della vita stessa. Il quinto, infine, che costituisce il compendio teorico-pratico di tutti i precedenti, ci porta all'interno dell'esperimento realizzato presso l'orfanotrofio di Cempuis.

A seguire, nei successivi paragrafi, ci concederemo il permesso di dare agio a una nostra suggestione: porre in dialogo Robin con un gigante della pedagogia, qual è Edouard Séguin.

In ultimo, avviandoci a concludere, cercheremo di attualizzare il lascito pedagogico di Robin anche in riferimento alla possibilità, già da noi sondata in un precedente lavoro (Bocci, 2013), di intravedere nel suo approccio libertario all'educazione un prodromo della cultura inclusiva.

3.1 *L'educazione integrale*

Filippo Trasatti nel volume *Lessico minimo di pedagogia libertaria* evidenzia come il concetto di *Educazione Integrale* provenga dalla tradizione ottocentesca dell'educazione popolare e libertaria. In modo particolare, segnala Trasatti, è da attribuire a Charles Fourier (1772-1830) che la considera come un aspetto essenziale di *Armonia*, l'ultimo dei sette stadi immaginati dal pensatore come fasi di sviluppo dell'umanità⁸.

⁸ Nel momento in cui Fourier elabora questa sua teoria afferma che l'umanità si trova tra il quarto stadio (*barbarie*) e il quinto (*civiltà*). A questi avrebbero fatto seguito il *garantismo* (sesto stadio) e l'*armonia* (settimo stadio).

Fourier nel criticare la società del proprio tempo intravede come aspetti deleteri:

«la frattura tra lavoro manuale e lavoro intellettuale che porta alla mutilazione del lavoratore, e la specializzazione, che penalizza le vocazioni e la varietà dei desideri umani» (Trasatti, 2004, p. 65).

Lo scopo di/dell'Armonia, invece, è quello dell'unità e, pertanto, per raggiungerla l'azione educativa deve essere *Integrale* (ossia in grado di abbracciare tutti gli aspetti del corpo e dell'anima) e *Composita* (finalizzata a formare nello stesso momento corpo e anima).

L'educazione integrale, dunque, è una concettualizzazione dell'educazione finalizzata a determinare un progressivo ed equilibrato sviluppo dell'essere umano nella propria interezza, partendo dal presupposto, caro a Fourier, che l'essere umano ha molte sfaccettature che vanno educate. La qual cosa deve avvenire senza discontinuità, fratture e, soprattutto, senza che una parte debba essere sacrificata a vantaggio di un'altra (Dommanget, 1951).

Si tratta di una concezione che si ritrova anche nell'opera di numerosi esponenti del pensiero libertario, tra i quali spiccano sicuramente Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Michail Bakunin (1814-1876) o Sébastien Faure (1858-1942).

Per Proudhon, ad esempio, è di fondamentale importanza l'*educazione politecnica*, in grado di consentire al bambino come al ragazzo di fare pratica con le varie attività industriali – da quelle più semplici a quelle più complesse – senza però specializzarsi in nessuna di esse.

Come mette in evidenza Michel P. Smith nel suo fondamentale saggio *Educare per la libertà. Il metodo anarchico*:

«la specializzazione infatti veniva dopo. Il bambino avrebbe cominciato il suo apprendistato politecnico intorno all'età di 7 o 8 anni e avrebbe continuato per dieci o dodici anni a seconda che il programma fosse rivolto al settore agricolo o a quello industriale. Alla fine avrebbe raggiunto la qualifica di artigiano specializzato in un settore particolare, ma avrebbe acquisito abilità anche in altri settori» (Smith, 1990, p. 36).

Bakunin (1976), diversamente, pone l'accento sul fatto che l'istruzione (a qualsiasi livello) debba essere uguale per tutti, ossia debba in primo luogo riguardare indistintamente il genere maschile e quello femminile e, soprattutto, debba coniugare la dimensione del pensiero (intellettuale) con quella del lavoro (manuale) in modo che ciascuno possa divenire un essere umano completo (e non scisso).

Lo stesso dicasi per Sébastien Faure, il quale, nell'attuare il suo laboratorio di educazione libertaria a *La Ruche (L'Alveare)* sottolinea come i *lavoratori manuali* debbano essere (messi) in grado di affrontare lo studio di un problema scientifico, pianificare un progetto, sostenere un dibattito e apprezzare l'arte

e, allo stesso modo, i lavoratori intellettuali, debbano essere (messi) in grado di adoperare le braccia (mettere le mani in pasta)⁹.

Si tratta di prospettive tutte molto significative, che hanno avuto (e hanno tutt'ora) degli influssi rilevanti, almeno nelle posizioni che cercano di destrutturare un certo modo di intendere il sistema formativo¹⁰.

Tuttavia, senza togliere alcun merito a questi e a altri pensatori ed educatori, non vi è dubbio che si debba proprio a Paul Robin:

«la stesura di una delle formulazioni principali della dottrina sull'educazione integrale» (Smith, 1990, p. 43).

Robin, infatti, non solo concepisce l'educazione integrale come la congiunzione di tre dimensioni tra loro interagenti (*fisica, intellettuale e morale*), ma include nella dimensione intellettuale anche l'aspetto manuale. A suo avviso, infatti, la distinzione tra teorico e pratico è rischiosa in quanto ha per effetto la scarsa considerazione del *sapere pratico*:

«Senza perdere di vista l'insegnamento teorico dei lavori manuali e gli esercizi di applicazione che ne derivano, dirigiamo questi ultimi verso il lato pratico e proviamo fin dall'inizio a dare loro uno scopo utile» (Robin, 1887b).

Si tratta di una idea di educazione capace di fornire ai/alle bambini/e come ai/alle ragazzi/e un'ampia gamma di possibilità, tali da consentire loro di agire in autonomia e di sviluppare al meglio le potenzialità individuali.

Come si è detto, Robin ha la possibilità di sperimentare tali concezioni pedagogiche nell'esperienza compiuta tra il 1880 e il 1894 presso l'orfanotrofio di Cempuis, come approfondiremo in un successivo paragrafo.

⁹ L'esperimento libertario di *La Ruche* va dal 1904 al 1917. Contrario alla pedagogia deduttiva tipica della scuola tradizionale (ritenuta autoritaria), presso *La Ruche* Faure persegue lo scopo di portare al massimo dello sviluppo tutte le facoltà dei bambini e delle bambine, delle ragazze e dei ragazzi. Questi vivevano ed erano educati tutti insieme in un'ottica positiva (definita induttiva e non dogmatica). Gli spazi interni in cui venivano svolte le attività avevano un aspetto colorato, gioioso, ed erano pensati per suscitare il piacere di apprendere e non l'obbligo di essere semplicemente istruiti. Le ricompense e le punizioni non erano presenti in quanto era abolita qualsiasi forma di competizione o di comparazione tra allievi. Secondo Faure si raggiungevano tali risultati attraverso l'istruzione generale e con l'insegnamento tecnico e professionale, ossia con un approccio che compendia (integrando) le facoltà fisiche, psichiche, intellettuali e morali. Una grande rilevanza era attribuita all'educazione fisica cui era dedicata una ampia e sistematica pratica, così come ai giochi collettivi e alle lunghe passeggiate. Tutti aspetti praticati con molta cura al pari dell'alimentazione sana ed equilibrata già individuata all'epoca come una dimensione da tenere in grande considerazione.

¹⁰ Ad esempio, come afferma Trasatti, rimettendo in discussione «la separazione tra ordini di scuole, tra scuole basate sul primato della formazione umanistica e scuole che si limitano a far acquisire le capacità per svolgere un determinato lavoro. Quella della formazione professionale [infatti] è una truffa operata ai danni dei giovani, in genere più svantaggiati» (Trasatti, 2004, pp.87-88).

3.2. *La visione utopica come concretezza nella pratica*

Prima di entrare nello specifico dell'esperienza compiuta da Robin nell'Orphelinat Prévost di Cempuis, ci sembra opportuno soffermare l'attenzione su tre altri aspetti che caratterizzano il pensiero di Robin: la visione utopica che sottende al suo agire, ma in una prospettiva di concretezza; la questione femminile; il tema, profondamente sentito, della felicità come trama del destino umano.

In Paul Robin, in ciò che ha pensato, scritto e agito nella pratica, così come nell'opera di tanti altri pensatori ed educatori anarchici, possiamo riconoscere e (volendo) fare nostri esempi illuminanti di *disseminazione utopica* di una idea di società differente, sostanzialmente migliore in equità, giustizia, libertà.

Certamente, come non ha mancato di rilevare con la consueta accuratezza Carmela Metelli di Lallo (1966), *il discorso intorno all'educativo costituisce il terreno più fertile per lo sviluppo delle idee utopiche*. Al tempo stesso, come dimostrano i pensatori che stiamo qui incontrando e i tanti altri che hanno fatto la storia del pensiero libertario, va precisato che queste idee non sono espressione di pulsioni e desideri irrealizzabili o di un *qualcosa* che si esaurisce all'interno di un sistema chiuso o di una esperienza limitata nel tempo e nello spazio, quanto manifestazione concreta, un nutriente di ciò che, avviandosi alla trasformazione, apre al futuro (anche con tutte le conseguenti implicazioni legate all'immaginario).

Pertanto, le utopie pedagogiche:

«di cui è disseminata la storia della nostra cultura, da Platone ai giorni nostri, sono qualcosa di più di isole perdute nell'oceano: sono uno dei cuori segreti e pulsanti dell'elaborazione pedagogica» (Trasatti, 2004, p. 144).

E se l'utopia, dunque, nel suo manifestarsi sistematicamente e intenzionalmente nella storia, rende «concreto e plastico l'anelito antichissimo e diffuso di una vita migliore» (Savinio, 1995), le idee utopiche, secondo la lettura suggerita da Goodman (1995), hanno una duplice funzione: da un lato possono configurarsi come ipotesi che fanno da sfondo a sperimentazioni che aprono la strada a visioni alternative della società (e nel nostro specifico all'educazione); dall'altro, possono agire quali stimoli che innescano dei processi di coscientizzazione negli/degli individui, i quali sotto la spinta di queste esortazioni mettono in discussione le loro posizioni (in termini di convinzioni, credenze, valori ecc...) e cercano di comprendere meglio cosa davvero desiderano avere e, soprattutto, essere.

In tal senso, ricorda Codello, per gli anarchici l'utopia:

«rimanda al disvelamento, ovvero alla scoperta basata sull'osservazione e alla sperimentazione fondata sulla volontà» (Codello, 2009, p. 152).

Siamo all'interno di una costante ricerca che si nutre – e in questo Paul Robin è testimone assolutamente autentico e credibile – di una duplice consapevolezza. La prima, a carattere generale, può essere sintetizzata con le parole di Joseph Weizenbaum: *ognuno dovrebbe comportarsi come se il futuro di tutta l'umanità dipendesse da lui*¹¹. La seconda, che ci porta nello specifico dell'educativo, concerne il dubbio: sull'educazione stessa; sull'educatore e sui suoi metodi; sulle certezze che troppo spesso attanagliano il pensiero e la pratica sul/nell'educativo.

Robin lo afferma apertamente e con convinzione:

«mai ordinare, mai forzare. Nell'ambiente di oggi, il bambino sentirà parlare del maestro. Possa egli aborreire presto questa parola, possa odiare l'autorità in qualunque forma possa apparire, e possa lo spirito di rivolta a sua volta diventare la prima delle virtù nel suo periodo di crescita» (Robin 1870a, p. 5).

Del resto, come non ha mancato di mettere in risalto lo stesso Bakunin, è solo:

«ricercando l'impossibile che l'uomo ha sempre realizzato il possibile. Coloro che si sono saggiamente limitati a ciò che appariva loro come possibile non sono mai avanzati di un solo passo» (Bakunin, 2000).

Un tema quanto mai attuale se pensiamo alla cristallizzazione dell'immaginario collettivo, imbrigliato all'interno delle logiche fataliste del pensiero unico neoliberista. Vale la pena di richiamare qui Paulo Freire quando afferma che:

«l'ideologia fatalista, paralizzante, che alimenta il discorso neoliberale, si diffonde in libertà nel mondo. Dandosi arie di postmodernità, insiste per convincerci che non possiamo nulla contro la realtà sociale che, da storica e culturale, passa ad essere o trasformarsi in "quasi naturale". Frasi come: "La realtà è proprio così, che possiamo farci?" oppure "La disoccupazione nel mondo è una fatalità di questa fase storica" evidenziano bene il fatalismo di questa ideologia e la sua indiscutibile volontà di immobilismo (Freire, 2004, p. 18).

Diversamente, come ribadito da Alain Goussot, l'azione pedagogica (a scuola come negli altri contesti della formazione):

¹¹ La frase di Weizenbaum è tratta dalla quarta pagina di copertina del volume di C. Pozzoli, *L'utopia possibile. Per una critica della follia politica*, Rusconi, Milano, 1992.

«deve rappresentare lo spazio del possibile, anzi lo spazio del rendere possibile quello che sembra impossibile, il luogo dell'utopia concreta [...] dove è possibile vivere e sperimentare quello che la società sembra non offrire e non permettere» (Goussot, 2015).

3.3 *La questione femminile*

La condizione delle donne all'interno della società è un tema verso il quale Robin presta la massima attenzione.

Come evidenzia Demeulenaere-Douyère, già nel 1889 al Congresso internazionale dell'istruzione primaria:

«sostiene, senza successo, che le insegnanti siano trattate allo stesso livello dei loro colleghi maschi e che gli insegnanti possano esercitare indifferentemente, qualunque sia il loro genere, nelle scuole per ragazze o per ragazzi» (Demeulenaere-Douyère, 1994, p. 319).

È fermamente convinto che le ragazze debbano ricevere la medesima istruzione dei ragazzi. La sua visione pedagogica di educazione integrale è dunque rivolta a tutti, femmine e maschi, su un piano di assoluta parità. Come vedremo meglio analizzando l'esperienza di Cempuis, Robin mette in pratica questi principi istruendo ed educando bambine e bambini, ragazzi e ragazze tutti insieme. In particolare Robin combatte la predestinazione che, proprio a partire dall'educazione, indirizza, con forme di discriminazione evidenti, il genere femminile separandolo da quello maschile. Nella visione di Robin le ragazze non devono più essere istruite (o meglio addestrate) in termini di assolvimento di un futuro ruolo sociale che le colloca in mansioni di accudimento e asservimento. In questo possiamo intravedere un netto distanziamento da Rousseau, il quale nella sua opera più famosa asserisce che *Sophie deve essere una donna come Émile è un uomo*¹².

L'impegno di Robin per l'emancipazione femminile lo accompagnerà per tutta la vita, ben oltre gli ambiti educativi dell'esperienza presso l'orfanotrofio di Cempuis. Sostenendo la propria azione con la sua personale lettura del neomalthusianesimo, si batte per l'ottenimento di una serie di conquiste che lo portano, come qualcuno sostiene, a essere un *féministe avant l'heure*¹³. Chiede che sia riconosciuto alle donne lo status di capofamiglia, sostiene l'utilizzo consapevole di mezzi contraccettivi, pubblicizzando *i mezzi efficaci e indolori* (che

¹² Del resto, ricordiamo che Rousseau nello scegliere il suo allievo ideale non si perita di operare discriminazioni di genere, di razza e anche di sanità. Come ricorda Jean Gaudreau «nel primo libro dell'Emile, Rousseau stabilisce i criteri rigorosi di selezione dell'allievo (fittizio) sul quale i suoi principi educativi funzioneranno al meglio: preferisce i ragazzi alle ragazze; vuole come allievo un francese e non un Lappone o un "negro del Benin"; vuole ancora che sia orfano, ma proveniente da una famiglia borghese; infine che sia in perfetta salute sin dalla nascita» (Gaudreau, 1988, p.29; si veda anche Bocci, 2011).

¹³ <http://www.lafeuillecharbinoise.com/?p=1807> [ultimo accesso 04/02/2020].

la scienza fornisce) per dare alla luce solo quando [le donne] lo vogliono. In questa posizione emerge anche con forza l'idea, davvero rivoluzionaria considerato il periodo storico, della liberazione del corpo femminile dal dominio altrui e anche della sessualità, perseguendo l'obiettivo di consentire – a tutte e a tutti – il libero accesso alle gioie condivise dell'amore fisico, senza vincoli e ipocrisie.

Il tutto attraverso azioni concrete: tiene cicli di conferenze, distribuisce volantini, crea la *lega anti-schiavitù per l'emancipazione delle ragazze*, l'*unione delle prostitute* e l'*agenzia per la libera unione*.

Ovviamente queste posizioni sono a dir poco invise dai sostenitori della morale borghese e religiosa. Come detto nel breve profilo biografico, viene tacciato di immoralità e ancora una volta ostacolato e isolato pagando – motivo ricorrente nella sua vita come in quella di altri libertari – il prezzo di essere avanti rispetto ai suoi tempi.

3.4. La felicità

Come abbiamo affermato in conclusione della nostra premessa Christiane Demeulenaere-Douyère definisce Robin oltre che un *militante della libertà* anche un *militante della felicità*, ricordando come lo stesso William Godwin, tra i pionieri del pensiero libertario, concepisse quale scopo dell'educazione quello di *generare la felicità*.

Per Robin la questione della felicità dell'umanità è cruciale. *Assicurare la felicità al genere umano* (a tutti, nessuno escluso) è un ideale nobile e ambizioso tale da costituire quello sfondo di senso che ha accompagnato l'intera esistenza di questo pensatore al tempo stesso mite e determinato.

Aprire, a partire da Robin e da molti altri pensatori e militanti anarchici, a un discorso sulla felicità in rapporto all'educazione non è cosa di poco conto. In primo luogo perché, di fatto, la cultura occidentale e, di conseguenza, quella educativa ha/hanno – al di là dei proclami teorici o dei pronunciamenti¹⁴ – ieri come oggi espulso la felicità dal palinsesto sociale, soprattutto misconoscendo il contributo di quanti (a partire da molti filosofi e pensatori) hanno indagato con riflessioni e azioni le condizioni affinché divenisse materia di agire concreto e non solo auspicio.

Tra questi i pensatori e gli educatori anarchici, difficilmente oggetto di studio nelle aule scolastiche o in quelle universitarie. Gli anarchici, infatti, ritengono:

«con varie sfumature, che la felicità consista in uno sviluppo armonioso e integrale della personalità individuale, e si prefiggono di perseguirla attraverso una rivoluzione sociale in grado di rimuovere tutti gli ostacoli istituzionali e culturali che ne impediscono l'esplosione di ogni essere umano» (Codello, 2009, p. 79).

¹⁴ Si pensi alla dichiarazione di indipendenza degli Stati Uniti.

Questa ricerca però, nel pensiero libertario – e in quello di Robin come abbiamo visto e vedremo anche oltre con l'esperienza di Cempuis – non è un atto isolato, individualistico. Come evidenzia ancora Codello, la felicità è una:

«condizione fortemente positiva, percepita soggettivamente, che però si realizza nella sua dimensione sociale e relazionale e non come momento esclusivo e individuale. Abbiamo dunque bisogno più di una prospettiva eudemonistica che edonista, proprio perché ciò che può appagare la nostra gioia di vivere individuale è la dimensione sociale della felicità (*eudaimonia*)» (Codello, 2009, p. 78).

Un obiettivo dunque condiviso, comunitario, che respinge ogni spinta all'individualismo, alla competizione che sono i veri responsabili della sopraffazione, delle diseguaglianze e delle iniquità che permeano le società di ieri come quelle di oggi. E se Godwin, nel suo argomentare, ne faceva oggetto di analisi della giustizia sociale, in questa sede pensando a Robin la si può mettere certamente in correlazione con l'idea più autentica di educazione. Lo scopo dell'educazione non è infatti – come purtroppo è ancora comunemente inteso – quello di modificare un soggetto che cresce adattandolo al modello sociale che lo deve accogliere, quanto di consentire a ciascuno e a tutti di divenire ciò che desiderano (desiderio è parola che da sempre spaventa il potere) essere e divenire.

Si tratta di una questione che ha ben evidenziato Alexander Neill in una delle più note opere libertarie, *Summerhill*, dove il pensatore ed educatore afferma:

«per condizionare i bambini basta semplicemente proiettare la vostra personalità sui vostri figli. Ma non è nell'interesse del bambino. È solo l'idea del genitore di quello che il bimbo dovrebbe essere, così come gli educatori (inclusi i cosiddetti fautori del progresso) credono di sapere come debba essere un bambino. È il concetto di modellare una persona a nostra immagine e somiglianza, per intenderci. Dio, che crea l'umanità a propria immagine e somiglianza, imitato da noi. Naturalmente, lo scopo ultimo è di inserire i nostri figli nella classe dominante, di adattarli allo status quo» (Neill, 1971).

Una critica radicale che ha anche rilanciato Philippe Meirieu nel suo *Frankenstein educatore*:

«desideriamo “farli riuscire” al meglio, ma comprendiamo che questa riuscita li assoggetterebbe, senza dubbio, a limitazioni inconciliabili con la loro libertà, limitazioni che, d'altra parte, li più delle

volte non siamo in grado di imporre loro. Abbiamo “fatto” un bambino e vogliamo “farne un uomo libero” ... come se la cosa fosse semplice! Poiché se lo si “fa”, non sarà libero, o almeno non lo sarà veramente; e se è libero, non potrà non sottrarsi alla volontà e alla velleità di fabbricazione del suo educatore» (Meirieu, 2007, p. 23).

L'educatore o l'insegnante nella sua azione rischia sempre di agire come Narciso, notoriamente innamorato della propria immagine riflessa. Allo stesso modo, infatti, l'adulto educatore tende a riflettersi nell'allievo-educando, cerca di *farlo* a sua immagine e somiglianza. Nella convinzione di agire per il suo bene, alla fine si impone, lo sovrasta, fino a compiere delle scelte in sua vece.

E il rischio più grande l'educatore lo corre:

«nel momento in cui è convinto di farlo non solo *per lui* ma *con lui*, ignorando il potere asimmetrico della relazione educativa, il più delle volte celata nella pretesa (quasi mai apertamente dichiarata poiché agente nel paradosso) di essere nel giusto, di agire nel bene lampante delle sue finalità e nel solco del buonsenso» (Bocci, 2015, p. 96).

In fin dei conti, ci rammenta ancora Meirieu, l'educatore che non sa bene o, aggiungiamo noi, non ha attentamente problematizzato *quello che fa*:

«arriva a dar vita a un essere che gli assomiglia abbastanza da essere considerato riuscito» (Meirieu, 2007, p. 24).

Robin, pensatore ed educatore assolutamente consapevole di ciò che andava costruendo, si muove, ostinatamente, in direzione contraria a quella del senso comune dell'educare, lasciando ai bambini e ai ragazzi la scelta di dove indirizzarsi, ossia di autorealizzarsi perseguendo la propria idea di felicità. Ne è una riprova l'esperimento libertario di Cempuis.

3.5 L'esperimento educativo libertario di Cempuis

L'orfanotrofio di Cempuis, ubicato nel dipartimento dell'Oise, accoglie bambini provenienti da ambienti estremamente poveri. Alcuni di essi presentano deficit intellettivi e serie difficoltà di apprendimento.

Si tratta di fanciulli bisognosi di aiuto e di affetto e Paul Robin si dedica con molta passione alla loro educazione, attivandosi affinché a ciascuno dei bisogni manifestati corrisponda il sostegno necessario. Tale modalità di pensare e di agire la pratica educativa è esemplificativa della concezione pedagogica di Robin. Come evidenzia lui stesso nel trattato sull'insegnamento integrale del 1861, fulcro della sua pedagogia è:

«il diritto che ogni individuo, indipendentemente dalle circo-

stanze della sua nascita, o dal caso che l'ha messo al mondo, di sviluppare, nel modo più completo possibile, tutte le sue facoltà fisiche e intellettuali» (Robin, 1869, p. 3).

Tuttavia, Robin ci tiene a chiarire, anzi a precisare, la natura della sua azione:

«l'istituto situato a Cempuis non è solo un'opera filantropica, né solo una scuola professionale; è anche un campo di esperienza nell'ambito dell'educazione, dell'istruzione, un centro di studio, di esperimenti e di propaganda» (Robin, 1893).

Sulla base di un simile imprescindibile presupposto, Robin applica i criteri del pensiero libertario e dell'educazione integrale:

«pensiamo sempre che nella buona pedagogia sia essenziale variare i metodi di insegnamento, cercare preferibilmente quelli che possono attrarre e fissare meglio l'attenzione e presentare le difficoltà da superare con i toni più tenui, in modo che i bambini non rinuncino o si annoino, che possano arrivare in queste diverse modalità, che li riposano e li illuminano, a eseguire esercizi di applicazione spesso aridi o più complessi della loro stessa natura, in modo che alla fine raggiungano con facilità l'obiettivo desiderato» (Paul Robin, 1887a).

Non si tratta, evidentemente, solo di mettere in pratica principi valoriali o concettualizzazioni teoriche. L'azione di Robin è frutto di una rigorosa impostazione scientifica; come bene evidenzia Michael P. Smith:

«il suo retroterra era di tipo scientifico e perciò affrontava questo aspetto scientificamente, tenendo schede accurate, facendo test medici, supervisionando le diete (prevalentemente vegetariane), prescrivendo regole di igiene e curando tutte le parti del corpo. A tutto ciò aggiungeva una gran quantità di giochi e attività fisiche, come la bicicletta. I bambini di Cempuis, maschi e femmine, furono tra i primi in Francia ad usare la bicicletta» (Smith, 1990, p. 45).

Bambini e ragazzi lavorano insieme, senza alcuna distinzione tra maschi e femmine, applicando in questo modo quello che, abbiamo visto in precedenza, è un suo grande e fermo convincimento:

«essendo uomini e donne destinati a vivere insieme nella società, devono abituarsi alla vita, agli studi e al lavoro congiunto durante tutta la loro giovinezza» (Robin, 1870b).

Anche i ragazzi *in difficoltà* (oggi si direbbe con *Bisogni Educativi Speciali* o *Specifici*) sono coinvolti insieme agli altri con pari diritti.

I principi della coeducazione e dell'inclusione sono aspetti fondamentali per comprendere pienamente l'intuizione di Robin, la sua attualità pedagogica e didattica.

Robin concepisce la scuola come un museo della scienza e le innumerevoli attività proposte sono organizzate in *centri di apprendimento* o in *centri risorse*, secondo la definizione di Colin Ward.

Lo *strumento* privilegiato per favorire l'interesse all'apprendimento e il coinvolgimento attivo degli allievi sono i laboratori. A Cempuis

«lo studio delle scienze era particolarmente curato: c'erano laboratori di fisica, chimica, fotografia, metallurgia, e una stazione meteorologica. Robin realizzò un giardino botanico e un museo matematico con regoli, abachi, giochi di geometria, solidi realizzati dai bambini, il crivello di Eratostene, e così via. Neppure le arti venivano trascurate: disegno, canto, scultura. Per la lettura e la scrittura veniva largamente impiegato quel metodo della tipografia poi ripreso e divulgato da Celestin Freinet» (Trasatti, 2004, p. 65).

Affinché tutto questo sia realizzabile Robin modifica i paradigmi della educazione tradizionale: nessuna lezione cattedratica, nessun indottrinamento, nessuna preclusione alla creatività dei ragazzi e delle ragazze.

Contro questa tradizione che tiene i ragazzi immobili e silenziosi, Robin vuole degli allievi vivaci e animati (Demeulenaere-Douyère, 1994).

Afferma in proposito Robin:

«senza dubbio ci sono momenti in cui desideriamo questa immobilità, questo silenzio, questa attenzione sostenuta, questo assorbimento; ma crediamo soprattutto che il movimento e la vita non possano essere così ridotti o sospesi durante le lunghe ore di lezione senza pregiudizio per la salute e per l'intelligenza; [crediamo] che l'attività cerebrale e l'attività scolastica, essendo essenzialmente unite ed essenziali per i giovani, debbano, per quanto possibile, andare di pari passo, avere un cibo adeguato e che sia compito del maestro occuparsi di soddisfare questo doppio bisogno» (Robin, 1886).

L'educatore dà quindi ampio spazio all'iniziativa e alla curiosità dei giovani allievi. Come pone in rilievo ancora Michael P. Smith, a Cempuis:

«le domande, i problemi dovevano sorgere dalla pratica quotidiana nei laboratori e non in modo meccanico e preprogrammato. Robin era convinto che la pratica stimolasse l'indagine teorica e

che il lavoro manuale dovesse essere proposto in modo da stimolare il bambino a conoscere meglio i principi ad esso sottostanti. La motivazione [che è] un problema cruciale per gli educatori libertari, era considerata fondamentale. Robin credeva che fosse una funzione essenziale nel processo di apprendimento, in cui individuava tre aspetti importanti: quanto era reale il contesto di apprendimento, quanto vi era di imposto da una autorità esterna e la relazione tra insegnante e alunno. Robin era convinto che facendo derivare la teoria dall'effettiva pratica in laboratorio, ci si sarebbe maggiormente avvicinati a quella "autenticità dell'incontro" pedagogico prospettata dai libertari; e che approntando un ambiente in cui l'esercizio dell'autorità fosse ridotto al minimo, si sarebbe potuto ampliare il potente desiderio naturale del bambino ad imparare» (Smith, 1990, pp. 45-46).

Robin esemplifica questa sua concezione affermando:

«Lasciate che il bambino faccia da solo le sue scoperte, ascoltate le sue domande e rispondetegli con parsimonia, con riserva, in modo che il suo spirito continui da solo a cercare, ma soprattutto non imponetegli le idee già belle e pronte, banali, trasmesse da una routine senza riflessione che porta all'abbruttimento» (Domanget, 1951, p. 342).

Per rendere ancora più concreta questa organizzazione dello *spazio* educativo-didattico, a Cempuis si applica il principio della *papillonne* (la *farfalla*) mutuato dal pensiero di Fourier.

La *papillonne* consentiva:

«ai piccoli di praticare i più diversi lavori manuali, passando da un laboratorio all'altro: tappezzeria, sartoria, cartonaggi, falegnameria, tipografia e così via. Solo dopo i 13 anni il ragazzo cominciava a scegliere la strada di una progressiva specializzazione per impadronirsi di un lavoro» (Trasatti, 2004, p. 65).

Si tratta di un approccio pedagogico supportato da una elevata consapevolezza:

«l'alternanza molto studiata delle attività proposte ai bambini, la varietà e la graduazione degli esercizi devono evitare la noia e il superlavoro e mantenere l'interesse sempre all'erta. Inoltre, i bambini non fanno mai la stessa cosa per molto tempo perché la giornata è divisa tra un'infinità di attività» (Demeulenaere-Douyère, 1994, p. 196).

Fondato su basi scientifiche solide, sorretto da una visione pedagogica dell'educazione in grado di precorrere i tempi, ammantato da una rete di relazioni tra pari e tra ragazzi e adulti improntate all'affettività e all'autenticità, l'esperimento di Cempuis ottiene notevoli riconoscimenti e non soltanto in Francia¹⁵. Numerosi studiosi, provenienti da varie parti del Mondo, visitano la scuola di Robin e partecipano ai corsi e alle conferenze che Robin tiene a partire dal 1890.

Accanto al successo non mancano le usuali critiche di chi intravede nel modello libertario applicato da Robin una minaccia per la società civile.

Una serie di attentati dinamitardi attribuiti agli anarchici sono l'espedito per innescare nel 1894 una campagna diffamatoria condotta da alcuni giornali, con l'appoggio della Chiesa locale, contro Robin. Questi è assolutamente estraneo agli attentati, ma il reiterarsi di un copione già noto fa sì che sia inesorabilmente rimosso anche da questo incarico.

Come rimarca Colin Ward, sono soprattutto la co-educazione, l'uguaglianza tra i sessi e l'ateismo praticati a Cempuis a determinare l'ennesimo allontanamento di Robin – *definito professore di immoralità* – e la chiusura della scuola che viene riassorbita dal sistema di istruzione ordinario.

Fortunatamente l'esperienza dell'educatore libertario non si estingue, divenendo invece il motore per altre iniziative. Come già anticipato la più significativa è certamente quella di Sébastien Faure, il quale, nel 1904, fonda *La Ruche* (*l'Alveare*). Si tratta di una scuola ispirata ai principi di Robin ma, a differenza di Cempuis, totalmente sganciata dal sistema formativo statale. Anche Faure, come Robin, ritiene che il bambino non debba essere indottrinato ma stimolato a porsi domande continue su tutto, compreso l'approccio libertario adottato dalla scuola. Per Faure, come per Robin, la morale, frutto dell'approccio educativo integrale, non deve essere insegnata «ma appresa attraverso la partecipazione» (Smith, 1990, p. 55).

4. Una suggestione: Paul Robin in dialogo con Edouard Séguin

Edouard Séguin e Paul Robin, almeno per quel che è a nostra conoscenza, non si sono mai incontrati nella vita reale. Vi è però una data, ovvero un anno, che in qualche modo li pone in relazione: il 1880. È questo, infatti, l'anno in cui Séguin muore a New York negli Stati Uniti – dove si è stabilito da diversi anni, avendo deciso di allontanarsi dalla Francia per manifestare il suo dissenso ai colleghi, soprattutto medici (in particolare Esquirol e Voisin) che ostacolano il suo lavoro – e nel quale, invece, a Robin viene assegnato l'incarico di dirigere l'orfanotrofio di Cempuis.

Una mera e, potremmo anche dire, poco significativa coincidenza ma che,

¹⁵ Tra il 1880 e il 1894 sono oltre seicento i bambini e i fanciulli che frequentano Cempuis facendo tesoro dell'esperienza educativa offerta loro da Robin e dai suoi collaboratori.

tuttavia, introduce la suggestione di sondare la possibilità di intravedere un filo rosso che lega il pensiero e la prassi di queste due figure, accomunate dal fatto di essere degli *outsider*.

Perché se è vero che la vita di Robin – come rimarca la sua biografa De-meulenaere-Douyère – è stata una sorta di romanzo di avventura, piena di *colpi di scena*, e che di lui si ricorda il fatto di essere stato *un ribelle allo stesso anarchismo* (Dommanget, 1951)¹⁶, è altrettanto vero che tale profilo calza alla perfezione anche a Séguin.

Similitudini che non si fermano a questi aspetti di dissidenza rispetto al loro campo di azione. O meglio: questo loro modo di porsi in direzione ostinata e contraria in rapporto ai temi dell'educazione, facendosi promotori di una educazione significativa e per tutti, li porta a essere contigui, se non addirittura – dando nutrimento alla nostra suggestione – in linea di continuità.

Com'è noto, Séguin dedica la propria vita a favore dell'educazione degli idioti¹⁷, ma così facendo si interroga costantemente anche sui metodi tipici dell'educazione generale, riscontrandone limiti evidenti:

«Se ci si contentasse di porre il problema dell'educazione degli idioti come quello dell'educazione delle masse e delle classi privilegiate, tanto varrebbe rimanere sprofondati sui cuscini di un divano, col sigaro in bocca. L'educazione presso i popoli che si proclamano progrediti e ingenuamente si credono arrivati all'ultimo stadio possibile di civilizzazione, consiste nell'ammassare migliaia di bambini in specie di caserme, dove, senza tenere conto delle diverse capacità fisiche, delle varie necessità fisiologiche, delle diverse disposizioni intellettuali, si danno ogni giorno a tutti, indistintamente ed esclusivamente, quattro o cinque razioni di alimenti intellettuali che la loro memoria è incaricata di digerire senza tener conto delle facoltà intellettuali che erano o meno in funzione, degli organi dei sensi e della motilità più o meno atrofizzati da quell'esistenza ferma in cui tutta la personalità psichica, fisica e morale si consuma nell'uso di una sola facoltà che si chiama memoria...» (Séguin, 1970, pp. 261-262)¹⁸.

¹⁶ Queste le parole esatte utilizzate da Dommanget (1951, p. 328) : «l'en-dehors, le rebelle même dans l'anarchisme».

¹⁷ A Séguin si deve il poderoso *Traitement Moral, Hygiène, et Education des Idiots...* (1846, tr. it. 1970) che tanto ha influito sul pensiero e sull'opera di Maria Montessori, la quale lo ha tradotto e introdotto in Italia sul finire dell'Ottocento. Maria Montessori in più occasioni ha pubblicamente riconosciuto l'influenza esercitata da Séguin sulla sua opera di studiosa e di educatrice (Montessori, 1898; 1948).

¹⁸ Séguin con questa riflessione anticipa anche la famosa invettiva di Papini pubblicata su *Lacerba* nel 1914: «Diffidiamo de' casamenti di grande superficie, dove molti esseri umani vengon rinchiusi. Vi sono sinistri magazzini di (nel duplice senso) "cattivi" – in città e in campagna e sulle rive del mare – davanti a' quali non si passa senza terrore. Lì son condannati al buio, alla fame, al suicidio, all'immobilità, all'abrutimento, alla pazzia, migliaia e milioni di uomini che tolsero un po' di ric-

A questa riflessione di Séguin possiamo accostare la seguente affermazione di Robin:

«La scienza ufficiale dell'educazione non trova niente di meglio da fare con i giovani adolescenti che rinchiuderli: i privilegiati al collegio, i poveri in officina, gli emarginati in prigione»¹⁹.

Una modalità di educare e di istruire che privilegia chi è già privilegiato (perché ricco, perché sano, perché maschio, perché bianco, perché autoctono, ecc...), che tende all'*assimilazione*, al conformismo. In fin dei conti a mettere sotto controllo tutto ciò che si discosta dalla norma (*normalizzazione*).

Un'educazione dove:

«tutto ciò che alza la testa è tarpato, tutto quello che l'abbassa è calpestato [...] in cui il pensiero è condannato, finché non è diventato così comune e meschino [...] e dove gli uomini che pensano col loro cervello, indipendentemente dalle idee correnti, sono trattati come animali pericolosi, braccati come bestie feroci» (Séguin, 1970, p. 262).

Non a caso, come rimarca Goussot:

«questa educazione di massa che pretende di rendere tutti uguali non rispetta l'eguaglianza in quello che ha di fondamentale: l'individualità di ogni alunno dei suoi bisogni, delle sue capacità spe-

chezza a' fratelli più ricchi o diminuirono d'improvviso il numero dell'umanità. Non m'intenerisco sopra questi uomini ma soffro se penso troppo alla loro vita – e alle qualità e diritti de' loro giudici e carcerieri. Ma per costoro c'è almeno la ragione della difesa contro la possibilità di ritorni offensivi verso qualcun di noialtri. Ma cosa hanno mai fatto i ragazzi, gli adolescenti, i giovanetti e i giovanotti che dai sei fino ai dieci, ai quindici, ai venti, ai ventiquattro anni chiudete tante ore del giorno nelle vostre bianche galere per far patire il loro corpo e magagnare il loro cervello? Gli altri potrete chiamarli – con morali e codici in mano – delinquenti ma questi altri sono, anche per voi, puri e innocenti come usciron dall'utero delle vostre spose e figliole [...] Le scuole, dunque, non son altro che reclusori per minorenni istituiti per soddisfare a bisogni pratici e prettamente borghesi. Quali? Per i genitori, nei primi anni, sono il mezzo più decente per levarsi di casa i figlioli che danno noia. Più tardi entra in ballo il pensiero dominante della "posizione" e della "carriera". Per i maestri c'è soprattutto la ragione di guadagnarsi il pane, carne e vestiti con una professione ritenuta "nobile" e che offre, in più, tre mesi di vacanza l'anno e qualche piccola beneficiata di vanità. Aggiungete a questo la sadica voluttà di poter annoiare, intimorire e tormentare impunemente, in capo alla vita, qualche migliaio di bambini e giovani. Lo stato mantiene le scuole perché i padri di famiglia le vogliono e perché lui stesso, avendo bisogno tutti gli anni di qualche battaglione di impiegati, preferisce tirarseli su a modo suo e sceglierli sulla fede di certificati da lui concessi, senza noie supplementari di vagliature più faticose. Aggiungete che sulle scuole guadagnano ispettori, presidi, bidelli, preparatori, assistenti, editori, librai, cartolai e avrete la trama completa degli interessi tessuti attorno alle comunali e regie e pareggiate case di pena» (Papini, 1914; si veda anche Campo (1999) e Bocci (2005).

¹⁹ <http://www.encyclopedia.picardie.fr/Robin-Paul.html> [ultimo accesso 04/02/2020].

cifiche, dei suoi ritmi e tempi di apprendimento, del suo modo di imparare» (Goussot, 2007, p. 75).

Così come per gli *idioti* di Séguin anche gli orfani di Robin sono, sul piano del riconoscimento e della visibilità sociale, una *non categoria*. Idiotti e orfani sono degli oppressi, poiché sconosciuti, marginalizzati, esclusi nella/per la loro diversità.

Séguin e Robin sono quindi accomunabili per la finalità ultima del loro agire: *trasformare* questi *non soggetti* (oggetto di esclusione) in *soggettività* capaci di autodeterminarsi, di scegliersi liberamente. Una volontà pagata a caro prezzo, considerato l'ostracismo frapposto incessantemente sulle loro strade da una congrega di scherani dell'ordine costituito.

Proseguendo sulla strada della comunione di questi due studiosi, possiamo porli ulteriormente in dialogo rintracciando una serie di principi ispiratori che entrambi hanno lasciato in eredità alla Scienza dell'Educazione e che sono attualissimi nel dibattito sull'inclusione (Bocci, 2013):

1. la consapevolezza che nell'azione educativo-didattica e formativa occorra fare leva sulle potenzialità della persona e non fermarsi a misurare ciò che è in difetto (*difettoso*);
2. l'importanza fondamentale della socializzazione. L'apprendimento si realizza nel contesto sociale, giammai nell'isolamento; si attua per mezzo e per tramite degli altri (nel gruppo e in gruppo); è incontro di differenze;
3. l'importanza della dimensione ludica/libera dell'apprendimento. È fondamentale lasciare al soggetto l'opportunità di giocare/interagire liberamente (con i propri ritmi, i propri tempi, ecc...) con i materiali, le questioni, le attività che incontra nel processo di apprendimento; la funzione dell'insegnante è quella di porsi come un mediatore competente, capace di allestire l'ambiente di apprendimento e di dare vita a una didattica flessibile, modulare, integrata (Domenici, 2009);
4. la centralità dell'autonomia del bambino e del ragazzo, considerati soggetti attivi nel costruire e realizzare il proprio apprendimento;
5. la valorizzazione dell'identità della persona non disgiunta però dall'attenzione alla fondamentale azione del contesto. Robin considera il soggetto al tempo stesso come una individualità, che ha diritto *au complet développement de ses facultés*, ma anche come un membro della società, poiché deve sentirsi partecipe della sua costruzione e deve essere messo nella condizione di esercitare questa funzione. Allo stesso modo Séguin, denunciando il potere di cancellazione di qualsiasi originalità messa in atto dall'istituzione quando è repressiva e coercitiva, intuisce come si debba far leva sulle risorse del contesto istituzionale per dare vita e corpo alla progettualità educativa. Come rileva puntualmente Andrea Canevaro, l'attenzione posta da Séguin «alla valorizzazione dell'identità nel contesto fa dire a noi, oggi, che si tratta di una prospettiva pedagogica ecologica» (Cane-

varo, 1988, p. 111) e, aggiungiamo alla luce delle più recenti tendenze scientifiche, che siamo in sintonia con il modello antropologico bio-psico-sociale inaugurato e promulgato dall'ICF dell'OMS, e con il modello Sociale (Social Model of Disability), attuali punti di riferimento per il pensiero, la cultura, la pratica inclusiva nella scuola e nella società tutta.

5. L'attualità di Paul Robin

Dalla descrizione e dall'analisi del pensiero, degli scritti e delle azioni di Robin riteniamo emerga un profilo di elevatissimo spessore intellettuale e, sul piano pedagogico, una straordinaria attualità per le cose che ha detto e ha fatto, pensando al periodo storico in cui queste cose le ha dette e le ha fatte.

I temi di raccordo con l'attualità sono molteplici e, per molti versi, impressionanti per il fatto di essere ancora oggi oggetto di dibattito nel campo dell'educazione e dell'istruzione.

In primo luogo l'educazione integrale richiama e rimanda a una questione a dir poco cogente: la schisi, ancora in atto nel sistema formativo occidentale, tra sapere intellettuale e sapere pratico, tra discipline umanistiche e discipline scientifiche, tra scuole percepite di serie A – in quanto finalizzate a *produrre* la futura classe intellettuale e i quadri per la gestione del mercato finanziario e del lavoro – e quelle di serie B, destinate alle classi subalterne (Baldacci, 2017), a coloro che *devono produrre* affinché si riproduca il sistema separato tra chi domina e chi è dominato.

Sulla scia di questo tema – ancora di grande attualità – si innesta la questione dell'inclusione educativa e sociale di chi è più vulnerabile, di chi si discosta dalla norma, che nella cultura dominante è caratterizzata dall'essere maschio, bianco, eterosessuale e sano.

Ecco, allora, da un lato emergere la questione dell'educazione di genere e della discriminazione (di opportunità, di riconoscimento sociale, ecc...) tra maschile e femminile, ieri come oggi a tutto vantaggio del primo e, dall'altro, quella che riguarda chi è inquadrato come disabile o estraneo per cultura d'origine. Robin, con le sue riflessioni operate oltre cento anni fa, sembra in proposito suggerirci una via piuttosto ben delineata, almeno nel modo di affrontare il problema.

La risposta a tutte queste forme di esclusione (poveri, stranieri, donne, disabili) non sta tanto – o almeno non solo – nel mettere in campo forme di *capacitazione* – spesso agite mediante accomodamenti ragionevoli del sistema affinché vi sia meno iniquità – quanto di impostare la questione stessa sotto forma di azione politica, rintracciando le ragioni che sono alla base di una società iniqua.

Perché se è vero che il *poter fare come tutti* e il *poter essere dove sono tutti* sono (dovrebbero essere) un imperativo etico, *un diritto base che nessuno deve guadagnarsi* (Stainback e Stainback, 1990) è altrettanto vero che la concezione

della diversità come *tragedia personale* (Oliver, 1990) è la risultante di una visione socio-politico-economica alla base dell'attuale società abilista, la quale nelle sue diverse forme di potere e mediante i suoi dispositivi determina chi è pienamente dentro abitandone i piani alti (in quanto produttivo, abile, sano, performante) e chi invece ne è ai piedi, ai margini o del tutto fuori (subalterno, periferico o escluso).

Per dirla con le parole della nostra contemporaneità, sono i contesti a disabilitare la gran parte dell'umanità ma, in particolare, alcune *categorie* di individui e la risposta ai desideri e ai bisogni (legittimi per tutti e per ciascuno e non speciali per alcuni) non può essere nella/la *normalizzazione* che confina l'alterità nell'unicità, l'umano nella categorizzazione e nella standardizzazione (Gardou, 2006), quanto nella liberazione delle differenze dai vincoli della tipizzazione affinché chiunque *indipendentemente dalle circostanze della sua nascita, o dal caso che l'ha messo al mondo, possa sviluppare, nel modo più completo possibile, tutte le sue facoltà fisiche e intellettuali*.

Per Robin – e per la pedagogia libertaria tout court – è la società (e il potere che ne mantiene e determina il controllo) ad agire come fattore ostacolante e il compito di chi educa (e della comunità educante) è quello di riconfigurare incessantemente l'agire pedagogico, ponendo l'educazione sotto l'egida di due dettami cari a Errico Malatesta: quello dell'essere fallibilista e quello dell'essere contingente:

«L'educazione libertaria è consapevolmente e essenzialmente fallibilista e contingente. Fallibilista perché vuol educare al dubbio, in primo luogo sull'educazione e sull'educatore stesso e sui suoi metodi [...] Contingente perché rinuncia ad autoriprodursi forzatamente: deve lasciar libero l'altro di percorrere una via diversa. Perciò essa appare più debole dell'educazione autoritaria, se debolezza significa che fa i conti con l'incertezza e con la complessità del mondo e delle relazioni» (Trasatti, 2004, pp. 11-12).

Robin nel suo incessante lavoro pedagogico ne è assolutamente consapevole: procede avvalendosi di una *didattica per le differenze*, mediante procedure *individualizzate e personalizzate*. La pratica della *papillonne*, come detto mutuata dal pensiero di Fourier, richiama oggi l'idea delle *intelligenze multiple*, uno spazio per mezzo del quale – attraverso degli *entry point* differenziati – gli allievi possono scegliere di praticare elettivamente alcune attività, alternandole liberamente per sondare anche le dimensioni che sono loro meno familiari (*bridging*).

Altri punti di contatto con l'attualità sono il ricorso e l'uso strategico delle tecnologie, l'organizzazione dei tempi e degli spazi per facilitare l'apprendimento. Robin si schiera apertamente contro la didattica tradizionale e opera per mezzo di una didattica laboratoriale, cooperativa e di tipo esperienziale, che agisce per campi di interesse e per mezzo della pratica della ricerca. Un ap-

prendimento significativo che permette, inoltre di fondere sinergicamente l'informale, il non formale e il formale, trasformando incessantemente quest'ultimo.

Nell'ottica dell'educazione libertaria si tratta di pratiche che favoriscono le situazioni in cui un individuo in apprendimento (chiunque esso sia) ha l'opportunità di crescere mediante l'esercizio della sua volontà (Smith, 1990) e che, di contro, riducono invece al minimo o annullano del tutto le occasioni in cui la volontà altrui (quella dell'adulto, del mentore, del maestro, del professore, ecc...) si sostituisce a quella del soggetto che apprende.

Come afferma Codello scopo dell'educazione:

«in una prospettiva libertaria, non è dunque cambiare qualcuno adattandolo a un modello, bensì permettere a ognuno di essere quello che desidera diventare. È l'idea di maestro come accompagnatore: "non passo al tuo posto, vengo con te". L'educatore libertario non trasmette la verità, ma indica all'allievo le modalità con cui la si cerca» (Codello, 2009, p. 65).

E, aggiungiamo, anche sulle modalità con cui questa verità la si cerca, deve istillare il dubbio che il metodo mostrato sia quello valido, lasciando all'altro da sé che compone la relazione educativa di scegliersi nello scegliere come cercarla (financo, al limite, di decidere di non cercarla o di decidere quando decidere di cercarla).

Associando il principio di Colin Ward di *praticare l'istanza della liberazione in luogo di quella della formazione* al pensiero della coscientizzazione di Freire, possiamo affermare con quest'ultimo che il vero maestro *non deve essere seguito ma reinventato*.

L'azione di Paul Robin e di molti altri pensatori e educatori libertari trova quindi la sua attualizzazione nell'analisi critica di tutta una serie di temi che la pedagogia ufficiale è chiamata a porre al centro della sua attenzione, anche perché (e la crisi attuale dei sistemi formativi occidentali sta lì a dimostrarlo), per dirla con Edgar Morin, ciò che non si rigenera degenera.

Non a caso, Colin Ward nella sua analisi delle difficoltà che stanno incontrando tutti i Paesi rispetto ai loro modelli di istruzione e formazione afferma che:

«molti bambini di cinque anni sono ansiosi di entrare nella scuola. A quindici anni la maggioranza desidera solo potersene andare» (Ward, 2010, p. 115).

Si tratta di una preoccupazione già presente in Paul Goodman (1983) ed è relativa alla percezione della funzione stessa dell'istituzione formativa nella società da parte soprattutto dei più poveri. Secondo Goodman, infatti, coloro i quali appartengono alle classi meno abbienti non divengono certo *uguali* an-

dando nelle scuole della borghesia.

Il motivo di tale situazione risiede nel fatto che – come stanno a dimostrare anche taluni recenti fatti di cronaca nel nostro Paese che vedono la richiesta da parte di alcune famiglie di classi scolastiche organizzate in base al censo – la scuola dominata dai sistemi neoliberalisti è sempre più utilizzata:

«come mezzo per selezionare bambini secondo gruppi di rendimento. Fallisce nello svilupparne il potenziale o nel crescere immaginazione, simpatia e fiducia. Fallisce anche nell'occuparsi dei fattori socio-economici e culturali che influenzano il successo» (Kinna, 2010, p. 208).

In tal senso, ancora Colin Ward (2003) evidenzia come all'innalzarsi della richiesta sociale delle soglie di competenza, si riscontri un ampliamento del *bacino di inadeguatezza*.

Contro questa deriva, evidentemente già in atto da molti anni in seno agli Stati capitalisti, Paul Goodman (1983) ha sviluppato un piano per contrastare quella che non stenta a definire una vera e propria *diseducazione contemporanea*.

Il piano di Goodman prevede i seguenti sei punti:

1. usare meno la scuola;
2. educare fuori dalle classi;
3. portare a scuola persone qualsiasi;
4. abolire la frequenza obbligatoria;
5. costruire piccole unità scolastiche;
6. mandare i bambini fuori dalle scuole, nelle fattorie (per una sana alternativa al contesto urbano).

Da queste analisi critiche si evince però come l'approccio libertario al problema dell'istruzione non si basi:

«sul disprezzo per lo studio, ma sul rispetto dell'allievo» (Ward, 2010, p. 115).

In definitiva, facendo riferimento alle questioni che attengono al nostro tempo, i principi dell'educazione anarchica e libertaria sembrano suggerire una revisione dell'idea stessa di educazione, istruzione e formazione; una revisione finalizzata a restituire autenticità e significatività all'apprendere per crescere e al crescere nell'apprendere. Si tratta di assunti che possono essere così essenzializzati:

«una critica del concetto di formazione e della scuola come istituzione; un rifiuto della concezione adultocentrica della psicologia e della pedagogia; l'affermazione del rapporto egualitario tra docente e discente; la diversità come normalità; l'adozione di una

pluralità di metodi; la denuncia della natura ideologica della conoscenza veicolata dalle società del dominio; una concezione olistica dell'essere e la conseguente istruzione integrale della personalità; una coniugazione armonica di autonomia, responsabilità, libertà; la collaborazione al posto della competizione; il rifiuto della meritocrazia» (Codello, 2009, pp. 65-66)²⁰.

6. Conclusioni: Robin e la necessità di riproporre la questione dell'educazione libertaria

Paul Robin, nonostante le difficoltà incontrate in tutto l'arco della propria vita, resta una figura straordinariamente interessante e attuale, da approfondire per chi studia la Scienza dell'Educazione, non fosse altro per le sue notevoli intuizioni pedagogiche, le sorprendenti anticipazioni educativo-didattiche e per l'indubbio influsso esercitato sul pensiero e sull'azione di altri educatori e studiosi (si pensi a Faure e Ferrer ma anche a Freinet e Decroly).

Eppure Robin, come abbiamo detto in avvio, resta pressoché uno sconosciuto.

La spiegazione di questo fenomeno è, nella sua apparente semplicità, complessa, degna di analisi più accurate e raffinate. Si può però provare a essenzializzarla in questo modo: benché, come ha ricordato Colin Ward, l'approccio anarchico abbia «esercitato più influenza in campo educativo che nella maggior parte degli altri campi dell'esistenza» (Ward, 2008, p. 76-77), la pedagogia libertaria è, e resta tuttora:

«ignota non solo al grande pubblico, ma anche a coloro che si occupano di scuola e ai cosiddetti esperti di pedagogia. Nell'indice analitico anche di cospicue storie della pedagogia tutto questo insieme di idee, personaggi, esperimenti pedagogici sembra non sia mai esistito» (Trasatti, 2004, p. 7).

Eppure, come si è in parte cercato di illustrare nel corso di questo breve contributo, innumerevoli idee e pratiche (molte di più di quelle che ci è dato di pensare) sono ormai entrate nel pensiero pedagogico (spesso, per l'appunto, in modo non del tutto consapevole della loro scaturigine) e hanno nutrito (e

²⁰ Riguardo a questa riflessione di Codello abbiamo scelto di riportarla interamente per rispetto dell'autore e del suo pensiero, con il quale ne condividiamo il novantanove per cento del contenuto, permettendoci solo di dissentire sull'affermazione della *diversità come normalità*, avendo da tempo messo in discussione proprio questa visione assumendola come il portato manifesto di un'egemonia della norma/normalità. Dal nostro punto di vista ci viene da dire in questo modo: la diversità come valore assoluto, *bartlebatianamente* irriducibile alla norma, al tipico, al conforme; e, nell'ottica dell'uguaglianza – tema caro all'amico, collega fratello, compagno Alain Goussot (2011) –, ci piace affermare che *siamo tutti uguali nel diritto di essere diversamente differenti*.

continuano a nutrire) nonostante tutto (ossia le resistenze dell'approccio tradizionale, dall'alto, autoritario, asimmetrico) molte delle pratiche e delle sperimentazioni educative e didattiche che hanno cercato di innovare il pensiero pedagogico nel corso del tempo.

L'approccio libertario, dunque, non è affatto alieno a molti dei presupposti che sono alla base delle teorizzazioni pedagogiche che maggiormente hanno influito sul pensiero educativo contemporaneo.

Basterebbe pensare a John Dewey, quando afferma che:

«si sbaglia chi crede che la libertà di pensiero sia garantita dal superamento delle convenzioni, delle censure e dei dogmi intolleranti. Certamente questo superamento apre possibilità nuove. Ma è una condizione necessaria ma non sufficiente. La libertà di pensiero denota la libertà di pensare, cioè del dubbio specifico, dell'attesa dubitativa e dello sviluppo dei tentativi e delle ipotesi, delle prove e degli esperimenti che non sono garantiti e che implicano i rischi della dispersione, della perdita e dell'errore. Ogni pensatore mette in pericolo una qualche parte del mondo apparentemente stabile» (Dewey, 1973, p. 168).

La riflessione di Dewey si colloca in perfetta linea di continuità con l'idea di libertà elaborata da Carl Rogers:

«La libertà della quale parlo è essenzialmente una cosa interiore, qualcosa che esiste dentro ciascun essere umano indipendentemente da tutte quelle scelte esteriori di alternative in cui così spesso siamo soliti far consistere la libertà. Alludo, cioè, a quel tipo di libertà che è stato descritto efficacemente da Viktor Frankl nel suo libro sui campi di concentramento, dove ai prigionieri veniva tolto tutto, dagli averi materiali al loro stesso senso d'identità. Ma persino dopo mesi e anni di questa vita resisteva una certezza, "che cioè all'uomo può essere strappato tutto meno una cosa: l'ultima delle libertà umane, vale a dire la libertà di scegliere il proprio modo di essere" [...]. Quella da me osservata nei miei clienti è proprio questa libertà interiore, soggettiva, esistenziale. Essa consiste nella consapevolezza di "poter essere me stesso, ora e in queste circostanze, per mia libera scelta". Essa significa coraggio di affrontare l'ignoto nel momento stesso in cui si sceglie di essere se stessi; essa significa scoperta del proprio ruolo individuale, del significato che si acquista adottando un atteggiamento partecipe e aperto verso la complessa realtà della propria esperienza; essa significa assumersi la piena responsabilità di quello che si sceglie di essere; essa significa, infine, riconoscersi come una realtà sempre nuova e in via di sviluppo, non come un prodotto statico e immutabile» (Rogers, 1973, p. 312).

Ne consegue che:

«il solo apprendimento che influenza in maniera significativa il comportamento è quello che il discente scopre e di cui si appropria da sé. Tale apprendimento autonomo [...] che coinvolge l'intera personalità del discente – sentimenti e intelletto – è il più penetrante e stabile apprendimento» (Rogers, 1973, p. 184).

Riflessioni che trovano eco anche nel pensiero di uno dei più importanti (e non a caso meno studiati) pedagogisti italiani, Lamberto Borghi. Lo studioso italiano, riflettendo sul rapporto tra scuola e società, dichiara:

«io ritengo che formare degli uomini all'indipendenza del pensiero e dell'agire significa formare membri di una società diversa dalla nostra, cittadini di una nuova e migliore società. Educare all'autonomia significa creare attitudini all'autogoverno, chiamare alla responsabilità nella vita individuale e sociale, sottrarli alle suggestioni autoritarie» (Borghi, 2000, p. 137)²¹.

Siamo all'interno di un modo di concepire l'educazione che ancora oggi, però, si scontra con la logica della scuola della *risposta unica*, che si trova in fondo al libro o nel cassetto del docente, e che inibisce, quando non apertamente vieta (pur reclamando la necessità del pensiero critico delle/nelle giovani generazioni) la perturbazione o la destabilizzazione dell'ordine costituito, il quale (ci piaccia o meno ma non possiamo fare a meno di dircelo), comincia proprio da noi maestri, professori (anche, soprattutto, universitari), genitori, educatori e via dicendo. Insomma comincia ed è rappresentato (anche) da chi ha il compito di educare, anche con passione, ossia di istillare, innescare, generare l'amore per la conoscenza.

Come rilevano Codello e Stella, quindi, l'unica possibilità di:

«garantire una profonda e completa libertà ai bambini, è l'educazione libertaria, ossia educare a essere [...] educare a essere assume dunque il significato di antipedagogia, vale a dire del rifiuto di ogni forma di manipolazione» (Codello, Stella, 2011, p. 36).

Occorre, allora, immaginare spazi inediti in cui far germogliare la relazione educativa. Spazi *a debole densità pedagogica*:

«dove prevalga una logica orizzontale, rispetto a quella verticale, dove si crei un tessuto di relazioni, di cura, di accoglienza, non

²¹ Questo saggio, intitolato *Scuola e società* è apparso originariamente nel 1952 in «Scuola e Città» (n. 10, 1952).

isole nell'oceano, ma organismi inseriti nell'ambiente, che, da esso imparano e che trasformano per i propri fini interni ciò che li circonda. Spazi aperti agli scambi e agli incontri, che coltivino la saggezza pratica come capacità di rapporto con gli altri, con il mondo, capacità di riflessione e di dibattito, che è la base di ogni cittadinanza consapevole nel mondo [...]. Si tratterebbe allora di delineare una strategia del passo indietro, dello scarto, della creatività anche nei rapporti all'interno dei quali circola il potere, contro una pedagogia invasiva» (Trasatti, 2004, p. 36-37).

Problematizzare la questione dell'educazione libertaria significa innanzitutto ragionare su questo, ripartire da questa riconfigurazione.

A nostro avviso la pedagogia libertaria, a partire da quella di Robin, così come di Bakunin e di Lapassade, i tre pensatori oggetto di studio e analisi nel nostro volume, viene così a rappresentare:

una spina nel fianco – culturale, scientifica ed esistenziale – alla “pedagogia ufficiale”. Una sollecitazione intellettuale e operativa straordinariamente affascinante, attiva e funzionale, che dovrebbe spingere chiunque operi in campo educativo – con qualunque ruolo o funzione – ad interrogarsi radicalmente e incessantemente sui limiti stessi dell'*educativo* (Bocci, 2005, p. 66).

Riferimenti Bibliografici

- BAKUNIN M. (1976). *Libertà, Eguaglianza, Rivoluzione*. Milano: Antistato.
- BAKUNIN M. (2000). *Considerazioni filosofiche sul fantasma divino, il mondo reale e l'uomo*. Lugano: La Baronata.
- BALDACCI M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- BOCCI F. (2005). *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnati curricolari e di sostegno*. Roma: Monolite.
- BOCCI F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- BOCCI F. (2012). Paul Robin. Un pedagogista libertario a cento anni dalla morte. *Ricerche Pedagogiche* (183), pp. 23-29.
- BOCCI F. (2013). I prodromi della cultura inclusiva nel pensiero pedagogico libertario di Paul Robin. *Q Times Webmagazine*, V, 2 (<http://www.qtimes.it>).
- BOCCI F. (2015). Quando Narciso sale in cattedra, ovvero del paradosso dell'educare. *IAT Journal*, I, 2, pp. 95-105.
- BOCCI F. (2016a). Ugo Pizzoli. Un apostolo della pedagogia scientifica, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. ETS: Pisa, pp. 231-243.
- BOCCI F. (2016b). Antonio Gonnelli-Cioni. Un insegnante alla corte dei medici pedagogisti, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia Speciale L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. ETS: Pisa, pp. 443-455.
- BORGHI L. (2000). *La Città e la Scuola*. Milano: Elèuthera.
- CAMPO V. (1999) (a cura di). *Il compito di latino. Nove racconti e una modesta proposta*, Palermo: Sellerio.
- CANEVARO A. (1988). *La ricerca dell'identità in Séguin*, in A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati*. Roma: Carocci.
- CODELLO F. (2009). *Né obbedire, né comandare. Lessico libertario*. Milano: Elèuthera.
- CODELLO F., STELLA I. (2011). *Liberi di imparare. Le esperienze di scuola non autoritare in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*. Firenze: Editrice Aam Terra Nuova.
- DEMEULENAERE-DOUYÈRE C. (1994). *Paul Robin (1837-1912). Un militant de la liberté et du bonheur*. Paris: Publisud.
- DEWEY J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- DOMENICI G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- DOMMANGET M. (1951). *Les Grands Educateurs Socialistes*. Paris: Sudel.
- FREIRE P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- GANDINI M. (1995) (a cura di). *Istrumenti ed apparecchi di psicometria, di psicologia pedagogica e di pedagogia emendativa ideati dal dott. Ugo Pizzoli*. Sup-

- plemento a Strada maestra – Quaderni della Biblioteca comunale “G. Croce” –. San Giovanni in Persiceto (Bo): Fusconi Editore.
- GARDOU C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- GAUDREAU J. (1988). *L'handicappato e la metafisica dell'Illuminismo*, in A. Canavaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati*. Roma: Carocci.
- GOODMAN P. (1983). Alternatives to miseducation. In G. Woodcock, *The anarchist reader*. Harmondsworth: Penguin.
- GOODMAN P. (1995). *Individuo e Comunità*. Milano: Elèuthera.
- GOUSSOT A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- GOUSSOT A. (2011). *Pedagogie dell'uguaglianza*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- GOUSSOT A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione Democratica*, V, 9, pp. 17-47.
- KINNA R. (2010). *Che cos'è l'anarchia. La guida essenziale alla teoria della libertà*. Roma: Castelvecchi.
- MEIRIEU P. (2007). *Frankenstein educatore*. Bergamo: Junior.
- MONTESORI M. (1898). Miserie sociali e nuovi ritrovati delle scienze. *Il risveglio educativo*, XV, 17, pp. 147-148.
- MONTESORI M. (1948). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- METELLI DI LALLO C. (1966). *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio.
- NEILL A. (1971). *Summerhill*. Roma: Forum editoriale.
- OLIVER M. (1990). *The politics of disablement*. London: The Mcmillan Press.
- PAPINI G. (1914). Chiudiamo le scuole. *Lacerba*, giugno.
- PESCI G. (1999). *Gonnelli-Cioni. Antesignano della pedagogia clinica in Italia*. Roma: Edizioni Magi.
- ROBIN P. (1869). *De l'enseignement intégral*. Versailles.
- ROBIN P. (1870a). De l'enseignement intégrale. Deuxieme article. *Philosophie positive*, Juillet- Août.
- ROBIN P. (1870b). *Sur l'enseignement intégrale. Rapport présenté au Congrès de Mayence par le Cercle d'Etudes sociales de Paris*, Juillet.
- ROBIN P. (1886). *Bulletin de l'Orphelinat Prévost*. n. 1, Janvier, «Notice sur l'enseignement générale au moyenne de l'ardoise et des tableaux autor de la classe».
- ROBIN P. (1887a). *Bulletin de l'Orphelinat Prévost*. 2^{ème} série, 5, Janvier-Avril.
- ROBIN P. (1887b). *Bulletin de l'Orphelinat Prévost*. 6, Mai-Août.
- ROBIN P. (1893). L'éducation intégrale, 12^{ème} anné, numéro exceptionel septembre, «Notice sur l'Orphelinat Prévost».
- ROGERS C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti e Barbera.
- SAVINIO A. (1995). Introduzione, in T. Campanella. *La Città del Sole*. Milano: Adelphi.
- SÉGUIN E. (1970). *Cura morale, igiene, e educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc....* Roma: Armando.

- SMITH M.P. (1990). *Educare per la libertà. Il metodo anarchico*. Milano: Elèuthera.
- STAINBACK W. & STAINBACK S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- TRASATTI F. (2004). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Milano: Elèuthera.
- WARD C. (2003). *Talking Anarchy*. London: Freedom Press.
- WARD C. (2008). *L'anarchia. Un approccio essenziale*. Milano: Elèuthera.
- WARD C. (2010). *Anarchia come organizzazione*. Milano: Elèuthera.

CAPITOLO 3

«Un pensiero critico in azione» Georges Lapassade e la pedagogia dell'incompiutezza

Carla Gueli

L'uomo non entra una volta e definitivamente, a un dato momento della sua storia, in uno status fisso e stabilizzato che sarebbe lo status di adulto. Al contrario: la sua esistenza è fatta di ingressi successivi che punteggiano il cammino della sua vita. L'uomo è "totalizzazione in corso" senza mai essere "totalità compiuta". Non vi è individuo, non vi è gruppo umano che possa essere definito veramente "adulto", a meno che non si chiami "adulta", relativizzando il termine, la capacità di cambiare e l'accettazione del cambiamento»

Georges Lapassade
Il mito dell'adulto [1963]

1. Lapassade, straniero partecipante

Lo scopo di questo contributo è rintracciare nel «pensiero critico in azione» (Colin, Hess, 2009, p. 15) di Georges Lapassade i concetti chiave e le suggestioni che potremmo oggi ritenere utili per elaborare una rinnovata riflessione e immaginare nuove pratiche in campo pedagogico. Cercheremo di tenere insieme l'analisi di alcuni dei testi principali dell'antropologo, psicosociologo, pedagogista francese, le teorizzazioni e le riflessioni lasciateci nei diari e in alcuni testi inediti, insieme al ricordo di alcune persone che ne hanno condiviso l'amicizia e i percorsi di ricerca tra Francia, Italia e Marocco, paesi in cui è stato più attivo. Seguendo un procedimento cronologico, intrecceremo il percorso biografico alla produzione editoriale, a partire da alcune considerazioni epistemologiche, che proponiamo per una riflessione pedagogica sull'essere insegnanti ed educatori come pure sul fare ricerca. Se pure attraverso questo lavoro si desidera provare a rintracciare nella sua opera una tematica pedagogica libertaria, critica ed emancipativa, va comunque chiarito che Lapassade non ha mai vissuto con una esplicita identità da pedagogista, né da insegnante, né da militante anarchico. Ha di certo presto abbandonato l'incarico ottenuto come maestro per il profondo malessere generato dalla frequentazione degli ambienti scolastici. È stato però pedagogista in senso ampio, per l'approccio di ricerca connotato da una intenzionalità pratica, interessata all'umano e alla trasformazione sociale.

L'intento principale di Georges Lapassade, quando, insieme a René Lourau,

a partire dagli anni 60 inaugura la corrente dell'Analisi Istituzionale, era infatti quello di *de-burocratizzare* la società, abbracciando una dimensione *politica* che ebbe esiti immediati nelle vicende sociali e culturali degli anni che seguirono. Esiste un'attualità per questo intento?

Una possibile risposta affermativa potrebbe emergere dall'analisi di quella parte della sua opera che abbiamo individuato, per tematiche, pratiche e risonanze, più strettamente pedagogica.

2. Un profilo storico-biografico

Georges Lapassade nasce nel 1924 ad Arbus, nei bassi Pirenei, vicino Pau, dove completerà gli studi liceali. Nel 1944 inizia a studiare per diventare insegnante e a partire dal 1945 svolge l'attività di maestro. È un'attività che però non lo appassiona e che abbandona dopo due anni, per proseguire gli studi in Filosofia, a Montpellier, con Alquié. Nel 1947 si trasferisce a Parigi. In quegli stessi anni iniziano a formarsi le esperienze di innovazione psichiatrica nell'ospedale di Saint Alban e prendono avvio, a Bethel, negli Stati Uniti, le esperienze di studio delle dinamiche di gruppo che vedono gli stessi operatori coinvolti nei momenti di analisi. Nel 1955 si diffonde in Francia il T-Group, pratica alla quale Lapassade si interessa. Nello stesso decennio, inizia a frequentare gli ambienti intellettuali del quartiere latino, i circuiti musicali jazz e quelli della rivista *Arguments*, incontrando Edgar Morin, Roland Barthes, l'organizzazione *Socialisme ou Barbarie* (di orientamento marxista anti stalinista) della quale fanno parte Cornelius Castoriadis, Claude Lefort e Gaby-Cohn-Bendit. È in questo stesso periodo che insieme a René Lourau si interessa all'analisi delle istituzioni e alla diffusione della psicosociologia delle organizzazioni.

Frequenta la residenza universitaria di Antony, dove diventa consigliere degli studenti. La sua presenza militante nei vari movimenti, in particolare nel decennio 58-68, ha un'influenza non indifferente sui fatti del Maggio parigino.

Supera nel 1959 l'esame come *Agrégé*, (associato) di filosofia. Durante i *Colloques de Royaumont* (ovvero stages di formazione per i quadri dell'UNEF, la principale associazione studentesca universitaria francese), inizia una collaborazione con un gruppo composto da Raymond Fonvielle, Michel Lobrot, Fernand Oury e altri. Nel Marzo 1961 questo gruppo, denominato GTE (*Group techniques éducatives*), si era scisso dal gruppo Freinet, proponendo una serie di innovazioni e sostanzialmente una contaminazione con la psicoterapia lacaniana e quella istituzionale americana (Lewin e Moreno). Nel Febbraio 1962 al Colloque de Montry, il gruppo scrive un documento che risente molto dell'eccessiva pressione in direzione della psicoterapia istituzionale esercitata da Fernand Oury²². Nel corso del Convegno *Le psychosociologue dans la*

²² Fonvielle afferma in merito: «Fernand Oury allait faire la Bible du Groupe» (Fonvielle, 1998).

cit , svoltosi a Royaumont nel Dicembre 1962, Lapassade introduce nel gruppo Michel Lobrot.

Nello stesso anno si laurea in Lettere e diventa assistente di sociologia a Tunisi, dove comincia a interrogarsi sui fenomeni di *trance*. Il soggiorno magrebino ha una significativa influenza sul suo percorso di ricerca. Nel Luglio del 1962 svolge un nuovo stage presso l'UNEF a Royaumont. Remi Hess fa risalire a questa data *l'invenzione* dell'Analisi Istituzionale nella versione psicosociologica e sociologica. Lapassade si addottora nel 1963 con una tesi dal titolo *l'Entrée, dans la vie, Essai sur l'inach vement de l'homme*, che, nel 1972, sar  pubblicata in italiano con il titolo *Il mito dell'adulto*.

Sempre nell'anno scolastico 62-63, Fonvieille lavora con la classe *pioniera* in autogestione. Di questa esperienza Lapassade tratter  nel libro *l'Autogestione Pedagogica*. Nello stesso periodo Lapassade incontra lo psichiatra Tosquelles e intrattiene una breve corrispondenza con Oury sull'organizzazione di una conferenza prevista il 23 Aprile dello stesso anno. Per il suo intervento propone come tema un'analisi dell'istituzione dei gruppi di lavoro previsti all'interno della conferenza, allo scopo di lavorare sulle resistenze emergenti all'interno dei gruppi stessi e di analizzarle in modo da far emergere alcune questioni legate alla loro formazione. Questa proposta solleva per  delle perplessit  tanto da determinare una divisione interna tra gli organizzatori. Non a caso Oury propone, in alternativa a quello di Lapassade, un intervento di Aida Vazquez sull'esperienza del suo lavoro con i sociogrammi. Come si legge dal resoconto-verbale del bollettino del GTE redatto da Fonvieille:

«Si intravedeva [nella proposta di Lapassade] qualcosa di nuovo, di molto interessante e di un certo 'peso'. Il rischio era che si trattasse di qualcosa percepito come avanguardia, prematuro per quel momento e il cui senso per questo non sarebbe arrivato facilmente» (Fonvieille, 1998)²³.

Dopo la scissione, il gruppo di Oury si connette a quello del fratello psicoanalista Jean e a quello di Felix Guattari, secondo un orientamento maggiormente interessato alla dimensione psicoanalitica dell'istituzione. Il gruppo che vede invece Fonvieille come capofila   d'ispirazione psicosociologica. Ne fanno parte Georges Lapassade, Ren  Lourau e Michel Lobrot. Il primo centro di interesse del gruppo   il lavoro con alunni *svantaggiati*. Appare infatti manifesto l'interesse per la dimensione socio-politica in classe e per la realizzazione di esperienze di autogestione.

²³ Qui e nelle pagine che seguono i brani in francese sono stati tradotti a cura dell'autrice. Gli originali sono appartenenti nella maggior parte dei casi ad un corpus di materiali, molti dei quali inediti, prevalentemente di Georges Lapassade. Si desidera qui esprimere l'immensa gratitudine nei confronti del prof. Remi Hess, della prof.ssa Lucette Colin e di Charlotte Hess per l'ospitalit  presso l'Universit  di Sainte Gemme, per l'accesso agli archivi Lapassade e alla biblioteca istituzionalista da loro curata, consentendo di conoscere molti aspetti centrali del movimento dell'Analisi Istituzionale.

Fino al 1966 Lapassade si muove tra Francia, Tunisia e Marocco, dove scopre lo Stambali e la Gnawa, e approfondisce gli studi sui rituali di transe.

Si trasferisce a Tours nel 1966 per insegnare sociologia e dal '67 al '70 viaggia molto, vivendo da vicino i fatti del Maggio francese. Da più parti si è rilevato come senza Lapassade, e in generale senza il lavoro degli istituzionalisti, il movimento francese sarebbe stato meno ricco di suggestioni libertarie. Rifluita la scintilla della rivolta totale contro lo stato di cose esistenti (Hess, Hess, 2010), si dedica allo sviluppo della neonata Università di Vincennes, poi a quella che ne deriva dal trasferimento, nel 1981, nel quartiere di Saint Denis (dal quale l'università prenderà il nuovo nome). Nel 1970 Lapassade interviene a Montreal, invitato dopo la creazione dell'università del Quebec (Lapassade, 1971b). Nello stesso anno è in Brasile (Lapassade, 1971c) e incontra il Living Theater. Nel 1971 partecipa alla nascita del Fronte Omosessuale di Azione Rivoluzionaria, con Guy Hocquenghem, Guy Chevalier, René Scherer. Torna a Belo Horizonte nel 1972 per un secondo intervento. Nel 1973/74 è nominato Professore di scienze dell'educazione nella facoltà sperimentale di Vincennes, eletto da una assemblea generale degli studenti. Vive intensamente l'Università, insieme a Lourau, Lobrot, Boumard, Coulon, Barbier, Hess e altri, creando numerosi dipartimenti, aprendosi a nuovi contatti teorici e, in particolare a partire dagli anni 80, a quello con l'etnografia (Lobrot, Boumard, 2009). Nel 1975 partecipa alla costituzione di un gruppo di insegnanti che praticano metodi di gruppo, non direttività, potenziale umano e bioenergetica. Dagli anni '80, si occupa di microsociologia ed etnografia dell'educazione e, in parallelo, sviluppa la questione della *dissociazione mentale* e delle *identità multiple*. Proprio per esplorare la tematica degli stati modificati di coscienza intensifica i viaggi in Sud Italia, interessandosi ai fenomeni del tarantismo e intraprendendo una collaborazione con il sociologo delle religioni Pietro Fumarola e con il Dipartimento di Antropologia dell'Università di Lecce (Fumarola, 2009), costruendo al contempo una fitta rete di relazioni con vari movimenti e gruppi. La ricerca sugli stati di dissociazione indotti dalla prigionia lo avvicina a Renato Curcio, Nicola Valentino e altri che avrebbero in seguito fondato la Cooperativa *Sensibili alle foglie*, esito di una serie di riflessioni emerse sin dal 1986 in carcere come esperienza di analisi della reclusione totalizzante e sullo stato di transe come risorsa vitale. Conduce insieme all'antropologo Roberto De Angelis un lavoro di ricerca sulla transe²⁴ e sull'hip hop. Sulla tematica della psichiatria avvia a Rimini un lavoro sul campo con Leonardo Montecchi, psichiatra vicino alle posizioni di Bauleo. Svolge indagini sulla danza in Sardegna, insieme ai danzatori e ricercatori Salvatore Panu, Ornella d'Agostino e Salvatore Melis. Con Patrick Boumard e Vito D'Armento avvia una ricerca sull'etnografia della scuola che porta alla costituzione della *Società Europea di Etnografia dell'Educazione*. Si troverà quindi spesso a Lecce, a Bologna e a Roma, dove è noto per i suoi lavori sulla *transe*, sulla devianza e sull'autogestione,

²⁴ Nella scrittura del termine transe ci avvaliamo della modalità utilizzata da Lapassade e ripresa anche in Italia da Sensibili alle Foglie.

ma anche per alcune collaborazioni con varie associazioni e movimenti.

Lapassade andrà in pensione nel 1992, vivendo dolorosamente questa nuova condizione. Partecipa comunque alle attività amministrative dell'Università, continuando a frequentarla e alloggiando in una casa poco distante. Qui ospita molti studenti privi di mezzi, continuando a redigere riviste, a pubblicare nuovi libri e a viaggiare, nonostante i problemi di salute. Si reca regolarmente a Essaouira, in Marocco, almeno fino al 2000 e in Italia. Hess dà notizia di un ultimo viaggio di Lapassade in Salento e delle implicazioni di un incontro sull'Analisi Istituzionale a cui prendono parte tutti i protagonisti del movimento in Italia (Hess 2007). Muore il 30 luglio 2008 a Stains, vicino Parigi.

3. Le opere e i temi di ricerca

Le opere che costituiscono la vastissima produzione di Georges Lapassade sono state suddivise operativamente da Remi Hess, suo principale biografo, in *Ricerche Istituzionali, Saggi e Racconti*²⁵. Le prime ricerche condotte sono in area psicologica, poi si interessa alla dinamica dei gruppi. L'interesse per l'analisi del potere nei gruppi, nelle organizzazioni e nelle istituzioni lo conduce alla fondazione del movimento dell'Analisi Istituzionale. Negli anni successivi, quelle riflessioni sono rielaborate grazie al confronto con l'interazionismo simbolico, l'etnometodologia, la microsociologia e la sociologia qualitativa (Hess 1997, p. 5). In particolare dopo il 1968, le sue opere seguono quattro filoni di ricerca chiaramente interconnessi: quello psicosociologico, (la ricerca azione, l'Analisi Istituzionale, il movimento del potenziale umano) quello etnologico, (le ricerche su Stambali, Macumba, Gnawa, Tarantismo, dissociazione ed etnografia dell'educazione) quello sociologico (culture giovanili, Hip Hop, ecc...) e quello relativo alla questione dell'implicazione del ricercatore (Montecchi 2012).

Il primo filone riceve impulso dal lavoro socioanalitico e dalla riflessione condotta con i gruppi. Dal 1973 Lapassade si interessa a Reich, Lowen e alla Bioenergetica. Entra così in contatto con il *movimento del potenziale umano* che ha origine negli Stati Uniti. Dal 1984 si occupa di etnometodologia, etnografia della scuola e di ricerca-azione inglese.

Il filone della ricerca etnologica si origina con l'esperienza tunisina, a metà degli anni '60. In quegli anni Lapassade si interessa ai fenomeni di transe e

²⁵ Se ne rende conto nella raccolta *Psychosociologie de l'éducation, L'itinéraire de Georges Lapassade*, frutto di un progetto editoriale che dal 2008 mira alla selezione e alla raccolta di tutti i materiali inediti o di difficile reperibilità di Georges Lapassade, curata da Benyounés Bellaghech, Lucette Colin, Véronique Dupont, Remi Hess, Kareen Illiade, Gabriele Weigand, con la prefazione di Mohamed Daoud. È pure possibile recuperare testi e materiali originali in <http://lesanalyseurs.over-blog.org/article-georges-lapassade-de-vincennes-a-saint-denis-essais-d-analyse-interne-reed-en-ligne-4-109243892.html>. Si rimanda anche al sito italiano curato da Salvatore Panu, etnomusicologo bolognese di origini sarde che fece ricerca e lavorò a stretto braccio con Georges Lapassade <https://georgeslapassade.blogspot.com>

possessione che accompagnano i rituali a cui assiste. Questa ricerca procede in Brasile, in Marocco e in Salento, dove entra in contatto con il gruppo di antropologia dell'università di Lecce e Brindisi (D'Armento, Fumarola).

L'asse sociologico invece può considerarsi prevalentemente orientato alla riflessione sulle istituzioni, a partire da quella universitaria. Dal 1976 conduce una *Analisi Interna* presso l'università. Nell'esplorazione dell'università di Saint Denis, volge la sua attenzione ai giovani della *banlieue* e all'*hip-hop*. Rispetto al quarto asse, quello dell'implicazione, tenta la scrittura di una autobiografia ma incontra la difficoltà principale nell'integrare i molteplici aspetti identitari. Sviluppa così una teoria sugli stati modificati di coscienza (Lapassade, 1976), rivista successivamente nel corso della ricerca avviata su questo tema con Renato Curcio e Nicola Valentino sul valore del *cogito di transe* (Curcio, 2009), che rompe con la prospettiva patologica, evidenziando come la dissociazione possa essere una risorsa. Tiene per tutta la vita un diario di ricerca che accompagnerà i suoi lavori.

Lapassade ha fornito un contributo essenziale al movimento istituzionalista francese, agganciandosi con le sue ricerche alla psicoterapia istituzionale e all'antipsichiatria italiana, alla pedagogia istituzionale, alla tradizione delle scuole popolari, agli studi in etnografia dell'educazione. La ricerca-azione e il suo potenziale trasformativo e analitico, sono fondamentali per la sua pedagogia anche per la rilettura del rapporto tra ricercatore e oggetto di ricerca e per il processo di ricerca stesso, oltre che per i suoi esiti (incompiuti e impermanenti). Questo interesse conduce Lapassade a indagare i fenomeni variando più volte la prospettiva che, a seconda dell'oggetto di ricerca, può assumere un taglio di volta in volta differente. Senza confini accademici netti tra pedagogia, antropologia, sociopsicologia, etnografia, sociologia, ha saputo variare le proprie scelte metodologiche e farsi autodidatta.

4. La diffusione in Italia in ambito pedagogico delle opere di Lapassade

Ripercorrere la storia delle edizioni italiane può essere utile per comprendere quale parte del suo lavoro è stata recepita in ambito pedagogico e in quali termini. Bisogna rilevare in primo luogo che i primi testi di Georges Lapassade giungono in Italia con diversi anni di ritardo, rispetto alle prime edizioni francesi e che molte delle sue opere non sono mai state tradotte. La prefazione all'edizione italiana de *Il mito dell'adulto*, libro del 1963, esce nel 1971 per Guaraldi, editore nella stessa collana avviata da *Educazione come prassi politica* a cura di Valentino Baldacci. La prefazione è di Luigi Pagliarani, comunista, psicologo, padre della psicosocioanalisi italiana e vicino alla gruppo-analisi. Pagliarani, rileggendo *Il Mito dell'adulto* alla luce dei fatti del '68, evidenzia la capacità profetica di Lapassade di aver anticipato il Maggio Francese, sulla base del principio secondo cui:

«una società viva e libera può costruirsi sull'intervento ininterrotto di nuove istituzioni» (Lapassade, 1971a, p. 21).

Per Franco Angeli nel 1973²⁶ esce *L'autogestione Pedagogica*. La collana *Condizionamenti educativi*, all'interno della quale è accolta la traduzione, è curata dalla pedagogista triestina Egle Becchi e intende privilegiare: *l'apporto di discipline tradizionalmente complementari alla prassi e alla riflessione pedagogica*. Tutto questo nell'idea di ampliare la riflessione pedagogica con strumenti e modelli di intervento, messi a punto in altri settori delle scienze umane, in quanto (dalla presentazione della collana in copertina):

«la dimensione sociologica, psicologica, antropologica, economica, storiografica, non appaiono accessorie all'ambito pedagogico, ma diventano aspetti fondamentali del suo impegno a definirsi, si fanno momenti idonei a rivelare che esso non si restringe alle forme istituzionalizzate come quello della famiglia o della scuola, ma trova occasioni inconsuete e sempre più permissive di realizzazione, che non si escludono in un unico tipo di incontro con gli uomini, in un modo solo di orientare la loro esistenza, ma cerca vie differenti, talvolta paradossali ai loro esordi, per emanciparla e arricchirla».

Si è voluto riportare un ampio brano di questo ormai rarissimo testo, per rendere conto della vitalità di un momento avanguardistico per la riflessione e l'editoria pedagogica, che vede, tra gli altri, la pubblicazione di testi fondativi come *Pigmaliione in classe* di Rosenthal e Jacobson, di un importante lavoro di Lewin sulla dinamica di gruppo e di vari volumi sull'educazione non autoritaria. Per Isedi, l'anno successivo, esce *L'Analisi Istituzionale*, pubblicata in Francia nel 1965 con il titolo *Groupes, Organisations, Institutions*. Lo psicosociologo Renzo Carli, che ne cura la traduzione e la prefazione, mette in evidenza l'influenza della cultura francese nel confronto critico con la psicosociologia italiana. Carli, che sarà tra i principali riferimenti italiani dell'intervento psicosociale, dedica proprio all'Analisi Istituzionale il quarto capitolo di un suo importante testo (Carli, 1981), rivolgendo attenzione in particolare alla domanda di intervento e alle asimmetrie di potere nella prospettiva secondo cui:

«l'intervento psicosociale e l'Analisi Istituzionale sono intesi rispettivamente quali struttura e metodo della prassi psicosociologica, necessari per facilitare una ristrutturazione della dinamica istituzionale, al fine di rendere possibile il cambiamento nell'organizzazione» (Carli, Paniccia, 1981, p. 156).

²⁶ L'edizione originale è del 1971. La pubblicazione italiana ha la prefazione di Lucia Lumbelli, pedagogista di impostazione rogersiana e autrice, tra gli altri testi, de *La comunicazione non autoritaria* (1972).

Né in quel capitolo, né nell'intero testo dedicato alla psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni, Lourau o Lapassade vengono citati. Eppure, temi, sensibilità e perfino molti degli autori a cui si fa riferimento (come Anzieu e Kaes) sono citati anche da Lourau e Lapassade. La Psicosocioanalisi italiana, dunque, recepisce il senso dell'Analisi Istituzionale in direzione maggiormente psicologizzante, mentre la direzione più politica individuata da Lourau e Lapassade è sviluppata in Italia soltanto molti anni dopo, a metà degli anni '90, con l'incontro tra Georges Lapassade, Renato Curcio e Nicola Valentino.

Renato Curcio, nel ripercorrere il grande rapporto di amicizia che lo ha legato a Lapassade, narra il recupero della ricerca nel segno dell'Analisi Istituzionale, avvenuta con il contemporaneo sviluppo della cooperativa editoriale *Sensibili alle Foglie*. Una rarissima copia del libro *l'Analisi Istituzionale* gli era stata fatta recapitare in carcere da Pietro Fumarola, copia che secondo il ricordo dello stesso Curcio, *ostentava sul frontespizio un glorioso "visto per censura"*. Partendo da questo scambio, prende avvio una lunga chiacchierata-lezione svoltasi in automobile, tra Curcio e Lapassade, sui temi principali dell'Analisi Istituzionale:

«Forse anche per evitare che mi addormentassi, Georges prese spunto per rendermi familiari le parole e i concetti dell'Analisi Istituzionale. [...] Nei giorni che seguirono, approfittando del fatto che Georges era ospite a casa mia, discutemmo i limiti e i pregi della scuola di Chicago, i nuovi apporti di Garfinkel e dell'etnometodologia, la fenomenologia di Schutz e le relazioni di questi movimenti con la Socioanalisi francese. Mi espresse anche, in quell'occasione, le sue preoccupazioni per alcune tendenze che gli sembrava di cogliere all'Università di Saint Denis di istituzionalizzazione dell'Analisi Istituzionale. Un esito da scongiurare, mi diceva, perché, come si espresse allora, non era "un metodo" quello da perseguire ma piuttosto un "non metodo", una deriva trasversalista, l'invenzione di un dispositivo di ricerca diverso e specifico per ogni situazione» (Curcio 2009, p. 88).

L'opera di Lapassade, dunque, sin dalle prime edizioni è recepita all'interno di importanti collane psicopedagogiche che si proponevano come avanguardia e i cui testi, oggi, risultano praticamente introvabili. Il movimento dell'Analisi Istituzionale e della Socioanalisi, di cui Lapassade è stato iniziatore insieme a René Lourau, che ha avuto anche una certa diffusione in Francia e in alcuni paesi europei ed extraeuropei, resta in Italia poco conosciuto. Le ricerche degli ultimi due decenni di vita di Lapassade su transe, stati modificati di coscienza, dissociazione, tarantismo e culture giovanili sono invece ben più note al lettore italiano, anche perché gran parte di esse sono scritte e pubblicate in Italia, come prodotto del lavoro svolto con i vari gruppi di ricerca soprattutto di area sociologica e antropologica, incontrati in Salento, a Roma, Bologna e Rimini.

Molte delle ricerche condotte da Lapassade sono scaturite dalle sue amicizie.

In Italia, a partire dal 1981 la principale è quella con l'antropologo Piero Fumarola, da cui deriva il successivo incontro con Renato Curcio, Vito D'Armento, Roberto De Angelis, Nicola Valentino, Gianni De Martino, Leonardo Montecchi. Per usare una espressione cara a Remi Hess, il *nodo di interità* costituito dal nucleo Lapassade-Fumarola è il fulcro di un processo di ricerca che dal singolo si è fatto coppia per poi avviare a sua volta e muovere un processo di esplorazione collettivo (Hess, 2018)²⁷.

L'interesse per gli stati modificati di coscienza porta Lapassade ad approfondire temi e questioni inerenti la dissociazione, il tarantismo, l'hip hop, l'etnografia della scuola e a pubblicare con le case editrici italiane *Besa*, *Pensa*, *Sensibili alle Foglie*.

5. Il dispositivo di ricerca

Una precisa scelta di indagine di Georges Lapassade è stata quella di:

«abbinare ad ogni nuovo impegno o interesse, la pubblicazione di una teoria della sua ricerca, nel corso della quale costituisce intorno a sé un gruppo la cui composizione cambia in funzione del suo nuovo oggetto di ricerca» (Hess, Hess, 2010, p. 15).

In questo deliberato e necessario mutare delle forme della ricerca, intravediamo uno dei principi cardine dell'Analisi Istituzionale: è il campo a definire la ricerca (Lourau, 1999).

Nel corso di un convegno svoltosi a Parigi dal 3 al 5 Giugno 2019, nel decennale della scomparsa di Georges Lapassade, dal titolo *Lapassade, une pensée et des pratiques pour aujourd'hui?*, Renato Curcio che, come abbiamo ricordato, insieme a Nicola Valentino ha condiviso con Lapassade e Fumarola anni di ricerche sul tema della dissociazione e insieme ai quali si è confrontato sulla metodologia della Socioanalisi narrativa, ha individuato quattro aspetti caratterizzanti il lavoro di ricerca dello studioso francese. Svilupperemo qui di seguito un nucleo dell'intervento di Curcio relativo a questi snodi importanti sui dispositivi-chiave, che si offrono come significative lenti per leggere l'opera di Lapassade.

Un primo aspetto riguarda la ricerca contro-istituzionale: l'idea di ricerca, per Lapassade, si costituisce sempre come interesse per una crisi, per una questione scomoda che viene esplorata a partire da una precisa posizione di conflitto nell'istituzione.

Un secondo aspetto caratterizzante il lavoro di Lapassade è il concetto di autogestione del gruppo: il gruppo di ricerca è autogestito e collettivo e non si muove intorno ad una figura di ricercatore. Rispetto in particolare a quest'ul-

²⁷ Si tratta di un bellissimo testo scritto in occasione della scomparsa di Pietro Fumarola.

timo tema, ci soffermiamo sul fatto che, come rilevato anche da altri autori che hanno incontrato Lapassade, gli oggetti di ricerca vengono da lui esplorati in una dimensione di co-ricerca, dal momento che il ricercatore è interessato a ciò che è rilevante per la comunità stessa che produce gli oggetti, decentrando il proprio posizionamento iniziale attraverso un percorso di analisi della propria implicazione in quanto ricercatore. La condivisione di spazi di vita ed esperienze della comunità e del campo si attiva con uno sguardo aperto e interessato a cogliere il senso profondo attribuito dalle comunità stesse agli oggetti di ricerca. Viene così ribaltata l'idea che il ricercatore sia portatore di una verità scientifica, nella consapevolezza che ogni processo di ricerca porti con sé una inevitabile trasformazione anche dell'oggetto osservato e del suo campo.

Un terzo aspetto concerne il lavoro di esplorazione e di ricerca. Questo, per lo studioso, non ha un'ipotesi, esce dallo schema della ricerca classica. Ogni passo segna l'intenzionalità del passo successivo.

Un quarto aspetto ha a che vedere con la committenza. Non si può ignorare la condizione nella quale la ricerca si fonda e si realizza. È necessario comprendere, a partire da questa prima domanda sulla committenza e sulle forme di pagamento previste per il socioanalista/ricercatore, come origini l'indagine e con quali scopi espliciti ed impliciti, da quali risposte già cercate implicitamente. L'indagine sulla committenza della ricerca è così il primo passo della ricerca stessa.

Charlotte Hess, che ha conosciuto Georges Lapassade sin da quando era bambina nell'intimità di una vicinanza familiare, ricorda anche un *Lapassade Performer*. La *performance* è stata per Lapassade una dimensione costitutiva di apertura all'esperienza che muove dall'interrogarsi sulla realtà. La domanda: *Cosa c'è dietro?* è rivolta anche ai discorsi quotidiani apparentemente più banali, obbligando a considerare la realtà come totalità da esplorare senza sosta, alla ricerca del *qualcos'altro* nascosto.

«Potremmo dunque quasi definirla una cultura del sospetto, ma non tanto in senso paranoico, ma nella direzione di un 'Poniamo delle domande a questo gruppo! Cosa dicono? Cosa vogliono che diciamo di loro?' Si trattava di un *sospetto* nell'ordine del filosofico e declinato in senso romantico e, forse proprio per questo, sempre legato ai dettagli. Quando si concentrava in modo quasi ossessivo e fisso sugli oggetti quotidiani, come se fosse posseduto da quegli stessi oggetti di ricerca che lo interessavano, o rispetto a tutti i generi di ricerca sulla possessione e sugli stati modificati di coscienza che facevano in qualche modo di lui un posseduto, mi fa pensare, per contrapposizione, a Benjamin che si è riferito alla *flânerie* come prodotto della vita industriale, *flânerie* come vagabondare ozioso» (Hess, 2008)²⁸.

Lapassade ha agito una dimensione di ricerca nel bisogno di andare in ogni direzione, di attraversare e misurare, come *flâneur performativo* ossessionato

²⁸ *Lapassade performer* intervento al convegno in memoria di Georges Lapassade, Université Paris VIII, 13 novembre 2008 <https://youtu.be/4Bj0Pt8AEoM> [ultima consultazione 4 Febbraio 2020].

dagli spazi, dal bisogno di superare tutte le frontiere. Non a caso ha scritto un'opera dal titolo *L'Arpenteur*, traducibile come *l'Agrimensore* (Lapassade 1971b). La dimensione performativa del topografo e geometra che prende le misure e rappresenta la realtà ha così a che fare con l'happening e con la radicalità, una esplorazione vivente del politico come incontro intenzionale di eterogeneità. Per poter rifuggire la cristallizzazione e la fissità, Lapassade si apre alla ridefinizione di senso come produzione collettiva, che si modula come spostamento di significati su tutti i livelli, come analisi delle norme, del corpo, dei ruoli. Abbiamo così individuato un ulteriore elemento chiave nella capacità di adattare costantemente i dispositivi di ricerca alle situazioni, senza alcuna rigidità se non quella di *tenere il dispositivo* (Hess, Hess, 2010) ovvero *sapere cosa aspettarsi*, mantenendo al tempo stesso una apertura di fluidità e curiosità. All'interno di questa dimensione di investigazione mai conclusa, quello di Lapassade è stato definito come *un pensiero critico costantemente in azione* (Hess, Colin, 2009).

Dopo aver messo in luce i tratti più significativi del dispositivo di ricerca di Lapassade, adesso, senza entrare nello specifico degli esiti pedagogici delle singole opere, dei quali abbiamo trattato in modo più approfondito in ricerche precedenti (Gueli 2018), riprendiamo sinteticamente alcune questioni centrali a cui abbiamo fatto riferimento fin qui: la riflessione sul potenziale trasformativo dei gruppi, sulle istanze istituenti, sulla distribuzione del potere e sugli impliciti delle istituzioni ad essi connessi, la metariflessione sull'implicazione del ricercatore, la prospettiva umanizzante interessata ai fenomeni, ai legami e ai movimenti.

6. Il movimento istituzionalista

Psicoterapia istituzionale, Pedagogia Istituzionale e Analisi Istituzionale, che costituiscono i tre pilastri del movimento istituzionalista, si fondano sul principio politico della critica sociale, anche sulla scorta delle problematizzazioni emerse in campo etnologico e antropologico. Il mandato sociale dell'istituzione, cioè, viene messo in discussione, analizzato e riletto, alla luce delle pratiche e delle contraddizioni rilevabili tra l'implicito e l'esplicito. L'interesse è rivolto ai soggetti e alle loro interazioni con il presupposto secondo il quale le forme sociali devono essere al servizio dei soggetti che le vivono, e non il contrario.

I tratti costitutivi di questo movimento sono la *trasversalità* a più campi del sapere, quello psichiatrico e psicoanalitico, come abbiamo visto, quello psicosociologico, filosofico e antropologico, l'interesse per *la connessione tra teorie e pratiche* e, ancora, *l'indagine sulla dimensione nascosta del potere e sui modi in cui si esercita nell'istituzione*. Da questi presupposti ne consegue una prospettiva che può essere definita *politica e antidogmatica*, che si manifesta anche come rottura dei paradigmi precedenti.

Questa riflessione matura negli ambienti culturali dell'Università di Nan-

terre, vicino Parigi, frequentata da Touraine, Baudrillard, Enriquez e Lourau, nella direzione di un *capovolgimento*, ispirato dalle riflessioni d'area marxista del filosofo Henri Lefebvre. Anche il movimento surrealista orienta nell'attenzione alla quotidianità e all'affrancamento dalla riproduzione dei rapporti di dominazione legati al sistema capitalista. L'analisi critica prodotta in Socioanalisi permette di simulare intellettualmente la crisi vera e propria, prima che questa arrivi come esplosione di contraddizioni (Gilon, Ville, 2018). L'Analisi Istituzionale si configura quindi come una *pedagogia del possibile* che veniva dalla militanza e si traduceva in impegno personale per il cambiamento delle istituzioni.

Altro contributo è quello dato dai sociologi Jacques e Maria Van Bockstaele, le cui concezioni, riflessioni e analisi avranno un impatto sugli psicopsicologi francesi e su Georges Lapassade (Curcio, Prette, Valentino, 2012 p. 137). I Van Bockstaele introducono in Francia i lavori di Kurt Lewin e la ricerca-azione. La loro pratica del Training group sovverte la psicopsicologia tanto da essere considerati gli inventori del termine *Socioanalisi*, una delle modalità di fare analisi dell'istituzione (come vedremo più avanti).

Un altro modello che influisce sul lavoro di Georges Lapassade è quello di Pierre Janet²⁹, il quale definisce la personalità come un fenomeno complesso, esito di un *assemblaggio di sensazioni a partire da una disgregazione originaria* (Janet, 1996). Questo studioso mette dunque al centro della riflessione la possibilità della divisione e della molteplicità dell'*Io*, facendosi portavoce di un'idea di strutturazione identitaria negli stessi anni in cui Freud diffondeva un modello opposto, di strutturazione unica dell'identità. Il termine *disaggregazione*, sarebbe poi stato tradotto due anni dopo con *dissociazione*, benché, secondo alcuni studiosi, tale traduzione prestasse il fianco al rischio di appiattare la duplicità del significato di disaggregazione, nel senso di sgretolamento e di divisione. L'apporto fondamentale di Janet è l'elaborazione di un concetto di disaggregazione come caratteristica dell'organizzazione identitaria che *non pertiene al patologico* (Janet, 1996). Questa riflessione è centrale in Lapassade per il costrutto di *identità molteplice*, incompiuta, in divenire (si veda in proposito *Il mito dell'adulto* e altri testi successivi come *l'Autobiographe*). La concettualizzazione di disaggregazione identitaria è poi divenuta oggetto di ricerca in quanto *risorsa vitale* per il filone istituzionalista italiano (Fumarola, 1996). La ricerca sugli stati dissociativi e sulle loro produzioni, attingendo a un materiale appartenente alla dimensione inconsapevole e implicita, racconta anche dell'istituzione che genera quella stessa dissociazione. In questa dimensione di capovolgimento si apre la questione dell'autonomia dei soggetti intesa come interdipendenza reciproca. Come abbiamo avuto modo di evidenziare altrove (Guelli, 2018),

²⁹ Psicologo e filosofo, opera fino al 1947 in Francia e frequenta l'ambiente di Charcot a Parigi. Con un metodo di ricerca fondato sull'ipnosi, riflette già nel 1888 sulla centralità del concetto di disaggregazione identitaria (Boumard, 2010).

il movimento istituzionalista potrebbe dunque essere considerato come uno degli snodi di quella pedagogia critica radicale che alla fine degli anni Sessanta ha scelto di schierarsi per l'emancipazione, per la liberazione dell'uomo, come soggetto-individuo e come genere a fianco delle pedagogie della descolarizzazione (Illich, Freire) e della *contro-scuola italiana*: Scuola di Barbiana, Contro-scuole di quartiere, movimenti di ricerca-intervento come il Centro Studi Iniziative di Partinico, con Danilo Dolci.

7. L'Analisi Istituzionale, gli analizzatori e l'analisi dell'implicazione

Georges Lapassade e René Lourau hanno coniato l'espressione Analisi Istituzionale esprimendo così un interesse di ricerca ben preciso all'interno della corrente della pedagogia istituzionale a cui appartenevano. L'Analisi Istituzionale matura infatti all'interno del movimento dell'Istituzionalismo, sorto in Francia nella prima metà del '900 a partire dalla riflessione sulle istituzioni³⁰. Per comprendere meglio la direzione di questa analisi, e le forme nelle quali è possibile condurla, è necessario esplorare il significato dei termini *institution* e *institutionnel*, che non sono esattamente sovrapponibili con *istituzione* e *istituzionale*.

In questo senso, occorre qui specificare che anche in italiano la parola *istituzione* assume una particolare centralità in due accezioni: l'atto dell'istituire qualcosa (ad esempio l'istituzione di un regolamento) e il prodotto di questo atto (ad esempio l'istituzione familiare o l'istituzione carceraria). Ci soffermiamo sul duplice significato della parola istituzione per cogliere due aspetti interessanti: quello della fissità, che rimanda a ciò che è cristallizzato e definito ad esempio da una norma, da una legge, da una regola, e quello del processo che ha preceduto la cristallizzazione di una fissità e che fonda l'istituzione. La direzione del termine *istituzionale* andrebbe dunque colta in questo duplice livello, ma per rendere pienamente l'intenzione che emerge nell'uso francese, sarebbe più opportuno riferirsi alla direzione del *processo*, più che in quello dell'*esito*.

In tal senso, proponiamo qui un riferimento ad un testo del 1973 di Georges Lapassade, *Le mouvement institutionnaliste*, che l'autore stesso definisce *prima opera dedicata alla storia dell'Analisi Istituzionale*. Georges Lapassade traccia qui la storia del movimento che ha ben conosciuto dall'interno e i temi chiave:

³⁰ In francese possiamo trovare un uso dell'aggettivo *istituzionale* in connessione con i sostantivi *Pedagogia*, *Psicoterapia* e *Analisi*. Facendo riferimento al dizionario Larousse 2020 troviamo le definizioni che seguono. 1. *Pedagogia istituzionale*: è «l'insieme di tecniche, di organizzazioni, di metodi, di istituzioni interne nate dalla pratica delle classi cooperative»; 2. *Psicoterapia istituzionale* è «una psicoterapia che si fonda sull'esame delle relazioni di interdipendenza di una collettività» 3. *Analisi Istituzionale*: 3. «all'interno di alcune istituzioni psichiatriche o in gruppi scolastici, insieme delle operazioni intellettuali e materiali che un gruppo di persone che vive insieme compie su di sé, modificandosi, al fine di sbloccare le inibizioni».

«Se si prendono in considerazione i concetti fondamentali, si potrà notare che lo sviluppo dell'Analisi Istituzionale è passato fin qui attraverso tre fasi essenziali:

- nella prima fase, l'accento è posto sul concetto di istituzione;
- nella seconda, si è approfondito e poi trasformato il concetto di analizzatore;
- nella fase attuale, i problemi dell'implicazione diventano prioritari.

L'oggetto specifico dell'Analisi Istituzionale non è tanto il sistema delle istituzioni sociali, quanto l'istituzione nel senso attivo, originario e fondativo. Oggetto non è tanto "l'istituito" quanto piuttosto "l'istituente" e il conflitto, la lotta tra queste due istanze.

L'istituzione è l'inconscio politico. Il "sapere" delle istituzioni viene rimosso e dimenticato, nella misura in cui non si tratta del concetto ereditato dal positivismo, e ripreso dalla sociologia universitaria, - ma di quello utilizzato nell'uso comune, soprattutto nell'ambiente operaio.

Così, gli anarco-sindacalisti, verso il 1900, vollero creare delle istituzioni specifiche per la classe operaia: non soltanto delle istituzioni sindacali, ma un sistema di contro-istituzioni³¹ di vita che prefiguravano e preparavano un'altra società. Si è dimenticato che una certa idea dell'istituzione si è sviluppata a margine delle scienze sociali ufficiali e anche del marxismo. E la vittoria del "marxismo" nell'ideologia della rivoluzione e della lotta di classe ha contribuito alla rimozione di questo "pensiero" istituzionale. Anche nella teoria e nella pratica delle scienze sociali è avvenuta una rimozione della problematica istituzionale. Le istituzioni connesse al sapere, al denaro, alla sessualità, che fondano l'organizzazione sociale, sono state messe fuori dal campo di analisi, fuori dalle pratiche analitiche.

Ci sono così due livelli di rimozione. Nella vita della società, la società istituita, simbolizzata, al più alto livello, dallo Stato, luogo attivo della contro-rivoluzione permanente, rimuove in permanenza la società istituente. Al livello della conoscenza, delle idee e delle pratiche idee e di pratiche dell'analisi, il ricordo dei momenti istituenti viene dimenticato, a vantaggio di una visione positivista focalizzata sulle istituzioni. Questa rimozione della società istituente da parte della società istituita e questo oblio non possono essere eliminati né attraverso un'analisi intellettuale puramente teorica né attraverso la "presa di coscienza". L'eliminazione

³¹ Sul concetto di Contro-istituzione, Lapassade rimanda a Lourau, Lapassade, *Clés pour la sociologie*, Seghers, 1971.

di questo rimosso presuppone, al contrario, crisi e azioni: è questo il lavoro degli analizzatori sociali (Lapassade, 2013, p.180)³².

Le istituzioni, pur nascendo come esito di processi sociali istituenti, costituiscono l'elemento di fissità e cristallizzazione. Su di esse si orienta l'interesse politico strettamente connesso alla possibilità concreta di dare a tutte e tutti modo di partecipare al potere, in ogni forma. Si tratta di:

«creare quelle istituzioni che, interiorizzate dagli individui, ne facilitino il più possibile l'accesso all'autonomia individuale e la possibilità di un'effettiva partecipazione a ogni forma di potere» (Castoriadis, 1998, pp. 237-238).

L'interesse per il politico espresso dall'Analisi Istituzionale si realizza quindi in primo luogo nella critica dei dispositivi organizzativi istituzionali. Critica, in questo senso, significa allenamento alla lettura delle dimensioni implicite, nascoste e non dette dell'istituzione, lettura delle trasformazioni interne, individuazione dell'esistenza di desideri e di bisogni delle persone che all'interno di un gruppo o di un'organizzazione complessa vivono una situazione di malessere, attivazione di pratiche affinché questo malessere possa essere trasformato.

Si tratta della stessa spinta che ha animato già le prime ricerche in Analisi Istituzionale e le trasformazioni sociali che segnano gli anni '60/'70 francesi ovvero il bisogno di trasformazione radicale nella direzione di una maggiore congruenza tra le istituzioni, identificabili come argine limitante, e le forze istituenti e trasformative generate dai gruppi.

Lapassade opera una distinzione tra *istituente ordinario* e *istituente straordinario*. *Istituente ordinario* è chi si oppone alla realtà quotidiana dell'istituzione, resistendo, lottando, cercando di cambiare l'istituto dell'istituzione. Si parla di *istituente ordinario* anche in riferimento a forze, cambiamenti interni, al lavoro di chi fa Analisi Istituzionale dall'interno o gruppi socioanalitici. Quando invece un movimento politico si manifesta e preme sulle dinamiche interne di una istituzione, si preferisce parlare di *istituente straordinario*, inteso come movimento, agitazione, gruppo politico che può agire una pressione per il cambiamento. Le forme più teoriche di analisi dell'istituzione che si dispiegano prendono nome di Analisi Istituzionale e la pratica di questa analisi è definita Socioanalisi. Analizzare le istituzioni significa quindi riflettere sui processi impliciti ed espliciti che connotano la vita delle istituzioni, individuare le forze in campo che le attraversano e le trasformano e avviare dei processi di cambiamento per migliorare la vita dei soggetti coinvolti.

³² Come detto, questa lunga citazione è tratta dal libro del 1973 *Le mouvement institutionnaliste*, inedito in Italia, rarissimo e introvabile anche in Francia. Ringraziamo anche in questo caso Remi Hess per aver messo a disposizione questo prezioso contributo.

A distanza di quasi un secolo, ridefiniamo la necessità di conoscere i passaggi che conducono le organizzazioni libere a divenire istituzioni all'interno delle quali i membri sono connessi da obblighi reciproci e come vi si esercita l'autorità al loro interno. Riprendiamo così, proprio dal testo *L'Analisi Istituzionale*, uno dei passaggi relativi all'origine della burocrazia.

«Passeremo allora dall'*organizzazione* all'*istituzione* attraverso la mediazione del terrore. L'integrazione-terrore epura il gruppo ed elimina i devianti. Questo "gruppo-terrore" si oppone al "gruppo vivente" dell'inizio; il suo equilibrio non è più lo stesso. Ecco il "gruppo invasivo", minacciato, assillato dal "deviazionismo" dal rischio permanente di dissoluzione nelle serie. Per sopravvivere, il gruppo metterà in atto le sue istituzioni: la pratica è istituzione il giorno in cui il gruppo, come unità minata dall'alterità, è impotente a cambiarla senza sconvolgere interamente se stesso. Il tipo osservabile in questo gruppo è l'esercito, la chiesa, il partito, il sindacato con i suoi membri permanenti. Il gruppo istituzionale "si forgia" attraverso delle trasformazioni che, per esempio, trasformano la funzione (caratteristica del gruppo organizzato) in obbligo: con "obblighi" militari, familiari, professionali, per esempio. La nuova figura del potere sarà "l'autorità del comando". Questa istituzione non ha bisogno di accompagnarsi ad alcun "consenso" del gruppo perché la sovranità si incarna in una persona. Ma, di colpo, il gruppo torna alla serialità originaria. Le istituzioni perdono la vita che pervadeva il gruppo. Ed ecco la burocrazia. Lo sviluppo di questa dialettica dei gruppi ci mette in grado di determinare infine il luogo della storia come luogo della lotta e del conflitto. Bisogna dunque definire ora la lotta delle classi "motore della storia (Marx)». (Lapassade, 1974, p. 164).

Sul piano psicanalitico, l'Analisi Istituzionale viene definita come l'equivalente, per la società, di ciò che l'inconscio è nel campo psichico (Carli, 1974, p. VIII). Questa definizione è ripresa dallo stesso Lapassade, che considera l'Analisi Istituzionale come *il disvelamento dell'inconscio politico attraverso l'azione degli analizzatori sociale* (Lapassade, 1973b). A Lapassade la definizione di istituzione in termini di *inconscio politico* pare più rigorosa, adeguata e opportuna (Anzieu, Béjarano, Kaës, Missenard, Pontalis 1972; Kaës, 1976).

In un recente lavoro abbiamo messo in relazione i temi di fondo dell'Analisi Istituzionale con quelli elaborati all'interno dei Disability Studies, trovando una connessione:

«nel comune sguardo critico e transdisciplinare, oltre che nella capacità di adottare strumenti e temi di indagine in modo con-

tingente ai bisogni dei contesti d'azione, comprese le modalità di condivisione degli esiti della ricerca, in una prospettiva orientata alla partecipazione e alla trasformazione sociale. Non a caso, chi partecipa alla ricerca è considerato non oggetto ma soggetto attivo, portatore di un sapere non secondario o subalterno a quello del ricercatore. In Analisi Istituzionale, così come nei Disability Studies, l'analista/ricercatore costruisce il suo campo di ricerca e la sua posizione (ossia la sua implicazione), all'interno della ricerca. L'Analisi Istituzionale, nella sua realizzazione come Socioanalisi o come Psicossocioanalisi, si interroga sul malessere vissuto dai soggetti all'interno delle istituzioni. Un'altra questione, che ne consegue, è quella del principio di emancipazione e autodeterminazione dei soggetti all'interno dei gruppi di cui sono parte: il gruppo prende consapevolezza della sua possibilità di esistere e di agire un cambiamento. I temi, le pratiche, i detti e i non detti che accompagnano la ricerca e i suoi attori sono considerati parte attiva della ricerca» (Bocci, Gueli, 2019, p. 95).

Lo stesso vale per i Disability Studies, che

«si caratterizzano per un atteggiamento e un fare restio all'accomodamento ragionevole, all'accettazione passiva, e che trova invece nutrimento nel porsi e nel porre domande, nel dubitare sinceramente, nell'aprire strade inedite che possano condurre a disambiguare ciò che si presenta come scontato o acclarato» (Bocci, 2018, p. 10).

8. Gli analizzatori

Un altro aspetto caratterizzante la nostra argomentazione è quello degli analizzatori. A cosa si fa riferimento con questo termine? Si tratta degli eventi connessi alla crisi delle istituzioni, che producono l'analisi e la rendono possibile. Come evidenziano Hess e Weigand:

«Un analizzatore è un avvenimento che sorge spontaneamente: rivoluzioni, movimenti sociali, piccoli incidenti, che obbligano a comprendere come funziona il sistema istituzionale. Il lavoro di analisi consiste nell'esplicitare ciò che gli analizzatori esprimono» (Hess, Weigand, 2008, p. 62)

La loro funzione è porre questioni di senso e rivelare le contraddizioni del sistema. Potremmo intenderli anche come il corpus di produzione simbolica generato dalle crisi, punto di partenza dell'analisi. Così, a titolo esemplificativo,

nel caso dell'Analisi Istituzionale condotta all'università, il complesso delle scritte murali, gli scioperi, le occupazioni, la parola informale e non ufficiale, diventano oggetto di analisi. Nel corso degli eventi del Maggio parigino, nell'ambiente istituzionalista si è diffuso il termine *analiseur* (analizzatore) come elemento chiave per l'analisi (Lourau, 1973).

Lapassade così lo ricorda:

«Quando si è assistito nel 1968 all'esplosione a catena degli analizzatori, è divenuto evidente che il rimosso istituzionale non poteva essere eliminato con il lavoro dei soli specialisti. Non è l'analisi che può preparare la crisi delle istituzioni; è, al contrario la crisi delle istituzioni che provoca l'analisi, che la produce e che la socializza. In questa prospettiva si può dire che è il lavoro degli analizzatori che precede e che fonda quello di analisi. Il concetto di analizzatore è, innanzitutto e fundamentalmente, il segno di un capovolgimento epistemologico. E questo capovolgimento, che determina il primato dell'analizzatore sull'analista, caratterizza il movimento sociale attuale del quale si vedono ovunque i segnali:

- nella scuola, anche se le forme di rifiuto si fanno meno spettacolari,
- negli ospedali psichiatrici, in cui lo schizofrenico sta per diventare un po' troppo facilmente l'analizzatore dell'analista patentato,
- nelle aziende agricole, industriali o commerciali, in cui le lotte anti-istituzionali si radicalizzano e fanno quasi dimenticare i grandi rituali della lotta sindacale,
- nella vita quotidiana, in cui gli statuti dei marginali (donna, bambino, omosessuale, eccetera) sono messi in luce più nettamente che nel 1968,
- nell'amministrazione, nella magistratura, nella medicina, eccetera.

Sulla scena storica e politica, la crescita degli analizzatori significa che non c'è un luogo preservato per il sapere rivoluzionario, né uno spazio privilegiato per i dirigenti che saprebbero meglio di altri condurre gli eventi» (Lapassade, 2013, p.180)³³.

9. L'implicazione

Dopo aver passato in rassegna la questione degli analizzatori, approfondiamo la questione dell'implicazione del ricercatore (Montecchi, 2012), che

³³ Qui Lapassade in nota 26 rimanda ad Antoine Savoye, *Analyse institutionnelle du Parti*, «L'homme et la société», n° 29-30.

viene posta da Lapassade come elemento centrale nella critica alla mitologia e all'illusione scientifica. Scrive Lapassade:

«Da quale posizione parlano l'analista, il dirigente politico, l'educatore? Quando non si implicano o, più esattamente quanto non dicono le loro implicazioni, sembrano parlare a partire da una universalità astratta all'interno della quale tutte le determinazioni sono dimenticate: l'analista non ha corpo, non ha sesso, non ha appartenenza di classe, non ha ideologia situata, non ha colore, la sua lingua, le parole che utilizza sono prese in un vocabolario 'universale'. Parla a partire dal centro, e non dalla periferia. Ora, questo centro, lo Stato, è ciò che precisamente sovradetermina le situazioni e le fa esistere come situazioni dominanti. La lotta istituzionale per il disvelamento delle implicazioni significa che gli analisti hanno ormai il dovere di dire da dove parlano, quale sia la loro particolarità (nero, donna, occitano, immigrato, omosessuale...) e che devono prendere in carico queste particolarità all'interno del discorso analitico. L'insieme incrociato delle particolarità definisce la trasversalità situazionale. Esiste in questo ancora un capovolgimento, un'inversione istituzionale³⁴. Implicazione significa, per esempio, che la relazione degli analisti con il denaro è materia d'analisi tanto quanto la relazione dei "clienti" a questo analizzatore, che è un elemento fondamentale e analizzabile della relazione socioanalitica.

Bisogna porre lo stesso principio di lavoro per le implicazioni sessuali degli analisti³⁵ nel campo del loro lavoro. Si deve porre, infine, la questione delle nostre implicazioni sociali e politiche nell'incontro dei progetti. Il dispositivo socioanalitico, con tutta la sua eredità psicosociologica, è costruito in modo tale che si fa fatica a sbarazzarsi dei primi modelli mercantili, e a rinunciare al potere che ci accordano i 'clienti'. Esplicitare queste implicazioni, significa tentare di strappare le maschere, di svelarne le particolarità...

Implicazione, significa inoltre che, in tutti gli scritti teorici o monografici, l'Autore rivela l'origine del suo discorso. Solitamente, si cerca di dare a questo disvelamento una sua collocazione, e di "psicanalizzare" gli scritti, e gli atti. Bisogna smetterla con queste pratiche psico-poliziesche. Bisogna fare in modo che l'Autore stesso, il "teorico", metta a nudo nel suo testo le radici cosiddette

³⁴ Lapassade in questo passaggio fa riferimento a I. Illich. *Institutionnel Inversion*, Cedoc cuadernos, 1972.

³⁵ Scrive in nota Lapassade: "Su questi problemi, il denaro e il sesso, ancora oggi si conosce il silenzio non soltanto degli analisti ma anche dei leader, degli educatori, dei terapeuti".

soggettive del suo lavoro, e anche i presupposti dottrinali, i partiti presi impliciti, le strategie. Questo capovolgimento implica una nuova concezione della scrittura. È vero che, interrogando così le basi di un discorso, ne si finisce col turbare l'ordine. Si rifiuta la pretesa di parlare come se esistesse un punto di partenza oggettivo e neutro della parola sociale, di ciò che si dice sulla società. Si vuole piuttosto far apparire ovunque il desiderio, e non per una procedura di sospetto, non a partire da un uso quasi-poliziesco dell'arsenale psicanalitico, ma perché al contrario si sappia davvero chi parla, per quale ragione e da quale punto di vista parla. E anche lì è un altro modo per dire che l'analisi è subordinata agli analizzatori, per capovolgere il rapporto abituale tra analizzatori e analisti» (Lapassade 2013, p. 183).

10. La Socioanalisi, il diario e l'analisi interna

Abbiamo esplorato fin qui parte del lessico istituzionalista per mettere in luce come l'istituzione si configuri quale punto di snodo tra forme cristallizzate (istituite) e gruppi e organizzazioni in processo dinamico, che attivano forze istituenti. Il ruolo dell'analista istituzionale è dunque quello di mettere in evidenza un analizzatore, dispositivo o avvenimento che sia, che spinga l'istituzione a prendere coscienza delle proprie contraddizioni, a conoscere le crisi che la attraversano e sviluppare, a partire da questa, processi di cambiamento. Questo processo è avviato principalmente attraverso la Socioanalisi, l'analisi interna (e il diario), a cui si accompagna la *performance*, alla quale abbiamo fatto prima riferimento riferendoci a Lapassade *performer*.

Il termine *Socioanalisi* compare per la prima volta nel 1967 (Hess, 1975) e, come abbiamo anticipato, ha origine dall'elaborazione teorica e dalla pratica dei Van Bockstaele. Sono qui indicate le sei regole iniziali della Socioanalisi breve individuate da Lourau e Lapassade che permettono, per riprendere la formula elaborata da quest'ultimo, di *analizzare l'istituzione dell'analisi*, regola dalla quale derivano tutte le altre (Gilon, Ville, 2018, pp. 30-31):

1. L'analisi della comanda e della richiesta di intervento;
2. L'analisi delle implicazioni istituzionali del cliente e del socioanalista, l'analisi dei transfert e dei contro-transferts istituzionali;
3. La regola del dire tutto, l'attenzione data alla negatività in atto, di norma il "non sapere" degli attori e il "non sapere" dei socioanalisti;
4. La costruzione e la messa in luce degli analizzatori, che permette la messa in luce della trasversalità in opera nella situazione;
5. L'autoproduzione dell'analisi, l'autogestione dell'analisi e in particolare l'autogestione del pagamento di coloro che intervengono;
6. L'analisi del luogo e dello spazio-tempo dell'intervento.

La *Socioanalisi* o *Socialalisi* (per usare il termine preferito dal gruppo Gilon-Ville) a partire da questa definizione originaria, si è diversificata nei decenni successivi. Esiste così una Socialalisi dei dispositivi di Analisi delle Pratiche professionali, una di accompagnamento al gruppo e connessa ai dispositivi biografici (sviluppate da Remi Hess in Francia). Sempre in Francia e in Belgio esiste, ed è tuttora attiva e praticata dai già citati Patrice Ville e Christiane Gilon, una Socialalisi come strategia di intervento nelle istituzioni e nelle centrali nucleari. In Italia, il gruppo di Sensibili alle foglie ha sviluppato una Socioanalisi che lavora con le storie narrate dai partecipanti di un gruppo interno ad una istituzione, che richiede un intervento socioanalitico. Le storie sono usate come analizzatori secondo un modello elaborato da Renato Curcio, Nicola Valentino, Marita Prette e denominato *Socioanalisi narrativa* (Curcio, Prette, Valentino 2012).

Tralasciando le forme del diario personale, forma di espressione che rientra facilmente nell'esperienza comune, ci soffermiamo sul ruolo del diario istituzionale, cioè del diario che racconta la vita sociale all'interno di una istituzione. Come è stato rilevato (Hess, 2002; Curcio, Prette, Valentino 2012;), bisogna distinguere tra il diario come dispositivo dell'istituto, che tende a riprodurre i rapporti di potere fissati dall'ordine costituito, e i diari prodotti da chi non ha potere e che riguardano sempre la narrazione della vita istituzionale ma che possono costituire espressione delle modalità di resistenza all'istituto e delle narrazioni diverse dal mito istituzionale (Morvillers, 2011, p. 41). Il confronto tra le narrazioni di un *diario dell'istituto*, come i registri ufficiali, i registri scolastici, i libri delle consegne negli ospedali psichiatrici e, invece, i diari prodotti da pazienti psichiatrici, dai reclusi, da alunni e insegnanti, possono offrire alcuni elementi di osservazione interessanti. Il diario può infatti fungere da dispositivo di sorveglianza, e il prevalente oggetto di osservazione sono gli istituenti e i loro comportamenti di rottura della *quiete istituzionale* (far chiasso, alzarsi senza permesso, disturbare) o anche tutti gli spostamenti previsti istituzionalmente (come cambiare di reparto, ecc.). Questo diario fornisce pure indicazioni sulla nomina dei comportamenti, che sono spesso qualificati moralmente (maleducato, sudicio, clamoroso, irrequieto, petulante, infastidisce gli altri...) le parole annotate per l'intervento infermieristico, carcerario, scolastico... contribuiscono alla costruzione di un *linguaggio comune* degli infermieri, delle guardie carcerarie, degli insegnanti e così via. I diari delle persone istituzionalizzate si possono invece definire come diari di resistenza, di sopravvivenza, ma anche istituenti per il fatto che con la loro scrittura creano e promuovono una diversa narrazione dell'istituzione.

Per concludere questa rapida rassegna su alcuni degli strumenti operativi rintracciabili nell'opera di Lapassade e da lui sviluppati, dedichiamo un riferimento anche alla pratica *dell'analisi interna*.

L'analisi interna, o *dall'interno*, viene concettualizzata maggiormente negli anni '70 e coincide con il bisogno degli attori sociali di farsi carico essi stessi dell'analisi dell'istituzione. Scrive Lapassade nel *Saggio di Analisi interna*:

«Domani mattina sarà, come ogni giovedì, un momento un po' critico per la mia pedagogia incerta e fondata, in parte, sull'improvvisazione. Non sono riuscito a costruirmi una dottrina pedagogica o piuttosto un metodo, una tecnica. Dopo aver cercato invano un dispositivo sono giunto a pensare che il problema sia, al contrario, cambiare continuamente dispositivi, secondo le situazioni che si incontrano. Sono arrivato alla stessa conclusione per la Socioanalisi. Quando intervengo, adesso, parto con l'idea che bisogna far di tutto per inventare sul posto i dispositivi pertinenti e imprevedibili. Sono arrivato, più o meno allo stesso tempo, all'idea che bisogna rinunciare all'idea di costruire una scienza rigorosa» (Lapassade, 2009, p. 220).

La riflessione di Lapassade orienta alla fondazione di un sapere che superi il *qui e ora* e che si configuri quindi come progetto di trasformazione sociale, in funzione della libera espressione dei bisogni individuali e collettivi. Rinunciare all'idea di costruire una scienza rigorosa attraverso l'elaborazione di strumenti strutturati e preferire, di contro, l'invenzione sul posto di dispositivi e strumenti più adeguati, attingendo perfino al repertorio della *performance*, (come farà Lapassade nella sua esperienza di antropologo), non significa certamente rinunciare all'esercizio della critica. Si tratta invece di un ulteriore approfondimento di quel concetto di autogestione pedagogica a cui abbiamo fatto riferimento come nesso tra educazione e politica. L'analisi interna si propone così come strumento di auto-osservazione, che consente a tutti di esprimere il proprio senso e la propria presenza al mondo su un piano di orizzontalità comunicativa e altamente democratizzante.

Oltre ad un piano di orizzontalità comunicativa, ne è stato rilevato uno di trasversalità. Come afferma Guattari (1972) *consolidare il livello di trasversalità di una istituzione significa migliorarla*, in quanto la trasversalità è una dimensione che riesce a raccogliere la pressione della base e superare i due piani che di per sé hanno dei limiti. Il piano della sola orizzontalità ha infatti il limite di non riuscire a comunicare con l'esterno, quello della verticalità, che mette in comunicazione livelli diversi dentro la stessa istituzione, segue le vie delle gerarchie interne. In questo senso la Socioanalisi, l'analisi interna, la pratica del diario potrebbero diventare strumenti utili per prendere la parola, sviluppare trasversalità e creare occasioni di cambiamento dall'ordinario, dai margini, dalle occasioni quotidiane.

Un gruppo soggetto, ovvero un gruppo istituyente, che cerca di lavorare sulla trasversalità, può così diventare agente della propria sorte e uscire dalla dimensione di gruppo assoggettato, gruppo che riceve cioè in modo passivo le determinazioni esterne. Tenendo conto dunque di questo processo di *abilitazione* dei soggetti, che va in direzione contraria rispetto ai meccanismi di autoconservazione dell'istituzione, un gruppo che fa ricerca su se stesso, con la Socioanalisi o con l'analisi interna, realizza la trasversalità, ridefinisce l'istituto,

trasforma l'istituzione. Come la psicoterapia istituzionale ha mostrato, affinché la trasversalità possa manifestarsi, favorendo all'interno di un gruppo un dialogo differente, bisogna che l'istituzione possa *curare se stessa*, e nel far questo possa accogliere anche le manifestazioni deliranti, che diventano manifestazione collettiva, perché il gruppo funziona da specchio. Accettare di poter essere *messi in causa* dalle parole dell'altro, può fondare una nuova legge, consente di esprimere quello che solitamente resta represso.

La *Socioanalisi narrativa* ci offre, quindi, una costruzione metodologica perfettamente coerente con l'impianto dell'Analisi Istituzionale, in quanto le *storie* dei singoli acquisiscono particolare significato, perché aggiungono qualcosa, oltre al dato biografico. Le storie, infatti, si agganciano ad altre simili, vissute in situazioni e contesti diversi, connesse da una significatività data dalla cornice istituzionale all'interno della quale possono essere lette. Questo è quanto è stato messo in luce, in quasi trent'anni di ricerche, dall'esperienza dei cantieri di Socioanalisi narrativa di *Sensibili alle foglie*, cooperativa editoriale e laboratorio di ricerca sociale che raccoglie le storie e i materiali di *resistenza* degli istituenti alle pressioni dell'istituto, in particolare nei luoghi (da quelli finalizzati alla reclusione a quelli delle grandi aziende) all'interno dei quali si realizzano pedagogie finalizzate al controllo, alla produzione di capitali oppure ancora in luoghi educativi o di cura³⁶.

11. Dalla psicosociologia all'etnografia

Nell'epoca in cui gli psicosociologi istituzionalisti sono convinti che la ricerca-azione e la Socioanalisi siano gli strumenti privilegiati per l'analisi sociale, la curiosità verso un nuovo oggetto di ricerca, il rito di possessione, induce Lapassade a iniziarsi all'etnografia.

Come si può leggere, infatti, in un brano tratto dal suo diario di ricerca³⁷, la ricerca-azione risulta essere un modello poco adatto:

«Nel 1965 sono stato nominato in qualità di cooperante all'università di Tunisi dove i miei studenti mi hanno fatto scoprire un rito di possessione afro – maghrebino, lo Stambali, praticato dai discendenti degli schiavi neri» (Colin, 2014, p. 8).

Poco dopo un anno, il governo pone fine al suo contratto presso l'Università

³⁶ I libri sono la restituzione sociale del cantiere svolto. Esiste una importante produzione di cantieri, da quello che si considera il primo cantiere *Nel bosco di Bistorco*, sulla base della ricerca condotta in carcere, sulle *bis-torsioni* indotte dalla reclusione (1990), fino a *La contessina, L'azienda totale, Pan-noloni Verdi, Medici senza camice, Educare e Narrare*, ecc...

³⁷ Una buona parte dei diari di ricerca di Lapassade si trova nella raccolta curata nel 2014 da Lucette Colin, inedito dal titolo: *Lapassade, diariste. L'école de Vincennes et la pédagogie du journal de recherche*.

di Tunisi e Lapassade è obbligato a tornare in Francia senza aver potuto studiare il rito quanto avrebbe desiderato. La conclusione della ricerca segna l'avvio della pratica etnografica.

«Per lungo tempo ho considerato l'interruzione della mia ricerca appena iniziata come un fallimento al quale dovevo assolutamente porre rimedio. Questo fallimento non mi ha scoraggiato, al contrario! Ed è proprio a partire dello Stambali che ho cominciato a praticare l'etnografia» (Colin, 2014, p. 8).

Nel 1969 l'esplorazione etnografica si estende dallo Stambali ai riti afro-maghrebini in Marocco (Lapassade, 1971c) e, ancora, alla Macumba in Brasile (Lapassade, 1982).

Il metodo etnografico viene ripreso dallo studioso anche per indagare i movimenti giovanili e le culture scolastiche, che costituiscono il suo successivo oggetto di studio, interesse che matura con il trasferimento dell'università di Vincennes a Saint Denis nel 1980.

Come è stato rilevato, il dispositivo dell'osservazione partecipante di Lapassade prevede una attenta e prolungata osservazione dell'oggetto di studio, sostenuta da un interesse autentico per le persone e le loro condizioni di vita. Al tempo stesso, la concettualizzazione si costruisce dal basso, vivendo in situazione, instaurando rapporti interpersonali con i soggetti che fanno parte di quel contesto e di quel gruppo. L'osservatore registra i fatti che osserva, e li interpreta, al fine di dar loro un senso. In tal modo si cerca una dimensione di oggettività, entrando in relazione autentica con l'oggetto/ soggetto studiato (Colazzo, 2009).

12. L'etnografia della scuola

Georges Lapassade individua dei punti di convergenza tra l'Analisi Istituzionale e le ricerche degli interazionisti simbolici inglesi e americani, di cui promuove la conoscenza in Francia³⁸. Trova una stretta connessione tra l'interesse per l'individuazione delle componenti istituenti della vita sociale e il rapporto tra ciò che è istituyente e ciò che è istituito, come pure nei metodi utilizzati per approfondire lo studio di questa relazione, in particolare quelli di tipo qualitativo (diario di ricerca) che tengono conto dell'implicazione del ricercatore, ovvero *di quel processo di costante andirivieni, di incompiutezza perenne, che permette di presentare il lavoro di ricerca in via di svolgimento* (Hess, 1993, p. 6).

³⁸ Attivi in tal senso, oltre a Georges Lapassade, il traduttore di Peter Woods, Patrick Berthier, e Patrick Bouvard, autore del testo *un Conseil de classe très ordinaire* e di *Les Savants de l'intérieur*, Alain Coulon come pure Régine Sirota (*L'école au quotidien*), Jean-Louis Dérouet, *Ecole et Justice*. Patrick Bouvard e Alain Coulon provenivano dall'Analisi Istituzionale prima di scoprire l'Interazionismo Simbolico.

Su questo tema l'autore scrive *La scène scolaire et ses acteurs*, inedito del 1993, e *Microsociologie de la vie scolaire*, del 1998. L'anno successivo, in una delle sue appassionante fasi di ricerca in Italia, Lapassade porta i temi già esplorati alla nuova attenzione, all'interno di una nuova comunità, pubblicando direttamente in italiano.

In questi testi Georges Lapassade, riprendendo le riflessioni del 1932 della scuola di Chicago, mostra la dinamica inevitabilmente conflittuale della classe e riprende questo livello di analisi per rileggere le resistenze degli studenti, nelle varie forme in cui si manifestano in classe, come forme di non adesione alla volontà degli insegnanti e all'imposizione della *situazione scolastica* da parte loro. La riflessione che emerge dalla lettura del suo lavoro ci si offre con particolare ricchezza dal momento che l'intenzione principale è estendere al campo della scuola le analisi delle nozioni di definizione e la costruzione della *situazione*.

«Definire la situazione significa produrla: si tratta di comprendere il modo in cui gli individui producono le situazioni, come vi si adattano e come talvolta si generano le divergenze tra le varie "definizioni della situazione" (aspetto soggettivo) e i tratti oggettivi di tali situazioni, dal momento che taluni vincoli oggettivi determinano le situazioni dall'esterno» (Lapassade, 2009, p. 118).

La scuola, in quanto istituzione, definisce la *situazione principale*. Gli insegnanti sono selezionati dall'istituzione per veicolarne i valori.

Tuttavia gli allievi:

«non accettano necessariamente questa definizione principale della situazione scolastica. Hanno spesso la loro personale definizione di situazione (di classe, di scuola in quanto istituzione) che si sforzano anche loro di imporre: per alcuni tra loro, ad esempio, la scuola sarà prima di tutto il luogo in cui possono incontrare i compagni, prolungare la loro adolescenza e differire il momento in cui entrano nella vita lavorativa (o in galera, o in disoccupazione, eccetera). Presteranno dunque poca attenzione al lavoro in classe, alla preparazione degli esami, che considerano come un interesse debole, o come qualcosa che potrebbe essere utile o necessario al momento ma per la preparazione dei quali devono investire il minimo. Per loro, questo sapere che la scuola potrebbe vorrebbe dispensare loro non rappresenterà nulla, non significherà nulla. Rifiuteranno la scuola». (Hess, 1993, p. 7).

La crisi, il conflitto, il malessere diffuso tra insegnanti e studenti trova appiglio in una lettura della classe come un processo di costruzione di identità anche da parte dell'insegnante, che si confronta contemporaneamente anche con il suo percorso professionale e con l'identità che si costruisce nel rapporto

con la dirigenza e con i gruppi di colleghi. Gli insegnanti possono sentire minacciata la propria identità professionale da un gruppo classe che, a sua volta, definisce la sua identità sulla base anche degli stessi rimandi offerti dagli insegnanti.

Questa costruzione di identità che deriva dalla situazione scolastica, in un processo e in una cornice riflessiva, viene definita da Lapassade *indessicale*. Si tratta di una costruzione che avviene quindi in situazione, nel corso delle interazioni tra docenti e studenti:

«Da parte dei docenti, la costruzione della propria identità indessicale avviene anche nel corso del lavoro di preparazione della lezione, prendendo appunti su ciò che avviene in classe eccetera. Questa preparazione, nella realizzazione progressiva del proprio insegnamento e nella gestione continua, costruisce il proprio “sé -fuori- situazione” (*moi-dehors-en-situation*). La rielaborazione fatta attraverso la scrittura costituisce una sorta di autoterapia del proprio insegnamento. L'identità indessicale, che quindi si costruisce nelle interazioni, si produce nella situazione in cui mi trovo qui e ora, attraverso le mie interazioni con le persone che incontro: la definizione della mia identità indessicale passa attraverso la percezione che gli altri hanno nella situazione, delle mie azioni, attraverso il ruolo che mi attribuiscono in questa situazione, esigendo che io ne tenga conto e mi attenga ad essa, oppure cercando di destabilizzarla» (Lapassade, 1993, p. 10).

In questo processo di costruzione identitaria la scrittura del diario o, comunque, ogni attività di scrittura, contribuisce alla costruzione permanente dell'identità docente.

«Come i ricercatori, ma per ragioni differenti, gli insegnanti non sono mai posizionati in una definizione definitiva della loro identità. Il vantaggio del diario non è di produrne una, ma al contrario sta nella possibilità di poter vivere l'incompiutezza della persona pur permettendo l'esistenza in noi di un osservatore che resta fisso pur nelle fluttuazioni della vita. Questo lavoro di scrittura diaristica (Lourau, 1988), professionale e al contempo autobiografica, dovrebbe iniziare quando inizia la formazione iniziale dell'insegnante, costituirne uno strumento fondamentale e prolungarsi ben oltre, basandosi sulla concezione dell'identità definita come una totalizzazione in corso e mai compiuta» (Lapassade, 2013b, p. 141).

Se quindi la scuola è il territorio nel quale si esprimono differenti concezioni metodologiche e didattiche, con vari livelli di conflittualità tra i vari membri

(docenti, studenti, famiglie, dirigenza, personale Ata, altre figure che lavorano a scuola come assistenti, terapeuti ecc...) è possibile pure osservare alcune strategie di *sopravvivenza* da parte di ciascuna di queste parti. Lapassade si sofferma sulla cosiddetta *strategia del colono*, adottata in particolare dagli studenti:

«Il colono è un allievo che si sente estraneo alla situazione in cui vive, sicché sceglie di avere con gli altri attori esclusivamente rapporti di convenienza. Egli si prende gioco del sistema utilizzando delle modalità di adattamento in apparenza conformi alle esigenze scolastiche, ma sulla base di un atteggiamento sostanzialmente opportunistico. Ne sono indizi l'eccesso di zelo, la simulazione della partecipazione, il desiderio di farsi passare per ciò che non si è. Spesso la scuola aiuta il colono nelle sue strategie, perché è disposta più ad accettarle come «male minore», temendone altre maggiormente destabilizzanti il docente e la situazione. Con ciò si dimostra che spesso si crea una complementarità tra le strategie degli allievi e le strategie dei docenti. È nell'interesse del docente indirizzarsi verso forme relazionali che mantengono sopito il conflitto e non lo rendono esplicito ed eclatante. Il docente cerca il punto di interesse reciproco con l'allievo, in modo da non tirare la corda fino a far saltare la situazione. Laddove ciò dovesse accadere, il docente incapace di gestire il sotterraneo confronto con gli allievi sarebbe espulso dal sistema. Le strategie di sopravvivenza occupano gran parte del tempo e delle energie dei docenti, logorandoli psicologicamente ed esponendoli al rischio di burnout» (Colazzo, 2009, pp. 77-78).

Lapassade ne cita alcune:

«favorire la docilità degli allievi, in maniera che la gestione della relazione sia prevedibile. Ciò anche applicando soverchierie psicologiche, stando l'impossibilità di affermare l'autorità con ricorso a castighi corporali. I docenti ricorrono ad aggressioni verbali, a forme più o meno sottili di umiliazione, eccetera.

Fare delle concessioni agli allievi, ad esempio concedendo delle pause durante le lezioni...

Andare sul terreno degli alunni, cercando, al fine di sopravvivere, di adottare (o emulare) in tutto in parte il comportamento degli allievi, il loro linguaggio, il loro modo di vestirsi. Ciò comporta la svalutazione del ruolo formale del docente e l'indulgenza nei confronti delle pratiche devianti.

Ridurre al massimo, anche con piccoli espedienti, come l'arrivare in ritardo, amplificare le pause, l'evitare buchi nell'orario, la permanenza nell'istituzione.

Istituzionalizzare la relazione. Il docente introduce una studiata distanza, ritualizzando alcuni momenti tipici della relazione formativa, come per esempio la verifica, il controllo delle presenze, eccetera. L'assunzione di questo atteggiamento finisce col rendere insegnabili solo certi tipi di contenuto e non altri» (Colazzo, 2009, p. 78).

Rispetto al processo di conoscenza della classe, Lapassade offre indicazioni preziose per insegnanti e futuri insegnanti relativamente allo studio dei materiali scolastici prodotti dagli studenti, al fine di migliorare la loro conoscenza:

«Il futuro insegnante in posizione di osservazione periferica potrà così utilizzare, per approfondire la conoscenza degli allievi, i loro quaderni di brutta e altre produzioni spontanee come i graffiti, i poemi, i testi di rap che scrivono clandestinamente durante le lezioni, che costituiscono la "cultura sommersa" degli allievi. Queste produzioni personali possono offrire indicazioni molto valide sui loro atteggiamenti rispetto alla scuola e alla società, sulle loro prospettive, sulle loro pratiche culturali e su tutto quello che contribuisce, per questi allievi, alla loro produzione permanente, nella situazione scolastica, della loro identità» (Lapassade, 1998a, p. 67).

Le sollecitazioni lapassadiane presuppongono quindi un modello di insegnante in formazione come insegnante/ricercatore, indagatore della costruzione identitaria degli allievi e della propria. La costruzione di un profilo di docente/ricercatore dovrebbe prendere avvio, nell'ipotesi lapassadiana, sin dalla fase di formazione iniziale dell'insegnante.

«Si chiede abbastanza spesso ai tirocinanti di consegnare delle schede di osservazione sui risultati del loro lavoro. A questo si dovrebbe aggiungere la redazione di un diario di ricerca che offrirà dettagli sul modo in cui questo lavoro, che potrebbe eventualmente condurre ad una tesi di tirocinio, è stato condotto, come si è sviluppato, che impatto ha potuto avere sull'evoluzione del suo autore, in particolare per l'apprendimento del suo lavoro di insegnante, senza dimenticare che ogni ricerca di questo tipo è anche una ricerca su di sé e sulla propria identità. Il futuro insegnante passerà all'osservazione partecipante attiva quando, sempre nel contesto dei tirocini, dovrà cominciare a insegnare nella classe di tirocinio. Questa ricerca inizia con la registrazione su magnetofono e la trascrizione delle interazioni in classe e nelle riunioni di lavoro: si procede in seguito all'analisi di queste rilevazioni (analisi dei contenuti, studi relativi alla frequenza di certi eventi della vita di classe) così come all'analisi

delle interviste con gli studenti dopo la registrazione della lezione. Infine, questi insegnanti ricercatori potrebbero tenere un diario di questa ricerca nelle loro pratiche di insegnante» (Lapassade, 2013b, p. 141)

13. L'hip hop all'università

Di Lapassade viene spesso ricordato l'atteggiamento di ricerca che si manifesta nell'esplorazione curiosa, nel porre domande realmente interessate alla vita di tutti, nella partecipazione o nella organizzazione di happening, senza confine alcuno tra momento della ricerca e quello della vita. E così nel corso di quella stessa esplorazione etnografica a cui abbiamo prima accennato, che lo conduce all'esplorazione di un istituto professionale, Lapassade nel 1989 viene a sapere, parlando con un vigilante dell'Università di origini africane, che sia lui che un suo amico sono dei rapper. Decide allora di avviare una ricerca sull'hip-hop e sulle culture giovanili, invitando loro e i membri di quella nascente comunità, sempre più diffusa nella banlieue parigina in cui l'università di Saint Denis è collocata, all'interno degli spazi dell'università stessa.

Alcune settimane dopo, a soli tre anni dalla pensione, organizza all'università un primo *festi-zulu* con un concorso di rap e tag che sarà partecipatissimo. La grande affluenza di giovani del movimento gli consente di svolgere molto più comodamente e rapidamente la ricerca sull'hip-hop di quanto non sarebbe avvenuto se si fosse spostato a condurre l'indagine *sul campo* secondo i canoni di una indagine etnografica tradizionale.

Come racconterà successivamente, li invita a venire all'università, per dar loro la possibilità di provare, fare le repliche e registrare. Lapassade stesso si occupa di fornire loro copie delle registrazioni (Lapassade, 1998).

Nell'anno accademico 89-90 lo studioso dedica il suo corso di primo anno alla cultura hip hop, convinto che tra gli studenti ci possano essere membri del movimento. L'intenzione è far sì che, grazie al suo corso, la professionalità dei futuri educatori possa essere arricchita dalla conoscenza di una neocultura giovanile in rapida espansione come quella hip-hop.

Nel gennaio del 1991 coinvolge nell'autogestione di un'aula dell'università un gruppetto di studenti del vicino liceo. In breve tempo, il gruppo conterà una cinquantina di ragazzi.

Così come aveva fatto nel 1966 con lo Stambali tunisino, Lapassade contribuisce notevolmente alla divulgazione della cultura hip hop, in quegli anni ancora poco conosciuta. E lo fa organizzando delle manifestazioni al Centre Georges Pompidou di Parigi, animato da una volontà di trasformazione sociale, quasi *missionaria*.

«Quando si era trattato dello Stambali, il desiderio era valorizzare i Neri tunisini dello Stambali che, nella loro società, erano

violentemente e fortemente screditati; nel caso dell'hip hop, voleva aiutare i portatori attivi di una cultura disprezzata ad affermarsi sulla scena sociale. Inoltre, gli sembrava che i giovani che appartenevano a questa cultura, avendo interiorizzato questo discredito, attraverso il passaggio dalla legittimazione universitaria avrebbero potuto riconciliarsi con loro stessi» (Colin, 2014, p.14).

Lo stesso accade in Italia. Nel 1989 l'antropologo Roberto De Angelis invita Fumarola e Lapassade ad un incontro sulla transe alla Sapienza, dove insegna. Lo studioso arriva a Roma con l'ossessione di voler trovare ragazze e ragazzi del movimento hip hop. Ma in università il fenomeno non è ancora arrivato, nemmeno negli ambienti più aperti intellettualmente e culturalmente come quelli di Radio Onda Rossa.

«George aveva iniziato questa ricerca martellante e instancabile che aveva avviato a Parigi, cercando in giro per la città dei giovani che sembravano più o meno vestiti alla moda hip-hop fino a quando non trovano uno straniero residente a Roma che era un danzatore di Break Dance eccezionale, sudafricano, figlio di un funzionario dell'ambasciata, che a sua volta porta altri amici, figli della diplomazia che erano stati in giro nelle capitali europee e avevano imparato la break dance. Lapassade tornò a distanza di un anno a Roma durante l'occupazione della Sapienza con 13 ragazzi dell'hip-hop che frequentavano la banlieue di Saint Denis. Insieme a Roberto De Angelis furono invitati per una trasmissione in diretta televisiva di Rai Tre. In un primo momento furono ospitati in un albergo, poi fecero casino, disturbarono, fino al punto di essere mandati via. Si trasferirono alla Sapienza occupata e ci restarono molti giorni partecipando al movimento. Georges mi parlò di questa avventura sempre con molto entusiasmo». (Fumarola, 2009, p.19).

Negli stessi anni, Lapassade si occupa anche di alcuni studenti espulsi da un liceo situato nei pressi dell'Università di Saint Denis, aiutandoli a cercare un'altra struttura scolastica. Si tratta però di una situazione complessa, dal momento che l'interesse per la frequenza scolastica è in loro del tutto assente. Lapassade si adopera quindi per un loro seppur parziale inserimento professionale, incontrando difficoltà a individuare strutture che assumessero giovani così poco qualificati. Lapassade, che se ne fa in qualche modo tutore, trova lo stratagemma dell'inserimento professionale in una cooperativa universitaria che ha statuto di impresa: procura loro un impiego in un bar presente all'interno dell'università, impiego che però non avrà il successo sperato (Lapassade, 1998b).

In questa situazione, Lapassade rileva il cattivo funzionamento dei dispositivi di inserimento professionale, e approfondisce la questione in una successiva etnografia.

Contro questo desiderio di apertura, si manifesta un'ostilità chiara da parte dei colleghi universitari e degli amministrativi, categoricamente contrari alla ricezione di una sovvenzione da parte del ministro dell'educazione e della cultura, finalizzata alla costruzione all'interno dell'università di un bar e sala concerti aperto ai giovani del quartiere³⁹.

La proposta di mettere in relazione università e quartiere così fallisce.

Lapassade, prossimo al pensionamento, boicottato da molti colleghi e anche dai rapper stessi, via via sempre meno coinvolto nella questione che sentiva inizialmente così forte anche per una perdita di contatti, abbandona questo interesse di ricerca in modo rapido e definitivo, e passa ad un nuovo interesse, che lo porterà maggiormente in Italia (Colin, 2014). In questa nuova fase di ricerca, porta i temi che stava esplorando all'attenzione di una nuova comunità.

Focalizzandoci ora sulle questioni più squisitamente scolastiche ed educative, abbiamo la testimonianza diretta di Salvatore Colazzo, ai tempi studente, che incontra Lapassade in Salento nell'estate del 1993. Dal ricordo di Colazzo emerge da un lato la ripresa da parte di Lapassade del tema dell'etnografia dell'educazione e, dall'altro, quello della genesi di una serie non troppo fortunata di pubblicazioni in italiano con la curatela dello stesso studioso francese. Colazzo viene coinvolto in quanto ispiratore di una casa editrice, *Madona Oriente* e i due si mettono al lavoro per scrivere un testo che sarà poi pubblicato nel Gennaio 94. Un testo che, racconta Colazzo, si rivela un mezzo disastro per tutta una serie di ingenuità editoriali. Tuttavia, afferma il pedagogo salentino:

«Nonostante ciò, sono contento di aver agevolato quel parto. Mi pare che, nonostante tutto, manifesti il segno del suo autore, che riesce a fornire le coordinate dell'etnografia scolastica, rivedendone i presupposti teorici e offrendo preziose indicazioni metodologiche» (Colazzo, 2009, p. 65).

In Italia saranno poi pubblicati, come rielaborazione della sua produzione di etnografia della scuola francese, due volumi. Si tratta del testo *Baccano*, edito da Pensa Multimedia nel 1996 e il testo *LEtnosociologia*, con un capitolo dedicato all'etnografia della scuola, pubblicato nel 2009 da Franco Angeli. Entrambi i volumi, con prefazione di Vito D'Armento, sono rielaborazioni delle ricerche francesi del 1991.

³⁹ Ricorda Lucette Colin la posizione contraria di parte del personale dell'Università che afferma "un bar-sala concerti per i nostri studenti sì, ma non per i giovani del quartiere..." (Colin, 2014, p. 19).

14. In memoria di Georges

Desideriamo concludere questa riflessione sulla dimensione pedagogica di Lapassade con il ricordo che, in differenti occasioni, ci hanno lasciato figure centrali che lo hanno incontrato e che hanno lavorato al suo fianco, continuando la diffusione del suo lavoro e delle sue idee.

Vito D'Armento lo ricorda come

«un uomo plurale e inquieto, con un temperamento indisponibile ad accomodamenti ideologizzati, che accortamente ha sempre evitato quei compromessi epistemologici che caratterizzano tante storie accademiche» (D'Armento, 2009, p. 91).

D'Armento ne ricorda anche questa frequente affermazione: *La nostra responsabilità è pensare. È il tuo pensare che ci libera perché il tuo pensiero liberato aiuta chiunque altro a liberarsi, anche coloro che non hanno potuto compiere questa fatica di pensare liberamente.*

Remi Hess, che insieme a Lucette Colin tanto ha condiviso con Georges Lapassade e tanto ha scritto su di lui, tra le altre cose ci aiuta a ricostruire la dimensione diaristica di Lapassade. In qualità di curatore ed erede della sua biblioteca, nella prefazione alla pubblicazione di *Le Souillard*⁴⁰, miscellanea di testi lapassadiani del 2000, in due volumi, scrive:

«*Le souillard?* È così che Lapassade a più riprese chiama il suo diario. Il suo diario sarebbe dunque contemporaneamente sia una sorta di laboratorio in cui “prepara la sua cucina” sia un prodotto stesso di questa cucina. È una zuppa che gli piace molto, anche se questo piatto, rispetto al piatto forte, è meno apprezzato dagli invitati. Lapassade ci fa comprendere che raccontare la preparazione del suo lavoro gli sembra importante, contrariamente ad altre correnti del pensiero, che considera a lui vicine, ma che distinguono il “quotidiano” dalla cucina universitaria. A questo proposito cita Cicourel, con il quale aveva parlato di questo problema. Cicourel è un etnometodologo che aveva affermato di non interessarsi alla “cucina universitaria”. Per lui il modo in cui si negozia, spesso in modo conflittuale, l'istituente ordinario dell'istituzione è un oggetto, l'oggetto stesso della sua ricerca. Questa istituzione può essere l'università, il mondo dell'editoria o ancora la casa, lo spazio in cui si vive. Come la zuppa, il diario dell'anno 2000 di Lapassade è sempre multidimensionale. Il cuoco vi ripone i suoi sentimenti, le sue idee e i suoi problemi quotidiani. Pos-

⁴⁰ Souillard in francese significa sia minestrone sia l'ambiente della casa, posto nel retrocucina, dove lo si prepara.

siamo quindi dire che questo diario sia una raccolta di rimasugli o una sorta di macedonia? No! Vi si rintracciano dei fili conduttori. Io direi che tutti questi frammenti si incontrano intorno ad uno stesso principio organizzatore, una prospettiva che unifica tutti temi: lo sforzo del fare ricerca, lo sforzo del comprendere, lo sforzo di dare un senso ai suoi tentativi di scrittura, lo sforzo di farsi opera» (Hess 2000, p.7).

Pietro Fumarola che, come già detto, ha costituito con Lapassade un trentennale intreccio di traiettorie intellettuali e di ricerca, così lo ricorda, all'interno di un testo che raccoglie vari contributi di ricercatori e amici italiani:

«Ognuno qui racconta il suo Georges Lapassade ed insieme se stesso. Ciò è ineluttabile e tuttavia prezioso per ricostruire una parte, forse modesta e comunque significativa, della storia recente del Salento attraverso i nostri ricordi, le emozioni, il vissuto con Georges [...]

Qui anche chi lo ha frequentato poco o per niente, o non ha studiato i suoi libri all'università, anche se si è interessato superficialmente alle dinamiche socioculturali del territorio, sa della presenza di questo anziano professore francese, del fatto che, per qualche misteriosa ragione, egli ha indotto un cambiamento, ha contribuito a trasformare il nostro sguardo sul territorio simbolico che ci circonda. Con lui abbiamo riscoperto la pizzica pizzica e il tarantismo innanzitutto e poi i movimenti contro culturali giovanili e le loro musiche, il ragamuffin e l'hip-hop, il movimento techno e i rave, eccetera. Ovunque ci fossero segmenti di gioventù ribelli e creativi c'è stato Georges Lapassade, a suo agio, capace di utilizzare il linguaggio internazionale che nomina e significa i loro stili, i loro riti, i loro oggetti e simboli. Così è stato per la scuola con le sue devianze, i suoi baccani, le sue dispersioni, dove Georges è intervenuto a dire come destrutturarla dai suoi impianti categorici, dall'autoritarismo, dalle burocrazie dei saperi, come costruire giorno per giorno le condizioni di una sua trasformazione profonda da "rivoluzione democratica", come direbbe il suo amico Castoriadis. Così è stato anche il suo fare nell'Università di Lecce, dove un normale corso di 60 ore poteva diventare un'interminabile avventurosa esperienza di studio e ricerca che riduceva e quasi aboliva i parametri di selezione e valutazione, così come li conosciamo, che vengono dei più applicati in università. L'impegno nella traduzione di un testo, l'organizzazione di una festa, di un'intervista, di un volantinaggio, una qualsiasi attività connessa al normale svolgimento di un corso, così come lui li concepiva e li organizzava, venivano considerati parte essenziale del processo formativo e di

valutazione. Un corso poteva diventare così un'iniziazione alla ricerca, l'occasione per un'inchiesta, ma anche una mobilitazione collettiva, allargata al territorio, anche attraverso l'uso dei media vecchi e nuovi che non trascurava mai di coinvolgere [...]

Da lui ho imparato personalmente molto e soprattutto la possibilità di uno sguardo diverso sugli oggetti, anche quelli simbolici, e il loro collegamento alla fenomenologia sociale della vita quotidiana. Ho imparato la necessaria immediatezza e improvvisazione nella ricerca di campo, la deriva metodologica che comporta e la sua pratica, ma allo stesso tempo mi ha insegnato ad apprezzare quella che chiamava dissociazione metodica, che il ricercatore deve sapersi dare, indursi, per 'garantire la distanza' direbbe Norbert Elias, preferibilmente minima e indispensabile aggiungerei, per affrontare la ricerca con più consapevolezza delle circostanze e situazioni in cui ci si trova e delle proprie implicazioni, per evitare d'annegarci dentro. Potremmo anche dire un *cogito di ricerca*, un'attitudine verso il mondo, distinta, forse in qualche modo, da quella 'naturale e ordinaria' (Fumarola, 2009, pp. 10-30).

Fumarola sviluppa e ci offre alcune importanti direzioni di lavoro sulle tracce dell'ispirazione lapassadiana.

«Penso in definitiva che bisognerebbe continuare questo percorso di ricerca su questa nozione ed esperienza del *Cogito di transe* rispetto al paradigma della dissociazione. Un altro percorso è quello di approfondimento teorico della pratica istituzionalista all'interno dei posti di lavoro. Su questo prepariamo con Sensibili alle foglie, la pubblicazione dell'ultimo importante lavoro di G. Lapassade, edito in Francia prima che morisse (2008). Questa pubblicazione è anche funzionale allo sviluppo della Socialalisi Narrativa come descritta e praticata in alcuni lavori di Renato Curcio e Nicola Valentino (2002, 2005, 2007). L'etnografia costitutiva della scuola è oggi un contributo importante, quasi un'alternativa al tipo di organizzazione e di pratica che le situazioni scolastiche prevedono caparbiamente, nonostante la loro crisi profonda, soprattutto in Italia» (Fumarola, 2009, p. 31).

Partendo dagli snodi critici che qui si è tentato di mettere in luce, dalle proposte metodologiche emergenti dalla rilettura delle sue opere e dalle sue teorizzazioni sul fare ricerca, sono a nostro avviso rintracciabili indicazioni ancora utili per i nostri tempi, che ci consentono di poter guardare lontano con nuovo slancio e con quella curiosità viva che, come è stato ricordato, ha caratterizzato il suo sguardo, capace di curiosità viva e di volontà di *guardare a fondo negli occhi le ambiguità* (Curcio, 2009 p. 81), strumento di ricerca e di vita.

Concludiamo così rispondendo all'interrogativo iniziale relativo all'attualità della dimensione pedagogica di Lapassade. E lo facciamo attraverso le sue stesse chiarissime parole, a proposito dell'Analisi Istituzionale come pratica pedagogica declinata all'incompiutezza, quindi alla pratica della libertà:

«Cambiare la vita delle istituzioni della vita: ecco il programma più difficile. Questo programma sarà il più lungo da realizzare. Questa difficoltà essenziale non significa, o non solamente, che si dovrà cambiare l'economia, e il potere, prima di liberare la vita quotidiana. Questa difficoltà designa il luogo del cambiamento più radicale: un cambiamento di civiltà. Le istituzioni più difficili da cambiare sono le istituzioni come la famiglia, nel senso che Fourier ha dato a questo termine: istituzioni che si rivoltano contro la vita e il desiderio. Viviamo in un momento in cui le persone tendono a disertare le organizzazioni politiche e sembrano apatiche, "depoliticizzate", deluse, in qualche modo anche disperate. Scopriamo così che queste organizzazioni di lotta per il cambiamento rimangono prigioniere delle norme e dei valori della società borghese del sistema capitalista. A questo livello l'Analisi Istituzionale è volta a definire una nuova 'politica'. Così, ciò che è più attuale nell'Analisi Istituzionale non è elaborare delle nuove tecniche di cura, di educazione o di intervento. È l'atto di interrogare le istituzioni sociali, di mettere in evidenza il loro ruolo repressivo e alienante, di porre in termini nuovi i problemi di cambiamento sociale. Questo non significa che si immagina per l'avvenire alla società senza 'istituzioni'. In realtà si fa l'ipotesi fondamentale che sia possibile, sin da ora, immaginare una società senza istituzioni repressive, una società realmente liberata a livello delle sue istituzioni. Una società realmente istituyente a partire dei suoi desideri. Una società in cui lo Stato si spegne. Ecco perché la critica dei sistemi che oppongono il normale al patologico, l'adulto al bambino, i dirigenti ai diretti, è la condizione permanente affinché l'Analisi Istituzionale non sia recuperata, spezzettata e trasformata presto in una nuova tecnica di dominio e di manipolazione. Questo significa che l'Analisi Istituzionale è - prima di tutto - una analisi militante nei luoghi in cui si risveglia l'istituyente» (Lapassade, 2013, p. 179).

Con riferimento alle ricerche educative, assumere lo sguardo lapassadiano nel nostro essere insegnanti ed educatori oggi potrebbe quindi significare declinare in diversi registri la necessità di *cambiare la vita delle istituzioni connesse alla vita*. Il che significherebbe in primo luogo tener conto delle conseguenze e delle ricadute del neoliberismo sul sistema educativo, degli scopi reali e impliciti delle riforme scolastiche, della direzione e di una possibile ridefinizione

della formazione del ruolo di educatori e insegnanti. Significa aprire spazi di studio, di parola e di confronto tra attori dell'educazione, riguadagnando ed esercitando una curiosità viva per ciò che si manifesta come fatto sociale, anche relativo a minoranze senza voce e senza potere che però rivendicano la possibilità di parlare di sé, senza essere parlate da altri. Significa assicurarsi che esista una coerenza tra le istituzioni che ci si è dati e quelle che si desiderano. Queste sono tra le premesse più importanti per poter immaginare una società differente – senza Stato in questo senso – e avviarci ad un cambiamento di civiltà.

Riferimenti Bibliografici

- ARDOINO J., LOURAU R. (1994). *Les Pédagogies institutionnelles*, Paris: Presses Universitaires de France.
- ANZIEU D., BÉJARANO A., KAËS R., MISSENARD A., PONTALIS J.B. (1972). *Le travail psychanalytique dans les groupes*. Paris: Dunod.
- BECCHI E. (1973). Presentazione della collana “condizionamenti educativi”, in G. Lapassade (a cura di) *L'autogestione pedagogica*. [1971] Milano: Franco Angeli.
- BOCCI F. (2018). Presentazione in D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra e R. Medeghini, *Disability Studies e Inclusione*, Trento: Erickson.
- BOCCI F. (2019), Disability Studies, in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di Pedagogia Speciale*. Brescia: Scholè.
- BOCCI F., GUELI C. (2019), Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale in «Nuova Secondaria», - n. 3, novembre 2019 - Anno XXXVII - ISSN 1828-4582.
- BOUMARD P. (1989). *Les savants de l'intérieur*. Paris: A. Colin.
- BOUMARD P. (2010). La scoperta della dissociazione. In: P. Boumard, G. Lapassade, *La normalità della dissociazione. Stati di coscienza nella vita quotidiana*. Dogliani: Sensibili alle foglie.
- CARLI R. (1974). Introduzione in G. Lapassade. *L'Analisi Istituzionale* [1965]. Milano: ISEDI.
- CARLI R., PANICCIA R. (1981). *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni*. Bologna: il Mulino.
- CASTORIADIS C. (1975). *L'institution imaginaire de la société* Paris: Editions du Seuil.
- CASTORIADIS C. (1998). *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*. Bari: Dedalo.
- COLAZZO S. (2009). Georges Lapassade, l'etnosociologia e l'etnografia scolastica. In G. Zappatore G. (a cura di) *All'Ombra di George Lapassade. Testimonianze e aneddoti dal Salento*. Acqui Terme: Sensibili alle Foglie. (pp.65-79).
- COLIN L., HESS R. (2009). Georges Lapassade: une pensée critique en acte. Note de synthèse, in *Georges Lapassade: une pensée critique en action*. «Pratiques de Formation Analyses», n. 56-57, juin-déc 2009, pag. 15-68.
- COLIN L. (2014), *Lapassade, diariste. L'école de Vincennes et la pédagogie du journal de recherche*. PUSG.
- COULON A. (1993). *Ethnométhodologie et Éducation*, Paris: P.U.F.
- CURCIO R. (2009). Georges. In G. Zappatore G. (a cura di) *All'Ombra di George Lapassade. Testimonianze e aneddoti dal Salento*. Acqui Terme: Sensibili alle Foglie. (pp. 80-89).

- CURCIO R., PRETTE M., VALENTINO N. (2012). *La Socioanalisi Narrativa*. Roma: Sensibili alle Foglie.
- CURCIO R. (2018). *Ascoltare e narrare. Socioanalisi Narrativa di alcune esperienze pedagogiche nella cooperativa sociale famiglia nuova*. Roma: Sensibili alle foglie.
- D'ARMENTO V. (2009). Effetto Lapassade. In G. Zappatore G. (a cura di) *All'Ombra di George Lapassade. Testimonianze e aneddoti dal Salento*. Acqui Terme: Sensibili alle Foglie. Pp.-90-102.
- FONVIEILLE R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris: Anthropos.
- FUMAROLA P. (1996). Prefazione a P. Janet. In *Disaggregazione, Spiritismo, Doppia personalità*. Roma: Sensibili alle Foglie.
- FUMAROLA P. (2009), Per Georges - Come una introduzione in G. Zappatore G. (a cura di) *All'Ombra di George Lapassade. Testimonianze e aneddoti dal Salento*. Acqui Terme: Sensibili alle Foglie.
- GILON C. ET VILLE P. (1992). *Les espions*. Paris: Mimeo.
- GILON C., VILLE P. (2018). *Manuel de socianalyse*. Ploumilliau: Réveiller les Loups.
- GUATTARI F. (1972). *Psychanalyse et transversalité*, Paris: Maspero.
- GUELI C. (2010). Una proposta di Analisi Istituzionale per la scuola come luogo del cambiamento «Revista europea de etnografia de la educacion,» pp. 215-219.
- GUELI C. (2018). *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*. Roma: Sensibili alle Foglie.
- HESS R. (1975a). *La Pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*. Paris: Editions universitaires.
- HESS R. (1975b). *La Socianalyse*. Paris: Editions universitaires.
- HESS R. (1989). *Le lycée au jour le jour*. Paris: Méridiens-Klincksieck.
- HESS R. (1993). Préface in G. Lapassade. *La scene scolaire et ses acteurs*. Inedito.
- HESS R., WEIGAND G. (2008). *Corso di Analisi Istituzionale*. Tivoli: Sensibili alle foglie.
- HESS R. (1997), L'homme inachevé (intervista a Georges Lapassade con Gérard Gromer, Christine Goémé e Rémi Hess à France Culture, 7 février 1997). In «Pratiques de Formation Analyses» supplemento al numero 33.
- HESS R. (2000). Presentazione. In: *La souillarde*. Saint Gemme: PUSG.
- HESS R. (2002). *La pratica del diario*. Lecce: Besa.
- HESS R. (2007). *Cara Italia*. Vol. 2. Sainte Gemme: Presses Universitaires de Sainte-Gemme.
- HESS R., WEIGAND GABRIELLE (2008). *Analyse institutionnelle et pédagogie. Fragments pour une nouvelle théorie*. Algérie, Ain M'lila.
- HESS R., HESS C. (2010). *Georges Lapassade. Vie, oeuvres, concepts (Les grands théoriciens)*. Paris: Ellipses.
- HESS R. (2015). *Pensare l'istituzione con Georges Lapassade*. [2013]. Roma: Sensibili alle Foglie.

- HESS R. (2018). *Psicosocianalisi di un nodo di interità. Sulle tracce di Georges Lapassade e Pietro Fumarola*. Roma: Sensibili alle Foglie.
- JANET P. (1996), *Disaggregazione, Spiritismo, Doppia personalità*, Roma, Sensibili alle Foglie.
- KAËS R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris: Dunod.
- LAMIHI A., BOUMARD P. (1995). *Les pédagogies autogestionnaires*. Editions Ivan Davy - Décembre.
- LAPASSADE G. (1969). *Procès de l'université*. Paris : Belfond.
- LAPASSADE G. (1970). *L'Analyseur et L'Analyste*. Paris: Gauthier-Villars.
- LAPASSADE G. (1971a). *Il mito dell'adulto* [1963]. Bologna: Guaraldi Editore.
- LAPASSADE G. (1971b). *L'Arpenteur*. Paris: Épi.
- LAPASSADE G. (1971c). *Le bordel andalou*. Paris: L'Herne.
- LLAPASSADE G. LOURAU R. (1972). *Clés pour la sociologie*, Paris: Seghers.
- LAPASSADE G. (1973a). (a cura di) *L'autogestione pedagogica*. [1971] Milano: Franco Angeli.
- LAPASSADE G. (1973b). AI et socianalyse, *Connexions* n°6.
- LAPASSADE G. (1974). *L'Analisi Istituzionale* [1967]. Milano: ISEDI.
- LAPASSADE G. (1975). *Socianalyse et Potentiel humain*. Paris: Gauthier-Villars.
- LAPASSADE G. (1976). *Essai sur la transe*. Paris: éditions universitaires.
- LAPASSADE G., SCHÉRER R. (1976). *Le corps interdit*. Paris: E.S.F.
- LAPASSADE G. (1982). *Gens de l'ombre*. Paris: Anthropos et Méridiens-Klincksieck.
- LAPASSADE G. (1987). *Les états modifiés de conscience*. Paris : PUF.
- LAPASSADE G. (1990). *Le rap ou la fureur de dire* (avec Philippe Rousselot), Paris : Loris Talmart.
- LAPASSADE G. (1993a). *De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action* - Document Dactylographie, Université Paris VIII.
- LAPASSADE G. (1993b). *La scene scolaire et ses acteurs*. Inedito Sito UFR8, 2008
- LAPASSADE G. (1993c). *Guerre et Paix dans la classe*. Paris: Armand Colin.
- LAPASSADE G. (1996). *Baccano. Microsociologia della scuola*. Galatina: Pensa Multimedia.
- LAPASSADE G. (1997). *Les rites de possession*. Paris: Anthropos.
- LAPASSADE G. (1998a). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Anthropos.
- LAPASSADE G. (1998b). *Observation impliquée et recherche-action en ethnographie de l'école et des jeunes*. Université Saint-Denis.
- LAPASSADE G. (2000). *La souillarda*. Saint Gemme: PUSG.
- LAPASSADE G., BOUMARD P., LOBROT M. (2006). *Le mythe de l'identité*. Paris: Anthropos.
- LAPASSADE G. (2009). *Saggio di Analisi Interna* [2008] Tivoli: Sensibili alle foglie.
- LAPASSADE G. (2009). *L'etnosociologia*. [1991] Milano: Franco Angeli.
- LAPASSADE G. (2013). *Le mouvement institutionnaliste* [1973]. Saint Gemme: PUSG.
- LAPASSADE G. (2013b). *La scène scolaire et ses acteurs, 2° éd.*, Saint Gemme: PUSG.

- LOBROT M. (1977). *La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion*. Gauthier-Villars.
- LOBROT M. (1992). *À quoi sert l'école?*. Paris: Armand Colin.
- LOBROT M., BOUMARD P. (2009). Cronologia di Georges Lapassade in G. Zappatore G. (a cura di) *All'Ombra di George Lapassade. Testimonianze e aneddoti dal Salento*. Acqui Terme: Sensibili alle Foglie.
- LOURAU R. (1970). *L'Analyse institutionnelle*. Paris: Editions de Minuit.
- LOURAU R. (1973). Pour une théorie des analyseurs. *Connexions*, n°6.
- LOURAU R. (1988). *Le journal de recherche. Matériaux pour une théorie de l'implication*. Paris: Méridiens-Klincksieck.
- LOURAU R. (1999). *La chiave dei campi* [1995]. Tivoli: Sensibili alle foglie.
- MONTECCHI L. (2012). *Implicazione*. Tivoli: Sensibili alle foglie.
- MORVILLERS J.M. (2011). *Il Diario di Esplorazione*. Roma: Sensibili alle foglie.
- WOODS P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: A. Colin.
- ZAPPATORE G. (2009). (a cura di) *All'Ombra di George Lapassade. Testimonianze e aneddoti dal Salento*, Sensibili alle Foglie, Dogliani.

Autori

Fabio Bocci è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Coordina il CdL in Scienze della Formazione Primaria, Dirige il Corso di Specializzazione per il sostegno ed è Responsabile Scientifico del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale. Socio fondatore della SIPeS (del quale è stato per due mandati componente del Direttivo) è anche socio della SIPED, della SIRD e del MED. Esponente dei Disability Studies Italy, in questi anni ha focalizzato i temi di ricerca prevalentemente sulle questioni epistemologiche della Pedagogia Speciale, sulla formazione degli insegnanti, sulla storia dell'educazione dei disabili, sulle rappresentazioni sociali della disabilità e della diversità nel cinema, nella letteratura e nei media, sulla creatività. È autore di oltre 200 pubblicazioni tra volumi, saggi e articoli su riviste. Tra queste si segnala *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea* (Le Lettere, 2011) che ha ricevuto il Premio Italiano di Pedagogia nel 2014.

Carla Gueli è Dottore di ricerca in Pedagogia e Didattica Interculturale, insegnante e Tutor organizzatore di tirocini didattici presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre, all'interno del quale è anche Cultrice della materia in Pedagogia Inclusiva e Disability Studies (Prof. Fabio Bocci) e Storia della scuola e delle Istituzioni educative (Prof.ssa Francesca Borruso). Componente del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale e socia corrispondente della SIPeS, dal 2006 esplora ed è attiva nei movimenti istituzionalisti, in particolare francese e italiano, all'interno dei quali ha svolto continuativamente attività di studio, partecipando anche ad alcuni cantieri di ricerca socioanalitica. È coautrice del testo *Medici senza camice pazienti senza pigiama* (Sensibili alle foglie, 2013), e autrice del volume *Educazione e Pedagogia Autogestionaria, una ricerca su Georges Lapassade* (Sensibili alle Foglie, 2018).

Edoardo Puglielli è docente di Filosofia e Scienze Umane nella scuola secondaria di secondo grado, Dottore di ricerca in Pedagogia e, attualmente, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università

degli Studi Roma Tre. Presso lo stesso dipartimento collabora con il CESME (Centro studi sul marxismo e l'educazione) e con il CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo). Tra le ultime pubblicazioni si segnalano: *L'autoeducazione del maestro. Vita di Umberto Postiglione* (Collana di Studi Storici dell'Istituto Abruzzese per la Storia della Resistenza e dell'Italia Contemporanea, Menabò, Ortona 2019), *Una scuola per la democrazia. La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine* (ETS, Pisa 2018).

Il volume illustra la riflessione pedagogica di Michail Bakunin, Paul Robin e Georges Lapassade. Tre autori del passato che in modo diverso hanno agito contro il loro tempo (denunciando e battendosi contro l'ingiustizia, le diseguaglianze, le discriminazioni) elaborando così nuovi paradigmi di interpretazione delle dinamiche che regolano i rapporti umani e proiettandosi in avanti, fino all'oggi, con uno sguardo che non è solo lungimirante ma che ci interpella e nei confronti del quale non possiamo sottrarci. Da questo punto di vista, le teorizzazioni proposte da Bakunin, Robin e Lapassade continuano ad interrogare criticamente l'attualità di un tempo storico che sembra aver sradicato qualsiasi aspettativa di un Mondo più equo e solidale, bandendo i tentativi di umanizzare l'umano e sfoggiando con sempre maggiore arroganza l'unicità identitaria, la competizione (non solo del mercato), la meritocrazia, l'egemonia di pochi (pochissimi) su molti (moltissimi). Temi questi che investono, come sanno bene i docenti, i dirigenti, gli educatori, gli studenti, i genitori, tutti gli ambiti dell'educazione e della formazione. Scuola, università, famiglie e territorio sono dunque chiamati a interpellarsi in modo sinergico e non disgiunto, se si desidera ricreare una visione solidale e comunitaria della società.

Fabio Bocci è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Carla Gueli è Dottore di ricerca in Pedagogia e Didattica Interculturale, insegnante e Tutor organizzatore di tirocini didattici presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Edoardo Puglielli è docente di Filosofia e Scienze Umane nella scuola secondaria di secondo grado, Dottore di ricerca in Pedagogia e, attualmente, Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.
