Giuliana Santarelli

OPEN TEACHING

PEDAGOGIA ISTITUZIONALE

Dalle origini all'attualità

Bononia
University Press

OPEN
TEACHING

Giuliana Santarelli

PEDAGOGIA ISTITUZIONALE

Dalle origini all'attualità

Bononia
University Press

La versione digitale di questo volume è disponibile gratuitamente grazie al contributo dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.
Visita buponline.com/openteaching

Bononia University Press
Via Foscolo 7
40123 Bologna
tel. (+39) 051 232882
fax (+39) 051 221019

ISBN 978-88-6923-699-0
ISBN online 978-88-6923-700-3

www.buponline.com
e-mail: info@buponline.com

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons BY-NC-SA 4.0

Progetto di copertina e impaginazione: Design People (Bologna)

Prima edizione: dicembre 2020

SOMMARIO

Prefazione, *Riannodare fili smarriti* 11

Introduzione 19
1. Pensare la generatività 19
2. Riappropriarsi del sapere pedagogico 21
3. La sfida dell'inclusione 23
4. Educazione, diritti e cittadinanza fin dall'infanzia 25
5. Il nodo dell'istituzione 27

PARTE PRIMA

La Pedagogia Istituzionale in Italia 33
1. Marzo 2016: l'accoglienza 33
2. Le basi teoriche e concettuali della Pedagogia Speciale 35
3. Carattere evolutivo e complessità della Pedagogia Speciale 38

Gli Strumenti 43
1. L'analisi istituzionale: la conoscenza in situazione 43
2. La monografia come strumento di formazione permanente 46
3. La monografia nella strutturazione di tempo e spazio 48
4. Il Consiglio 51

Pedagogia Istituzionale e Pedagogia Speciale: contaminazioni 57
1. La mediazione 57
2. La regola: l'istituzione 59
3. Le tecniche Freinet: il materialismo scolastico 61

Célestin Freinet: militante dell'educazione nuova? 61
Chi sono "les instituteur" Freinet oggi? 62
Il testo libero "cuore" della pedagogia Freinet 62
Apprendere con le pedagogie cooperative 62
4. La lezione di Freinet 64

Vers une pédagogie institutionnelle: l'educazione nel gruppo-classe 69
1. La prefazione di Françoise Dolto 69
2. Aïda Vasquez: una psicologa in difficoltà 70
3. Le tecniche 71
4. Una istituzione: il Consiglio di cooperativa 74
5. La monografia spiega l'evoluzione dei ragazzi 76
6. Il dibattito sullo sfondo 79

François Tosquelles 83
1. François Tosquelles: *greffer de l'ouvert* 83
2. Profilo biografico di François Tosquelles 86
3. La situazione istituzionale secondo Tosquelles 88
4. L'ospedale fa incontrare medicina e pedagogia 91
5. La mediazione dello psichiatra 93
Philippe Pinel 94
Franco Basaglia 95
Jean Oury 96
6. Il viaggio 98
7. La Borde 102

PARTE SECONDA

La Pedagogia Istituzionale 107
1. Introduzione 107
2. Laffitte il maestro 110
3. Le premesse della Pedagogia Istituzionale 112
4. Non si tratta di un metodo. È un insieme non chiuso di risposte possibili 113
5. Spiegare la Pedagogia Istituzionale 116
6. Il Consiglio e la ricerca di un altro soggetto: il gruppo 117

Le tecniche 121
1. Le tecniche come mediatori e la trasformazione della classe 121
2. Di cosa parliamo. Tecniche Freinet e Pedagogia Istituzionale TFPI 124
3. La corrispondenza interscolastica 128
4. Tener conto dell'inconscio e del desiderio 131

PARTE TERZA

Luigi e i suoi contemporanei 137
1. Una pedagogia che non sarebbe del sembiante 137
2. La complessità di un semplice ambiente istituzionale 140
3. La macchina della classe: nomi comuni 143
   Del materialismo scolastico 143
   Consiglio di cooperativa 144
   Mestieri 147
   La sala macchine 148
4. Nel ritirarsi, l'accoglienza 151
5. La classe singolare. Un circuito di scambi simbolici 154
6. La parte sacra. Soggetto, parola, desiderio 155
7. La classe: prassi, cultura ed etica 159

Luigi, Ahmed, Fernand e gli altri 165
1. Coraggio e istituzione 167
2. Fantasma e cultura 172
3. Maestria ed esistenza 180
   Il maestro in difficoltà 182
   A me ciò che faccio in lettura con Ahmed non mi sembra più così importante 185

Altre prospettive 187
1. Monografia 187
2. Contemporanei 194

Allegati. Due istituzioni, una inattualità 197
1. Cinture di colore 197
2. Moneta interna 199
3. Da una storia di idee a regime prassico. Alcune posizioni, un'apertura 201

Nota traduttologica (**Enrico Goussot**) 207
1. Tipologia testuale 207
2. Strategia traduttiva 208
3. Esempi particolarmente difficili da tradurre 209
4. Conclusioni 210

PARTE QUARTA

L'attualità della TFPI 215

Le scuole Calandretas 219
1. Nîmes 219
2. In classe con Corinne e l'incontro con Patrici 220
3. L'occitano 222
4. L'occitano, lingua letteraria 223

L'avventura di Calandreta 225
Patrici Baccou

Calandreta: l'insegnamento dell'occitano in immersione linguistica. Scelte pedagogiche 229
Corinne Lhéritier

Parlare l'invisibile. Immersione in una classe cooperativa istituzionale bilingue: elementi di appropriazione di una lingua e di una cultura minoritaria 234
Corinne Lhéritier

Due ordini di invisibilità. Una certa invisibilità, sola condizione possibile per una comunità umana 238
Pierre Johan Laffitte

APPENDICE

Fernand Oury: cenni biografici 253
1. Dall'Introduzione di Jean Oury 253
2. Gli anni di formazione 256

3. Il mestiere di insegnante 259
4. Fernand Oury e la psicoanalisi 261
5. L'uscita dal Movimento Freinet 263

Pierre Johan Laffitte, *Il popolo libero degli insegnanti* 267
(trad. Emanuele Gaiba)

Bibliografia 277

Bibliographie de Pédagogie Institutionnelle 281
Pierre Johan Laffitte

PREFAZIONE

RIANNODARE FILI SMARRITI

Per tracciare un quadro della Pedagogia Istituzionale, occorre richiamare alla memoria le idee utili a comprendere la necessità di questo "riannodare". Quando comincia ad affermarsi il principio dell'integrazione scolastica e sono approvate le prime leggi a favore, in alcune pubblicazioni – che troveranno un'esauriente trattazione in questo libro – Pedagogia Speciale e Pedagogia Istituzionale si incontrano e mostrano forme di contaminazione. Col passare del tempo emergono politiche diverse e altri fenomeni sociali che seguono un pensiero decostruzionista e critico. Così in Italia, come in Francia, cade la forza d'attrazione con cui i movimenti collettivi si erano imposti all'attenzione pubblica e alle coscienze nei decenni precedenti e la ricerca intraprende nuove strade.

> Il passaggio da una concezione di natura come ordine a una visione nella quale prevale l'idea di un processo infinito di decostruzione e ricostruzione è il passo a partire dal quale i mattoni su cui il pensiero moderno era stato costruito possono venire frantumati (Magatti, 2009, p. 102).

Magatti anticipa il nuovo scenario e Bauman conviene sulla nostra società di consumatori mediata e guidata dal mercato e sulla sua capacità onnivora che ingloba anche la controcultura (Bauman, 2012, p. 38). Di fronte allo sfarinamento dello spazio pubblico, con la conseguente perdita della formazione critico-maieutico-dialogica propria della politica, si è fatto progressivamente largo un linguaggio de-formante, fatto di forza e di retorica imbonitrice. Il primo significato di questo riannodare è

perciò la valorizzazione di un passato ricco di contaminazioni, nella convinzione che gli incontri fra Pedagogia Speciale e Pedagogia Istituzionale vadano riletti e ri-contestualizzati. Interrogare snodi cruciali del passato per illuminare il presente sembra l'invito che ci viene rivolto per rimettere in circolo le ragioni "forti" della Pedagogia, ma ricollocare al centro dell'attenzione la Pedagogia Istituzionale significa inevitabilmente accendere il bisogno di reinterpretare i passaggi di un percorso slegato dalle derive della modernità e intrecciato dai problemi di una contemporaneità difficile[1]. Se nell'orizzonte di transizione tra il secolo appena trascorso e il tempo presente sembra essersi generato un corto circuito epocale intorno a quel sentimento di fiducia nell'educazione come volano di speranza per un avvenire migliore che tanto ci aveva animato, la Pedagogia Istituzionale può riservare ancora oggi validi argomenti per ricordarcelo. Il sentimento di sfiducia collettiva prevalente nel tempo attuale urta contro una realtà in cui sembrano assopite le motivazioni capaci di mobilitare forme partecipate di impegno intorno a fini comuni. Secondo quanto scrive Marco Aime, docente di Antropologia Culturale (2019) a proposito della *community*, non si può scambiare la comunità reale con lo sciame digitale. Il problema di una comunità online è che non esiste una vera connessione. Afferma Esposito a proposito di *communitas* (Esposito, 1998, pp. XII-XIII, XV):

> A questo primo significato canonico, già rinvenibile nel greco Koinos […] se ne aggiunge un altro meno pacifico perché trasferisce al proprio interno la maggiore complessità semantica del termine da cui proviene: *munus* (arc. Moinus, moenus), composto dalla radice *mei* – e dal suffisso –*nes*, che indica una caratterizzazione 'sociale'. Tale termine, infatti, oscilla a sua volta fra tre significati non del tutto omogenei tra loro che sembrano spingere fuori campo, o almeno ridurre di rilievo, la giustapposizione iniziale 'pubblico/privato' […] a favore di un'altra area concettuale complessivamente riconducibile all'idea di 'dovere'. Essi sono *onus*, *officium* e *donum*. In verità per i primi due l'accezione di 'dovere' – donde, 'obbligo', 'ufficio', 'carica', 'impiego', 'posto' – […] In che senso un dono sarebbe un dovere? Ma la specificità del dono è espressa dal vocabolo *munus* – ha appunto l'effetto di ridurre la distanza iniziale e di riallineare anche questa significazione alla semantica del dovere. Il *munus* sta al donum come la

[1] *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Atti del 29 Convegno Nazionale SIPED (Catania 6-7-8 novembre 2014), cura di M. Tomarchio, S. Ulivieri, Pisa, ETS, 2015.
Questo pezzo è tratto da "Diritti culturali e dignità umana: per una pedagogia militante 'in tempo di pace'".

> «specie al genere», perché significa sì 'dono', ma un dono particolare «distinto dal suo carattere obbligatorio, implicito nella radice *mei-* che denota 'scambio' […]. Ciò che prevale nel munus è, insomma, la reciprocità, o 'mutualità' (munus mutuus), del dare che consegna l'uno all'altro in un impegno, e diciamo pure in un giuramento, comune: *iurare communiam* o *communionem* nel vincolo sacrale della *coniuratio*.

Una postmodernità accresciuta vede la radicalizzazione del soggetto sovrano mentre progetta e costruisce la propria libertà, vincente ad ogni costo, in una competizione legittimata, che ovunque incontra imposizioni di modelli che non ammettono l'insuccesso.

Bisogna sottolineare l'ambivalenza dell'individualismo moderno (Fitoussi; Rosanvallon, 1996, pp. 32-33).

> Da un lato egli è vettore di emancipazione degli individui, accrescendo la loro autonomia e facendo di essi dei soggetti portatori di diritti, e un fattore di insicurezza rendendo ciascuno fautore del suo avvenire, nella convinzione di dare alla propria vita un senso che niente al di fuori di lui può dare […] Dall'altro questa fase «globalmente positiva» dell'individualismo moderno sta per scomparire. Ciò che era apparso come uno spazio di progresso e di liberazione tende in effetti ad accompagnarsi alla distruzione. […] La conquista dell'indipendenza personale che è stata per molto tempo un vettore di evoluzione positiva della coppia e della famiglia verso un rapporto più affettivo che istituzionale si accompagna ormai a dei tratti più negativi. La reinvenzione positiva di un legame sociale si sdoppia insensibilmente in un legame di déliaison, di «désaffiliation».

Anche Zygmunt Bauman, in una delle sue conversazioni (2013) ha scritto sulla *voglia di comunità*, dove distingue communitas e societas e sostiene che l'uomo vive in tutte e due, in quanto aspetti paralleli dell'esistenza. Per Bauman la comunità è qualcosa a cui si appartiene, dove si nasce. Non si sceglie dove nascere, è un fatto che precede l'esistenza e si apparterrà sempre al luogo dove si è nati. Ma la comunità è esigente, sa che noi siamo suoi membri. La comunità ci osserva e se ci allontaniamo o non obbediamo veniamo puniti o banditi. La comunità per Bauman è sempre presente, ci fa sentire sicuri, non è liquida.

Se alcuni passaggi significativi di storia della Pedagogia Speciale sono utili per rilanciare le ragioni intramontabili di una difficile scommessa, l'inclusione, a fronte delle quotidiane emergenze legate alla tutela e al rispetto dei diritti

dell'infanzia, così la Pedagogia Istituzionale contiene i fondamenti e i metodi di una progettualità educativo-pedagogica e democratico-umanistica non ostaggio di logiche prontamente risolutive e alla moda, e nemmeno di paradigmi estranei, e il suo scopo consiste nel rifondare il rapporto del soggetto con la lingua nell'ordine del senso.

La mia riconoscenza simbolica va a un libro, *L'educazione nel gruppo-classe. La pedagogia istituzionale* di Aïda Vasquez e Fernand Oury e alla mia esperienza di insegnante che hanno cambiato per sempre il mio modo di pensare la scuola e l'educazione. In tanti anni trascorsi da quella lettura, e da quella esperienza, sento di non aver ceduto alla tirannia cognitivista e di aver sopportato il peso di tante domande senza risposta. Perché Françoise Dolto, critica verso la scuola di ieri, si cita ancora oggi per una scuola migliore? Françoise Dolto è stata una pediatra e psicoanalista francese, specializzata nell'ambito dell'infanzia, una fervente sostenitrice della "causa dei bambini", facendo del bambino sofferente e dei suoi rapporti con la madre il campo prediletto di analisi. È riconosciuta anche per l'apporto teorico alla psicanalisi, soprattutto per quel che riguarda l'immagine inconscia del corpo […]. Dalle sue opere emergono le idee del bambino come persona, del linguaggio, dell'immagine inconscia del suo corpo. Allieva di Jacques Lacan insieme al quale, nel 1964, ha fondato la Scuola Freudiana di Parigi, i suoi lavori scientifici le hanno dato notorietà di livello mondiale.

> Dove c'è didattica autentica, non c'è opposizione fra istruzione e educazione, tra contenuti cognitivi e relazione affettiva, fra funzioni e valori. Perché la didattica autentica è sempre attraversata dal corpo, dalla pulsione, avendo nella sua meta più alta la trasformazione degli oggetti del sapere in corpi erotici […]. Per questo la cultura coincide con la Legge della parola, che interdice l'accesso immediato al godimento incestuoso costringendo la pulsione a soddisfarsi attraverso un giro più lungo […]. La legge della parola mostra che la soddisfazione della pulsione avviene dislocandosi altrove rispetto alla presenza della cosa materna. Françoise Dolto sintetizza tutto questo nel modo più semplice possibile quando afferma che l'evento della parola prevede che la bocca, per accedere al dono della parola, non sia più occupata dalla presenza del seno (Recalcati, 2014, p. 87).

E se attualmente la parola *istituzione* evoca ben altri modi di vivere e di pensare, come si spiega quanto sia vitale la sua permanenza?

> L'istituzione della società è istituzione delle significazioni immaginarie sociali, che per principio deve conferire senso a tutto quanto può presentarsi sia «dentro» la società sia «al di fuori» di essa. La significazione immaginaria sociale fa essere le cose *come tali*, le pone in quanto sono *ciò che* sono: proprio *ciò che* è posto dalla significazione, la quale pertanto risulta indissociabilmente principio di esistenza, principio di pensiero, principio di valore e principio di azione […]. L'autocreazione della società, che si traduce ogni volta come posizione/istituzione d'un magma particolare di significazioni immaginarie, sfugge alla determinazione in quanto è precisamente autoposizione, e perciò non può essere né fondata su di una Ragione universale né ridotta alla sua corrispondenza con un presunto esser-così del mondo. La significazione costituisce il mondo e organizza la vita sociale in maniera correlativa, asservendola ogni volta a «fini» specifici […]. È proprio questo quel che tenta di affermare in ogni momento l'istituzione della società, sostenendo, in effetti, che l'Essere è significazione e che la significazione (sociale) appartiene all'essere. Ecco il senso del nucleo religioso dell'istituzione di tutte le società conosciute […]. Ora, tali questioni sono inevitabilmente chiamate in causa dall'istituzione della significazione – e in modo affatto particolare dalle potenzialità del linguaggio (Castoriadis, 1998, pp. 12-15).

Queste considerazioni mi hanno spinto (spinto è la parola giusta) ad affrontare i viaggi in Francia di cui racconto in questo libro, quasi un pellegrinaggio, che mi permettono di riflettere e di elaborare chiavi interpretative utili a ripensare il ruolo importante della pratica educativa come frontiera culturale e motore produttivo di cambiamento, compito fondamentale e impegno della ricerca pedagogica. In Francia, coloro che ancora oggi praticano la Pedagogia Istituzionale, mi hanno aiutato ad avviare una riflessione che non pretende di avere carattere teorico-fondativo e progettuale sulle odierne responsabilità del sapere pedagogico, ma di ri-leggere gli aspetti più problematici della contemporaneità per ricavarne alcune considerazioni.

Questo libro si divide in quattro parti: nella prima si prendono in esame i testi che introducono la Pedagogia Istituzionale in Italia, la sua storia e la sua evoluzione, le contaminazioni con la Pedagogia Speciale, le situazioni formative, le sperimentazioni e le ricerche realizzate dalla cattedra di Pedagogia Speciale, prof. Andrea Canevaro, Università di Bologna. Il primo manuale, *Handicap e scuola, manuale per l'integrazione scolastica*, alla sua pubblicazione, rappresenta la sintesi teorica

delle diverse esperienze che si realizzano nelle scuole e nei gruppi in formazione: collaboratori della cattedra, pedagogisti, insegnanti, amministratori. In quel momento si costituiscono, in diverse zone del Paese, gruppi di sperimentazione, si avviano processi di "integrazione" e corsi di formazione per insegnanti per far sì che le idee si contaminino e la scuola introduca cambiamenti, questo era il termine, così le scuole sono protagoniste del processo. La Legge 517 del 1977 dà ampio spazio e legittimazione (Caldin, 2017). Si riportano letteralmente e si commentano gli argomenti e le tematiche utili a ricostruire i concetti chiave di questa Pedagogia e della Pedagogia Speciale: monografia, gruppo, mediazione, tecniche Freinet, Consiglio. In questa prima parte si fa anche riferimento ai primi contatti con le università francesi che si occupano di Pedagogia Istituzionale e si citano, oltre ai manuali di Andrea Canevaro, i libri di Aïda Vasquez, Fernand Oury, Jean Oury, François Tosquelles protagonisti del movimento TFPI.

Oggetto della seconda parte sono gli incontri coi testimoni, che fanno la storia e l'attualità della Pedagogia Istituzionale. Le Università interessate, che mi ospitano più volte, e mi invitano ad ogni esperienza formativa, sono quelle di Amiens e Cergy Pontoise, i professori Pierre Johan Laffitte e Bruno Robbes, insieme ai loro collaboratori. Considerando i materiali, il prof. Bruno Robbes ha organizzato convegni e mi ha invitato a ed esperienze formative perché conoscessi la Pedagogia in Francia, e non solo la Pedagogia Istituzionale. Il prof. Pierre Johan Laffitte mi ha accompagnato nei "luoghi" della Pedagogia Istituzionale, fornendomi anche una bibliografia. In questa seconda parte viene tradotto e commentato *Memento*, il libro di René Laffitte, summa di tutti i concetti, le tecniche, le osservazioni, e le indicazioni utili a realizzare la Pedagogia Istituzionale a scuola. René Laffitte era un insegnante, un maestro, un educatore praticante di Pedagogia Istituzionale, un pensatore libero. Sapeva creare un ambiente educativo e ha formato gli insegnanti perché sentiva la preoccupazione per la formazione, il dovere di trasmettere: era una guida che accompagnava e camminava coi *praticiens* di Pedagogia Istituzionale, insegnando loro che la classe è una creazione. Come insegnante che pensava alla pedagogia, la sua opinione non derivava da opzioni a priori ma era il risultato di un'esperienza, una prassi, senza ridurre per questo la pedagogia alla didattica e ai metodi di apprendimento, perché la pedagogia, per lui, era anche ciò che accade quotidianamente in classe, secondo l'organizzazione, la gestione delle relazioni, i conflitti, l'equilibrio degli scambi materiali, emotivi e intellettuali, il coinvolgimento personale. In questo libro Laffitte continua il lavoro di Fernand Oury: *Memento* è il libro che convince ogni lettore a credere che se la TFPI non

viene sperimentata non può essere compresa, perché non di una teoria si tratta ma di un modo di andare a scuola, di imparare e di insegnare.

Segue una riflessione approfondita sulla Pedagogia Istituzionale di Pierre Johan Laffitte, semiologo e maître de conférences presso l'Université de Paris 8-Vincennes-Saint-Denis. Compagno di gruppi di educazione istituzionale, tra gli altri nel gruppo di Calandreta (che incontriamo in una sezione di questo libro), ma anche della pedagogia Freinet (in Grecia, in Cina, in Svezia) è, soprattutto, un ex studente di classi cooperative (di Pedagogia di Freinet, poi di Pedagogia Istituzionale). Tra semiotica e filosofia, si è fatto la domanda permanente, quasi ossessiva: «qual è il significato di ciò che stiamo facendo qui». Questa domanda ha posto a molti praticanti in diversi campi (arte, psichiatria, giustizia), ma anche, e soprattutto, nel campo educativo delle classi cooperative. Ogni volta rivive la stessa fascinazione, apparentemente abbastanza semplice, ma di una complessità di cui solo il personale che vive e lavora in queste classi conosce il prezzo: la classe può essere un ambiente di vita, un mezzo di linguaggio dell'"l'essere di parole" qual è l'umano. Un mondo di scambi simbolici e desideranti che spesso aiuta anche i soggetti, bambini e adulti, a non diventare solo agenti sociali che riproducono e ripetono discorsi, comportamenti e ideologie decisi altrove, prima di loro, senza loro. Cosa sto facendo qui? Cosa stiamo facendo qui? Due domande inseparabili, che sono il fondamento della Pedagogia.

Per comprendere l'attuale situazione della Pedagogia Istituzionale in Francia oggi bisogna conoscere Patrici Baccou e Corinne Lhéritier, coloro che attualmente praticano e diffondono TFPI. Mi è stata offerta l'occasione di visitare una scuola a Nîmes, di incontrare tutti gli insegnanti, di trascorrere alcuni giorni in loro compagnia e di osservarli durante le ore di lezione. In quella scuola ho conosciuto Corinne e Patrici, direttore dell'Aprene e fondatore delle scuole Calandreta (si tratta del nome di un uccellino). Corinne Lhéritier è specializzata nell'insegnamento bilingue immersivo e ha un diploma in lingua occitana. Ha partecipato a numerosi stages relativi ai temi Calandreta e TFPI. Accoglie abitualmente visitatori e stagisti nella sua classe. Ha partecipato come relatrice a numerosi convegni e ha pubblicato libri e articoli sulla classe cooperativa istituzionale bilingue. Corinne ama leggere romanzi contemporanei di ogni nazionalità: ha tradotto in francese *Seta* di Alessandro Baricco. Patrici Baccou, in quanto direttore dell'Aprene e fondatore delle scuole Calandretas, ha vissuto una singolare esperienza educativa: l'avventura delle scuole immersive bilingui dell'Occitania, le Calandretas. Nascono come scuole private, ma hanno la

funzione di servizio pubblico. L'occitano è una lingua "regionale" in Francia, non lontana dal grado di riconoscimento zero – parliamo forse più occitano in alcune valli d'Italia che in Francia, afferma Patrici. Ma difendere una "lingua in pericolo", in un equilibrio socio-linguistico di potere, rischia di rafforzare la forza della pressione sulla popolazione che "porta la lingua", da qui l'importanza dell'incontro, negli anni '80, con la Pedagogia Istituzionale, attraverso l'intermediazione di René Laffitte.

Come può la classe essere trasformata dalla ricchezza istituzionale di un gruppo e dalla vita soggettiva? Come "fare dell'occitano un'istituzione della classe"? Questa è la domanda a cui verrà risposto attraverso i testi raccolti nella quarta parte di questo libro.

In appendice la biografia di Fernand Oury, biografia appassionante, frutto di una ricerca e di un'intervista di Raymond Benevent, che ho avuto il piacere di incontrare in diverse occasioni, a Jean Oury. L'aggettivo appassionante viene dalle suggestioni che si respirano nelle testimonianze sulla vita dei due fratelli Oury, una vita intensa perché vissuta sulla scia degli ideali politici precedenti la seconda guerra mondiale: la rivoluzione spagnola, la nascita e l'affermazione del partito comunista, la fatica nel trovare la propria posizione all'interno dei difficili scontri e delle controverse posizioni politiche del tempo. E soprattutto l'immaginazione del lettore corre ai luoghi dove hanno vissuto i fratelli Oury, alle loro frequentazioni di esuli, fuggiaschi, militanti e all'impegno profuso infaticabilmente sul piano sociale.

Durante la lettura di questo libro si incontrano molte pagine non parafrasate e abbondanti citazioni dovute alla necessità di documentare e ricostruire l'origine e la permanenza di riferimenti e concetti della Pedagogia Istituzionale sia nei libri francesi che nelle numerose pubblicazioni di Pedagogia Speciale che si sono succedute nel tempo.

Di seguito si danno i pensieri e le teorie che stanno sullo sfondo di questo riannodare, in quanto motivazioni del mio andare all'origine e idee-guida di questo libro: generatività, inclusione, cittadinanza, istituzione.

INTRODUZIONE

1. Pensare la generatività

Ripensare il sapere pedagogico in termini di generatività comporta uno sguardo particolarmente attento alle problematicità della prassi, una rinnovata e accresciuta attenzione all'evoluzione dei modelli educativi nel tempo e il ri-orientamento della riflessione intorno a assi valoriali. Quando si parla di generatività all'interno delle scienze umane, il riferimento va a Erikson che elabora l'idea di scienza sociale generativa (Chiari, 1991, p. 8).

> La vena filosofica, la forte carica ideologica e l'ostinato bisogno di conciliare il biologico con lo psichico e lo psichico col sociale (in questo saggio ripropone la triade Soma-Psiche-Ethos) fanno di Erikson uno psicoanalista veramente «particolare», assai più vicino alle posizioni di una psicologia fenomenologica, umanistica ed esistenziale che a quelle di una psicologia organistica e psicosociale, che hanno saputo fondere alcuni concetti psicodinamici (di chiare radici psicoanalitiche) con teorie scientifiche che, nella loro relatività e provvisorietà, tali restano col vantaggio di essere entrate nel dibattito epistemologico contemporaneo e di avervi portato un contributo.

A metà del Novecento, all'interno di una più ampia teoria dello sviluppo della personalità, lo psicologo e psicoanalista Erikson, tedesco naturalizzato statunitense, riprendendo Freud e Jung, parla di generatività. All'interno del programma di ricerca freudiano sullo sviluppo del sé, egli pone le basi per una nuova euristica

positiva che dà origine al suo modello della personalità e tende a far avanzare la teoria di Freud. La sua figura ha assunto particolare rilievo per aver inserito i problemi della psicoanalisi infantile in un contesto di ricerche antropologiche e sociologiche. Molto nota è la sua rielaborazione dei processi di sviluppo individuale che, muovendo da una matrice psicoanalitica classica, evolvono in direzione dell'analisi delle otto fasi (ciascuna legata ad un tipo di conflitto bipolare) che caratterizzano l'intero ciclo di vita. Il passaggio allo stadio successivo avviene ogni volta che l'individuo, nell'interazione con la realtà esterna, riesce a superare una "crisi evolutiva" e attraverso questi stadi di sviluppo realizza l'integrità dell'Io. Pur essendo un cammino "a tappe", il ciclo di vita viene inteso da Erikson come un *continuum*. Nello sviluppo è importante il concetto di *crisi* intesa in maniera positiva; è questa, infatti, la scelta effettuata per risolvere la problematica evolutiva. La persona riemerge con un accresciuto senso di unità interiore: gli elementi negativi non vengono cancellati ma vengono ampiamente superati. È a partire dagli anni '50 che si sviluppano notevoli progressi entro le teorie dell'informazione ed emergono nuovi paradigmi di comprensione della realtà che conducono allo sviluppo della scienza sociale generativa. Se linguaggio e dialogo sono il cuore del processo di generazione di significato che caratterizza gli esseri umani, le metodologie generative hanno significato, ma all'interno dei sistemi umani: organizzazioni, istituzioni e comunità. Il nostro vivere avviene sempre attraverso azione, contro-azione e interazione per cui c'è relazione tra mente, alterità e cultura che divengono generative. L'esperienza è generativa perché costituita nel loro incontro, come ci dicono Vygotskij (1987) e Lewin (Contessa 1998): conoscenza, relazione e contesto sono sempre sullo sfondo, l'individuo e l'ambiente sono realtà interconnesse, si tratta di due dimensioni che interagiscono di continuo e si modificano reciprocamente in tempo reale. Lo scopo è vedere come l'azione sia una combinazione di comportamento, processi mentali e simbolici ma soprattutto, in termini pedagogici, scoprire come l'esperienza sia un processo di apprendimento e cambiamento attraverso la dialogicità. Intravvediamo la generatività intesa come cambiamento, nuova creatività e novità in educazione quando recupera il concetto di riflessività, direzionalità, orientamento al valore. Come l'apprendimento e l'esperienza generano un cambiamento che può dirsi generativo? La fenomenologia della generatività recupera la visione greca di emergenza di una nuova idea di produzione e cooperazione ed è questa l'idea di generatività che ci conduce a considerare l'essere umano come un organismo poietico in grado di creare, trasformare e rinnovare la sua esistenza e la sua globale condizione di possibilità, la cultura. L'ultima filosofia di Husserl è

conosciuta per l'interesse verso i problemi dell'intersoggettività, della storia e del mondo della vita. *Crisi*, opera uscita postuma nel 1954, non è soltanto l'opera alla quale Husserl ha affidato il messaggio conclusivo della fenomenologia ma è quella che ha dato il via al movimento decisivo per la nostra epoca. Con questa nozione egli infatti definisce lo scopo della fenomenologia che prevede l'inclusione di forme di significato e validità che sono fatte proprie non attraverso atti compiuti da un individuo ma sulla base della tradizione, della sua assimilazione, imitazione e trasformazione critica. È il paradosso della soggettività compreso in termini culturali: non solo diveniamo esseri umani appropriandoci di una cultura ma soprattutto trasformandola nei nostri atti e realizzazioni. Questo modo di concepire l'essere umano come poietico è opportuno in un'ottica generativa, dove l'emergenza di un'idealità teoretica porta con sé sia nuovi oggetti culturali che un nuovo orizzonte di produzione. Con il concetto di generatività in Husserl ci si riferisce a tutte quelle forme di costruzione di significato che hanno luogo nei processi intersoggettivi e intergenerazionali di cooperazione, e che si esprimono nella forma dell'ultima realizzazione culturale. Gli esseri umani in una popolazione imparano gli uni dagli altri in modo tale da co-costituire quei modelli di comportamento che forniscono il contesto delle interazioni future nel mondo. Le culture umane si propagano attraverso percorsi di comunicazione semiotica e multimodale, non solo per la trasmissione simbolica e linguistica, ma mediante questa struttura comportamentale che è sempre presente e costitutivamente significativa in tutto il mondo vivente, in una dimensione superiore ad un ciclo di vita individuale.

2. Riappropriarsi del sapere pedagogico

Nella sua veste di sapere teorico-pratico connotato e determinato storicamente, la Pedagogia si interroga in ordine ai rapporti che si sviluppano tra pensiero riflessivo e capacità operativa, essa passa al vaglio le proprie potenzialità quale motore di positivo e fattivo cambiamento, prende atto delle sue responsabilità. A volere assumere come sintomi alcuni fenomeni emergenti (Madrussan, 2015) e revisionismi culturali (Canfora, 2014) (quali depotenziamento valoriale e destrutturazione del concetto di cittadinanza, dimensione emergenziale senza spazi di riflessività, linguaggio sloganistico e retorico, ideologia della novità come valore morale, temporalità concepita in frammenti sequenziali) di questo passaggio d'epoca, parliamo di spaesamento crescente (Bauman, 2002, p. 124).

> Lo spazio è il sedimento del tempo necessario per annullarlo, e quando la velocità del movimento del capitale e dell'informazione eguaglia quella del segnale elettronico, l'annullamento della distanza è praticamente istantaneo e lo spazio perde la sua materialità, la sua capacità di rallentare, arrestare, contrastare o comunque costringere il movimento; tutte qualità che sono normalmente considerate i tratti distintivi della realtà. In questo caso la località perde valore.

In campo educativo rileviamo questi fenomeni:

- la crisi della funzione educativa della generazione dei "vecchi" nei confronti di quella dei "giovani" e, perciò, la mancanza di una generazione che educhi le nuove generazioni;
- la rinuncia alle proprie responsabilità educative da parte degli adulti educatori e la conseguente delega – ad altri – dell'educazione;
- il diritto-dovere degli adulti ad educare i giovani e il diritto-dovere dei giovani ad essere educati;
- i cambiamenti che investono la famiglia e la crisi di fiducia nella propria funzione educativa;
- la responsabilità degli intellettuali nella "crisi di autorità";
- la "scarsa pazienza" dei giovani per gli studi.

L'educazione sembra costretta a un fare meramente esecutivo (Madrussan, 2015) perdendo di vista il suo senso, un pericolo che oggi è diventato percezione diffusa e che impone il coraggio culturale e la forza interpretativa necessari quando si vivono la trasformazione, il passaggio, il crollo, la novità assoluta. In questa chiave, l'indebolimento progettuale e riflessivo compromette la possibilità stessa di comprendere la realtà, di agire nel e sul presente e la consapevolezza storica dei processi, sostituita da una immediatezza. Si tratta allora di tentare di rigenerare la relazione educativa fra soggetto e mondo, restituendo all'etica della situazione il suo significato specifico e riconsegnando il senso alla dimensione concreta dell'impegno. La nascita della pedagogia in quanto scienza dell'educazione è consustanziale all'invenzione della polis quale spazio pubblico e dialogico che presuppone e contribuisce a formare cittadini partecipi, attivi e consapevoli. Non a caso, è nella città-stato greca che origina il paradigma socio-politico della pedagogia (Spadafora, 2006), che si configura nei termini di una scienza critica dei fini educativi da perseguire e dei percorsi formativi da realizzare. Durante il secolo scorso il paradigma socio politico della pedagogia si è sviluppato e affermato sempre di più anche grazie a diverse correnti di pensiero (romantica, positivistica

e pragmatista) e grandi personaggi della filosofia (Hegel, Marx, Comte e Dewey). Un paradigma che attraversa, con alterne fortune, l'avvicendarsi delle varie epoche storiche, ora inabissandosi in età medievale, ora riemergendo con forza in età moderna e contemporanea, ora venendo declinato in chiave democratico-emancipativa, ora venendo risolto e dissolto nelle ideologie conformanti e totalitarie del secolo breve. Nell'attuale età del disincanto e della globalizzazione che, dal punto di vista dell'educazione civile, da un lato si caratterizza per la disaffezione dei cittadini nei confronti della politica e dall'altro per il riemergere di nuove istanze integraliste e fondamentaliste, la pedagogia è chiamata a ri-affermare e ri-promuovere un'idea universalmente alta e aperta di umanità[1]. Una pedagogia che sia in grado di intrecciarsi con i processi di formazione di soggettività aperte e dialogiche propri delle attuali controtendenze all'informazione ed alla massificazione. In altri termini, alla deriva incentrata sull'avere e sull'utile – valori sui quali si fonda la (de)formazione dell'uomo in *homo consumens* (Bauman, 2007) – è possibile contrapporre un processo costituente fondato sul diritto al ben essere, ossia su un modello di società capace di conciliare la piena realizzazione delle diverse singolarità con una dimensione universale di comunità solidale, aperta, dialogica e comunicativa. All'orizzonte valoriale e deformante dell'ossessione quantitativa, incentrata sul mito sempre più distruttivo della crescita, si contrappone un modello di società armonicamente inserita nell'ambiente naturale di appartenenza in cui la pedagogia può giocare un ruolo da protagonista.

3. La sfida dell'inclusione

L'inclusione è un obiettivo chiave anche per l'Europa fin dall'inizio della sua costituzione. Citando soltanto i documenti più importanti, facciamo riferimento alla Convenzione dei diritti delle Persone con Disabilità redatta dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), sottoscritta da molti paesi del mondo. L'Italia, a differenza degli altri paesi europei, può vantare un'esperienza maturata ormai in tanti anni di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola ordinaria, a partire dalla prima legge datata 1971. Gran parte dell'interesse si è andato progressivamente focalizzando sui modi attraverso i quali le politiche possono combattere l'esclusio-

[1] F.M. Sirignano, *Universalismo, diritti e politiche della formazione. Per una pedagogia della decrescita*, in *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, cit.

ne e fornire opportunità per tutti di partecipare attivamente alla vita comunitaria, rafforzando il benessere individuale e quello sociale. La cultura contemporanea dei diritti fondamentali dell'uomo può includere soggetti precedentemente esclusi, salvaguardandone le differenze e l'incontro con bambini e bambine nella relazione educativa, ai fini dell'educazione, è un diritto da implementare. La crescente attenzione verso le nuove forme di marginalità ha generato un'avvertita sensibilità verso le situazioni di sofferenza che spesso assumono il volto dell'invisibilità.

> L'emergere di queste realtà induce a ripensare il modello di convivenza democratica del mondo occidentale, e in particolare le modalità dello stare insieme a scuola, meno sbilanciati sulla competitività e sulla prestazione, e ancora incapaci di cogliere le fragilità e i silenzi che attraversano l'educazione (Cambi, Ulivieri 1994, p. 241) Le chiavi di lettura per individuare le cause di questi silenzi sono pluridirezionali; da un lato si radicano nel tessuto sociale, ossia nella stratificazione culturale, economica e ideologica del avvenire delle società e nella disuguaglianza, dall'altro attecchiscono nel «sommerso», nelle pagine della vita privata e delle sue tradizioni culturali e mitiche. Il riferimento va in particolare a un'infanzia sovente senza voce, quasi immobile, sospesa tra retoriche di accoglienza e vissuti di esclusione. L'esperienza scolastica di alcuni bambini disabili, problematici e/o difficili, con bisogni educativi spesso non accertati o non accettati, si colloca ai margini di un contesto educativo che dovrebbe favorire l'inclusione come strategia chiave per garantire il successo formativo di tutti gli alunni. Muovendo da una riflessione sulle difficoltà scolastiche, intese non solo come problemi nell'apprendimento, ma anche come ferite relazionali, non si sottolinea mai abbastanza l'importanza di farsi carico dei bambini fragili e vulnerabili in classe, oltrepassando lo sguardo che categorizza secondo criteri patologici, per approdare a una visione più ampia del disagio a scuola e a una progettualità in grado di tenere insieme normalità e diversità, appartenenza e resistenza, centro e margine, sentiero e confine. La pedagogia (solo la speciale?) ha l'obbligo di tutelare i diritti dei soggetti più deboli organizzando percorsi di emancipazione volti alla piena integrazione, sia a scuola che nel contesto di riferimento perché l'educazione è promozione del cambiamento in vista del meglio per tutti e per ciascuno. Gli itinerari di coscientizzazione, di cui la cultura è strumento, consentono alla consapevolezza di guardare con spirito critico la realtà non subendola passivamente. L'educazione è comprensione e principio che da vigore all'indignazione suscitata dai diritti mancati, dalle discriminazioni, dalle ipocrite e opportunistiche neutralità, che ha il suo incipit e il suo fine nel riconoscimento dell'altro, istanza e slancio etico oltre che conoscenza. L'inclusione è interrogarsi e interrogare, immersione, contaminazione

> e impegno costante, in vista di un comune sviluppo, di un incontro solidale e di una relazione partecipata e partecipante, cioè è un *che fare* permanente.
> Sarebbe necessaria niente di meno che una genuina «rivoluzione culturale». Per quanto limitati possano apparire i poteri del sistema educativo esistente, a sua volta irretito nei meccanismi consumistici, sopravvivono in esso sufficienti possibilità trasformative per annoverarlo tra i fattori più promettenti di tale rivoluzione (Magatti, 2009, p. 39).

4. Educazione, diritti e cittadinanza fin dall'infanzia

L'espressione "cittadinanza attiva", ha avuto una crescente fortuna sul piano sociale e pubblico dagli anni Duemila e appartiene ormai al linguaggio delle istituzioni, organizzazioni della società civile, comunità scientifica, sistema dei media. Nel nostro sistema scolastico è stata una delle "educazioni", ne esiste un elenco, allo scopo di andare incontro all'approccio trasversale della conoscenza. Con questa espressione si designa la partecipazione dei cittadini alla vita civile. Si può considerare una delle espressioni-chiave quando ci riferiamo alla partecipazione civica e se pensiamo l'attivismo civico come una "pratica di cittadinanza" consistente in una pluralità di autonome forme di azione collettiva che trovano attuazione nelle politiche pubbliche e danno concretezza al principio costituzionale dell'impegno, alla rimozione degli ostacoli, all'eguaglianza dei cittadini, realizzando attività di interesse generale. Possiamo cogliere la portata di forme di impegno civico o di cittadinanza attiva quando pensiamo che esse costituiscono una risorsa non solo per la reinvenzione della partecipazione democratica, ma anche per ripensare il significato della politica. Se consideriamo in questo caso le attività di interesse generale come quelle che mirano a rendere effettivi i diritti esistenti o promuovere il riconoscimento di nuovi diritti; a prendersi cura di beni comuni materiali o immateriali; a promuovere l'autonomia di soggetti in condizioni di fragilità o di emarginazione (empowerment); a chiedere giustizia per le persone che vivono in condizioni di povertà; a comprendere anche l'inclusione dei cittadini con disabilità che non sono stati considerati cittadini con eguali diritti, allora parliamo di cittadinanza attiva. Se facciamo riferimento al concetto di "cittadinanza attiva" come appartenenza, partecipazione consapevole e critica, rete di relazioni, esercizio di responsabilità, dobbiamo chiederci quali percorsi educativi si possono pensare in questo senso per i bambini e i ragazzi del nostro tempo. Si evidenziano contraddizioni, ambivalenze e rischi oggi legati alla globalizzazione e alla prospettiva neoliberista, è dunque

necessario un contatto autentico che consenta ai bambini e ai ragazzi di essere visti per poter vedere. È grazie alla costruzione intenzionale di spazi e tempi significativi per la relazione col mondo attraverso la relazione con gli adulti e con i pari, che viene da un lato garantita e dall'altro promossa la cittadinanza fin dai primi anni di vita. Le nuove generazioni sono infatti oggetto di costruzioni culturali, attribuzioni di significati e di valori da parte del mondo adulto ed economico. Per un'educazione alla cittadinanza occorre sostenere l'idea che debba essere la scuola pubblica tra i luoghi maggiormente impegnati a formare il cittadino democratico, ad attrezzarsi quale palestra per consentirgli di esercitare le qualità richieste. Il buon funzionamento di una società democratica dipende dall'adeguata educazione degli individui che vi appartengono, chiamati ad essere cittadini. Ma è opportuno chiedersi come le condizioni in cui si inscrivono i caratteri salienti delle società contemporanee abbiano cambiato le concezioni di scuola pubblica e di democrazia, come le condizioni di uguaglianza, pari opportunità, pluralismo, globalizzazione, mobilità umana, crescente multiculturalità, governi sopranazionali abbiano mutato l'idea di democrazia. Sulla comprensione di questi mutamenti si gioca la possibilità di delineare ciò di cui necessita il cittadino contemporaneo e di approvare progetti educativi in grado di individuare e riconoscere le possibilità che gli consentono di esercitare il proprio diritto di partecipazione nello spazio pubblico: come trovare un approccio che educhi alla capacità di essere cittadini e non solo sudditi per un mondo più giusto e degno. L'educazione alla cittadinanza è educazione alla vita associata, ma è anche educazione politica, l'educazione stessa, nella sua accezione più complessiva, è politica, poiché è un antidoto alla banalizzazione del conoscere, del sentire e dello sperimentare. Le tematiche della cittadinanza non possono avvenire al di fuori di una cornice solida e di metodologie cortesi e civili: si imparano con la convivenza comune e la responsabilità sociale solo nella concretezza di tali principi perché la scuola non può essere una macchina perfetta di produzione di soggetti che ripropongono un modello ma un laboratorio di creazione di uomini e cittadini consapevoli, autonomi e responsabili. L'idea di coltivare l'umanità (Nussbaum, 1999) si pone come risorsa e obiettivo a vari livelli oggi, in tutte quelle circostanze in cui è disatteso il rispetto dei diritti fondamentali dei soggetti, dei più deboli in particolar modo, quando si negano e mistificano il senso e il ruolo della cultura e della giustizia. Secondo Nussbaum i requisiti essenziali della cittadinanza per coltivare l'umanità nel mondo sono la capacità di giudicare criticamente se stessi e le proprie tradizioni, quella che potremmo chiamare con Socrate, una *vita esaminata*; il sentirsi membri di una nazione o di un gruppo, ma anche come esseri umani legati

ad altri da interessi comuni e reciproco riconoscimento; la capacità di immaginarsi nei panni di un'altra persona. Quali strade allora per la ricerca pedagogica, quali le teorie e modelli di riferimento? Un disegno progettuale può essere concepito elaborando prospettive sul futuro che muovano da uno sguardo sul passato e sul presente, frutto di una mutata, diversamente elaborata, consapevolezza del proprio tempo ed ambiente di vita, mediante percorsi che si ispirino al principio della promozione dell'essere che trasforma le cose, di cui una sistematica pratica di memoria operante può essere un potente motore. Affrontando il problema su come fondare una teoria della giustizia Martha Nussbaum (2007, p. 9, prefazione) afferma:

> Otterremo un fondamento più adeguato se invece ci interroghiamo su cosa realmente ogni persona è in grado di fare o di essere concentrandoci su un limitato insieme di capacità o opportunità che sembrano avere un legame particolarmente stretto con l'idea di dignità umana.

5. Il nodo dell'istituzione

Lacan affermava che non esiste alcun fuori dalla mediazione imposta dal linguaggio e che non esiste possibilità che una rivolta animata dalla rottura con il campo istituzionale del linguaggio non ricada nella stessa violenza dalla quale avrebbe voluto liberarsi. Lacan è stato psichiatra, psicoanalista e filosofo, personalità di spicco della corrente filosofico-antropologica strutturalista e post-strutturalista tra la fine degli anni '50 ed i primissimi anni '80. Le sue teorie hanno esercitato una considerevole influenza sul successivo sviluppo della psicanalisi clinica, della linguistica, della teoria critica, della critica cinematografica e della filosofia europea del XX secolo.

> De-istituzionalizzazione (Canevaro, 2013, pp. 111-112) è una parola non più consueta, come lo è stata qualche tempo fa, quando si trattava di capire i danni che facevano le forti istituzionalizzazioni, ovvero la collocazione di individui [….] in grandi contenitori che ne facevano perdere le tracce originali singolari, per trattarli come categorie e il termine riguardava tutte le fasce di età, tutte le categorie sociali e soprattutto quelle economicamente deboli […]. Occorre oggi, invece, costruire riconciliazione col processo di de-istituzionalizzazione, riconciliazione che deve avvenire fra impegno amministrativo e impegno umano, sociale ed educativo. Le istituzioni si vivono sempre dall'interno e tutta la realtà è istituzione.

La società orizzontale. Lectio magistralis di Massimo Recalcati, Vicino-lontano-Premio Terzani, Udine 2013:

> Nel nostro tempo spira un vento forte in direzione contraria alla funzione sociale delle istituzioni. Dalla scuola ai sindacati, dai partiti agli editori, le istituzioni sono sempre più discusse, in nome di un presunto rapporto diretto che cancella la mediazione. Gli esempi sono molteplici e investono anche la nostra vita collettiva, assistiamo a una caduta tendenziale della mediazione e della sua funzione simbolica. Di fronte a una bocciatura i genitori tendono ad allearsi con i figli più che con i loro insegnanti; possono cambiare scuola o impugnare la loro causa rivolgendosi ai giudici del Tar; il ruolo educativo da parte di un adulto suscita spesso il sospetto di un abuso di potere. Eppure non c'è vita umana che non si costituisca attraverso la mediazione simbolica dell'Altro. Non esiste comunità umana senza mediazione istituzionale, senza mediazione simbolica, senza il lavoro paziente della traduzione della lingua dell'altro. Divento ciò che sono solo passando dalla mediazione dell'altro (famiglia, istituzioni, società, cultura, lavoro, ecc.) e non solo attraverso le esperienze personali compiute. Nel nostro tempo questa mediazione necessaria alla vita è in crisi. Nel nome di una società orizzontale che esalta i diritti degli individui senza dare il giusto peso alle loro responsabilità evapora la forza della dimensione simbolica: fare gli interessi della collettività è percepito come un abuso di potere contro la libertà dell'individuo. Questo declino della mediazione simbolica non significa solo che il nostro tempo ha smarrito la funzione orientativa dei grandi ideali della modernità e scorre privo di bussole certe al di fuori dei binari solidi che le grandi narrazioni ideologiche del mondo (cattolicesimo, socialismo, comunismo, ecc.) e le sue istituzioni disciplinari Stato, Chiesa, Esercito assicuravano, ma manifesta una sorta di mutazione antropologica della vita. L'individualismo si afferma nella sua versione più cinica e narcisistica investendo la dimensione della mediazione simbolica di un sospetto radicale: tutte le istituzioni che dovrebbero garantire la vita della comunità non servono a niente, sono, nella migliore delle ipotesi, zavorre, pesi arcaici che frenano la volontà di potenza degli individui o, nella peggiore delle ipotesi, luoghi di sperpero e di corruzione osceni. La violenza di questa crisi economica ha prodotto giusta indignazione e sfiducia verso tutto ciò che agisce in nome della vita pubblica, verso tutto ciò sfugge al controllo diretto del cittadino. Le istituzioni non l'hanno saputa avvertire, frenare, governare. L'invocazione di una democrazia diretta che reagisca in modo anti-istituzionale alla debolezza e alla degenerazione insopportabile delle istituzioni rischia di spalancare il baratro di un populismo che finisce per gettare via tutto. È una legge storica e psichica, collettiva e individuale insieme: chi si pone al di fuori del sistema del confronto politico

e della mediazione simbolica che la democrazia impone, finisce per rigenerare il mostro che giustamente combatte.

E ancora Massimo Recalcati, "la Repubblica", 6 ottobre 2018:

«Siete in ritardo figli» così si rivolgeva Pasolini, da padre, ai giovani contestatori del '68 nella sua celebre lettera in forma di poesia intitolata *Il PCI ai giovani!* In questa lettera si afferma un'idea tutt'altro che reazionaria che Pasolini matura sui giovani e l'importanza delle istituzioni. È troppo lucida la sua visione del declino simbolico dell'autorità del padre di fronte al nichilismo del discorso del capitalista per non avvertire il pericolo di un dominio cinico del mondo da parte del mito ipermoderno del consumo. Fate attenzione, dice allora ai suoi figli "adottivi" a salvaguardare, a difendere l'amore per le istituzioni! Perché solo se si ha cura delle istituzioni si può davvero provare a cambiar il mondo. Mettete dunque da parte il vostro abito da "anime belle" e affrontate con coraggio, senza indietreggiare, la prova politica delle istituzioni. «Poiché le istituzioni sono commoventi: e gli uomini/in altro che in esse non sanno riconoscersi./ Sono esse che li rendono umilmente fratelli./ C'è qualcosa di così misterioso nelle istituzioni/ - unica forma di vita e semplice modello per l'umanità - /che il mistero di un singolo, in confronto, è nulla. Le istituzioni sono davvero "commoventi" e "misteriose" perché in esse la realtà umana si impegna a rendere possibile una vita insieme, una comunità fraterna. Non dunque, la contestazione senza speranza dell'utopia, ma la forza di chi sa entrare nelle maglie del potere per usare il potere al fine di rendere più giusta e generativa la vita insieme. È la tensione dialettica, mai risolta, che rapporta, appunto, il transumanar all'organizzar, la fede del desiderio alla vita militante dell'istituzione, la passione delle viscere alla storia. È una tensione che attraversa tutto il '68, ma che rischia di insterilirsi: se la passione rivoluzionaria è in sé anti-istituzionale, bisogna testimoniare, come fa in questo caso Pasolini, il carattere commovente e misterioso (non solo dunque repressivo, ideologico, disciplinare) dell'istituzione: si può giocare tutto se stesso per un'istituzione. In questo la sua voce risuona ancora oggi come assolutamente profetica. Le anime belle sono coloro che non sanno cogliere il valore imprescindibile delle istituzioni e che nel nome astratto di ideali universali rivendicano contro il marcio delle istituzioni i loro diritti. Anime belle le chiama con chiaroveggenza Pasolini quando esorta i giovani ad entrare a trasformare le istituzioni. La sua è l'indicazione politica delle necessità di avere il potere di cambiare le istituzioni del potere. Se il Nome del padre non è più incarnato nei padri «rimasti ancora figli», esso dimora nella vita ("commovente" e "misteriosa") delle istituzioni.

PARTE PRIMA

LA PEDAGOGIA ISTITUZIONALE IN ITALIA

1. Marzo 2016: l'accoglienza

Chère Giuliana, je vous confirme donc notre rendez-vous mardi 8 mars à "Le petit Marcel", 65 Rue Rambuteau, 75004 Paris. Quel che mi porta in Rue Rambuteau è il bisogno di capire e di sciogliere i dubbi che ho tenuto per me durante gli anni trascorsi dalla fine di quella mia ormai lontana esperienza di insegnamento in cui ho realizzato la Pedagogia Istituzionale. Quella sperimentazione scolastica era stata oggetto della mia tesi di laurea, in seguito avevo abbandonato quegli studi ma provavo un'emozione forte quando qualcuno mi chiedeva di raccontare. Quella parentesi era sempre rimasta sospesa perché tante erano state le domande che poi mi avevano accompagnato. È stato il bisogno, insieme alla possibilità, di trovare le risposte a darmi il coraggio di prendere un aereo, arrivare a Parigi in un tardo pomeriggio buio e di pioggia in cui non discernevo i contorni di Porte Maillot e nemmeno la strada per giungere al metro, per cui in taxi sono arrivata all'hotel. È stato, da quel momento, sempre allo stesso modo: ogni mattina, anche nei viaggi successivi, mi sono svegliata pensando alla strada che avrei dovuto trovare, per non dire poi che spesso non conoscevo coloro che mi aspettavano. Quindi è stato tutto nuovo e a sorpresa; è molto diversa Parigi quando si attraversa per lavoro. Bisogna trovare i luoghi degli appuntamenti, non sbagliare il metro, arrivare puntuali, non meravigliarsi dei controlli della gendarmerie ad ogni ingresso: «Bonjour madame, votre papier, s'il vous plait». Non è stato difficile trovare la Gare du Nord e nemmeno Rue de Rambuteau. Giunta con largo anticipo ho utilizzato i minuti che

mi separavano all'arrivo del prof. Laffitte passeggiando in una fredda e soleggiata mattina di marzo intorno al Beaubourg, che per l'occasione non rivestiva per me alcun interesse particolare. Eppure avevo già visitato quel museo emozionante diversi anni fa. Invece in questa occasione non aveva tanta importanza, quanto l'incontro col professore che avrebbe risposto alle mie domande, avrebbe capito di cosa stavo parlando, avrebbe compreso la mia curiosità e il mio bisogno di risposte e accoglienza. Non potevo sbagliare perché quello che mi spingeva fin lì erano delle certezze che mi venivano dal sentirmi nel giusto. In effetti il professor Pierre Johan Laffitte si è reso immediatamente riconoscibile al bistrot, di fronte a un caffè è stato facile, lui con molte difficoltà in italiano, io altrettanto con le mie in francese, spiegare e intendersi su tempi, bibliografie, esigenze, progetti. Questo è stato il primo incontro in presenza, i precedenti erano su Skype, con i professori Bruno Robbes e Olivier Francomme, rispettivamente delle Università di Cergy Pontoise e Université Paris Ouest Nanterre la Défense. Dalla conversazione con Pierre ritorno in Italia con diversi titoli di libri e un progetto di massima per i nostri due paesi e le rispettive università. Al mio rientro riceverò un progetto di sei pagine da realizzarsi negli anni a venire: *un principio etico, pratico e teorico è alla base della collaborazione proposta da Giuliana Santarelli a Pierre Johan Laffitte: la permeabilità fra i luoghi, le culture e le prassi – ou "greffer de l'ouvert". Jean Oury psichiatra fondatore della psicoterapia istituzionale con François Tosquelles e Félix Guattari, fratello di Fernand Oury, e che propose il nome di "Pedagogia Istituzionale" nel 1959. A seguire, al punto 1, un quadro generale: un accordo Erasmus fra Bologna e Amiens, che prevede scambi di insegnanti, studenti, ricercatori e diversi sistemi di validazione, reti internazionali; al punto 2, seminari di formazione, riflessione, traduzione; al punto 3 si prevedono rapporti istituzionali.*

In quel bistrot racconto al professor Laffitte quel che sapevo della Pedagogia Istituzionale e come era stata introdotta in Italia. Per quell'incontro porto con me tre libri: il manuale del professore Andrea Canevaro *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, il libro di Aïda Vasquez e Fernand Oury *Vers une pédagogie institutionnelle* e la mia tesi *Il Consiglio nel gruppo-classe*: il primo perché mi vede come allieva di Canevaro e modesta autrice di 50 cartelle nel manuale, a seguito della sperimentazione a scuola e della tesi di laurea, il secondo perché è stato la mia fonte di ispirazione a scuola, difficile da comprendere per me allora, ancor più da realizzare, il libro che non ho mai smesso di leggere in quanto guida di quei cinque anni. Infine la mia tesi, il modesto tentativo di una studentessa appassionata e poco amante della scuola quale è, desiderosa di portare un cambiamento e di lasciare un segno.

2. Le basi teoriche e concettuali della Pedagogia Speciale

A una prima lettura del manuale in oggetto si ha la percezione immediata di quanto le tematiche della Pedagogia Speciale si siano trasformate e di come la Pedagogia Speciale per l'inclusione abbia intrapreso nuove ricerche. Fin dal primo capitolo si danno le basi epistemologiche della Pedagogia Speciale: il significato della parola handicap, il principio di educabilità, il significato di integrazione, la proposta di congruenza fra integrazione e modelli educativi, integrazione delle competenze e delle professionalità, integrazione dei linguaggi e degli strumenti educativi.

> Un bambino comincia ad organizzare la propria vita attraverso la socializzazione stretta con l'ambiente con l'ambiente umano da cui è completamente dipendente […]. Modella le proprie attitudini intuitive sull'ambiente umano che lo circonda. Un bambino vive una fase prelogica, la categoria intellettuale non si contrappone a quella affettiva […] (Canevaro, 1983, pp. 28-29).

In seguito sarà il *Sauvage* a chiarire in modo esemplare il valore dell'educazione. Nel 1800, nel gelido passaggio invernale tra il 1799 e l'inizio del nuovo secolo, viene preso nelle foreste dell'Aveyron il *Sauvage*, Victor, che tanto interesserà a Itard: il ragazzo, all'esame fisico presenta questi segni: numerose cicatrici, magrezza, udito fine ma irregolare, mutismo quasi totale, deambulazione a quattro zampe, attitudine ad arrampicarsi sugli alberi, sguardo sfuggente e spaventato, predilezione per gli alimenti crudi, orrore degli altri bambini. È fondamentale la tesi sostenuta da Itard: il modello dell'*equità negli apprendimenti*, che adotta come presupposto la possibilità di apprendere a prescindere dalle condizioni iniziali, postula una scuola pensata sulla misura dei bisogni, al fine di assicurare a tutti, attraverso la predisposizione di opportuni dispositivi di apprendimento, la piena padronanza di competenze necessarie all'espletamento del proprio ruolo umano e civile nella società. Nello stesso capitolo si enunciano i principi della Pedagogia Istituzionale:

> L'organizzazione del gruppo classe, la strutturazione dell'ambiente e dei tempi, la scelta e la cura dei materiali, la *lettura* delle dinamiche del gruppo, la possibilità di servirsi di diversi media: queste sembrano essere alcune fra le principali caratteristiche della Pedagogia Istituzionale. […] Gli strumenti sono tanto operativi che concettuali, e hanno la duplice funzione di strutturare i percorsi cognitivi e di organizzare il grup-

po. In questo senso gli strumenti sono mediatori di possibili conflitti (Canevaro, pp. 34-35). Prendendo in considerazione gli aspetti istituzionali, questo indirizzo si rivela utile per creare un sistema capace di assumere i contributi di diverse discipline trasformandoli in una ricerca partecipata. Per questo vi è congruenza e specularità fra rapporti degli adulti e quelli dei bambini; fra le istituzioni dell'organizzazione scolastica in generale e del singolo gruppo. L'incongruenza è risentita come una diminuzione della qualità dell'educazione impartita ai bambini handicappati e non […]. La caratterizzazione della Pedagogia Istituzionale la rende la più adatta allo sviluppo della prospettiva dell'integrazione, e nello stesso tempo la più corretta per interpretare e accogliere le indicazioni delle ricerche. Forse consiste in questo la sua caratteristica: tendere a sostituire l'azione permanente e l'intervento del maestro con un sistema di attività, di mediazioni diverse, di istituzioni che assicuri in maniera continua l'obbligo e la reciprocità degli scambi nel e fuori dal gruppo. Le prospettive dell'integrazione sono in questa direzione e nella ricerca continua di una congruenza fra linguaggio di situazione e linguaggio internazionale, fra non verbale e verbale, fra istituito e istituente. In tale prospettiva si gioca la credibilità dell'educazione.

Nel libro *Handicap, ricerca e sperimentazione. La realizzazione di un progetto educativo per l'integrazione* (Canevaro, 1988) troverà spazio la critica del parametro deterministico che influenza e compromette apprendimento e sviluppo e si descrivono gli effetti che si verificano a seconda che si parli di collocamento di un soggetto con delle compromissioni in una situazione istituzionale attrezzata, oppure si dia il via a una prospettiva pedagogica su un progetto educativo. E di nuovo emerge la figura del Sauvage per illustrare la differenza fra collocamento e progetto educativo. Itard chiede di avere in affidamento il ragazzo e organizza un quadro di vita. Insieme a lui ci sarà Madame Guerin a occuparsi dell'educazione affettiva del ragazzo (Canevaro, 1988, pp. 130-131). In questo libro si trova un paragrafo dedicato alla Pedagogia Istituzionale che viene inserita fra le pedagogie attive:

[…] si modifica in maniera sostanziale il ruolo dell'adulto centrato ora, non unicamente sulla trasmissione delle conoscenze, ma sulla ricerca e organizzazione di attività che implicano una partecipazione attiva di tutto il gruppo-classe […]. In anni più recenti attraverso l'apporto delle scienze sociali, i contributi delle pedagogie attive sono stati meglio sistematizzati in un metodo. Per meglio comprendere questa evoluzione ci è utile analizzare l'apporto dell'opera di Freinet e di altri studiosi (K.

> Lewin e C. Rogers) all'interno del movimento di pensiero e di pratica educativa che si è costituito negli anni Sessanta in Francia: la Pedagogia Istituzionale […]. La *corrente istituzionale* è caratterizzata dal fatto di comprendere diverse professionalità (inizialmente nasce in ambito psichiatrico) e parallelamente, di essere attraversata da un movimento storico come quello del Sessantotto, che pone al centro del dibattito culturale e politico le Istituzioni […]. Nel primo caso, si sostiene che le Istituzioni svolgono unicamente una funzione repressiva e, come tali, vanno abolite; nel secondo caso, invece, si sostiene la possibilità di modificare le Istituzioni attraverso un processo di attivazione del cambiamento che procede dall'interno per giungere al riconoscimento dei bisogni degli individui che ne fanno parte (bambini a scuola, pazienti in ospedale, adulti al lavoro). La Pedagogia Istituzionale accoglie la sfida contenuta nella seconda ipotesi e pone al centro della ricerca educativa, l'analisi del contesto; si tratta di mettere in luce gli intenti, espliciti e impliciti dell'Istituzione (tutto ciò che è inespresso, ma che influenza notevolmente le dinamiche fra gli individui), per modificare le regole.
>
> Generalizzato in una teoria pedagogica, questo ci fa concludere che l'insegnamento va fatto non in funzione di una cultura di cui l'insegnante e la scuola sono depositari e mediatori; ma che l'insegnamento consiste nella strutturazione delle situazioni che permettono di adeguare al ritmo di sviluppo e di apprendimento dell'allievo le tecniche e le persone dell'Istituzione scolastica (Bassi Neri, 1978; Canevaro, 1978, p. 37).

Successivamente, in *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con François Tosquelles*, allorchè Emanuela Cocever e Andrea Canevaro si recano da François Tosquelles, dopo averlo conosciuto a Bologna durante un seminario per educatori, si dà questa definizione di Pedagogia Istituzionale:

> La Pedagogia Istituzionale è un insieme di tecniche, di organizzazioni, di metodi di lavoro, di istituzioni interne, nate dalla prassi delle scuole attive (Cocever, 1993, p. 27). Essa pone ragazzi e adulti in situazioni varie che necessitano da ciascuno impegno personale, iniziative, azione, continuità. Queste situazioni sovente generatrici di ansie – lavoro reale, limitazione di tempo e potere – creano naturalmente conflitti che, non risolti, impediscono nello stesso tempo l'attività comune e lo sviluppo affettivo dei partecipanti. Di qui la necessità di utilizzare, oltre a strumenti materiali e tecniche pedagogiche, strumenti concettuali e istituzioni (mediazioni) sociali interne capaci di risolvere quei conflitti, facilitando gli scambi materiali, affettivi, verbali. Nella classe

(preferiremmo poter scrivere scuola), diventata centro di attività di scambi, saper parlare, comprendere, decidere, saper leggere, scrivere, calcolare, diventano necessità. Questo nuovo ambiente favorisce inoltre l'apprendimento scolastico, l'evoluzione affettiva e lo sviluppo intellettuale dei ragazzi e degli adulti.

3. Carattere evolutivo e complessità della Pedagogia Speciale

Fin dalle sue origini, la Pedagogia Speciale si è caratterizzata per aver prodotto modelli teorici, culture e pratiche di paradigmi antropologici ed epistemologici diversi, col contributo di altre scienze, come la psicologia, la biologia, la filosofia, la sociologia, ecc. Queste scienze hanno avuto frequenti incontri con la Pedagogia Speciale, ampliando il suo campo di indagine e arricchendolo di nuove sfide e prospettive di ricerca in continua evoluzione. La Pedagogia Speciale può così indirizzarsi verso aree di indagine e crocevia in cui diventano possibili nuove forme di intersezione. La Pedagogia Speciale si presenta come un sapere in divenire, il suo campo si allarga e si approfondisce col passare del tempo, parallelamente allo sviluppo della ricerca e delle conoscenze, in vista di un sempre più approfondito ideale educativo e questo dinamismo è indice di complessità.

Per interpretare in maniera corretta ciò che Oury ha in mente bisogna accantonare il significato giuridico-pubblico che normalmente si attribuisce alla parola «istituzione» per assumere quello più prettamente antropologico, culturale. Pensiamo a un individuo che entra in contatto con la struttura scolastica (Canevaro, Balzaretti, Rigon, 1996, pp. 191-195): la sua cultura; la sua visione del mondo è costituita da incroci, da intrecci di «istituzioni» quali ad es.: la famiglia, l'ambiente di lavoro, il gruppo di amici […]. Si tratta, in sostanza, di vissuto dell'individuo inteso nel senso più pieno del termine e l'idea è quella di una pedagogia che tiene conto dell'evidente quindi un'apertura […]. A questo proposito Tosquelles propone l'idea di una «pedagogia del passaggio» rifacendosi alla figura del pedagogo dell'età classica che accompagna per strada l'allievo negli spostamenti quotidiani: attraverso questa immagine possiamo pensare al senso della crescita – che è quello di una serie di passaggi temporali contraddistinti da cambiamenti – e ad una pedagogia che accompagna l'individuo nel tempo, attraverso il divenire che lo rende continuamente «altro da sé». Il modello del maestro pedagogo è quello di un educatore che non «precede» l'allievo, ma che lo segue: che non organizza e seleziona a priori lo spazio esistenziale futuro, ma propone

un orizzonte a tutto campo da affrontare insieme. Il passaggio, la crescita e dunque l'apprendimento, implicano la capacità di evocare, di avere memoria del passato (dei luoghi, delle «istituzioni» da cui proveniamo) e di saper immaginare, prevedere e comunque "guardare il futuro": ricordare i luoghi lasciati e anticipare quelli che incontreremo. È proprio la capacità di evocare che allarga ed arricchisce l'ambiente dell'apprendimento segnando e favorendo il passaggio da un approccio sensoriale a un approccio mentale, simbolico, alla realtà, che si traduce nella capacità di apprendere ad apprendere […]. Possiamo pensare all'apprendimento proprio come alla possibilità di trasferire gli elementi da uno scenario ad un altro non solo praticamente (ad esempio fare i conti alla lavagna, poi alla cassa di un supermarket), ma – ed è questo il punto – attraverso immagini mentali che si traducono in passaggi di informazione da un contesto all'altro, in *progetti*. La Pedagogia Istituzionale tiene conto e si fonda proprio sulla possibilità educativa di collegarsi alla pluralità esperienziale dell'esistenza: il movimento fra «istituito» ed «istituente», l'intreccio fra passato e futuro, l'oggetto scomparso e l'evocazione, insomma il movimento vitale legato all'apprendimento che riscatta quest'ultimo dal misero tecnicismo cui talvolta viene ricondotto.

La scomparsa, il visibile, l'invisibile: questo è il titolo di questo capitolo, che si conclude con l'affermazione che in pedagogia bisogna tener conto della complessità, riconoscendo le differenze individuali e culturali, e proprio attraverso esse trovando la strada per un apprendimento che tenga conto della complessità dei contesti.

Questa caratteristica è proprio della Pedagogia Speciale ma non è esclusiva di tale area disciplinare. Vi possono essere, quindi, altri collegamenti con altre discipline che vivono la stessa problematica di ricerca. I compiti (della Pedagogia Speciale) sono quelli di ridurre in termini pedagogici, e quindi in proposte educative, le molte cause di un comportamento o di espressione della disabilità coi molti modi per intervenire su una specifica disabilità. La Pedagogia Speciale è uno degli elementi componenti di un intreccio ampio di più aree disciplinari e l'apporto che può dare è quello relativo alla riformulazione e all'individuazione di risposte in un contesto integrato che permetta la scomparsa dello strumento specifico. Questa forse è la sua peculiarità di oggi: l'affrontare problemi non comuni e desiderare di fare scomparire la "specialità"; nello stesso tempo il volere, ed è questo il punto più paradossale, mantenere la propria specificità. E in effetti la Pedagogia Speciale vuole esistere in quanto tale ma scomparire il più possibile nelle pratiche, riuscendo ad essere una risposta competente nei contesti ordinari. Nella Pedagogia Speciale si trovano idee di altre pedagogie, trasformate e

> piegate. In questa operazione ha un ruolo fondamentale la lingua italiana e l'asse epistemologico che si costituisce ex novo trasformando i concetti ricercati e indagati altrove fino a farli diventare di Pedagogia Speciale, pur nel rispetto della loro origine.

L'8-10 novembre 2018 presso l'Università di Bergamo in occasione del Decennale della SiPES (Socetà italiana Pedagogia Speciale) la Autumn School *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, a dieci anni dalla fondazione di SiPES. Le discipline coinvolte sono state medicina, psicologia, tecnologie, filosofia. In questi crocevia, quali sono le forme di dialogo possibile? Quali gli apporti di crescita reciproca? Quali i contributi che possono provenirne? Quali i ruoli e le specificità che la Pedagogia Speciale può assumere? E, infine, quali prospettive di sviluppo? Questi sono stati gli interrogativi. Gli interventi hanno mostrato i contributi di modelli teorici provenienti da queste scienze e come essi abbiano dato origine a nuove aree di indagine. La Pedagogia Speciale può così indirizzarsi verso aree di indagine in cui nuove forme di intersezione diventano possibili. Successivamente l'intervento del prof. Andrea Canevaro al convegno SiPES 24-25 maggio 2019 *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie fra seduttivi immaginari e plausibili realtà* - Polo didattico Pantaleoni Macerata, ripropone questa tematica a testimonianza del carattere "nomade" ed evolutivo della Pedagogia Speciale.

Proseguendo (Pavone, pp. 12-13):

> La doppia sfida di promuovere l'inclusione sociale e lo sviluppo delle potenzialità e dei diritti delle persone con bisogni educativi particolari connota la Pedagogia Speciale come disciplina che a che fare con la complessità. Questo paradigma la sostiene e contribuisce a riorientarla nella tensione a ripensare la propria identità nel divenire storico; la spinge a reinterpretare il profilo delle questioni da affrontare, la direzione di senso degli interventi e le soluzioni metodologiche e organizzative da intraprendere, intensificando l'esigenza di ricerca. L'indagine epistemologica si pone dunque sempre più al centro di questo sapere pedagogico, perché in tale ambito si gioca la sua specificità e, nello stesso tempo la sua autonomia […]. La Pedagogia Speciale concentra la sua attenzione sulla realtà educativa nella sua globalità, per verificare come questa possa arricchirsi rendendosi capace di formulare risposte valide per tutti, compresi coloro che esprimono istanze più esigenti […]. L'avere in comune l'intenzionalità educativa con la pedagogia generale – con la quale intrattiene un dialogo privilegiato, esprimendone il nucleo più sensibile e attento alle peculiarità personali –

> la abilita a mettere a fuoco e ad affrontare i problemi là dove nascono e si strutturano, celandosi ai più e a promuovere interventi progettuali anche in situazioni estreme. Questo suo allenamento ad avere uno sguardo *selettivo* la pone in grado di indicare nuove e più qualificate vie alla Pedagogia Generale. È quanto ha intuito un altro illustre pedagogista contemporaneo, Bertolini, il quale auspica che la specialità divenga una qualificazione della Pedagogia […]. Dario Janes trasferisce questa riflessione negli ambienti scolastici, proponendo la strategia dialogica della «speciale normalità» (2006, pp. 46-47): una condizione che richiama da un lato l'attivazione delle risorse e degli interventi speciali necessari nei contesti di «normalità» e dall'altro sollecita la riqualificazione della «normalità», attraverso quei «principi attivi» e speciali che la rendono più efficace.

Le studentesse francesi di Amiens si aspettavano di assistere a una didattica "speciale" perché nelle classi da loro visitate si trovavano bambini disabili con certificazione. Lo stage (27 gennaio-11 febbraio 2017) è stato realizzato presso l'IC 17 di Bologna. Sono stati utilizzati *Carta d'identità dell'Istituto scolastico o della Direzione Didattica*, intervista al Dirigente Scolastico, griglie e strumenti di osservazione per capire come si realizza l'inclusione nella scuola, lezioni, incontri e contatti con le figure di riferimento. Dopo alcuni giorni, durante un incontro in cui abbiamo avuto occasione di riflettere sulle tappe del soggiorno bolognese e rielaborato le osservazioni, le studentesse hanno affermato che nelle classi non c'era nulla di "speciale", la didattica era tradizionale, molto simile a quella che avevano lasciato in Francia: una speciale normalità.

GLI STRUMENTI

Nella terza parte del manuale si presentano gli strumenti per l'organizzazione del gruppo-classe in rapporto alla comunità scolastica (analisi istituzionale e monografia) e gli strumenti per la strutturazione del gruppo-classe, fra i quali il Consiglio.

1. L'analisi istituzionale: la conoscenza in situazione

La premessa a questo capitolo del manuale (1983) introduce argomenti come il gruppo-classe, le regole esplicite e le regole implicite dell'istituzione, l'osservazione, la monografia come memoria del gruppo, l'analisi istituzionale. Più volte ricorre il termine *classe* come luogo di continui scambi, di comunicazione e interrelazione.

> L'analisi istituzionale è un metodo di lavoro di gruppo che ha come obiettivo la conoscenza dell'adeguatezza, quindi della prossimità e distanza dell'attività del gruppo in ordine ai fini per cui il gruppo esiste. La conoscenza riguarda due ambiti: in primo luogo la pratica, le aspirazioni e le remore che animano ogni membro del gruppo e il gruppo nel suo insieme; in secondo luogo il modo in cui le diverse istanze interagiscono fra loro e verso l'esterno, favorendo o ostacolando il raggiungimento degli scopi del gruppo. Non si tratta di una conoscenza raggiunta una volta per tutte: il modo di sentire, di pensare e di fare dei membri del gruppo è dinamico per spinte esterne ed interne; l'osservazione dei vari aspetti va quindi aggiornata

periodicamente. Pur essendo un momento in cui il gruppo riflette su se stesso, l'analisi istituzionale non è un'attività autocentrata, non è quindi centrata sugli atteggiamenti, il suo focus è il gruppo in quanto entità che agisce al suo interno e verso l'esterno. L'elaborazione di questo strumento di lavoro è avvenuta all'interno di una corrente di pensiero sull'azione sociale negli aspetti soprattutto sanitari ed educativi, sviluppatasi in Francia dal dopoguerra in poi, particolarmente attiva (anche dal punto di vista delle pubblicazioni) fra gli anni Sessanta e Ottanta. L'obiettivo suggerisce una pratica legata al qui e ora della relazione in corso fra formatore e soggetto in formazione; gli operatori che vi si impegnano sono quindi portati a sfuggire qualsiasi adesione rigida a una linea definita una volta per tutte a favore della ricerca dell'azione e dell'atteggiamento più efficace nel momento (Canevaro, 1983, pp. 57-58). Il libro *Scuola aggiornamenti formazione* porta alcuni esempi di questa formazione che si può chiamare analisi istituzionale.

Sono utili alcune precisazioni sugli orientamenti della Pedagogia Istituzionale: dal 1960 in poi si moltiplicano i gruppi che traggono la loro origine dagli psichiatri, operatori, ricercatori che si incontravano a Saint Alban. Si delineano due orientamenti principali:

la psicoterapia istituzionale, a cui fan capo François Tosquelles, Jean Oury, Françoise Dolto e la Pedagogia Istituzionale. Quest'ultima si è divisa a sua volta in due filoni: il primo è orientato alla pratica nella scuola di base, a partire dall'utilizzo delle tecniche della scuola attiva, fra cui Aïda Vasquez, Fernand Oury. Si tratta della Pedagogia Istituzionale che fa riferimento a diverse fonti pratiche e teoriche, in particolare il movimento di educazione attiva, in quanto promotore della necessità di strutturare dal punto di vista educativo l'ambiente in cui si realizza il rapporto educativo (Makarenko, Tagore, Cousinet, Freinet), alle psicoterapie non direttive di Rogers e alla ricerca della dinamica dei gruppi Lewin, Moreno, Bion. Il secondo orientato all'autogestione pedagogica e all'analisi istituzionale, in situazione di formazione sempre più spesso extra e post scolastiche, verso l'individuazione delle contraddizioni del sistema produttivo e rappresentativo delle società occidentali. Questo secondo filone, animato da George Lapassade e René Lourau si è allontanato dal mondo della scuola per lavorare in quello della produzione (stages aziendali) ispirati dall'azione politica che vorrebbero rivoluzionaria. Benché per qualche anno – proprio per le caratteristiche indicate – sia stato il tipo di Pedagogia Istituzionale più noto, è oggi il meno attivo. Un terzo filone, aperto da Michel Lobrot, si è affermato soprattutto nelle scuole superiori

con ipotesi intermedie fra quelle già indicate, con l'obiettivo di modificare i gruppi di formazione sia etero che autocentrati, verso l'autogestione pedagogica della situazione e dell'istituzione educativa in cui hanno sede.
Gli aggiornamenti sono l'occasione per la comprensione di una situazione e per avviare una strategia di cambiamento dove gli agenti sono coloro che si occupano di educazione. Gli aggiornamenti realizzati secondo gli orientamenti della Pedagogia Istituzionale, schematizzando, appartengono al secondo filone e mettono in evidenza il ruolo dell'istituito e dell'istituente. La Pedagogia Istituzionale ha prodotto una riflessione e una pratica che si possono schematizzare come il tentativo di rispondere ai tre livelli di interrogativi che il responsabile di una situazione formativa deve porsi:

- Quali sono le funzioni e gli scopi di un gruppo in educazione;
- Quali fattori interni ed esterni al singolo individuo e all'insieme del gruppo determinano il funzionamento;
- Quali interventi e, più precisamente, quali strumenti di intervento favoriscono l'adeguamento dell'azione del gruppo agli scopi assunti, tenendo conto delle sue funzioni.

Quali le scelte pedagogiche che coerentemente dovrebbero accompagnarne l'impiego.
Gli obiettivi e la metodologia della formazione sono strettamente legati al ruolo degli operatori e degli insegnanti o all'istituzione, la metodologia non si avvale dell'utilizzo si strumenti rigidi ma vengono dalla cooperazione del gruppo (1978, pp. 113, 115). La Pedagogia Istituzionale, con l'analisi istituzionale (che è uno strumento di conoscenza attraverso l'analisi in situazione) intende ordinare i rapporti complessi fa individuo, gruppo/i e istituzione/i, in una prospettiva operativa. L'analisi istituzionale scompone la realtà complessa in elementi e decodifica i messaggi, proponendo al gruppo di raccontarsi attraverso la segmentarietà e appoggiandosi su una mediazione simbolica. La *trasversalità* è il sapere e non sapere del gruppo sulla propria segmentarietà. La *mediazione* è un aspetto concreto della vita del gruppo (un'attività, una tecnica, una persona, un oggetto) offerto all'attenzione del gruppo perché ne mobiliti l'interesse cognitivo e affettivo e faciliti la comunicazione (Canevaro, 1983, p. 61).

La Pedagogia Istituzionale si caratterizza dunque, innanzitutto, come *analisi delle istituzioni scolastiche* […] è allora il metodo che consiste nel definire attraverso un'analisi permanente delle istituzioni esterne il margine di libertà entro cui il gruppo-classe potrà autogestirsi, organizzarsi e stabilire le regole del proprio lavoro mediante la creazione di istituzioni interne (Barbier, 1974, pp. 239-255).

2. La monografia come strumento di formazione permanente

Canevaro scrive (1983, pp. 113-114):

> cercherò di illustrare lo strumento monografia attraverso alcune caratteristiche, adatte a spiegarne l'utilizzazione, gli obiettivi che comprende e sottende, la filosofia che implica, ovvero le scelte pedagogiche che coerentemente dovrebbero accompagnarne l'impiego. La monografia è uno strumento di formazione permanente in una prospettiva di Pedagogia Istituzionale. Dicendo formazione permanente, intendo riferirmi a una prospettiva che non tende a uno scopo collocato nel tempo […] La pratica della monografia non punta su apprendimenti professionali, quanto su una continua verifica delle proprie risorse, del loro modo di riorganizzarsi in modi diversi, di rapportarsi alle novità che la realtà presenta. Dato che la monografia è un farsi continuo basato sull'esplorazione di una relazione interpersonale e delle implicazioni che ha e può avere con la situazione istituzionale, è nello stesso tempo uno specchio e una prospettiva. Riflette le capacità (e anche le carenze) e cerca di scoprire i sensi – a volte non si tratta di un solo senso – che assumono gli eventi, per individuare i possibili sviluppi della situazione educativa. È una messa a punto che riguarda tanto gli aspetti emotivi e relazionali (probabilmente già avvertiti come centrali nell'esperienza metodologica della monografia), che quelli strumentali (gli strumenti del mestiere di insegnante, di educatore con compiti di apprendimento). È certo che nell'educazione uno strumento di lavoro per eccellenza è la persona dell'educatore: la formazione permanente che si realizza con la costruzione della monografia corrisponde a questa realtà e a questa convinzione. Dato che per realizzare una monografia occorre mettere d'accordo diversi educatori e operatori, per costituire un piccolo gruppo che periodicamente e regolarmente si riunisca, arrivi a fare la scelta di una relazione interpersonale fra le tante, e sistematicamente la esplori; per tutti questi motivi finisce per essere uno strumento che si colloca in una prospettiva di Pedagogia Istituzionale. Fernand Oury sostiene che la Pedagogia Istituzionale può riferirsi a un punto di vista statico, "la somma dei mezzi impiegati per assicurare le attività e gli scambi di ogni ordine dentro e fuori la classe" e a un punto di vista dinamico "una corrente di trasformazione del lavoro all'interno della scuola" (Vasquez, Oury, 1975, p. 286). Da queste indicazioni di Oury vorrei ricavare e sottolineare alcuni elementi, e nello stesso tempo sfumare il riferimento alla classe (che risulta importante nel libro di questo autore, ma che in questo caso potrebbe essere sostituito con il riferimento al contesto, vale a dire al luogo disposto per la realizzazione di determinati compiti istituzionali: educativi, forma-

tivi, addestrativi ecc.). L'insieme di mezzi e strumenti per vivere e realizzare le attività e gli scambi, le continue trasformazioni che si realizzano o si vivono, queste dimensioni vengono moltiplicate, per considerare il *dentro* e il *fuori*. In questo senso la rete istituzionale rimane aperta: non può considerare unicamente il luogo in cui si svolge l'incontro educativo, ma deve collocarlo, fornirne ed esplorarne i contorni, e cercare di capire in che modo il *fuori* e congruente o dissonante rispetto al *dentro*, se fra fuori e dentro vi sono contatti di scambio (dinamica di cambiamento) e di contrapposizione; o se, come spesso avviene, vi sono contatti misti e complessi, che formalmente sono in un modo e sotterraneamente in un altro, magari anche opposto […]. L'impegno educativo circoscritto al suo luogo d'incontro potrebbe essere vanificato e contraddetto dal contorno, dal "fuori". Senza pretese di determinare in assoluto cambiamenti totali, le prospettive della Pedagogia Istituzionale cercano di prendere in considerazione il "qui e ora" dell'incontro, e cercano di storicizzarlo imparando a leggervi i significati che possono essere riportati da "fuori", da un altrove a volte avvertito quasi come un'oscura minaccia, e che può diventare un terreno d'esplorazione. Si fondano aspetti simbolici e aspetti reali, come è proprio di una ricerca di apprendimento di linguaggio, che ha come protagonisti-ricercatori gli studenti e i professori, i bambini e i maestri, gli allevi e gli istruttori in definitiva chi, rispetto alle definizioni di ruolo istituzionale, insegna ed educa e chi impara ed è educato […]. In questo senso, la monografia è uno strumento di formazione permanente e impegna a scoprire un elemento difficile: la possibilità/necessità per un educatore di essere tale […] in una posizione di continuo ascolto degli altri, di coloro che per definizione devono essere educati e istruiti, e quindi di essere capace di vivere una situazione complessa […
La monografia è uno strumento d'indagine che rispetta il campo della sua indagine. È un modo per delimitarlo senza escludere tematiche e problematiche e senza prevederne a priori lo sviluppo […]. È un modo – o può esserlo – di realizzare un'indagine: di scoprire i fatti banali e sfuggiti all'attenzione degli indizi, dei segnali, e nello stesso tempo non precipitarsi a interpretarli, ma avere nel gruppo di monografia un elemento di presa di distanza dal singolo fatto, di collegamento di indizi a prima vista disparati […]. Per poter raccogliere segnali e indizi non è necessario distruggere l'ambiente. Occorre imparare a spostare e ricollocare, osservare e misurare da diversi punti di vista. È un'indagine ecologica, quindi compiuta nel pieno rispetto dell'ambiente e dell'identità dell'altro […]. Da quali vocaboli comincerà un apprendimento? Con quali materiali? Con quale utilizzo di libri e immagini? Con quali tempi di attenzione? Se ne possono fare di domande, da riempire fogli e fogli. Se dovessimo dare risposta a tutte queste domande nei primi tempi del lavoro di formazione e di edu-

cazione, formeremmo uno schedario con funzioni eminentemente burocratiche. Se, al contrario, le domande e le risposte percorreranno il tempo educativo, precisando e trasformando gli obiettivi, diventeranno funzionali al processo educativo […]. La monografia delimita il campo ma non le problematiche, e allena un gruppo a cercare proposte, a progettarle e a realizzarle verificandole […]. Il campo si delimita: si tratta di un "caso" o come preferisco dire, di una situazione interpersonale […]. Nello stesso tempo, la delimitazione del campo non esclude problematiche: vengono affrontate tutte quelle che la realtà presenta, nessuna esclusa (1983, pp. 115-116).

3. La monografia nella strutturazione di tempo e spazio

Monografia è un modo di collocare le diverse fonti di conoscenza in una strutturazione di tempo e di spazio. Attorno a una situazione o caso si dispongono le diverse competenze e le diverse risorse. Si parte dalla conoscenza *diretta*, in rapporto alla situazione esaminata, e rappresentata da chi quotidianamente o comunque in maniera regolare e sistematica vive un rapporto di relazione e rifornisce il gruppo della "materia prima". Questa fonte non deve preoccuparsi di creare subito un sistema, perché il farsi della monografia è piuttosto un "sistemare durante": riferire al gruppo i racconti, i problemi, le conquiste di una situazione relazionale che ha diversi obiettivi incrociati fra loro (cognitivi, di convivenza, ecc.; la loro distinzione è spesso di comodo, per cercare di riordinarli, mentre in realtà sono fittamente intrecciati) e che riflettono anche le finalità istituzionali. Il gruppo può dare uno sguardo che chiamerei prismatico all'esposizione: ciascuno diventa il possibile osservatore/ascoltatore, che presenta un punto di vista d'ascolto diverso dagli altri. Tutti compongono, in prospettiva, un modo complesso di accogliere, fare eco e fornire prospettive, nei confronti della o delle fonti che portano la "materia prima" […]. Il tempo e lo spazio si strutturano in ragione della differenza delle fonti di informazione e della loro disponibilità ad attendere, proporre, assumere piccole e grandi responsabilità. Gli educatori possono darsi all'esercizio, mai troppo sottolineato per la sua importanza, dell'*ascolto*. È certamente un esercizio che attraversa tanto la pazienza che l'impazienza: vi sono momenti in cui l'educatore si domanda, e riporta nel gruppo questa domanda, che senso ha per lui «perdere tutto quel tempo» attorno a un caso che non lo riguarda direttamente […]. Questa richiesta/protesta è un piccolo assalto al gruppo, che è così impegnato ad affrontare un doppio problema:

- la contrattualità del gruppo di monografia, e la conseguente necessità di collocare meglio nell'organizzazione del lavoro gli eventuali altri problemi che la quotidianità pone e che non hanno nulla a che vedere con le prospettive della monografia (problemi di acquisti, di orari, di uscite, ecc.);
- l'accoglimento di tale domanda come richiesta perché la monografia (il caso) diventi interessante per tutti i componenti del gruppo.

La strutturazione del tempo e dello spazio, e la collocazione in prospettiva delle diverse fonti, significa ancora la possibilità di vincere quel senso di impotenza che caratterizza molti impegni educativi, e che sembra essere la medaglia rovesciata del senso di onnipotenza. Tra il Posso fare tutto e il Non posso fare nulla, si può scoprire il Posso fare un po'. In questo sforzo, lo strumento monografia consente l'impiego e l'affinamento di altri strumenti:

- l'osservazione in situazione e in relazione;
- la programmazione;
- la scoperta di oggetti mediatori;
- la ricerca di congruenza fra verbale e non verbale;
- la definizione degli spazi e la loro riorganizzazione;
- la messa a punto di strumenti di verifica per la programmazione;
- l'integrazione di percorsi curricolari e extracurricolari.

Questi e altri strumenti potrebbero essere illustrati estrapolando dalle monografie e facendone una lettura trasversale (o anche più letture trasversali). Questo è possibile perché la monografia, per essere tale, è documentazione, e quindi è impiego e conquista degli strumenti (la scrittura, la registrazione, l'immagine ecc.).

Afferma Marisa Pavone (2014, p. 14):

> Condividiamo il pensiero di Canevaro, che lo specifico della Pedagoga Speciale dell'inclusione è "la sua identità costantemente incompleta": un'identità che si nutre di ricerca condivisa, di continue sfide e permanente superamento di difficoltà (2007, pp. 13-35). Ne deriva l'esigenza di contaminazione continua e di circolarità virtuosa tra quanto accade nella storicità del contesto esistenziale e le risultanze emergenti dal panorama scientifico, più ampio e astratto. Nello sforzo di tracciare la peculiarità epistemologica Gaspari (2012, p. 20) ritiene opportuno integrare il riferimento al "paradigma della complessità" con la prospettiva fenomenologico-ermeneutica ed ecologico-sistemica. In quanto sapere che si occupa dell'agire sociale, la sua costruzione scientifica, più che un semplice rispecchiamento della realtà, ne è anche una

> rappresentazione. Il suo approccio si accosta a quello della narrazione, intesa come interpretazione di un'azione collocata dentro una storia, il cui significato dipende dal prima e dal dopo, ovvero, dalla complessità degli eventi con i quali è in relazione […]. La persona non può essere compresa nell'immutabile staticità del deficit […], non va privata di una storia degna di essere ascoltata, raccontata, ricostruita, riscritta. Da tale angolazione prospettica si delinea la natura sistemica dello statuto epistemologico della Pedagogia Speciale, in cui la riflessione teoretica interagisce con i contesti in modo problematico, utilizzando una pluralità di modelli, affrontando processi e relazioni, regole scritte, vincoli e possibilità.

In questo caso la narrazione assume il carattere di una pratica sociale ed educativa e non risponde soltanto alla possibilità di "fare memoria" ma è strumento di condivisione di esperienza collettiva. La sua finalità diventa quella di attribuire significati, al di là delle norme condivise, al contesto e alle esperienze vissute, dunque un modo per comprendere e comunicarlo agli altri. Questo particolare tipo di narrazione è strumento indispensabile per la costruzione di significati e per la facilitazione dei processi di cambiamento sociale e organizzativo, per l'apprendimento, poiché il punto di vista narrativo risulta connesso alla modalità esperite dai soggetti di attribuzione di senso agli eventi e alla realtà. Secondo Jerome Bruner il pensiero narrativo è uno dei modi principali di pensiero con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo, anzi strutturano la loro stessa esperienza immediata. Bruner sottolinea due aspetti fondamentali del pensiero narrativo: la sua dimensione interpretativa, con la sua apertura alla "possibilità" e nello stesso tempo la "creazione narrativa del sé", come costruzione della identità soggettiva e apertura all'Altro. Quando parliamo di autodeterminazione del disabile adulto non dobbiamo dimenticare la tendenza che hanno le figure del contesto a parlare di lui, a raccontarlo, negandogli gli strumenti, la voce, le parole e l'ascolto in cui può dimostrare a se stesso e agli altri la percezione e la consapevolezza di sé. L'ingiunzione non esistere (Montuschi, Romanini, Fornaro, 2009, pp. 157-159) si traduce anche in questo atteggiamento che nega la parola, il racconto e l'esperienza di sé come origine del "vuoto" di pensieri. Alcune discipline quali l'epistemologia, l'antropologia, la storia, la sociologia, la neuropsichiatria infantile, la psicanalisi e la psicologia hanno provato a mettere in luce l'importanza del concetto di narrazione, non solo per assegnare e trasmettere significati, ma per "dare forma al disordine delle esperienze". Sostiene Jerome Bruner: «Le scuole devono coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, smetterla di darla per scontata» (2004, p. 55).

4. Il Consiglio

Scrive Andrea Canevaro a proposito di Freinet (1983, pp. 143-144):

> la pedagogia attiva, e Freinet in particolare, ha individuato in alcune tecniche e in alcuni materiali la motivazione principale dell'apprendimento: il giornale murale, la corrispondenza interscolastica e soprattutto il testo di stampa, lo promuovono e lo organizzano. Freinet, che non era un teorico e non intendeva presentare le sue creazioni come totalmente originali, nell'ambiente di campagna in cui ha sempre lavorato, è riuscito a integrare la vita e gli interessi dei suoi ragazzi in un'attività appassionante. La tipografia stabilisce l'unità pensiero/azione; la corrispondenza proietta la classe fuori da se stessa, sul mondo; il lavorare insieme diventa indispensabile per creare qualcosa in comune. La libertà e il livello di immaginazione, la sottomissione al reale nella realizzazione, la socializzazione sono dunque costanti delle attività, di tutte le attività, e fanno della classe un ambiente educativo completo […] Ogni strumento ha le proprie finalità, e i modi di realizzazione, ma tutti discendono da un'unica ipotesi metodologica che vuole la comunicazione tra insegnanti e allievi e tra gli allievi, mediata da oggetti e da strutture che, da un lato, la rendono possibile, all'altro, la controllano e la regolano. È l'ipotesi metodologica della Pedagogia Istituzionale più volte richiamata nel testo. Oggetti e strutture organizzative (del lavoro e del gruppo) sono dunque mediazioni: i primi rientrano nella categoria dei materiali (cartelloni, fotografie, materiali poveri, materiali strutturati, ausili tecnologici), le seconde (consiglio e aiuto reciproco), più complesse, trovano nella definizione dei tempi e degli spazi, come pure nei materiali di supporto alla loro realizzazione, quell'esistenza a sé che le fa essere strumenti applicabili a diverse situazioni. Dai capitoli che seguono emerge che le mediazioni non sono un prodotto del gruppo, ma che, al contrario, il gruppo si costruisce attorno alle mediazioni, e che la comunicazione non ne è il presupposto, ma il risultato. Lo scarto tra informazione e comunicazione passa anche attraverso gli strumenti indicati (1983, p. 144) […]
> Il Consiglio è luogo di parola e di ascolto. È uno strumento fondamentale per l'integrazione: ha un carattere di eccezionalità, pur senza richiedere spazi e tempi diversi da quelli in cui il gruppo-classe vive la propria esperienza quotidiana (1983, p. 147).

Insegnante di campagna, si rivolge agli insegnanti. Freinet è un entusiasta, la sua pedagogia esce dall'esperienza quotidiana, collegata alla vita. E così si esprime (Vasquez, Oury, 1975, pp. 239-240):

> Non siamo dei teorici, non abbiamo l'intenzione né l'audacia di presentare le nostre creazioni come totalmente originali […] indipendenti dagli sforzi passati come dalle correnti di pensiero e di azione contemporanee.

Prosegue Canevaro: "Secondo Oury il Consiglio può essere considerato come una riunione informativa, una riunione di analisi o di messa a punto, una riunione di decisioni, una riunione di regolazione della vita della classe, un 'buco' nel tran-tran quotidiano" (1978, pp. 267-270). Lacan direbbe che nel Consiglio la parola media fra il bambino e il compagno, fra il bambino e l'insegnante e prende il posto dell'azione, della reazione; la parola sta fra il bambino e il maestro e spezza la comunicazione asimmetrica e unidirezionale del didattismo per diventare condivisione. La parola di memoria lacaniana è il legame che si stabilisce fra linguaggio e Consiglio:

> la parola come esperienza del desiderio, come esperienza del limite. La scuola come trauma della "dematernalizzazione della lingua" è assolutamente necessaria alla vita (Recalcati, 2014, pp. 75-78). La scuola è sempre, simbolicamente – scuola dell'obbligo – solo baluardo capace di resistere a un godimento della libertà che corre dritto verso la morte nella misura in cui nega la legge della castrazione come legge che tutela l'esperienza del limite e dell'impossibile […] il trauma necessario alla "dematernalizzazione della lingua" non genera mai una soppressione o una colonizzazione cognitiva di quella lingua che ha unito il bambino, prima del suo accesso alla lingua alfabetica, a una lingua fatta di corpo e di carne, intrisa di pulsione che Lacan definisce "lalingua" (lalangue)» […] Questa lingua più arcaica resta nel soggetto come una sorta di brace accesa, come la matrice affettiva, emotiva, carnale precategoriale del linguaggio, la quale continuerà ad esistere e ad accompagnare come un'ombra l'ingresso del soggetto nel linguaggio alfabetico […] A tale persistenza di "lalingua" nel trauma benefico e necessario della "dematernalizzazione" deve essere sensibile ogni insegnante, perché proprio da questa brace prende corpo la stortura della vite che dobbiamo imparare a coltivare e amare anziché provare a raddrizzare.

Segue una ridefinizione di Canevaro (1983, p. 149):

> non essendo la nostra prospettiva quella dell'autogestione, consideriamo il Consiglio piuttosto come uno strumento di lavoro dell'insegnante che ritiene possibile fare della classe e della scuola un luogo di colloquio e un luogo aperto a molteplici identifica-

> zioni: un'occasione e diverse possibilità per un bambino con handicap. Quest'ultima definizione del ruolo dell'insegnante ci riporta – e così il cerchio si chiude – all'esperienza di Fernand Oury, che non a caso, (ma per conseguenza della scelta teorica e operativa, dunque metodologica, da lui realizzata – non va dimenticato che si è sempre rifiutato di definirsi non-direttivo) ha avuto il merito di precisare quelle indicazioni tecniche che ci consentono di parlare del Consiglio come di uno strumento che serve a strutturare il gruppo-classe. Il Consiglio, si diceva, è uno strumento eccezionale, pur essendo parte integrante della classe. Questa eccezionalità, definibile soprattutto in termini di spazi e tempi prestabiliti, presuppone la complementarietà dello strumento Consiglio rispetto ad altri (come dire che non tutto si risolve con il Consiglio). Fernand Oury definisce il Consiglio "una macchina per sdrammatizzare e chiarire il discorso, una macchina che insegna a tutti (insegnante compreso) come parlare in modo utile". Il risultato non è necessariamente (ed è auspicabile che non lo sia) l'ordine, l'assenza di problemi, l'accordo sempre e comunque su tutto: il risultato è piuttosto la chiarezza reciproca, frutto anche, di una maggiore conoscenza.

Nello stesso libro si prendono in considerazione altri autori che si sono occupati di questo strumento "il Consiglio è il luogo e il momento in cui si rivelano e possono essere regolati i conflitti tra gli individui" sostiene Francis Imbert, che insegna all'Università di Creteil ed è psicanalista. Il libro a cui si fa riferimento è *Il gruppo-classe e i suoi poteri*, nell'introduzione Anne-Marie Imbert afferma (1977, p. 7):

> Si ha la riconferma (1983, pp. 147-148) che il potere di un gruppo non è l'effetto di una appropriazione improvvisa e definitiva, ma di un lungo tirocinio il cui successo implica una vigilanza costante su tutte le minacce di una burocratizzazione che ratificherebbe l'arresto della storia, vale a dire la vittoria dell'istituito sul potere istituente. Il *gruppo* non è dato a priori. Lo status di gruppo, che coincide con la conquista di un potere, anche in contrapposizione a quello dell'adulto-insegnante, dipende da un atteggiamento di vigilanza costante. Da parte dell'insegnante innanzitutto, che cerca di sostituire al proprio monologo il dialogo tra bambini, e da parte di questi ultimi che imparano, attraverso un lungo tirocinio, a dire ascoltando, cioè a collocare la propria parola in rapporto alla parola degli altri. La parola non è solo quella pronunciata, ma è anche quella implicita, radicata in atteggiamenti e modelli che sovrastano i singoli in quanto sono da far risalire piuttosto alla cultura del gruppo sociale cui ciascun bambino appartiene, a una storia personale e collettiva di cui un bambino – in quan-

> to bambino – non ha ancora potuto essere protagonista. Il confronto, comunque, avviene attraverso la parola detta, e la parola detta diventa il modo per superare lo scontro tra modelli e ideologie contrastanti. Il meccanismo è molto complesso perché riporta all'interno della classe conflitti che si svolgono altrove, nella società. Usiamo il termine società in questo contesto, con molta diffidenza, giustificata dal fatto che esso richiama troppo la matrice più storica e storicizzata – che significa soprattutto meno trasferibile – della Pedagogia Istituzionale. Sono invece gli aspetti tecnici quelli che più ci interessa sottolineare, operando così una separazione – forse più metodologica che reale – tra le ipotesi che hanno portato alla creazione di un movimento qual è la Pedagogia Istituzionale in un ambito storico preciso, e quegli elementi che ci permettono di parlare, oggi, del Consiglio come di uno strumento collaudato e riproducibile. Da questo punto di vista il Consiglio è, tra gli strumenti della Pedagogia Istituzionale, forse il più complesso perché, più che rispetto ad altri (il giornale, la stampa, per esempio) ha assunto una funzione veramente fondamentale laddove è stato applicato. Ha consentito una maturazione del gruppo con le sue diversità e si è collocato come microcosmo all'interno di una realtà più vasta di cui è parte e da cui dipende. Di quella realtà, esterna al gruppo, fa parte anche l'insegnante, donde l'espressione, usata da Imbert, di potere del gruppo, in rapporto a quello dell'adulto insegnante. George Lapassade scriveva, sulla scia della propria esperienza, che qualsiasi descrizione che tenti di ricostruire la storia dell'istituzione del Consiglio in un gruppo-classe non può essere presa come un modello in quanto l'installazione del Consiglio dipende dalle condizioni di installazione materiale, dall'esperienza della classe, dagli allievi e dal maestro […], quel che è certo è che da un anno all'altro, da un classe all'altra, i caratteri di tale istituzione sono diversi.

Catherine Pochet e Fernand Oury scrivono insieme il libro *Qui c'est l'conseil? La loi dans la classe* (1999), con la prefazione di François Tosquelles. Nell'ultimo capoverso della prefazione Tosquelles afferma:

> Montessori aveva detto due cose un po' paradossali: i bambini fanno dei progressi malgrado gli educatori. L'altra: piuttosto che libri "sapienti", gli educatori, gli insegnanti e anche la famiglia dovevano imparare a leggere ciò che i bambini dicevano. È ancora la mia opinione.

E Fernand Oury nell'ultimo capitolo di questo libro, dal titolo "All'inizio era il desiderio" (1999, pp. 415-416):

Accanto alla parola dei bambini, noi abbiamo tentato di raccontare, descrivere, precisare. Questione di onestà: «non dire niente che non abbiamo fatto», ma anche non nascondere difficoltà, mancanze e insuccessi. Altrimenti le insidie saranno sempre da riscoprire. Non è questione dunque di utopia, di scuola ideale, nemmeno della bella classe dove, grazie a Freinet e ai suoi pedagogisti «istituzionali», tutto si aggiusta miracolosamente. Questa classe di Bondy è la risposta personale di un'istitutrice a una situazione data: in una scuola urbana molto tradizionale una classe normale accoglie tutti, figli di operai o di impiegati che vivono in una cittadina di periferia nel 1974. Un contesto scolastico favorevole: ventisei bambini, i materiali necessari, l'appoggio del direttore, dell'ispettore e degli esperti ufficiali. Senza formazione speciale, un'istitutrice che sa leggere, competente, decisa, riesce rapidamente a fare della sua classe un luogo di vita.

PEDAGOGIA ISTITUZIONALE E PEDAGOGIA SPECIALE: CONTAMINAZIONI

La Pedagogia Speciale si presenta come un contenitore che accoglie ciò che si interpone alla relazione duale e diretta, maestro/allievo, singolo/gruppo, regola/conflitto, sia che si tratti della parola che degli strumenti, dei sostegni, dei materiali, del contesto.

> […] il suo compito, più esteso e delicato, sembra proprio quello di individuare le aree problematiche e le questioni che richiedono una "interpretazione" tale che permetta di mettere in atto un intervento "speciale" (intendendo con questo termine un intervento"non comune" in attesa di diventare "comune", "ricorrente", e "condiviso") […]. L'apporto che può fornire la Pedagogia Speciale è relativo alla riformulazione e all'individuazione di risposte da inserire in un contesto integrato in modo tale da garantire la scomparsa di un unico strumento o modalità specifici di risposta (Canevaro, 2004, pp. 20-23).

In proposito alcune idee "riformulate".

1. La mediazione

Il termine mediazione è entrato a far parte del linguaggio corrente della Pedagogia Speciale e in non pochi libri che si sono succeduti nel tempo, vedi *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Incontriamo alcune

affermazioni di Canevaro in merito al concetto di mediazione nella prefazione all'edizione italiana del libro di Françoise Dolto (*Liberare la parola*, 1988, p. 11):

> Gianni Meucci, l'indimenticabile presidente del tribunale per i minorenni di Firenze, studioso ed educatore – il Gianni delle lettere di Don Lorenzo Milani – diceva che i bambini difficili che possono essere adottati o affidati dovrebbero sempre entrare nelle case di artigiani. Gli artigiani – diceva – fanno capire bene il senso e la disciplina delle cose, e le loro parole sono comprensibili. Il rapporto con le cose, con gli oggetti è certamente un filo conduttore di alcune esperienze educative. L'enfatizzazione delle attività pratiche può anche ridurre l'educazione a piccole attività senza nessuna ambizione. Ma questo è un rischio di ogni proposta, che può essere banalizzata. A questo proposito è utile richiamare il libro di Fernand Oury e Aïda Vasquez, uscito in questa collana: l'oggetto mediatore o l'oggetto organizzatore possono essere immagini simboliche, strutture organizzative, e non necessariamente materiali. La concretezza non dipende dalla materialità di un oggetto quanto dalla possibilità che vi sia un rapporto tra il senso interno a un individuo e quello esterno.

Quando, a proposito di analisi istituzionale, si formulano domande circa funzioni, scopi, fattori esterni e interni, strumenti di intervento del gruppo (Canevaro, 1982, p. 61) ricompare il termine mediazione in quanto «terzo» che introduce un'apertura nella relazione duale-frontale fra responsabili della formazione, insegnante, gruppo e classe e permette al gruppo di superare l'impasse della ricerca di affermazioni personali nei confronti di una o più persone, per sperimentarsi e ridefinirsi in identificazioni che evolvono per esempio nel rapporto con i ruoli giocati nelle diverse strutture istituite.

> Vi è quindi una dinamica nell'educarsi alla conoscenza che individua nell'educatore, o educatrice, una guida metodologica capace di individuare gli strumenti, di porgerli con cautela, di alimentare un'organizzazione del contatto con le conoscenze lontane e di riorganizzare tali conoscenze, una volta che siano acquisite, all'interno di un processo di integrazione (Canevaro, 2008, p. 20). Che cosa intendiamo per mediatori (Canevaro, 2013, p. 104). Certamente anche la figura del professionista che entra in rapporto con le strutture di una comunità bisognosa di aiuto, di azione umanitaria. La cooperazione di professioni educative esige competenze di mediazione. Sono importanti mediatori che permettono di collegare le risorse di una comunità con l'assenza di risorse di un'altra comunità […]. In sintesi, le caratteristiche dei mediatori sono le seguenti:

1. Un mediatore deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori, sia per sostituire, sia per accompagnare ed evolvere il mediatore utilizzato in un certo periodo della vita.
2. Un mediatore deve costituire un punto di convergenza di sguardi diversi, essendo un oggetto esterno al soggetto e visibile da altri con un significato in parte condiviso e in parte non condiviso. Deve poter premettere di far convivere diversità e unità.
3. Un mediatore può rappresentare il soggetto senza comprometterlo: può saggiare un terreno insicuro, esplorare un ambiente, anche relazionale, senza che eventuali insuccessi deprimano o feriscano il soggetto.
4. Un mediatore deve essere malleabile, per poter riflettere l'impronta che il soggetto vi pone senza che questa sia definitiva ma sempre perfettibile. Può permettere di esercitare l'impronta soggettiva, sperimentando gli aspetti creativi ma anche distruttivi, essendo nello stesso tempo attore e spettatore.
5. Un mediatore deve poter condurre e guidare una sperimentazione di sé da parte del soggetto, senza che questi si senta giudicato in maniera tale da compromettere altre esperienze.

2. La regola: l'istituzione

Ogni gruppo è parte di un'istituzione, e a sua volta ne costituisce una e ne crea altre, la parola istituzione ha anche il significato di regola. Oury ci dice che le istituzioni si vivono sempre dall'interno e tutta la realtà è sempre istituzione (Canevaro, 2013, p. 106):

> la scuola è un'istituzione, allora insieme nella scuola che non è più: la scuola non è più il luogo da dove si irradiano il controllo e l'estorsione manipolatoria del consenso, non è più la punta sottile di un sistema disciplinare che agisce come una microfisica del potere […] la scuola non agisce sorvegliando e gerarchizzando […] la sua azione pedagogica non si esprime attraverso la violenza sadica del giudizio e della discriminazione sociale bruta […] non può più essere iscritta di diritto nella serie delle istituzioni totali […] non è più un apparato ideologico dello stato […] il suo dispositivo non è più disciplinare, ma, casomai, "indisciplinare", il tempo della scuola non è più quello che la eleggeva come agente ideologico fondamentale nella trasmissione di una cultura di regime, ma quello di un'istituzione smarrita […] il problema della

> scuola oggi, non è la sua inclinazione fascisteggiante, non è lo sguardo panottico del sorvegliante che individua e reprime […] quanto piuttosto la sua drammatica evaporazione, il suo rischio di estinzione […] La crisi del discorso educativo non è solo crisi del potere disciplinare nel processo della formazione, ma è soprattutto crisi del senso stesso e, più fondamentale, di quel processo che si vuole definire "educazione" e che Françoise Dolto propone di chiamare più estesamente "umanizzazione della vita", da cui dipende il nostro poter diventare soggetti (Recalcati, 2014, pp. 9-13).

Occorre impegno, fiducia e senso di responsabilità per operare nelle istituzioni, anche nella scuola, dall'interno. La parola Istituzione si può collegare a sviluppo della democrazia ogni volta che si manifesta assunzione di responsabilità da parte dei cittadini, nella democrazia tutto è Istituzione. Nella Pedagogia Istituzionale, quando si fa la distinzione fra istituito e istituente:

> L'istituente è immaginazione, proposta, proposizione. Il più delle volte, l'istituito è percepito come "il mondo giusto, quello che va bene", chi vive l'emarginazione, anche con comportamenti trasgressivi vi entri cambiando comportamenti e facendosi assimilare […]. È importante capire l'equilibrio della persona impegnata nell'azione. È un istituente fatto di azioni nei confronti delle quali l'istituito deve operare come garanzia […]. L'istituito, che può essere indicato come ciò è già organizzato, attenderebbe a fornire risposte secondo modelli già superati per certi aspetti […]. Bisogna quindi che ci sia una capacità di funzionare da parte del già organizzato (istituito) per appoggiare ciò che viene proposto (istituente) […] L'istituente nasce dal contatto. Occorre partire dal basso. Partire dal basso significa incontrare le persone, assumersi delle responsabilità e accompagnare – si diceva – e quindi avere la possibilità di fornire all'istituito le necessità di interpretare le regole secondo le nuove necessità. Questo è uno sviluppo democratico che esige da parte del singolo cittadino quella che si chiama una cittadinanza attiva […]. Il processo di de-istituzionalizzazione non può basarsi unicamente sull'avere smontato dei luoghi. Deve anche produrre dei contesti.
> Si chiama "Istituzionale" perché sottolinea il fatto che si entra in un'organizzazione – potrebbe dunque anche chiamarsi Pedagogia dell'organizzazione complessa – che ha una parte già istituita, una strutturazione, e una parte che invece va istituita, ed è l'elemento istituente, che è sempre presente in un'organizzazione. L'equilibrio fra istituito e istituente è da cercare, e attraversa delle fasi storiche diverse (Canevaro, 1999, p. 96).

3. Le tecniche Freinet: il materialismo scolastico

Nel 2016 mi reco a Parigi su invito di Bruno Robbes in occasione del cinquantenario della scomparsa di Célestin Freinet. Si tratta di un convegno internazionale, che vede la partecipazione di relatori provenienti dalle Università di Rouen, Montpellier, Lille, Lorena, Caen, Cergy-Pontoise, Saint-Etienne, Parigi, Créteil, e di relatori stranieri provenienti dalla Svizzera, dal Belgio, da Taiwan, unitamente alle associazioni OCCE, CRAP-Cahiers pédagogique e ICEM, col sostegno dei laboratori EMA (Cergy-Pontoyse), CIVIIC (Rouen) e CERSE (Caen). *La pedagogia Freinet… attualità di una storia in divenire*, 11-12 novembre 2016. Il convegno è organizzato dal CUIP (Comitato Universitario di Informazione Pedagogica), presso il Centro Internazionale di Studi Pedagogici di Sèvres.

Cito dalla locandina: "Questo convegno riunisce universitari e insegnanti associati per proseguire un'avventura intellettuale e pedagogica soprattutto fondata sull'arricchimento reciproco. Aldilà del contributo delle esperienze personali, questo convegno si rivolge a coloro che vedono nell'opera di Célestin Freinet e dei suoi successori un'alternativa possibile ai metodi di insegnamento che confinano gli insegnanti e i bambini all'immobilismo e alla passività. Queste giornate saranno a loro volta l'occasione per ritornare sui diversi aspetti che sottolineano la pedagogia Freinet attraverso la sua storia e di studiare qualcuna delle pratiche pedagogiche. Si tratterà anche di capire ciò che fa l'attualità di questa pedagogia, in cosa essa continua a interrogare i ricercatori in educazione e permette agli insegnanti che la praticano di formarsi un'identità professionale dove essi trovano materia per rinnovare il loro insegnamento".

Di seguito alcuni abstract degli interventi.

Célestin Freinet: militante dell'educazione nuova?

Célestin Freinet (1896-1966) fa parte del panthéon internazionale dei pedagoghi dell'Educazione Nuova allo stesso titolo dell'italiana Maria Montessori (1878-1952) o del belga Ovide Decroly (1871-1932). Questa presentazione si propone di ritornare sulle relazioni complesse intrattenute da Freinet con questo movimento eterogeneo dell'Educazione Nuova. Il rapporto di Freinet e di Elisa con questa nebulosa è stato complesso. Se egli si è nutrito di dibattiti e di grandi opere di questo movimento multiforme, si è ugualmente distinto per delle posizioni assai critiche […]. Situare questo pensiero in piena adesione a questo movimento è

ugualmente comprendere l'insoddisfazione di Freinet, la natura delle sue critiche e di alcune sue prese di posizione.

Xavier Riondet, Université de Lorraine

Chi sono "les instituteur" Freinet oggi?

In una ricerca condotta agli inizi degli anni '90, avevo tentato di rispondere alla domanda. La risposta non aveva niente di univoco: si è sottolineato che, malgrado la fedeltà alle grandi invarianti, le pratiche concrete dei pedagoghi Freinet e il significato sociale di queste pratiche sono state rilavorate dalle grandi trasformazioni sociali che han fatto evolvere ogni istituzione scolastica francese nel dopoguerra. Davanti alla diversità delle identità e delle pratiche indotte dalle differenze di generazione, età, sesso, traiettoria sociale e culturale, formazione professionale, opinione sociopolitica, éthos di classe, o ancora caratteristiche del luogo di lavoro, noi abbiamo proposto di introdurre un po' di intelligibilità in questa diversità elaborando una tipologia degli insegnanti Freinet di cui la struttura principale è quella dell'appartenenza generazionale.

Henri Peyronie, Università di Caen

Il testo libero "cuore" della pedagogia Freinet

Il testo libero è senza alcun dubbio una delle tecniche della pedagogia Freinet più conosciuta. Come tutte le altre tecniche il testo libero non è solamente una pratica, è un elemento che si integra nella filosofia profonda dell'educazione sociale e politica, è ciò che dà tutta la sua forza a questo insieme pedagogico estremamente coerente. Il testo libero è il cuore di questa pedagogia ed egli intende cambiare profondamente la maniera di pensare l'educazione e di cominciare da ciò che conosce il bambino, dai suoi bisogni d'espressione e dai suoi centri di interesse.

Marie-France Bishop, Università di Cergy-Pontoise

Apprendere con le pedagogie cooperative

«Mai più questo!» sembra essere l'idea forte di Célestin Freinet che l'ha spinto ad avviare in Francia questo grande movimento di rifondazione pedagogica. Mai più una scuola che forma gli allievi senza lavorare alla loro emancipazione. Mai più una scuola che orienta al condizionamento e dimentica la responsabilità. Mai più una scuola dove ciascuno sembra prigioniero delle abitudini a riprodurre e si impediscono le iniziative. Per fare ciò il movimento della scuola moderna ha cercato di sviluppare delle pratiche pedagogiche diverse, portatrici di una vita

democratica all'interno della classe secondo le regole del vivere insieme e degli apprendimenti per la cooperazione.

Laurent Lescouarch, Università di Roue e Sylvain Connac, Università di Montpellier

> Un' educazione del lavoro. Alla ricerca pratica di una concezione di educazione popolare interessante, efficiente, umana. Il lavoro ne sarà al tempo stesso la base e il motore (Freinet, 1977, p. 158) […]. Ma quale lavoro? Sicura, solida nelle sue fondamenta, mobile e flessibile nel suo adattamento ai bisogni individuali e sociali, l'educazione troverà il suo motore essenziale nel lavoro (1977, p. 204) […]. Il lavoro-gioco. Che cos'è il lavoro-gioco: […] è un bisogno di attività […] La serietà con la quale i bambini giocano […]. Guardate infatti i bambini che giocano: si vede che sono totalmente presi nel loro lavoro, in un mondo a parte, in cui vivono finalmente secondo i propri bisogni e al loro ritmo.

Per Freinet ci sono dei giochi che soddisfano il bisogno generale e innato di conquistare la vita e dei giochi che corrispondono al bisogno dell'individuo di conservare la vita e di renderla il più forte possibile, come quei giochi che rispondono al bisogno così misteriosamente imperioso di trasmettere la vita per assicurare la continuità della specie. E aggiunge Freinet che più esiste lavoro vivo e funzionale, lavoro-gioco, o, in mancanza di questo, gioco-lavoro, meno si fa sentire la necessità di giochi di distrazione e di distensione, volti a compensare la fatica:

> porre il bambino al centro delle cure pedagogiche, porre il lavoro-gioco al centro dell'attività infantile, dare la precedenza all'azione feconda rispetto al pensiero puramente speculativo: ecco la rivoluzione copernicana che dobbiamo compiere urgentemente in educazione.

Scrive Elise Freinet (1975, p. 51):

> Una scuola in cui il bambino deve svilupparsi liberamente deve rispondere a certe esigenze di attrezzatura pratica che eviti il disordine e la dispersione. Freinet sogna (sognare non costa niente…) tavoli, mobili, sedie pieghevoli, una biblioteca per bambini, delle bacheche, un acquario, degli strumenti per tessere, piccoli laboratori che si affacciano nella sala comune, senza porte, in cui gli alunni possono stabilirsi a loro piacere.

Il titolo del paragrafo, *Materialismo scolastico*, è di Elise Freinet, e il paragrafo in cui usa questa espressione è dedicato all'uso che Freinet fa dei materiali e all'organizzazione che da essi in gran parte discende. Freinet usa la tipografia, mette fogli stampati lungo i muri della classe, si avvale del cinema. In effetti questo tipo di scuola richiede anche arredi, spazi e organizzazione del tempo, inventiva e materiali che mediano fra il maestro e l'iniziativa-libertà di movimento dei piccoli. L'organizzazione delle attività avviene intorno e attraverso i materiali.

4. La lezione di Freinet

In occasione dei cinquant'anni della scomparsa di questo grande educatore e pedagogista è stato pubblicato il libro *Per una pedagogia della vita. Célestin Freinet ieri e oggi*, a cura di Alain Goussot. Il libro è una riflessione collettiva sui diversi aspetti dell'attualità pedagogica del pensiero di Freinet che ci porta ad apprezzarne la ricchezza e l'attualità educativa in contesti complessi e difficili come quelli attuali. L'opera di Freinet è ormai introvabile nelle librerie, i suoi testi pubblicati a suo tempo dagli Editori Riuniti e dalla Nuova Italia, non sono più stati ristampati. Tranne qualche tesi universitaria non ci sono più stati lavori significativi di ricerca approfondita sul suo pensiero pedagogico e la sua esperienza educativa. Eppure, con questo volume si vedrà quanto moderna ed attuale è questa *pedagogia della vita* sperimentata ed elaborata dal maestro di Vence; quanto utile è a chi oggi lavora nella scuola e nel mondo dell'educazione, quanto incisivo sul piano etico e politico di fronte ai disastri e ai fallimenti del capitalismo reale con il suo consumismo di massa, il individualismo e narcisismo sfrenato, con la disumanizzazione di tutti i rapporti umani ormai mercificati e ridotti a strumenti delle logiche di mercato. Diceva Freinet che se la scuola non rispetta i bisogni e la creatività del bambino né le esigenze dell'ambiente in cui il bambino vive, diventa il regno di una pedagogia fine a se stessa, l'arte di far imparare, di far lavorare ecc.: di far bere chi non ha sete votata al fallimento, può tenersi in piedi solo attraverso un'organizzazione repressiva. Egli constata una scuola che «pretende di far bere l'acqua di cui il ragazzo non ha bisogno, […] toglie il gusto dello studio, ne soffoca il desiderio di conoscere, distrugge la sua sana curiosità (Freinet, 1959, p. 9). E Rousseau prima di lui affermava che il voler prevedere la vita degli altri, il proporre mete che forse non corrispondono per niente al bambino che si ha di fronte è la fonte di tutte le miserie dell'educazione.

Dal capitolo *Indicatori di qualità dell'integrazione* (Canevaro, 1999, pp. 86-97):

> La riflessione sugli indicatori di qualità si collega alla proposta complessiva della Pedagogia Istituzionale, e questo perché gli indicatori di qualità possono rappresentare dei momenti di conoscenza e di coscienza della propria situazione: una buona integrazione è quella che viene vissuta – ciascuno a suo modo – da tutti i soggetti. In questo senso è utile richiamare una riflessione più specifica che abbiamo fatto in rapporto a Freinet, per ricordarne l'opera ma anche la possibile attualità proprio attraverso l'organizzazione, e quindi la prospettiva della Pedagogia Istituzionale.

Il movimento Freinet non si rivolge a bambini "speciali", gli strumenti sono stati interpretati in maniera riduttiva nelle tante replicazioni. E Freinet ne è consapevole.

Approfondire le interpretazioni di Freinet – Educazione e "integrazione" – Educazione e "strumenti" (Canevaro, 1999, pp. 99-111) è il titolo del capitolo successivo in cui si propongono i seguenti indicatori di qualità per l'integrazione:

Rapporto fra esperienza e conoscenza:

> un'interpretazione riduttiva della prospettiva di Freinet che tenda a farci credere che ogni conoscenza deriva dall'esperienza diretta ci può portare a ritenere che la migliore scolarità sia quella che riesce a organizzare il più gran numero di conoscenze attraverso la possibilità di vivere delle esperienze. Il rapporto fra esperienza e conoscenza sembra dunque essere al meglio quando è diretto […], ma se ritenessimo davvero che le conoscenze devono passare attraverso l'esperienza vissuta direttamente da ogni soggetto, noi metteremmo in moto un modello molto diseconomico […]. Una parte rilevante delle nostre conoscenze è dovuta al fatto che noi possiamo vedere le esperienze altrui, ma anche che possiamo non vedere un gran numero di esperienze che non vengono fatte da noi né dagli altri. Le esperienze proposte dal movimento Freinet hanno invece la caratteristica di essere vissute con una pluralità di ruoli. Diventano quindi possibilità aperte di stabilire, nel loro svolgersi, un rapporto di collaborazione fra chi vive direttamente l'esperienza e chi vive l'esperienza dell'osservare quella degli altri. Attorno al tavolo di lavoro Freinet organizza un gruppo che ha sicuramente una pluralità di livelli: l'abilità della proposta consiste nel governare la pluralità di livelli in modo tale che nessuno abbia un ruolo sminuito […].

La Pedagogia Istituzionale prolunga e completa l'organizzazione del gruppo-classe e sostiene l'importanza di esperienze che portano a compiti diversificati: non solo nell'attivismo, ma anche nell'essere osservatori, dalla conoscenza all'esperienza.

Rapporto fra attività e documentazione:
è una delle caratteristiche più interessanti e importanti dell'insegnamento che ci ha lasciato Freinet e può costituire una rete di scambi non lasciata all'occasionalità. Di qui la possibilità, colta anche dal movimento Freinet per l'Italia, di creare una sorta di centro di documentazione a rete che permetta non solo lo scambio immediato ma anche il poter attingere alla memoria. Una delle caratteristiche principali del lavoro di Freinet è la documentazione realizzata insieme alla classe. La consuetudine di utilizzare la documentazione prodotta dalla classe per le altre classi o fra i diversi gruppi che si possono formare all'interno della classe contribuisce a dare valore a quanto si è fatto, anche a far percepire questo valore agli scolari, o studenti, che possono raccontare e raccontarsi avvalendosi di materiali già predisposti.

Rapporto fra ascolto e parola:

> nell'organizzazione asimmetrica fra adulto e bambino vi è sicuramente il rischio, tante volte segnalato, di un monopolio della parola da parte dell'adulto […]. L'ascolto (dei bambini) da parte di un insegnante ha bisogno di momenti in cui la possibilità che i bambini e le bambine vivano un'esperienza tra loro riduca la presenza dello stesso insegnante a testimone che può essere ignorato […]. Il rapporto ascolto/parola è di estremo interesse per l'opportunità che fornisce agli adulti insegnanti di utilizzare le parole più vicine ai bambini, riformulandole e riconsegnandole loro in maniera tale da farle rientrare in una dinamica di apprendimento […]. La dinamica ascolto/parola/ascolto dovrebbe costituire una spirale. In Freinet costituisce una spirale che tuttavia non è speculare, perché la parola viene restituita utilizzando uno strumento diverso […]. Ed è questa dinamica a spirale che è presente nella situazione delle proposte di Freinet […]. La riproduzione della parola dopo l'ascolto non è speculare, insisto, e quindi è fattibile anche attraverso una parola che paradossalmente non sia tale ma sia disegno, colore, e anche, perché no?, computer.

Rapporto fra bisogno e risposta:
la risposta a un bisogno necessita di un tempo di costruzione della risposta che non è sempre a portata di mano: la versione psicoanalitica traduce questo tempo in desiderio opposto al soddisfacimento immediato. In Freinet si dice "costruzione della durata". È in questo percorso che si incontrano i mediatori, punti di riferimento significativi da resistere nel tempo. Freinet suggerisce una memoria che vada al di là della memoria mentale, come il cartellone, un verbale di riunione, un calendario, tali che consentano di segnare tappe e progressi e il passare del tempo. Il rapporto tra bisogno e risposta si affaccia sulla problematica possibile e impossibile: se ora non è possibile col tempo lo diventerà, allora l'impossibile diventa meno impossibile con l'aiuto della memoria e del passare del tempo. Freinet ci indica l'importanza di una riorganizzazione sistematica e la necessità di una riformulazione. L'attenzione verso queste situazioni didattiche ha come obiettivo lo star bene del bambino, non farlo sentire a disagio, riformulare e quindi accogliere aumenta l'autostima perché collega l'accettazione di sé a un riconoscimento delle proprie potenzialità, delle proprie capacità, delle proprie competenze. La condizione di benessere ha a che fare con l'apprezzamento, anche gratuito, del maestro verso il bambino, dice Freinet che lavora coi bambini come impegno sociale.

> l'organizzazione del gruppo classe in Freinet, e poi ancora nella Pedagogia Istituzionale, determina la possibilità che i bisogni, sia materiali che culturali, dei singoli componenti il gruppo-classe non siano ignorati. Nello stesso tempo il rapporto tra bisogno e risposta non si risolve nell'immediatezza (1999, p. 103).

Rapporto fra qui, l'altro e l'altrove:
la corrispondenza è uno degli strumenti più noti della Pedagogia Freinet. La corrispondenza dà la possibilità di collegare un qui e un altrove. Quale che sia lo strumento usato nella corrispondenza, il rapporto fra qui e altrove ha una forte valenza simbolica, perché si incontrano uno spostamento e una materializzazione, che contengono elementi simbolici che devono essere coltivati. Il valore della corrispondenza non può limitarsi a un noi/voi, ma dovrebbe mettere in moto un immaginario in grado di percorrere la distanza mentalmente, perciò ha forte valenza metacognitiva. Gli strumenti informatici possono arricchire e migliorare, stabilire più collegamenti e immaginarli. Può crearsi uno spazio dove dominano curiosità e ricerca, e sappiamo che Freinet era maestro nel costruire e cogliere le

occasioni di ricerca. Ma può darsi anche curiosità e ricerca verso l'altro diverso da noi e allora la ricerca può diventare sistematica, come nel caso della monografia. Dovrebbe trattarsi di una ricerca attenta al rapporto e al rispetto reciproco, quindi "il diverso" non solo oggetto ma anche soggetto di ricerca e autoricerca.

Rapporto fra organizzazione e sistema simbolico:
in Freinet la preoccupazione organizzativa è evidente e molto forte. Freinet sa fare a far funzionare la sua organizzazione, sia per i bambini che per la scuola tutta. Il rituale, l'uso degli spazi, la figura dell'adulto presentano una doppia realizzazione, organizzativa e simbolica. La rappresentatività degli oggetti Freinet si percepisce non appena si entra, come ad esempio lo spazio, in cui è molto evidente la funzione organizzativa, ma lo spazio assume anche una funzione simbolica. L'organizzativo non può essere separato dal simbolico causando altrimenti incomprensioni e risultati scadenti. Si tratta allora di saper distinguere l'elemento organizzatore di tipo materiale e l'elemento simbolico di tipo rappresentativo.

VERS UNE PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE: L'EDUCAZIONE NEL GRUPPO-CLASSE

1. La prefazione di Françoise Dolto

Ma è ben difficile, e anzi – in istituzioni che codificano norme statiche ed eliminano gli alunni secondo i voti o un comportamento scomodo per gli altri – è quasi impossibile ai ragazzi, che la società qualifica come disadattati, conservare la fiducia in se stessi in mezzo agli altri nel loro avvenire. Un insieme di reazioni di angoscia secondaria all'insuccesso scolastico costituito dal cattivo apprezzamento della scuola, si localizza nella famiglia e di contraccolpo nella coesione narcisistica e nella struttura edipica del soggetto. […]. Un bambino arriva all'età dell'obbligo scolastico. Al di là del nome anagrafico, chi è? Che cosa sa? Perché è lì? Per cosa fare? […] Impregnato della sua origine corporea, ricco delle prove affettive, dei fantasmi non comunicati e che si esprimevano inconsciamente nei suoi giochi mentali, verbali, corporei o manuali, dovrà, durante gli anni di scuola, trasformare questi fantasmi, con la loro originalità unica al mondo, in una creatività esprimibile, in un prodotto sociale che abbia valore di linguaggio. La scuola si propone, in nome dei valori della nostra civiltà, di dargli tutti i mezzi di informazione per orientare la sua scelta, per operare utilmente in società, conquistare il diritto e il potere di sostenere l'ordine del suo gruppo ristretto – la famiglia che lo ha procreato – e, pur mantenendo la sua coesione individuale originale, promuovere l'evoluzione del gruppo etnico e linguistico al quale sarà integrato. Che programma! Non si tratta solo di istruzione, ma di educazione […]. Per quale motivo il bambino è qui a scuola? Chi vuole vedercelo? Per quale ragione c'è? A che scopo?

Qualunque sia la sua età reale, il suo "io", cioè il suo "io cosciente", può essere o non essere sbocciato, dipende dal suo passato familiare, ossia da molti fattori emotivi e sociali […]. Vale a dire che nell'avventura scolastica darà valore a tutto ciò che sostiene i suoi fantasmi […]. Perché dunque questa scuola "digestiva" ha avuto e ha ancor tanto successo? […]. Queste parole di stile manducatorio e defecatorio sono la scuola elementare tradizionale. Viverla fa guadagnare buoni voti, che, agli esami, indicano i migliori. Perché? La ripetizione ha valore rassicurante. Ciò che è creativo non è paragonabile, fa correre dei rischi. Ciò che non è ripetitivo è ingiudicabile, incodificabile.

2. Aïda Vasquez: una psicologa in difficoltà

> Nello scrivere la mia tesi di laurea in Psicologia ho largamente utilizzato gli esempi e le riflessioni dei miei compagni e le ipotesi psicanalitiche che formulavo sono riprese in questo libro e in quelli che seguiranno. Non si tratta di un'opera letteraria: è un lavoro collettivo, un mosaico in cui gli stili, quando esistono, si sovrappongono, si contrastano, un lavoro di gente che ha bisogno, "lavoro nero" di maestri e d'una psicologa che fanno volontariamente ore supplementari. È possibile scrivere un libro di Pedagogia evitando di usare l'espressione "si deve"? È facile trovare altrove la lista delle qualità necessarie per un buon maestro, l'enumerazione molto ordinata dei desideri e delle intenzioni pedagogiche. Malgrado le apparenze questo libro non vuol essere né un catalogo di ricette pedagogiche, né la descrizione di un qualsiasi modello. Sarebbe rispondere a una falsa domanda – quanto mai giustificata – di maestri schiavi della realtà (1975 pp. 38, 39).

Nella prima parte del libro, dal titolo *Una psicologa in difficoltà*, Aïda Vasquez narra in prima persona del suo incontro con Fernand Oury e descrive le diverse tecniche Freinet che osserva nella classe del maestro. Di origine venezuelana, essa scopre in Francia la classe di Fernand Oury, che visita per uno stage nel 1962 nell'ambito dei suoi studi di psicologia. Il suo lavoro con Fernand Oury prosegue per una decina d'anni e Vasquez pubblica due libri: *Ver une pédagogie institutionnelle* nel 1967 e *De la classe cooperative à la Pédagogie institutionnelle* nel 1971. Si laurea nel giugno del 1966 con una tesi cominciata nel 1962, i cui argomenti sono la classe attiva nella scuola primaria e la Pedagogia Istituzionale.

3. Le tecniche

Nel secondo capitolo del libro *Un ambiente insolito* Aïda Vasquez descrive quel che accade nella classe di Fernand Oury, gli strumenti e le tecniche che il maestro utilizza, nonché l'approccio messo in atto da Oury nelle diverse situazioni oggetto della sua osservazione. Libro difficile questo se già non si ha dimestichezza con l'argomento della Pedagoga Istituzionale: quando Andrea Canevaro me lo consegna, dicendomi di capire cosa potevo realizzare, lo leggo e lo rileggo perché non riesco a comprendere la portata dell'esperienza raccontata, nemmeno di cosa stia scrivendo la psicologa. Il testo mi è decisamente oscuro (la traduzione di questo libro precede la pubblicazione del manuale), ma una cosa mi è chiara e da quella decido di cominciare: l'elenco delle tecniche Freinet. Penso che le tecniche si possano realizzare, col tempo anche io avrei visto i cambiamenti e il gruppo, e capito che cosa stessi facendo. Più volte, prima di recarmi a scuola e di iniziare un'attività, prendevo in mano il libro per cercare consigli, indicazioni, ispirazioni, suggerimenti, tutto ciò che poteva essermi di aiuto, anche convincermi e sostenermi, perché sentivo di aver bisogno di essere rassicurata per andare avanti, tanti erano gli imprevisti e le difficoltà, le incertezze e i momenti di esaltazione. E ogni volta che lo leggevo mi sembrava diverso, comprendevo meglio l'idea e il significato di quelle pagine. Mi accompagnava nel lavoro e anche io mi facevo tante domande: ad alcune ho dato una risposta sul campo, altre sono rimaste nella mia mente e sono quelle che mi hanno portato fino a Parigi. Di quel libro, allora, ho continuato a leggere e consultare soltanto la parte dedicata alle tecniche Freinet. E Aïda Vasquez si chiede:

> come mai il gruppo è capace di far evolvere fino a questo punto gli individui? Come poteva la tipografia vincere il mutismo? E la corrispondenza influire sull'enuresi? Forse avevo trovato quello che cercavo: una pedagogia capace di adattarsi ai ragazzi (1975, p. 36).

Aïda Vasquez elenca le attività nella classe: corrispondenza scolastica e interscolastica, scambio di lettere manoscritte, anche collettive, scambio settimanale di testi stampati, scambio di documenti collettivi, regali collettivi o individuali, viaggi di scambio, giornale scolastico, uscita-inchiesta, organizzazione pratica dell'album. Parte del secondo capitolo è dedicata all'organizzazione dello spazio inteso anche come zona personale di sicurezza, posto di lavoro e settore di responsabilità,

spazio collettivo, ma nella parte conclusiva dello stesso sono *alcune ipotesi utili* sullo spazio a portare riflessioni illuminanti:

> […] Il fatto che un insegnante e dei bambini vivano assieme, lavorino e agiscano in un ambiente istituzionalizzato come quello che abbiamo descritto, produrrà continuamente degli effetti psicoterapeutici. Il maestro, i bambini, ad un certo momento, possono diventare analisti del gruppo, capaci di dare, nella forma che conviene, l'interpretazione adeguata a reazioni, passaggi all'atto, *acting out*, ecc., individuali o di gruppo (1975, p. 204). […].
> Il modo con cui viene vissuto lo spazio (1975, p. 205). dai maestri e dagli alunni in una classe ci sembra avere grande importanza per la loro salute mentale. Sentirsi «a casa propria» là dove si è, sembra una delle condizioni preliminari per ogni impegno personale in una qualsiasi azione, e tanto più in azioni come l'educazione e l'apprendimento. È ciò che aveva capito Maria Montessori creando la «casa dei bambini» dove i bambini dovevano avere il loro posto, cosa nuova a quell'epoca […]. Anche se costruita per bambini, la classe resta impersonale, anonima, ed è possibile paragonare le scuole a grandi magazzini in cui si vende la cultura […]. La vita della classe si svolge in uno spazio, entro limiti geografici. L'importanza data all'organizzazione di questo spazio, alle condizioni materiali ottimali per ottenere un buon ambientamento della classe, viene valorizzata dalla pedagogia. Questo spazio, questo primo asse della classe, il suo *luogo* dal punto di vista puramente architettonico, o, dal punto di vista per noi più fondamentale, di «luogo d'esistenza» degli esseri che vi stanno, come individui e come esseri in un gruppo, tra altri, è, prima di tutto, un luogo per sopravvivere, per vivere, per parlare, per conoscere cose e persone, per trovare, forse, sé e gli altri. È un «luogo di incontro», condizione essenziale per ogni *scambio*. (1975, p. 206). Luogo di incontri, luogo d'esistenza, dove tutti e ciascuno hanno trovato il loro posto, o hanno cercato di farsene uno *come esseri che sono presenti*. È un luogo con spazi molteplici, carico di significati diversi, dalla tipografia al vivaio; spazio in cui ogni bambino può inserirsi, a cui può fare riferimento. Se egli ne è responsabile è «il suo angolo», non già proprietà autoritaria ed esclusiva, ma zona di responsabilità nella classe, gli dà il diritto di richiedere agli altri l'obbedienza a certe regole […]. L'esistenza di luoghi significanti può avere conseguenze importanti, per incitare i bambini ad agire con sicurezza. (1975, p. 207). Ma i luoghi restano anonimi; perché i bambini li abitino, devono avere la possibilità e l'autorizzazione di modificarli (posto delle tavole, dei cassetti), devono soprattutto avere la possibilità di portare oggetti che siano segni personali della loro presenza […]. E questo è un primo aspetto della nozione di luogo:

> il luogo dell'individuo, il luogo personale, ma ci interessa forse anche di più la classe come luogo di incontro tra persone. L'architetto dovrebbe intervenire; un corridoio, un grande magazzino, certe mense, ma anche certi ospedali possono rappresentare «inferni nichelati», luoghi anonimi in cui l'incontro è poco probabile, perché l'incontro presuppone la parola […]. Al contrario, luoghi di esistenza e di parola, per esempio il Consiglio, sono luoghi dove si parla, ma soprattutto dove si è intesi, accettati, ricevuti (1975, p. 208). Tutta la classe deve essere orientata verso la comunità del luogo di linguaggio, luogo della parola dove gli individui si trovano o non si trovano, o ritrovano se stessi, luogo dove quando si parla si illumina […].

Jean Oury pensa che esistano «luoghi significanti in cui può essere trascritto un certo linguaggio, luoghi dove le cose parlano anche nel silenzio». Egli introduce alcuni punti per fissare il campo d'azione di una classe come luogo che permette la transizione dei messaggi, la creazione di un linguaggio, l'accesso al significato, l'affiorare inconscio della legge del significante (1975, p. 209). La classe è luogo di esistenza pratica, di delimitazione personale, di ruolo pedagogico, altrimenti a che cosa servirebbe la scuola? Luogo privilegiato, comunità linguistica, tesoro dei significanti dei linguisti, luogo della parola che Lacan designa nel suo insegnamento sotto il nome del grande Altro.

Infine il tempo e i raggruppamenti. Il tempo scolastico è dato dall'istituzione e ogni insegnante, se legge queste poche pagine sul tempo, rintraccia la percezione del tempo e i relativi momenti nella propria classe. Nel testo si parla anche di classi di livello, gruppi di lavoro, gruppi di lavoro occasionali, gruppi di amministrazione (1975, p. 94):

> è abbastanza facile descrivere delle tecniche: tranne qualche dettaglio, il processo di elaborazione del giornale scolastico non varia molto. È possibile descrivere forme di organizzazione […]. Se volessimo descrivere tutto, daremmo un'immagine precisa ma falsa: una fotografia, immagine fissa e presto sorpassata, che il lettore sarebbe tentato, legittimamente, di trasferire, di generalizzare.

Quando ho realizzato la mia esperienza di Pedagogia Istituzionale non ho letto queste ultime poche righe, se l'avessi fatto mi sarei tranquillizzata perché, per tutti quegli anni ho cercato di realizzare quello che raccontava Aïda Vasquez e mi aspettavo gli stessi risultati, rendendomi conto che non avrebbe mai potuto essere uguale, e pensavo di sbagliare.

4. Una istituzione: il Consiglio di cooperativa

È difficile fornire un'idea adeguata delle istituzioni che ogni gruppo elabora continuamente in risposta ai suoi bisogni (1975, pp. 94-96). Non soltanto le risposte sono diverse da una classe all'altra, ma – e questo è molto importante – variano, evolvono e vengono regolarmente rimesse sotto discussione. Cosa intendiamo con il termine istituzioni? La semplice regola che permette di usare il sapone senza litigi è già un'istituzione. L'insieme delle regole che stabiliscono «ciò che si fa e ciò che non si fa» in un certo luogo e in un dato momento, quelle che noi diciamo «le leggi della classe», ne formano un'altra. Ma diciamo istituzione anche ciò che stabiliamo: la definizione dei luoghi, dei momenti, degli statuti di ciascuno secondo il personale livello di comportamento, vale a dire secondo le sue possibilità, le funzioni (servizi, posti, responsabilità), i ruoli (presidenza, segreteria), le diverse riunioni (capi, equipe, classi di livello, ecc.), i riti che ne assicurano l'efficacia, ecc. […]. Daremo soltanto un esempio: il Consiglio di cooperativa, che consideriamo un po' come la chiave di volta del sistema, perché questa riunione ha il potere di creare nuove istituzioni, di istituzionalizzare l'ambiente di vita comune. La forma della riunione evidentemente varia, ma tutte le nostre classi cooperative sono caratterizzate dall'importanza del Consiglio. Limitandoci alla descrizione commentata del Consiglio in una classe, proponiamo una visione parziale, incompleta ma significativa, delle istituzioni di classe. La corrispondenza, il giornale, le inchieste hanno portato la vita nella classe. Gli avvenimenti sono stati vissuti da tutti e da ciascuno e non necessariamente allo stesso modo. La struttura dello spazio e del tempo, l'organizzazione del lavoro e i sistemi di mediazione hanno evitato, provvisoriamente, le tensioni e le esplosioni. Ma vi è anche un'attività che non appare. C'è disordine e forse anche dispersione o l'esplosione. Tutto deve essere ripreso sul piano simbolico ed eventualmente elaborato: è forse il ruolo essenziale del Consiglio di cooperativa. Per capire ciò che succede, è necessario conoscere bene la storia della classe. I suoi problemi attuali. L'osservatore deve essere conosciuto, accettato e integrato nel gruppo […]. È essenziale conoscere le istituzioni, i ruoli, le responsabilità di ciascuno e poter decifrare il linguaggio del gruppo poiché è un momento privilegiato del linguaggio: i partecipanti abbandonano il loro ruolo abituale e, per ciò stesso, un certo numero di difese, per parlare assieme di qualche cosa di attuale, di vissuto, anche di traumatizzante. Le comunicazioni vengono stabilite su un piano di relazioni sociali e mettono a posto, l'una in rapporto all'altra, il significato delle cose, dei ruoli, delle persone e degli avvenimenti. Favorita dall'emozione collettiva la comunicazione si stabilisce su un piano più profondo, ricco di

> possibilità di interventi più efficaci. Ad un momento previsto e atteso il lavoro si ferma. Generalmente i partecipanti si dispongono in cerchio. Viene scelto un presidente di seduta e un segretario che segna gli interventi e le decisioni prese su un quaderno. Il presidente assicura un certo ordine che permette a ciascuno di ascoltare e di essere ascoltato da tutti. Un rituale stabile, e "parole chiave" organizzano la riunione. Il tempo è molto spesso limitato. Il maestro tende alla "non direttività". Diventa un partecipante come gli altri e il potere esecutivo appartiene al presidente di seduta, i poteri giudiziari e legislativi all'insieme del gruppo. Tuttavia conserva i diritti di veto come responsabile del gruppo. I ragazzi e il maestro parlano con semplicità della loro vita scolastica quotidiana e si sforzano di migliorarla. Forse è qui l'importante: nell'assumersi la responsabilità della loro gestione, del loro presente e del loro avvenire. Le attività motivate, l'apertura sul mondo, l'organizzazione precisa del lavoro, dei gruppi, la differenziazione dei luoghi e dei momenti, creano un universo di lavoro razionale, efficace, eminentemente formativo. Certi "educatori attivi" si accontentano e questo è un progresso: è senza dubbio utile formare dei lavoratori, dei tecnici socializzati, rispettosi dell'ordine. La classe attiva, la stessa classe-gruppo, può ben terminare nella dittatura tecnocratica. Ma lo scopo della scuola è formare dei buoni cittadini? E se l'uomo fosse qualcos'altro oltre che produttore-consumatore? Si vuole veramente che i ragazzi divengano capaci di comunicare con gli altri, di prendere delle iniziative nel gruppo, di applicare delle decisioni?

I paragrafi, attraverso il titolo, già definiscono il Consiglio: modo di vedere il gruppo, modo di pensare il gruppo, riunione di regolazione dei conflitti, centro motore del gruppo, momento del linguaggio, creatore di nuovi dinamismi, evoluzione, silenzio, confusione, a cui seguono la descrizione e l'interpretazione. Questo capitolo si conclude con un paragrafo dal titolo "L'atomo". Un adulto e alcuni ragazzi, trenta ore la settimana, lavorano e vivono assieme, manipolano, fabbricano, creano, si scambiano oggetti testi, idee, sentimenti, parole. Ci si accorge presto che la vita della classe continua, dopo l'ora regolamentare […]. Questo universo è nella classe, ma è anche nella testa del maestro, nella testa di ogni ragazzo e forse un po' in quella dei corrispondenti. A proposito della classe e di questa vita che si muove al suo interno Vasquez afferma:

> un insieme in cui tutti gli elementi ci sembrano essere in reciproca relazione. Forse è vano voler far passare attraverso un'analisi lineare un insieme dialettico i cui elementi sono, per definizione, indissociabili (1975, p. 118).

Tentando una categorizzazione in parte arbitraria si possono distinguere ruoli e situazioni sulle quali il maestro può intervenire, poi i punti sui quali l'azione del maestro è limitata, anche impossibile, poi i dati che possiamo definire macro, come la situazione mondiale, la struttura economica e politica del momento ecc., che comunque influiscono. Difficile, quasi impossibile, per la psicologa, spiegare, tanto varia la realtà da una classe all'altra, e tante sono le variabili. Allora Vasquez ne dà una rappresentazione simbolica (1975, p. 121), che poi verrà riutilizzata anche da altri studiosi: raffigurando ciascuno di questi elementi come una palla immaginiamo una sfera ideale, lo spazio-classe, e la leghiamo a tutte le altre, allora si vede l'atomo dell'esposizione di Bruxelles.

5. La monografia spiega l'evoluzione dei ragazzi

Esempio di monografia (Canevaro, 1983, p. 121):

> la monografia che segue descrive l'evoluzione del rapporto educativo con un bambino handicappato grave all'interno della scuola dell'infanzia. Le insegnanti della sezione (due sono in appoggio) hanno annotato sui loro quaderni, durante la giornata, i loro interventi e le risposte del bambino. Il materiale ha permesso, negli incontri mensili di verifica, di tracciare il percorso educativo nei suoi progressivi sviluppi, non sulla base di un ricordo, ma di una documentazione scritta più dettagliata (segue la descrizione del bambino). Agli incontri mensili di verifica partecipavano la sociologa, la fisioterapista della USL e la pedagogista dell'équipe di coordinamento della scuola dell'infanzia dell'Assessorato della PI del Comune di Bologna.

Nel terzo capitolo si presentano alcune monografie riassuntive e si evidenziano due impostazioni diverse: le monografie di Aïda Vasquez sono realizzate in classi di Pedagogia Istituzionale e le consentono di affermare che:

> ecco quale potrebbe essere il ruolo specifico del maestro: non diventare oggetto di ricambio per ragazzi che individualmente sono stati gettati in una situazione nevrotica, ma permettere che la loro classe sia ben altro che quella istituzione cieca che assoggetta i ragazzi: ch'essa diventi un certo soggetto collettivo che, partendo dalle sue istituzioni, permetta di reinterpretare ciò che avverrà. Certamente il gruppo ha preso in cura psicoterapeutica Patrice fin dall'inizio, e la monografia lo prova; si assiste ad

> una specie di commento permanente durante lo svolgimento degli avvenimenti […], ci sembra importante il fatto che il commento non viene fatto soltanto dal maestro. Durante tutto l'anno, i consigli, le riunioni, i dialoghi tra i ragazzi, commentano Patrice e gli permettono di ripensarsi, di ridefinirsi. Lo abbiamo già detto: al posto tradizionale del maestro appare un "gruppo-soggetto" che parla e interpreta i dati, diciamo, psicoterapeutici. In altre parole, il ruolo del maestro non sarebbe quello di essere uno psicoterapeuta individuale nella classe, ma piuttosto di intervenire in quella classe perché la psicoterapia venga svolta dalla classe: perché tutto ciò che succede in classe possa essere ripreso e rivissuto sul piano della parola (1975, p. 149).

È molto diverso realizzare una monografia in una classe di Pedagogia Istituzionale da una classe diciamo *comune*. Aïda Vasquez e Fernand Oury dichiarano di usare nozioni psicanalitiche per chiarire e spiegare ciò che accade in una classe, del resto questo libro è scritto da una psicologa e, in aggiunta, è un dato incontrovertibile, la presenza di un corrente psicanalitica nella Pedagogia Istituzionale, come la storia dei gruppi conferma. Jean Oury, poi, afferma che psicoterapia istituzionale e pedagogia istituzionale sono la stessa cosa. Ancora oggi si fanno studi da parte di psicanalisti e professori esperti in questo campo.

Arnaud Dubois e Patrik Geffard, il primo appartenente all'Institut universitaire de formation des maîtres – Université de Cergy Pontoise, France Laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages), il secondo dell'Université Paris 8, France Équipe «Clinique de l'éducation et de la formation: approches psychanalytique, socio-clinique et institutionnelle», Laboratoire CIRCEFT (Centro interdisciplinare di ricerca «Cultura, educazione, formazione, lavoro») al congresso AREF 2013 "Attualità della ricerca in educazione e nella formazione" presentano una relazione dal titolo *Monografie e approccio clinico di orientamento psicoanalitico in scienze dell'educazione*:

> A seguito del movimento Freinet, la corrente pedagogica che si chiama comunemente "pedagogia istituzionale" si divise a partire dal 1964 in due correnti distinte: una prima che si può definire psicanalitica nella misura in cui si fa esplicitamente riferimento alla psicanalisi, e una seconda, detta di "autogestione" (Michaud, 1969). I nostri lavori di ricerca vertono principalmente sulla prima di queste correnti, che si è sviluppata attorno alle figure di Fernand Oury e Aïda Vasquez. In questa prima parte, proponiamo un'analisi di monografie pubblicate in questa corrente (Oury e Vasquez, 1967; Imbert, 1994; Laffitte, 2006) per tentare di caratterizzare la maniera

> in cui questo recit di situazioni professionali è da considerare sul piano metodologico e i riferimenti alla psicanalisi che sono in gioco nei commenti che le accompagnano. Per questo noi considereremo le distinzioni fatte da Fernand Oury e da Aïda Vasquez per evidenziare l'utilizzo di nozioni psicanalitiche nella scuola. Per tentare di spiegare qualche tratto caratteristico delle monografie di questa corrente pedagogica, noi abbiamo scelto, in questa ricerca esplorativa, di analizzare un insieme di monografie pubblicate nelle tre opere comparse fra il 1967 e il 2010, ricercando gli elementi di continuità fra i lavori della fondazione della Pedagogia Istituzionale e le opere che han fatto loro seguito. Noi abbiamo dunque dapprima cominciato dal libro inaugurale di questa corrente: *Verso una Pedagogia Istituzionale*.

Nell'intervento si cita Ginette Michaud, dapprima professoressa di letteratura francese all'Università di Montreal, in Quebec. Successivamente, trasferitasi in Francia, ha partecipato alla realizzazione del gruppo di GTPSI a La Borde con Jean Oury, Felix Guattari, François Tosquelles. È diventata psichiatra nel 1969.

In effetti nel libro Vers une pédagogie institutionnelle alla sezione *L'origine della nostra pedagogia e delle nostre prassi* Fernand Oury e Aïda Vasquez esplicitano quattro prospettive differenti per l'utilizzo della psicanalisi che vengono riconsiderate da questi autori e chiariscono la loro posizione: utilizzare nozioni psicanalitiche per chiarire e spiegare ciò che avviene in una classe, cosa che suppone prima una riformulazione delle nozioni psicanalitiche in termini di gruppo (1975, p. 273). E questa è la prospettiva della loro ricerca. Nella stessa sezione, a questo proposito, si cita Anna Freud che aveva tenuto a Vienna delle conferenze sulla psicanalisi agli educatori, e a Vienna si realizzano gruppi di discussione per educatori. A conclusione del terzo capitolo Aïda Vasquez esplicita dichiara di aver utilizzato la nozione di inconscio da lei definito come dominio dell'ignoto, dello sconosciuto, e cita Freud quando afferma che «L'inconscio è lo psichico stesso nella sua realtà essenziale».

> Il solo fatto di sapere che esiste «qualcos'altro» di cui si deve tener conto al di là di ciò che si fa e si dice, è già la prima tappa nel rinnovamento nella comprensione del maestro (1975, p. 203).

A questo proposito, per approfondire il concetto di comprensione da parte del maestro, cito quanto afferma Martine Lacour (Dubois, 2017, pp. 97-98) a proposito della sofferenza scolastica:

per presentare la nozione di «sofferenza scolastica», rinvio alla questione della sofferenza a scuola. Se parlare della sofferenza a scuola è un'abbreviazione generica utile, ciò non ha senso a meno che non si consideri questa sofferenza come l'espressione di una pluralità di sofferenze, sia accanto alle cause che alle manifestazioni e delle loro conseguenze e questo dentro a ogni istituzione scolastica, che si tratti della scuola primaria, del collegio o il liceo. Essa tocca gli insegnanti e gli allievi sempre in maniera singolare in un contesto istituzionale dato, ciò che obbliga gli uni e gli altri, ciascuno al loro posto, a posizionamenti personali e collettivi, tutti iscritti nel tessuto relazionale complesso […]. Così, considerando che gli psichismi degli uni e degli altri sono in interazione, noi possiamo dire con Francis Imbert a proposito della "situazione pedagogico-educativa" che i legami intersoggettivi che si snodano nello spazio di una classe agiscono come "acceleratori dell'inconscio" (Imbert, 1996, p. 16). Ciò che è spesso vissuto da un'insegnante come delle provocazioni, delle insolenze e altre forme di attacco è il segno di un reale malessere e di una sofferenza psichica da parte dei bambini o degli adolescenti. La sofferenza degli allievi incontra troppo spesso una risposta degli adulti che si esprime a specchio di quella infantile: a una provocazione si risponde con un divieto come a un gesto violento, certo rimproverabile, si risponde attraverso la violenza di un'esclusione. Il mestiere (di insegnante) sembra talmente impossibile da esercitarsi che le dispute verbali, le punizioni e le esclusioni sono le sole risposte trovate.

6. Il dibattito sullo sfondo

Il quarto capitolo dal titolo *L'origine della nostra pedagogia e delle nostre ipotesi* enuncia i principi delle tesi sostenute dalle «scuole nuove» francesi, la critica al sistema scolastico francese, un paragrafo intitolato "L'apporto di Freinet" col chiarimento fra scuola di città e scuola di campagna, uno degli elementi di disaccordo fra Célestin Freinet e Fernand Oury. Il capitolo prosegue con una rassegna di diversi metodi pedagogici degli anni '60 in chiave critica: John Dewey, Il piano Dalton, l'apporto della scuola di Winnetka, il contributo sovietico, lo scoutismo, i centri CEMEA, gli ostelli per la gioventù e la pedagogia libertaria. Nel paragrafo "L'apporto delle scienze umane" Vasquez considera e approfondisce la psicologia dei gruppi, la non-direttività, la psicoanalisi nella scuola, la psicoterapia istituzionale. Non è possibile citare e analizzare tutti questi punti, ci basti sapere che essi costituiscono gli elementi di confronto e di sfondo nel periodo in cui Aïda Vasquez scrive questo

libro. Nel quinto capitolo "Applicazioni possibili" e nel sesto "Verso una pedagogia istituzionale" si esaminano, attraverso gli stages realizzati, la formazione degli insegnanti e il valore del gruppo degli insegnanti nella formazione professionale. Il GTE (Gruppo di Educazione Terapeutica) nasce per applicare alla classe cooperativa alcuni concetti del gruppo di psicoterapia.

> Ogni insegnante è condannato a ignorare la classe degli altri, e come potrebbe essere diversamente? Supponendo che i regolamenti e i superiori l'autorizzassero, non gli sarebbe possibile penetrare nella classe dei colleghi che al di fuori delle sue ore di lavoro e delle loro (1975, p. 293).

Negli anni '60 e '70 la problematica del lavoro in équipe e della formazione degli insegnanti è stata molto presente anche nel dibattito pedagogico italiano, fino ad allora l'insegnante aveva lavorato da solo senza comunicare pensieri e attività didattiche ai colleghi, per cui nessuno conosceva la classe del vicino. Con la Legge 517 del 1977 si avvia il processo che vede il riconoscimento delle ore di lavoro degli insegnanti nelle attività di programmazione con gli altri colleghi. Il gruppo degli insegnanti impegnati in una scuola si costituisce come «soggetto» nuovo che si riunisce per "scambiare informazioni e tecniche […]", per tentare di rompere un isolamento che lascia l'educatore senza difese di fronte ai bambini, di fronte a dei problemi che gli paiono a volte angosciosi ed insolubili. Non una scuola ma le scuole possibili, fatte salve le tecniche di base e un minimo di programma comune con un massimo di aperture possibili per coloro che cercano qualcosa di più oltre al conformismo e l'adeguamento. Si sogna una scuola riformata e libera, per arricchire la società di idee e pensieri, contro lo statalismo e il tecnicismo ostili. Si affermano modelli scolastici sperimentali, ispirati ai valori della democrazia scolastica e della qualità dell'istruzione, intesa come strumento di emancipazione sociale e di autonomia del pensiero. I mezzi di contestazione sono diversi, ma centrati attorno al concetto di mediazione […].

> Chiarendo cosa questo concetto di mediazione significhi e cosa implichi per i due movimenti istituzionali (ICEM e GTE), dobbiamo ricordare il nome di Jacques Lacan, perché è nell'accezione usata dallo psicanalista francese che i termini vanno intesi. La creazione di mediazioni permette di ri -articolare domande che, altrimenti, si urterebbero con la relazione diretta all'urto nell'ambito di scambi immaginari posti sotto a un sistema di controllo immaginario a sua volta. Le mediazioni neces-

> sarie ad articolare le domande sono istituite perché si manifesti il desiderio di esserci, di essere in classe, desiderio che è l'unica garanzia dell'interesse rivolto al sapere o alla comunicazione, che modifica quindi il rapporto del bambino al sapere, nel senso di quella "penetrazione" reciproca che nessuna spinta dall'esterno potrebbe operare (1975, p. 326).

Nella primavera del 2018 Bruno Robbes mi invita a partecipare all'iniziativa *Settimana scientifica internazionale «Ricerca con»* dal 23 al 27 aprile, settimana in cui si realizzano una serie di iniziative delocalizzate e a cui partecipano le Università di Gennevilliers, Parigi, Lille, Poitiers, Limoge, Cergy Pontoyse, Ottawa e Strasburgo. L'iniziativa vede la presenza e la partecipazione di diversi organismi e associazioni, oltre alle Università, come ESPÉ (Scuola superiore del professorato e dell'educazione-Accademia di Versailles), IEA (Istituto di studi avanzati-Università di Cergy-Pontoyse), ÉMA (Scuola Cambiamento Apprendimenti). Il 23 e 24 aprile si discute di *Professioni interessate alla pedagogia cooperativa e istituzionale*. Cito dalla brochure:

> Queste sperimentazioni delocalizzate mirano a riunire dei professionisti coinvolti nella pratica della Pedagogia Istituzionale e cooperativa, al fine di favorire dei legami fra loro (https://reseau-pi-internationa.org/). Diverse attività sono possibili: testimonianze, proiezioni di film, presentazione di strumenti delle classi, monografie… o semplice partecipazione. Proprio in questo momento, un tempo per un incontro è individuato fra Philippe Chaubet, insegnante-ricercatore all'UQAM che lavora col reseau REPAQ (http://repaq.org/) e dei membri della FESPI (http://www.fespi.fr/). L'ESPÉ e i movimenti pedagogici (CRAP, ICEM, OCCE, CEMEA) saranno informati della realizzazione di questa sperimentazione delocalizzata e invitati a assistervi.

In quell'occasione Bruno Robbes così si esprime in merito alla scuola militante:

> Il militante si sostituisce nascondendo sia la pratica che il discorso scientifico. Bisogna interrogare la tensione fra la passione militante e la ricerca.

FRANÇOIS TOSQUELLES

1. François Tosquelles: *greffer de l'ouvert*

François Tosquelles è uno psichiatra catalano che ha profondamente segnato la psichiatria degli ultimi cinquant'anni del secolo scorso. A partire dagli anni '50 Tosquelles incomincia un lavoro di teorizzazione e di messa in pratica di ciò che viene chiamata la Psychothérapie Institutionnelle Française. Tosquelles era molto vicino ai bisogni della gente che aveva in carico, egli resterà per tutti quelli che l'hanno conosciuto il modello del vero terapeuta Il suo amico Jean Oury lo raggiunge a Saint Alban, l'ospedale presso cui ha sempre lavorato e ne sarà il direttore. Anche il filosofo Félix Guattari vi si ferma e lì lavorerà fino alla morte, sopraggiunta nel 1992. Félix Guattari in quegli anni annuncia la metafora delle due gambe: una politica che riprende i contributi di Marx e Levy Strauss, una psicoanalisi con l'apporto di Freud e la presa in carico dentro al Collettivo dell'inconscio e degli effetti di transfert, a favore della spontaneità, non neutralità e autenticità. Il progetto di psicoterapia istituzionale prevede la realizzazione di ciò che si chiama club terapeutico, uno dei punti teorici più importanti: una riunione a cui partecipano tutti coloro che sono intorno ai malati, e che Tosquelles chiama il "collettivo", che diventerà il Consiglio in Pedagogia Istituzionale, solo luogo di decisione, chiave di volta delle istituzioni della classe. Esso non esiste senza la classe e inversamente, la classe cooperativa perderebbe il suo senso senza il Consiglio. Collettivo è ciò che consente l'innesto sull'istituzionale e contrattuale, ciò che permette la messa in questione del potere dello Stato attraverso la via associativa.

L'idea è l'incontro della psicosi e del gruppo, perché il transfert nella psicosi scoppia sul collettivo. È il principio di Bion (1971), sulla dinamica dei gruppi, quando afferma che uno schizofrenico funziona come un gruppo e un gruppo come uno schizofrenico e dunque essi sono fatti per incontrarsi. Il gruppo è depositario delle parti indifferenziate di ciascuno, e della parte psicotica della personalità. Insieme questi psichiatri hanno contribuito a cambiare l'ospedale e a creare una politica di settore. Tutti i club realizzati negli ospedali sono delle associazioni che introducono il Contrattuale in rapporto all'Istituzionale, la dimensione della cultura in rapporto a quella della natura. A livello di scuola, e quindi di classe, ciò sarà la realizzazione delle Istituzioni attraverso il gruppo nel Consiglio e non più il maestro come il solo ad avere il potere di decisione, ma piuttosto come il garante della Legge. La Legge è degli uomini e ciò fa sì che noi siamo degli uomini di cultura e di linguaggio. Il discorso agito (pulsionale) diventa verbale (simbolico), è dell'uomo il gesto di imparare a tollerare la frustrazione per differenziare i propri bisogni. Ogni trasgressione è parlata, è sanzionata, per permettere la riparazione e poter reintegrare il gruppo. Nel suo articolo intitolato "Pedagogia e psicoterapia istituzionale" pubblicato nel 1984, Tosquelles descrive come ha sviluppato un lavoro di pedo-psichiatria in un istituto specializzato a Mervejol, vicino a Saint Alban. E introduce la nozione di pedagogo nel senso del greco antico come colui che trasportava il bambino dalla casa – dove egli riceveva le cure della madre, le cure del corpo – alla palestra dove andava a ricevere l'insegnamento delle discipline. Egli sostiene che in quel trasporto, quel trasferimento, c'è qualche cosa di libidinale, dalla casa a scuola. In seguito i bambini sono venuti a scuola sempre di più, e ciò ha catturato non solo il reinvestimento previsto nel periodo di latenza ma al contrario, un turbinio eccessivo di tutto ciò che era stato vissuto dal bambino nel corso dei suoi primi anni, che egli manifesta nel sintomo e che Tosquelles chiama "il suo codice", la sua musica coi suoi ritmi interrotti che a noi tocca riparare. Come dice Tosquelles, succede che per quei bambini, il primo conflitto si manifesta nella scolarità, che è il luogo sociale del bambino e che prende in conto qualche cosa che, fino a quel momento, era della famiglia (e ciò più che mai ai nostri giorni). Si può dire che Tosquelles è all'origine dell'umanizzazione e della libertà di movimento nell'ospedale psichiatrico, perché la parola circoli. La psicoterapia istituzionale è dunque un movimento che mette in causa pratiche e concezioni del campo psichiatrico nel desiderio di umanizzare le relazioni. Nata come pratica terapeutica, la psicoterapia istituzionale intende creare un luogo di libertà e di flessibilità all'interno delle istituzioni, dove sia finalmente possibile

trovare una soluzione alle difficoltà e ai conflitti insoluti degli utenti, un'ipotesi diversa dall'alternativa tra alienazione mentale e adattamento sociale. Non si tratta di una tecnica fra le altre, è una pratica dei concetti basati su un inizio multidimensionale della psicosi, sarebbe a dire la messa in atto di approcci differenziati: il sociale, lo psicologico, il biologico. Jean Oury privilegia una terapeutica più attiva, che responsabilizza tutti i malati e il personale dell'ospedale, e considera l'edificio come un organismo malato che bisogna costantemente trattare. Il principio fondamentale di questa azione è il tenere in conto l'inconscio e la questione del transfert e delle sue modalità, vale a dire gli effetti di transfert che mobilitano la motivazione. Scrive Aïda Vasquez (1975, pp. 281-283):

> gli psichiatri che sono all'origine di questo concetto di psicoterapia istituzionale non ignorano né la psicoanalisi né la psicosociologia. Sono le difficoltà e al tempo stesso la necessità della psicoterapia in gruppo nelle istituzioni poco adeguate, che li hanno condotti a sperimentare e a proporre delle soluzioni, là dove la psicoanalisi nella sua forma classica si dimostrava impossibile. È a questa psicoterapia istituzionale che noi ci siamo rifatti quando abbiamo tentato di utilizzare concetti freudiani in una classe «istituzionalizzata» […]. Per quanto sia esagerato voler paragonare l'ambiente scolastico a quello ospedaliero e, in apparenza, i bambini non siano affatto paragonabili a dei malati mentali, siamo stati sufficientemente sensibili all'analogia di certi aspetti relazionali per tentare una trasposizione e ci sembra che questo ci abbia permesso di chiarire un po' i fenomeni osservati in gruppi di bambini nell'istituzione scolastica. Così pensiamo necessario richiamare alcune caratteristiche della corrente di psicoterapia istituzionale. È bene anche forse ricordare che la parola istituzione, importata dall'America, è stata introdotta in Francia dal dott. Daumezon, laurea in giurisprudenza nel 1932 e dottorato in medicina nel 1935, una tesi sul personale dell'ospedale dei malati di mente. Daumezon, nominato direttore medico dell'istituto psicoterapico Fleury-les-Aubrais nel 1938, uno dei luoghi che segnò l'inizio di Psicologo istituzionale, prestò la sua opera presso gli ospedali psichiatrici della Senna nel 1951, diresse durante un anno e mezzo di servizio presso l'ospedale psichiatrico della Casa Bianca a Neuilly-sur-Marne, nel quartiere nord-est di Parigi intramurale. Nel 1952, Daumezon e Koechlin introdussero per la prima volta il termine "psicoterapia istituzionale".

Agli inizi del secolo scorso si è acceso il dibattito sulla psicoanalisi dei bambini, e fra psicoanalisi e pedagogia. Anche Freud sostiene che la psicoanalisi possa andare in soccorso dell'educazione, alla ricerca di elementi affini che aiutino a pro-

cedere con visione sempre più integrale verso la piena comprensione dell'uomo. Roberta Caldin in *Educazione e psicoanalisi* delinea il percorso storico della nascita e della diffusione dell'educazione analitica attraverso un carteggio intercorso fra il pastore svizzero Oskar Pfister e Sigmund Freud. In questo libro le indicazioni di Freud per l'applicazione della psicoanalisi alla pedagogia sono chiaramente esplicitate, sarà invece Pfister a elaborare gli aspetti teorici e concettuali. Per Freud la psicoanalisi ha scoperto sia la complessità dell'educazione sia l'azione preventiva che essa può esercitare; la sua preoccupazione per l'educazione, illuminata dalla psicoanalisi, è vicina alla moderna concezione della prevenzione. Come ha più volte confermato, Freud ritiene che non sia il titolo (di medico) a garantire la conoscenza analitica e l'adeguata competenza: anche il non medico, infatti, se adeguatamente preparato, può egregiamente assolvere al compito (Caldin, 1996, p. 125). Sarà Anna Freud a seguire le orme paterne e ad alimentare il dibattito insieme a Melanie Klein. Per tutta la vita Anna Freud promuoverà la psicoanalisi nella speranza di prevenire nei bambini inutili sofferenze. Anna Freud ha mantenuto uno stretto collegamento fra teoria e pratica, i suoi insegnamenti rivolti a professioni affini sono stati guidati da un assunto basilare: l'unità della personalità del bambino. M. Klein invece afferma, ogniqualvolta sia possibile, la radicale separazione dei due progetti, perché la pedagogia si orienta all'Io, mentre l'analisi all'Inconscio (Santarelli, 2017, p. 2).

2. Profilo biografico di François Tosquelles

François Tosquelles nasce a Reus, in Catalogna, nel 1912. La sua è una famiglia di commercianti, la nonna si è occupata molto di lui nei primissimi anni. La nonna è anche madre di uno zio che fa il medico generico. Studia Medicina e Psichiatria all'Università di Barcellona, dopo la laurea lavora per i malati di mente nella sua città fino allo scoppio della guerra. Leggeva Freud in tedesco prima ancora che fosse tradotto in catalano e frequentava la biblioteca e il centro culturale. È così che sperimenta le istituzioni e pensa che compito delle istituzioni terapeutiche sia essere un sistema la cui flessibilità è di molto superiore a quella delle altre. Freud lanciava proposte interessanti utili a Tosquelles prima ancora di fondare la Psicoterapia Istituzionale, come: l'ospedale psichiatrico che funziona bene conta su diverse risorse: teatro, balli, psicomotricità, gioco […]. È sempre Freud a dire che psicologia e sociologia scolastica servono poco perché l'uomo è un

complesso di pulsioni. Tosquelles vive, studia e lavora nella sua città e si interessa della condizione operaia. Si tratta di un periodo storico in cui l'anarchia raggiunge il massimo della sua affermazione, tanto che gli anarchici sostengono un ruolo predominante entro il movimento operaio spagnolo del 1936. L'impegno di Tosquelles viene dalla guerra di Spagna, quello di Oury dagli Alberghi della gioventù: una specie di "centri per lo studio e il lavoro", in cui esercitare tanto teorie quanto prassi, possibilmente posti fuori dalla città, in un contesto bucolico, comunque all'aria aperta, dove condurre uno stile di vita sano. Anche Maria Montessori auspica la realizzazione di questi centri per gli adolescenti. Durante la guerra di Spagna lavora come psichiatra sul fronte d'Aragona e, fra il 1938 e il 1939 è il responsabile dei servizi psichiatrici dell'esercito repubblicano. Si rifugia poi in Francia e nel 1940 è chiamato a lavorare nell'Ospedale psichiatrico di Saint Alban in Lozère, un castello rinascimentale che sormonta il paese, uno dei principali centri di elaborazione della psicoterapia istituzionale. Dopo di lui molti altri arrivano a Saint Alban in incognito, come Guattari. Saint Alban è un luogo di effervescenza della psicoterapia istituzionale negli anni '40-'50 del secolo scorso. Si forma un vasto movimento in cui psichiatri di diverso orientamento che lavorano con l'obiettivo comune di trasformare i servizi ospedalieri psichiatrici in modo da renderli adatti agli interventi psicoterapeutici. Per questi psichiatri le psicoterapie sortiscono l'effetto di una riorganizzazione nella rigidità, e così i rapporti fra medici, infermieri e malati subiscono trasformazioni profonde. Infatti sono i rapporti creati da questa disorganizzazione il fulcro dell'interesse della psicoterapia istituzionale: dalla non direttività alla programmazione. L'insieme di attività previste dalla psicoterapia istituzionale non ha valore in sé ma nella mediazione che si realizza fra chi cura e chi è curato, per le relazioni che promuove sia fra le persone che i ruoli che ricoprono. Tosquelles, usando la sua esperienza, insiste su tre condizioni: l'organizzazione materiale delle attività proposte, l'articolazione fra queste e il linguaggio, il ruolo delle diverse figure che compongono il gruppo di cura. Queste condizioni saranno quelle che caratterizzeranno in futuro la valorizzazione dell'istituzione e il superamento della totalità.

> Vanno organizzati momenti di mediazione e comunicazione (Canevaro, 2004, pp. 120-133). I movimenti nello spazio esigono un'organizzazione e dei mediatori. I contenuti dello spazio, invece, vanno semplicemente organizzati. Bastano cartelloni, tabelloni, lavagne, insegne, insomma quegli indicatori che permettano di capire che cosa si farà in quel determinato spazio, in che modo chi l'ha occupato ha previsto di

usarlo, che tipo di attività vi si svolgerà in un certo giorno a una certa ora, quale sarà il gruppo che si prenoterà per subentrare immediatamente dopo e così di seguito. La fruizione dello spazio non dovrebbe limitarsi agli ambienti interni dell'istituto; e quest'ultimo non dovrebbe essere a disposizione esclusiva degli ospiti. È estremamente importante che gli ospiti di un istituto possano svolgere particolari attività anche fuori del loro contesto abituale.

Negli anni '50 e '60 Tosquelles dirige un istituto medico psichico-pedagogico in Lozère, il Clos du nid, per poi dedicarsi alla psichiatria di territorio nel circondario di Parigi. Parallelamente esercita la professione di analista e di formatore di diverse figure professionali che operano nel campo della salute mentale. La sua pratica e le sue riflessioni hanno costituito un prezioso contributo per chi lavora in educazione, riabilitazione e salute mentale.

3. La situazione istituzionale secondo Tosquelles

La psicoterapia istituzionale permette a ogni malato di essere curato a livello della sua singolarità, con la sua differenza dagli altri. Tosquelles parla di un supporto micro sociale di occasioni orientate: bisogna che ciascuno possa avere una capacità concreta d'iniziativa, di responsabilità, e possa nello stesso tempo tener conto degli altri.

Françoise Dolto insegna che quello che differenzia (Cocever, 1993, pp. IX, X) l'educazione (e la rieducazione) dalla violenza o dall'addestramento è il riconoscimento, nell'altro, del soggetto del suo desiderio, nello stesso momento in cui è oggetto della nostra cura, in particolare in quelle occasioni della vita – sempre il suo inizio, spesso la sua fine e momenti di sofferenza psichica o fisica – in cui chi ci sta di fronte ha particolare bisogno di noi o addirittura dipende da noi per la sua sopravvivenza. Per questo l'intervento con un bambino o un adulto "caratteriale", "ritardato", "cerebroleso", "psicotico" è delicato: non si tratta di cancellare qualcosa, sbarazzarsi di un errore, drizzare una stortura o ricondurre sulla buona strada; la storia della persona è, nello stesso tempo, ciò di cui essa è malata o soffre, è la linfa vitale dalla quale può attingere energia per superare la sofferenza e diventare responsabile. Qualsiasi atto, anche infausto, è solidale e può servire positivamente a chi sa trarne insegnamento. La radice della storia passata, fatta carne, è la struttura, che

> non si cambia. Non si può cambiare il passato. Quello che si può cambiare sono i legami che ogni uomo o donna, con la propria struttura, può articolare con gli oggetti, sempre esterni, e le altre persone. Questo cambia il senso del passato e, così facendo, apre l'avvenire. La prospettiva educativa e terapeutica della psicoterapia si cura, appunto, dei legami. Al suo interno il compito di un educatore che lavora con bambini o adulti insufficienti mentali o che soffrono di una patologia psichica consiste nell'adoperarsi perché gli impulsi incontrollati che nascono da una disorganizzazione emotiva diventino comportamenti agiti per essere visti dentro a un'intenzionalità e rivolti a un destinatario.

È in questo senso che la collettività deve inventare una struttura che permetta di lottare contro questo movimento naturale di alienazione, da cui il club terapeutico, il Collettivo nelle strutture e il Consiglio nella scuola, in modo da introdurre un terzo regolatore. E così ci sono i principi fondatori per la realizzazione di questa rete istituzionale: luoghi, limiti, linguaggio, tutto coperto dalla legge. Ciò che Fernand Oury, come insegnante specializzato, riprenderà sotto forma di 4L: Luoghi, Legge, Limiti, Linguaggio. Le istituzioni a cui si fa riferimento non sono prefissate e rigide ma hanno la forma dinamica di un reticolo vivente e concreto. L'istituzione socio terapeutica trae origine dalle socialità spontanee iniziali per creare funzioni sociali più elevate fino a costruire un cemento intersociale con l'espandersi dei rapporti e delle relazioni. Tosquelles racconta di quadri istituzionali dove sono protagonisti educatori, nella scuola, e infermieri, nell'ospedale, e la loro vita quotidiana consiste nel trascorrere tante ore coi malati o con gli utenti, e svolgono ruoli di consulenza, cura, supervisione, organizzazione, assistenza. A proposito delle tecniche Tosquelles ha accenti critici per la descrizione della formazione come per la rielaborazione della pratica, perché fissare tecniche o rispondere a quesiti fissa e blocca l'azione. Si può descrivere la pratica, ma la forza è della prassi, che non è una descrizione, ma la rielaborazione collettiva della pratica. La prassi di cui parla Tosquelles non si esprime in formule ma in figure, racconti, indicazioni. Per una certa categoria di malati tecniche indirette sono molto più efficaci. Infatti alcuni, e in questo consiste la loro malattia, non possono accettare il contatto diretto, e il colloquio singolo, se auspicabile, si rivela talvolta impossibile. L'introduzione di una mediazione tra il terapeuta e il malato rappresenta la condizione necessaria della cura, almeno all'inizio, ed è anche la caratteristica, portandola all'estremo, della terapia istituzionale. Tale mediazione può essere apparentemente un oggetto (mezzo o fine) o una persona o un'isti-

tuzione, ma si rivela sempre qualcosa in più di un semplice oggetto o persona. Freinet diceva, al congresso del 1957, che è alla stampa e non a lui che bisognava innalzare una statua. In una lettera personale a Freinet nel 1953, il Dr. Jean Oury faceva notare che non era soltanto la tipografia che si introduceva in una classe o in un reparto d'ospedale, ma tutta una nuova struttura introdotta nel lavoro anche dalla tipografia, dalla scelta dei testi per il giornale. Si potrebbe dire che la caratteristica degli ambienti pedagogici – e anche degli ambienti psichiatrici "istituzionali" – consiste in un continuo mettere alla prova e verificare il valore educativo o terapeutico delle diverse mediazioni. L'insieme di attività previste dalla psicoterapia istituzionale non ha valore in sé ma nella mediazione che si realizza fra chi cura e chi è curato, per le relazioni che promuove sia fra le persone sia fra i ruoli che ricoprono.

Vasquez afferma che proprio l'analogia delle tecniche, delle situazioni e delle soluzioni stabilisce un parallelo fra i due ambienti, scuola e ospedale psichiatrico, poco gradito sia ai medici sia ai pedagogisti. Ritiene inoltre che la mediazione attraverso una prima istituzione trasforma i termini del conflitto, e il Consiglio consente il passaggio alla parola, il carico da parte del gruppo e recupero dell'energia positiva in classe. Nella stessa pagina si dà la definizione di istituzione coniata da Ginette Michaud: «l'istituzione si definisce come una struttura elaborata dalla collettività, tendente a mantenere la sua esistenza assicurando il funzionamento di uno scambio, di qualsiasi natura esso sia».

Oury invece ci dà la definizione di scambio: «si tratta di uno scambio generalizzato, di una prestazione totale […]. La struttura stessa dello scambio presuppone due termini: un donatore e un donatario».

> Col termine istituzioni totali si indicano diversi tipi di istituzioni, dagli orfanotrofi, agli istituti, dai reclusori, agli ospizi, agli ospedali psichiatrici (Canevaro, 2004, p. 119) ma tutti hanno un punto in comune: un certo numero di persone vive o viene costretto a vivere in un unico luogo, in cambio di una risposta ai propri bisogni unica (cioè uguale per tutti i presenti) […], risposta unica e omologata anche al cospetto di una pluralità di situazioni […]. Non c'è flessibilità. Il risultato? Potersi differenziare in qualche modo finirà per coincidere col trasgredire. Una prima operazione da fare, allora, dovrebbe proprio coincidere con la scoperta che qualsiasi operatore impegnato in un'istituzione – anche quella "totale" – possiede caratteristiche individuali che lo differenziano da tutti gli altri […]. Analogamente, immaginiamo che si comincino a notare anche le caratteristiche di ciascun ospite.

4. L'ospedale fa incontrare medicina e pedagogia

Le radici remote della Pedagogia Speciale vengono unanimemente riconosciute in Francia fra la fine del Settecento e la prima metà dell'Ottocento, con le pionieristiche esperienze educative rivolte a disabili ad opera di Itard e Seguin (Pavone, 2014, p. 6). Nel caso del ragazzo selvaggio, la medicina incontra l'educazione, ma soprattutto la pedagogia speciale, in quanto i tre protagonisti sono medici che rivolgono le loro cure a ragazzi disadattati. Quello che accomuna le successive biografie è la storia della formazione dei protagonisti, che riunisce i diversi studi in cui si sono impegnati, più di una laurea e tanti interessi e specializzazioni, che producono effetti impensabili e innovativi per il mondo di allora nell'educazione dei disadattati. L'ospedale costituisce il teatro della loro azione, oppure è il luogo dove inizia la loro storia, sempre nella medicina, e così cura educativa e cure mediche si incontrano. Ecco il perché di questa specificità della Pedagogia Speciale e il suo incontro con altre scienze e discipline, fin dall'inizio della sua storia contiene questa contaminazione, la Pedagogia Speciale si arricchisce dei contributi di questo difficile rapporto fra psichiatria, medicina e pedagogia a partire dalle sue origini: c'è un malato (il bambino), c'è il medico, c'è l'ospedale.

Jean-Marc Gaspard Itard è stato medico, pedagogista ed educatore francese. Specializzato nel lavoro con i ragazzi sordomuti, direttore dell'Istituto Nazionale per sordomuti di Parigi, è da molti considerato il padre-fondatore della pedagogia speciale. Esperto dei problemi dell'udito e della parola, nel 1821 pubblica il *Trattato delle malattie dell'orecchio e dell'udito*, confermando la sua sensibilità per l'interazione tra i fenomeni fisico-organici e quelli psicointellettuali. Itard ha avuto il grande merito di farsi carico di un individuo giudicato dai medici dell'epoca "ineducabile", Victor, di avergli dato dignità e in un qualche modo anche una famiglia. L'opera educativa di Itard si ispira al sensismo di Condillac, in quanto riterrà fondamentale l'educazione dei sensi, Madame Guérin cura la sfera affettiva, sul sentimento dell'eguaglianza e sulla socialità si affida a Rousseau. Tutto ciò porta Itard a criticare quello che chiama "la metafisica delle idee innate" e a credere piuttosto nella forza dell'esperienza educativa. In sintesi, Itard adotta uno sguardo pedagogico che si sofferma sull'educazione senso-motoria alla base dei processi intellettivi (Condillac), sul linguaggio dell'azione e sulla relazione empatica (il ruolo complementare di Madame Guerin). Nel 1837 Itard incontra quello che sarà il suo migliore allievo: Édouard Séguin, chiamato per sostituirlo come medico in un caso di idiozia.

Édouard Séguin studia medicina con Jean-Marc Gaspard Itard; inizia a lavorare come tirocinante all'ospedale psichiatrico di Bicêtre a Parigi dove segue alcuni casi di bambini con disabilità intellettive (bambini "idioti"). Séguin non condivide, però, la sanitarizzazione del trattamento dei bambini disabili, ed entra in polemica con Esquirol – famoso psichiatra alienista allievo di Pinel –, affermando che «guardavano e non vedevano».

Nel 1847 Séguin fonda a Parigi la prima scuola speciale in Europa per bambini con disabilità intellettiva. Repubblicano convinto partecipa alla rivoluzione parigina ed è costretto all'esilio negli Stati Uniti. A Portsmouth, fonda un Istituto medico-pedagogico per bambini disabili, nel 1873 crea l'Associazione americana degli operatori sanitari e sociali che si occupano dei "deboli mentali" e scrive diversi testi sull'educazione dei disabili mentali e intellettivi.

Educatore e medico, Séguin è convinto che l'educazione abbia una funzione nobile di elevamento culturale e morale e che sia soprattutto grazie ad essa che ogni bambino possa svilupparsi compiutamente come essere umano. Egli intuisce che i principi applicati al "trattamento morale" dei bambini anormali possano essere posti a fondamento di un metodo globale di educazione, efficace per tutti, che preveda un ordine negli apprendimenti. Il bambino con ritardo mentale non è ontologicamente differente dai bambini normali, la sua situazione può dunque essere modificata attraverso un'educazione personalizzata e metodica: si tratta di "partire da quello che il bambino sa e può, per condurlo passo passo al conosciuto e al possibile di tutti". Il programma per punti di Séguin: 1. Sviluppo delle funzioni sensoriali e intellettuali, ma anche sviluppo della volontà e della socievolezza. 2. Tramite i sensi, sviluppo di nozioni su cose e persone. Per induzione e deduzione, far pervenire il ragazzo al ragionamento. La nozione dipende dalla percezione, e può essere facilmente indotta dal maestro. Le idee invece dipendono dall'intelletto, e il maestro può solo suscitare circostante propizie e facilitanti. 3. L'educazione ha senso solo nel ludico, nel concreto. Ruolo della natura. 4. Procedere sempre dal conosciuto all'ignoto, dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto.

Il suo lavoro con i disabili psichici è fonte di ispirazione per l'educatrice italiana Maria Montessori, che riconobbe sia in Itard sia in Séguin i suoi principali ispiratori. La grande educatrice italiana pronunciò queste parole molto significative nel 1926 (Itard, 1970, p. 11):

> I lavori pedagogici dell'Itard sono interessantissime descrizioni minuziose di tentativi e di esperienze pedagogiche: e chi oggi le legge deve convenire che quelle furono le

> prime prove della pedagogia sperimentale […]. Itard può dunque essere chiamato il fondatore della pedagogia scientifica e non Wundt e Binet, che sono invece i fondatori di una psicologia fisiologica […] Dopo ciò continuai le mie esperienze sui deficienti a Roma e li educai durante due anni. Seguivo il libro del Séguin e anche facevo tesoro delle mirabili esperienze di Itard: feci inoltre fabbricare, sulla guida di tali testi, un ricchissimo materiale didattico […]. Conquistata con l'esperienza la fiducia nel metodo Séguin, io, dopo che mi fui ritirata dall'azione attiva verso i deficienti, mi rimisi a studiare le opere di Itard e Séguin. Sentivo il bisogno di meditarvi. Così feci ciò che non avevo mai fatto e che pochi forse potrebbero ripetere: ricopiai in italiano, da cima a fondo, gli scritti di questi autori, in calligrafia, quasi preparando dei libri, come i Benedettini prima della diffusione della stampa.

Le opere di questi medici aprono su un approfondito studio delle fonti montessoriane, ma altri motivi rendono di emozionante attualità la triste storia di Victor. Sia i successi ottenuti da Itard nell'educazione del Selvaggio che gli insuccessi sono ricchi di un pensiero illuminante. Itard ha compiuto degli errori di metodo dovuti alla sua formazione sensistica propria del periodo storico, ma ha scoperto che la deprivazione socio-culturale, protraendosi oltre il dovuto, provoca processi irreversibili sulle funzioni intellettive.

5. La mediazione dello psichiatra

Per una esauriente documentazione sul rapporto fra medicina e pedagogia si rinvia al libro *La difficile storia degli handicappati*, di Andrea Canevaro e Alain Goussot (Roma, 2000), dove fonti, tracce, quadro semantico ci riportano alle *immagini* e alle *permanenze* degli handicappati nel tempo. Goussot cita Foucault e afferma:

> Foucault ci ha dato un esempio di analisi dello sguardo medico (2000, pp. 31-32) in *La nascita della clinica*, dello sguardo punitivo in *Sorvegliare e punire* e di quello custodialistico con la nascita del manicomio nella *Storia della follia nell'età classica* […] L'approccio di Foucault rappresenta una vera rottura epistemologica nella misura in cui inizia a considerare la genesi e l'organizzazione della psichiatria sia come istituzione che come sapere; si tratta di un'«archeologia storica» dello sguardo psichiatrico […]. Foucault sottolinea come lo sguardo medico finisce per catturare la follia; non resta più che «la coppia medico-malato nella quale si riassumono, si legano e si sciolgono tutte le alienazioni».

Philippe Pinel

È uno dei protagonisti del rinnovamento operatosi nella psichiatria nell'ultimo scorcio del XVIII secolo, poiché grazie alla sua preparazione che oggi si direbbe multidisciplinare guardò ai problemi dei malati di mente in un modo nuovo. Compì studi teologici all'Università di Tolosa, lauree in lettere e medicina, approfondimenti a Montpellier delle conoscenze mediche, naturalistiche, matematiche e letterarie e si perfezionò nella lingua inglese. In seguito, a Parigi, si dedicò al giornalismo scientifico, scrivendo di testi di economia politica e malattie mentali. Fu successivamente assegnato all'ospedale di Bicêtre, dove liberò gli alienati dalle catene in cui venivano trattenuti, trasformandoli in malati da curare. Lo stesso fece al Salpetrière, valorizzando il colloquio nel trattamento mentale. Al Salpetrière, a Parigi, fu il primo medico che si propose metodicamente di curare i pazienti psichiatrici gravi, e non solo di "custodirli" negli ospizi come si usava allora. Questo atto, ispirato a ideali di libertà e fraternità della Rivoluzione francese comportò la diffidenza dell'autorità. Nasceva però il rischio che la segregazione fosse decisa dal potere e che i malati mentali, pur liberi dalle catene e assistiti da un medico che seguisse la malattia, finissero reclusi in un isolamento senza fine. È considerato un innovatore della psichiatria per la nuova concezione che egli introdusse nei riguardi del malato mentale separandolo da altre figure di emarginati sociali con i quali veniva comunemente associato. Grazie alla sua preparazione multidisciplinare introdusse per primo l'analisi fisiologica della malattia mentale facendola emergere dal clima di mistero e superstizione che sino ad allora l'avvolgeva. Nei suoi scritti e nella sua pratica clinica, diede importanza a diversi elementi terapeutici, fra cui la costruzione di un rapporto personale attraverso colloqui con il malato, metodi di "terapia morale" (antesignana della psicoterapia). Teorizzava la necessità per il medico di scoprire i legami tra le malattie e le mutazioni anatomiche sostenendo che compito dell'indagine medica è ricercare le connessioni tra malattie e alterazioni anatomiche. Nel 1801 scrisse il *Trattato medico-filosofico sull'alienazione mentale* dove classificò, in base a lesioni organiche, malattie mentali come: la melancolia (delirio parziale); la mania (delirio generalizzato); la demenza (indebolimento intellettuale generalizzato); l'idiotismo (mancanza totale delle funzioni intellettive). Avvia, in seguito all'insegnamento di Pussin, il "trattamento" morale" dei pazienti psichiatrici, che verte sul potenziamento della parte sana della loro personalità attraverso l'educazione, la persuasione e la disciplina. In tale metodo le istanze umanitarie e permissive si intrecciano con quelle direttive e repressive ed è fuori di dubbio che esso si fonda su di un'intuizione di grande

portata, destinata ad interessanti sviluppi nella psichiatria francese dell'Ottocento e confluita poi nella nascita della psicoanalisi. Jean-Baptiste Pussin era un sovrintendente dell'ospedale che, insieme alla moglie e alla collega Marguerite, stabilì un trattamento più umano dei pazienti con disturbi mentali nella Francia del XIX secolo. Nel 1784 ottenne la carica di sovrintendente al reparto psichiatrico e dal 1786 fu assistito da sua moglie Marguerite. Il loro approccio è diventato noto come trattamento morale. Pussin sosteneva un trattamento relativamente umano coi pazienti, si dedicava a un lavoro psicologico e manteneva registri riguardanti le sue osservazioni empiriche e le sue proposte terapeutiche. Nel 1793 fu visitato al Bicêtre dal medico Philippe Pinel che aveva appena iniziato a lavorare in ospedale. Pinel è stato colpito dall'approccio di Pussin e dai risultati positivi che aveva ottenuto. Nel 1797, dopo che Pinel se ne fu andato, Pussin istituì una riforma che vietò definitivamente l'uso di tutte le catene per trattenere i pazienti (le giacche di forza hanno continuato a essere utilizzate, tuttavia). Non molto tempo dopo che Pinel fu assegnato all'ospedale Salpêtrière, fece in modo che Pussin si trasferisse con lui come assistente speciale. Questi medici intuiscono che le turbolenze passionali siano la causa dei disturbi psichiatrici, e che tali turbolenze, pur avendo fondamento nella costituzione del soggetto, siano influenzate potentemente in senso positivo e negativo dall'ambiente entro cui, col passare del tempo, la loro esperienza perderà progressivamente senso. Queste idee, riprese dallo psichiatra Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772-1840), ispirarono il regolamento psichiatrico del 1883 che rimase in vigore sino al 1990. Foucault e Basaglia ne hanno sottolineato il carattere mistificato, rivolto a difendere l'ordine sociale borghese. La liberazione, di fatto, avviene in uno spazio asilare chiuso, governato e dominato dal potere medico, destinato a diventare, in pochi decenni, un'istituzione totale, la più terribile in assoluto, del pianeta. Si può rimproverare a Pinel di essere stato il liberatore dei malati dalle catene e, al tempo stesso, l'inventore sia del manicomio sia della gabbia nosografica.

Franco Basaglia

Franco Basaglia è stato psichiatra, neurologo e docente, innovatore nel campo della salute mentale, riformatore della disciplina psichiatrica in Italia, fondatore di Psichiatria Democratica e ispiratore della Legge 180/1978 (che ne prende il nome), colui che introdusse la revisione ordinamentale degli ospedali psichiatrici in Italia, promuovendo trasformazioni nel trattamento sul territorio dei pazienti con problemi psichiatrici. È considerato lo psichiatra italiano più influente

del XX secolo. La rivoluzione basagliana è una rivoluzione che si fonda sul riconoscimento della complessità intersoggettiva.

> Nella situazione psichiatrica attuale (Basaglia, 1982, pp. 4-5) il problema non è soltanto quello di trasformare una realtà oppressiva, violenta, mortificante dove il malato è ridotto ad essere un uomo senza diritti e senza un ruolo sociale. Anche se la maggior parte delle nostre istituzioni psichiatriche è ancora drammaticamente legata alla realtà manicomiale di tipo tradizionale, il rovesciamento istituzionale è ormai acquisito come reale-possibile. Fa quindi parte della nuova cultura che sta formandosi, seppur faticosamente, e che è stata determinata da alcune punte avanzate. Il manicomio come istituzione in cui occultare e negare la malattia mentale, cambierà velocemente faccia, perché la sua violenza è stata smascherata e dimostrata disumana, oltre che inutile: i malati mentali disturbano meno in una Comunità Terapeutica che in un manicomio tradizionale […]. L'istituzione psichiatrica resta il luogo in cui vengono gestite le devianze, in netta rispondenza al sistema sociale in cui tali istituzioni sono espressione. Il manicomio tradizionale può essere una contraddizione in una società di tipo neocapitalista e la Comunità Terapeutica potrebbe esserne la soluzione ideologica adatta. Ma il tipo di distanza esistente fra il «sano» e il «malato», fra la «norma» e la «devianza», resta sempre fissato da chi detiene il potere e stabilisce i valori. L'azione eversiva della Comunità Terapeutica che voleva smascherare il castello dei pregiudizi scientifici su cui la psichiatria tradizionale si fonda, perde quindi ogni suo significato nel momento in cui viene assorbita come modello di una nuova realtà istituzionale, all'interno di una medesima struttura. In questo modo, le nuove contraddizioni che si evidenziano non possono che venire coperte e soffocate attraverso l'ideologia comunitaria che le spiega, le scioglie e le risolve.

Come afferma anche Tosquelles: ciò che viene fissato, stabilito, ridotto a metodo o a modello perde valore, conta solo la prassi.

Jean Oury

Nel capitolo "La nozione di soggetto nella pratica della psicoterapia istituzionale", Jean Oury scrive di La Borde (1976, pp. 217-218):

> la Clinica di La Borde ha attualmente più di 100 malati. Essa esiste da diciotto anni. Sarebbero necessarie migliaia di pagine per analizzare correttamente questa espe-

rienza. Chiamiamo collettivo l'insieme dell'impresa; corrisponde al livello di quel che Tosquelles chiama "Istituto". In questo collettivo sono state sperimentate un numero straordinario di istituzioni, sempre con lo scopo di creare un luogo, nel senso topologico del termine, che permetta di accogliere quelli che chiameremo gli "utenti" della psichiatria. Il significato del termine "psicoterapia istituzionale" si fonda sull'utilizzazione e sul concatenamento di (queste) molteplici istituzioni perché vi sia quel che potrebbe chiamarsi un "effetto psicoterapico".

Nel capitolo *Terapeutica istituzionale* Ginette Michaud, a proposito della parola "istituzione", allo scopo di distinguerla dalle numerose accezioni più o meno contraddittorie di cui è il supporto nel linguaggio corrente, precisa infatti che:

[…] Si osserva talvolta che l'istituzione non assicura il funzionamento dello scambio, essa anzi lo blocca in virtù di un fenomeno che chiameremo "inerzia". Il gruppo, quando crea un'istituzione, si trova in accordo con essa, ma quando si evolve, la sua "domanda" cambia. Se esso non modifica le sue istituzioni, queste rischiano di non poter più svolgere la loro funzione e diventano alienanti per il gruppo […]. La domanda del gruppo pare allora necessitare la creazione di un sistema di mediazioni per ristabilire lo scambio. Proprio attraverso questo sistema si stabiliscono i rapporti del gruppo con gli individui.

Prosegue Oury:

è su questo sfondo […] che da qualche mese cerchiamo di organizzare delle piccole unità di vita di una decina di persone, comprendenti ciascuna due o tre istruttori. Queste unità le abbiamo chiamate "Unità Terapeutiche di Base" (U.T.B.). L'esperienza è in corso. Attualmente solo poche U.T.B. funzionano. L'U.T.B., in linea di massima, ha il compito di organizzare i tipi di rapporto fra le persone che ne fanno parte; per potersi sviluppare in questo senso essa ha una importantissima responsabilità di gestione, sia economica che terapeutica. Per esempio, è all'interno dell'U.T.B. che devono essere discussi i problemi di decisione terapeutica, uscite, contatti con le famiglie, utilizzazione di certi luoghi, ecc. Senza escludere, naturalmente, l'imperiosa necessità che ciascuna delle persone che la compongono si articoli con altre istanze (decisioni mediche, coordinazione con altre U.T.B., processi di pianificazione, di accettazione, ecc). Ma la funzione più importante per l'U.T.B., è tuttavia la più difficile da organizzare e da far accettare, cioè l'essere una "unità di lavoro" dell'istruttore

> […]. Non è più l'istruttore che svolge un ruolo in un impiego del tempo determinato, ma l'unità di lavoro stessa. Ne risulta un' alterazione profonda della nozione stessa di lavoro nel collettivo: il tempo di lavoro di ciascuna persona dell'U.T.B. è difficilmente controllabile. È l'U.T.B. stessa che risponde alla norma che il collettivo esige e che fa pressione su ogni suo singolo membro in una dimensione che potremmo qualificare come etica.

Nel paragrafo "Qualche precisazione a proposito di alcuni elementi utili in terapeutica istituzionale" (1976, pp. 190-198), Oury specifica alcuni aspetti ed elementi utili nel lavoro istituzionale, quali riunione, gruppo, club, perché è proprio un'organizzazione della vita dell'ospedale a cui partecipano tutti che genera un campo vitale non alienante attraverso un'organizzazione che i membri dell'ospedale stesso si danno. La riunione si può definire, in termini semplificati, "un mezzo terapeutico, una cura psichiatrica, un elemento indispensabile di trattamento nella psicoterapia istituzionale. Ma questo a condizione che tenga d'occhio l'intera intenzione terapeutica (il malato, la collettività, l'ambiente esterno)". Oury distingue sulla differenza fra gruppo e collettivo: il collettivo è un insieme che regola le numerose istituzioni di cui l'istituto è luogo e occasione. Al suo livello si ordinano i diversi gradi della vita sociale che rappresenta. I gruppi si sviluppano nel collettivo, sono innumerevoli e con varie funzioni. Non tutti i rappresentanti di psichiatria istituzionale sono invece favorevoli ai club perché considerati conflittuali con altri gruppi, o fittizi. Tosquelles a Saint Alban invece proponeva i club.

6. Il viaggio

Sono a La Borde nell'ottobre del 2017, un viaggio lungo e avventuroso, non privo di difficoltà dal momento che una volta arrivata non ho l'automobile e chiedo passaggi agli altri convenuti, quando è possibile chiamo il taxi. Partire dall'Italia e arrivare a La Borde, nella Loira, coi mezzi pubblici è complicato, perché l'aereo arriva ovviamente a Parigi, poi occorre un treno per arrivare a Blois, e una volta a Blois un taxi. Blois è un paese costruito come se fosse un castello, viuzze, case che sembrano torri, ciottoli, muri costruiti con pietre, e nebbia, molta umidità. Nessuno per strada. La Loira è immersa nel verde, tutto è immerso nel verde, non solo il castello di La Borde, transitano pochissime automobili, non ci sono mezzi pubblici che collegano il paese vicino, Cheverny, pochi i turisti, molta quie-

te e cortesia. L'Hotel de Cormeray ha padiglioni a un solo piano, sorge accanto a un fiume su cui si piegano numerosi salici, si scorgono alcune barchette, nel giardino qua e là tavolini con sedie a disposizione dei clienti. I raggi del sole si fanno strada fra i rami piegati sull'acqua del fiume. Purtroppo al mattino esco di fretta, un passaggio un giorno da una collega psicologa ospite nel padiglione accanto al mio, poi un altro collega, il terzo giorno madame, che si offre (non ci sono taxi) di darmi un passaggio perché, pur vivendo lì, a poca distanza, non ha mai osato avventurarsi fino a La Borde. Quando madame mi lascia al castello è favorevolmente impressionata. Il clima è mite per la fine di ottobre, umido, con l'erba rugiadosa, tanta erba, alberi alti e fiori, e la quiete impareggiabile, sarebbe una vacanza meravigliosa. Invece si tratta di tre giorni di lavoro, di ascolto di tanti interventi: per me è tutto nuovo, i presenti e le tematiche degli interventi. Il mio, nel pomeriggio del 23 ottobre, mi riesce difficile, quasi incomprensibile per i presenti, avevo preparato delle foto con troppi riferimenti locali e italiani. I convegni francesi sono arricchiti da numerosi caffè e dolci, anche preparati in casa dalle organizzatrici, solitamente non manca la cena di gruppo, in questo caso andiamo al "Restaurant L'agriculture", vino abbondante. Durante gli incontri gli ospiti di La Borde ascoltano e siedono insieme a noi, ai medici e agli istruttori, e li chiamano per nome. Così, a pranzo, mangiamo tutti insieme, stagisti, ospiti, medici, ci guardiamo, io osservo attentamente perché ho difficoltà a identificare i ruoli, oppure li identifico ma occorre un po' di tempo. Si rivela molto interessante l'intervento di Patrice Eyman dal titolo "Su una certa inutilità dell'équipe medica". L'intervento di Patrice Eyman, clinico di La Borde, il 22 ottobre, è stato pubblicato su un giornale dal titolo "L'inatteso" dove sono stati raccolti tutti gli interventi dei tre giorni, grazie al lavoro di Veronique Legouis, insegnante appartenente al collettivo europeo di pedagogia istituzionale CEEPI.

> Ogni volta si dice équipe multidisciplinare per mettere in rilievo una certa idea: la ricchezza di una grande diversità di formazioni diverse, una certa varietà di angoli di visuale, di capacità, di saper fare: psichiatri, psicologi, infermieri, ergoterapeuti, educatori specializzati, aiutanti […]. Tutti sono stati formati alla stessa maniera e dicono la stessa cosa dappertutto. Ciò fa sì che non ci siano, in fin dei conti, che poche équipe pluridisciplinari. Ciò vi sembrerà totalmente folle, ma nei fatti io credo che non esista che una sola équipe: la pluridisciplinare dappertutto […]. Là, dove io lavoro, si fa parte di più équipe. La prima è il settore ospedaliero dove vado ogni mattina: aiutare la gente a svegliarsi, a prendere le medicine, a vestirsi, a lavarsi, a iniziare la giornata per potervi

> partecipare. Altre due équipe: due équipe di pack, si fa del packing a La Borde. Io partecipo per due, ciò fa due équipe in più. Poi: partecipo a un atelier di scrittura: un'équipe in più col collega e gli habitués. E sono quattro. L'anno scorso ho frequentato un atelier con un malato per partecipare a un gruppo di lavoro proposto da uno psicoanalista dove nessuno andava, allora ho riunito dei colleghi, non c'erano che Labordiani: e fanno 6 équipe. Poi ho frequentato un gruppo di parola per una persona, un altro ospite vi partecipa. Poi ancora due gruppi di parole: fanno nove équipe in questo momento […]. È l'inverso dell'équipe pluridisciplinare, è il lavorare pluridisciplinare. In breve, nove équipe: passare da un'équipe all'altra, un altro gruppo, diverso, dire una cosa, nello stesso tempo pensare a qualche cosa, in dei luoghi diversi. Voglio dire, degli ambienti diversi, con altre persone, che pensano altre cose, ciò fa la funzione dell'analisi.

Un esempio di superamento della totalità:

> La trasformazione dell'istituto, lo ripetiamo, deve unire la riorganizzazione interna dei compiti all'ampliamento dei progetti con l'esterno (Canevaro, 2004, pp. 122-133). Il fine è fornire risposte sempre più adeguate alle singole esigenze, o meglio, alle esigenze del singolo individuo con la sua storia personale e speciale in mezzo a tante altre storie personali e speciali. E a questo punto non sarà neanche più corretto parlare di "istituto" quanto di "centro" di iniziative, proposte, servizi, attività […] Ogni apertura progettuale è parallela alla valorizzazione degli operatori e, questa, parte dalla corretta informazione e dai continui aggiornamenti. La vera competenza è legata non tanto a quelle operazioni che si ripetono tali e quali per tutto un percorso professionale ma alla capacità di saper cambiare in relazione alle esigenze e alla lettura originale e nuova di ogni esigenza.

A La Borde esiste una biblioteca, che ho visitato. Ho comprato il libro *Fantasma e istituzione. Gruppo di lavoro di psicoterapia istituzionale. Atti del GTPSI Volume quarto*. Si tratta di un libro che raccoglie i verbali di riunione a cui partecipano gli psichiatri che lavorano in quell'ospedale. Dall'introduzione del libro:

> Il gruppo di lavoro di psicoterapia e di socioterapia istituzionale si è riunito ben quattordici volte dal 1960 al 1966. Tutte le sedute sono state redatte attraverso annotazioni, registrazione e le trascrizioni di Brivette Buchanan. A partire dagli archivi conservati presso la biblioteca della clinica di La Borde, noi abbiamo potuto stabilire il testo di undici di questi incontri: gli Atti del GTPSI (undici volumi stampati, altrettante

> versioni elettroniche, e il sito internet (www.gtpsi.fr) ne restituiscono gli scambi attraverso la cronologia, dopo la fondazione del gruppo fino alla creazione della Società di psicoterapia istituzionale. È nostra intenzione proporne un'edizione più curata. Essa si giustifica non solo per l'interesse storico di questi lavori, ma ugualmente per la necessità di tessere la trama di questo ricco passato nella tessitura del presente e dell'avvenire della psichiatria.

Nel capitolo relativo ai dialoghi di sabato 11 novembre 1961 sono presenti, fra gli altri, Oury, Guattari e Tosquelles. Gli argomenti sono di carattere pratico: gli scopi del gruppo degli psichiatri, la rigidità dell'organizzazione, la necessità di non ridiscutere ciò che è stato già deciso, la preparazione di interventi ai convegni, la ricerca di parole e punti comuni senza tuttavia pensare le stesse cose, l'importanza di *far girare* le informazioni per sapere cosa si fa coi malati, mettere in comune le preoccupazioni: la constatazione che, a fronte degli sforzi per riformare gli ospedali psichiatrici, si trova spesso riproposto lo stesso modello. Si richiama il significato di psicoterapia: riunioni, informazioni, contatti personali, interpersonali, gruppi, il gruppo discute della necessità che si vive di dominare tutto e intanto prolificano strutture fuori dall'ospedale che ripropongono l'ospedale tradizionale. Compaiono incessantemente nonostante gli sforzi. E la riunione continua con la discussione su La Borde e Saint Alban (2015, pp. 11-26). Negli ordini del giorno si è ravvisato la necessità di discutere di cosa sia il *fantasma*. Inizialmente si discute sul piano etimologico se fantasma si scrive con f o ph. Poi Jean Oury precisa: ogni volta che uno incontra un Altro qualcosa si illumina, non tanto incontra, meglio, quando si relaziona all'Altro. Afferma sempre Oury:

> Ogni richiamo all'altro, sotto forma di domanda, è una forma votiva, come un voto contenuto nel richiamo stesso che si fa all'Altro. E questa forma votiva mette in moto un meccanismo che fa nascere, dall'altra parte, l'emergere di un fantasma […]. Si trova un soggetto che ne incontra un altro, e quando si rivolge all'altro non lo fa sotto forma di parole.

Oury chiede come si possa analizzare un fantasma e prova spiegarlo.

> Si trova un Soggetto che ne incontra un altro, ma di fronte. In questo fenomeno di incontro, non si trova il Soggetto, si trova il Soggetto che ne incontra un altro, di

> fronte a lui. Nel Fantasma, il Soggetto in quanto Soggetto, non è semplicemente lui, è un' immaginazione, è un'altra cosa, è uno dei fattori essenziali di tutto il meccanismo: il Fantasma mette davanti al Soggetto che ha subito lui stesso tutto un lavorio in questa comunicazione, qualche cosa che ha certamente un rapporto con l'Altro che ha incontrato, ma che è assai diverso. Il Soggetto incontra l'Altro ma sotto forma degradata, non è più l'altro in quanto Soggetto, ma l'altro in quanto Oggetto […]. L'inconscio, come indica il termine, non può essere reso cosciente, ma se ne possono avere alcuni segni, certi indizi, come una specie di deciframento a partire da qualche cosa: è là che si trova il fantasma. Freud ha trovato che il fantasma è la sola zona possibile del desiderio che potrebbe essere esplorata di tanto in tanto, agendo attraverso l'intermediario del fantasma, non nel fantasma, si potrebbe anche arrivare a una certa efficacia (2015, pp. 64-70).

Di una discussione e di un confronto sul lavoro in ospedale si tratta, fino alla fine del libro, di una riunione dove tutti intervengono e mettono in comune dubbi e esperienze.

7. La Borde

La clinica di La Borde nasce nel 1953 ad opera di Jean Oury, che lavorava a Saint-Alban. Dopo la rottura con l'amministrazione del dipartimento che dirigeva, Oury se ne va con poco meno di trenta pazienti al seguito – come egli stesso racconterà più tardi sul quotidiano "Liberation". Dopo due settimane di fuga il gruppo prende possesso delle rovine del castello di La Borde. Qualche mese dopo si unisce a lui lo studente di farmacia Felix Guattari, dando inizio all'intenso lavoro di lotta e di sovvertimento politico-culturale contro la psichiatria ufficiale: flussi di desiderio contro la camicia di forza edipica, contro l'ideologia coercitiva del "modello della diagnosi medica" come dispositivo di controllo sociale, sperimentazione contro la coppia sapere-potere di Foucault. Guattari era considerato una delle fonti essenziali di ispirazione per la sinistra italiana. Il clima in Italia è questo, tutti vivono con rabbia e si riconoscono in questo desiderio che chiede una società migliore e più giusta. Desiderio è il nome che Lacan attribuisce alla possibilità di ritrovare un godimento svincolato dal narcisismo e capace di potenziare la vita, di sottrarla alla spirale della pulsione di morte. Il desiderio è metafora dell'esistenza e interrogarsi sul desiderio è interrogare quel senso di "mancanza"

che contraddistingue il nostro vivere, alla ricerca dell'altro/altra e dell'altrove, alla ricerca di una completezza. Umberto Eco scrive il libro *Sette anni di desiderio* che viene pubblicato nel 1983:

> Perché parlo di sette anni di desiderio? Perché mi pare che uno dei termini chiave di questo settennio non fosse rivoluzione, lotta di classe, marxismo […] come era stato tipico degli anni precedenti, in questo settennio si è parlato tanto, tantissimo di desiderio. Si sono scritte pagine di psicoanalisi, di letteratura, ci si è spogliati nudi in piazza, si è sparato, si è riscoperto (dicono) il sacro, tutto all'insegna del desiderio.

La Borde dunque è concepita come una comunità terapeutica aperta, dove non c'è alcuna distinzione tra operatori e residenti nella gestione della vita ordinaria. L'organizzazione ruota attorno alle attività giornaliere: griglie cartesiane stabiliscono in rotazione le mansioni e le responsabilità secondo l'idea di massima mobilità, l'individuazione problematica di coefficienti per stabilire i salari, continue discussioni e gruppi di lavoro sui temi più disparati. Un'idea di Comune in forma di laboratorio, animato dalla presenza di intellettuali, studenti, attori, filmakers, nell'esercizio costante dell'interdisciplinarietà. L'attività di ricerca politica e culturale di Guattari è sorprendente, "trasversale". Nel 1972 egli pubblica L'anti-Edipo con Gille Deleuze, il testo è un detonatore che spinge più in avanti l'evento'68. "Il corpo sotto la pelle è una fabbrica surriscaldata, e, fuori, il malato brilla, riluce, da tutti i pori, scoppiati", scriveva Artaud a proposito di Van Gogh. Dopo quell'evento, il corpo sociale scoppia, ma di desideri collettivi che avrebbero portato la malattia del comando ad organizzarsi nel riflusso degli anni '80 per la costruzione della fabbrica sociale planetaria d'oggi. Guattari non è solo, già nel 1964, in occasione del primo congresso di psichiatria sociale a Londra, il dott. Franco Basaglia pubblica un documento intitolato *La distruzione dell'ospedale psichiatrico come luogo di istituzionalizzazione.* Questo atto non è altro che l'esito di ciò che Basaglia stava conducendo presso la comunità terapeutica a Gorizia, decisamente in contro-tendenza rispetto ai luoghi di internamento presenti altrove. Basaglia è vicino alle lotte francesi. I contatti tra i due fronti non mancheranno. Nel 1968 Basaglia lavora per il comune di Parma al manicomio di Colorno, riorganizza in modo rivoluzionario quel luogo trasferendo i degenti in una ex-fattoria a Vigheffio, poco lontano da Parma. Operai e cittadini daranno una mano, costituendo il primo grande esempio di cooperazione gratuita. Basaglia chiuderà il carcere minorile, spariranno le "classi differenziali" a scuola e restituisce dignità a donne e a uomini

del manicomio. Dopo qualche anno si pensa a un film corale dal taglio documentaristico. Titolo: Fous à délier (Matti da slegare) firmato da Marco Bellocchio, Silvano Agosti, Sandro Petraglia, Stefano Rulli, Felix Guattari, che segue sempre più da vicino la psichiatria militante, utilizza il documentario come arma di denuncia. Ribadisce che occorre semplicemente fare politica, ovvero passare all'azione. L'idea della riformabilità non è sufficiente. È necessario dunque liberare una pratica forte che possa cambiare l'opinione corrente e incidere nella "carne viva". Questa azione sembra arrivare. Il gruppo di Franco Rotelli (braccio destro di Basaglia – in seguito direttore della 3a Zona a Trieste) trasforma l'ospedale in un centro culturale internazionale con l'obiettivo politico di annullare radicalmente le pratiche ospedaliere del controllo. Nonostante gli sforzi, l'Italia sembra essere ancora in ritardo. Nel 1970 Guattari dichiara che "lo stato degli ospedali e la legislazione sono senza dubbio i più arcaici d'Europa". Tutto questo naturalmente rientrerà in seguito in un disegno repressivo più vasto. Nel 1978 le cose sembrano cambiare con la Legge 180, e infatti non cambiano. Gattopardismo. Ancora oggi il tradimento delle idee basagliane nella gestione della legge 180 sta nella miniaturizzazione dell'internamento e nelle pratiche di alcuni "lager" ospedalieri o nei centri di diagnosi e cura, apparentemente più "puliti" e più "umani"; o nell'esito più recente dello spinoso problema delle circa 1400 anime detenute negli ospedali psichiatrici giudiziari a carico delle Regioni. Un restyling dunque delle strutture e/o del potenziamento dei servizi di salute mentale sul territorio, all'insegna del "Riordino della medicina penitenziaria". Anche in Francia, come altrove, le cose non vanno come dovrebbero, ma i problemi oramai sono sul tavolo, mentre il dispositivo psicanalitico assume la forma statutaria e dilaga nella società. Ancora un documento. Siamo nel 1988, e il film-verità porta la firma di Raymon Depardon. Urgences si pone alla "giusta distanza" tra gli operatori del primo soccorso dell'ospedale parigino e i pazienti (schizofrenici, alcolizzati, depressi, compulsivi) "parcheggiati" dalla polizia. Guattari parlerà di una visione che mostra "tutte [quelle] rotture esistenziali [che] lavorarono direttamente sulle nostre linee di fragilità". La fragilità, l'assenza, il crollo.

PARTE SECONDA

LA PEDAGOGIA ISTITUZIONALE

È importante che i bambini "moderni"
ritrovino ciò che hanno perduto: la mancanza.
È meglio sapere che il desiderio non è il
bisogno: si tratta di tradurre questo nei fatti…
Fernand Oury, 1995

1. Introduzione

Ho una carta prepagata utile per viaggiare ma con questa carta Champ Social non mi concede di comprare *Memento*, il libro di René Laffitte. Quando ritorno in Francia, per partecipare a un seminario, una mia amica ha potuto comprare per me il libro con la sua carta di credito francese. A Porte Maillot, in un pomeriggio di maggio, fa caldo: faceva caldo in Italia, quando sono partita. Il giorno dopo, con la Carte du printemps – le Plan de Paris, ripercorro al contrario il tragitto del Metro, parto da Montreil e scendo al Louvre. Rue de Saints Pères è una via laterale di Boulevard Saint Germain. Il prof. Bruno Robbes dell'Università di Cergy Pontoise mi invita a partecipare il 19 maggio al seminario *"Facon de faire et facon de dire… La Pédagogie institutionnelle". Le jeudi 19 mai de 15.h00 à 18h00 – Invitation à venir parteger la séance du Seminaire Franco Brésilien – SFB - Quand nous recevons Mme. Marta Helena Burity Serpa, Professeur de Psycologye et Education Spéciale, Universitè Federal de Campina Grande – PB (HHCG), Brésil. Sa conference a pour thème: "La pédagogie*

institutionnelle appliquée au Brésil: une théorie francaise qui lutte contre la violence à l'école et contribue à l'éducation inclusive".

"Pour qu'une école "inclusive" recoive tous les élèves, sans aucune discrimination, en particulier ceux qui ont un handicap, l'école doit s'adapter à la diversité qui compose la communité scolaire. Et pour cela, il est nécessaire qu'elle utilise de nouvelles pratiques et que tous les élèves soient "inclus" dans un processus efficace d'apprentissage".

Discutant: Mme. Joice Mary Adam, Professeure Associée à l'Universidade Estadual Paulista – UNESP. "Les politiques de préventions de la violence scolaire comme politique public au Brésil".

L'invito è firmato da Ana Maria Pecanha, Chercher associéau Laboratoire – Responsable du Séminaire Franco Brésilien – SFB. Il Seminario si svolge all'Université Paris Descartes – Sorbonne Salle Piaget.

Arrivo con largo anticipo e davanti alla porta della Salle Piaget incontro Marta, che è contenta di conoscermi. Il seminario non sembra affollato. E così ciascuna di noi racconta la sua esperienza di Pedagogia Istituzionale: Marta presenta un video da lei realizzato i cui protagonisti sono un gruppo di ragazzini brasiliani (potrebbero essere di una nostra scuola media inferiore) durante il Consiglio. Marta spiega e commenta. Per concludere, esponiamo a turno riflessioni, riferimenti personali, esperienze. Il pomeriggio ha il suo epilogo a Les deux Magot. Capisco che tutte le signore presenti, con cui ho piacevolmente trascorso questo pomeriggio inaspettato, per gentilezza, accoglienza, contributi culturali, fanno parte di un progetto di collaborazione internazionale fra Francia e Brasile sul tema della Pedagogia Istituzionale. La giornata per me si conclude con grande soddisfazione anche dal punto di vista professionale perché posso confrontarmi con altre esperienze e raccontare a un seminario franco-brasiliano la mia. Tutto quello che accade mi rende euforica: faccio incontri interessanti, condivido punti di vista, non finisce mai il senso di sorpresa che provo al momento in cui espongo la mia esperienza. E poi la città di Parigi, che fa da cornice a queste mie iniziative, gioca la sua parte: come non sentirmi emozionata ad entrare alla Sorbona, come restare indifferente durante il caffè nel bar che fu di Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir. Poi rientro a Montreil: sembra di essere a Bologna, tanti sono migranti. Montreil per me ha un'aria familiare, perfino rilassante. Al centro di accoglienza c'è via vai di volti seri e scuri. Anche io come loro mi sento un po' spaesata. Mi sento erede di un pensiero e vorrei trovarne i segni intorno a me. Non ho saputo aspettare la risposta dei professori francesi a cui ho scritto freneticamente e ora le Università con cui sono in contatto sono più di una. Sento la necessità di leggere dei libri, di documentarmi. Il giorno dopo, quello della partenza, vado in aero-

porto al mattino presto, così ho tutto il giorno per leggere. Ho letto "avidamente" *Memento* perché la necessità di un confronto mi è essenziale per andare avanti: è il primo libro in lingua originale, scritto in anni abbastanza recenti, che mi ha fatto capire che in terra francese la Pedagogia Istituzionale è ancora viva. Quel giorno ho trascurato la documentazione, mi sono soffermata alle definizioni e agli aspetti più teorici. Quando sono salita sull'aereo avevo letto tutto quanto mi tornava utile per avere le idee più chiare. Il volo di ritorno è sempre brevissimo perché la mia mente è per tutto il tempo assorbita in qualche idea o impegnata a rielaborare gli avvenimenti. Finalmente *Memento*.

Nel 2016 mi reco ben quattro volte a Parigi: a seguito del seminario di maggio *Facon de faire et facon de dire… La Pédagogie institutionnelle*, entro a far parte dell'associazione AFDECE (Associazione Francese di Educazione Comparata e degli Scambi), fondata nel 1998, con l'obiettivo dell'educazione comparata in Francia e nel mondo, e dei benefici che ne possono venire fra scuole e istituti, licei e università.

"L'AFDECE vuole essere il luogo di incontro delle teorie e delle pratiche, degli universitari e degli insegnanti, dei responsabili amministrativi e dei pedagogisti, di tutti i protagonisti dell'educazione comparata nel mondo".

Un sito internet è messo a disposizione di tutti coloro che fanno parte dell'associazione o sono interessati. L'associazione cura giornate di studio, convegni, pubblicazioni. Il convegno, 27-29 ottobre 2016, si intitola *Riformare la scuola? Il contributo dell'educazione comparata. Omaggio a Louis Porcher*. Il convegno intende rispondere alle domande:

Quali finalità per le scuole? Quali sono i suoi obiettivi prioritari? Per quale società? Quali sono i valori che deve innervare la nostra società? E come si può lavorare su questi valori a scuola? Quali sono i livelli del sistema educativo che devono essere rivisti prioritariamente? Cosa va ripensato? I contenuti disciplinari? Le conoscenze? Le competenze? L'organizzazione degli insegnamenti? Come introdurre più democrazia e solidarietà fra gli allievi, futuri cittadini?

Il convegno avviene alla Università Paris-Descartes, Facoltà di scienze umane sociali della Sorbona. Al convegno acquisto il libro *Educare alla diversità in Europa. Sperimentazioni condotte in otto paesi europei*. Di questo progetto di scambi europei si dice nell'introduzione (Hugon, Pezeu, Bordes, 2010).

Tre obiettivi sono stati assegnati al progetto dell'associazione:

- Approfondire la comprensione, nei differenti paesi, della nozione di diversità.

- Studiare delle azioni pertinenti, creative e divulgabili riguardanti l'educazione alla diversità nell'educazione formale e informale.
- Costruire una rete di insegnanti, di decisori e di ricercatori mobilitati su questo tema e disposti a sostenere le loro.

2. Laffitte il maestro

Memento è un libro scritto da pedagogisti e insegnanti francesi. A colpo d'occhio non sembra un testo organico e accademico, ma un insieme di appunti, potrebbe essere scritto da un maestro, i pensieri sono *in viva voce* tanto sembrano affacciarsi istantaneamente alla sua mente, è un libro di didattica (leggendo ci si trova in classe), ma anche di Pedagogia. Il titolo completo è *Memento de Pédagogie Institutionnelle, Faire de la classe un milieu éducatif,* Champ social *René Laffitte e le groupe Vers une Pédagogie Institutionnelle*. È il lavoro di un gruppo, non di un solo autore. Si legge nelle prime pagine: il gruppo di elaborazione pedagogica *Verso la pedagogia istituzionale* è un piccolo gruppo di lavoro dell'Associazione VPI, che produce monografie, libri e stages. Riunisce una dozzina di praticiens che hanno tutti una lunga esperienza delle classi, delle tecniche Freinet e della Pedagogia Istituzionale. In questo libro scrivono: Iaumeta Arribaud, Marguerite Bialas, Martine Boncourt, Annick Marteau, Mireille Perbal-Laffitte, Catherine Pochet, Isabelle Robin, Françoise Thébodin, Brigitte Vicario, Patrice Baccou, Patrice Buxeda, Ludovic Cadeau, J. Claude Colson, René Laffitte e Fernand Oury. Anche in questo testo si ritrova una delle caratteristiche dei libri di Pedagogia Istituzionale: parecchi io e parecchi noi si incrociano. Recita la biografia di René Laffitte: per tutta la sua vita René Laffitte non ha mai smesso di dichiararsi il prosecutore dell'opera di Fernand Oury, senza mai aver preteso di superarlo. Sempre egli ha giudicato più importante mantenere vivi i punti della teoria, della pratica e dell'etica del suo amico, di cui egli sarà stato fino alla fine uno dei più fedeli compagni pedagogici, durante i venti ultimi anni della vita del fondatore della pedagogia istituzionale. Ma il suo operare personale ha soprattutto dimostrato che si poteva fare della Pedagogia Istituzionale senza essere Fernand Oury, ma con Fernand Oury. Egli ha sempre rivendicato ciò che aveva chiamato «un héritage d'instituteur», in uno dei suoi più bei testi.

La Prefazione di Jean Oury inizia con una dichiarazione contro i sostenitori dell'evidenza e del fatalismo:

> Un Memento non è un manuale. In un attimo è nella complessità; scogliere enormi, sentieri che si scoprono nel rischio del cammino. E nonostante questo tutto è semplice, d'una semplicità magistrale. Con dei sistemi di difesa contro le stupidità pedagogiche e psicologiche, al fine di evitare scivolamenti verso fantasie di evidenza (Laffitte, 1999, p. 11) […] contro le abitudini segregative, le procedure psicologizzanti, gli a priori della buona coscienza, i pregiudizi, le abitudini culturali sempre più tecnocratiche, simili a malattie sempre più incurabili in questa società dei consumi (adesso diremmo dei mercati). Niente di peggio dell'evidenza, il consenso, il va da sé delle buone coscienze […].

In queste affermazioni si incitano gli uomini a smascherare le contraddizioni proprie del "pessimismo dell'intelligenza" e a mettere in campo "l'ottimismo della volontà", per un futuro più giusto e il valore della politica: Gramsci esorta gli uomini tutti ad agire insieme nella società per trasformarla a partire dalla cultura, per affrancarsi dalla "pigrizia fatalistica" di chi vive passivamente gli accadimenti, come se fossero il prodotto di un'imperscrutabile necessità storica (così vengono percepiti oggi, dal cittadino globale, la crisi e le scelte anonime e impersonali dei mercati) (Laffitte, 1999, p. 13). Jean Oury scrive questa prefazione nel 1999.

> […] Voi constaterete in questo testo che l'educazione, la pedagogia, l'analisi e la psicoterapia insieme sono intimamente tessute. Qui l'istituente, come viene chiamato, come si dice, (è) un soggetto desiderante […]. Noi siamo lontani dai tabulati delle valutazioni ufficiali fondate su una logica binaria: pura astrazione che si infiltra nell'esistenza, nel quotidiano standardizzato di gruppi che hanno perduto la loro dimensione gruppale (Laffitte, 1999, p. 14). La scuola umanistica, quella dell'uomo, mostra segni di un declino e ha bisogno di essere difesa. Quando la scuola si lascia affascinare dal mito della misurazione corre un grosso rischio: quello di trascurare l'alunno e la sua capacità di imparare. Così come una clinica che si occupa della disabilità sul piano individuale e la indaga unicamente dal punto di vista delle caratteristiche specifiche di quello che manca allo scopo di definirla, corre il rischio di allontanare il pedagogico dall'inclusione, di separare anziché vedere l'aspetto univoco della persona, di non valorizzare la dimensione gruppale della prossimità. Può succedere che, trascinati dal cognitivismo di impostazione anglo-americana, affascinati da una modernità che sembra coincidere con modelli quantitativi, si corra il rischio di dimenticare la soggettività dei ragazzi a favore dell'oggettività delle prestazioni. La quantità si può misurare, ma non la qualità soggettiva che caratterizza ciascuno di noi. E questo non

> accade solo a scuola, ma ogni volta che si escludono l'incontro e il dialogo. Per educare i giovani non serve entrare in contatto con la loro soggettività, oppure è troppo difficile, non si raggiunge una valutazione oggettiva, meglio attestarsi alle competenze, alle abilità, alle prestazioni. In una parola quello che è umano conta meno.

E Jean Oury prosegue citando un'occasione importante:

> Io non dimentico di avere proposto nel Congresso Freinet del 1958 il termine di Pedagogia Istituzionale per analogia con la Psicoterapia Istituzionale, perché sono in questione gli stessi elementi: si tratta di critica permanente secondo Freud e Lacan di quel che succede nella quotidianità in costante correlazione con le strutture micro sociali e alienanti: si tratta qui di problemi gravi che riguardano tutti. Leggendo questo libro si scopre che il pedagogico, l'analitico e il terapeutico insieme sono intimamente tessuti. Il desiderio e la funzione del limite non possono esistere senza la complessità strutturale, per non cadere nelle antinomie e nella logica seriale e segregativa, a vantaggio di un campo d'esperienza costantemente rinnovato per la realizzazione della singolarità. Lo scopo ultimo di ogni pedagogia è l'emergere della singolarità, e non della serialità, a vantaggio di una versione falsata della verità democratica.

Jean Oury, medico psichiatra, fratello di Fernand Oury, direttore della clinica di La Borde a Court-Cheverny è all'origine, con François Tosquelles, della Psicoterapia Istituzionale. Autore di numerose opere e articoli, ha realizzato per più di vent'anni un seminario mensile a Sainte-Anne, e un altro a La Borde. Questi seminari hanno dato origine a molteplici pubblicazioni. Insieme a Tosquelles ha scritto fra gli altri: per le edizioni Galilée, *Création et schizophrénie*, 1989, *Onze heures de soir à La Borde*, 1992, *L'aliénation*, 1992; per altre case editrici: *Psychiatrie et psycothérapie institutionnelle*, Payot, Paris, 1976, *Le collectif*, Éditions du Scarabée, Paris, 1986 e *Les Séminaires de La Borde*, 1996-1997, Éditions du Champ Social, Nîmes, 1998.

3. Le premesse della Pedagogia Istituzionale

La prima parte di questo libro si apre *a proposito della scrittura di un libro impossibile da scrivere* (Laffitte, 1999, p. 17) e verranno riconsiderati uno ad uno i principi che seguono affermati in premessa:

- la pedagogia istituzionale è un insieme non chiuso di risposte possibili alle questioni che, anche se non sono poste, si danno continuamente a chiunque si proponga di fare opera di educazione e di apprendimento;
- non si tratta di un metodo;
- la classe, si tratta di una realtà complessa che non si può apprendere razionalmente, essa si caratterizza tanto per le domande che pone che per le risposte che essa elabora. Come realizzarla?
- se fosse sufficiente spiegare la Pedagogia Istituzionale per metterla in atto, saremmo in tanti a conoscerla […], anzitutto perché tante affermazioni non sono valide se non in una situazione precisa;
- Freinet ha dato una risposta. Egli scriveva negli anni '30 del secolo scorso: noi non vi diciamo praticate il metodo del testo libero. Installate una stamperia nella vostra classe e vedrete dove ciò vi porterà. Egli proponeva delle tecniche e degli strumenti, dei mediatori che eliminano la struttura binaria della relazione pedagogica abituale;
- La trasformazione della classe: il maestro di scuola ha sempre una relazione forte e complessa con la sua classe. È una metafora dire che fa corpo con essa. Nella trasformazione della classe non si può risparmiare energia, quella necessaria a vincere resistenze, affrontare certe angosce, affrontare certi fantasmi. Non si può fare senza desiderio.

4. Non si tratta di un metodo. È un insieme non chiuso di risposte possibili

Non ho mai raccontato né ai genitori né ai colleghi, nemmeno alla mia collega, di seguire le indicazioni della Pedagogia Istituzionale. Io non spiego, ma programmo, faccio, realizzo. Probabilmente non la capisco abbastanza, come ho già scritto, ho soltanto il libro di Vasquez e Oury e io non so bene che cosa sto facendo, mi piace e la trovo adatta, mi convince, condivido le affermazioni di Dolto, trovo che le tecniche Freinet siano opportune da seguire per il gruppo-classe che mi è stato affidato, sono anche divertenti. Tra l'altro mi sembra che la scuola permetta di realizzare quanto ritengo opportuno, quindi mi lancio con le poche indicazioni di Aïda Vasquez, che non sono metodo, sono tecniche, temendo che se avessi spiegato avrei fatto confusione.

Avevamo una programmazione impegnativa: ogni anno si costituivano gruppi di attività di più classi insieme, a tema, quindi le famiglie venivano

convocate per la comunicazione di queste iniziative che duravano tutto l'anno scolastico. Quando ci recavamo in collina per una settimana intera in occasione delle *settimane verdi*, si faceva praticamente scuola all'aperto, perciò occorrevano autorizzazioni, accompagnamento, disponibilità negli orari e nel supporto familiare. Frequenti erano anche le visite in centro storico, i matinés a teatro, ogni tanto al cinema e alle diverse iniziative (impossibili oggi da documentare), che offriva la città. Ogni anno scolastico si caratterizzava per temi diversi, seguiva il calendario culturale cittadino, teneva conto dell'ambiente circostante sia di quartiere che ambientalista in generale, per cui aggiungere altro, quando non si sapeva bene come chiamarlo, mi sembrava inopportuno. Aïda Vasquez nel suo libro accenna a gruppi di livello e l'unica occasione che si presenta per me sono i laboratori di classi parallele in lingua italiana e matematica. Si legge nella verifica:

> il progetto ha interessato quattro classi di seconda a tempo pieno per un totale di settantaquattro bambini, due certificati, con i rispettivi otto insegnanti di classe e due di sostegno. Le classi sono state abbinate a due a due per l'intero anno scolastico. Lo realizzazione di questo lavoro ha richiesto la conduzione di due gruppi da parte delle due insegnanti di sostegno che hanno partecipato attivamente alla realizzazione di tutte le attività, allo scopo di consentire a tutti di completare il monte ore. Praticamente si è lavorato in area linguistica e matematica per gruppi di livello relativi a due classi per quattro giorni la settimana dalle 10.00 alle 12.00, quattro gruppi di lingua e quattro di matematica, da cui la presenza di dieci insegnanti. Se l'attività di interclasse è relativa all'area curricolare linguistica e matematica, le attività espressive di interclasse avvengono il mercoledì pomeriggio, per gruppi misti di tutte e quattro le classi.

Per quel che riguarda la definizione "un insieme non chiuso di risposte possibili", assai pertinente perché si riferisce all'atteggiamento che il maestro dovrebbe adottare, si intende che l'insegnante si pone domande ed è in cerca di soluzioni per la sua classe: il non chiuso ammette l'aperto. Che cosa vuole dire in Pedagogia Istituzionale sistema aperto: anzitutto, l'evoluzione della classe, che non può essere chiusa, già prevista, segue il suo sviluppo, in questo senso serve la monografia che registra e aiuta a comprenderne l'evoluzione e i cambiamenti. E la sua evoluzione non è unicamente quella che ha pensato il maestro, ma anche quella che manifestano i bambini con le parole. La parola è liberazione, iniziativa, proposta,

contraddittorio, idea e altro ancora È la parola di uno e la risposta di un altro. Si tratta di scambi. E poi si tratta di una scuola aperta all'esterno: le uscite-inchiesta e la corrispondenza sono finestre sul *fuori*.

Non c'è (e faccio riferimento alla mia esperienza), un album che raccoglie la documentazione di un'uscita inchiesta, così come dice Fernand Oury, ma grandi cartelloni murali rilegati successivamente in un grande libro. Ogni volta che è possibile si lavora a classi aperte, tante attività di più classi insieme. Si legge nella documentazione, classe seconda: produzione di tre audiovisivi nei laboratori di attività espressive del mercoledì pomeriggio: *La scoperta di un nuovo pianeta*, *Improvvisamente un giorno di luglio…*, *…E dopo tanti anni…* Seguono indicazioni sulla durata, la formazione dei gruppi, gli obiettivi dell'attività, i contenuti e gli incontri, gli strumenti, il numero degli interventi, la metodologia e la verifica. L'anno successivo, l'argomento dei lavori d'interclasse sarà *Il consumo*, analizzato secondo *Le materie prime e l'energia*, *l'alimentazione e il corpo*, *l'alimentazione e il tempo*, *il messaggio pubblicitario e il consumo*. I lavori iniziano il 24 novembre e terminano il 25 maggio, un intero anno scolastico. La verifica di queste attività tocca i punti relativi agli apprendimenti (la classe in questione non ottiene risultati particolarmente brillanti), i comportamenti (la situazione socio-culturale ha delle ripercussioni anche sui comportamenti, ma (questi) si possono ricondurre ad un gruppo che si muove nell'ambito della norma), i rapporti con le famiglie (difficili risultano i rapporti con quelle famiglie i cui bambini sono particolarmente svantaggiati: atteggiamenti sfuggenti, sporadicità dei contatti, parzialità delle informazioni). Noi, in pratica, facevamo tanti lavori di gruppo, parlavamo molto e spesso coi bambini, utilizzavamo materiali vari e numerosi, partecipavamo a tante iniziative: il modo in cui io e la mia collega pensavamo la classe mi sembrava ininfluente, non serviva l'etichetta della Pedagogia Istituzionale. E le risposte possibili? Sono le risposte a quei dubbi che accompagnano il maestro fino alla constatazione che non ce ne sono più, si dissolvono, trovano una spiegazione, si fermano a una tappa imprevista, si dimenticano. Riusciremo a finire il programma? Sarà vero che lascerò un segno? Che cosa succederà dopo a questi ragazzi? Avrò capito bene? A. è migliorato nel comportamento? È proprio così che si deve fare adesso? Educazione e apprendimento, dentro a un discorso culturale come quello che noi eravamo intenzionati a realizzare, non sono sinonimi: è molto complicato tenerli insieme, richiedono molte energie, bisogna costruire il calendario della settimana e attenersi a quello come strumento di controllo dei tempi e degli apprendimenti.

5. Spiegare la Pedagogia Istituzionale

Se fosse sufficiente spiegare la Pedagogia Istituzionale per metterla in atto, saremmo in tanti a conoscerla […], anzitutto perché tante affermazioni non sono valide se non in una situazione precisa (Laffitte, 1999, p. 319). Nel mio percorso professionale ho desunto, da quell'esperienza e da alcuni suoi elementi concettuali, proposte didattiche valide in diversi contesti formativi, per altre scuole in cui ho lavorato, fino all'Università. L'approccio attivo delle tecniche Freinet e l'idea di ricerca che si diffonde nella classe quando si fanno le uscite inchiesta collegate ai contenuti di apprendimento per una didattica interdisciplinare si realizzano in un progetto o in un percorso di ricerca. L'approccio attivo e il progetto mobilitano i ragazzi che diventano molto motivati all'apprendimento, stanno bene a scuola, si crea un buon clima, e insegnare diventa più semplice e appassionante. Progetto, ricerca, motivazione insieme contribuiscono a creare, proprio per la mobilitazione emotiva, un senso di avventura, di conquista, di piacevole escursione di conoscenza e di scoperta. Ho continuato a pensare la scuola secondo le indicazioni della TFPI perché la Pedagogia Istituzionale è un mezzo potente per la didattica inclusiva:

- gli scambi facilitano la comunicazione sulla disabilità e col bambino con disabilità;
- il bambino con disabilità trova sempre il suo posto, si sente parte del gruppo e può partecipare a suo modo agli scambi perché tutti, ma proprio tutti, sono nel gruppo che se ne fa carico;
- l'incapacità di ogni compagno in difficoltà viene accolta dal gruppo ed egli è normalmente aiutato durante le attività;
- il bambino con disabilità non si sente a disagio e non è inibito nelle sue manifestazioni perché vige libertà, riservatezza, accoglienza, senso civico;
- le attività Freinet sollecitano partecipazione e motivazione e questo aspetto è fondamentale per il clima della classe;
- le attività Freinet richiedono azione e movimento, sono divertenti, per cui risultano particolarmente adatte per bambini iperattivi e insofferenti in genere verso i condizionamenti fisici;
- l'azione sul materiale aiuta a capire, il passaggio dall'esperienza è utile per conoscere e conoscersi;
- i tempi di apprendimento sono quelli più vicini ai componenti del gruppo;
- si può dire *coevoluzione* per chi si trova in difficoltà e per il gruppo.

Questi sono solo alcuni aspetti, a seconda dei contesti scolastici, se ne potrebbero trovare altri, e farne interessanti documentazioni monografiche.

A proposito degli intrecci che possono costruirsi fra Pedagogia Speciale e Pedagogia Istituzionale, Laffitte scrive:

> tra le tante funzioni del Consiglio, alcune sono meno evidenti delle altre ma non sono meno importanti. Così, per quel che riguarda l'integrazione, tema di moda in numerosi testi, per chiarirci sul problema, ci risuonano le orecchie. L'integrazione di un bambino dipende meno dall'empatia di un maestro quanto dall'impegno dell'ambiente in cui si pretende di inserirlo. Ciò comincia dall'accoglienza. L'esperienza mostra che l'accoglienza di un bambino nella classe non si riassume nel sorridergli e dirgli delle gentilezze e che ciò non è sufficiente per integrarlo nel gruppo. È a livello simbolico che si situano le leve dell'integrazione. Un bambino può essere in classe senza esserci […] iscritto simbolicamente (1999, p. 118). L'inconveniente è che, se ciò passa inosservato, le ripercussioni di una tale situazione, possono essere numerose e dolorosamente recuperabili.

> Abbiamo più volte evidenziato la necessità che i percorsi di individualizzazione o di differenziazione educativo-didattica progettati per l'alunno disabile si raccordino in modo sistematico e funzionale ai percorsi didattici previsti per i compagni. Per creare le condizioni affinché ogni allievo riesca a esprimere al massimo le proprie potenzialità e a vivere serenamente il suo stare a scuola non si tratta di perseguire obiettivi solo di socializzazione o solo di apprendimento, ma di apprendimento nella socializzazione, accompagnando il soggetto nella ricerca di un significato in quello che sta facendo in prospettiva della sua complessiva formazione di persona e di cittadino (Sandri, 2010, p. 112).

6. Il Consiglio e la ricerca di un altro soggetto: il gruppo

Quando leggo *Memento* non posso non pensare alla mia tesi e cercare, fra le sue pagine, gli argomenti trattati nel libro. Faccio da contrappunto, da eco, perché Laffitte scrive e il mio pensiero corre a quella mia esperienza di insegnamento nella scuola di un quartiere periferico, dove forte è la presenza di famiglie provenienti dal sud. Ci sono elementi conflittuali fra i bambini che si frappongono nell'apprendimento, per cui i risultati sono inferiori alle capacità potenziali: pro-

blemi di carattere familiare, conflitti fra gli adulti presenti in famiglia, generatori di tensioni e di angosce, sembrano aver condizionato o la formazione del carattere o le capacità di apprendimento. Non mancano situazioni di biculturalismo, dal momento che molti dei ragazzi provengono da famiglie immigrate, di origine meridionale, dove ancora forti e pregnanti sono i modelli culturali originari, patrimonio dei genitori e dei nonni, alimentati dai contatti coi parenti che ancora risiedono nei luoghi d'origine.

Per la terza volta incontriamo la definizione di Consiglio: in precedenza Andrea Canevaro, poi Aïda Vasquez e ora Laffitte:

a) Solo luogo di decisione, è la chiave di volta delle istituzioni della classe. Esso non esiste senza la classe e inversamente, la classe cooperativa perderebbe il suo senso senza il consiglio.
b) Luogo fisso nello spazio della classe, si mettono le sedie in tondo, se è possibile.
c) Momento fisso, in generale due volte la settimana. È un buco nell'uso del tempo: le attività in corso cessano. È una coupure, una scansione nello scorrimento/svolgimento abituale. Anche se non si ha niente da dirsi (che è rarissimo) ci si riunisce per separarsi subito dopo. Simbolicamente, il consiglio è indistruttibile.
d) Solo luogo di decisione, limitato nello spazio e nel tempo, il consiglio è protetto dalle leggi: io ascolto chi parla, io domando la parola, io non mi vergogno, io non dico ad altri ciò che ascolto qui. Queste leggi non sorgono spontaneamente, esse si elaborano a furia e a misura dei conflitti o delle difficoltà. Ma non si tratta di ricette: esse sono anche talvolta presentate (e imposte) come dei punti zero, delle condizioni minimali della parola.
e) Luogo di parola: produzione, decisione, mestieri, responsabili, statuti, funzioni, parola: la classe, ambiente vivente, va dunque inevitabilmente a riempirsi di tensioni, di conflitti, di blocchi, ecc. Il consiglio è fatto per ripulire e poi rilanciare la macchina, sdrammatizzare, chiarire i malintesi e rendere la vita possibile facendo in modo che la parola circoli di nuovo.
f) Il consiglio è anche luogo di parola dove il più piccolo può affrontare il costaud perché solo la parola è autorizzata. Un luogo dove bisogna sforzarsi di mettere in moto un conflitto, una rivolta, una sofferenza che si è imparato a differire.
g) Il consiglio è per non picchiarsi.
h) Diritto di veto: in quanto responsabile dei propri scolari e della sicurezza fisica e psicologica di tutti, come rappresentante dei valori della società, l'adulto ha diritto di veto e lo fa sapere (1999, pp. 113-114).

Aïda Vasquez e Fernand Oury utilizzano una metafora "organica" (1999, p. 115):

- il consiglio occhio del gruppo: tutto, nella classe, si può vedere e sapere. Queste informazioni, messe in comune, permettono spesso di vedere ciò che succede;
- il consiglio rene del gruppo: una riunione di purificazione (pulizia) di ciò che ingombra, ostruisce o annulla la vita collettiva e la produzione. Il Consiglio drena le energie bloccate nella tensione, i conflitti e le inibizioni, li recupera e li riorienta;
- il consiglio cervello del gruppo;
- il consiglio cuore del gruppo.

Scrive Laffitte nel sesto capitolo Tener conto dei fenomeni di gruppo (1999, pp. 326-327):

> dopo i tentativi dell'inizio, qualche luogo di parola è piazzato. Gli strumenti, anche rudimentali, supporti di tecniche, limitate, ci sono. L'organizzazione, modesta, è stata pensata seriamente. La macchina parte. Quando gli individui hanno imparato che possono parlare, non se ne privano più. Le loro affinità o i loro conflitti affiorano o esplodono. La fabbrica del giornale, i diversi atelier, la classe su misura, il fatto che tutti non fanno la stessa cosa nello stesso momento impongono dei gruppi, dei gruppi e dei sottogruppi diversi e fluttuanti: le occasioni di incontrare l'altro non mancano. Se si crede a Bion, questi gruppi di lavoro cooperativi, le cui armi sono l'organizzazione e la struttura, sono la sola via per dipendere dall'ipotesi di base che infetta tutti i gruppi e che corrisponde a delle regressioni incoscienti fino a uno stadio arcaico, bloccando ogni dinamismo in delle attitudini stereotipate. Tutti coloro che hanno lavorato in gruppi di bambini o di adulti, hanno potuto constatare in un certo momento, che delle emozioni, delle reazioni collettive implicite, stimolano o inibiscono il funzionamento di adattamento del gruppo. Tutti hanno conosciuto queste fasi, dove tutti i bambini della classe o ugualmente della scuola, sembrano posseduti dallo stesso demone: sono eccitati, sono addormentati, ebbene, questa mattina non sanno niente. Si spiega spesso tutto ciò col tempo, il vento del mare o la vicinanza delle vacanze. Noi pensiamo più operativamente di tener conto del fatto che la classe (come la scuola) non è che la somma degli individui. Ogni situazione di gruppo produce automaticamente, sembra, degli effetti inconsci più o meno condivisi da tutti i membri del gruppo. Dei fantasmi di gruppo infettano il clima e l'ambiente. La percezione nella realtà di questi effetti di gruppo non si limita a delle manifestazioni collettive (angoscia, agitazione, contagio). Essi si manifestano anche attraverso i comportamenti di

certi bambini. Questi, più sensibili di altri allo stato del gruppo, sono spesso vissuti come la causa delle perturbazioni: essi divengono dei casi, quando sono piuttosto dei rivelatori, dei buffoni, dei leader attendono i candidati potenziali. Il gruppo dunque pensa, reagisce e parla in quanto tale. Come per una persona, se questa vita inconscia, questo fantasmatico non può venire alla luce, essere in parte formulato, accolto, riconosciuto, allora il sintomo è al posto del linguaggio. Alcune classi, qualunque sia la loro pedagogia, non sfuggono completamente a questi fenomeni di gruppo di cui noi ci sforziamo di tener conto nella pratica quotidiana o nella scrittura di una monografia […]. L'istituzione di sistemi di mediazione di cui noi abbiamo già parlato, attraverso i quali le persone non sono più faccia a faccia ma lavorano su qualche cosa che esiste al di fuori di loro e di cui loro sono responsabili, facilitano non solamente degli scambi multipli, ma stabiliscono degli scambi reciproci. È preferibile, prima di tutto, far esistere, almeno sommariamente, questa specie di macchina che noi ci siamo sforzati di descrivere almeno sommariamente per tutto questo libro. I luoghi di parola accolgono molto bene sia il teatro interiore di ciascuno che l'espressione di questa vita di gruppo. Essi funzionano come dei veri lampeggianti, ci informano più o meno chiaramente sullo stato del gruppo. Le tecniche di produzione captano l'energia, i fantasmi e l'angoscia diffusa, per investirli nella cooperazione indispensabile alla realizzazione del giornale, della lettera ai corrispondenti, o nell'uscita inchiesta o nell'album collettivo. Questo bambino sogna, da sveglio, la sua prima presidenza del consiglio, del nuovo capo gruppo con chi ha scelto di lavorare. Noi dobbiamo modificare l'uso del tempo perché siamo in ritardo per rispondere ai corrispondenti, bisogna fermare quell'atélier che funziona male, ecc. Questi fantasmi, messi nel circuito, questa angoscia frazionata in piccole monete scambiabili sono il segno del desiderio. Anziché invadere e inibire tutto il gruppo, essi si rivelano come una riserva straordinaria di energie.

LE TECNICHE

1. Le tecniche come mediatori per la trasformazione della classe

Mentre leggo *L'educazione nel gruppo-classe* non capisco, si tratta di un libro inaspettato, però le tecniche mi sono chiare e comincio da quelle, pur adeguandomi al lavoro che svolgo in parallelo alle altre tre classi. Non possiamo installare una stamperia, ce n'è una ma in un'altra scuola, abbiamo però la macchina da scrivere (bisogna tener conto della tecnologia, anche ora) e le uscite-inchiesta aiutano a far accadere delle cose. I lavori di gruppo di interclasse, i gruppi di livello di italiano e matematica e le uscite-inchiesta all'interno della classe danno il via, diciamo che sono l'occasione per introdurre il Consiglio, utile a prendere decisioni in proposito. È complicato cominciare, occorre dare una spiegazione, più di una, poi tutto viene da sé. Alla fine della classe seconda ho raggiunto alcuni traguardi importanti: lavorare in gruppo e coi materiali elimina il problema dell'inefficienza, della disciplina, dei tempi vuoti. Le attività e le tecniche polarizzano il gruppo che procede da solo, e questo è già un buon risultato perché si crea autonomia. La relazione è mediata dalle attività e dai materiali: io non dico "facciamo così perché lo dico io" ma "dobbiamo fare così altrimenti non riusciamo a realizzare nel tempo utile il nostro programma/uscita/lavoro". Un altro traguardo è il Consiglio, che introduco motivando la necessità di prendere decisioni. La mia guida è sempre lo stesso libro, L'educazione nel gruppo classe, che vivo come afferma Laffitte a proposito di Memento:

> Questo libro è da leggere per supportare o confrontare l'esperienza, una specie di manuale. La classe cooperativa non si riassume in un kit e non può esistere senza un maestro. Si legge in ordine di priorità (1999, p. 23) […]. In primo piano sui risultati, quelli che mi sembrano risultati. E spendendo una quantità di energie indescrivibili, sarà così fino alla fine, ma è appassionante assistere alle trasformazioni, scoprire che dei bambini, fra loro tanto diversi, vivono anche a scuola la loro vita […]. Si tratta di precisare come, a partire da queste tecniche e dai contributi dei bambini, assicurare gli apprendimenti scolastici senza fare una doppia classe: la classe abituale con la sua logica (manuali, progressioni, esercizi) e la classe TFPI (1999, p. 34).

Non si rischia di fare una doppia classe, ma si vive dentro a una scuola facendone anche un'altra.

Come afferma Laffitte, la trasformazione della classe non si può fare con economia di energia necessaria per vincere certe resistenze, affrontare certe angosce e lavorare certi fantasmi: ciò non si può fare senza desiderio. Sono sempre in attesa di risultati, rimando in ogni occasione l'esito e il prodotto, mi affido al tempo, il loro tempo, quello dei bambini, con pazienza, paura e fiducia. Allora come cominciare, diciamo che da qualche parte bisogna cominciare, bisogna avere intuito professionale: noi non risparmiamo energie, siamo disponibili, non abbiamo timori a farci coinvolgere, a vederci cambiate professionalmente.

> Tenere conto degli elementi che interferiscono. È l'oggetto di tutti i nostri libri. Se i capitoli precedenti hanno potuto dare un'idea di ciò che noi intendiamo per materialismo scolare diamo qualche testo che evochi ciò che noi intendiamo per tener conto dell'inconscio e dei fenomeni di gruppo. Materialismo, gruppi, inconscio, la Pedagogia Istituzionale è un treppiede. Tanto che la struttura di una classe TFPI assomiglia ad un atomium di cui ogni elemento è causa ed effetto di ciascuno degli altri e dell'insieme [….] come cominciare (1999, p. 35).

Un maestro non ha bisogno di consigli né di insegnamenti, la classe non si costruisce come un meccano – dicono Fernand Oury e Aïda Vasquez nell'ottavo capitolo di *Memento* dal titolo "Come cominciare":

> come e perché cominciare, sottotitolo – la risposta è da dove si vuole, come si può, la classe si sviluppa simultaneamente, a seconda delle necessità, per cui bisogna tenere in conto ciò che fa da cemento. Fare della classe un ambiente educativo, la classe

> tradizionale non è un gruppo perché il bambino ingurgita la parola del maestro, e gli scambi fra bambini sono repressi, invece il gruppo è il luogo del linguaggio, di scambi reciproci a livelli di favori, di materiale, di affettività, scambi intellettuali, reali perché reciproci. Bisogna trovare attività scolastiche che impongono la cooperazione, che strutturano il gruppo, organizzano gli scambi e disciplinano le attività: i bambini vogliono agire rispettando le regole, agire in una direzione, quando giocano sono più seri di quanto si creda, hanno bisogno di responsabilità e strutture nel gruppo. Freinet al loro bisogno di attività ha dato degli oggetti materiali, quindi un linguaggio materiale. Una volta liberate le energie dei bambini con le attività di Freinet allora è il momento di creare delle istituzioni che permetteranno un funzionamento armonioso e un'azione educativa reale. Da dove cominciare? Bisogna rispondere a tre domande: cosa so fare? Cosa posso fare: posto, materiali, autorizzazioni? Da dove vengono i ragazzi, chi sono (Laffitte, 1999, p. 343).
> Come cominciare? E ripete: da dove volete, da dove potete, dappertutto ogni volta, ma in ogni settore una progressione è possibile. Non lanciatevi da soli, trovate un corrispondente, un po' di materiale, e installate, ciò non sarà che un embrione di ambiente educativo, e voi vedrete in altro modo la realtà della vostra classe. Il maestro resta al suo posto e nel suo ruolo, con i suoi strumenti d'intervento specifici. Gli strumenti del pedagogo, che non si limitano a degli strumenti, comportano dei concetti che possono dare senso a questa o a quella situazione, così delle tecniche d'intervento precise per modificare l'ambiente vicino e le situazioni che a loro volta influenzeranno le relazioni.

Scrive Laffitte, per concludere in *Trasformare la propria classe; l'oggetto di questo libro*:

> Il maestro non ha bisogno di consigli né di insegnamenti, ma di tempo e di luoghi per analizzare, sarebbe dire confrontare la sua esperienza con altri sguardi, competenti. Più tardi ci si accorge che questa trasformazione non riguarda solo la classe ma anche le persone, compreso il maestro (1999, p. 23).

I maestri non scompaiono quando si fa Pedagogia Istituzionale, anzi, il loro ruolo esce fortificato da questa esperienza, diventano figure molto importanti per il gruppo. Questo valore attribuito a noi insegnanti dal gruppo era palpabile: si era stabilita un forte accordo che non si traduceva in dipendenza, rimproveri, punizioni, ma nell'andare tutti a meta, risolvendo i dissapori, rimandando alla parola e alle istituzioni ad essa preposte la soluzione delle difficoltà e dei conflitti. Quello

che era venuto a mancare era il ruolo del maestro censore a confronto del grande ruolo che assumevano le attività da svolgere nell'organizzazione della classe e dei tempi. I traguardi da raggiungere e i lavori da completare si ergevano a strumenti per la scansione del tempo, per l'accordo all'interno dei sottogruppi, momenti utili all'aiuto reciproco e alla formazione dei gruppi, forze per mobilitare energie e vivere la settimana come risorsa per il proprio tempo e per il proprio divertimento. Ma tutto questo è da gestire, i maestri non sono sufficienti, le ansie sono tante, le domande pure. Gli insegnanti non possono realizzare la Pedagogia Istituzionale da soli, c'è bisogno di un altro sguardo, di monografie da condividere, di figure che aiutano nell'analisi dei comportamenti. Il gruppo va tenuto lontano, ma anche vicino, occorre capire quanto e come separarsene.

2. Di cosa parliamo. Tecniche Freinet e Pedagogia Istituzionale TFPI

In questo capitolo Laffitte da una definizione per punti della Pedagogia Istituzionale:

> essa è costituita da UN CAMPO limitato alla nostra competenza: la classe cooperativa primaria, ciò che succede e fa evolvere bambini e adulti (la stessa pedagogia è utilizzata con gli adulti); UN OBIETTIVO, cioè l'analisi, necessaria al lavoro, di ciò che succede nelle classi cooperative reali, attuali; UN LINGUAGGIO, quello della monografia di scolari o della classe. Non dire niente che non sia stato fatto, non generalizzazioni azzardate ma il bisogna o bisognerebbe della Pedagogia Istituzionale; UN PUNTO D'APPOGGIO come un lavoro teorico (Tosquelles, Oury, Guattari) LE TRE DIMENSIONI NECESSARIE sono costituite dalle tecniche, la produzione, l'organizzazione (Marx, Freinet), il gruppo e i suoi effetti (Moreno, Lewin), l'inconscio (Freud, Lacan, Dolto).

L'autore stila poi un elenco di "direzioni" da abbracciare in classe:

- Impegnarsi sulla vita, sulla realtà;
- Avere un disegno: creare o trovare situazioni generatrici di azioni;
- Utilizzare il contributo, le competenze, l'apporto dei bambini e del contesto;
- Sostituire alle motivazioni esterne una pedagogia della riuscita individuale e collettiva;

- Sostituire alla disciplina della caserma la disciplina del cantiere;
- Tutti i bambini sono diversi, la classe omogenea è una visione dello spirito;
- La scuola su misura dove, il desidero ritrovato, ciascuno lavora al suo livello, al suo ritmo, secondo le sue possibilità attuali;
- Buona o cattiva, ogni relazione duale, pedagogica, è nociva. Delle mediazioni sono indispensabili;
- Gli scambi materiali, affettivi o verbali sono condizione di ogni progresso (lo scambio implica reciprocità);
- Favorire la vita sociale tenendo conto degli affetti del gruppo;
- L'inconscio è nella classe: quando la parola si ferma il sintomo parla;
- Inevitabile e necessario, tensioni e conflitti si risolvono passando per la parola, il simbolico.

Le tecniche utilizzate:

- Essenzialmente le tecniche Freinet che assicurano gli apprendimenti scolastici e produzioni scambiabili che impongono la cooperazione e l'apertura della classe sul mondo attuale;
- A partire dall'espressione libera dei bambini (parole, testi, disegni) il giornale scolastico stampato scambiato diffuso;
- La corrispondenza e il suo complemento: le uscite inchiesta;
- Gli strumenti auto correttivi permettono il lavoro libero e il controllo personale;
- Qualche istituzione variata e variabile.

Attraverso anche altro:

- Luoghi di parola liberi, protetti, dove si può dire tutto;
- Un luogo di decisione: il Consiglio le proposizioni diventano decisioni comuni, regole di vita e fanno la legge a tutti, maestro compreso;
- Organizzazione della classe in sottogruppi funzionali (atelier, classi di livello, gruppi occasionali);
- Definizione precisa di luoghi, limiti, regole di funzionamento;
- Riconoscimento delle possibilità diverse di ciascuno, definizione evolutiva delle regole e degli statuti;
- Facilitazione degli scambi materiali attraverso la moneta interiore;
- La classe è nella scuola: limite di validità delle istituzioni.

Premessa a tutte le discussioni: conoscenza precisa di ciò che esiste, di ciò che, in ogni momento, è possibile, in nome di quella struttura ad atomium di cui ogni elemento è causa ed effetto di ciascuno degli altri e dell'insieme. Così, lo svolgimento apparentemente logico di questa lunga descrizione della macchina non è che una finzione per facilitare la comprensione (1999, pp. 28-29).

Tecniche, precauzioni, pieghe da evitare, non si tratta di un corso ma piuttosto di un manuale tecnico. Non si tratta più di uno studio con pretese esaustive e storiche delle tecniche Freinet in generale, ma di presentare alcune tecniche così come noi le utilizziamo (1999, p. 33). Le tecniche Freinet danno la parola a chi non ce l'ha, usiamo noi dire. Ma esse insegnano anche a leggere, scrivere, contare. Ai nostri occhi la loro efficacia risiede meno in tal e tale tecnica in sé che nel tipo di relazione che unisce queste tecniche fra loro. Si scrive per essere letti: niente testo libero senza giornale, niente lettere senza corrispondenza. Al contrario, il giornale scolastico come la corrispondenza suppone la libertà di scrivere, un luogo, un tempo e l'aiuto necessario per farlo. Sono le domande dei corrispondenti che ci inducono a porre uno sguardo nuovo sul mondo che ci circonda: dunque noi usciamo per rientrare, dunque noi scriviamo […]. Ma la realizzazione dell'album come quella della lettera collettiva ai corrispondenti non può farsi senza un'organizzazione precisa, il riconoscimento delle competenze individuali, per forza diverse, dei responsabili e delle regole di funzionamento. Queste realizzazioni non possono passare né dalla libertà totale sul piano dell'immaginario né sul piano della disciplina cooperativa sul piano di realtà. Da cui la necessità del Consiglio per organizzare, regolare e dirimere i conflitti inevitabili che prendono il via da queste situazioni complesse. È perché esse entrano nella gestione di queste situazioni complesse che queste tecniche sono educative […]. La Pedagogia Istituzionale è ciò che noi facciamo quando tentiamo di gestire tutto ciò tenendo conto dei diversi elementi che interferiscono. Un solo esempio: essere all'ascolto, dare la parola al bambino, tutto ciò è e sarà sempre più raccomandato. Provate: gli scolari abituati al silenzio tacciono aspettando di sapere ciò che bisogna dire, i bambini senza legge o semplicemente angosciati s'agitano. Si rischia di non intendersi. Perché parlare o vociferare se nessuno ascolta? Qui come allora la nostra risposta è un'istituzione che modifica l'ambiente: dei luoghi per dire. Un semplice buco nell'uso del tempo permette qualche volta di respirare. Un buco con dei limiti nel tempo e nello spazio, così anche delle leggi che garantiscono la sicurezza delle persone. Luogo, limite, legge, linguaggio: noi condensiamo le condizioni necessarie alla costituzione e al funzionamento di un mezzo educativo e terapeutico. Ma essa non ha niente di una formula magica (1999, pp. 34-35).

Anche il libro di Vazquez-Oury, nel capitolo due "Un ambiente insolito" descrive le attività che vede realizzare in classe: la corrispondenza scolastica, il giornale scolastico, il Consiglio, cerco di realizzare tutte le tecniche menzionate, e non conosco *quoi de neuf*. *Dove si impara a scrivere si impara a parlare*, infatti Oury li chiama i luoghi di parola, non importa se orale o scritta. Del testo libero scrive Oury: "chi dice testo libero dice scrittura. Io scrivo se ho qualche cosa da dire a qualcuno che non è li. Spinto dalla certezza di essere letto, motivato dalla certezza di essere capito […] si scrive all'inizio, poco a poco, si apprende a scrivere (1999, p. 41). Tutti scrivono, se si favorisce l'espressione, scrive Laffitte. E continua: *come facciamo*? E raccomanda l'espressione libera, *i bambini scrivono dove e quando essi vogliono*. Raccomanda di leggere dei giornali di altre classi, i testi liberi dei corrispondenti, parlarne, scrivere agli autori: praticare la corrispondenza. Essere attenti a ciò che si dice: cosa c'è di nuovo?

> Spazio a domande, inchieste, atelier… Un ambiente vivo dà da scrivere. Se accadono delle cose nella classe e se essa non è bloccata sulle esteriorità, il bambino scriverà […] Le leggi per i luoghi di parola: ciò che dà la sicurezza ai bambini sono le leggi, indispensabili in tutti i luoghi di parola: (ciò che si dice qui non esce senza il nostro permesso: è un luogo chiuso, io non mi derido, io ascolto chi parla, io domando la parola).

Nelle nostre classi, al termine dei lavori di gruppo, si scrivono didascalie, si rielaborano le esperienze, si raccolgono riflessioni che vengono tradotte in testi collettivi, e soprattutto si disegna perché il disegno è un potente mezzo espressivo che si presta a diventare un testo scritto, può assumere un'altra forma, ma significare ugualmente l'intenzione. Abbiamo lavorato tanto sui disegni, poi incollati su grandi cartelloni con le frasi descrittive più sotto. Il gruppo, o il sottogruppo, discute, migliora, apporta modifiche, approva. È la lezione di Freinet a cui si riferisce Canevaro: la dinamica ascolto/parola/ascolto dovrebbe costituire una spirale. In Freinet costituisce una spirale che tuttavia non è speculare, perché la parola viene restituita utilizzando uno strumento diverso […]. La riproduzione della parola dopo l'ascolto non è speculare, insisto, e quindi è fattibile anche attraverso una parola che paradossalmente non sia tale ma sia disegno, colore, e anche, perché no?, computer.

3. La corrispondenza interscolastica

> Fra le tecniche freinetiane, la corrispondenza è uno strumento accessibile che non necessita di equipaggiamento: ideale per cominciare. La corrispondenza per non sentirsi soli e bloccati, poter parlare con un altro, simile o diverso, che capisce, rispondere con una parola a una domanda che qualche volta si ignora, stabilire dei legami, scambio, dunque reciprocità ed equivalenza degli invii, compartecipazione di beni e scambio di singoli (1999, p. 55).

Non comincio la Pedagogia Istituzionale dalla corrispondenza: Laffitte scrive su *Memento Impegnarsi sulla vita, sulla realtà*, quindi è l'ambiente circostante, la conoscenza del quartiere, le uscite-inchiesta che si susseguono che mi aiutano a cominciare. La corrispondenza nella mia esperienza deve avere un senso, deve essere legata a qualcosa di vero, di importante, deve valere per le vite dei ragazzi, allora occorre pensare a uno *scambio*. Prendono il via in quegli anni diverse esperienze di scambio fra classi di città diverse: essere ospitati in una struttura e poter ricambiare l'ospitalità mette in contatto gli alunni di entrambe le città, attività scolastica di tipo interdisciplinare, e questo avviene attraverso la corrispondenza. Firenze è la città designata per noi e in quarta e in quinta si scrivono lettere, in quinta infine si realizza lo scambio, una settimana. La città di Firenze e una classe quinta desiderosa di corrispondere vengono proposte dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna, che in quegli anni si impegna ad avviare le Settimane di scambio. Noi presentiamo il progetto, andiamo a Firenze ad incontrare l'insegnante, organizziamo il programma che vedrà impegnate le due classi. Il Comune di Bologna stanzia i fondi necessari, distacca dall'insegnamento due insegnanti preposti (con cui andrò personalmente a Genova per conoscere l'organizzazione, che in quella città era già stata realizzata) e mette a disposizione una struttura sui colli, Villa Aldini. Arte, geografia, italiano, storia, immaginiamo che si possa imparare tanto col massimo della motivazione e delle occasioni di apprendimento. Nel frattempo ognuno ha avuto il suo corrispondente e la settimana di soggiorno a Firenze è una realtà. Si scrive perché è necessario: si scrive per documentare le uscite e le interviste, si scrive ai corrispondenti, e poi bisogna scrivere bene dal punto di vista ortografico e senza errori, è necessario esercitarsi, questo dice la nostra organizzazione che è stabilita in Consiglio.

> La corrispondenza risveglia il desiderio di leggere e scrivere e si rivela un supporto particolarmente efficace per l'apprendimento della lingua scritta. Un contratto

> è indispensabile a inizio d'anno con un corrispondente regolare, per ben precisare il ritmo, il contenuto, i controlli, le regole del gioco e le coppie. Quale ritmo: ogni settimana, una serie di testi stampati (o fotocopiati). Ogni quindici giorni, delle lettere manoscritte e, in alternativa, la lettera collettiva con domande e risposte. Dunque, ogni settimana, dei testi stampati, più delle lettere o dei testi stampati più la lettera collettiva. Una o due volte per trimestre: una rendicontazione di un'uscita-inchiesta e/o dei lavori di scolari.

Questo è indicato da Laffitte, che poi aggiunge: "Non si tratta di un modello da imitare, ciò che è proposto qui è possibile perché sperimentato" (1999, p. 56).

La Pedagogia Istituzionale si realizza in un contesto classe e ogni classe è diversa, quindi gli abbinamenti per formare le coppie seguono un iter adatto a questi bambini, tenendo conto, come scrive Laffitte, dell'età anagrafica, delle capacità nella produzione scritta, nel disegno e della situazione di famiglia. Col maestro corrispondente si stabiliscono le coppie tenendo conto di queste informazioni. E con lui si fa fronte agli inconvenienti: uno può scrivere al posto di qualcun altro, un altro può essere ammalato, qualche alunno ha due corrispondenti, l'importante è che non si aspetti una lettera invano […].

> Alcune regole: si scrive ciò che si vuole, ma non si invia non importa cosa. Salvo casi eccezionali (prevenire) verifica da parte dell'adulto di tutto ciò che parte (forma e contenuto). Mai invio incompleto. Le lettere hanno la pretesa di insegnare a leggere-scrivere: la scrittura deve essere leggibile, ciascuno secondo il suo livello dà il suo massimo (ridurre la lunghezza al bisogno), ortografia e forma corrette, la critica attraverso il corrispondente è molto efficace (non posso leggerti). Ogni invio attende una risposta. La corrispondenza introduce una mediazione privilegiata nella relazione maestro/allievo. Se essa alimenta il desiderio, essa può anche annullarlo, quando si trascurano certe precauzioni: il corrispondente, reale o immaginario che sia, è un supporto di fantasma privilegiato: un invio prematuro di foto, un viaggio di scambio troppo precoce possono compromettere tutto. Attenzione anche al contenuto dei pacchi e ai regali: regali fabbricati, un'attenzione, una cosa simbolica da parte mia e da parte tua. Non oggetti costosi. Fare attenzione all'equivalenza degli invii (1999, p. 57).

Laffitte raccomanda di *lasciare traccia degli invii* su un quaderno di saggi e di scrivere su una faccia soltanto e incollare le lettere ricevute su un quaderno di bella

copia. Oppure fare un album con quelle copie degli invii collettivi (la ricopiatura è un'eccellente occasione per superare il brevetto di calligrafia) e degli invii dei corrispondenti. La corrispondenza come possibilità, occasione *di rendicontazione di uscita-inchiesta* è la strategia maggiormente praticata. Si potrebbe dire che l'uscita-inchiesta è la metodologia più praticata perché essa permette quel "tutto si tiene" a livello di discipline che garantisce apprendimento, motivazione, e Pedagogia Istituzionale. Il giornale scolastico e le uscite-inchiesta sono i due strumenti che fanno da "motore" alla corrispondenza. Il suo posto, nella mia classe, è appeso al muro, ma non ha il formato di un quaderno, bensì quello di un cartellone. Il contenuto di questo grande giornale, a suo modo rilegato, in modo tale da farsi sfogliare, è relativo a tutte le iniziative che vengono realizzate: uscite-inchiesta, laboratori, ogni occasione è buona. È vivo, è come un diario. Il processo di elaborazione segue una routine: scrittura in gruppo o per argomenti assegnati individualmente, disegni, didascalie. Far vivere il giornale: devono vederlo tutti, tutti quelli delle altre classi, ma soprattutto noi, perché i muri della classe ne sono ricoperti. Ne usciranno dei grandi libroni, alla fine della quinta. Una via di mezzo fra il giornale e l'album, un'interpretazione originale dello strumento e della tecnica, ma molto efficace, e utile, soprattutto per le inchieste-interviste-uscite. Tutto si tiene, tutto è collegato, è l'atomium, così la motivazione a realizzare e a produrre materiali che abbiano senso e che siano reali esperienze è il cemento del gruppo. Tutto è motivo di scrittura, la consuetudine a organizzare il lavoro per gruppi e produrre materiale porta ad efficaci attività di fisica, scienze, matematica.

La lettera che segue è rivolta a tutti i compagni della classe quinta di Firenze, per spiegare che cosa è il Consiglio:

> Cari compagni, fin dalla prima abbiamo deciso di fare un'assemblea che abbiamo sempre chiamato "Consiglio". Nel Consiglio si discutono i problemi che esistono all'interno della classe, si esprimono pareri, si parla di fatti accaduti. Si affrontano, di volta in volta, i problemi di carattere personale, famigliare, interpersonale che incontriamo durante il gioco e le attività. Nel Consiglio organizziamo il lavoro, discutiamo le attività di gruppo e facciamo i gruppi di organizzazione della classe: mensa, ordine, biblioteca, pulizia, discesa. Si può avere la parola ad alzata di mano, così ognuno esprime il proprio parere. Col passar del tempo sono cambiati gli argomenti di discussione: una volta si discuteva quasi solo di litigi, oggi si parla anche di lavoro e di organizzazione. Il Consiglio si fa in classe: ci sediamo in circolo e interveniamo uno alla volta per alzata di mano. Il Consiglio si dovrebbe fare il venerdì, ma spesso si fa

quando ce n'è bisogno. Nel Consiglio esistono un presidente, un vicepresidente, un segretario e tanti partecipanti. Il presidente ha la funzione di dare la parola per gli interventi, il segretario scrive nel verbale le proposte che sono emerse durante l'assemblea e le mette ai voti. Nella storia del nostro Consiglio ci sono stati come presidenti Gianluca, Pier Paolo, Mirko, Gino, che è quello attuale. Il presidente, il vice e il segretario sono eletti con votazione segreta da tutti i componenti della classe. L'Ordine del Giorno è un foglio dove si scrivono tutti i punti da discutere: durante la settimana lo appendiamo all'armadio e ognuno può scrivere una frase che diventerà un punto di discussione. Partecipano al Consiglio anche le maestre. Ciao Pierpaolo e Gino.

Questa lettera figura nel giornale "L'inattendue" che è stato stampato successivamente alle giornate di studio a La Borde, aprile 2018.

4. Tener conto dell'inconscio e del desiderio

Non basta ignorare per impedire all'inconscio di manifestarsi, in classe come fuori: inibizioni, turbe del comportamento, aggressività, agitazione, passività, insuccessi vari, fatica, sentimenti di rifiuto o di seduzione, quale insegnante non ha mai confrontato quotidianamente il suo inconscio con quello dei suoi scolari (1999, p. 266). Uno degli obiettivi essenziali condivisibili in ambito educativo e psicanalitico e quello di comprendere e aiutare l'uomo attraverso la valorizzazione degli elementi emozionali. L'elemento razionale non è predominante né in ambito pedagogico né in quello psicanalitico. Sarà soprattutto Freud a valorizzare quel sottile equilibrio che sempre l'educatore cerca nella sua attività, attraverso il tentativo di porsi con attenzione nei confronti dell'educando, che partecipa al processo formativo, almeno con le sue attitudini e potenzialità e orientando l'educatore nella scelta delle modalità educative. Una delle maggiori preoccupazioni della psicoanalisi applicata alla pedagogia, riguarda la diminuzione delle repressioni educative e l'aumento delle conoscenze psicoanalitiche. Educatori e curatori di anime nell'ambito dell'educazione preventiva.

Prosegue Laffitte:

noi pensiamo in effetti che:

1. ogni bambino è un bambino con una storia, dei desideri di imparare, di crescere, di comunicare, inibiti o no, che non si possono lasciare nell'attaccapanni. L'incon-

scio è nella classe, parla. È illusorio e dannoso negarlo o farlo tacere. Quando la parola si ferma, il sintomo parla;

2. tutte le situazioni scolastiche fanno nascere dei processi di transfer, di sublimazione, d'identificazione che, anche non scoperti, costituiscono la chiave di ogni evoluzione e di ogni apprendimento;
3. il modo di imparare a leggere, a scrivere, a contare, e l'insieme delle relazioni e degli scambi affettivi, materiali e verbali vissuti a scuola costituiscono, col passar del tempo, sia dei fattori di sviluppo individuale e collettivo, sia dei fattori di alienazione sociale supplementare.

La soluzione consiste per noi nel creare delle situazioni che, grazie a delle istituzioni variate e variabili, favoriscano la comunicazione e gli scambi (1999, pp. 266-267). Delle situazioni che tendano a sostituire l'azione permanente e l'intervento del maestro attraverso un sistema di attività e di mediazioni diverse, di strutture multipolari che assicurino in modo continuo l'obbligo e la reciprocità degli scambi dentro e fuori del gruppo. Così le Tecniche Freinet, i luoghi di parola, le istituzioni fatte per parlare, gli status e i ruoli diversi, la moneta interiore, sono altrettante mediazioni fra i bambini e noi per evitare al massimo i faccia a faccia mortiferi o seduttivi, per mettere e analizzare gli scambi, accogliere e distribuire i flussi di energia libidinale liberata che si investe nei progetti, nelle attività, nelle creazioni e negli apprendimenti. Anche se esse li diminuiscono notevolmente, le istituzioni non annullano totalmente, di sicuro, i rischi di transfert e di contro-transfert massiccio. La classe cooperativa, una volta messa in strada, rappresenta un vero contenitore, potendo resistere alle angosce. I bambini non si sbagliano scegliendo spesso quel luogo per giocare e rigiocare la partita. Che si tratti dell'inconscio dello scolaro o di quello del maestro di scuola. Noi crediamo indispensabili dei gruppi di accoglienza e di controllo dove gli istitutori possano venire a parlare della loro classe per avere giudizi di valore e consigli. Mentre, in classe come nei gruppi, è attraverso differenti mediazioni che noi incontriamo i diversi fenomeni dell'inconscio all'opera (sintomi, inibizioni, identificazioni, transfert) […]. Ignorando giustamente l'apporto della psicoanalisi, si mette dentro un adulto e degli alunni in una classe, si incoraggia inoltre il dialogo l'ideale essendo che l'adulto possa occuparsi di ciascuno e di tutti per una relazione duale detta relazione pedagogica. Ora, questa relazione a due, gradevole o no, buona o cattiva, è sempre fattore di regressione. Solo la situazione analitica può adagiarsi su una situazione binaria. Questa posizione di specchio, che si tratti di un adulto di fronte a un bambino sia che si tratti di un adulto di fronte a un gruppo, provoca come tutti i faccia a faccia dei fenomeni inconsci di cui tutti gli insegnanti conoscono o hanno conosciuto le

manifestazioni. Fascinazione, seduzione, aggressività, transfert massicci, le immagini inconsce dei due protagonisti determinano l'evoluzione della relazione. A meno di diventare miracolosamente cosciente del suo inconscio, in questa situazione l'adulto non può che demonizzare: anche formato alla relazione analitica, egli non potrebbe controllare venticinque contro-transfert alla volta. È quando l'aggressività e i conflitti sono troppo forti che si parla di difficile mestiere o personalità troppo fragile, quando soprattutto la situazione è patogena.

I giochi, i sogni, le teorie e i miti durante i quali si manifestano i fantasmi di formazione esprimono ciò che esprime il desiderio: di formare, di essere formato o in formazione. La formazione dell'uomo da parte dell'uomo, nella misura in cui (Kaës, Anzieu, Thomas, Le Guérinel, Filloux, 1981, p. 82) riguarda il soggetto a livello del suo essere nel sapere, interroga e realizza il suo desiderio attraverso le forme della sua domanda e della sua offerta.

È sempre esistita una pedagogia che ha preteso di liberarsi dell'educazione considerata dannosa per le vite dei bambini e dei giovani che ne trarrebbero più danno che beneficio, invocando un'autonomia sottratta alle fatiche disciplinari forzate che la scuola impone (Recalcati, "la Repubblica", 27 marzo 2016). Questa ideologia libertaria misconosce la funzione della differenza, come si dice più sopra in un linguaggio psicoanalitico, fra le generazioni e il ruolo essenziale degli adulti giocano nel processo di formazione. C'è stato un tempo in cui l'educazione aveva il compito di liberare il soggetto dalla sua infanzia, oggi si tende invece a concepire l'infanzia come un tempo al quale si vorrebbe essere eternamente fedeli, come una sorta di ideale del sé libero da condizionamenti culturali e sociali che rischiano di guastare la sua formazione. Non si tratta di educare il bambino alla vita adulta ma di liberare il bambino dalla vita degli adulti perché la vita adulta non è una vita ma solo la sua falsificazione morale. In nessun tempo si è esaltata la centralità del bambino come nel nostro nella vita della famiglia. Non sono più i bambini che si piegano alle leggi della famiglia ma sono le famiglie che devono piegarsi alle leggi capricciose dei bambini. I piccoli non ubbidiscono più alle regole degli adulti e finiscono per ignorare il senso del limite. Il compito dell'educazione viene aggirato nel nome della felicità del bambino che solitamente corrisponde a fargli fare tutto quello che vuole: il soddisfacimento immediato non è solo un comandamento del discorso sociale, ma attraversa anche le famiglie sempre più in difficoltà a far esistere il senso del limite e del differimento della soddisfazione. Non è forse questa la nuova legge che governa le nostre vite?

Lo spirito del mercato non esige forse la realizzazione del massimo profitto in tempi sempre più brevi? Gli esiti di questo processo si possono riassumere con una difficoltà crescente dei nostri figli di accedere alla dimensione generativa del desiderio poiché la condizione di questo accesso è data dall'incontro con il trauma virtuoso del limite. Solo se la vita riconosce che non tutto è possibile può fare esistere il desiderio come una possibilità autenticamente generativa. Altrimenti il desiderio si eclissa soffocato dalla marea montante della soddisfazione immediata dei bisogni. È un problema cruciale del nostro tempo. L'elevazione del bambino a nuovo idolo di fronte al quale, al fine di ottenerne la sua benevolenza, i genitori si genuflettono, è un effetto di questa erosione più diffuso del discorso educativo. Nella pedagogia falsamente libertaria che oscura il trauma benefico del limite come condizione per il potenziamento del desiderio, l'educazione stessa è diventata un tabu arcaico dal quale liberarsi, una parola insopportabile che nasconde e giustifica subdolamente il sadismo gratuito degli adulti verso l'innocenza dei figli. In realtà questa dismissione del concetto di educazione è un modo con il quale gli adulti – che come ricorda Lacan sono i veri bambini – tendono a disfarsi del peso della loro responsabilità di contribuire a formare la vita del figlio. Ne è una prova il sospetto col quale molti genitori osservano gli insegnanti che si permettono di giudicare negativamente i loro figli o di sottoporli a provvedimenti disciplinari. Dando per scontato il fatto che non esistono genitori ideali e che, come diceva Freud, il mestiere del genitore è impossibile, cioè è impossibile per un genitore non sbagliare, questo non significa affatto disertare la responsabilità di assumere decisioni, di non farsi dettare la Legge dai propri figli. Non si tratta per i genitori di proporsi come modelli educativi infallibili ma di fare sentire che esiste sempre un mondo al di là di quello incarnato dell'esistenza del figlio, che l'esistenza del figlio non può esaurire l'esistenza del mondo.

PARTE TERZA

LUIGI E I SUOI CONTEMPORANEI

1. Una pedagogia che non sarebbe del sembiante

Viris bonis dicendi peritis.

Il bambino, come l'adulto, si integra nel gruppo solo quando lo avverte come necessario, quando esiste per gli altri. meglio non parlare di cooperazione prima che tutti non abbiano una responsabilità e un potere, prima che tutti non siano entrati nel gruppo-classe.

Fernand Oury, *Les métiers, une institution bien pratique*, 1999

Infanzia: che non parla… questo è un motivo per non capire? Questo è un progetto insensato, perché nella scuola che fa tacere diamo ostinatamente la parola a coloro che forse non ce l'avranno mai. Non si ritiene affatto sconveniente autorizzare la gesticolazione verbale, il lasciar parlare, il provocare, o il coltivare un linguaggio perfetto, ma si tratta di imparare a esprimere i propri desideri, imparare a farsi ascoltare, imparare ad andare d'accordo con gli altri, si parla di utopia… Ciascuno è in grado di immaginare le conseguenze politiche. È veramente auspicabile che le persone comuni,i produttori, gli utenti, i consumatori e gli sfruttati, quelli che se la passano male, le persone poco istruite, le donne, i giovani e perché no i maestri, siano in grado di dare il loro parere?

Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie Institutionnelle*, 1971

Come rifondare agli occhi del bambino il senso di andare a scuola per crescere e imparare? È la sfida primaria del mestiere dell'insegnante così come i maestri e i teorizzatori della Pedagogia Istituzionale la articolano da più di cinquant'anni. Ci sono diversi modi per entrare nell'universo di questa pedagogia e, fra questi,

c'è quello che consiste nel seguire la logica concreta delle classi cooperative. Pertanto seguirei alcuni percorsi resi possibili nella vita della classe e che consentono alcuni punti di vista su questa logica. Questi percorsi saranno tre: attraverso le tecniche di organizzazione della classe (strumenti di apprendimento, luoghi di parola, istituzioni), attraverso i fondamenti antropologici e semiotici di questo ambiente complesso, e infine attraverso la singolarità di una situazione, che chiama in causa fra gli altri un bambino, Luigi, e un insegnante, Fernand Oury. Questa logica della classe (ancorata alle tecniche di organizzazione cooperativa del lavoro individuale e collettivo) è a sua volta materiale e simbolica (nel senso che gli antropologi designano attraverso di essa un ambiente di linguaggio, strutturato mediante una legge che crea degli individui, dei soggetti umani). La classe, così descritta, è una prassi, nel senso in cui Marx, per esempio, l'intendeva: un luogo dove gli operatori – i bambini come gli adulti – non sono gli agenti sociali di un processo di produzione (o di riproduzione), ma i padroni dei mezzi di questa produzione, della sua organizzazione, della sua regolazione – è proprio questa la via cooperativa di una classe. I soggetti sono ugualmente maestri del valore creato – all'occorrenza, delle produzioni linguistiche (degli apprendimenti, dei giornali dei testi, dei disegni, degli album, ecc.). Ma a tutto ciò occorre aggiungere una condizione, che spesso l'approccio marxista, o sociologico ignora e che fa riferimento alla dimensione inconscia del desiderio del bambino (desiderio è da intendere nel senso psicoanalitico del termine), di cui è portatrice la parola unica di ciascuno nella classe. Allora, possiamo affermare di saper fare riferimento a una "prassi pedagogica", quella della classe cooperativa. Tre dimensioni di questa prassi passano spesso inosservate da chi la guarda "da fuori", o addirittura "dall'alto", cioè senza esserne degli specialisti. La prima è quella del materialismo scolastico che caratterizza la pedagogia di Freinet e dunque la Pedagogia Istituzionale: senza delle tecniche di lavoro e di apprendimento appropriate, la classe cooperativa rimarrebbe un'utopia, al contrario diventerebbe velocemente un inferno. Su questo ambiente così impegnato si dispiega ciò che gli antropologi definiscono la vita "simbolica", fatta di leggi, di lingua, e che si traduce in ciò che i pedagoghi e gli psichiatri definiscono come una "istituzionalizzazione" della vita comune; una tale vita di gruppo, strutturata in diversi luoghi di vita e di lavoro, dispiega una complessità antropologica propria: fenomeni di cultura, che non schiacciano le parole di ciascuno né i loro fantasmi, ma che al contrario permettono loro di dispiegarsi. Ciò non accade "naturalmente", ma "culturalmente" e "istituzionalmente": perché senza una preoccupazione

costante dei suoi soggetti coinvolti (bambini come adulti) di analizzare questo ambiente e di lavorarlo, questa ricchezza non nascerebbe affatto. Nel momento in cui una tale vita simbolica si mette in moto, allora si può dire che la classe diventa pienamente un "ambiente di linguaggio". Nel momento in cui ci addentriamo nella *doxa* del campo educativo, diventa fondamentale fare una precisazione: ciò che si intende per "ambiente di linguaggio" va ben al di là del luogo dove si impara a parlar bene, ad ascoltarsi e ad andare d'accordo. Questa triade rappresenta la domanda sociale che viene posta oggi alla scuola primaria: rifondare nell'educazione alla cittadinanza il vecchio ideale umanista. Senza negare questo ideale, la pedagogia istituzionale ricorda che un ambiente di linguaggio, è più profondamente un luogo, uno spazio dato che si struttura simbolicamente, e che non si accontenta più di regolare la superficie delle intercomunicazioni consapevoli o dei giochi di prestigio o di tecniche che vi si realizzano. Il linguaggio non si riduce a una lingua di cui la scuola dovrebbe insegnare il codice e gli usi (la lingua nazionale ma anche la lingua matematica, ecc.); il linguaggio non si riduce neanche a un mezzo di comunicazione. Al contrario, il linguaggio è, sul piano antropologico, ciò che fa di noi degli esseri umani, alienati da una legge simbolica, che struttura in ogni momento il nostro mondo, la nostra psiche e i nostri rapporti con gli altri: noi siamo esseri di linguaggio, non solamente i suoi utilizzatori: dei soggetti (intessuti) di linguaggio, e non dei soggetti (manipolatori) di linguaggio (manipolato). E ciò che permette una tale "abitazione del soggetto attraverso il linguaggio", è la parola, intima e fantasmatica. Un tale luogo agisce per la crescita del bambino, laddove la sua struttura singolare, tanto nella sfera dell'essere che in quella del linguaggio, si dialettizza entrando nel simbolico, da dove emerge un dire che non si riduce né a un qualcosa di normalizzato né all'informe. La classe, per poco che essa sia luogo di lavoro attraverso determinate tecniche, e per poco che non si tenga conto di certe dimensioni sottili, può rappresentare tale luogo simbolico. Al suo interno, il bambino può eseguire (o rieseguire, come è via via necessario), l'ingresso nella propria esistenza, un ingresso sempre più sottile, sempre teso ad affinare, ad affermare e a consolidare. La classe è strutturata attraverso le sue leggi di organizzazione e scambi, essa è abitata attraverso le parole e gli scambi dei soggetti; e questa abitazione e la sua organizzazione formano la cultura propria di "quella" classe. Si può dire, a tal proposito, che la classe cooperativa è un ambiente semiotico. E questo capitolo si propone di attraversare la classe cooperativa, le sue istituzioni e l'esistenza di alcuni soggetti al fine di osservare i fondamenti antropologici e semiotici.

2. La complessità di un semplice ambiente istituzionale

La Pedagogia Istituzionale designa una pratica della scuola primaria e la sua teoria, fondata nell'immediato dopoguerra da Fernand Oury e continuata poi con successo per i suoi risultati; tuttavia ha avuto un riconoscimento e una diffusione marginale nel panorama della scuola primaria francese. Si tratta di una pedagogia che utilizza le tecniche messe in campo da Célestin Freinet. Riassumendo brevemente, la Pedagogia di Freinet permette l'organizzazione della classe primaria in una cooperativa di gruppi di lavoro mutevoli, modulabili; all'interno di questa classe, le tecniche di apprendimento rendono possibile il lavoro individuale e l'autocorrezione, autorizzano una grandissima malleabilità d'insieme nella vita di gruppo, come nel percorso di ciascuno. È un percorso personale, infine, che si incentra su delle tecniche di espressione e di comunicazione (luoghi di parola, testo libero, stampa, giornale scolastico, corrispondenza scolastica, album-inchiesta ecc.) messe al servizio della parola del bambino in tutte le sue forme (orale, scritta, fisica, artistica, logica, manuale, ecc.). In seguito ritornerò sulla maggior parte di questi termini, attraverso una nota o nel corso del testo. Oury (e il suo gruppo di lavoro, aiutato in particolare dalla psicologa venezuelana Aïda Vasquez) ha analizzato e sviluppato questa pedagogia cooperativa e il suo "materialismo scolastico", attraverso il contributo teorico e pratico della Psicoterapia Istituzionale (François Tosquelles, Jean Oury, Félix Guattari). Questo movimento psichiatrico, il più grande nella storia moderna della psichiatria, è agganciato a sua volta alla tradizione freudiana (e lacaniana) e alla tradizione marxiana. Essa tiene conto del materialismo, dei fenomeni inconsci e dei fenomeni di gruppo; da ciò Fernand Oury ne ha ricavato una lettura della complessità umana attraverso lo strutturalismo antropologico (Levy-Strauss) e psicoanalitica, la psicologia dello sviluppo mentale ecc. Gli iniziatori della pedagogia istituzionale sono, a questo proposito, i primi ad aver fatto entrare concretamente e attivamente le scienze umane nella classe e nella pedagogia. Il loro obiettivo è di fare della classe un ambiente educativo, complesso come qualsiasi altro ambiente umano caricato di etica. Cioè, non necessariamente una piccola società, col valore (forte) di utopia, come l'esperienza di A.G. Neill a Summerhill, ma un luogo dove l'organizzazione della vita di gruppo possa aiutare gli individui ad acquisire più responsabilità, potere e libertà, e diventare così gli attori reali della loro prassi (ritornerò su questo termine). Diversi libri presentano questa classe cooperativa TFPI (Tecniche di Freinet/Pedagogia Isti-

tuzionale) nella sua quotidianità, nella sua organizzazione materiale, istituzionale ecc. Io non posso che rinviare alla loro lettura, chiara e di un'attualità mai smentita, ma che domina sempre una lettura rinnovata. In effetti, parlare di una tale classe non è facile. Fernand Oury e Aïda Vasquez utilizzano nel loro libro fondatore *Vers une pédagogie institutionnelle*, l'immagine dell'atomium di Bruxelles per evocare il funzionamento di questo ambiente complesso.

> Forse il nostro pensiero abituale, lineare, semplicistico, si rivela insufficiente davanti alla complessità della realtà? […] Immaginiamo ogni elemento attraverso una palla, disponiamo queste palle su una sfera ideale e leghiamole le une alle altre: avete riconosciuto l'Atomium dell'esposizione di Bruxelles. Al centro di questa sfera ideale uno spazio; il luogo della classe dove ci troviamo quando siamo integrati alla classe e sottomessi all'azione simultanea di diversi elementi. Questo luogo ci appare come un campo dove può prodursi l'azione educativa. Non è più il caso qui di fare la distinzione fra gli alunni, il maestro [F. Oury] e la psicologa [A. Vasquez]. In questo luogo diversi elementi agiscono su di noi, ma possiamo anche agire su questi elementi, agire e non agitarci. Forse è un luogo di angoscia, ma anche luogo di azione: insomma, luogo di vita. Diverse istituzioni strutturano e rendono possibile questa «vita» delle classi.

Ma il termine «istituzione» è più complesso di ciò che si intende correntemente per «istituzione sociale». Ecco cosa ne pensano Aïda Vasquez e Fernand Oury:

> La semplice regola che permette di usare il sapone senza doverci discutere è già un'istituzione. L'insieme delle regole che stabiliscono «ciò che si fa e ciò che non si fa» in un tale luogo, in un tal momento, ciò che noi chiamiamo «le leggi della classe», sono un'altra cosa. Ma noi chiamiamo anche «istituzioni» ciò che noi istituiamo: la definizione dei luoghi, dei momenti, degli statuti di ciascuno seguendo il proprio livello di comportamento, cioè secondo le proprie possibilità, le funzioni (servizi, posta, responsabilità), i ruoli (presidenza, segretariato), le diverse riunioni (caposquadra, classi di livello ecc.), i riti che ne assicurano l'efficacia. Pensiamo che sia possibile istituzionalizzare il cambiamento, cioè fare in modo che questo cambiamento sia permanente.

Le istituzioni designano così tutte le dimensioni strutturanti e mediatrici della vita di gruppo: i luoghi di parola, di decisione, di produzione; gli strumenti

di apprendimento (ateliers ecc.) e la loro localizzazione (le cinture di livello); gli strumenti di organizzazione del lavoro (i mestieri, le cinture di comportamento, prossimità fra i due tentativi singolari che si sperimentavano fra i due campi, psichiatrico e pedagogico, moneta interna, ecc.). Ma esse affermano anche gli status di ciascuno nella vita della classe, e definiscono la parte di responsabilità, di potere e di libertà di ciascuno. Ciò che ne risulta è dunque una prassi pedagogica: una comunità umana concreta di vita e di lavoro, di legami sociali e di rispetto dell'intima singolarità di ciascun essere: i bambini e l'insegnante non sono solamente degli agenti sociali che riproducono o consumano un sapere deciso altrove, e di cui essi avrebbero solo il dovere di applicarlo. Ecco perché ciò che conta in questa definizione di Oury e Vasquez, è questo «Ma noi chiamiamo *istituzioni* anche ciò che noi istituiamo»: da qui emerge una dimensione attiva, dinamica di un gruppo soggetto e non un'accettazione di un gruppo assoggettato. E in fondo, sempre questa volontà di lottare contro gli irrigidimenti e i preconcetti: ciò che viene prima, non sono le istituzioni, ma il permanente movimento di istituzionalizzazione, di de-istituzionalizzazione e di re-istituzionalizzazione. Dei bambini in grande sofferenza psicologica hanno potuto trovare in queste classi un'accoglienza calorosa e strutturante: la classe si è rivelata essere un luogo che gioca il ruolo a sua volta di una «madre sufficientemente buona ma non troppo», e di un insieme ordinato di riferimenti simbolici: luogo di vita in comune, decisioni all'interno di riunioni, organizzazione cooperativa del lavoro e delle attività, individuali e collettive ecc. Queste istituzioni, fra le altre funzioni, tendono a «pacificare» le relazioni all'interno del gruppo, e, sul piano dell'apprendimento e della crescita, esse permettono ai bambini di liberarsi delle immagini che spesso bloccano l'accesso alla crescita.

Succede che, in un ambiente stimolante, i bambini vogliono crescere. Ecco quindi l'importanza delle cinture di comportamento che permettono di situare il desiderio di crescere, di vedersi «grande» attraverso lo sguardo dell'altro. Essi non hanno alcuna difficoltà a comprendere che «l'esigenza è un onore».

Una tale prospettiva ci ricorda che il ruolo della pedagogia arriva fino al cuore degli apprendimenti: il desiderio dei bambini di essere a scuola e di crescere non va da sé, ma al contrario si tratta di fare in modo che questi bambini diventino, non solo dei consumatori di conoscenza, ma dei soggetti attivi del sapere, e del potere, della libertà e della responsabilità che questo sapere procura.

3. La macchina della classe: nomi comuni

Del materialismo scolastico

La classe è un luogo di produzione? Sì, ma è un luogo dove viene realizzata una diversità di produzione, e all'interno del quale si praticano e si apprendono una somma di tecniche che devono articolarsi in un modo straordinariamente complesso, e nello stesso tempo unificate. Freinet parlava di una «discipline della nave» per descrivere la complessità e l'organizzazione del gruppo. Quanto a Oury, egli aveva contato il numero di compiti necessari per la semplice trasformazione di un testo libero in pagina stampata e illustrata al litografo per il giornale, non molto sofisticato e lontano dalle affascinanti e meravigliose tecnologie dell'informatica: non meno di cento otto azioni, «[…] diverse, appena paragonabili, che vanno dalla creazione libera al lavoro meccanico». Piuttosto che a un'officina, la classe cooperativa assomiglia all'atelier di un artigiano, o anche a parecchi artigiani polivalenti. Ogni attività richiede condizioni di realizzazione precise, delle regole di lavoro rispettate, se la loro attuazione vuole rispettare il lavoro degli altri compagni, che sono al loro fianco. Senza un tale rispetto, come si può immaginare una tale densità di compiti in uno spazio così ristretto? Qualche legge (il «codice voce bassa» per esempio) permette al gruppo, che stampa l'ultimo testo per il giornale, di non mettere in soggezione quelli che hanno ancora delle difficoltà col participio passato nella lettura, nei testi o nelle schede di lavoro individuale, e seguono la seduta collettiva condotta dall'insegnante. Quanto agli alunni che hanno già assimilato la regola, non hanno bisogno di seguire la lezione (anche se essi sono ufficialmente nella stessa «classe di età»): essi lavorano individualmente per operare nei loro ulteriori ambiti di progressione, in vista di un cambiamento di cintura in sede della successiva sessione di esami, che ha luogo due volte ogni trimestre. Per quel che riguarda gli scolari di livello inferiore, ma che sono abbastanza a loro agio in tema di coniugazioni, questi tentano di seguire la seduta collettiva – se non ci arrivano, ritornano a un'altra attività, prevista all'inizio della sequenza. Questa flessibilità, che non inchioda i bambini al compimento univoco dei cicli, né alla progressione di ciascuno a un uso del tempo massiccio e indistinto, sarebbe impossibile senza un'istituzione più grande: le cinture di livello, inventate da Oury sul modello delle cinture di judo. In effetti, questa individuazione di «chi può fare cosa» non cade dal cielo, e non può richiedere diverse ore di adeguamento: il bambino, come l'adulto, verifica rapidamente dove si trova, mediante le cinture di livello di apprendi-

mento, istituzione-chiave che orienta e dinamizza il loro grado di maestria e di competenza nei diversi livelli del sapere e della pratica.

Queste cinture sono il vero punto cardinale dell'organizzazione del lavoro. Esse rendono possibile la trasversalità nella classe, tanto nella presenza del bambino (che vede inscritta l'eterogeneità dei suoi livelli scolastici, e appartiene nello stesso tempo a molteplici classi di livello a seconda degli ambiti concernenti) che nella progressione del gruppo. Questo ultimo progredisce permanentemente negli apprendimenti senza che la partecipazione debba essere la stessa per tutti i bambini. Diversamente, di fronte a un contenuto uniforme, i capaci seguiranno troppo bene, i deboli troppo poco, offrendo a tutti nel complesso un livello adattato male, per il quale un corso tradizionale funziona generalmente solo per un alunno medio, il quale,come tutti sanno, esiste solo nella logica gestionale dei compiti. Quindi, nella classe cooperativa, le cinture sono la chiave per un insegnamento su misura, che non deve essere né massimo verso gli uni, né minimo verso gli altri, ma ottimale per ciascun bambino, senza che la classe sia disintegrata in una sommatoria di «corsi privati». Ma per tener fede a questa efficacia dell'organizzazione, le cinture non possono essere isolate da altre istituzioni. Per esempio, l'articolazione tra le cinture di livello e i mestieri serve per poter individuare rapidamente chi è capace di condurre un atelier giornalistico sul piano tecnico. E infine, è grazie alle cinture di comportamento (uno dei pilastri della vita istituzionale) che si può conoscere chi è sufficientemente responsabile per vedersi affidare un gruppo di lavoro in autonomia (nel cortile ad esempio, o per un compito molto caotico). Così, senza questa localizzazione sottile, convocabile rapidamente in ogni momento della giornata grazie al tabellone delle cinture, anche un'organizzazione diversificata del lavoro di tutti sarebbe impossibile, e annullerebbe di fatto la possibilità per ciascuno di «trovare la scarpa adatta ai propri piedi». La classe cooperativa diventerebbe un inferno, e ben presto stancherebbe tutti. Qui, al contrario, le ingenuità ripetitive che oppongono compiti per tutti e lavoro centrato sull'alunno sono, non solo superate, ma dimenticate, svuotate della loro pertinenza (che del resto non hanno mai avuto).

Consiglio di cooperativa

Il Consiglio di cooperativa: ecco un'istituzione che può essere soggetta a ogni errata interpretazione. Nell'attesa che Luigi ci dimostri magistralmente cosa accade a un Consiglio quando uno dei suoi soggetti coinvolti se ne impadronisce, ricordiamo il significato di questo «nome comune pedagogico». Non si tratta, fra l'altro,

dei «consigli di classe» che molti di noi hanno conosciuto a scuola superiore o al liceo. Interno alla classe, generalmente (bi) settimanale, il Consiglio di cooperativa è il solo luogo di decisione, […] la "chiave di volta" delle istituzioni della classe. Come il Consiglio non esisterebbe senza le cooperative, inversamente, la classe cooperativa perderebbe di significato senza il Consiglio. Momento di parola limitato nello spazio e nel tempo, protetto dalle leggi, «il Consiglio è anche un luogo di parola dove il più piccolo può affrontare il più robusto perché solo la parola è autorizzata. Un luogo dove bisogna sforzarsi di tradurre in parole un conflitto, una ribellione, una sofferenza, una difficoltà che si è saputa differire. *Il Consiglio è per non picchiarsi* (11 anni, Perfezionamento)». Il Consiglio è stato oggetto di numerose analisi, dopo la prima, fondamentale, di Aïda Vasquez e Fernand Oury, in *Vers une pédagogie institutionnelle*: questa presentazione segue una metafora organica per designare le funzioni del Consiglio, che è l'occhio del gruppo (tutto vede e sa), il suo cervello (analisi e critica della vita della classe, elaborazione collettiva della legge, ma anche memoria, il suo rene (epurazione di ciò che ingombra o annulla la vita collettiva e la produzione; ri-orientamento delle tensioni, dei conflitti e delle inibizioni) e il suo cuore (luogo di ricorso dove si parla a nome della legge per permettere la cicatrizzazione delle ferite o frustrazioni subite durante la settimana, luogo di riconoscimento dei progressi, degli sforzi e dei successi, istanza di rivitalizzazione, di nuovo inizio e di rimessa in circolazione). Un'altra opera, *Qui c'est le conseil?* (Chi è il Consiglio?) di Catherine Pochet e Fernand Oury, studia in modo più sistematico il posto della «legge nella classe», ma propone ugualmente un'analisi dell'evoluzione delle sedute del Consiglio durante un anno, una descrizione sottile del suo svolgimento e dei suoi strumenti istituzionali, e infine, una magistrale analisi del suo ingresso e della sua sedimentazione profonda nel vissuto dei bambini, di cui testimonia il titolo dell'opera, che in origine era una domanda posta da una bambina all'insegnante all'inizio dell'anno: «Mai che cosa è il Consiglio?». Il Consiglio si instaura presto come un vero essere culturale nella classe, di cui forma il cuore «atomico» della dialettica istituzionale fra funzione politica e integrazione culturale: è il luogo dove nasce e si rifonda permanentemente la vera democrazia diretta del gruppo. Da questo gruppo, l'adulto non è assente: è un esperto impegnato, non un guardiano di bambini che lascia fare (tutto) e lascia passare (tutto): «come responsabile dei progressi scolastici e della sicurezza fisica e psicologica di tutti, come rappresentante dei valori della società, l'adulto conserva il diritto di veto e lo rende noto». La ragione primaria del Consiglio, la sua genealogia, è quella di essere una mediazione, che aiuta a far esistere la classe, a far

esistere il gruppo, e a far crescere i bambini, e non solo loro… Ecco qualche citazione estratta da *Vers une pédagogie institutionnelle*, l'opera fecondatrice sul Consiglio come istituzione pedagogica, anche terapeutica. L'una, sul passaggio dall'errore individuale al difetto organizzativo, dalla creazione di una corazza alla possibilità di superamento della condizione di blocco:

> Strumento di analisi e di decisioni collettive, la maggior parte dei fatti che normalmente provocano dei giudizi e delle sanzioni, da parte degli educatori, analizzandoli si rivelano essere delle conseguenze, non di errori ma di mancanze di organizzazione, di spazio e di materiali. […] È più utile individuare il difetto d'organizzazione che l'errore individuale e cercare insieme delle soluzioni. Queste soluzioni messe alla prova, possono essere cambiate al successivo Consiglio se non si rivelano efficaci. […] Nove volte su dieci, comportamenti che sarebbero potuti apparire come delle cattive condotte scolastiche agli uni, come delle turbative del carattere agli altri, si rivelano non essere altro che delle reazioni quasi normali ad avvenimenti minuscoli, ignorati dalla classe fino ad allora, o talvolta a delle situazioni angoscianti per un individuo.

Un'altra citazione sulla disalienazione del maestro che, liberato da certe chiusure mentali, può assumere il proprio vero ruolo di riferimento simbolico:

> Le sanzioni non sono più proposte dal maestro, ma dal gruppo, e questo ha il vantaggio di smorzare le condotte di opposizione verso l'adulto. Poco a poco emerge che le sanzioni sono nocive, nella misura in cui esse trattengono l'aggressività del bambino punito contro il gruppo. La sola sanzione che si rivela finalmente efficace, quando il gruppo è diventato realtà, è il rifiuto e anche l'esclusione dal gruppo. Escludere un individuo non insegna necessariamente la socialità, è dunque necessario prevenire dei dispositivi che favoriranno la reintegrazione di un bambino provvisoriamente escluso. Sembra dunque interessante che il maestro non sia direttamente implicato nel conflitto che oppone un bambino al suo gruppo. Egli si rende disponibile e può avere in questo momento di crisi, un'azione determinante di terzo, di risorsa.

Infine l'ultima, sul valore di civilizzazione del Consiglio, di formazione nel senso della *civitas* per questi soggetti – e dove si vede che la distinzione adulto/bambino è secondaria, per quanto riguarda l'essenziale, tanto noi siamo tutti bambini della legge:

> È ciò che più ci ha impressionato … questi bambini con i quali abbiamo giocato e lavorato, ci appaiono diversi … non parlano allo stesso modo … io stesso, di fronte a questo gruppo, non sapevo come parlare … [disse un maestro in stage in una classe cooperativa]. Si può pensare che questa differenza nel modo di esprimersi significhi una modificazione provvisoria del modo di relazionarsi fra persone che, in questo momento, si percepiscono in modo diverso. «Ci siamo visti», diceva un bambino, dopo un consiglio movimentato […].

Queste parole, dove molteplici dimensioni sottili della vita psichica e sociale del gruppo sono implicate, devono restare alla base di ciò che si potrà leggere nel seguito di questo studio riguardante la classe cooperativa.

Mestieri

D'altro canto guardiamoci dall'ipostatizzare il valore del Consiglio: da solo si trasformerebbe velocemente in un luogo vuoto, dove la parola non s'innesterebbe più su qualcosa di serio. In una classe non succede nulla che non esista concretamente. I mestieri sono l'altra faccia dell'organizzazione della cooperativa. Complementare e imprescindibile: non si istituzionalizza il vuoto. Il materialismo scolastico di Freinet è la condizione sine qua non della pedagogia istituzionale di Oury. Lascio la parola a quest'ultimo, in uno dei suoi ultimi testi:

> i mestieri non sono un nuovo gadget pedagogico; si tratta semplicemente di una distribuzione dei compiti, di una condivisione del potere in un gruppo di bambini eguali in diritto. Costantemente, si è portati a definire, a ridefinire i ruoli – ciò che il gruppo si aspetta dal titolare – e gli status – ciò che il titolare è in diritto di esigere dal gruppo. Si pone assai velocemente il problema della competenza. Non importa chi non può e non sa fare niente. Responsabilità, potere, libertà, competenza, sono legati e, come tutte le istituzioni, i mestieri sono risposte a dei bisogni che si manifestano qui e ora. Sarebbe stupefacente che l'insieme dei mestieri fosse trasportabile da una classe a un'altra poiché, per definizione, le classi sono evolutive. I mestieri, nella classe cooperativa, alimentano il consiglio in problemi precisi di organizzazione che temperano il flusso delle recriminazioni e delle critiche. I colori di comportamento, messi alla prova, si caricano di senso. Ciò che è importante potrà beneficiare dell'attenzione che diamo ai dettagli. Spesso è la presa in carico di questi dettagli della vita quotidiana che fa sì che la classe cooperativa funzioni o no. Il bambino, come l'adulto, si integra nel gruppo solo quando lo sente necessario, quando egli esiste per gli altri. È meglio

> non parlare di cooperativa prima che tutti non abbiano una responsabilità e un potere, prima che tutti non siano entrati nel gruppo-classe. Non abbiamo più bisogno di inventare dei mestieri: le necessità del lavoro della vita comune se ne fanno carico.

Cooperativa, Consiglio, mestieri: ispirazione sovietica, ersatz di kibboutz, arruolamento ideologico del bambino? No: «necessità del lavoro della vita comune». Bisogna smetterla di parlare di materialismo, non è il peggiore punto di ancoraggio, di cui l'interesse è di cortocircuitare ogni effetto perverso di un ritorno dell'ideologico a un posto che non è più il suo – la classe non è né un ordine religioso, né un partito politico, né il laboratorio di un'utopia. Istituzionalizzazione e materialismo sono i due confini delimitanti il manifestarsi della prassi. Questa manifestazione e i suoi confini non sono niente senza un po' di orientamento, rappresentato dal desiderio. Che il desiderio orienti la classe cooperativa, ciò non significa che è da cogliere in qualsiasi senso. Qual è la posizione esatta del desiderio nell'ambiente polimorfo del lavoro di gruppo, nella intavolatura istituzionale, nella vita della sua cultura? La classe può funzionare "bene" in apparenza, e far piacere agli amanti delle «tecniche»: ma perché la classe cooperativa nasca, è necessario che il soggetto vi faccia il suo ingresso.

La sala macchine

Si potrebbe pensare che queste pedagogie cooperative sopravvalutino il «collettivo», ovviamente: a discapito dell'individuale. Una «sovietizzazione» della classe, in definitiva – soviet che significa «consiglio», dopotutto… È uno dei frequenti pregiudizi nella guerra contro i «pedagogisti»… Al contrario, la classe cooperativa è un luogo dove il personale, il singolare, resta sacro. Ancor di più: la vita quotidiana si istituzionalizza proprio per rispettare questa quotidianità, si sottomette al regime permanente della libera parola. È necessaria una precisione di lessicologia, dunque di etica. Da un lato non bisogna dimenticare che è la società stessa che assegna alla sua scuola una missione di conformazione alla catena – massiccia, statistica, ogni classe è un piccolo elemento della catena. Ciò non è appannaggio di alcun contenuto particolare, di alcun colore ideologico: tutto può concorrere a questa funzione tesa a conformare e a riprodurre. Vi si possono anche trovare le tecniche Freinet, e alcuni principi e strumenti della pedagogia istituzionale. È sufficiente vedere cosa è diventato il testo libero, che spesso non ha più molto di libero, o rimane allo stato di esercizio in un quaderno che nessuno aprirà, senza che qualcuno scelga un testo o lo socializzi affinché appaia nel giornale, sotto il

nome di colui che sarebbe così diventato un autore agli occhi dei lettori (compagni, corrispondenti, famiglie…). Pensiamo anche a *Quali sono le novità?*: primo momento della giornata dove viene accolta la parola dei bambini. Questa piccola ma importante riunione mattutina è ufficialmente ridotta a «un'interrogazione orale» di uno o più alunni su un soggetto preciso e preparato a casa… Tutto il contrario di *Quali le novità?*

> Si tratta di dare la parola a tutti i bambini […] [È] una riunione per raccontare, che ha a sua volta una funzione di liberazione e di esercitazione alla parola. Accogliere il bambino al di là dell'alunno. Talvolta un'occasione, per alcuni, per condividere un peso troppo pesante. *Fare spazio per il resto*. Raccontare quali sono le novità dopo l'ultima volta che ci si è visti, [raccontare] l'esterno: famiglia, scuola, quartiere, città, paese, mondo… e «l'interno»: il modo in cui si è vissuto.

Il *Quali sono le novità?* è una delle istituzioni più importanti per la vita della classe, quando quel che vien detto l'ascolta perfino il gruppo, e il pedagogo conduce alla parola, alla singolarità di ciascuno. Il *Quali sono le novità* è il primo passo quotidiano che l'istituzione fa verso il soggetto, per accoglierlo. Il bambino è libero o no di intervenire durante il momento *Quali sono le novità?* Quanto all'approccio del linguaggio per i bambini, ciò che preme, è la *parola*, dunque il soggetto, e il suo rispetto; non si tratta di un momento di apprendimento, né di un momento di correzione – significherebbe già corrompere la funzione di accoglienza di questo momento di condivisione pura, di dono e di risposta (sotto forma di domanda a chi ci ha appena detto cosa tinge di nuovo il cielo della propria giornata). Il *Quali sono le novità?* è una delle porte della città-classe, dove si entra in modo privilegiato, come testimoniano numerose monografie. Che dire infine della libera parola del Consiglio di cooperativa quando gli alunni non sono più i maestri delle loro leggi? Incallita nel dibattito filosofico con il quale si confonde frequentemente l'«istituzione istituente» del gruppo, essa ritorna sotto le generalità – è utile ricordane alcune – del programma di educazione alla cittadinanza, che sovente ha solo l'efficacia, tutta relativa, di una lezione di morale repubblicana. Si capisce allora perché Freinet diceva che «l'ufficializzazione dei metodi sarebbe la peggiore delle cose»…

Ciò che, a parole mie, definirei così: la prassi della classe non funziona secondo lo stesso regime della logica macrosociale. Credere che sia efficace imporre sul modo massiccio e ingiuntivo dei programmi ufficiali queste solu-

zioni locali, che devono nascere dal desiderio di investirle da parte di coloro che le praticano, è come credere che si può «dare da bere a un asino che non ha sete» (sempre Freinet…). Quando trovano il senso di ciò che fanno lì, insieme, i soggetti coinvolti si impadroniscono dei giochi di parole, per mandare avanti la *loro* classe. Qual è il punto comune di tutte queste mutilazioni di tecniche fuoriuscite dalla complessità delle classi cooperative, e soprattutto, della loro etica? Una riduzione degli strumenti emancipatori a delle competenze predefinite da acquisire, a delle procedure che mirano prioritariamente a integrare l'alunno in ambiti predefiniti di attività didattiche o di comportamenti conformati. L'etica di queste tecniche va in senso contrario, ed evolve nella dimensione di una puntellatura dall'esistenza libera e sempre più aperta del bambino: questa etica pedagogica non nega gli altri apprendimenti didattici o sociali, ma integra e condiziona la loro acquisizione secondo la logica della singolarità e della cooperazione. Si capisce quindi quanto, dietro la «macchina della classe», non si debba vedere un'organizzazione meccanica, ma «macchinista». Questo venir meno della produzione che scompare se non è interamente alimentata e gestita da un ambiente industriale o da una gerarchia implacabile di compiti non rappresenta la fucina e gli artefatti. È la macchina nel senso complesso, vivo, fisico, che gli ha ridato Edgar Morin ne *Il metodo* nel 1977, o nel senso di ciò che Guattari e Deleuze, nella stessa epoca, hanno profondamente concettualizzato sul piano filosofico. «Macchina» è il concetto di un essere produttore e auto produttore, «poietico», come dirò in seguito. Il suo modello il più arcaico e il più universale, secondo Morin, non è nient'altro che la stella. È una macchina fatta di macchine, implicata e avvolta nel suo dispiegamento, una macchina che incrocia altre macchine e si apre a queste senza dissolversi. Tale teorizzazione della «macchina» raggiunge l'atomium e tutto ciò che comporta in termini di complessità, metafora senza dubbio molto più approssimativa, ma che non ne teorizzava di meno la stessa complessità nel proprio campo – era il 1965… Questa macchina è attraversata, elaborata da molteplici logiche, integratrici e antagoniste: essa è un essere policentrico e nello stesso tempo collegato, unificato, integrato esso stesso nel proprio ambiente. Coi luoghi di parola, abbiamo visto le sorgenti privilegiate di energia alle quali attinge la macchina classe:i piccoli fatti di tutti i giorni nel *Quali sono le novità?*, i sogni, i racconti veri o immaginari dei bambini col testo libero. Dunque, ugualmente energia soggettiva. Su queste sorgenti si collega l'insieme delle istituzioni, col lavoro di e attraverso la parola, lo scritto, la logi-

ca matematica: ma anche di e attraverso la logica istituzionale: con le cinture, per esempio, abbiamo visto i punti di articolazione, schemi che permettono a questo spazio di accedere a una polimorfia, dunque a una flessibilità strutturata e non a una anarchia propria di un caos pseudo-autogestito. Il caos è certamente necessario alla macchina, questo è uno dei momenti fondamentali della sua esistenza, senza il quale la macchina si fossilizza. Ma questo non deve diventare il principio di una letterale esplosione della macchina. È esattamente ciò che l'apertura regolata alla contingenza organizza e rende possibile nell'istituzionalizzazione della classe. Questo insieme istituzionale, dunque, emerge come una macchina viva, prende forma e identità in rapporto a due «confini», che delimitano il percorso nel quale la prassi diventa percorso per il soggetto. Ci sono due dimensioni: la legge e il materialismo. L'inconscio si articola mediante la presenza del soggetto, e tutti e tre formano il «treppiede» attraverso il quale Fernand Oury definisce la pedagogia istituzionale. Due istituzioni marcano questi confini: il Consiglio di cooperativa e i mestieri. La loro sola evocazione ci aiuterà a dare compimento allo schizzo di questa «atomium-express» dove prendono senso e valore le altre istituzioni, che si incontreranno in seguito.

4. Nel ritirarsi, l'accoglienza

Cosa significa entrare nella classe? Non soltanto rispondere "presente" all'appello del mattino. Il soggetto, capendo che qui, trova un luogo di ascolto quando vuole dire qualcosa di importante, avrà una maggiore possibilità di fare il proprio ingresso sulla scena degli scambi del gruppo. Certamente, dei luoghi di parola come *Quali sono le novità?*, il testo libero, la scelta dei testi e la loro messa a punto in vista del giornale, già presentato in nota, ma anche il Consiglio evidentemente, permettono tali espressioni. Esistono altri momenti di parola (il bilancio meteo della sera, la scatola con le domande, la tavola di esposizione, i diversi atelier d'espressione libera…). Ma molte altre istituzioni, «automatizzate», permettono ad alcuni bambini di entrare nella classe molto più discretamente. La moneta, in particolare nella sua funzione «paga terapeutica» per taluni soggetti può giocare un ruolo introduttivo nel circuito del valore. E infine, il luogo privilegiato dove ciascuno può entrare nel gruppo, sentirsi utile e sentirsi se stesso allo stesso tempo, trovando forse il *proprio* mestiere.

> Henri, bravo, piccolo, fragile, adora il gesso. Egli raccoglie e colleziona le punte dei gessi. Quando si cammina su una punta di gesso, è molto triste. Henri sarà responsabile dei gessi, che metterà dentro a una scatola di gessi e, all'occorrente, li distribuirà agli utenti. La cosa arriva al Consiglio che ratifica. Più tardi differenzierà i pezzi di gesso: da un lato quelli che misurano più di un centimetro, che quindi sistema. Dall'altro, quelli che misurano meno di un centimetro, che tiene per sé o che regala. Il ruolo del piccolo Henri è chiaramente definito. Egli entra nella classe attraverso la scatola dei gessi. In quanto responsabile, un piccolo può dettare le regole a un grande. Successivamente Henri chiederà un mestiere più difficile e cederà i gessi a chi deve iniziare.

L'immagine del gesso del piccolo Henri è tratteggiata in tre sfumature dallo stile geniale di Fernand Oury: sotto la sua semplicità bisogna saper leggere la complessità più profonda. Il dispositivo fondamentale della pedagogia istituzionale, per accogliere il soggetto, si origina da una posizione etica di ritenuta. Un'attitudine di ritiro che permette di liberare il gruppo e gli individui dalle ricadute immaginarie ed empatiche, «radioaffettive» (come disse un maestro), e che li preserva dalle sopra-alienazioni massicce, ideologiche e sull'io della società, ma ugualmente dalle influenze dell'io, perfino immaginarie, che regnano «nell'inter-relazionale». Ma questa ritenuta è possibile solo quando, nell'atmosfera della classe, «si crea un po' di vuoto». Vuoto di che cosa? della *doxa*. Il primo giorno, i bambini entrano in una classe «atipica», dove le risposte stereotipate non hanno più corso. Il maestro o la maestra non risponde a tutte le attese, in particolare a quella di fare loro una legge, di fare la legge fra loro: quando l'adulto rifiuta di essere il mediatore guardiano della pace fra i bambini, è necessario che questi trovino degli oggetti mediatori fra loro – cioè fra gli uni e gli altri, ma anche, e più profondamente, fra essi e essi stessi: imparare a organizzarsi e a scollarsi, significa imparare a staccarsi e a crescere, insomma, imparare e basta. In questo spazio che si svuota della doxa, si stabilisce una non risposta, per la quale ciascuno è rinviato a se stesso. Se si mantiene un vuoto tale, malgrado la pressione dell'ambiente, si fa evidente un'attrazione. È lì, per esempio, che potrà operare il Consiglio, dove nasceranno le prime proposte di legge, di mestieri ecc., vera nascita istituzionale del gruppo. Ed è proprio in quel momento che questo posto, che lo si voleva pertanto riservato al soggetto, si trova spesso velocemente riempito da discorsi preconfezionati, provenienti dalle diverse *doxa* (sociale, familiare ecc.). Perché? Forse in ragione di un eccessivo vissuto di povertà esistenziale

quando crollano i paraventi? Quando non bisogna più essere solo degli alunni diligenti, ma si è di fronte all'ingiunzione di essere un'altra cosa, e di scegliere da soli. Ma essere cosa, e come? Prima che possa essere data una risposta: «essere se stessi», può passare del tempo. Una prima risposta, molto facile da capire, non tarderà ad arrivare: «Allora, si può essere tutto», cioè, fare ciò che si vuole. Questa reazione riflette soprattutto l'interrogativo di ciascuno, al quale improvvisamente gli si svela un'atmosfera di liberazione inattesa: fino a dove si può abolire la vecchia autorità? Queste reazioni hanno solo un tempo, sul quale giustamente le istituzioni del Consiglio di cooperativa iniziano a lavorare, e da questo periodo nasce veramente un ordine nuovo nella classe, un'appartenenza rifondata a un ambito di Legge comune. Ma prima che si verifichi infine una vera esistenza al singolare, questo tempo della gestione esiste, e può durare: i racconti d'inizio di una nuova classe sono unanimi su questo punto, molti insegnanti l'hanno sperimentato! Nell'attesa, l'angoscia e gli istinti di fuga, stereotipati o incapaci di esprimersi, che si osservano spesso nelle prime settimane di una classe cooperativa (voglia di ritornare alla classe tradizionale) forse non sono dovute ad altro che a questo vuoto nel quale, fintantoché qualcosa che sarebbe nell'ordine del soggetto non accade, l'individuo si sente nudo, privato dei bisogni e dei rimedi immaginari che, nelle vecchie classi, riempivano questo spazio. Senza contare che questa angoscia è contagiosa, e rinvia gli altri alla propria. Senza preparazione, è difficile sopportare questo malessere, nel quale l'altro è piombato, e ci spinge giù, al punto che vogliamo a ogni costo far tacere nell'altro questo silenzio che risuona in noi stessi. Allora vengono meno l'ascolto e l'intesa. Rispetto a questa tendenza, lo sforzo iniziatore, così difficile, consiste nel «tener buono», nel mantenere questa «durata di non risposta»: non colmare il vuoto che essa provoca, per quanto precaria sia la situazione. Bisogna – ed è difficile – restare nell'attesa indeterminata che a partire da questo punto di ritiro, una parola singolare inizia a fare leva su una dialettica degna di questo nome. Per questo le tecniche della classe sono a nostra disposizione: testo libero, lavoro di gruppo, atelier, giornale ecc., bisogna favorire tutto ciò che può fare partecipare il soggetto a un mezzo cooperativo. Questo dispositivo, che mira a far entrare il desiderio nei più piccoli ingranaggi della «macchina-classe», fa sì che la classe sia un prassi, alla quale partecipa ciascuno dei suoi esperti. Questa partecipazione non è mai decisa una volta per tutte, e la classe, al suo stato nascente, si designa come il luogo che partecipa radicalmente alla custodia di una indispensabile area di precarietà umana. La sorte dell'etica si gioca praticamente in questi paraggi.

5. La classe singolare. Un circuito di scambi simbolici

In questo spazio svuotato della *doxa* ambientale, la classe diventa realmente un ambiente di linguaggio: un circuito di scambi simbolici. Entriamoci, al ritmo dei bambini.

Le monografie di scolari, che formano il cuore degli scritti della pedagogia istituzionale, evocano spesso questi momenti dove il bambino «rigioca la partita», riconsidera la possibilità di valere qualcosa; qualcosa di singolare; di valere abbastanza la pena per sostenere lo sforzo immenso di crescere, perché «ne vale la pena» subito. Per arrivare a un tale ricongiungimento fra desiderio e lavoro scolastico, l'importante è che l'ambiente educativo, rispetto alle alienazioni a immagini preconfezionate (del bravo o del cattivo scolaro, ma anche della dipendenza ai messaggi prefabbricati e sempre più stereotipati, ai divertimenti più o meno educativi, massicci e sempre più sofisticati), favorisca un rapporto di alienazione simbolico a dei compiti, a degli sforzi e a dei punti di riferimento identificatori meno massicci, più affinati, che riempiono di senso il fatto di crescere su tutti i piani. Nelle classi attraversate da un tale problema, il bambino può cavarsela meglio rispetto all'alienazione verso un posto o un valore assegnato, rappresentato. Al posto di queste alienazioni attraverso immagini massicciamente subite (affascinanti, gioiose o umilianti, rimangono pur sempre degli irrigidimenti), si vede emergere un'alienazione rispetto al valore stesso, che ridà senso alla partecipazione, alla comunità, e rende nuovamente possibile una dialettica del desiderio e della domanda. Questo valore, rispetto al quale il soggetto si trova a diventare sempre più se stesso, può essere vissuto solo all'interno di un *circuito di scambi simbolici*. Perché per promuovere un'alienazione al fenomeno del valore propriamente detto, e non unicamente la conformità di un determinato canone di valore, è indispensabile organizzare un ambiente di scambi neutri. Nella classe concepita come un tale circuito, possono essere scambiate delle parole, orali (nei luoghi di parola più o meno morbidi, come *Quali sono le novità?*) o scritti (si leggono dei testi liberi, se ne stampano alcuni, si possono inviare ai corrispondenti): ma si scambiano anche dei saperi che si apprendono, che si riutilizzano fuori, che si prendono in prestito o che si prestano agli altri, che si trasformano senza fine nella vita quotidiana, ecc. La classe è un circuito che organizza gli scambi e la produzione del valore. È un universo di linguaggio che contemporaneamente produce delle opere (testi liberi, disegni, album-inchiesta, ecc.), dei lavori emancipatori per sé e per il gruppo (le stesse produzioni, ma che servono a superare le cinture di livello, a mandare

avanti la confezione del giornale di classe, a fare una proposta al Consiglio, ecc.), dei compiti necessari per il buon andamento della classe (i mestieri), ecc. Questa classe favorisce degli atti: fare il proprio mestiere, aiutare gli altri, ribellarsi, lavorare sul senso del limite, che non va dato per scontato, o respingere, al contrario, quelli che ci intralciano invece di edificarci, ecc. Tutto questo ingenera delle attitudini: essere coraggiosi, essere tecnici, essere responsabili, essere creativi, essere liberi, ecc. E tra questi oggetti, azioni e attitudini, risiede ciò che la società aspetta che la scuola produca, o rafforzi: apprendimenti e crescite «adeguate». Questa domanda sociale è sempre più ossessiva, nella misura in cui si ha l'impressione che la scuola fallisca in questa missione. Il problema è che spesso un'ossessione resta fissa ai sintomi di superficie, impedendo in tal modo, di interrogare ciò che, in profondità, spiega questo fallimento. Questa domanda quasi sempre articolata male, riguarda solo i risultati prodotti e non ciò che consente o meno di togliere le inibizioni, le difese e le incapacità – nel bambino come nell'insegnante: insomma, ciò che lì si ignora rappresenta il circuito di scambi simbolici.

6. La parte sacra. Soggetto, parola, desiderio

Il primo punto di partenza antropologico della pedagogia consiste nel considerare che gli apprendimenti e la crescita, loro specificità tecniche alle quali si riduce il contratto sociale della scuola, non riguardino solo l'età dell'infanzia, ma il soggetto umano nel suo complesso: a qualsiasi stadio di sviluppo ci troviamo nella nostra esistenza, questi ci rendono nel complesso più forti, più responsabili, più liberi. Gli insegnanti testimoniano ciò che ricevono e imparano dai bambini, nello stesso modo in cui, a loro volta essi insegnano. Infatti, a rigore spesso, né gli uni né gli altri rappresentano la sorgente per l'altrui apprendimento. Questo apprendimento arriva al soggetto da uno stesso luogo: la classe. In questo ambiente, le parole assumono significato e apportano tutta la loro fertilità – il sapere di colui che trasmette, e il desiderio di colui che cammina, e nella materia, il valore non deve necessariamente aspettare il passare di molti anni. La comunità scolastica trova in se stessa la sua profonda unità, ma soprattutto, il radicamento della sua autorità: i bambini, come l'insegnante, hanno per sola autorità questa classe, che appartiene solo a loro. Questo sentimento di appartenenza è da considerare in tutta la sua ampiezza. Un circuito di scambi necessita un valore di scambio: un certo sentimento di appartenenza al gruppo, ma anche, un principio organizzatore: la legge

del Consiglio. Da lì la riunione bisettimanale, come si applica questa legge nel quotidiano? Attraverso dei richiami orali da parte dei responsabili (il maestro, i grandi), ma che possono rischiare di diventare velocemente delle lezioni di morale di grande inutilità: è qui che interviene l'istituzione della moneta interna che nella classe occupa una funzione di «interscambio universale». È proprio appoggiandosi a Marcel Mauss e al suo *Saggio sul dono* che Fernand Oury ha inventato questa istituzione cruciale, benché così spesso poco compresa: questa moneta ricompensa lo sforzo del bambino e non il suo risultato, e non ha nulla del «valore in soldi del vitello d'oro» che si conosce nelle società capitaliste, e che ricreerebbe un'oligarchia, o una tecnocrazia, quella dei «bravi alunni». Il suo scopo, come ricorda l'etimologia del verbo «payer», *pacare*, consiste nel pacificare le relazioni all'interno del gruppo: il valore di un lavoro si paga, quello di un'infrazione ugualmente (sono le ammende); nei due casi, il valore non si limita né a un buon punto, né a una lezione di morale, ma è la stretta riconoscenza simbolica di un'azione attraverso la legge comune. In effetti, se la moneta è l'«interscambio universale» all'interno degli scambi della classe, questo significa che il loro circuito si definisce attraverso leggi che rendono possibili questi scambi – che sono le istituzioni – e con un valore riconosciuto da tutti i suoi utilizzatori, universalmente – il Consiglio di cooperativa, dove tutti votano, il quale fonda il valore sulle leggi che si votano. E tutto ciò che la moneta porta in sé, come è allo stesso tempo tutto ciò che ne limita e ne regola la portata: in una classe dove ciò che rende potenti e liberi è rappresentato dalla responsabilità, lo sforzo di crescita e la cooperazione, e dove avere dei soldi non rende del tutto potenti, allora i ragazzi fanno ricorso alla loro moneta per pacificare i loro scambi, non per regnarvi. Tuttavia, perché un tale circuito funzioni, c'è una invariante che spesso si dimentica: il proprio punto escluso. Ogni circuito di scambio deve in effetti implicare un punto che non è scambiabile, che dimora al di là di ogni riduzione verso l'interscambio universale. Ciò che struttura un raggruppamento amorfo in una comunità di valore, è innanzitutto l'esclusione di un elemento dal circuito degli scambi: ciò che non può scambiarsi e che, per distinzione, autorizza tutto il resto ad appartenere al regno dello scambiabile. Designare i limiti dello scambiabile, è la funzione di ogni strutturazione simbolica di un ambiente: è designare ciò che resta nell'ordine di ciò che non è scambiabile. Questo punto che non può essere oggetto di commercio, è il limite invalicabile di ogni circuito di scambio: è il sacro che dimora in esso. In effetti, escludere, rifiutare qualcosa, si può fare in due modi: sia rimandandolo all'inconscio, elemento che in questa sede non ci interessa particolarmente, sia

evidenziandolo negativamente. Questa parte esclusa, fuori da ogni valore, è il sacro-o simmetricamente, il maledetto. Se svuotiamo questi termini di ogni dimensione moralizzatrice o religiosa, possiamo definirli in modo neutro – e potente – come chi è a sua volta segnato e escluso dal circuito normale degli scambi: è un tabu. Altrimenti questo sarebbe *noa*, ossia ciò che è lecito «non segnato»: questo sarebbe il pericolo più grave, cioè che la parte del sacro non sia più esclusa, se non altro per mettere in discussione il limite per contrattarla, e che sia sminuita e amalgamata dalle leggi dell'economia dei beni scambiabili. Il suo valore cesserebbe d'essere «inestimabile», «senza prezzo», e diventerebbe banale. Tuttavia se il sacro è bene non scambiarlo, comunque non ossessiona meno la comunità che crede in questo, e così, paradossalmente, circola attraverso gli oggetti scambiati, come il *mana* descritto da Mauss. Così, esiste un posto, escluso, fuori-linguaggio: ma ciò che collochiamo in questo posto, ciò che un tale gruppo decide di stabilire come «maledetto» o «sacro», quanto a esso rimane *imprevisto*. Cambia con le comunità. Nel circuito degli scambi linguistici e culturali della classe cooperativa, *cos'è che è riconosciuto come irriducibilmente sacro*? È il soggetto, la sua desiderosa singolarità. Detto così sembrerà banale, o peggio: consensuale. Nella pratica, questo imperativo è già meno evidente da reperire e da mantenere… Ciò che bisogna mantenere al di là del contenuto di questo imprevisto, dell'aspetto che assume il sacro a seconda di tale e tale cultura, è il proprio status strutturale in questa cultura. Che sia maledetta o sacra, la polarità non è così importante, si tratta della parte negativa della cultura, nel senso non triviale e peggiorativo del termine, ma in senso dialettico: cioè fondatrice di ogni economia, esclusa ma indispensabile all'interno di ogni circuito di scambio di beni. La parte negativa di ogni scambio è, in rapporto a questo scambio, di volta in volta nodale ed esclusa. Nodale, perché essa è il motore dell'insieme, si lega a ogni manifestazione dei circuiti di scambio. Esclusa, perché il negativo abita l'ordine del fuori assoluto, senza il quale non potrebbe nascere alcuna dialettica, ma che nessuna sintesi può recuperare e annullare. Quanto ad Adorno, egli parlerebbe di una «dialettica negativa» della cultura – ed è esattamente sotto questo termine che si può collocare una classe cooperativa degna di questo nome: il soggetto non è mai ridotto a essere solo un «essere sociale», un «prodotto della cultura di gruppo»; attraverso l'area del discorso e delle azioni resa possibile attraverso l'istituzionalizzazione attiva dell'ambiente della classe, il soggetto fa il suo cammino di cui il bambino resta l'inalienabile maestro. Questo è tutto il contrario di una concezione (con)-formatrice di un paradigma educativo ridotto a una conformazione comportamentale e cognitiva

a dei bisogni sociali. Il volto degli dei e dei demoni è in continuo mutamento; i loro tratti sono indissociabili dal destino della comunità dei suoi credenti; in questo è del tutto imprevisto; ma agli occhi di coloro che scelgono il loro destino in confronto a questo volto, questi tratti sono sostanzialmente impregnati dell'organizzazione della vita comune, dei suoi valori e del suo modo di interpretare il mondo; e a loro volta, questi discorsi scambiati si esprimono, prendono forma e quindi esistono solo in rapporto a questo significante cardinale benché assente. Nella classe, il soggetto del bambino è il sacro. Non lo si issa su un altare, al contrario «lo si lascia in pace», lo si accoglie nella rispettosa ma attenta penombra che le istituzioni autorizzano – e sono queste che analizzeremo qui di seguito. In una tale penombra, è senza dubbio lui, il bambino, questo soggetto inconsapevole e intoccabile, che ossessionerà tutta la fine di questo capitolo: attraverso le figure di bambini coraggiosi e fragili, attraverso i tratti di Luigi, Ahmed e altri, è il soggetto del desiderio e del coraggio a essere presenza potente che convoca l'istituzione del Consiglio, discute una legge divenuta illegittima, e si dispiega attraverso testi liberi, disegni e cambiamenti esistenziali. Detto questo, una classe primaria non ha nulla a che fare con un luogo di culto: perché riportare questa storia del sacro, o del maledetto? Perché sono legati, perché in quel luogo c'è qualcosa da salvare dalla banalizzazione scolastica, da rendere sacro. È perché in troppe classi «ordinarie» il soggetto resta ignorato, *noa*, e calpestato senza che ci si renda conto, pertanto è decisivo dare vita a un luogo dove egli cessa di essere negato, rifiutato.

Si tratta di una decisione, naturalmente,per la quale l'insegnante è pronto a pagare le conseguenze: è questa l'armatura della vita istituzionale che è lì per assumere queste conseguenze: perché in un primo tempo almeno, queste rendono molto più fragili sia i saperi sia il soggetto che agiscono sull'autorità dell'insegnante. Nel quadro di una educazione scolastica retta da programmi ufficiali, regnano i quadri generali delle attese macrosociali, normative, e soprattutto indiscutibili: come, nell'universo di una classe, rifiutare di ridurre la sorgente primitiva del valore a una forma prefissata, a una norma fissata a priori, a una categoria predefinita esteriormente, ancor prima di essere sperimentata dai soggetti coinvolti? Come rifiutare di cedere alla definizione unica di «ciò che deve e ciò che non deve essere applicato», come conservare la singolarità dei bambini, e gli imprevisti del quotidiano che sono il sale della vita, la vera ricchezza che ci ispira a comprendere, e che rende unica ogni classe? Ciò non vuole dire, come si rimprovera spesso (e a torto) ai metodi naturali, che questa pedagogia neghi la necessità di queste norme e di questa trasmissione patrimoniale di saperi e di valori che il corpo

sociale è in diritto di esigere dalla scuola. Ciò che essa stabilisce è questo spazio dove possono essere esaminate queste apparenti evidenze: dove i bambini – e gli adulti – possono indagare il senso e il fondamento di questi compiti? Senza osare una tale épochè delle fondatezze e delle credenze, non si aspetterà alcun fondamento soggettivo, profondo, alcun ancoraggio di questi saperi nella soggettività del bambino. Osare mettere il sapere matematico, linguistico, in una posizione tale da essere interrogato nella sua pertinenza, è l'atto proprio della pedagogia che istituzionalizza questi saperi, che li sottomette secondo la misura della loro pertinenza nella vita concreta dei soggetti coinvolti: ciò consentirà all'insegnante che avrà avuto il coraggio di trasmettere il proprio tesoro di conoscenza attraverso questo esame, di moltiplicare le possibilità di assicurare, ai bambini che se ne appropriano, la vera iscrizione al senso profondo di questi apprendimenti. Dare nella quotidianità della classe un riparo a questa posizione sacra, è lo scopo di ogni istituzionalizzazione. Per questo, bisogna già individuarlo: la ragione dell'analisi permanente della classe, durante il Consiglio, per esempio. È sempre necessario liberare il luogo dal quale il soggetto parla, dal quale potrà parlare, sapendo che questo luogo è imprevedibile. È ciascuno di questi punti del circuito di scambi che deve potenzialmente poter accogliere il soggetto quando deciderà di entrare nella ronda degli scambi. Non si «privilegia» alcun luogo a svantaggio di un altro nell'atomium della classe: in ciascuno, in ogni momento, anche attraverso il mestiere più insignificante in apparenza, un bambino può trovare un punto d'entrata nella classe. In ciascuno di questi luoghi della vita collettiva, abita questo imperativo sacro: restare attenti a ciò che rischia di rompere la fragile parola di un bambino sotto le captazioni immaginarie, le prestanze o gli statuti.

7. La classe: prassi, cultura ed etica

Entrare nel profondo di queste situazioni singolari, significa capire ciò che agisce in questo circuito della produzione e farci vivere e crescere il valore: tanto quella dei suoi prodotti (scambi, strumenti, discussioni),quanto quella dei suoi artigiani, o dell'insieme del gruppo stesso. Ciascuno dei suoi membri prende da questa comunità di scambi il valore del proprio lavoro, remunerato secondo lo standard monetario della classe, e del proprio valore, rispettato in nome della Legge che fonda ogni valore all'interno del gruppo. Giungere a tali situazioni di scambi veri non è semplice all'inizio: la classe cooperativa non nasce in un giorno. Essa auto-

rizza i bambini sia a creare valore rispetto a ciò che producono, sia ad essere maestri dei loro strumenti e dei mezzi di produzione. In altre parole, non sono soltanto degli agenti di produzione sociale con i quali si ha a che fare, ma anche dei soggetti. In tutta la classe, qualunque essa sia, non si ha a che fare soltanto con degli alunni, e ancora meno, come vengono designati anche nell'impagabile vocabolario dell'Educazione nazionale, con dei «soggetti che apprendono», ma con degli esseri umani in fase di risveglio. Con qualsiasi altra neolingua non cambierà nulla: ridurre il soggetto a «colui che apprende», il bambino all'alunno, significa ridurre la complessità umana della vita della classe a una norma predefinita; ciò vuol dire fermare per ogni essere di quella classe (tanto l'alunno che l'insegnante) l'accesso al linguaggio e all'azione veramente libera. Se ci si attiene alla sola logica macrosociale, è ciò che succede in ogni classe. Se non è così, vuol dire che, localmente, il «pensiero selvaggio» e la pratica empirica, rimediata ai punti ciechi di questa logica, si adattano alla vita quotidiana della classe. La classe cooperativa, in questa prospettiva, è soltanto un caso particolarmente acuto, che ha spinto il pensiero selvaggio e l'*empiria* a un grado raramente uguale di coscienza di sé, d'istituzionalizzazione e di teorizzazione. Ma l'interesse di una tale coscienza di sé, di una tale istituzionalizzazione della classe e di un tale pensiero della pedagogia consiste anche nell'aver messo in evidenza nel campo educativo l'esistenza di una logica irriducibile alla legge macrosociale: i «punti ciechi» di questa legge si sono rivelati, a forza di pratica, come l'oggetto proprio della logica delle classi cooperative: questi hanno messo in evidenza che la pratica locale e limitata può essere tutto tranne questo adeguamento locale degli IO e delle teorie che le sottendono, le dirigono, oppure le appoggiano; insomma, bisogna smettere di considerare le classi solo come variazioni puntuali e dunque impreviste, poiché prive di conseguenze rispetto a ciò che può diventare il mestiere dell'insegnante e la struttura profonda dell'insegnamento. Non c'è alcuna posizione anti-teorica; le teorie non dominano le pratiche, neanche quelle che provano la loro inutilità a contatto con la realtà. Quindi, per questo è necessario che le teorie accettino la dialettica nella quale i soggetti coinvolti le integrano come strumenti concettuali e assieme ad altre, affinché nasca un ambiente per l'autonomia reale: reale quanto alla logica organizzativa, all'abilità per le proprie finalità, e infine nei discorsi che lo rispecchiano fedelmente. La pedagogia nasce solo nelle classi e a partire dalle classi, e i loro autori possono essere soltanto dei soggetti del settore. Rispetto alla «de-pedagogizzazione» del dibattito scolastico, e alla riduzione della classe a uno scorrere di sequenze didattiche, si può cogliere seriamente la specificità delle clas-

si cooperative solo se ci si ricorda di ciò che Marx definisce come prassi: una pratica produttrice d'oggetti e di valore, nella quale i soggetti coinvolti lavorano per diventare maestri dei mezzi di produzione, sia intellettuali che tecnici. Nella prassi della classe, il soggetto coinvolto può essere sia un bambino che un adulto. La loro cooperativa non è che altro che una disposizione dei tavoli e dei loro occupanti (e ancora abbastanza spesso in un pietoso allineamento geometrico), essa si organizza come ogni altro gruppo sociale vivente; un'organizzazione di produzione fa leva sulla presenza desiderosa del soggetto del bambino; questa presenza è un imprevisto che viene integrato – ma non ridotto – al suo ambiente storico e sociale (famiglia, quartiere, classe sociale, epoca, ecc.). Ma precisamente, il concetto di prassi nella sua dimensione marxiana non tiene conto del desiderio inconscio. La posizione decisiva della psicoterapia e della pedagogia istituzionale consiste nel considerare che questa doppia alienazione, sociopolitica e inconscia, debba essere a sua volta distinta e dialetticamente collegata: allora può essere sicuramente una problematica relativa a una prassi. Il desiderio, per poco che sia elaborato da un sapere pratico, attraverso la messa a punto di «strumenti» efficaci e trasmissibili, fa emergere il senso dell'essere lì e del partecipare a una situazione. Assodata la precarietà e la fragilità delle prassi, il senso può presto essere presto ignorato, schiacciato, dimenticato sotto «gli imperativi socio-economici globali», attraverso le «grandi sfide della società» e altri rulli compressori ideologici. A partire da questi due dati alienanti di partenza, si dispiega il lavoro pedagogico vero e proprio, di cui bisogna sottolineare una nuova dimensione: il valore prodotto dalla classe cooperativa non si riduce solamente alla didattica, essa è propriamente *culturale* – a condizione di considerare questa parola nel suo senso antropologico: la cultura non si riduce a «ciò che si apprende», non è soltanto questo patrimonio prefissato sotto forma di opere «classiche». Una tale considerazione non si limita alla produzione di artefatti culturali, e men che meno alla loro ricezione: che i bambini facciano dei disegni o dei dipinti in quantità, che essi acquisiscano una conoscenza artistica affinata ed estesa, è importante, ma non è questa la problematica. Non bisogna avere solo il pensiero della «cultura a scuola», ma fare sì che ogni classe accresca la propria cultura, come ogni gruppo umano: se questo è un ambiente di linguaggio, allora si ritrovano tutti i fenomeni che definiscono ciò che gli antropologi riconoscono come vita sociale e culturale. La cultura designa innanzitutto ciò che ci forma e ciò che noi formiamo, cioè un insieme di riferimenti grazie ai quali il mondo, noi stessi, gli altri e le nostre azioni intraprendiamo la via del senso. Questo deve diventare oggetto di un rispetto, per

una gestione sottile, profonda, da parte delle istituzioni che organizzano la vita di gruppo. Non tener conto di questa dimensione culturale conduce alla rovina di ogni progetto istituzionale: in sua assenza, la potenza simbolica si svuota, non riuscendo più ad attecchire su niente di reale. In questa sede definisco «reale» questo valore «che ci parla di se stessa», e che fa sì che noi veniamo subito a conoscenza di «ciò che noi facciamo qui»: valore dell'esistenza, delle azioni, delle produzioni e delle opere, la stoffa di cui è fatta la vita del gruppo e dei soggetti. Una tale esistenza, soggettiva e di gruppo, si riferisce a determinati fenomeni attraverso i quali questa si dispiega e si affina anziché arrestarsi; un'azione vivrà molto solo se essa saprà stabilire una situazione nuova, che, a sua volta, farà emergere altre singolarità attive: un'opera vivrà a lungo se saprà generare una comunità ricevente, al di là di altre opere ispirate dalla sua esistenza, di altre azioni, di altre comunità. È in questo impasto del quotidiano, e di rinnovamento della storia umana, che risiede la possibilità di una ricchezza irriducibile a una nota, un buon punto o un prezzo: la ricchezza di autoprodursi, di potersi estendere a macchia d'olio capillarmente e per contaminazione, altre situazioni dove l'umano può emergere. Nella prassi, la cultura non designa un genere di produzione prestabilito, come la «poesia» per esempio, ma il potere d'essere e d'agire in maniera libera: la *poiesis.* Poieo, etimologicamente, significa per un soggetto, creare liberamente a sua volta un'opera e il valore della propria esistenza. In altre parole, elaborare il senso, articolare prassi e poiesis in modo che la prima alimenti la seconda, e la seconda confluisca nella prima. La classe che si dota dei mezzi per accogliere il desiderio ci introduce a una logica e a un valore poietico. Senza questa parte libera di creazione, la prassi regredisce fino al punto di non essere altro che questa pratica senza soggetto, che ha bisogno di agenti che si applicano, dei praticanti e non dei soggetti coinvolti. Questa parte libera, questa poiesis è sicuramente legata al desiderio, ma mentre il desiderio è una nozione che riguarda unicamente il soggetto, la poiesis designa sia la potenzialità creatrice sia auto creatrice del gruppo. E allora, essa designa questa parte viva della cultura di cui abbiamo appena parlato: quanto a ciò che mantiene viva questa cultura, il cuore concreto e reale di questa classe, la sua «macchina» come è stato detto, è l'organizzazione istituzionale del lavoro e della vita collettiva. Ancora una volta, ritroviamo come indivisibili, i tre elementi del «treppiede pedagogico» che Fernand Oury ha sempre rivendicato: il materialismo, l'inconscio, i fenomeni di gruppo. Coltivare in questo modo l'ambiente per promuovere un tale ambiente di linguaggio, significa creare le condizioni per un'etica. Non è un'incongruità accosta-

re la poetica e l'etica: significa rivelare ciò che fa l'umano. È a questo livello che il Sacro fa ritorno nell'etica. Il singolo è la parte esclusa all'interno delle classi cooperative: si accoglie tutto ciò che proviene dall'istanza del singolo, ma senza andare mai al di là della soglia inaugurale d'entrata nella classe e del suo linguaggio: solo il bambino deciderà il momento per inaugurarla, quando si sentirà sufficientemente a suo agio in questo circuito di scambi regolati e assicurati. Spetta al soggetto stabilire il momento in cui la struttura che l'accoglie si rivelerà efficace in ciò che lo riguarda. La classe propone, il soggetto decide. Se non si vuole cedere all'etica della singolarità, non è possibile andare oltre questo «passaggio obbligato», credere che sia possibile accelerare il movimento di entrata del bambino nella classe a discapito del rispetto del proprio ritmo intimo. Sono due meccanismi riduttivi importanti da individuare. Il primo riguarda il pericolo di formattazione che la cultura del gruppo-classe esercita sul bambino. Se ci si ferma a una gestione strettamente sociologica del gruppo e dei suoi luoghi e momenti di vita, il rischio è che la sua identità si irrigidisca nell'identitarismo, o quantomeno che la sua unica presa in carico schiacci ciò che potrebbe distinguere il soggetto. Una classe cooperativa può esistere per cultura, tuttavia essa non forma per questo un clan, perché deve continuamente sbloccare la formazione di qualsiasi sentimento comune, di questi irrigidimenti volontari, che rimangono l'ideale puerile di tanti presunti sistemi educativi prestigiosi. Ciò che alla superficie delle apparenze rende ogni membro particolare, e chiaramente identificabile, non è sufficiente per rispettare ciò che lo rende singolare e ciò che rimane inconscio, e dunque agisce molto spesso come presenza celata, nel non-detto. Diversamente, il problema è che, sacra, la singolarità resta fuori da ogni considerazione, e resta negativa. Il suo unico posto immaginabile, per chi vuole rispettarla, è… fuori-posto. Essa rimane irriducibile a un'identità culturale espressa nei termini comuni, perché questi restano nell'immaginario – mentre il desiderio resta reale, «inconscio e inaccessibile» come diceva Jean Oury. Simmetricamente a questa irriducibilità del soggetto nel modo in cui ne «parla» la cultura del proprio gruppo, sul piano micro sociale, la vita singolare dello scolaro deve rimanere irriducibile all'astrazione statistica, come viene rappresentato nella valutazione anonima del proprio livello scolastico dalle sole norme editate, generali, secondo la scala macro-sociale. Queste norme sono solo un altro volto dell'identificazione degli individui, non più a una cultura ma a uno statuto. Isolata dalla complessità della vita della classe e dall'esistenza del bambino al suo interno, questa valutazione non è altro che la riduzione scheletrica della singolarità a status di colui che impara, un'ennesima alienazione del

bambino rispetto a ciò che ci si attende da lui. «On»: il maestro, i parenti, la famiglia, la società… insomma, un'insidia per ogni captazione immaginaria delle figure di autorità. E ciò che in questa ganga non è immaginario ma assolutamente reale, sono gli effetti dell'irrigidimento della *doxa* provocati sull'esistenza dei soggetti presi nella nassa, che non avranno più altra scelta che essere bravi o cattivi alunni, oppure medi, ma giammai all'infuori di questa linea dove il cursore normativo pone gli agenti della riproduzione sociale – cosicché i bravi alunni produrranno spesso, in seguito, dei bravi insegnanti… Ma il ricorso alla norma, bisogna ricordarlo, non solo come unica finalità questa astrazione statistica e positivistica. Esiste un ricorso prassico alla norma, a uno standard valoriale comunemente riconosciuto dai soggetti che coesistono: ritroviamo questo circuito di scambi simbolici che Fernando Oury ha sempre promosso come segno autentico di una classe istituzionale. Questo rapporto alla norma agisce come mezzo neutro per integrare ogni soggetto umano, sia nell'ordine universale della Legge simbolica, sia nell'ordine locale della sua comunità, e nel movimento esistenziale di creazione del proprio valore. Allora, si può intravvedere, sia da parte del bambino che dell'adulto, «una presenza che non sarebbe quella del sembiante». Un vero ambiente di scambi simbolici non è niente all'infuori da ciò che fanno e da ciò che sono questi soggetti, scolari e insegnanti lavorano per liberarsi, per quanto sia possibile, delle loro difese tradizionali, quelle che era adatte per una situazione scolastica abituale, ma che divengono inoperanti e inutili in un ambiente risanato. Questo risanamento passa attraverso l'istituzione di una Legge essa stessa risanata: una legge che è seriamente e realmente nelle loro mani, una Legge che non potrebbe essere screditata subito, che per l'adulto non rappresenta altro che una delega fantoccio del suo potere. Una legge che non sarebbe più solo nelle mani di qualcuno: se è solo per creare un oligarchia di bravi alunni o leader, la democrazia a scuola non fa altro che rafforzare i comportamenti dannosi dei socio-linguisti usuali. – Per quale fine immaginare in una tale classe uno strumento di emancipazione? Rimane solo un mezzo di conformazione. La legge simbolica non può che essere di *tutti*, nelle mani di coloro che Fernand Oury può chiamare, ma solamente allora, nei limiti di questo ambiente di linguaggio, «il popolo libero dei bambini». È questo popolo che ora entra in scena.

LUIGI, AHMED, FERNAND E GLI ALTRI

Le istituzioni della classe non sono delle caselle da riempire, di pura funzione o di pura struttura. Queste non sono neanche lontanamente una forma vuota, di pura formalità, ma fungono da punti di riferimento. Nella precarietà di una situazione, queste si rivolgono alle persone che, con un atto, possono farle vivere, o rivivere. Le istituzioni hanno un tessuto, uno «spessore» che le rende così vive e affascinanti agli occhi dei loro soggetti. Senza questo, la fragile prassi, questo «vuoto» pressurizzato universale, in che modo potrebbe resistere e prendere corpo? Come resistere e mantenere questo scarto che preserva un ritiro per l'apparizione del soggetto? La sola possibilità di resistere è che la prassi assuma ampiezza, come un movimento pneumatico. È uno sforzo e un lavoro che la macchina della classe non può che favorire, ma non può farlo al posto del bambino o dell'adulto, della dimensione del soggetto, di un essere degno di questo nome. Pertanto, è necessaria la presenza del desiderio, dunque di un qualcosa di non esattamente quantificabile. Ciò che diventerà il fondamento della cultura è, all'inizio, imprevisto, precario. Paradossalmente, è proprio questa precarietà che darà corpo alla vita del gruppo. In altri termini, ciò che permette alla classe di entrare in dialettica con la cultura, di cui ora vorrei evocarne la nascita, è il collegamento delle istituzioni e della cultura con il campo delle singolarità. E per questo, è necessario che le istituzioni siano aperte, e bisogna, che soggetto, abbia coraggio. È ciò che mostra in modo meraviglioso la storia di Luigi e Ahmed. Questa biografia è una delle più belle pagine dell'opera maggiore di Fernand Oury et Aïda Vasquez: *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle (Dalla classe cooperativa alla Pedagogia*

Istituzionale). Siamo nella classe di perfezionamento di Fernand Oury, a Nanterre, negli anni '60. Ahmed è stigmatizzato dagli altri: non parla né francese né arabo – è Kabyle – si sente solo e non sa difendersi se non picchiando. Ma un giorno, in pieno Consiglio, Luigi prende le sue difese. Denuncia la deriva delle leggi del gruppo che ha perduto tutta la sua etica. Luigi racconterà questo, il mese seguente, in una lettera alla sua corrispondente Simone:

> Non potevo lasciarlo così, come un cane, mentre gli altri erano come dei re. Era un'agonia. La scuola, per lui, era come un inferno, mai nessuno lo vedeva, nemmeno il maestro. Parlavo con lui e mi raccontava della quantità di storia, e anche io. Un giorno, all'uscita, un gruppo di ragazzini della nostra classe e di altre sono messi dietro di lui. Ho voluto parlargli loro parlare, ma loro non volevano ascoltare niente. Volevano divertirsi con Ahmed come con un burattino… tirare le corde… Allora, mi sono messo al posto di Ahmed. Questo gli ha permesso di scappare. Io ho provato a difendermi, erano tredici…
>
> Ma di questo non ho parlato al Consiglio: mi avrebbero messo in quarantena e questo non avrebbe potuto sistemare le cose. Quando Alain si è lamentato di Ahmed, quando il maestro ha provato a «evitare le discussioni», allora, sono scoppiato. Alain, un bambino piccolo, si è lagnato che Ahmed (55 chili), faceva delle esercitazioni di judo. Questo è vietato dalle leggi, perché è pericoloso. Allora il maestro, «per evitare storie», ha detto: «Chi si lagna delle esercitazioni di judo di Ahmed? Tutti alzavano la mano e il maestro ha detto: «Ahmed, se vuoi fare del judo, fallo con me!» Ero scioccato. Ho alzato la mano: «Voi dite ciò che vi fa, ma non dite ciò che voi fate a lui… Alain e gli altri iniziavano a parlare fra loro per impedirmi di parlare. Il Presidente, Manuel ha detto: «Alain, rompiscatole» così mi sono lanciato in un grande discorso che anche il maestro non avrebbe potuto fermare. Ciò che dicevo era vero e tutti ascoltavano anche con delle smorfie. Io ho detto: «È disgustoso quello che fate ad Ahmed. È un ragazzino che non può difendersi. Dite che è cattivo, ma se io fossi trattato come lui, sarei arrabbiato come lui. «Al Consiglio, state zitti perché non ci siano storie. Fate tutto di nascosto. Siete tutti dei codardi e dei vigliacchi. Non avete il coraggio di ammettere ciò che fate. A vederla così, la classe sembra andare bene, ma in fondo è disgustosa…». Poi il maestro ha detto: «è vero ciò che ha appena detto? In ogni caso è molto importante […]. Io stesso ciò che faccio in lettura con Ahmed non mi sembra un granché. Molto bene, Luigi». Poi ha detto anche: «Chi vuole essere responsabile di Ahmed?». Tutti i grandi alzavano la mano. Io, io ero nuovo e soltanto «arancione» in condotta. Dei «blu» alzavano la mano. Ho provato. Il maestro ha detto: «Ahmed,

scegli tu». E senza esitare, Ahmed mi ha designato. Al Consiglio seguente, io sono passato «verde» in condotta.

Una parte dell'intervento «dimenticato» da Luigi merita di essere riferito, ciò che Oury non dimentica di fare:

F. Oury. – Parleremo di Ahmed et vedremo come lo trattiamo. Non credo di martirizzarlo…
Luigi. –Anche ciò che fa lei è disgustoso, ma non lo sa nemmeno.
F. Oury. –Tu mi interessi…
Luigi. – Lo mette sempre a leggere per primo «perché non è capace». Lei dice che è per costringerlo a leggere un po'. Ma da solo, davanti a tutti gli altri, *non può leggere!* Ha paura. Così neanche io potrei leggere…

1. Coraggio e istituzione

Come mostrerà il seguito, l'intervento di Luigi sottolinea una nuova partenza in tutta la vita del gruppo. Ci sono stati avvenimenti che hanno scombussolato il corso delle cose. L'azione di Luigi rifonda la legge della classe, che era così mal messa. Il rischio sarebbe in effetti quello di isolare Luigi nell'immagine di un Eroe tragico o di uno Zorro locale. Questo non farebbe aumentare affatto la comprensione di ciò che rende possibile un tale atto di coraggio. Soprattutto, questo taglierebbe fuori Luigi da qualsiasi esistenza a regime prassico, e ciò sarebbe un'impasse pedagogica talmente grande, sul piano dell'interesse fondamentale che viene prima di tutto: crescere. Cosa dunque è in grado di consentire il suo avvento? Cosa succede durante questo Consiglio? Un'assunzione di rischio, di fatto un'assunzione di responsabilità, che afferisce anche a una dimensione necessaria, morale: al di là delle leggi particolari, obbedire all'imperativo della sopravvivenza della Legge. Questa Legge, che sembra ben strutturata per regolare meccanicamente il caso, Luigi la giudica superiore al rispetto formale della procedura e della legislazione (cioè delle regole e dei regolamenti): «Ahmed fa ancora storie». La responsabilità di Luigi avrebbe allora potuto limitarsi a ciò che ne definisce la regola, in funzione dello status di bambino piccolo: solo un «grande» ha il dovere di mostrare un tale coraggio, ora, Luigi non è ancora considerato come un «grande». È soltanto cintura arancione in comportamento. Nonostante tutto, egli si eleva alle esigenze di

uno status che non è il suo – «l'esigenza è un onore»… – e ancor più, mettendo in pericolo l'equilibrio al quale sembra essere giunto il gruppo sotto tutti gli aspetti. La sua reazione è dunque un'effrazione all'ordine delle cose. Dopo tutto, «nessuno gli ha chiesto nulla». Luigi denuncia la superficialità che nasconde la rovina della fiducia nella Legge. Ma, ed è cruciale, lo fa a nome della Legge. Egli si identifica con un principe, come ne attesta il suo riferimento implicito alla legge primordiale della classe, la sola che sia inscritta prima di ogni discussione, e ricordata all'inizio di ogni riunione: «Non ci si prende in giro». Cioè: non si uccide l'altro, fosse solo attraverso le parole. Questo atto sottolinea qualcosa di essenziale: nel desiderio e nell'immaginario di un bambino almeno, la classe e la legge esistono. Luigi non tarderà a diventare cintura verde in comportamento. E direttamente, identificandosi con l'ideale del gruppo, Luigi aiuta a crescere il gruppo stesso. Luigi si sofferma sulle leggi che apparentemente decide di infrangere. Molto più, queste leggi sembrano avere la virtù di rassicurarlo abbastanza per aiutarlo a denunciare la loro deriva. Non c'è alcun dubbio che qui l'istituzione del Consiglio sostenga Luigi. E questo, attraverso una parola annunciata da un bambino, ma da lì il posto presidenziale, quello che esegue la legge di tutti: «Alain, rompiscatole!». Protetto, sostenuto, rafforzato da queste prole, Luigi sa allora di aver fatto bene a gettarsi nel vuoto: eccolo riacciuffato un secondo prima dalla rete della Legge. Pertanto, a sua volta può parlare come rappresentante della Legge. Ecco fin dove arriva il valore di questo Consiglio di cooperativa per un soggetto coinvolto: ancora, sempre il simbolico agisce al cuore del suo gesto di coraggio, come suo solo alleato. Ma il simbolico non è rappresentato soltanto dalle leggi anonime, ma anche dalle presenze dell'altro, dai volti.

Luigi ha parlato…

…perché aveva il diritto di tacere, sicuramente, ma anche la sicurezza di non rischiare niente, distinguendosi dalla massa, di farsi «fucilare» da qualche leader o farsi calpestare dal gruppo. Più o meno confusamente, sapendo qui che l'intervento era utile, che favoriva la vita nel gruppo: si sapeva che la regolazione non è per forza limitata a degli scambi di cortesia, che, se l'olio è utile, certe regolazioni si fanno a colpi di martello. Ma Luigi usava dei canali di comunicazione senza farsi notare: altri, che gli scrivevano lettere, erano stampati, parlavano in riunione. Corrispondenza, giornale, Consiglio non erano stati creati appositamente per permettere a un ragazzo di esprimere i propri sentimenti. Sottolineeremo che Luigi non parla da solo, ma sempre, «parla a», si rivolge a dei compagni implicati nel caso, a un maestro che l'ascolta, a una Simone che risponde,

> ai lettori del giornale? Notiamo piuttosto che, in ogni caso, è protetto da ogni possibile aggressività: i compagni, vicini, sono poco seducenti, il maestro non è affatto un angelo, ma il presidente parla a nome della legge. Sconosciuto, diverso, altro, Simone è lontana, ma Luigi scrive senza timore di sciocchezze: il maestro reagirebbe. […] Nella sua ricerca permanente dell'altro, Luigi si incontra con chi parlare e capisce a chi parlare, può opporsi, ma anche identificarsi con gli altri.

Sostenuto da questa costellazione che gli conferisce autorità, Luigi affronta la sua angoscia – rischia infatti di essere definitivamente emarginato. Si potrebbe definire «ipersimbolico» questo gioco delle identificazioni, che rimandano al fondamento della Legge al di là della regola. Rifiutando la risposta attesa da lui, Luigi rompe ciò che sembra funzionare bene; al suo posto, reimposta il «non va da sé» e rimette in discussione la prassi della classe: apre la via verso una possibile rifondazione. Detto in altre parole, rifiutando la risposta attesa da lui, Luigi ristabilisce un vuoto, la durata di una non-risposta. Reimposta la non evidenza, e rifonda la prassi. Più una prassi sarà viva, più potrà contare, in tempo di distensione o di irrigidimento, sulla presenza attiva, scomodante e salutare dei suoi soggetti. Tocca alla classe, successivamente, fare leva nuovamente su questo salutare ingranaggio. Se essa lo fa – e lo farà –, significa che il colpo di testa di Luigi ha giocato come segno, che può essere definito interpretazione, dispiegamento violento di qualche verità bloccata, e qualunque ne sia stata la figura, gradevole o no a guardarlo in faccia. Dal punto di vista strutturale, l'intervento di Luigi riempie così una funzione, quella di una folgorante *interpretazione* della situazione. È un'analisi istituzionale che il suo impietoso sguardo ha offerto alla classe. Ed ecco qui di seguito il passaggio, che gli offre la cintura nera, di Fernand, nel proprio registro di maestro e di pedagogia: *Cosa succede in questo gruppo?*

> Luigi ha parlato dove era necessario e come era necessario. Ora bisogna ricostruire. Questo significa innanzitutto:
> 1. Riconoscere lo stato di crisi.
> 2. Accettare di decostruire.
>
> Attitudine coraggiosa, ecc.? No: operazione possibile. Ecco sono nove anni che sono in questa classe. Ho un'idea di quello che succede qui. Apparentemente, tutto il gruppo, benché molto eterogeneo, ha una certa coesione. Restano provvisoriamente (?) a distanza, Ahmed, Luigi e Ali, un piccolo, rifiutato e considerato piuttosto come capro espiatorio. Un sottogruppo di «grandi» Français attorno a Manuel (uno dei leader

> della classe), di Marc (che gioca facilmente il ruolo dell'anti-leader e raggruppa gli oppositori) e di Marcel che è il «buffone» della troupe. Il sotto-gruppo degli Algerini, solidale attorno a Nasser, si oppone spesso al primo. Non si può parlare veramente di un sottogruppo dei piccoli. Per essi, entrare nella classe significherebbe entrare in uno dei gruppi precedenti. Gruppo completo = i grandi + gli Algerini + i piccoli + il maestro + Luigi, Ahmed, Ali. Da un po' di tempo, l'atmosfera è migliore, e l'osservatore superficiale (che sono io) potrebbe essere soddisfatto dell'evoluzione di un gruppo che tende verso l'unità. Non è ormai più un problema di opposizione, di litigi; tutti sembrano essersi messi d'accordo… per schiacciare Ahmed, Ali e forse altri, e per non parlarne al Consiglio. Luigi provoca uno scandalo portando informando il maestro – gli altri sono ben al corrente! –, ma soprattutto dicendo chiaramente ciò che ciascuno (o quasi) sa benissimo. Prende la parola, la mantiene e diventa leader di tutto il gruppo. Protetto dalla legge del gruppo, dai suoi rappresentati – il presidente e il maestro –,non viene lapidato subito da quelli che ha appena contestato: ha preso il potere nella classe. Posizione pericolosa, perché nulla fa pensare che i persecutori di Ahmed (ivi compreso colui che interroga) siano soddisfatti. Prestissimo, sarà il momento di un nuovo status per Ahmed e per colui che lo aiuterà: le relazioni istituite sono appena cambiate. Quanto alle relazioni reali vissute, il loro aggiornamento le fa traballare. Discuteremo sicuramente per aiutare Ahmed.

Le istituzioni sono destrutturate, e questo processo è rimasto simbolico dall'inizio alla fine. È perché si percepisce come soggetto della Legge che Luigi ha potuto distinguere la parte andata a male e quella buona, e investirla singolarmente. A sua volta, o piuttosto in modo circolare, la forza delle istituzioni si è riattualizzata: a partire da «Alain, rompiscatole», queste riacciuffano il soggetto che si era avventurato là dove esse riscoprono, in seguito, un'autorità rinnovata. L'interpretazione, la presa di parola, la riconfigurazione delle relazioni: atto semiotico, efficacia istituzionale e sostanza etica sono indissociabili. A partire dal momento in cui il Consiglio tiene conto dell'atto di Luigi, e dove si inscrive la traccia della sua azione, allora il valore e la responsabilità di quest'atto non riposano più sulle sole spalle di Luigi. Viene lanciato un nuovo ciclo di vita istituzionale, al quale Luigi parteciperà pienamente, ma soprattutto normalmente, e ordinariamente. Perché, se la prassi non è niente senza il soggetto, questo soggetto che osa uscire dai sentieri battuti non diventerà niente e resterà nell'anomia, se a partire dalla sua coraggiosa ma fragile presa di posizione, non fa leva su un nuovo edificio relazionale sostenibile nella classe. Una volta che ha avuto il coraggio della sua azione, e dal momento che questa azione è

riconosciuta dal Consiglio, le istituzioni approvano subito il progresso che Luigi ha fatto fare a tutto ciò che di umano c'è nella classe, e il progresso del bambino nella propria esistenza. Restaurando l'etica di cui è portatore l'atto singolare di Luigi, questo riconoscimento soffia nuovamente su tutto il regno della Legge. Piuttosto che lasciare questo atto singolo allo stadio di azione occasionale, sicuramente salvifico ma atopico nella vita del gruppo, si assegnano delle parole sulle cose, dando all'atto un valore comunemente riconosciuto. Si traduce nel codice del gruppo il comportamento di un bambino in mezzo agli altri: si dialettizza la sua venuta. Dopo aver affrontato il coraggio di essere isolato, Luigi non è più solo. È questo che si inscrive nella legge di tutti, con il voto della cintura verde sul comportamento di Luigi: poiché si è comportato come ciò che la legge della classe (e non soltanto la buona volontà dell'adulto) chiamano «un grande», il suo status ne porterà il segno. Ciò si traduce, molto semplicemente, per il fatto che bisognerà che Luigi, come anche tutti gli altri, passi dapprima per un periodo di prova affinché gli sia in seguito attribuita la cintura verde in comportamento.

> «Molto bene, Luigi».
> […] a questa proposito, c'è anche un omaggio al ragazzo coraggioso che ha osato affrontare da solo il gruppo e il maestro. Di questo ne riparleremo la settimana prossima. Luigi diventerà «verde» (poi «blu») in condotta:è da tutto il gruppo che il suo valore deve essere riconosciuto.

Questa vita che continua evita a Luigi di essere immortalato nella sua statua di eroe, di capro espiatorio o di disturbatore. Dovendo sostenere le prove come ogni altro soggetto coinvolto, Luigi sopravvive allo spazio in cui avrebbe potuto essere condannato a restare: l'immaginario. Come quello della tragedia del giustiziere, dove gli eroi si fissano nella loro sola immagine, come in loro stessi, non invecchiano mai perché perfetti nell'atto che incarna fuori del tempo ciò che essi furono, fecero e valgono. Ora, Luigi, l'essere che fu capace di difendere Ahmed e che onora tutta l'umanità, è anche un bambino che deve crescere. Non è che un essere umano capace di coraggio, prossimo all'eroismo, come altri possono essere capaci di ironia. Un piccolo uomo. E grazie alle istituzioni e alle mediazioni che spezzano le fascinazioni, egli reintegra il dramma e la commedia ordinaria dell'esistenza. Questa reintegrazione di Luigi in questo ordine simbolico che ha appena sconvolto, sicuramente, non significa un ritorno alla «routine» precedente, né alla «banalizzazione» di ciò che il suo comportamento

ha di veramente raro e ammirabile. C'è stato un *avvenimento,* irriducibile a ogni causalità: si tratta di rimanere fedeli a una tale venuta, collocando questo atto singolare nell'universo dei discorsi della classe. Nel mezzo delle vecchie abitudini, il codice è stato destrutturato, e nonostante continuasse a funzionare, ha dato a Luigi la cintura verde, inserendo così anche questo avvenimento che l'ha provocato. La lingua comune consacra colui che l'ha sconvolta: la sostanza del suo codice viene radicalmente trasformata. La soggettività di Luigi agisce anche a livello semiotico; l'interpretazione non è l'atto di uno spettatore, ma quello di una presenza che, sostanzialmente, trasforma *il linguaggio di questo ambiente di linguaggio.* Un soggetto, per il solo fatto di essere veramente lì, agisce nella profondità della struttura dell'ambiente. Pertanto, apparentemente, l'atto di Luigi non ha cambiato le leggi: non si è inventata una nuova regola né abbattuto il vecchio edificio con il pretesto di non essere riusciti a impedire il terrore del numero più grande su Ahmed e qualche altro piccolo. Oltre la loro superficie formale, ciò che questo atto ha profondamente destrutturato, è il *regime di esistenza* delle istituzioni. Questa «destrutturazione», invisibile, tocca la sostanza del codice: resta irreperibile dall'esterno della comunità; ma al suo interno, per chi vive secondo questo codice, la vita è cambiata. In altre parole, se si cercano dei «segni» a questa destrutturazione etica, questi saranno per forza indiretti, non immediati. Allo stesso modo «la destrutturazione informale», che avviene dall'interno della cooperativa e vi trova il proprio ambito di efficacia, è una modalità che viene messa in risalto proprio dal regime prassico. La via delle istituzioni a regime prassico, è *tutto* questo. Se si fosse trattato solo di far applaudire Luigi dagli stessi che, fino al giorno prima lo picchiavano all'uscita, questi segni sarebbero spregevoli, segni di una mancanza assoluta di prassi. È altrove che bisogna cercare i segni che permettono di capire che l'ambiente è stato sconvolto in profondità, e la sua vita, rifondata: nel ri-dispiegamento della vita culturale, nell'entrata di piccoli, infine, nella classe. Ciò che verrà di lì a poco sconvolto, è l'universo del discorso della classe, l'utilizzo e l'appropriazione da parte di ogni soggetto delle sue categorie. Soffermiamoci dunque su alcuni di questi segni…

2. Fantasma e cultura

È su ciò che è successo dopo questo folgorante intervento di Luigi che Oury e Vasquez attirano la nostra attenzione. Sulla circolazione inconscia delle immagini

e di ciò che questa ha permesso di sbloccare, sia nell'ambiente che nel vissuto di diversi bambini. Il circuito di scambi simbolici che è la classe apre lo spazio, soggiacente, per un'altra circolazione altrettanto importante: quella dei fantasmi e del desiderio. È su questo piano, che corre sotto la superficie degli scambi concreti, che agisce la vera efficacia pedagogica, la trasformazione in profondità sia dell'ambiente che degli esseri coinvolti. È a questa profondità che agisce la destrutturazione sostanziale dell'universo della classe e delle relazioni inconsce all'interno del gruppo. Jean Oury chiama questa superficie il «Collettivo», questo «campo trascendentale pragmatico» della prassi: è la condizione di possibilità di efficacia terapeutica, e umanizzante, dell'ambiente istituzionale. Certamente, questa superficie soggiacente resta «astratta», ed è sempre presente con segni indiretti, con sintomi sulla superficie del quotidiano, attraverso i quali si può individuare ciò che agisce, ciò che si dipana (scioglie) o ciò che si ingarbuglia (annoda). Di fronte a una tale soggiacenza, non si può procedere che per ipotesi e verifiche. Senza prendere in considerazione questa dimensione soggiacente, il coraggio di Luigi non sarebbe sfociato su nulla. Nulla, se non l'estremo fallimento di un Ahmed costretto a diventare un asso del judo per l'incapacità di parlare: gli angoli dei cortili di ricreazione straripano di queste pratiche violente. Ora, al posto di questo fallimento, qualcosa di umano è germogliato. A proposito di umano, ecco alcune precisazioni:

> *Luigi.* 13 anni, nuovo alunno, rimpatriato dall'Algeria. Ritardo scolastico importante (lettura: 7 anni; problema: 9 anni). Ritardo intellettivo? Si capirà che, in un caso del genere, i risultati dei test non devono essere determinanti. Ritardo motorio e disturbi del linguaggio non sono innati ma acquisiti. La situazione del padre lo designava come bersaglio per i fellagha, e sembra che il bambino già da giovanissimo abbia sofferto per la guerra. La discrezione ci vieta di riprendere la storia di Luigi in vista di una monografia dettagliata. Riservato, poco attivo, Luigi non è veramente nel gruppo. Sembra un po' triste, rassegnato.
> *Ahmed*. 14 anni anche lui un nuovo arrivato.
> Impacciato, amorfo, sta in disparte, e la presenza di altri algerini non sembra affatto facilitare il suo inserimento. Parla poco il francese. Ha «imparato a leggere»: trasforma le lettere in suoni.

E questa precisione, data tramite Luigi, sempre nella sua lettera del mese di maggio:

Ahmed parlava un po' (francese) ma non capiva granché. Gli altri ne approfittavano per fargli delle cattiverie. Al Consiglio, non osava dire niente, non sapeva esprimersi e gli altri continuavano. È una legge: non si ha il diritto di prendere in giro qualcuno. Ma Ahmed era grosso, impacciato, non molto furbo e non si difendeva. Aveva imparato a leggere, ma non capiva una parola di ciò che leggeva. Quasi tutti trovavano piacevole stuzzicarlo come un idiota o un muto. Il maestro, per costringerlo a parlare, l'interrogava. Vedevo Ahmed che si ritirava da tutti e trovavo ciò disgustoso.

Quasi per caso, poco tempo dopo l'intervento di Luigi, Ahmed scrive il suo primo testo, a proposito di una scimmia vista nel Giardino delle Piante.

Dicembre
Siamo andati al Giardino delle Piante per vedere lupi, sciacalli e iene. Ahmed, che ha visto una scimmia, lo riporta sul giornale. È la prima volta che osa affrontare l'opinione pubblica:

La scimmia dispiega il foglio.
L'ha messo lì. Poi sulla sua testa.

E proprio povero, ma ciascuno capisce che è necessario che Ahmed riesca. Si può aiutarlo, poiché ciascuno conosce la storia. Incorreggibile, il maestro prova a interrogarlo e Ahmed tace. Bel risultato. Marcel (il buffone) interviene: «Sono io che ho dato la carta. Ricomincio. Tu, Ahmed, tu sei la scimmia: mostraci cosa ha fatto con». Seduta di mimo. Commentata dai piccoli, così otteniamo:

«*Ahmed racconta*»
Marcel ha dato un foglio accartocciato alla scimmia.
La scimmia ha dispiegato il foglio: dentro non c'era niente.
L'ha messo sul suo viso, poi sulla testa come un cappello.
Ha ballato, poi si è arrampicato col cappello.

Chi ha parlato? I compagni, Marcel, il maestro o Ahmed che non ha detto niente (con la sua bocca)? Il testo sarà scritto nell'album del Giardino delle Piante, stampato nel giornale n. 51, illustrato da un disegno di Marcel (scimmia appesa con un braccio). Ahmed è entrato nel gruppo al lavoro. Questa scimmia, come anche Ahmed (ritorneremo in altri due testi), uno che racconta un sogno, l'altro

immaginario; sono l'opera di due piccoli, René e Ali, essi stessi degli emarginati, che troveranno lì ancora l'occasione di entrare nella classe. La scimmia non è affatto soltanto il richiamo informativo di un qualunque oggetto della realtà. È un significante, come si vede leggendo il testo di René: «Ahmed e la scimmia»: «Io e Ahmed abbiamo passeggiato nel bosco e abbiamo visto una grande scimmia marrone che dondola sui rami. Ahmed è salito sull'albero, ma è caduto su un mucchio di foglie. È risalito, ma la scimmia è saltata su un altro ramo».

Bisogna sapere, come sottolinea Aïda Vasquez poco dopo nella sua monografia, che il maestro ha ritrascritto il testo di René commettendo un «lapsus magnifico»: laddove René ha scritto «[…] la scimmia è saltata su un altro ramo», Fernand Oury scrive: «la scimmia è saltata su un altro testo». Non è vietato avere un inconscio quando si è insegnanti! Soprattutto quando questo inconscio si permette, attraverso «un lapsus magnifico», di liberare un'interpretazione folgorante di ciò che succede e accade nella costellazione fantasmatica del gruppo. Attraverso questo, bisognerebbe vedere come questa scimmietta diventi parte integrante della vita di gruppo, che fa il proprio cammino dopo essere entrata nella vita della classe, facendo dei tre piccoli degli autori, dei membri a pieno titolo della comunità culturale – i loro testi sono eletti e saranno stampati nel Giornale, ma soprattutto, entrano nel circuito della parola quotidiana. Se si ritorna al testo libero di René e a ciò che esso rivela della vita di gruppo, si nota come Ahmed entri nell'economia fantasmatica del gruppo, essendo associato alla scimmia. Questa identità è vicina alla designazione totemica: Ahmed nel sogno diventa abile quasi come la scimmia – quanto al titolo, come risuona: – «Ahmed e/è la scimmia»? Gli echi, gli spostamenti e le trasposizioni equivalgono, appartengono all'ana-logico del totem, mai lontano dai sogni. Ahmed fa come la scimmia, identificato non alla scimmia reale, l'animale del Giardino delle Piante, ma alla sua funzione significante. Ma soprattutto, questa scimmia prende il suo slancio e salta da un testo all'altro: circola attraverso parole diverse, e questa immagine comune serve all'articolazione singolare di ogni fantasia, somigliante a un mana che anima il circuito degli scambi per il solo fatto che si muove. Qui non ci si trova neanche più nello scambio simbolico delle istituzioni della classe, ma si evolve nel funzionamento inconscio, sicuramente legato, dei fenomeni di gruppo. Ciò, è quanto succede sul piano dell'investimento fantasmatico attorno all'immagine di questo animale, di questa scelta contingente della varietà degli animali incontrati quel giorno al Giardino delle Piante. Ma in questa circolazione di fantasie, è nata una creatura: la scimmia, un significante per la cultura del gruppo. La scimmia acqui-

sisce una struttura propria alla classe: da Ahmed a René, e ben presto al piccolo Ali – senza contare il maestro – questa scimmia diventa un essere riempito di senso, fosse solo come presenza alla quale fanno ricorso parole diverse, mimate, sognate o articolate, per fare il loro cammino. Questa scimmia acquista la sua autonomia polifonica, e diviene dotata di una dinamica propria, che più nessuno padroneggia. Questa scimmia, è, cioè, a sua volta: la scimmia vista nel Giardino quel giorno, la scimmia nei suoi attributi tradizionali, la scimmia fantasticata per ogni singolarità, e, nello stesso tempo, una scimmia irriducibile a ognuna di queste immagini. Il complesso semantico nato da tutti questi strati di significazione, e da molti altri non detti, dota questo piccolo animale di una presenza di cui si impadronisce il soggetto di questa cultura nella quale, se si può dire, una scimmia può diventare un segno. Circola da uno spirito, da un sogno, da una fantasia all'altra. Diventa all'altezza del circuito globale, all'interno di un territorio culturale, un essere. Certamente questo essere è particolare: non è un essere biologico, nemmeno umano, ma culturale. Ha esistenza e sostanza solo nell'ambiente dentro il quale è emerso; ma in questo quadro unificato e multiplo, ha tutto il potere di potersi metamorfizzare saltando di testo in testo, da una psychè all'altra, da un immaginario a un altro… È l'imprevisto che diventa significante comune – o meglio: un luogo comune, nel senso proprio e vivo del termine, un esempio non fissato, di cui le metamorfosi sottili gli conservano la sua unità mentre la rinnovano. Prende forma nella misura in cui il gruppo discorre a suo proposito, attorno al suo ricordo: un luogo comune riempito di echi intimi, e che ciascuno può visitare in modo singolare, unico. Non resta da vedere ciò che scrive Ali, un dei meno «integrati»:

«*La scimmia colorata vive in Africa*»
È *tutta sola nella sua gabbia*
Forse si annoia?
Forse è selvaggia?
Forse sta arrivando?

Non resta che leggere, infine, il commento di Oury:

> Forse è il caso che, in questo stesso giornale, mette i testi di Ahmed, di René (un piccolo), di Alì? È indifferente notare che il testo di Ahmed è illustrato da Marcel (che è di corporatura piccola) e che è Luigi che si fa carico di incidere su linoleum il bel disegno di Ali?

La classe si designa tale come una doppia comunità: una comunità istituzionale, dove anche i piccoli e gli esclusi hanno il diritto di esistere; e la comunità culturale che viene fuori, dove ogni soggetto riesce a parlare di sé e a leggere per sé, e dunque dove egli non prova né paura, né imbarazzo a imparare tutto ciò che è leggibile o dicibile – cioè tutto ciò che è articolabile con la parola e attraverso il simbolico. Ora, in una classe dove tutto è autorizzato a priori a diventare oggetto di discorso, *tutto* può essere articolato. Tale è l'ampiezza massima della dialettica culturale nella classe cooperativa. Ma questa dialettica culturale non deve non lasciar pensare che essa «avvenga naturalmente». Forse è più facile per i «piccoli» sentirsi più vicini a una scimmia, animale… piccolo, ma furbo, piuttosto che a dei lupi, per i quali la visita al Giardino delle Piante era inizialmente prevista? E ancora, per «osare ad aprirlo», non bisogna aver troppa paura; a cosa varrebbe l'identificazione con una scimmia in una classe di lupi? Adorno e Horkheimer ce l'hanno ricordato in modo definitivo, secondo la scala della nostra civilizzazione: ogni dialettica culturale può oscurarsi nell'abisso se, al suo interno, non è stata elaborata e destrutturata questa parte di negatività che le impedisce di credersi onnipotente. La scala delle prassi è più ristretta, ma che sa essere maggiormente ancorata alla complessità umana, rispetto alle macchine macro-sociali; in ogni caso alla sua altezza questa problematica della negatività agisce nell'attitudine dei «ciò non va da sé» come Luigi, che impediscono al mondo rassicurante della cultura di girare a vuoto e di soffocare dolcemente sotto l'omogeneità dei consensi con la voce deviante dei soggetti recalcitranti. Parlare di dialettica della cultura, di epopea del linguaggio e di apertura alla parola non sarebbe altro che una sordida ipocrisia se l'ambiente della classe non si preoccupasse prima di tutto di fondare la fiducia che ciascuno può avere nella parola e nell'ascolto degli altri. Nel cuore dell'ambito culturale e discorsivo, noi ritroviamo il simbolico e la Legge. Solo il soggetto e l'avvenimento delle sue coraggiose decisioni d'agire possono qui mantenerli. E stato detto, il soggetto resta incosciente, inaccessibile, non si può «né acciuffarlo» né etichettarlo … e pertanto, nella cultura della classe, agli occhi degli altri, Luigi diventa «qualcuno» durante questo «importante consiglio»… Se l'etica della pedagogia ha imposto di non fissare il ragazzino in una immagine per, al contrario, aiutarlo a crescere, ciò non toglie che abbia fortemente significato, agli occhi di tutti, un rapporto privilegiato con la legge della classe. Si può anche dire che, lo spazio di questo Consiglio, ha *incarnato* questa legge. La cultura della classe si dota di un nuovo *esempio*, rispettato per il suo comportamento, riferimento utile tanto alle istituzioni quanto alle identificazioni. Se ci si sente smarriti o

spaventati, ci si potrà ispirare a Luigi, «comportarsi come Luigi». Insomma, non bisogna confondere da un lato l'etica, che porta fuori il soggetto da ogni identificazione esclusiva a uno status, e dall'altro la cultura, le figure del discorso che essa costruisce, i totem e gli antenati ancestrali che ogni classe crea in base alla sua storia. La dialettica istituzionale consiste nel mantenere (mai disgiungere) queste due modalità di esistenza del soggetto nella classe. È lì che si ritrova l'importanza dell'imprevisto nella costruzione della legge e della cultura della classe. Questa si stabilisce nel processo storico della legge, cioè negli scambi e nella realtà da dove essa emerge, nell'articolazione insita della sua forma universale e di un contenuto proprio a questa precisa classe, in questo anno; la legge della classe verrà trasformata con l'arrivo di una crisi, grazie a un atto singolare e imprevisto, quello di Luigi, che segna un «punto di biforcazione». Le istituzioni vivono sulla base di ciò che ne fanno i loro soggetti. Luigi ha fatto di più che farle vivere, le ha salvate da una morte per falsità. Queste non proteggevano più i deboli e lui le ha costrette a farlo di nuovo. Luigi ha soltanto aperto le porte della classe ad Ahmed: il suo coraggio ha riaperto le porte della classe all'etica. Il nome proprio di Luigi, la sua voce, il suo impegno durante il Consiglio di cooperativa, oppure l'altra sera all'uscita da scuola, rappresenta un nome di cui nessuno aveva annunciato l'entrata in scena, che non aveva previsto niente. Questa presenza imprevista ha ridato alla legge un volto, e ancora di più: una visibilità, una possibilità di essere considerati, la possibilità per Ahmed, Alì e René di trovare un senso alla legge del Consiglio, la possibilità di vedervi altro rispetto a una sfilata ipocrita, rispetto a una carnevalata in maschera. Ormai, c'è «un po' di Luigi» nella legge di questa classe – e anche agli occhi di tutti coloro che, benché semplici lettori della monografia, dopo sessant'anni, grazie a lui hanno dato un volto più espressivo alla Legge. Questo imprevisto è esso stesso intessuto di una moltitudine di altri imprevisti: questi «altri» non sono la massa anonima dei cattivi, che hanno anche loro dei volti, dei nomi propri; c'è anche Simone, la corrispondente a cui Luigi è fiero di raccontare tutto questo, lei il cui sguardo conta agli occhi del ragazzo, e che ella stessa, secondo i discorsi degli insegnanti delle due classi, crescerà parallelamente al suo corrispondente. E che dire delle altre ricchezze impreviste che sono sorte in occasione di una semplice uscita al Giardino delle Piante? Ricostruire la legge della classe: sì, ma non importa come. Ancora su questo punto, come rispettare l'imprevisto, ma che nel frattempo si impone come portatore, in fase germinale, d'una legge: qual è la singolarità del gesto di Luigi? In ogni momento, questo gesto sconvolgente, e dunque rischioso, avrebbe potuto essere schiacciato, soffocato o recuperato, come

possono esserlo gli stessi gesti nel funzionamento «normale» della società. Al contrario, l'etica della prassi consiste nel non misconoscere la portata del gesto di Luigi: questi ha sovvertito l'ordine che si stabiliva, ed è in questo che l'ha salvato, perché era stato pervertito. Si potrebbe essere tentati, per il gruppo e per Oury, di rinfrescare, senza troppi sforzi, una novità concorde al prezzo di qualche autocritica superficiale, e dimenticare così lo sconvolgimento portato da Luigi, di non farne che un ricordo, sicuramente notevole, ma senza conseguenze. In sostanza, lasciare il gesto di Luigi nella sua posizione atipica, atopica, e prigioniera del suo imprevisto che non sconvolge per nulla le leggi della classe. Se tale è il divenire dello sconvolgimento, allora non c'è più prassi: la classe non funziona più a regime di prassi, essa ne è ritornata a un regime macro-sociale. Il maestro conosce benissimo tutto questo, il quale, per fondare la sua classe cooperativa, ha dovuto assumere nel proprio campo professionale la stessa posizione di quella di Luigi.

La tentazione

Accettare la crisi, ricostruire… Sarebbe facile negare il fallimento, far tacere (smettila di razionalizzare a posteriori!): basterebbe dare la parola al gruppo e lasciar fare. I buoni apostoli, minacciati, avrebbero presto denunciato questo mattoide che, attraverso le sue critiche, rompe l'unità del gruppo, turba il clima amicale, ecc. La banda avrebbe velocemente calpestato Luigi, Ahmed e schiacciato la storia. Basterebbe un voto o un «cumulo di sabbia!»… Il problema sarebbe stato regolato presto! Troppo tardi. A nome della legge, il presidente (anche se implicato) ha già reagito: ha messo a tacere i «rompiscatole» e restituito la parola a Luigi. E il maestro ha sottolineato con un: «Molto bene, Luigi». Il dado è tratto.

E Ahmed? Anche se Ahmed, attraverso la mediazione di Luigi, è appena entrato nel gruppo, anche se si parla di lui, la sua integrazione non si produrrà da sola. In situazione di handicap per le sue difficoltà di comprensione, Ahmed ha bisogno di aiuto: bisogna spiegargli, aiutarlo o costringerlo a riuscire, prenderlo in carico. La domanda [«Chi vuole essere responsabile di Ahmed?»] che significa piuttosto: «Chi si vuole fare carico di Ahmed?», ha un inconveniente maggiore, e cioè il fatto di alienare ancor più lo sfortunato accentuando la sua dipendenza. Qui la necessità di ridare ben presto la parola al soggetto: «Ahmed, scegli tu». Il gruppo della classe si ricostruirà e includerà obbligatoriamente Luigi e Ahmed.

In questa condizione, contrariamente ai molti atti coraggiosi di cui siamo testimoni quotidianamente, ma che non hanno la fortuna di poter fare leva su una

riconoscenza istituzionale, la classe cooperativa sa tessere le sue istituzioni a partire dall'atto imprevedibile e irriducibile di uno dei suoi soggetti. Così facendo, il gruppo può non morire di sclerosi, contrariamente al destino di tante regioni della nostra società (e quando si tratta solo di regioni…). È in vista di tutto questo che io identifico, nelle classi cooperative di pedagogia istituzionale, questa «dialettica negativa della cultura» cara ad Adorno: una prassi che propone a Ahmed, Ali, Luigi… delle strutture, delle leggi, dei topoi, in sostanza dei nomi comuni, per portare la singolarità del loro nome proprio. Da questo nascono innumerevoli parole che a loro volta strutturano, criticano, prendono sul serio la vita della loro casse, e la rendono fortemente più solida di fronte alle pressioni dell'alienazione macro-sociale. La prassi si autodetermina attraverso questo circuito che si crea fra il lavoro di analisi istituzionale e produzione semiotica di una cultura. La sua precarietà nel campo sociale renderebbe la sua posizione impossibile da mantenere, senza questo edificio culturale in rielaborazione permanente, senza questa sostanziale comunità. E questo, è un soggetto che, singolo, *primo inter pares*, lo sa più di chiunque. Voglio parlare del primo che volle resistere, il fondatore della classe e delle sue istituzioni, colui che viene chiamato «maestro».

3. Maestria ed esistenza

> È uno dei tratti più folgoranti dell'intuizione di Freud nell'ambito del mondo psichico che abbia capito il valore rivelatore di questi giochi d'occultazione che sono i primi giochi del bambino.
> Tutti possono vederli e nessuno li aveva capiti prima di lui nel loro carattere iterativo la ripetizione liberatoria che vi assume il bambino dopo ogni separazione o svezzamento come tale. Grazie a lui noi possiamo concepirli come espressione della prima vibrazione di questa onda stazionaria di rinunce che scandirà lo storia dello sviluppo psichico (Lacan, 1966).

Il meno che si possa dire, è che la denuncia di Luigi non risparmia «la classe di Fernand Oury». Ora…

– Molto bene, Luigi.
– Chi vuole essere responsabile di Ahmed?

– Ahmed, scegli tu.
Tre frasi che si riveleranno efficaci. È così facile da dire?
Questo sembra «naturale». Diffidiamo di questo genere di spiegazioni e crediamo più utile
tentare di ritrovare ciò che passa per la testa del maestro confrontato alla situazione.
[…] L'intervento di Luigi può essere avvertito come una serie di schiaffi. […] Il maestro deve rispondere, e presto, pena perdere la faccia e il controllo della situazione. Non è il momento di interrogarsi, di riunire un colloquio […]. Dunque, mantenere la testa fredda…

Ora, l'ideale di sé è particolarmente forte in questo insegnante che si assume la responsabilità di fare della sua classe un ambiente sano e disalienante per «il popolo libero dei bambini». Ci si potrebbe aspettare da parte sua una reazione epidermica di difesa, fu così solo in un primo tempo. È meglio dimenticare che, in una prassi degna di questo nome, l'ideale del sé rimanga al suo posto: non è un'ulteriore alienazione immaginaria, ma un «punto di chiaroveggenza all'interno della struttura» (Jean Oury), un riferimento nella pratica. E giustamente, può darsi che questo che permetta a Oury di issare le sue reazioni all'altezza della sua esigenza:

Luigi – Anche ciò che lei fa è disgustoso, ma non lo sa neanche.
F. Oury – Tu m'interessi…

Quando l'etica è presente, ogni parola, ogni reazione è immersa in una reazione di rispetto. Il rispetto, lo leggo allo stesso modo nel rivolgersi di Luigi a Oury: «Ciò che lei fa è disgustoso», che nell'accoglienza di queste parole da parte del maestro, di cui l'ironia gli permette immediatamente di rispondere: «Tu mi interessi…». Questa reazione emana un senso di serio e di precario che non confonde i registri, quello affettivo (che sembra soffrire della situazione) e quello dell'intelligenza (che può al contrario vederci una sorgente di progresso). È la qualità della classe che primeggia perché, sotto il suo regno, c'è la sicurezza dei soggetti. Rispettare il soggetto, talvolta significa non esitare a maltrattare l'io, qui quello dell'insegnante. Un senso di ironia e di rispetto fra due soggetti coinvolti, due pari all'interno della stessa legge, ben lontani dall'ironia che ha segnato la relazione da maestro a discepolo (s) dopo venticinque secoli di trasmissione del sapere in Occidente, e che Freinet aveva designato come «scolastica». Precisamente, in una prassi non c'è maestro se non ci sono discepoli: non c'è maestro se non c'è linguaggio, e non

esiste soggetto se questi non è libero, in nome della legge. Quindi da dove parla Luigi? Dalla legge.

Il maestro in difficoltà

> È vero: interrogando Ahmed, lo faccio tacere. Luigi ha ragione, era in una posizione migliore della mia per vedere cosa stava succedendo. Menomale, non avevo mai accettato l'infallibilità pontificale; posso sbagliarmi e riconoscere il mio sbaglio senza perdere la faccia. Perché lavoro con loro, i bambini sanno bene che, come loro, vado a tentoni, cerco, tento: faccio quello che posso. Questo mi consente di annunciare: «Ciò che faccio nella lettura non mi sembra più così importante» senza che la classe sprofondi. Qui nessun problema.

Per non stupirsi di questo, forse bisogna ritornare su ciò che rappresenta il mestiere del maestro nella pedagogia istituzionale, e di cui lo scambio fra Oury e Luigi conserva le tracce dall'inizio alla fine. Solo la capacità del maestro, vera, pedagogica o altra, deve affrontare il dolore di una onnipotenza immaginaria, di una credenza nella perfezione. Il maestro in educazione verrà legittimato a riprendere Lacan, quando quest'ultimo definisce la potenza come resistenza alla frustrazione. Ma dietro la resistenza alla frustrazione è presente, essenzialmente, la dimensione della castrazione simbolica che si rivela all'opera: accettare di non essere nemmeno onnipotente, per accedere attraverso ciò alla possibilità di fare «qualche cosa», e di poter divenire «qualcuno». Essere, fare cosa? Nulla sarà, all'infuori del soggetto: l'esistenza vera è aperta… Ma la maestria è possibile solo se questa mancanza, quanto all'essere, è controbilanciata e ripresa nell'acquisizione di un fare e di un sapere: la resistenza alla frustrazione non è né un ascetismo, né una sottomissione univoca. È una necessità che impone la realtà quotidiana della vita collettiva. Affinché, a sua volta, avvenga qualcosa di più profondo, prossimo alla castrazione simbolica, è necessaria la dimensione antropologica profonda dell'azione pedagogica, m quello non può che trovarsi soggiacente, fuori da ogni enfasi. Resistere è un'esperienza che si può apprendere solo nell'affermazione di una pratica, e nel movimento di una prassi. Questo, ogni soggetto coinvolto, bambino come adulto, lo apprende e lo scopre, all'interno di quell'ambiente che sostiene lo sforzo dell'essere nella mancanza: per questa ragione, la vera autorità scolastica non ritorna né all'adulto, né ai bambini, essa ha per fondamento la classe. La classe è questa prassi che non appartiene solo ai suoi soggetti coinvolti,

ma che per essi costituisce il fondamento primo della loro potenza. E simmetricamente, questo luogo per forza singolare, concreto, non è mai certo di esistere fino a quando dei soggetti non vi sono venuti a cercare delle ragioni per affrontare la prova della realtà che fa la legge, la prova della legge che ci fa, imperfetti, degli esseri che crescono. La messa in luce della propria precarietà – o di quella della sua classe – può non far piacere a Oury, essa, pertanto, non gli fa paura più di tanto. Crescere, significa affrontare sempre la stessa cosa: i nostri propri limiti, poiché solo così si rinnova e si rinvigorisce la nostra crescita, sempre più lontana, o sempre più profonda…

Saper incassare?

Lasciamo da parte il vocabolario. Chi ha le orecchie caste si scandalizza cambi mestiere. Dal momento in cui i conflitti e le tensioni si verbalizzano, ci si può aspettare un linguaggio molto duro. In quanto responsabile della classe «che sembra stare bene così», in quanto maestro che inibisce Ahmed e non si rende conto di ciò che fa, sono violentemente e pubblicamente in causa. Ora, il seguito lo dimostra, reagisco correttamente. Parliamo delle qualità del buon maestro?

… *o di poter incassare*

A chi si rivolge il discorso di Luigi? Al gruppo, a tutti, anche a me sicuramente. Ma in quel momento la mia persona è aggredita, quando Luigi ha contestato Fernand Oury? Sono le azioni, le funzioni, anche delle istituzioni che sono chiamate in causa. Perché emozionarsi? È facile schivare dei colpi che non sono indirizzati a me: è sufficiente non incollarsi ai ruoli, ai personaggi.

Facile da schivare… se lo si è imparato. Imparato a non confondere gli status, i ruoli e le funzioni. Fernand Oury è statutariamente cintura nera: adulto, rappresenta la Legge. Ma se si limitasse a non essere che il riflesso di «la legge esteriore», la sua cintura nera non varrebbe quanto vale lo status del maestro nella gerarchia del campo macro-sociale: ossia, l'alienazione di un semplice esecutore. Dove è possibile trovare in un semplice esecutore la maestria? Al massimo, si avrebbe un buon tecnico applicato. In ogni arte marziale, la sola competenza delle tecniche non è mai stata sufficiente per creare una cintura nera. Ci vuole ben altro. Cos'è realmente una cintura nera? Divenire cintura nera in judo, è tutto il contrario del fatto di aspettare l'onnipotenza; è accedere al potere di rinunciare. Contrariamente a una concezione disciplinare dell'apprendimento, significa diventare il puro discepolo di una legge, e non di un maestro: significa

essere il soggetto di una legge, e non di un maestro: significa essere il soggetto della legge, quella che «fa la legge» per i maestri stessi. Per due cinture nere che combattono, non ci sono né vincitore né vinto: ogni combattimento rafforza un sapere comune, nato dall'apprendimento intimo e da un dispiegamento delle leggi dell'arte. Questa gioia senza proprietà si acquista in un'unità vittoriosa, sebbene essa sia vissuta secondo due modalità diverse per ciascuno dei combattenti. L'arte comune, nella partecipazione dei suoi soggetti, si sviluppa come un polmone. E ciò che conta di più fra lo studente e il maestro, non sono Luigi o Fernand, ma è la vita della loro classe.

L'albero vuoto

«A vedere così, la classe sembra bene, ma in fondo…».

Ecco una piccola frase molto sgradevole da sentire. Soprattutto il 5 dicembre, quando tutto sembra infine avviato, che le bande sono diventate dei gruppi di lavoro, che il secondo è sulla buona strada, che il gruppo si armonizza, parla in modo calmo e tende apparentemente verso «l'autogestione». Per poco che io sia influenzato dalla democrazia sentimentale, mi rallegro: vittoria della pedagogia istituzionale ! Ora ecco che Luigi parla. Sono costretto a scoprire che questo ordine è soltanto un'illusione, un'operazione di facciata e, verosimilmente, del marciume.

Così, come gli alberi apparentemente belli, ma che sono minati all'interno: così come certi amori che si pensano essere solidi… È facile prevedere il seguito: rimessa in discussione, esplosione del gruppo, tensioni, conflitti…

Rimpiangere cosa? La bella classe che andava bene era solo un'apparenza; questo ordine marcio non si sarebbe mantenuto che al prezzo di un più grande putridume di cui io sarei stato responsabile. E avrei continuato a parlare di Pedagoga istituzionale! Grazie, Luigi, per aver avuto una visione così chiara prima di me. Crolla tutto? Va benissimo così. Non resta che ricostruire in altro modo. «Benissimo Luigi».

Il grado di cintura nera in comportamento è una cima di altezza infinita, una cima d'infinitudine: non si è mai cintura nera una volta per tutte. Essere cintura nera in comportamento, significa aver sufficientemente fatto esperienza dolorosa con la propria onnipotenza, che il progredire nell'esistenza rinvia continuamente alla sua prova come criterio di ogni esperienza veritiera: ciò che affronto mi fa crescere? Se sì, a quale prezzo l'ho pagato? Essere cintura nera, significa non dare alcuna importanza alle parole aspre e non limate di Luigi, e al contrario ringraziarlo, è davvero bello chi si preoccupi della sola cosa che conta: che la classe

malata guarisca, cessi di essere un putridume e che la terra coltivata ritorni luogo della Legge. Essere cintura nera significa non credere di essere arrivati, aver smesso di crescere, ma individuare le successive tappe ottimali del crescere: né troppo facili, altrimenti ci si ferma, né troppo dure, presumendo dalle nostre forze – e non essere eccessivamente sorpresi, ma riconoscenti, quando ci si trova di fronte alla sola cosa che vale: la legge della realtà.

A me ciò che faccio in lettura con Ahmed non mi sembra più così importante

Essere cintura nera, significa ritenere di mantenere se stessi permanentemente a questi limiti, tra conosciuto e non sicuro, come la più piccola delle cose. Significa mantenersi in posizione di imbarazzo a questo incrocio dove l'angoscia ci indica la via verso il vero, cioè l'inevitabile di noi stessi. Essere cintura nera, significa vedere lo scontro come un luogo di interpretazione: chi sottolinea le nostre mancanze presenti, è la voce attraverso cui il cammino deve proseguire. In questi confronti tra grandi, la paura del piccolo cintura bianca non è scomparsa: semplicemente, essa non paralizza più la cintura nera. La paura non è più distruttrice di sé, essa è reintegrata, nel suo volto di angoscia, all'esistenza del soggetto. Inseparabilmente, crescendo, il soggetto accresce la forza che gli è propria, ma anche quella del Luogo simbolico nel quale avverte di esistere come soggetto. Pertanto, non si è cintura nera soltanto di qualche luogo, di qualche legge. All'interno di questo stesso luogo, sotto la legge di un linguaggio comune, è durante il Consiglio che Luigi capisce di essere capito, che si vede confermare dall'altro che ha fatto bene a impegnarsi nel nome della Legge. Ed è in questo stesso Consiglio, in provenienza di questo stesso Altro, che Fernand trova, in un istante, un'illusione perduta, e l'occasione per una resurrezione. Ironia e coraggio: il punto comune a questi due valori è testimoniare un duello di ordine etico. Cosa c'è in gioco, ogni volta, se non affrontare una prova che ci sembra (e qui dunque, ai nostri occhi, è) più forte di quanto noi stessi non pensiamo? Essere capaci di «fronteggiare» la nostra paura è un atteggiamento da grandi, qualunque sia la nostra età o la nostra cintura di comportamento. Si acquisisce un po' di cintura nera ad ogni nuova tappa raggiunta. Per ogni nuovo colore, si aggiungerà sempre un po' di nero per accrescere ancora di più la propria competenza. Anche il nero si approfondisce, fino a diventare luminoso come l'opera di Pierre Soulages. Ogni duello, per quanto sia apparentemente modesto, testimonia ciò che il soggetto ha affrontato e ciò che lo travalica. Qui non insisterei troppo sul radicamento, cioè nell'insistente precarietà, dell'equipe che si rivolge a chiunque si trovi in presenza della vera prassi.

E la più umile classe primaria o materna fa rinascere, al contrario, la grandezza del lavoro compiuto dai soggetti. Le monografie dei bambini trasmettono spesso questa emozione quando un soggetto, sostenuto da un ambiente di fiducia, vede accrescere la propria energia vitale – o non ridurre, ciò che, nell'istante in cui si affronta l'angoscia, rimanda alla stessa cosa. Ma questo lavoro, al limite, si colloca con i primi respiri, e si spegne con l'ultimo respiro. Il lavoro, per il piccolo cintura rosa in comportamento – neanche bianca – è di riuscire a mantenersi più o meno nell'esistenza, e possibilmente, a non disturbare troppo gli altri; provare a sistemare qualche foglio da disegno, permette già a certi bambini soggetti al disordine di raggiungere una meta importante nella dialettica col mondo. All'altro capo del tragitto, altri lottano con le loro ultime braci così lontano che, in qualche modo oscuro all'interno di queste, avrà ancora senso lo sforzo di respirare. Portare l'essere fino a questo punto decisivo, in ogni istante dell'esistenza, tale è la funzione della struttura e di ciò che c'è intorno. C'è da fare un bel lavoro. Rispettare questo, è l'ambito sacro di ogni prassi. Non cedere al proprio desiderio davanti alla Morte: lavoro dove l'altro, alla presenza decisiva, non decide niente – perché è dal soggetto, e in lui solo, che come sempre, in questo istante si dichiarerà. Temere è la nostra alba, di cui anche in pieno giorno la pupilla riempita di sole conserva viva la traccia. Attorno a questo, si struttura qualcosa, da un crepuscolo all'altro. Essere soggetti al simbolico, imparare continuamente a rinunciare, per conoscere, lo spazio in *un* istante, preciso, «rinunciare a rinunciare», e testimoniare allora in favore dell'immortalità del desiderio – ma di questo soltanto. Significa che non si può più essere assurdi, ma precari.

ALTRE PROSPETTIVE

1. Monografia

A cosa servirebbe dire ora che le pulsioni dell'età orale e anale si sono sublimate nel linguaggio, nel lavoro e nelle diverse produzioni? Che la propria attitudine con Simone sembra indicare che la risoluzione dell'Edipo è sulla buona strada? etc. Una trascrizione a posteriori in un linguaggio più o meno psicoanalitico offre meno interesse che l'elaborazione di una ipotesi di lavoro che l'esperienza ha appena confermato o invalidato[1].

«L'acqua di questo bacino è così chiara che bisogna sporgersi per molto tempo al di sopra per riuscire a vedere la profondità», diceva Gide nei *Caractères* de La Bruyère. A forza d'insistere sul quotidiano e l'universale nella prassi, si finirà per credere che una prassi, va da sé, e che la si incontra tutti i giorni, all'angolo della strada. Infatti, una prassi può nascere all'angolo della più ordinaria delle strade, ma mai a qualsiasi condizione. Infatti, queste classi sono *impensabili*, nel senso profondo del termine, senza un apparato concettuale adeguato. In mancanza di ciò, la pedagogia ne rimarrebbe a delle considerazioni generali e isolate, dunque poco pertinenti. Questo apparato concettuale esiste, ma non si può contrattare ciò che esprime il suo valore. Questo è pro-

[1] A. Vasquez, F. Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, cit., p. 598, note.

posto dagli insegnanti, aperto alla critica; ma non potrà nascere altrove se non nella classe[2].

> «Ciò che lei racconta è banale, è la mia vita quotidiana. Di Guillaume, di Monique, ne ho avuti tanti nella mia classe! Allora perché raccontarlo?». Sta proprio lì l'interesse, teorico e pratico del caso: la banalità di questi «casi eccezionali». Sì, in certi ambienti, l'eccezionale diventa quotidiano, banale, poco interessante, non è utile segnalare il fatto e cercare di capirlo? Sappiamo bene, e ne gioiamo, che un po' dappertutto dei colleghi riescono a tirare fuori dei bambini in difficoltà, senza troppo saper come. È questo ritardo della teoria sulla pratica che ci sembra deplorevole. Le monografie potrebbero essere un mezzo d'approccio; ma i maestri che innovano mancano quotidianamente di passione e i direttori di comunità sono, ci si dice, «troppo modesti, troppo discreti, troppo occupati». Ci auguriamo che gli umili, i modesti, i discreti abbiano la possibilità di dire ciò che fanno e di parlare senza preoccuparsi troppo: ciò sarà eccezionale e banale, troppo lungo e allusivo:«Qualsiasi cosa voi facciate, sbaglierete», dice Freud. Nel 1970 ripetiamo:«Fate delle monografie e pubblicatele dove volete»[3].

[2] Ciò non significa che la sua posizione si fermi ai discorsi esteriori, ma solamente che non può stabilirsi un dialogo fra le diverse prassi, pedagogica, formatrice e scientifica, senza il rispetto di una vera etica delle relazioni fra queste prassi. Ciò richiederebbe pertanto che le prassi formatrice e scientifica siano realmente aperte alla constatazione che i pedagogisti insegnanti abbiano anche loro qualcosa da dire sulla formazione, e su ciò che valgono, nella logica della prassi pedagogica, le scienze antropologiche che chiariscono la complessità della vita delle classi. E che non facciano solamente la figura di topi da laboratorio e di coloro che eseguono secondo il buon senso sviluppato. Da questo punto di vista epistemologico, la mia ricerca semiotica per quanto sia poco pedagogica ed eterogenea nel campo educativo, porta comunque qualche traccia dell'eterodossia della pedagogia istituzionale: ogni ricercatore arricchisce la propria visione del mondo dei concetti di cui ha incrociato gli autori e sperimentato l'esistenza viva; ogni soggetto coinvolto utilizza gli strumenti che altri soggetti gli hanno fornito. Ogni ricercatore, di didattica o no, che rinnegasse una tale prossimità con l'insegnante che l'ha accolto nella propria classe, o che rifiutasse, ancora più radicalmente, questo insegnante e i bambini dal suo protocollo di studi («oggettivandoli» e tagliandoli fuori da tutta la sua fase di elaborazione), si metterebbe in un attimo in una posizione teorica falsata. Ma, peggio ancora, un tale ricercatore si posizionerebbe in un rifiuto etico dei soggetti di questo insegnante e dei bambini. Il suo approccio sarebbe solo un'illustrazione delle strategie socio-professionali che Bourdieu ha sufficientemente aggiornato nella sua teoria dei campi. Non è meno evidente che si tratta di una tentazione fortemente presente nella letteratura di ricerca e nelle scienze dell'educazione.

[3] Ibid., pp. 573-574.

La competenza non consiste soltanto nella sola osservazione, ma nella sola prassi, e nel circuito che vi reintegra lo sguardo critico, di analisi istituzionale, portato su questa… Sta a noi saper leggere una monografia di scolari, «senza dubbio il solo linguaggio possibile in pedagogia», come aveva detto Jacques Lacan a Fernand Oury. Si crede spesso che leggere una monografia sia cosa facile, rapida, perché sono generalmente dei testi fluidi e chiari. All'esatto contrario, una monografia testimonia un'arte di leggere allo stesso modo, se non meglio, di un'arte di scrivere: arte di leggere in classe, arte di leggere il proprio investimento, arte di leggere infine le monografie degli altri, di saper-vi decifrare tutto ciò che è connotato, rispetto a un racconto polifonico, ci si racconta e ci si capisce, e che non potrebbe essere comunicato altrimenti. Solo una preoccupazione condivisa permette di sintonizzarsi al di là delle parole. Da ciò deriva il fatto che non si smette mai di leggere una monografia, non soltanto perché ci fa bene, ma per utilità, e perché è impossibile vedere tutto in una volta, come l'Atomium della classe che è «invisibile» da un punto di vista univoco, tanto nello spazio quanto nel tempo. L'arte di scrivere una monografia ha spesso fatto credere che si trattasse di una «buona scrittura», e questo avrebbe potuto anche inibire degli insegnanti, principianti o no. Se fosse così, significherebbe ridurre l'espressione libera nel saper scrivere un grazioso testo libero: che resterebbe allora del soggetto, e soprattutto del suo rispetto? Come ogni pratica, si impara a scrivere sulla propria classe, si condivide e si elabora, e si trasmette, col tempo.

> A cominciare dai documenti raccolti da un maestro e dalle spiegazioni che propone, un gruppo, libero da ogni gerarchia, discute. Dalle associazioni libere di ciascuno, dalle critiche, nascono delle ipotesi. Collettivamente, proviamo a dare senso all'avvenimento. Il «gruppo-monografia», chiuso, da cinque a otto persone, ricorda la messa a punto del testo libero […], un gruppo d'analisi e di lavoro centrato su una produzione precisa. Se è indispensabile eliminare le resistenze, è rischioso toccare senza precauzioni le difese personali dei soggetti in causa. Non più solo i bambini, anche i maestri non ci sembra che debbano essere considerati come materiale di sperimentazione. Sappiamo che alcune delle nostre monografie avrebbero potuto essere «indagate» più meticolosamente[4].

[4] Ibid., p. 567, nota 2.

Da questo testo importante e denso, bisogna dispiegare alcuni livelli di lettura. Per cominciare, ecco in sostanza ciò che una insegnante e un insegnante mi hanno detto, dopo avermi raccontato a lungo come essi stessi hanno scritto le loro monografie, dopo molti anni di pratica di classe, di scrittura, di stages di formazione, di letture:

> Non si decide che si scriverà una monografia: questa cresce come un'erba, là dove nessuno l'ha piantata, inconsapevolmente. Una monografia, a proposito di questo fenomeno osservato, di un certo bambino, di un certo gruppo, si scrive all'inizio senza penna, nella propria testa, parlandone con i compagni. Questa si elabora nel retrobottega, a colpi di fantasia, di associazioni di idee che vengono senza che le si convochino. Poi arrivano le discussioni, dove l'intrigo delle tracce del soggetto nella rete delle prime interpretazioni «immediate» si dialettizzano nella costruzione progressiva di un'ipotesi di lavoro, di confronto con i documenti collettivi, con i ricordi e le associazioni che vengono agli uni e agli altri… E soprattutto, nel frattempo, con il ritorno nel quotidiano della classe, che non ti lascia mai respirare. La redazione propriamente detta, giunge solo in un secondo tempo e questa non è la cosa più importante: se si vuole arrivare direttamente a questa tappa, diventa un atelier di scrittura. Ed è la fine.

La profondità e la ricchezza del testo finale non sono altro che il segno di tutto il processo di analisi, di maturazione, di elaborazione collettiva. Un segno completo, strutturato, pienamente dispiegato, Peirce direbbe: un segno nella sua «ultima interpretazione». Ma come ogni segno che si rispetta, questo segno fa scaturire nuove elaborazioni, nuove pratiche. Colui che lo interpreta non è così conclusivo come si crede, non conclude il testo monografico su se stesso, non termina nulla: non fa che concludere temporaneamente il tragitto che ha portato dall'imprevisto della quotidianità alla sua analisi istituzionale fatta di racconto teorico. Grazie a ciò, la monografia può svolgere il proprio ruolo di interpretazione: liberare la verità. Dove può intervenire questa liberazione? Là dove ciò che si è elaborato ha delle possibilità di essere efficace affinché vi circoli il soggetto, sempre nella negatività e senza che si cerchi di «capirlo»[5], cioè nella classe dell'insegnante che

[5] «È meglio sapere che la «comprensione» è spesso una condotta di difesa: capisco ciò che voglio capire (lasciando accuratamente da parte ciò che per me potrebbe essere un problema) e faccio tacere attraverso un'affermazione rassicurante: «Bambini, vi ho capiti»… Perché difendermi da Luigi? Ogni specialista è capace di dare una spiegazione a un fenomeno complesso e sovradeterminato, una «spiegazione» convincente, chiara, logica e spesso vera. Abbiamo già detto che si tratta di

scrive la monografia, ma anche in altre classi: quelle dei colleghi, e poi quelle degli altri, chi sa, più tardi, o altrove. Questo «più tardi» che rende sempre leggibili oggi «Luigi e Ahmed» e dozzine d'altre monografie, scritte per alcuni da oltre cinquant'anni. La paradossale permanenza delle prassi ci offre la loro rete, affinché non lasciamo sfuggire nulla da questa constatazione, forse abrogata (in un tale momento, in un tale luogo del campo macro-sociale che «riprende i propri diritti» schiacciando quelli dei soggetti), ma tuttavia non senza valore, che qualcosa ha avuto luogo grazie a queste. Quanto al futuro di una prassi, non basta trarre le conseguenze macro-sociali per sfinire ciò che ne è del suo divenire. L'eterogeneità della logica delle prassi non si costituisce solamente in rapporto alla logica macro-sociale, essa si impone anche attraverso l'incontro delle sue cronologie stabilite[6]. La scrittura monografica è una prassi, essa è un'istituzione fra le altre (scambi fra classi, incontri regolari di soggetti coinvolti in piccoli gruppi geografici, stages di formazione…) nell'atomium della pedagogia istituzionale. E come ogni prassi, essa esiste secondo un regime proprio. Per realizzarla veramente, bisogna ancora leggere a regime prassico[7]. Dall'ascolto sottile della realtà della classe, ben al di là

chiarimenti, di ipotesi, di modi d'approccio e non di Verità» (ibid., p. 598, note 36 e 37). La Verità da cui si ribellano Vasquez e Oury è quella che si crede di detenere e di poter enunciare a proposito del proprio oggetto. Non si tratta evidentemente della verità che è stata oggetto di discussione fino ad ora in queste note come nel testo.

[6] Luigi e Ahmed sempre leggibili? Sì, ma ben evidentemente, con tutte le precauzioni che sono necessarie. La società attuale non è più quella degli anni sessanta, i quadri nei quali si possono decidere i margini di libertà lasciati all'insegnante e ai bambini per svolgere correttamente il loro mestiere non sono più gli stessi. L'età di Luigi, Ahmed e gli altri, la possibilità di mantenere per molti anni una stessa classe di bambini, ecc.: altrettanti fattori che il reticolato del campo educativo tende di nuovo a rendere impossibile. Le leggi macro-sociali possono effettivamente polverizzare in un secondo tutte le condizioni che, a un dato momento, avevano reso possibile l'avvento della prassi… Ci si potrebbe dunque fermarsi lì, e concludere che questi libri, benché molto interessanti a titolo di documento storico, sono «datati» – come lo è la maggior parte delle produzioni del campo educativo dopo qualche anno di conformismo alle mode ministeriali e alle innovazioni dominanti alla loro epoca. Cionondimeno, gli scrupoli che ho enunciato poc'anzi su una lettura attuale di una vecchia monografia, e che gli insegnanti di pedagogia istituzionale non mancano mai di sottolineare, non intaccano l'efficacia degli strumenti, dei riferimenti, dei tipi di reazione da cui possono attingervi i soggetti coinvolti. L'utilizzo e i riferimenti ai libri esistenti, tanto nelle discussioni quanto nei nuovi scritti, testimoniano di questa permanenza oltre la cronologia abituale, della relazione di fiducia che intrattengono sempre gli insegnanti, coloro almeno con cui ho lavorato, con la pertinenza del loro patrimonio teorico e pratico.

[7] A leggere i numerosi testi sulla pedagogia istituzionale, per quanto fossero lodevoli o di gran valore, è una delle carenze più ricorrenti in ciò che, dall'ethos della pedagogia istituzionale, si propaga

delle sole cose che si vedono, in ciò che si intuisce nella soggiacenza dei comportamenti, delle produzioni e degli scambi, fino alla sua trasmissione in una scrittura che conserva la stessa etica, è la stessa visione del mondo: senza l'esistenza di questo circuito, scrivere una monografia non avrebbe senso; e, se è necessario un criterio per giudicare il valore di «scrittura» di un testo monografico, è nell'efficacia tecnica, analitica, ma anche identificatoria, che bisogna a mio parere trovarla. Ciò che implica, come per ogni prassi, come per ogni testo libero, solo un soggetto o un gruppo di soggetti, può scrivere una tale monografia. Ora, non c'è presenza a ribasso per il soggetto. «L'esigenza è un onore»: questo precetto è stato riportato più in alto, fondatore delle cinture di comportamento e del senso che necessita lo sforzo per superare le frustrazioni e le prove che sono richieste al bambino per il suo desiderio di crescere. Dopo aver visto Fernand Oury «incassare» la crisi provocata da Luigi, si capisce che un tale precetto si rivolge anche agli adulti. A tutti infatti. Si può cominciare come cintura bianca in scrittura di monografia, come dappertutto. Ma sicuramente, non si può essere cintura nera in pedagogia istituzionale senza passare attraverso l'acquisizione di questo sguardo, di questo ascolto, di questa parola. Forse si capisce meglio, anche, perché l'etica è la stessa, che si parli nella classe, o fuori di questa. Voglio come prova questa definizione del testo libero già citato in nota: nessuna parola è di troppo se si desidera, nel medesimo istante, distinguere nel corpus della letteratura pedagogica il testo libero monografico, e attraverso questo, i libri di pedagogia istituzionale.

> Chi dice testo libero dice scrittura. Scrivo se ho qualcosa da dire a qualcuno che non c'è: spinto dalla certezza di essere letto, risospinto dalla speranza di essere capito. A scuola, normalmente, si impara a leggere nell'attesa di avere l'occasione di scrivere […]. Il testo libero è il contrario: si scrive subito e a poco a poco si impara a scrivere. So scrivere perché scrivo. Scrivo perché so scrivere. Il testo libero associato al giornale scolastico e alla corrispondenza permette di ritrovare il senso della comunicazione scritta: scrivo dalla lettura (per gli altri) e leggo dalla scrittura (quella

nel campo educativo e, bisogna dirlo, assai spesso si diluisce… Come spesso ha detto Jean Oury, questo ethos, questa irriducibilità che rende inaddestrabile la pedagogia o la psicoterapia istituzionale da una qualunque doxa, non è un problema di contenuto teorico né di posizione ideologica, ma di struttura di pensiero. Negli stessi termini, questa raggiunge, senza limitarvisi, la distinzione fra il regime prassico del discorso della pedagogia istituzionale, e quello stesso discorso dispiegato a regime macro-sociale. In altre parole, la pedagogia istituzionale, nel modo in cui qui ho deciso di farvi riferimento, designa una posizione sovversiva, e non contestataria, in rapporto alla doxa educativa.

> degli altri). Anche se esso non copre tutti i campi della scrittura, il testo libero è uno strumento insostituibile di apprendimento della scrittura. Le diverse tecniche di scrittura, a onor del vero oggi, possono arricchirlo ma non sostituirlo, perché è anche uno strumento della parola […]. È una andatura, una struttura, una forma […]. Questa parola, […] è essa che si accoglie alla Scelta dei testi […] [che] può essere collocata solo se la si considera «l'atomium». L'accoglienza e la scelta operate dal gruppo sono una prima socializzazione di questo pensiero singolare, socializzazione ripresa e amplificata attraverso la messa a punto del testo, la sua stampa e la diffusione del giornale. Il testo libero è il punto di partenza di una vera e propria produzione culturale[8].

Testo libero del bambino o monografia, che un tale approccio possa, nello stesso sguardo, abbracciare due livelli di creazione scritta: non esiste più evidente affermazione in favore di un'immanenza radicale delle prassi: una prassi non è mai la superiore gerarchica o intellettuale di un'altra, e l'incontra fra due prassi, è ancora una prassi. Che i soggetti coinvolti siano bambini o adulti, ciò in fondo non giova più di tanto se non per il fatto che essi siano dei soggetti che tentano di tirar fuori dalla loro azione una teoria, sotto la forma di un'analisi. Non esiste neanche una più forte affermazione, in favore di un'infinitudine, di un'apertura radicale del destino delle prassi.

> C'è tutto questo nei sarcasmi come nelle monografie[9], e ben altro ancora. Ma l'importante rimane collocare sempre ciò che rende indispensabile l'esistenza nei fatti della pedagogia istituzionale. Contrariamente a ciò che una lettura superficiale potrebbe

[8] R. Laffitte et le groupe AVPI, Mémento de pédagogie institutionnelle, cit., pp. 41-42.

[9] Questa citazione è estratta da un testo intitolato «I sarcasmi de Fernand Oury. Una eredità di un maestro». Si tratta del finale degli Essais de pédagogie institutionnelle. In contrappunto a dodici monografie di bambini, si hanno quasi altrettanti testi, volendoli considerare come dei commentari, ma che non sono né un corso, né un riassunto, che ridurrebbero la monografia al solo stato di esempio. Ogni commento è scritto come un ritorno nell'atomium proprio della monografia, esso la prolunga e la replica, la ripiega, la spiega e la reinterpreta. Un ritorno anch'esso singolare, come una monografia di scrittura di monografie, l'analisi istituzionale della prassi monografica, che non ha l'ultima parola, ma ne riconfigura il discorso. «Il sarcasmo» gioca a questo riguardo la funzione di «un'arte di leggere», ossia un'«arte poetica» nel senso classico del termine. Sotto i tratti apparentemente superficiali e pittoreschi del discorso di Oury, frequentemente rapportati al suo carattere, questo testo riafferma tutta la visione del mondo, della classe, e dell'alienazione politica che la sottintende. È questa visione, questo ethos, che rendono i famosi sarcasmi del pedagogo (e di

lasciar credere, Fernand Oury non ci ha legati a uno stile ma, ma a un linguaggio, a una forma: la monografia dello scolaro. Se preferiamo alienarci in questa piuttosto che in un'altra, vuol dire dare la parola ai maestri che noi siamo[10].

2. Contemporanei

Ma l'importante rimane collocare sempre ciò che rende indispensabile l'esistenza nei fatti della pedagogia istituzionale, precisa l'ultima citazione. Ribaltiamo il tutto, e guardiamo ciò che nei fatti, senza l'esistenza di un regime prassico, non potrebbe più vivere, se non al massimo sopravvivere. Correndo il rischio che i soggetti esperti di pedagogia istituzionale mi rimproverino sarcasticamente di «alzare il tono del dibattito»[11], ci tengo a insistere su alcune prospettive di cui il tracciato, forse, rimarrebbe altrimenti sconosciuto. Senza voler schiacciare la realtà della prassi delle classi con grandi principi, si tratta di individuare alcuni punti di fuga. Queste linee e punti, come in un quadro classico, non sono più visibili rispetto al soggetto stesso, e pertanto essi presidiano alla composizione di un tale complesso di forme, di segni e di vite. Accanto a ciò, gli alunni e gli insegnanti non sono soltanto gli esseri che compongono un bel quadro, essi ne sono anche gli autori. Essi sono *i soli* a poter rivendicare con serietà questa Autorità, sul piano educativo. La mia proposta, di parlare di un regime prassico, non fa altro che accompagnare questa presa di posizione. L'ambito proprio del regime prassico è che, se in una situazione, il soggetto non è sempre presente per assicurare alla struttura di non fissarsi, allora questa situazione, di prassi, regredisce istantaneamente a regime macro-sociale. E nello stesso tempo, si chiude un terreno dove determinati valori avrebbero potuto trovare un circondario ben più ricco e dare nutrimento solo nei campi coltivati da super macchine sociali. Il soggetto

cui le citazioni estratte di «Luigi et Ahmed» avranno già dato qualche idea…) irriducibili dei fiori di retorica, sebbene siano intempestive, o periferiche (Oury è cresciuto alla Garenne-Colombe, nella periferia operaia parigina, vicino alla Zona che separava Parigi e i suoi dintorni). E attraverso questi sarcasmi, sebbene irriducibili, si rivela la sua pedagogia istituzionale, rispetto ai tentanti tentativi di disinfestazione, di smussatura e di generalizzazione.

[10] R. Laffitte et le groupe AVPI, Mémento de pédagogie institutionnelle, cit., p. 429.

[11] «È soprattutto un problema di salute pubblica non alzare il dibattito»: un altro sarcasmo derivato, probabilmente in maniera forte, dalla loro lunga esperienza, dal prendere la parola nel capo educativo.

perde forza: non scompare, ma la logica singolare che, sola, lo accompagna e lo sostiene, non guida più il corso delle cose. Al centro di questo semplice livello della vita della classe di Fernand Oury, d'Ahmed, di Luigi e degli altri, la sfida è chiara: l'articolazione di un ordine simbolico nella quotidianità delle nostre prassi. Ora, questa sfida è profondamente immersa nelle crisi della nostra civiltà. «De-regolarizzare» è la *doxa* economica, politica e sociale che continua a regnare sempre più sulla nostra società. Ora, de-regolarizzare è tutto il contrario di disalienare: non significa neanche sopprimere delle regole, e ciò si adatta al contrario benissimo con i regolamenti[12]. De-regolarizzare, significa sopprimere la funzione della regolarizzazione, il cui ruolo è assicurare l'esistenza di limiti etici che non possono essere superati; limiti che solo una coscienza umana può porre e che un modello positivista, mercantile o gerarchico, tenderà sempre a superare. Parlando propriamente, superare questo limite, significa, in un colpo solo, compromettere la possibilità di esistenza della legge simbolica. Senza regolazione, ci si prospettano due strade. Quella della soppressione dello snodo universale degli scambi, e della funzione antropologica iniziale della moneta, nella classe cooperativa come in qualsiasi altro gruppo umano; nella storia contemporanea, ciò ha portato alla regressione al di là dei divieti fondatori del regno umano – vedi i Khmers rossi… Seconda opzione, più sottile e oggi onnipotente: la libertà totale di circolazione delle merci prodotte e dei capitali, che finisce per equivalere di fatto alla mercificazione degli uomini. Nei due casi, la dominazione pura e semplice dei più potenti, una volta che è diventata loro la proprietà del valore, che, al contrario, non doveva appartenere a nessuno, se si voleva assicurare il buon funzionamento dell'insieme degli scambi fra tutti. Di fronte a questo disastro, è cruciale mantenere le istituzioni che assicurano l'altra Libertà, quella degli esseri, dei popoli e delle nazioni. Lacordaire è qui per ricordarci che fra il debole e il forte, la libertà opprime e la legge protegge. L'essere del valore risiede nell'essere-insieme, nel rispetto delle singolarità che creano, costruiscono e difendono la comunità. La Legge, è l'irriducibilità del valore a *una sola cosa*. Senza comunità per riconoscerla e farla vivere, un valore *non è niente*; ma senza una parte sacra in essa, esclusa da tutti gli scambi, nessun scambio a termine è possibile. Il nostro ambito sacro è la singolarità umana.

[12] Ricordiamo, per esempio, che l'insieme degli accordi dell'OMC, questo tempio di "concorrenza libera e non falsata", che l'analista politico ed economico Raoul Marc Jennar non esita a definire come "come organizzazione più potente al mondo", contiene 22.500 pagine.

Perché è solo da questa che una comunità può trarre ciò che le assicurerà di essere giustamente umana e singolare. Da questo, un ragazzino coraggioso, in un luogo che si è mostrato degno della sua fiducia, ci ha mostrato un esempio; essere storico divenuto immagine di discorso. Sono passati già cinquant'anni, e, qualunque sia la nostra età, gli siamo ancora riconoscenti, anacronisticamente e vigorosamente. Che possiamo rimanere tali.

ALLEGATI. DUE ISTITUZIONI, UNA INATTUALITÀ

1. Cinture di colore

L'istituzione di queste cinture costituisce, con il Consiglio di cooperativa, l'intelaiatura delle istituzioni della classe. Il ricorso allo strumento delle cinture è paragonabile, nel loro funzionamento, alle cinture delle arti marziali: queste sanciscono sia i progressi tecnici – sono le cinture «di livello» – sia quelli di maturazione – sono le cinture di «comportamento» dei bambini. Il grado di cintura nera in comportamento (e anche sicuramente nelle diverse competenze tecniche) è rappresentato d'ufficio dall'adulto, garante della legge sociale e delle abilità. È necessario distinguere in maniera chiara le cinture di comportamento dalle altre cinture, che riguardano le «classi di livello» di apprendimento. Questi ultimi sono perlopiù tecnici, e rimandano a diversi gradi di competenza negli apprendimenti. Le cinture di comportamento, invece, riguardano tutt'altro: «giudicati, classificati, messi a confronto fin dall'infanzia, gli adulti che si pensa di essere, non capiscono fin da subito che qui non si tratta di definire un ipotetico sviluppo della persona. Non si tratta affatto di occuparsi della "personalità", ma soltanto di materializzare la posizione provvisoria di ciascuno in relazione alle esigenze della mini società cooperativa. Di Christian, piuttosto schizoide, o di Marco, estroverso, piuttosto paranoide [due "piccoli", "bianchi"], il gruppo percepisce e si occupa solo di due cose: hanno entrambi la spiacevole abitudine di dimenticare sistematicamente il loro mestiere… e quando sono soli, sono capaci di giocare con il White-Spirit

e con i fiammiferi…»[1]. Soprattutto, le cinture non devono trasformarsi in norme che conformano i bambini: si ricadrebbe in ciò che la pedagogia istituzionale rifiuta, cioè l'«adattamento» del bambino a ciò che ci si aspetta da lui, a discapito del soggetto. È per questo che si limitano, nella loro definizione, a definire l'ampiezza del trio indissociabile delle libertà, dei poteri e delle responsabilità, alla quale le capacità di ciascun bambino gli danno accesso. Queste capacità sono ratificate durante il Consiglio, e il passaggio a una cintura di comportamento superiore è inizialmente proposto in prova, prima di essere definitivamente iscritto all'albo delle cinture: si tratta di una cosa seria e non si retrocede mai di cintura, come quasi mai in judo, come regredisce molto poco la biancheria che si restringe. Da ciò l'assicurazione che può avere Fernand Oury, quando riporta che, nella sua classe, «se l'attitudine generale del gruppo di fronte a ciascuno è precisata, il piccolo Florent, come un bimbo piccolo di 4, 5 anni, potrà camminare nella classe, giocare con l'acqua, parlare a una tortorella, perdere dei soldi, disegnare alla lavagna quando ne ha voglia, senza provocare reazioni. È «bianco». È inutile per ora che chieda di dirigere una squadra, che si proponga di andare in stazione o di tenere i conti. Partecipa alle uscite-inchiesta… se accetta di obbedire a un «blu» che lo prende in carico. Così potremo andare a visitare le chiuse. Un «verde» circola a scuola e porterà dei testi stampati ordinati per il corso elementare. Un gruppo di «blu» proporrà alla materna uno spettacolo di marionette. Il maestro è tranquillo: con loro non potrà succedere niente di increscioso»[2]. Nel caso in cui, e gli adulti conoscono anche questo, un bambino attraversa un periodo difficile, conosce delle regressioni legate a un malessere, esistono delle istituzioni che gli permettono di mettersi «in disparte» dai propri status abituali – ed è ciò che gli insegnanti chiamano «lo status R». Indico solo questo aspetto, ma non posso svilupparlo. Innanzitutto è interessante capire che queste cinture sono tutto tranne che delle certificazioni di «alunni diligenti»: nel seguito di questo studio lo testimonieranno la reazione di Luigi, ma anche quella di Fernando Oury. Infine, le cinture sono probabilmente, e in modo meno marcato, la chiave di volta del dispositivo semiotico, terapeutico ed educativo della classe di pedagogia istituzionale: queste consentono di individuare ciò che del bambino si inserisce nella cultura della classe, in modo discreto, «automatico» e

[1] R. Laffitte et le groupe AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, cit., p. 207.

[2] A. Vasquez, J. Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, cit., p. 414.

quindi senza alcun rischio di ingerenza nella sfera della propria intimità. Non faremo di certo un'azione di ricatto sulla crescita: se un bambino piccolo vuole rimanere piccolo, è un problema suo. Così facendo, se «la macchina semiotica» funziona correttamente, il bambino troverà tutto, strumenti e ragioni, per crescere. Questo incontro con l'ambito semiotico e quello macchinico non smetterà di accompagnarci, e così, in seguito, ritroveremo queste famose cinture di comportamento: grazie a questa, Luigi potrà fare ritorno nella classe e non rimanere isolato nel suo atto di coraggio. Lo potrà fare singolarmente, e in questo conoscerà la stessa fortuna di molti altri bambini «ai margini». Numerose monografie ci mostrano a che punto le cinture di comportamento siano state uno strumento fondamentale di cui i bambini s'impadroniscono lungo il corso del loro cammino esistenziale, nei momenti in cui ricomincia per loro il fatto di crescere e di diventare autonomi. La presentazione più completa, tecnicamente e teoricamente, di questa istituzione cruciale si trova nei *Saggi di pedagogia istituzionale*[3].

2. Moneta interna

Nelle classi dove sono stato accolto esiste una moneta interna. È una delle istituzioni più importanti, sul piano pedagogico, e anche sul piano terapeutico. Viene stabilita con una decisione, e ciò che viene pagato è discutibile in Consiglio (è lo sforzo che produce un valore sociale: elaborare i propri apprendimenti, aiutare la classe, osare affrontare ciò che ci fa crescere, ecc.); ciò che non viene pagato (le produzioni libere), ciò che viene ribassato (ciò che è fatto male, o con negligenza). «Ma l'uguaglianza, qui, sarebbe una ingiustizia. A causa dell'eterogeneità dei livelli di competenza, le capacità di produzione sono molto diverse. Basterebbe pagare in modo egualitario le produzioni affinché i più bravi in qualcosa diventino i più ricchi, maestri del mercato, maestri della classe: un miliardario si fa beffe delle contravvenzioni. Se la moneta ha come primo effetto quello di accentuare le diseguaglianze, non ne vedo l'utilità! Spesso, dunque, il salario di ciascuno tiene conto dei livelli e remunera il lavoro, più che la produzione[4]. Lo sforzo è remune-

[3] R. Laffitte et le groupe AVPI, Mémento de pédagogie institutionnelle, cit., pp. 239-259.

[4] R. Laffitte, Une journée dans une classe coopérative, Paris, Syros, 1985 (rééd. Vigneux, Matrice, 1995), p. 86.

rato: Per uno stesso compito, i grandi, quelli che hanno una cintura di livello più alta, sono pagati meno rispetto ai piccoli, che invece hanno una cintura di livello più debole. «Ma allora, voi direte, perché voler così tanto cambiare cintura, se è per essere poi pagati meno?». Accade che, in un luogo che lo favorisce, il bambino vuole crescere. Ecco quindi l'importanza delle cinture di comportamento che consentono di situare il desiderio di crescere, di vedersi «grandi» nello sguardo con l'altro. Non hanno nessuna difficoltà a capire che «l'esigenza è un onore» (*ibid.*). Da qui questa sottolineatura nel finale: «Sapevo che dare la parola al soggetto – anche bambino – fosse fondamentale. Ci ho messo tempo per realizzare che pretendere di allenare i bambini a un potere individuale e collettivo, senza legare questo potere alla produzione e al mantenimento del denaro, forse non era altro che uno scherzo divertente»[5]. Infine, ma soprattutto, la moneta "neutralizza" le interrelazioni, le pacifica (*pagare* ha come origine etimologica *pacare*, come lo ricorda François Imbert)[6]. Questa neutralità permette di ristabilire un legame con il valore e la dinamica d'investimento, di cui le mancanze presenti in alcuni bloccano lo sviluppo: è la funzione che i pedagogisti istituzionali chiamano «paga terapeutica». Attraverso questa prima stima di tutto ciò che rappresenta la moneta interna nel tessuto istituzionale della classe, lo si vede, è necessario legarla alla dimensione simbolica, e non al vitello d'oro immaginario. È tra le istituzioni più incomprese. Pertanto, la problematica del denaro è fondamentale, e bisogna andare oltre le immagini ideologiche, positive o negative che questa istituzione e questo più importante tabù trasmettono. L'istituzione della moneta interna deve anche essere trattata a un livello direttamente antropologico, laddove il denaro riempie la funzione di snodo universale, di cui ha bisogno ogni gruppo umano. Infatti, un gruppo può dare valore al mondo, alle cose, agli scambi, solo se riesce a capirsi su una scala di valori. Più precisamente, chi dice organizzazione di un luogo di scambi interumani dice per forza instaurazione di un modello che svolge il ruolo di snodo accettato da tutti, e costituisce così, agli occhi della comunità, la possibilità di un valore accessibile per ogni produzione, per ogni oggetto, per ogni attitudine e ogni atto. Non resta che regolare con etica un tale circuito di scambi: il fondamento di questa comunità non riduce il fenomeno del valore al solo valore monetario, da barattare o da imporre in modo ingiusto; da ciò deriva il fatto che, nella classe istituzionale,

[5] Ibid.

[6] F. Imbert e il GRPI, Médiations, institutions et lois dans la classe.

i suoi detentori non si accaparrano immediatamente del denaro, come uno strumento di dominazione da usare con la forza, a discapito di coloro che si ritrovavano sia poveri che deboli.

3. Da una storia di idee a regime prassico. Alcune posizioni, un'apertura

Una lingua, una forma: la monografia dello scolaro. Se preferiamo alienarci in questa o in un'altra, vuol dire che questa dà la parola ai maestri che siamo[7].

A questa parola deve essere dato il giusto valore epistemologico: quella di una sorgente da dove nasce un regime teorico proprio, retto da una logica trasversale e irriducibile a quelle di altri regimi di esistenza della teoria: regime universale dei concetti filosofici, regime scientifico delle scienze sperimentali, regime statistico delle scienze macro-sociali, ecc. La pertinenza di una teoria prassica risiede nel suo potere di analisi istituzionale; ma spesso, questa pertinenza è valutata male: con una arroganza testimoniata da un *habitus* scolastico condiviso in maniera abbastanza unanime fuori dalla comunità dei soggetti della prassi, queste teorie sono state raramente ritenute superiori a ciò che Althusser chiamava «teorie descrittive» – d'altra parte, Oury e Vasquez credevano essi stessi che i loro apporti si limitassero a livello epistemologico a questo status: questa è la prova che un modo di essere spinga profondamente in noi l'alienazione alle *doxa* circostanti.

Dunque, significa ignorare che questa pertinenza delle idee nate nelle prassi obbedisce a una logica ugualmente irriducibile alla crono-logica dominante in materia di storia delle idee. Per testimoniare su questo punto, prenderò l'esempio del rapporto tra la pedagogia istituzionale e la psicologia. La pertinenza propria delle pratiche della classe non passa con le grandi tappe della successione cronologica delle grandi teorie dominanti: altrimenti significherebbe ridurre queste pratiche a un'applicazione coscienziosa, ma per forza in ritardo rispetto ai «progressi scientifici». Le prassi evolvono secondo una logica e una pertinenza diverse rispetto alla logica macro-sociale; e allo stesso modo, la loro evoluzione, essendo spesso ignorata, si rivela anch'essa diversa rispetto alla storia delle idee dominanti.

[7] R. Laffitte et le groupe AVPI, Mémento de pédagogie institutionnelle, cit., p. 429.

Così, se le basi teoriche di Fernand Oury in antropologia e in psicologia sono datate (Marcel Mauss, e più precisamente Mauss di Claude Lévi-Strauss; Piaget, Wallon, Kurt Lewin, ecc.), ma la teoria del soggetto di cui si fa detentrice la pedagogia istituzionale di Oury e i suoi, nelle sue monografie e nelle altre analisi, non è affatto datata.

Al contrario, se ci si sofferma con uno sguardo lineare sulla storia delle idee, in questi scritti si notano delle «intuizioni» che «annunciano» delle prospettive considerate oggi come le più cruciali avanzate da un Vygotskij. La zona prossimale di sviluppo, e l'insieme delle riflessioni sull'eco-integrazione (per riprendere il vocabolario della *Méthode* di Edgar Morin), sono quotidianamente all'opera nelle classi cooperative, e sono interpretate come tali da molti decenni, in monografie che, quindi, non hanno fatto una piega – quando i trattati educativi dell'epoca crollano sotto la polvere, invece, queste continuano a essere lette, non in qualità di documenti di archivio, ma come degli strumenti preziosi. Allo stesso modo, se si è potuto ritenere superata la lettura l'*Essai sur le don* di Lévi-Strauss, e lo definisce *tentativo* lui stesso, è per dei motivi che, se si è capaci di leggere le monografie e le classi, si sono affermate a regime prassico dagli anni '60 – e non soltanto allo stato di una «pratica intuitiva», o di una teoria, che avrebbe atteso la rimessa in discussione del paradigma strutturalista, elaborata, per caso, da Pierre Bourdieu (nella sua etnografia della società algerina e la sua opera *Esquisse d'une théorie de la pratique*) o Alain Caillé (nella sua *Anthropologie du don*) – per citare solo due pensatori più importanti.

Ma esiste un'altra carenza epistemologica nel fatto di considerare le prassi come l'unico campo per una «pratica» che, in quanto tale, non potrebbe avere una sua propria logica: la sua pertinenza è così restituita all'impossibilità di svolgere la propria funzione a livello «superiore» delle teorie dominanti. Riprendiamo l'esempio dei rapporti tra la psicologia e la pedagogia. Sicuramente l'opera di Vygotskij meriterebbe di essere riscoperta – essa infatti testimonia la profonda rivoluzione intellettuale che segna la prima metà del XX secolo. L'unica cosa che si potrebbe lamentare in questa sua onnipresenza attuale è che questa riscoperta sia stata effettuata in concomitanza con il ritorno importante del positivismo in psicologia: così, questa teoria ha rappresentato un vantaggio maggiore per rafforzare il paradigma cognitivista, offrendogli un'alleanza possibile con un socio-costruttivismo sbarazzatosi completamente dall'epistemologia freudiana. La «contro-rivoluzione bianca», di cui subiamo da trent'anni gli effetti, ha trovato in Vygotskij uno dei suoi emblemi più ecumenici. Perché è così che si ridispiega

una concezione psicologica del soggetto umano coerente, ma anche rassicurante, tra neurone e *socius* – e del quale il campo del desiderio, dell'angoscia e del transfert, si trova trasmesso nel silenzio, scacciato, impensato. Possiamo dire che oggi, la quasi totalità delle scienze psicologiche, ma allo stesso modo delle scienze dell'educazione e delle scienze del linguaggio, sono i luoghi di uno respingimento di questa «logica negativa» di cui è portatrice l'epistemologia freudiana. Vuol dire quindi l'esclusione totale, fuori dal campo pedagogico, semiotico e antropologico, di un soggetto che sarebbe ossessionato anche da questa negatività del desiderio, dell'angoscia, un soggetto politico con una prassi dove il transfert non sarebbe respinto in modo massiccio, razionalizzato, passato sotto l'impianto del paradigma comunicativo e delle sue inevitabili conseguenze. Al suo posto regna una psicologia dell'io, oscillante tra psicologia sociale o neuro-cognitivismo, ma che, annulla comunque ogni pedagogia del transfert; domina un «adattamentismo» a mo' d'ideologia educativa, che sterilizza le condizioni per una vera scuola emancipatrice, dove i soggetti dovrebbero decidere, soli e insieme, gli indirizzi della loro esistenza.

Così, se torniamo alla pedagogia istituzionale e al soggetto di cui si fa portatrice la teoria prassica, bisogna dire che essa ha conservato, trasversalmente a tutta la periodicità scolastica, il posto per un'epistemologia, la cui pertinenza non è mai cambiata, fosse solo per puntare un orizzonte sempre più cieco, quello del desiderio inconsapevole, nel campo normato e uniformato delle scienze umane. Nel corso dei decenni questa posizione prassica della teoria del soggetto costituisce, dunque, precisamente, il posto sempre esistente del represso nel consenso epistemologico: ma questo ritorno, sempre esistente, non è mai scontato, ma possibile: esiste solo alla condizione di essere assunto e sostenuto in atti dai soggetti, sul modo di attualità delle prassi. *Attualità* e *trasversalità* sono le categorie di esistenza della prassi, ma anche della sua teoria. Ciò implica la sua ultima modalità: la discontinuità: la classe come prassi non va da sé e può scomparire o rinascere in una seconda, come ha mostrato la monografia di «Luigi e Ahmed»; e la pedagogia istituzionale può morire se non esiste qui ed ora nelle classi (farne l'oggetto di libri o di corsi, a questo riguardo, non significa nulla), e rinascere cento anni dopo, a diecimila chilometri, se un soggetto s'impadronisce di una monografia, dei suoi strumenti, e li impianta nella propria piccola classe del fondo delle Ande o di Creta. «Non dire nulla che non abbiamo fatto» rimane l'unica posizione sostenibile per dei pensatori non sintonizzati sui radar «scientifici» del campo del sapere e del potere; ma bisognerebbe ricollegarci l'enunciato virtuale che implica:

«E niente di ciò che non abbiamo fatto che, dunque, non sia fattibile»: la pedagogia istituzionale non è un'utopia, la teoria prassica non è un sogno in attesa di essere realizzato.

Questa trasversalità spiega che la pedagogia istituzionale, come tutte le altre teorie che pretendono esistere a regime prassico, siano «intempestive», nel senso in cui Nietzsche usava un tempo questo termine: nel senso in cui, se vogliamo pensare nel suo tempo, è necessario pensare fuori da lui, fuori dalle sue ossessioni strette che, come lui, passarono velocemente… prima dell'ondata successiva. Non ci si meraviglierà dunque che gli insegnanti si sentano spesso più prossimi ai «vecchi» libri pieni di storie di classi e di bricolage efficace, piuttosto che a dei discorsi generali sempre riadattati alle ultime mode, scientifiche o politiche, che spiegano i determinismi sociali o cognitivi dell'educazione, pensando così di dare la chiave per una pedagogia realmente emancipatrice (o peggio, adattatrice). Che io sappia, nessuna classe efficacemente accogliente verso i figli del popolo è nata dagli *Eredi* di Bourdieu e Passeron, né dal loro progetto (pertanto sincero) per una rifondazione della pedagogia sotto la luce della sociologia (sicuramente la loro). E ugualmente, se le diverse mode psicologiche in materia di apprendimento avessero definitivamente troncato nel dibattito mediatico e ridicolo tra il metodo globale e il metodo sillabico, da molto tempo gli insegnanti avrebbero smesso di usare… i due allo stesso tempo!

Oltre a questa ignoranza dei radar storici della vita delle prassi, illustro uno degli effetti di campo più diffusi del sapere scolastico, che Bourdieu, sempre lì, ha messo in luce (senza scapparvi lui stesso, e questo ha almeno il merito della coerenza!), questa assenza designa un punto vuoto dell'epistemologia, e più in generale del pensiero. Non dico che ci sarebbe lì il pezzo mancante di una storia, quella delle prassi; invece sarebbe sufficiente colmare questa mancanza scrivendolo «da storico» per «risanare l'ingiustizia» e ridare a queste plebee prassi la nobiltà scientifica degli oggetti di sapere. Sicuramente, sarebbe già una cosa buona, ma alla fine, non è realmente di questo che si tratta. Si tratta di qualcosa di molto più profondo: si tratta di una differenza di regime di funzionamento tra due scritture della storia e del tempo, ed è questo che resta impensato dalla storia «storica», o «tradizionale» – per la valida ragione che questa storia è essa stessa condizionata dalla scelta di uno di questi regimi, e quindi dallo screditamento dell'altro regime, secondo la logica bourdieusiana (che è la sua logica, poiché appartiene al campo scolastico): questa logica che vuole che «i nostri gusti siano anzitutto dei disgusti», e che la nostra volontà di legittimità implica la costruzione dell'illegittimità dell'al-

tra posizione. Sicuramente, impiego questi termini di storia «storica», o «tradizionale»: sono impropri. È che è difficile dare un nome decente a ciò che sembra a tutti apparire come un'evidenza tale che non si pensa neanche più a classificarla, e a distinguerla attraverso un nome, poiché si tratta della sola evidenza possibile: potremmo immaginare una storia altra rispetto a questa?[8]

Cosa *potrebbe offrire* una storia a un regime prassico? Questa stessa è addirittura immaginabile? Non ne so nulla. E devo passare attraverso questo punto di non risposta[9]. È il segno che interrompe un regime di pensiero, lasciando uno spazio, affinché un altro, vago ancora nella sua logica in divenire, possa emergere. A rigor di logica non possiamo che immaginare e aggiustare alla bell'e meglio ciò che sarebbe una tale storia, con dei frammenti di ciò che c'è già (ad esempio le monografie, e ciò che esse comportano in termini di critica di fronte a una determinata concezione del processo narrativo e dell'analisi), dei minerali molto utili, ma che non aiutano affatto a prevedere – poiché prevedere, significa che è necessario interrompere a mo' di riflesso, al fine di *innestare su qualcosa di aperto*, per riprendere l'adagio poetico-logico di Jean Oury.

[8] Penso, qui, a due opere che mi sono molto care, perché mostrano, almeno in profondità, e spesso in modo quasi clinico, ciò che è questo campo delle prassi, la sua logica di organizzazione, la sua singolare creatività sociale e discorsiva: Une histoire populaire américaine di Howard Zinn, e Histoire du Poum di Victor Alba (come soggetto del Partito operaio di unificazione marxista, attore maggiore della repubblica e della guerra civile spagnola). Ma, precisamente, non penso che si trattasse, nei due casi, di una storia funzionante secondo un regime diverso, «prassico»: si tratta piuttosto di una storia orientata diversamente, ma di cui i criteri di serietà e credibilità provengono dall'epistemologia storica. Diciamo che si tratta di una storia «diversamente pertinente», con la polisemia che assume qui l'avverbio «diversamente», e che segna il progetto di distinguersi e di superare la lettura dominante in ciascun ambito, a riguardo della quale i due autori pongono una visione polemica. Si potrebbe parlare di una «contro-storia», se il termine non tendesse a caricare la polemica in una guerra di trincea, e se non fosse impiegato ai nostri giorni a vanvera… (Preciso che evocando in questa sede questo terreno per un'epistemologia della storia, non pretendo una pertinenza generale su ciò che sarebbe la «Storia»: questo sarebbe ridicolo. Non sono uno storico, ma abbastanza lettore di storici per essere grato a tutti quelli il cui lavoro erudito e archeologico rimane l'indispensabile strumento per una coscienza rigorosa; evocando l'assenza frequente della logica delle prassi nell'approccio storico delle cose, non ignoro affatto l'aspetto serio dell'istituzione delle figure storiche, sociologiche, economiche, ecc., di queste stesse situazioni).

[9] Esattamente come, lo si è visto, deve passare attraverso questa «durata di non risposta» se vuole in seguito oltrepassare la versione tradizionale della sua esistenza, e nascere realmente come prassi.

NOTA TRADUTTOLOGICA (ENRICO GOUSSOT)

La comprensione profonda di un testo, la scoperta totale
e la percezione rigenerativa delle sue forme di vita
(prise de con science) sono un atto il cui compimento
si può avvertire nettamente ma che è quasi impossibile
parafrasare o sistematizzare.
G. Steiner, *Dopo Babele. Aspetti del linguaggio e della traduzione*, Milano, 1994, p. 51.

1. Tipologia testuale

La traduzione di questo testo ha affrontato le problematiche di un saggio dalle caratteristiche vocative e informative. Il saggio ha come obiettivo quello di far riflettere il lettore non tanto sulla problematica pedagogica generale, quanto su quella di un aspetto particolare, quello della Pedagogia Istituzionale, offrendo delle chiavi di lettura che passano dalla pedagogia alla filosofia, dalla psicologia alla storia. Questo intrecciarsi dei vari campi di studio ha reso molto complesso il lavoro del traduttore, in quanto si sono rese necessarie delle competenze disciplinari trasversali, non soltanto linguistiche, di non sempre immediata reperibilità. L'autore non ha come unico obiettivo quello di informare il lettore sulle prassi della Pedagogia Istituzionale; il saggio si propone di iniziare il lettore e lo specialista del settore a una visione aperta di questo campo di studi, attraverso la riflessione filosofica ed educativa, tenendo conto di un livello preesistente di competenze nel settore educativo e pedagogico. Il saggio

si rivolge anche a studenti universitari, che possiedono già un sostrato di competenze nel campo del settore psicopedagogico. È per questo che si è cercato di mantenere il livello di complessità interdisciplinare di partenza, proprio per lasciare al testo il valore scientifico che merita. Il registro linguistico usato dall'autore è estremamente specialistico. Tale registro linguistico ha reso necessaria una riflessione da parte del traduttore, dapprima metodologica (distinguere la terminologia attraverso i diversi campi di studi), successivamente linguistica. La presenza di termini appartenenti a diversi ambiti disciplinari ha reso necessaria anche una riflessione sulle varie correnti di pensiero (di natura storica, filosofica, pedagogica, psicologica, educativa). Inoltre, l'autore ha operato attraverso un periodare complesso, con la presenza di numerose proposizioni subordinate di primo, secondo e terzo grado, elemento che ha reso necessario, talvolta, una riduzione dei periodi nella resa in italiano, attraverso l'utilizzo della punteggiatura forte. Questa scelta del traduttore si è resa indispensabile per conservare il significato del messaggio e il senso letterario del testo. L'utilizzo di termini estremamente specialistici, derivanti da diversi campi disciplinari, è stato notevole e frequente. Tale terminologia è stata trasferita nella lingua di arrivo con rigore, ma nella consapevolezza dell'impossibilità di trovare, conservando il significato e il potere della parola stessa della lingua di partenza. Si è cercato di rispettare anche l'utilizzo del presente indicativo, molto usato dall'autore nel testo di partenza, come stile di racconto. Inoltre, l'utilizzo degli aggettivi qualificativi è molto insistente nel testo. Il testo ha presentato una reale complessità interdisciplinare, che sicuramente non ha esaurito il significato e la portata del messaggio nell'impegno educativo e nell'impegno politico nell'attuazione in classe delle strategie legate alla Pedagogia Istituzionale, ma ha cercato di offrire agli operatori del settore italiani, una resa il più possibile prossima agli intenti del lettore, pur con delle interpretazioni personali. Il testo così tradotto, oltre agli accademici del settore, agli studenti universitari, si rivolge anche ai maestri volenterosi di approfondire la complessa dinamica educativo-pedagogica della Pedagogia Istituzionale. È chiaro, però, che sono necessarie delle competenze, cui ho fatto riferimento più sopra, per interiorizzare adeguatamente il testo e farne uno strumento di riflessione e di azione.

2. Strategia traduttiva

La strategia traduttiva è stata applicata coerentemente all'intento comunicativo dell'autore. Si è preferito mantenere il senso letterario, soffermandosi soprattutto

sul senso e sul contenuto. Nel processo traduttivo è stato tenuto conto del contesto situazionale in un'ottica comunicativa. Il testo di partenza ha una struttura sintattica molto complessa, con un periodare lungo e ricco di incisi. Spesso, si è ritenuto di interrompere i periodi per consentire di conservare il significato profondo della frase nel contesto in cui si trova inserito il testo. Per questo è impossibile definire questa traduzione come una traduzione letterale.

3. Esempi particolarmente difficili da tradurre

All'interno del testo sono emersi dei termini di non facile interpretazione. Innanzitutto il titolo del libro *Luis et ses contemporains*, che è stato possibile tradurre solo con *Luigi e i suoi contemporanei*, in quanto una traduzione più libera come *Luigi e i suoi simili*, oppure, *Luigi e l'oggi*, avrebbero alterato il significato profondo del titolo e il senso letterario dell'opera. Un altro termine, molto ricorrente nel libro è quello di *praticien*. Questo termine non significa "praticante", ma rimanda al contrario a coloro i quali vivono attivamente la scuola al suo interno, cioè l'insieme di insegnanti e bambini. Pertanto, il termine che il traduttore ha scelto per questo contesto è *soggetti coinvolti*, quindi gli attori e i protagonisti veri della scuola. Si è ritenuto di lasciare inalterato il termine *doxa*, che deriva dal greco e che rimanda all'ambito delle pratiche comuni. Il termine *aire* è stato interpretato come ambito, mentre *renouer* è stato tradotto con il termine *riconsiderare*. L'incipit di molte frasi è stato caratterizzato da à rebours de…, che il traduttore ha reso con *rispetto a…* i titoli di alcuni paragrafi non sono stati di facile interpretazione per il carattere multidisciplinare a cui rimandano. Il primo titolo sul quale si vuole riflettere è il seguente: *Une pédagogie qui ne serait pas du semblant*. Tale titolo rimanda essenzialmente al titolo di uno dei libri di Jacques Lacan, filosofo appartenente alla corrente dello strutturalismo, psichiatra e psicanalista francese del XX secolo: *D'un discours qui ne serait pas du semblant*. Il titolo più coerente del paragrafo nella resa in italiano, corrisponde quasi al titolo del libro di Lacan tradotto in italiano, proprio per ciò che in esso è contenuto, per le analogie e i riferimenti costanti a Lacan all'interno del paragrafo. Un altro titolo che rimanda a Lacan è *Fantasme et culture*. Il termine più complesso è proprio *fantasme*, in quanto, tradotto secondo la logica della psicanalisi, rimanda al mondo interiore del bambino, a tutti i meccanismi psichici di autodifesa, di allegorie e di paure. Questo titolo è stato reso con *Fantasmi e culture*, proprio per lasciare inalterata la complessità e l'accezione psicologica.

Il termine échangeur è stato reso con *interscambio*, *praxis* con *prassi*. Un termine molto interessante, che rievoca l'azione pedagogica, è quello di *contingence.* Questo termine è stato reso con *imprevisto*, ambito nell'educazione di fondamentale importanza. A livello pedagogico è apparso di notevole difficoltà la resa del termine *maîtrise*, che rimanda alla maestria, ma che non è stato possibile rendere sempre sotto questa accezione. Il più delle volte, visto che tale termine rievoca la capacità pedagogica del maestro del saperci fare in situazioni e contesti difficili, quindi è una competenza particolare, si è preferito usare *capacità del maestro*. Il termine *tenir bon*, rimanda alla resistenza etica, morale e fisica di fronte ai modelli imperanti, pertanto si è scelto di usare proprio la parola *resistere*. Di notevole interesse è anche la resa del termine *souffre-douleur,* che rimanda al *capro espiatorio*, sul quale si è scritto molto nella letteratura pedagogica. Inoltre, l'elemento interessante all'intero di questo testo è rappresentato dalla presenza di termini appartenenti anche al gergo usato dai ragazzini. Emergono termini come *piétiner* reso con *calpestare*, *ronron* reso con *routine*, *lourdaud* reso con *impacciato*, *taquiner* reso con *stuzzicare*, *mascarade* reso con *sfilata ipocrita*, *hurluberlu* reso con *mattoide*, *friands* reso con *ghiotti*, *trouillard* reso con *codardo*, *perdre la main* reso con *perdere la forza*, *par tout un chaqun* reso con *chiunque*. Infine, ecco alcune parole di non sempre facile interpretazione, che il traduttore ha cercato di rendere rispettando proprio il significato e il contesto dell'opera: il termine *embrayer* ripetuto molte volte è stato tradotto con *fare leva su, faire tâche d'huile*, è stato reso con *estendersi a macchia d'olio*, *finemente*, molto ricorrente nel testo, è stato reso con *irrigidimento*, *de bout en bout* è stato reso con *dall'inizio alla fine*, *froissé* è stato reso con *accartocciato, rabattre* è stato reso con *ribaltare, truchement* è stato reso con *mediazione, encombrer* è stato reso con *bloccare*, l'espressione *se faire un devoir* è stata resa con *assumersi la responsabilità,* l'espressione *de bout en bout* è stata resa con *dall'inizio alla fine*, l'espressione *tenir rond* è stata resa con *andare bene*, l'espressione *tirer d'affaire* è stata resa con *salvare,* infine, il termine *s'effarroucher* è stato reso con *scandalizzarsi.*

4. Conclusioni

Cercare di spiegare le scelte operate nella traduzione significa voler dare validità scientifica all'operato del traduttore, il cui lavoro, benché non ancora adeguatamente riconosciuto, implica un grande impegno innanzitutto nel cercare di comprendere il significato complessivo del testo da tradurre, m anche nel tentare di

dare un significato a ciò che si intende trasferire nella lingua di arrivo. Ed è un'operazione di non facile soluzione, soprattutto quando il testo, come quello in questione, ha molteplici riferimenti interdisciplinari. Spetta al traduttore operare la scelta traduttologia, il quale ha una responsabilità notevole, in quanto è chiamato a conservare il significato letterario dell'opera. In questa traduzione si è cercato di conservare il significato, cercando di interpretare nel migliore dei modi il testo e trasferirlo in una lingua italiana comprensibile, leggibile, coerente e lineare. Con la presente nota, molto breve peraltro, si spera di aver spiegato le *zone d'ombra* di questo testo molto articolato e ricco di contenuti, offrendo gli strumenti necessari per affrontare questo testo che ha come oggetto una riflessione attenta sulla pedagogia istituzionale. Infine, la traduzione italiana ha rispettato la complessità delle argomentazioni e l'articolazione della costruzione sintattica, mantenendo un lessico elevato e una forma adeguata alle richieste delle argomentazioni innovative e di sicuro interesse nell'ambito della ricerca pedagogica.

PARTE QUARTA

L'ATTUALITÀ DELLA TFPI

Incontro nuovamente il prof. Pierre Johan Laffitte al convegno a Gennevilliers, promosso da Bruno Robbes dal titolo *Verso una pedagogia istituzionale. Quale attualità degli approcci istituzionali oggi?*, convegno organizzato da ÉSPÉ, Scuola superiore di professorato e dell'educazione, Accademia di Versailles, il 16 dicembre 2017. Si può andare con la RER oppure l'autobus 178 che fa capolinea alla Defense. Si tratta di una zona di periferia al di là della Senna.

Le ÉSPÉ (scuole superiori del professorato e dell'educazione) sono state create il primo settembre 2013 con la legge di rifondazione della scuola della Repubblica. Ad esse è affidata la formazione dalla scuola materna all'università, così come quello dei consulenti dell'istruzione superiore. Esse propongono delle formazioni sotto forma di Master per l'insegnamento, l'educazione e la formazione – MEEF, articolando insegnamenti e stages nella scuola. Le ÉSPÉ accolgono ugualmente studenti interessati a esercitare altri mestieri nel campo dell'educazione e della formazione e a tutti coloro che sono interessati a sviluppare delle competenze in questi campi. Esse organizzano anche azioni di formazione continua per il personale insegnante di primo e di secondo grado e il personale dell'educazione. Le ÉSPÉ partecipano alla ricerca in educazione e assicurano la diffusione, lo sviluppo e la promozione di metodi pedagogici innovativi. Esse favoriscono anche i processi di transfert fra ricerche e pratiche professionali. Infine, partecipano alla formazione iniziale e continua del personale insegnanti-ricercatori di insegnamento superiore e sono particolarmente impegnate nella formazione degli insegnanti in matematica. Le ÉSPÉ hanno la vocazione a partecipare alle azioni di cooperazione internazionale.

Si legge nella brochure:

> questo convegno è organizzato in occasione del cinquantesimo anniversario della pubblicazione di *Verso una pedagogia istituzionale* di Aïda Vasquez e Fernand Oury, libro che inaugura la corrente psicoanalitica della pedagogia istituzionale. Che ne è oggi di questa corrente e delle pratiche che essa mette insieme? Questo approccio è nato dalla cooperazione fra la psicoterapia e la pedagogia istituzionale, qual è l'attualità dei legami fra i due campi oggi? Questi incontri sono l'occasione per far dialogare gli attori di statuti diversi, coinvolti nelle «pratiche dell'istituzionale», e ciò in un momento dove si pongono con urgenza le questioni del vivere-insieme e dei problemi legati alla diversità degli utenti pubblici nella scuola. Sulle tematiche che agitano i dibattiti attuali sull'educazione e la formazione si organizzeranno gli interventi e gli scambi. Citiamo in particolare l'apprendimento delle «competenze sociali e civiche», la questione della creatività nella formazione, la presa in carico delle soggettività nelle situazioni professionali, l'importanza dei dispositivi gruppali, la scelta dell'operatività anziché della competizione.

Bruno Robbes fa parte del comitato scientifico, insieme a Arnaud Dubois e Patrick Geffard, che ho conosciuto in altre occasioni, e ad altri professori e esperti di Pedagogia Istituzionale. Il prof. Laffitte conduce un atelier, gli atelier sono sei, si tengono nella seconda parte della mattinata, muovono tutti da una parola-chiave iniziale: parlare, decidere, accogliere, produrre, cooperare, formare.

In precedenza il prof. Laffitte era venuto a Bologna per conoscere l'Università, e da lì eravamo poi stati a Pescara per partecipare al convegno *Sentieri interrotti. La pedagogia della vita in Alain Goussot*, 30 giugno-1 luglio 2016, in occasione della scomparsa del prof. Alain Goussot, che in una precedente occasione mi aveva sollecitato a far parte di un progetto editoriale in cui avrei potuto scrivere della Pedagogia Istituzionale. Il prof. Laffitte è intervenuto con una relazione dal titolo "Omaggio a Fernand Oury" .

Successivamente il prof. Laffitte ha partecipato al convegno *Le competenze del docente inclusivo*, 13 settembre 2018, nell'ambito dell'Erasmus plus "Hey! Insegnanti, non lasciate i bambini da soli", presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna. Il progetto intende creare strumenti di formazione specifici per consentire agli insegnanti di servirsi di strumenti pratici per la gestione degli studenti (e delle loro famiglie) in difficoltà sociali. L'intervento del prof. Laffitte è *Il popolo libero degli insegnanti, il Consiglio di cooperativa e la monografia del bambino. I due emblemi della competenza pedagogica*, anche questo inserito come allegato.

Ho incontrato nuovamente Pierre Johan Laffitte al convegno realizzato l'8-10 luglio 2019 a Bordeaux. Il convegno è organizzato dall'AFIRSE (Associazione francofona internazionale di Recherche Scientifique en Education) Educazione e conoscenza: dalla pedagogia Freinet agli elementi teorici – Campus della Vittoria – Università di Bordeaux.

Nella brochure compare di nuovo la sigla ESPE, in questo caso di Aquitania. Il convegno introduce un discorso sulle neuroscienze per tornare a riflettere sull'apprendimento cooperativo. Il mio intervento si intitola*: Così vanno i nostri tempi… Sulla tentazione cognitivista nel campo della Pedagogia Speciale*.

Da Bologna non ci sono voli per Bordeaux il 7 luglio, e allora Easy Jet da Venezia. Una Venezia umida, calda, affollatissima come sempre mi accoglie per qualche ora, e poi Bordeaux, con la sua piazza suggestiva ma anche familiare, il bistrot per bere buon vino, l'Università in una sede antica, imponente. Soggiorno al Victoria Garden. Le partecipazioni straniere vedono, oltre a me, un professoressa proveniente dalla Norvegia, i colleghi dalla Grecia sono assenti. Fra i documenti un volantino dell'ICEM (istituto cooperativo della scuola moderna):

> associazione creata nel 1947 da Célestin Freinet che raggruppa oggi insegnanti, formatori ed educatori intorno ai principi della pedagogia Freinet. L'ICEM si dà come obiettivi la ricerca e l'innovazione pedagogica, la diffusione della pedagogia Freinet attraverso l'organizzazione di stages, la conoscenza, la messa a punto e la sperimentazione di strumenti pedagogici per la classe, di riviste di documentazione per i bambini, i giovani e gli insegnanti e le pubblicazioni pedagogiche. L'associazione raggruppa un centinaio di praticiens di scuola di primo e secondo grado, di scuola superiore e della formazione per esplorare dei campi molto diversi. Questi praticiens, compagni, ricercatori, innovatori si incontrano in gruppi dipartimentali, in gruppi di ricerca pedagogica come arte e creatività, matematica, esplorazione sperimentale, francese, diritti dei bambini, scuola materna, secondo grado. È un crocicchio pedagogico dove si viene a mettere in comune esperienze, riflessioni e produzioni, mettendo in opera la cooperazione fra adulti sia nell'azione che nella teorizzazione delle pratiche. Vi si persegue ciò che fa la specificità della pedagogia Freinet dalle sue origini: una scelta pedagogica con un legame stretto con un impegno sociale e politico. L'ICEM – Pedagogia Freinet rappresenta un potenziale collettivo di formatori presenti nei luoghi di formazione istituzionali (Università, Scienze dell'Educazione…), organizza formazioni nazionali (Stages d'autunno, regionali e dipartimentali) e di incontri (Congressi biannuali, saloni degli apprendimenti…). L'ICEM è membro della FINEM (federa-

zione internazionale dei movimenti di scuola moderna) che raggruppa i movimenti Freinet di una quarantina di paesi e organizza ogni due anni una RIDEF (incontro internazionale degli educatori Freinet).

Attira la mia attenzione il libro dell'ICEM che si intitola *Cooperare, aiutarsi a vicenda nella classe. Pratiche e ricerche*, n. 60. Nella premessa si dice cosa si intende per *aiutarsi a vicenda* (aiuto reciproco in Pedagogia Speciale):

> Una cosa sta sicuramente a cuore ai praticiens del Movimento Freinet: l'aiuto reciproco, è al cuore del lavoro della classe, della vita della scuola, perché noi crediamo più che mai al principio di cooperazione (Le Ménahèze, 2009 p. 4). Noi siamo persuasi che esso permetta a dei bambini, a dei giovani di impegnarsi nelle loro relazioni con gli altri, nei loro apprendimenti. Noi siamo convinti, forti delle nostre esperienze, che esso faciliti di molto il lavoro dell'insegnante nella gestione dell'eterogeneità di una classe. Questa edizione si rivolge a tutti gli insegnanti, a tutti gli educatori che intendono esplorare questa via nella loro pratica quotidiana. Vi si troveranno numerose esperienze e pratiche condotte all'interno delle classi, degli istituti. Vi si troveranno ugualmente dei punti d'appoggio suscettibili di comprovare la loro pratica e la loro riflessione in questo campo. La diversità degli approcci, la molteplicità delle testimonianze e delle esperienze devono permettere a ciascuno di attingere risorse per la propria pratica.

LE SCUOLE CALANDRETAS

1. Nîmes

Il 16 ottobre 2016 il Thellō parte da Milano Centrale nel pomeriggio per arrivare a Marsiglia-Saint-Charles alle 22.42. Il Thellō dapprima attraversa la riviera ligure, poi la Costa Azzurra. Ad ogni stazione viene voglia di scendere. Il mare di ottobre, in una bella giornata, porta una felicità malinconica, perché è finita l'estate, e nello stesso tempo irrompe l'apparizione ingannevole di un giorno estivo, quanto mai fugace e illusorio, che mi tiene incollata al finestrino. È un'incognita Marsiglia quando è già sera e non ci sono treni fino alle cinque del mattino per Nîmes. Resto in stazione parecchie ore, senza sala d'attesa, nelle panchine e nelle poltrone dei bar, già chiusi, guardata a vista da almeno quattro poliziotti in servizio per la sicurezza. Poi all'una di notte mi invitano a uscire dalla stazione che verrà chiusa per le pulizie fino alle quattro del mattino. Allora all'aperto, addossata alle colonne insieme a pochi altri viaggiatori, appoggiati ai vetri, avvolti nelle giacche, seduti su un basso gradino o per terra aspettiamo le quattro. Siamo in pochi, troppo pochi. Cerco di dormire.

Nel treno per Nîmes pendolari e studenti, in poco tempo si arriva, è ancora buio alle sette del mattino di un giorno piovoso. A quell'ora le stazioni si somigliano tutte, i ragazzi vanno a scuola e gli altri passeggeri al lavoro. Io mi fermo sul marciapiedi e aspetto Corinne, aspetto per circa un'ora, poi, non vedendola arrivare alle otto e pensandola già a scuola, prendo un taxi e vado all'indirizzo della scuola Aimat Serre, Rue André Girard 2, supponendo di non aver capito

bene. Anche le scuole si somigliano tutte, mi stupisco sempre quando faccio questa constatazione, ormai dovrei sapere che il mondo si somiglia ovunque, almeno quello occidentale. Si sale per arrivare alla scuola, posta su un colle rispetto a Nîmes: Nîmes è in una vallata e colli dolci, fioriti e popolati di case la circondano. Una sbarra posta di traverso alla strada mi dice che la corsa del taxi è finita: alla sbarra ci sono dei genitori e un'insegnante. Un cortile di cemento, più che un cortile uno spiazzo, a sinistra una casetta, un misto di portineria-edificio di servizio e a destra l'edificio scolastico vero e proprio, a più piani, stile anni '70, cemento grigio, infanzia e primaria insieme. Ho trascorso tre giorni nella scuola, ho incontrato gli insegnanti, ho visitato i diversi locali, compreso la biblioteca in cui un'insegnante lavorava con gruppi di bambini sia dell'infanzia sia delle elementari, goduto della generosa ospitalità di tutta la scuola che ha organizzato appositamente per me ricche colazioni con caffè e pranzi in via del tutto eccezionale, in cui ho potuto gustare cus cus e gatteau, formaggi francesi accompagnati dai fichi, sformati e dolci. Per la cena e la notte ho approfittato dell'ospitalità di Corinne nella sua villetta situata su uno dei colli che circondano Nîmes. Nîmes è al sud della Francia, è indimenticabile per me il vento che passa sulle case e i cespugli che ricoprono i colli, il sole che contribuisce a rendere l'aria tersa e gradevole per i profumi, la quiete delle strade che portano su verso le colline, l'atmosfera tranquilla che pervade il paesaggio fatto di casette ordinate e curate, quasi tutte a un piano, immerse nel verde, un verde a macchia mediterranea, che immagino d'estate fatichi a mitigare la temperatura piuttosto alta. Il centro città è vivibile come può esserlo quello di una cittadina italiana, in parte pedonalizzato, il traffico intenso è sui viali, soprattutto nei pressi della stazione ferroviaria. Sorprese: un Colosseo di dimensioni più piccole di quello di Roma, in una piazzetta, la targa dedicata a Monsieur Nicotin che ha scoperto la nicotina, l'invenzione del tessuto denim, che ha preso il nome da Nîmes.

2. In classe con Corinne e l'incontro con Patrici

Corinne è l'insegnante di una classe quarta di venti bambini. Nella classe di Corinne tutto sembra semplice e organizzato. Quando si entra in classe si sentono i bambini che parlano fra loro, il tono della voce è basso, i comportamenti educati, le espressioni gioiose, i bambini si sorridono, chiacchierano, si dicono tante cose in una lingua che non comprendo: a volte sembra francese altre

volte spagnolo. Strane desinenze con la a, estranee al francese, ma nemmeno della lingua madrilena, sento nelle espressioni di quei bambini appena l'eco dello spagnolo, un richiamo soltanto, ma nessuna parola propria dello spagnolo. Questo è il mio primo contatto con un scuola Calandreta, di cui ho avuto soltanto informazioni sommarie. Corinne non richiama il gruppo quando entra in classe, i bambini zittiscono e siedono, oppure proseguono un discorso a bassa voce col compagno, mentre uno di loro scrive alla lavagna il programma della giornata. E così la mattina inizia con *Quoi de neuf? (Cosa c'è di nuovo?)* a cui seguono diverse risposte, che non comprendo, ma devono essere importanti se Corinne interagisce, risponde, chiede spiegazioni, interpella gli altri compagni. Corinne è sempre composta, tono della voce basso, non anima nessuna situazione, si astiene dal fare commenti, dare giudizi, rimproverare: fa domande e i bambini rispondono. Nella classe sembrano non esserci ruoli preponderanti, figure emergenti, situazioni incontrollate: tutto è posto sullo stesso piano e tutti sono sullo stesso piano. Ho assistito a lezioni di scienze e matematica, e sono stata festeggiata con la canzone *Viva la pappa col pomodoro.*

Patrici è venuto a Nîmes per conoscermi, parla italiano ed è stato facile lavorare con lui, abbiamo pranzato, poi dopo il pranzo di benvenuto mi ha consegnato la documentazione su Calandreta. Patrici Baccou è Direttore dell'Istituto d'Insegnamento Superiore Occitano (APRENE). Si legge nel documento: APRENE è un istituto di insegnamento superiore occitano affiliato all'Istituto superiore delle lingue della Repubblica francese (ISLRF) che offre una formazione completa, linguistica e pedagogica, per diventare insegnanti negli istituti Calandretas. Calandreta è un'avventura pedagogica che ha preso il via da un'iniziativa militante per provare che un avvenire è possibile per la lingua occitana. Essa mostra che questa trasmissione della lingua può farsi con profitto per la psicologia e la scolarizzazione dei bambini. Calandreta prova che la domanda esiste per una presa in carico delle nostre due culture occitana e francese.

Scrive Patrici sulla nascita di Calandreta:

> Il 1979 è l'anno di creazione delle scuole associative immersive occitane, le Calandretas. Inizialmente la questione del plurilinguismo fu posta e dibattuta: l'apertura alle altre lingue era una preoccupazione di partenza. La lettura di un articolo in catalano che riferisce una esperienza di multilinguismo all'università di Francoforte scritta dal professore Tibert Stegmann sarà decisivo nel 1985 al Congresso di Montaillou, degli insegnanti lavorano attorno a questo articolo e decidono di autorizzarsi a mettere a

confronto gli alunni su dei testi di altre lingue. Nel 1989 al congresso di Calandreta, a Pau, degli insegnanti presentano le attività plurilingue condotte nelle classi del terzo ciclo. Nel 1995 l'istituto APRENE è creato e apre la via della formazione iniziale degli insegnanti. Sarà il crogiuolo della ricerca a proposito del plurilinguismo. Un anno dopo, si organizzava il primo stage, riunendo in una settimana 15 insegnanti dei Calandretas, a Pau, attorno al professor Stegman. Da questo stage fondatore nascerà l'ISTITUTO LATINITAS che porterà i programmi plurilingue delle Calandretas. Il convegno Latinitas, nel 2000, permette la concretizzazione sociale di questi programmi, in una forma originale e efficace: dieci insegnanti hanno relazionato delle esperienze in classe, in dialogo con ricercatoti e professori universitari. Günther Behling lavorerà a sua volta alla strutturazione dell'istituto Latinitas e al programma di Famiglie di Lingua.

3. L'occitano

Durante la conversazione con Patrici, attraverso la documentazione di testi francesi, italiani e siti internet, abbiamo ricostruito questa breve storia dell'occitano. "L'occitano o lingua d'Oc è una lingua galloromanza parlata in un'area specifica del sud-Europa chiamata Occitania, non delimitata da confini politici e identificata con la Francia meridionale o Midi. L'ambito di diffusione della lingua occitana copre il terzo meridionale della Francia ed è nettamente delimitato ad ovest dall'oceano Atlantico, a sudovest dai Pirenei, a sud dal mar Mediterraneo, ad est dalle Alpi (nelle Valli occitane d'Italia). È chiamata anche lingua provenzale alpina in ambito italiano poiché lingua autoctona presso le Alpi Cozie e Marittime. Esiste poi anche un'isola linguistica in Calabria, a Guardia Piemontese, nel Cosentino. Dante Alighieri descrisse le lingue occitana, francese e italiana in base alle loro rispettive particelle affermative: *òc*, *oïl* (antenato del moderno *oui*) e *sì*. Difatti, mentre i termini francesi *òc* e *oïl* derivano rispettivamente dalle locuzioni latine *hoc* ed *hoc ille*, la parola italiana "sì" trae la sua origine dall'avverbio latino *sic* "così". Molti sostengono che questa distinzione sia di origine dantesca, mentre altri riportano che le due espressioni furono in uso già qualche tempo prima, nel XIII secolo e Dante Alighieri, avrebbe solamente aggiunto l'espressione *lingua di sì* per riferirsi alle sole lingue dell'area italica. Fino al XX secolo, la lingua occitana non era nota con questo nome e veniva chiamata per lo più *lingua d'oc* (da cui Linguadoca) o *provenzale*. Col tempo la parola *occitano* è diventata usuale e implica una

definizione linguistico-geografica estesa, mentre il termine *provenzale* oggi designa la parlata occitana in uso nella sola Provenza. Nella linguistica romanza «Lingua d'oc», «occitano» e «provenzale» sono sinonimi. L'intero movimento culturale a partire dal XIX secolo parla di *occitano* e *lingua d'oc*, entrambi impiegati in modo interscambiabile in testi amministrativi recenti. Ancora oggi l'occitano, al pari di altre lingue, non gode di alcuna forma di riconoscimento o autonomia all'interno dello stato francese e risulta pertanto in forte regresso. La politica accentratrice di Parigi unita al secolare e diffuso prestigio della lingua francese hanno causato grave danno all'occitano, che è stato da tempo abbandonato a favore del francese nelle città principali, mentre resiste ancora nelle aree rurali e meno densamente popolate. Oggi è in grave pericolo la sussistenza dell'occitano causa la debole percezione di un'unità storico-linguistica occitana, sommata alla scarsa diffusione della lingua tramite i mezzi di informazione e alla scarsa considerazione da parte dei suoi stessi locutori. Parzialmente diverso è il discorso per quanto riguarda l'Italia che ha riconosciuto l'occitano come minoranza linguistica storica all'interno dello Stato italiano e ha posto le basi per una maggiore valorizzazione. In Spagna, l'occitano (nella sua variante dialettale guascona) è diffuso nella Val d'Aran, in Catalogna. In misura minore esiste poi la diaspora occitana, formatosi dopo l'emigrazione del XX secolo, in Argentina, Uruguay, Stati Uniti. L'apogeo della lingua d'oc si ebbe tra gli ultimi decenni dell'XI e la metà del XIII secolo. In questo periodo l'occitano non solo era una lingua unificata e veicolare, ma era utilizzata come lingua giuridica ed amministrativa.

4. L' occitano lingua letteraria

In seguito alla dominazione romana, le popolazioni locali adottano un latino volgarizzato. Questo processo, molto complesso nel suo svolgimento, durerà diversi secoli e tale lingua si evolverà sovrapponendosi alle parlate autoctone che finiranno per essere eliminate. Nel V secolo, la caduta dell'Impero romano e le invasioni barbariche portano alla trasformazione del latino in un certo numero di parlate nuove tra cui l'occitano. Tra l'XI e il XIII secolo, esiste una lingua letteraria chiamata dai *trovatori* con il nome generico di «langue romane» o «roman» per distinguerla dal latino. Trovatore è «colui che trova», da *trobar*, «trovare» in occitano. I trovatori hanno inventato l'amor cortese espandendo l'idea innovatrice di fedeltà alla dama piuttosto che al signore. I loro valori e

l'ideologia del *fin'amor*, della *cortezia* e della *convivença* si sono rapidamente propagati in tutta l'Europa. Così, essi danno il gusto alle corti europee dopo i tempi tristi che seguirono alle invasioni barbariche, creando uno stile di vita raffinato nelle corti signorili. Ciò testimonia il fatto che la letteratura in occitano era più fornita delle altre lingue romanze all'inizio del Medioevo, anche se diverse lingue hanno conosciuto una forma scritta pressappoco nello stesso periodo. Nel Medioevo, Dante, con la sua opera, De vulgari eloquentia (1303-1305), ha permesso la diffusione del termine «*lingua d'oco*» (Lingua d'Oc, ovvero occitano). Uno dei passaggi più considerevoli nella letteratura occidentale è il canto XXVI del Purgatorio, dove il trovatore Arnaut Daniel risponde al narratore Dante in occitano. La presenza di alcuni dei primi trovatori originari del Limosino e della Guascogna alla corte di Guglielmo X (1126-1137), figlio del primo trovatore Guglielmo IX, spiega la diffusione di questa lingua letteraria in seno al ducato d'Aquitania. L'altra ipotesi avanzata di un'origine poitevina si fonda sull'idea che il dialetto poitevino parlato alla corte di Guglielmo IX di Poitiers facesse parte della lingua d'oc e che il prestigio del duca avrebbe permesso in seguito la diffusione di questa lingua in tutto il territorio trobadorico. L'ultima ipotesi apparsa negli anni '50 considera la lingua letteraria come una lingua classica forgiata a partire dai testi trovati nell'occitano centrale, regione dove sono stati conservati i documenti più antichi scritti nelle lingue d'oc risalenti all'XI secolo. All'infuori della letteratura dei trovatori, non si possono trovare elementi che provino l'uso di una norma linguistica unificata nei vari documenti scritti in Provenza, Linguadoca, Alvernia, Catalogna, Limosino o Guascogna. Per riassumere, le pratiche di scrittura erano molto diverse da una regione all'altra e le percezioni che accreditano l'idea di una unificazione linguistica sul territorio di tutte queste regioni sono molto spesso il risultato di una grafia relativamente omogenea poiché trae origine dalla grafia utilizzata per il latino. Fra le lingue neolatine la più prossima all'occitano è senz'altro il catalano, tant'è vero che Dante Alighieri, nel *De vulgari eloquentia*, riunisce sotto il nome di *Yspani*, spagnoli, tanto i catalani quanto gli occitani. Durante il Medioevo, in Francia e in Italia, è stata anche una lingua amministrativa e giuridica in competizione con il latino. Quest'uso si è protratto talvolta fino all'epoca contemporanea, che ha visto il rimpiazzo dell'occitano da parte del francese o dell'italiano. Al bando della lingua dai documenti ufficiali è seguito il declino dell'uso orale, legato ad una politica di svalutazione che espone la lingua al pericolo dell'estinzione. Nel 1229, in seguito all'invasione della Linguadoca da parte di re Luigi VIII,

il re di Francia estese il proprio dominio politico nel Midi, il Sud della Francia. La lingua d'oïl, diffusa fino a quell'epoca nella sola Francia settentrionale, divenne predominante su tutti gli altri idiomi parlati nel territorio occupato dall'attuale Francia, poiché venne impiegata nell'amministrazione del potere politico finché si impose ufficialmente su tutte le terre sotto sovranità francese l'uso pubblico della lingua di Parigi. Con il passare del tempo non cambiò nulla al riguardo, anzi, l'uso del francese assunse valenza strategica in quanto simbolo e garanzia dell'unità nazionale. In tutti questi secoli le lingue regionali, tra cui la lingua d'oc, rimasero tuttavia diffuse quali vernacoli, soprattutto nelle zone rurali e montagnose. A parlare l'occitano si conterebbero circa due milioni di persone mentre si stima in circa sette milioni il numero di persone che ne avrebbero una conoscenza passiva. L'occitano presenta una grande variabilità (sei dialetti, più norme letterarie, diverse norme grafiche), un'importante produzione culturale e una letteratura prestigiosa che contribuiscono alla sua ricchezza. Un locutore di questa lingua parla uno dei dialetti d'oc poiché non esiste una standardizzazione orale unificata. I dialetti dell'occitano sono l'alverniate, il guascone, il linguadociano, il limosino, il provenzale e il vivaro-alpino.

L'avventura di Calandreta

Patrici Baccou

Le Calandretas sono delle scuole gratuite, laiche e associate che praticano ciò che si chiama il bilinguismo per immersione. L'avventura delle Calandretas è cominciata nel 1980 e nessuno osava pensare che l'occitano potesse essere lingua da insegnare, ancor meno alla scuola materna. L'occitano, si poteva scrivere, cantare, danzare, ma solamente la sera, dopo il lavoro serio. Era considerato, da quasi tutti, come un supplemento dell'anima, un violons d'ingres, un bon frangiai, un hobby. La storia delle Calandretas è in seguito stata più volte ripresa negli incontri che noi abbiamo fatto durante tutto il cammino. Uno di questi incontri, forse, il più strutturante per noi, è quello con René Laffitte. È partecipando al gruppo Freinet che questo incontro ha avuto luogo, ed è là che noi abbiamo scoperto accanto a lui la Pedagogia Istituzionale che, per noi, portava un senso, una logica, un tutto a ciò che si chiama le tecniche Freinet.

René Laffitte è un "mezzois d'orige", "biterrois" da molto tempo, che al seguito di Fernand Oury, ha praticato e lavorato a questa pedagogia del desiderio, complessa a capirsi ma evidente. È anche lui che ci ha fatto uno dei più bei com-

plimenti che ci siano dicendo che le classi Calandretas che praticano la Pedagogia Istituzionale non erano infatti bilingui ma trilingui, perché esse parlavano l'occitano, il francese, ma anche sopratutto la lingua del soggetto.

Questa idea di pensare il bambino come una persona, un soggetto a parte intera, e non come un bambino da formare non è nuova. Ma rare sono le nicchie pedagogiche che hanno tentato di metterle in pratica e poi di analizzare queste pratiche.

Io non posso che raccomandare la lettura della sua ultima opera, *Saggi di pedagogia istituzionale,* sottotitolo *la necessaria visione delle tappe; la scuola, un luogo di ricorsi possibili per il bambino e i suoi genitori.*

Célestin Freinet, nel 1935 diceva "noi, semplicemente, ristabiliamo i circuiti" egli parlava dei circuiti dei desideri dei bambini e delle loro inclinazioni per scoprirli, imparare, andare a vedere, che erano così tagliati nella scuola tradizionale. Senza volerlo a Calandreta, noi abbiamo dato un'altra dimensione a questa formula, e forse anche due: ristabilire i circuiti con ciò che è intorno, il nome delle cose, dei luoghi, delle persone, tra il passato e il futuro, attraverso questa lingua occitana, che tiene colpo su colpo dopo più di ottocento anni. Ma perché non tenere conto anche di questi circuiti come le connessioni neuronali, perché ora si sa, grazie notoriamente ai lavori del professore Jean Petit, che l'apprendimento bilingue per immersione è un formidabile bene cognitivo per i giovani ragazzi? Allora, giustamente, cosa si intende per immersione? Nel 2006 fu pubblicato dall'Harmattan sotto la direzione di Hanri Boyer un'opera che è il frutto di ricerche sociolinguistiche realizzate dopo un ventennio da tutti i primi lavoratori a Calandreta di Béziers. Queste giovani persone sono state interrogate dopo che avevano lasciato Calandreta da più di quindici anni. Alcune constatazioni, in forza delle loro risposte, sono sorprendenti: per esempio, qualcuno dei vecchi alunni ha incontrato una grande difficoltà ad imparare altre lingue, nel college; difficoltà non solo pratiche ma psicologiche. In effetti, essi non avevano l'impressione di avere imparato l'occitano, perché questo era fatto naturalmente, ed erano stati un po' stupiti di avere appreso degli elenchi di parole, delle coniugazioni, in inglese e in spagnolo. Ebbene l'immersione é questa: i bambini, a Calandreta, sono calati dentro quando sono piccoli come Obelix nella pozione magica. Per loro gli effetti sono permanenti, l'occitano, per loro non è lingua, ma un altro modo di raccontare il mondo utilizzato maggiormente a scuola. Noi pensiamo che il fatto di aver scelto l'immersione come tecni-

ca pedagogica, senza analizzarla all'inizio, ci ha aperto la porta di un'altra dimensione. Philippe Hammel, direttore dell'istituto di insegnamento superiore ISLRF descrive minuziosamente il concetto che noi abbiamo chiamato nel 2001 "gli apprendimenti non coscienti", grazie all'equipe di Aprene, a Boris Burle, e al professore Jean Petit. Questo concetto di "apprendimento non cosciente" è assente dalle grandi teorie pedagogiche in voga, poiché la scuola è il regno del contrario: gli apprendimenti sono ipotizzati per esserci coscienti, programmati, valutati e, pertanto, a due anni e mezzo, quando il bambino entra a scuola, è lontano dall'essere la piccola cosa vergine e da costruire che si descrive spesso. Egli ha già molto imparato, e delle cose formidabilmente complesse: marcia, parla, mangia e nessuno gli ha insegnato a fare tutto ciò con delle lezioni frontali. Noi abbiamo l'occasione di avere aperto a Calandreta una situazione dove il bambino è condotto a imparare da solo: egli deve continuamente fare delle ipotesi, delle interpretazioni, delle connessioni, facoltà che gli saranno molto preziose per tutto l'arco della sua vita. Vorrei ora dire qualche parola a proposito della struttura delle scuole Calandretas. Era il tema di un congresso, "Associarsi per fare scuola", fu un momento importantissimo per il movimento, a Maurs nel Cantal nel 2002. Le Calandretas sono delle scuole associate, esse cercano per le famiglie, come per i bambini, un altro spazio diverso da quello che è loro riservato alla scuola pubblica. Bisogna dire che più spesso è: de fora! I genitori non hanno alcun obbligo a scegliere Calandreta e l'occitano. Si tratta dunque anche qui di una questione di desiderio. E per concretizzare questo desiderio di star dentro ad un progetto collettivo. I genitori sono associati nella scuola Calandreta, essi partecipano alle assemblee generali: il consiglio di amministrazione, eletto da tutti i membri dell'associazione, è il luogo di potere, il dialogo permanente col consiglio degli insegnanti. E questo non è facile del tutto facile: il posto, il ruolo e i tempi (gli orari) di ciascuno (sono) differenti. L'esercizio della democrazia nel quotidiano per la gestione delle scuole, che sono diventate ora degli istituti importanti, è talvolta difficile e anche usurante, tanto dalla parte degli insegnanti che dalla parte associata, trasmettere la storia, il cammino, l'anima della scuola, il contenuto del progetto Calandreta. Anche se si sono messi allo scoperto dei luoghi per gestire i conflitti umani, generati nelle scuole, anche se la Pedagogia Istituzionale ci aiuta ugualmente a fare ciò, non si evitano sempre certe scivolate né talvolta delle situazioni di blocco. Ancor di più nel contesto di indigenza materiale nel quale sono tenute le Calandretas. Questo

contesto suscita di continuo un fondo di inquietudine a proposito del futuro. E pertanto, questa struttura associativa Calandreta che instaura e costruisce dei nuovi rapporti tra bambini, insegnanti e genitori, e pone le basi di una cittadinanza nuova così i genitori, attraverso il canale della scuola, delle pratiche pedagogiche delle classi, ritrovano o inventano dei riflessi culturali. Sarebbe interessantissimo riprendere il tempo di analizzare tutta questa creatività sociale, di cui un esempio più significativo potrebbe essere quello delle feste: a Béziers noi abbiamo la castagnata (festa delle castagne in autunno), la festa di Natale, il Gran Carnevale occitano che è stato ristabilito a Béziers grazie le Calandretas, il villaggio occitano, tutti questi avvenimenti sono inventati, modificati, vivificati dai genitori e dai bambini delle scuole Calandretas che se ne sono appropriate. Questi avvenimenti che si giocano fuori dalle mura della scuola ci aiutano, in definitiva, a creare una convivenza nell'azione, nuova e veritiera. E terminerei ricordando un progetto che mi sta a cuore che era stato oggetto a Béziers, in ottobre del 2000, un convegno entusiasmante, si tratta di "Famiglie di lingua". È da una constatazione e da un incontro che è nato principalmente questo progetto: la constatazione che noi avevamo impiegato non molto tempo, che i bambini bilingui avevano delle capacità stupefacenti e curiosità per le altre lingue. Era seguita una sperimentazione in parecchie classi prima dell'incontro col professore Til Stigman, che aveva messo a punto un metodo di apprendimento simultaneo delle lingue romane che applicava e applica ancora all'Università di Francoforte in Germania. Il suo metodo si chiama «EuroComRom – i sette setacci». Sarà pubblicato in Francia. Questo incontro ci ha portato allo scoperto e abbiamo creato e lavorato a questo programma «Famiglie di lingua» e al suo corollario «Musiche delle lingue» In seguito noi proseguiamo la realizzazione nelle classi e prolunghiamo questa sperimentazione fruttuosa. I bambini nelle classi scoprono i testi in friulano, in portoghese, in rumeno, cantano in inuit, in italiano, in tedesco, corrispondono con dei catalani, dei sardi, dei polacchi, scrivono in bella calligrafia in cinese e in arabo e giocano a indovinare delle parole in tutte le lingue, perché noi tentiamo di fare in modo che essi non siano «stranieri», anche se sono stranieri. Il titolo di questo articolo riprende uno slogan utilizzato per definire l'istituto di insegnamento superiore APRENE. Io ho trovato la definizione di avventura. È «l'insieme di attività, di esperienze che comportano del rischio». Ciò mi sembra quadrare di fatto con l'idea che io mi faccio delle Calandretas. E spero che la loro avventura continui, tanto rischiosa e nuova quanto la loro nascita.

Calandreta: insegnamento dell'occitano in immersione linguistica. Scelte pedagogiche

Corinne Lhéritier

Intervento al Convegno internazionale *L'insegnamento delle lingue locali: istituzioni, metodi, ideologie / Quattro giorni di Diritti Linguistici* (Teramo-Villa Badessa, 20-23 maggio 2010):

La Carta delle Scuole Calandretas fa riferimento alla Pedagogia Freinet e alla Pedagogia Istituzionale: ma in cosa sono particolarmente pertinenti tanto da consentire un apprendimento linguistico? Dopo una breve presentazione delle Scuole Calandretas e delle loro scelte pedagogiche, questo testo tenta di analizzare il contributo di queste pedagogie particolari, utilizzate qui congiuntamente all'immersione linguistica precoce.

Dopo il mio primo anno di insegnamento a Calandreta, ho potuto rimarcare che le produzioni più significative in occitano si facevano, compreso nelle classi dei piccoli, in ciò che noi chiamiamo le Istituzioni (soprattutto i luoghi di parola) e che noi avevamo definito tali secondo il pensiero di Fernand Oury e Célestin Freinet: «Cosa c'è di nuovo», «Consiglio», «Corrispondenza», «Testo libero», «Scelta e massa a punto di testi» per la produzione di un album, d'un giornale… Delle nostre discussioni fra reggenti di Calandretas, veniva fuori che queste prime impressioni potevano essere generalizzate. Mi sono dunque interessata ai rapporti, ai legami, fra l'insegnamento in occitano e la scelta pedagogica delle Tecniche Freinet e della Pedagogia Istituzionale (TFPI), evocate nella Carta. In più, qui a Nîmes, due grandi personalità hanno vissuto tutto ciò, ciascuno alla sua maniera: Aimat Serre e Jorgi Gras (non è per caso che le Calandretas di Nîmes portano il loro nome). Si tratta per noi, Calandreta, di trasmettere una lingua: di suddividere una cultura, un sapere, di far vivere e muovere questa lingua, di darle un senso. Noi desideriamo dunque superare il solo apprendimento di uno strumento di comunicazione supplementare. Istituita, piuttosto che resa strumento, la lingua occitana trova a pieno diritto il suo statuto e il riconoscimento che essa merita, e entra di fatto nella costruzione della persona. Riprendo a questo proposito le idee esposte da Renzo Titone in *Le bilinguisme précoce (Charles Dessart, collection Psychologie et Sciences Humaines)*: «Il vero bilinguismo comporta non soltanto il dominio strutturale di due codici linguistici, ma, più profondamente, il possesso altamente personalizzato di due sistemi di pensiero […], e da allora in poi quel momento di due culture.

Il vero bilinguismo è nello stesso tempo «biculturalismo». È in questo senso che il bilinguismo, piuttosto che rappresentare un ostacolo per lo sviluppo dell'individuo, rappresenta un arricchimento della personalità […]» (Titone, 1972, p. 50). «[…], occorre ritenere che il bilinguismo, lontano da essere riducibile al possesso uguale e immediato di due strumenti d'espressione e di comunicazione verbale, si presenta, al contrario, come uno stato acquisito della personalità individuale. […] È evidente che il bilinguismo, come qualsiasi altro sistema di comportamento, è il risultato di un'interazione intima fra interlocutori in situazioni di comunicazioni precise. Il bilinguismo rappresenta dunque una strutturazione particolare della personalità individuale sotto l'aspetto espressivo e comunicativo» (Titone, 1972).

La lingua e la parola

Nelle nostre presentazioni più semplici di Calandreta, noi diciamo insegnare in occitano e non insegnare l'occitano. Ma non è facile parlare di langue, senza parlare di parole. Come far propria una lingua senza avere la parola? È l'individuo, riconosciuto come soggetto, e che lo desidera, che solo può fare questa appropriazione, quando vi trova del senso. Le TFPI, poiché esse permettono degli input diversi nella classe, poiché esse realizzano dei luoghi di parola diversi, degli ascolti diversi, pure dei silenzi, lasciano il posto all'emergere del desiderio. Si può allora prendere la parola, dire ciò che si ha da dire, in una classe dove ci si sente e dove ci si ascolta, protetti e aiutati. La parola istituisce il gruppo e la persona. L'occitano è istituito nella classe e in ciascuno. Cito Gilbert Dalgalian, in Infanzie Plurilingue: «Il bilingue non è dunque un parlante perfetto. Se questo non vale per i fondamenti dell'orale, perfettamente imparato nei due codici. È insomma l'orale – quello della vita quotidiana – che, in un contesto favorevole, fa di un bambino un vero bilingue» (Dalgalian, 2000, p. 19). «Familiarizzando coi suoni, le parole, i concetti dell'altra lingua, e gli oggetti dell'altra cultura, il bilingue interiorizza da bambino un altro modo di esistere. Egli interiorizza l'altro come una parte di lui stesso, un'altra modalità di lui stesso. Fin dentro la dimensione, fisicamente vissuta, di un utilizzo differente della sua voce, della sua bocca, del suo respiro e dei suoi muscoli, mossi per comunicare in un altro modo. L'aver integrato l'altro in sé, non è più poter guardare gli altri come completamente diversi […]. Questa percezione dell'altro arriva fino all'intimo, perché è con la sua parola che il bilingue costruisce la sua seconda lingua, il suo altro se-stesso» (Dalgalian, 2000, p. 36). Qualunque sia la lingua da insegnare, la scuola (materna) dovrebbe già essere «scuola di lingua». È molto più per noi, con l'occitano: noi

non siamo là per inculcarlo, in veste di funzionari, o per infonderlo come militanti, ma per istituirlo (come istitutori!). Le Tecniche Freinet sono, fra le altre, delle pratiche che sostituiscono l'imitazione e la ripetizione attraverso l'obbligo dello scambio e mettendo in piazza le possibilità materiali, organizzative e psichiche di questo scambio. La presenza a scuola e l'investimento progressivo della lingua, prendono senso perché la parola detta ha del potere sull'altro e sull'ambiente. Il senso sgorga dall'effetto prodotto sull'altro. Per esempio, l'esistenza del giornale fa sì che il testo che io scrivo potrà essere letto. Ma alla condizione che io lo presenti alla classe, che accetta di riprenderlo, di correggerlo con l'aiuto della classe. Si potrebbero moltiplicare gli esempi parlando della costruzione di album, della corrispondenza, della stampa dove le parole (e la lingua) si costruiscono, si manipolano fisicamente. È nella relazione fra le diverse possibilità di espressione e il rigore indispensabile alla comprensione e/o alla diffusione che, con l'aiuto e il modello degli altri, si fa l'apprendimento. Anche per gli insegnanti c'è l'obbligo di produzioni e di scambi: per il Movimento Freinet e la Cooperativa degli Insegnamenti Laici (C.E.L.).

Lavoro «vero»

In generale, quale sia il livello nel quale insegno, comincio l'anno scolastico con la redazione di un album: coi bambini, noi passiamo dall'espressione di idee, in francese, in francitano o in occitano, alla redazione di un testo in occitano. Dall'ascolto alla diffusione, passando per la scrittura, la lettura, la rilettura. L'oggetto completato permette, fra le altre cose, di far andare avanti questa lingua: nella classe (biblioteca, sedute di lettura), in famiglia, verso l'esterno (visitatori, corrispondenti). Questo lavoro, che è a fianco del «lavoro vero», ci permette di forgiare un sapere, e, nello stesso tempo, un «tesoro comune». Io non mi aspetto che i bambini conoscano e padroneggino perfettamente la lingua occitana, il suo lessico, la sua sintassi… Ciascuno può dire, sa dire, nella lingua che egli sceglie (si confronti Robert Gauthier: «l'oreille choisit sa langue»), e si riconosce nella lingua (differente o no). Così, questa lingua parlata all'inizio dal maestro o la maestra e dai vecchi soltanto, ciascuno può farla sua, essa non è artificialmente iniettata e ripetuta. Come per la lettura o la scrittura, essi non aspettano di sapere per essere autorizzati a fare (atelier di scrittura, testo libero). Ciò implica anche che ciascuno prenda il tempo che vuole, quello che gli è necessario, quello di ascoltare la lingua prima di lanciarsi a parlarla. Come per ogni apprendimento, non è questione di negare qui i tempi di osservazione e

di imitazione: essi sono necessari prima delle produzioni propriamente dette o nello stesso tempo. L'aiuto reciproco, prende qui anche tutto il suo significato: non è raro che l'uno o l'altro dei bambini dia la parola o il modo giusto a colui che lo cerca prima che io sia intervenuta, o che essi lo cerchino insieme (dizionario, lessico, libri). I progressi di tutti e di ciascuno sono portati da esempio per la classe, tanto più che i bambini sanno, perché questo è stato detto in modo chiaro dalla famiglia e dagli insegnanti, che essi imparano (anche) l'occitano. Il tesoro occitano, che ha un gran potenziale di arricchimento, si forma a poco a poco. È spesso un lavoro delicato e lento: si realizza progressivamente, di fatto dagli apporti di ciascuno, dagli interventi di uno verso l'altro, dall'accompagnamento reciproco. Deve (dovrebbe) poter lasciare il posto ai contributi selvaggi, ai prestiti, alle incursioni nel francese, su un sapere già presente, per strutturarsi, arricchire le conoscenze, senza rovinare, travestire o sfigurare la lingua occitana. In questo senso, poiché essa accetta di espandersi, può assimilare senza perderci la sua integrità o le sue particolarità, perchè questa lingua vive. La corrispondenza scolastica, il testo libero o il giornale vanno (sono) nella stessa direzione: lavoro sulla lingua orale e scritta, in occitano, diffusione in cerchie più o meno larghe, acculturazione di coloro che stanno intorno alla scuola (famiglie). Le tecniche di base di Freinet permettono questo vero lavoro, autentico, che dà senso all'apprendimento e l'uso della lingua funziona per gli scambi, essa circola. Come per gli album, il lavoro porta a un obiettivo completato, di buona presentazione. È l'occasione anche di incontrare altre persone con cui parlare occitano, e non lo farebbero forse spontaneamente.

Senso

Parallelamente, l'insieme delle istituzioni di base della classe cooperativa, danno senso a questa lingua, essa stessa praticata come istituzione. Evidentemente non c'è forse di che stupirsi a sentire i bambini cominciare a esprimersi in occitano principalmente, al «Consiglio» (o a *Cosa c'è di nuovo?*): i bambini non conoscono queste istituzioni che alla scuola dove essi li scoprono. Contrariamente ai nomi degli oggetti abituali (per esempio), essi non hanno l'equivalente in francese e non possono fare il parallelo. Al limite si potrebbe pensare che essi sanno che cos'è un «Cosa c'è di nuovo» (in occitano), ma non un «Cosa c'è di nuovo» (in francese), poco abituati come sono a tradurre parola per parola. E i loro interventi in occitano, in questi luoghi, non si limitano a parole-chiave che essi non potrebbero trovarne altre («il Consiglio comincia», «la parola è», «è che di nuovo è successo»). È

l'insieme delle loro parole che si dicono, o almeno che si tenta di dire, in occitano. Questa volontà si propaga in seguito nella classe nei momenti di lavoro, con l'insegnante poi coi pari, poi nei momenti meno strutturati, e in seguito in cortile (qui non ci sono gerarchie). Ciò conforta il fatto che queste istituzioni danno senso alla lingua utilizzata, (danno) del peso. Pertanto essa non è lingua di potere, nel senso peggiorativo del termine, (coloro che parlano conducono la classe), ma in una classe coerente, essa è accessibile e investita. Ciascuno parla per dire ciò che ha da dire (tutto si può dire in occitano), e i bambini non utilizzano l'occitano (giusto) per far piacere al maestro o alla maestra. Nella misura in cui la lingua è qui, disponibile e da usare, che permette ogni espressione, e che è garanzia di sicurezza delle persone che esistono di fatto e funzionano, non c'è che da servirsene! Dal momento che essa prende la vita quotidiana, la cultura dove si vive, a dei livelli più o meno diffusi, più o meno latenti: in effetti essa esiste e determina un certo modo di pensare.

Calandreta e TFPI

Non ho presentato qui un approccio puramente linguistico: non ne ho le competenze! Ma pratica è quella dell'insegnamento in occitano e ciò che m'interessa qui è l'appropriazione che se ne fanno i bambini delle nostre classi. Il termine «immersione linguistica», potrebbe far pensare a una certa passività, senza scambio e senza azione reciproca sull'oggetto d'apprendimento. È tutto il contrario di quel che succede! Bambini e adulti non sono messi in un bagno che si infiltrerebbe a poco a poco, ma a partire da basi più o meno solide, personali, essi si costruiscono e fanno loro, soli, fra pari, accompagnati, gli elementi di un sapere. L'adulto, poiché lui stesso ha un rapporto stretto con questa lingua, fatta di conoscenze, sicuramente, ma anche di piacere, di legami affettivi, è di volta in volta guida e compagnia, sottomesso anche lui agli stessi vincoli e alle stesse esigenze, pronto per nuove conoscenze, restandone il maestro. L'occitano non è un oggetto da scoprire, ma una lingua vivente. Non si può dunque, per parlare propriamente, presentare le Calandretas come delle scuole occitane dove si praticherebbero «in più» le tecniche Freinet e la Pedagogia Istituzionale. Queste ultime appaiono piuttosto come la risposta all'insegnamento in una lingua, qui l'occitano, considerata nel suo intero: lingua, cultura, trasmissione, accomodamento… In effetti, è bene qui suddividere un sapere, una cultura, e perché non un appetito, una piacevolezza, accompagnare i bambini e di avviare una rete d'accompagnamento. Una scelta dunque, queste sono scuole occitane.

[Bibliografia: R. Titone, *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma, Armando, 1972 (Bruxelles, Dessart, per la traduzione francese); G. Delgalian, *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue précoce*, Paris, L'Harmattan, 2000].

Parlare l'invisibile. Immersione in una classe cooperativa istituzionale bilingue: elementi di appropriazione di una lingua e di una cultura minoritaria

Corinne Lérithier

Tratto dall'intervento di *Corinne Lérithier* al convegno «Minorità invisibili: diversit*à e* complessità (etno)sociolinguistiche*», 28-29/11/2013, DIPRALANG, Montpellier*

Considerare l'occitano come minoranza invisibile rischia di provocare dibattito, tanto è vero che le azioni si moltiplicano per dare a vedere (e a intendere) questa lingua pubblica. Misurare la distanza fra la volontà o la tenacia a farsi intendere dagli uni e la cecità o la sordità degli altri mostra nella sfida il vedere delle impossibilità. Pertanto ci sembra opportuno interessarci alla situazione di giovani parlanti nel quadro particolare di una classe bilingue occitano-francese, in una scuola Calandreta, sarebbe a dire in una scuola dove l'insegnamento si fa in occitano, in immersione, con una scelta pedagogica particolare e rivendicata, quella delle tecniche Freinet e della Pedagogia Istituzionale. [...] Quale (quali) rappresentazione (rappresentazioni) questi bambini hanno di questa lingua che essi non hanno, o non ancora scelto? Quando il suo riconoscimento è messo in difetto e il suo ragionamento non va bene, che cosa resta come segno visibile? Cosa ne scoprono i bambini? Come se ne appropriano? Come questa lingua diviene visibile per essi? L'uso dell'occitano prende un significato particolare? Io mi interesso alle prime parole in occitano dei miei giovani allievi quanto ai discorsi manifesti dei loro genitori e degli alunni più grandi che ho avvicinato in queste questioni. Soggetto implicato poiché insegnante della classe di cui si sta parlando, io non pretendo di essere esaustiva: questo approccio empirico si propone piuttosto di aprire la problematica e di suscitare gli echi a proposito dell'appartenenza a una minoranza linguistica. Inoltre, io ho condotto in ciascuna delle quattro classi della scuola nella quale insegno una discussione a proposito dell'occitano e gli alunni del corso medio hanno risposto a un questionario scritto. Quanto ai genitori, essi sono stati interrogati sulle ragioni di scelta della nostra scuola, il loro rapporto con l'occitano e la presentazione che

essi ne hanno fatto al loro figlio. Per evitare una troppo grande ricostruzione a questo proposito, ho limitato la distribuzione del questionario a coloro il cui bambino è entrato a scuola quest'anno o l'anno scorso. Considerando il piccolo numero di persone interrogate (trenta), ho optato per delle domande aperte: esse non permettono un trattamento statistico delle risposte ma questo non era il fine proposto. Per contro le scelte rivendicate e il modo di comunicarle mi sono parse interessanti. Questo discorso molto costruito è spesso rivelatore delle attese in risposta alle loro scelte. Esso libera in tutto e per tutto le immagini e rappresentazioni che essi si fanno della Calandreta, in tutte le sue dimensioni – pedagogica, occitana, culturale, bilingue, associativa – le ragioni esplicite del loro andare (alle Calandretas). Interrogandole, io volevo solo farmi un'idea delle rappresentazioni indotte o proiettate con le quali i bambini arrivano nelle nostre classi: il modo con cui i genitori parlano l'occitano ha un incidenza su quello di cui i bambini si appropriano o no?

Così questo questionario è un elemento di chiarezza e non un oggetto di studio di per sé. Pensando di favorire qui il recit della classe, io non dettaglierò le risposte ricevute che compaiono nel questionario. Per riassumere, esse confermano che la maggioranza dei genitori conosce la scuola per il passaparola e che la loro scelta è più pedagogica che linguistica. Essi evocano le tecniche Freinet e la Pedagogia Istituzionale ma anche la dimensione della scuola e l'implicazione associativa. Il bilinguismo conta spesso nella loro scelta e l'occitano è spesso citato. Molti stimano, è poco o abbastanza visibile, vedere l'invisibile, confinato in qualche espressione talvolta familiare, o in delle "nicchie". Alcuni lo rifiutano ma per un quarto dei genitori è giustamente ciò che lo rende visibile. Quattro persone sfumano la loro risposta dicendo che la nostra scuola lo rende visibile, anche se Khaled, 5 anni, afferma che «L'occitano è alla fine del mondo» e se Lea (9 anni) pensa che «l'occitano è una sorta di lingua morta, come il latino, ma un po' meno». Non sono dunque né la pratica dell'occitano né la sua visibilità che determinano la scelta dei parenti. Una mamma dice anche che non si è mai posta la questione! Infine, ed è finalmente il più sorprendente, un terzo delle persone interrogate testimoniano di un rapporto reale, piuttosto positivo, spesso affettivo, a ben vedere intimo, con l'occitano. Infine tre genitori dicono di non avere «alcun rapporto» e altri tre – solamente tre – evocano la scuola: quando si parla di invisibilità. L'occitano non sarebbe visibile? A meno che la sua presenza sia una tale evidenza che i genitori dimenticherebbero di ricordarlo. A casa, l'occitano si limita, nel migliore dei casi, a «qualche canzone

o espressione» e gli alunni del corso medio confermano che l'occitanizzazione familiare è legata alla frequentazione della scuola: libri, dizionari o cd sono acquistati durante la scolarità. Ci sarebbe dunque una specie di opposizione fra l'invisibilità sociologica dell'occitano e una certa presenza, un immaginario senza sostrato materiale. Il momento dell'incontro con la scuola sarebbe il buon momento dove l'occitano si rende visibile e, che sia esplicito o no, incomberebbe ai Calandrons di costruire un legame. Un legame che resta bassissimo, dopo i ragazzi del corso medio: alcune parole o poesie. Alcuni dicono «tentare di aiutare i loro genitori» oppure «giocare a parlarla» quando gli altri lo stimano «troppo complicato» e le vere conversazioni restano minoritarie. Questa assenza visibile si ritrova in ciò che si dice ai bambini prima dell'inizio della scuola: una sola famiglia fa menzione della «lingua della nonna di papà». Per gli altri, è la lingua della scuola, e spesso tuttavia, quella degli adulti della scuola: i grandi sono talvolta menzionati come parlanti potenziali, ma raramente. Generalmente valorizzato, l'occitano è presentato come «un plus» per il quale i genitori si mostrano fiduciosi e incoraggianti e sembra che i bambini vengano avvertiti e rassicurati, ciò non impedisce le domande come «Hai capito ciò che diceva la maestra?». Ciò che non impedisce a Louise di inquietarsi un po' «Ma io, io, sono francese?» quando ella arriva in corso d'anno e di essere rassicurata quando suo padre le insegnava che i suoi antenati parlavano occitano. Quando un bambino ha un maggiore nella scuola, i genitori ne parlano appena, come se ciò succedesse «di per sé». Una mamma rivendica pertanto questa attitudine: «Io preferisco che egli capisca da solo, senza teorizzare». Recentemente, nel quadro dei suoi ricordi del master 2, Annie Fraisse ragionava e sottolineava un'evidenza: quella del legame diretto fra l'implicazione dei genitori di fronte alla lingua della scuola e la riuscita linguistica degli alunni, vedere la loro riuscita scolastica. Se questa diversità e complessità (etno) sociolinguistiche per ipotesi si verifica spesso, due esempi la contraddicono: un bambino si trova nella posizione di leader di occitano nella classe benché la sua famiglia non sia impegnata, quando un altro bambino, la cui famiglia militante mostra la sua appartenenza occitana da più generazioni, si mostra inibito e rifiuta l'occitano. Anche se questi sono due esempi estremi, questa realtà esiste e altri colleghi la confermano. Pertanto, tenerla presente non significa che noi abbiamo di che creare insieme, insegnanti e famiglie, le condizioni più favorevoli e a tessere le possibilità per ciascuno di essere dentro a questa sfera e di appropriarsene, ma questo lavoro sottolinea che a tale attitudine dell'ambiente familiare non corri-

sponde una risposta-tipo di comportamento del bambino di fronte all'occitano. Si tratta prima di tutto di soggetti, e di incontri soggettivi! Un lavoro in corso, condotto da altri colleghi, sostiene questa affermazione, sottolineando un'altra evidenza. Senza invalidare il lavoro dei linguisti sui benefici effetti dell'immersione precoce, questa ricerca mostra parecchie situazioni dove dei bambini acquisiscono competenze rimarchevoli in un tempo molto breve, benché essi non siano stati in immersione che dopo gli otto anni. Ancora una volta è una questione di soggettività: al di là delle capacità di adattamento del cervello, le rappresentazioni legate alla lingua da acquisire e ai suoi parlanti in presenza, le identificazioni possibili, i desideri di appartenenza a una comunità di individui sono altrettanto problemi dove (quando) il soggetto si esprime. Non per niente noi abbiamo scelto una pedagogia della parola, una pedagogia del soggetto nella sua singolarità. Il bambino non è soltanto uno scolaro, ancor meno uno che impara. Questa dissezione vale forse nei laboratori scientifici, o nei puri luoghi di apprendimento, ma noi la rifiutiamo nelle nostre classi che sosteniamo come luoghi di vita reale e complessa: ambiente di linguaggio, sarebbe a dire di cultura e organizzazione simbolica, e non solamente luoghi di apprendimento più o meno stipati secondo i modelli ministeriali, senza tener conto dei ritmi di ciascuno. In questo quadro, l'occitano è una delle dimensioni della complessità del soggetto umano, soggetto di cultura e di lingua. Così, prima di entrare nel cuore della mia classe, io vorrei portare qualche esempio di uno scambio a proposito dell'occitano, nella classe CE1/CE2.

(A questo punto del testo si riportano i dialoghi con genitori e bambini e la rielaborazione del questionario somministrato alle famiglie. E seguono le riflessioni).

Come questi alunni di CE, quelli di CM considerano l'occitano come una lingua. Essi aggiungono spesso un qualificativo affettivo e parecchi argomenti sulla sua utilità, in particolare per l'apprendimento di altre lingue. La sua presenza fuori dalla scuola non è la stessa per tutti ma essi si mostrano piuttosto contenti di conoscerla e parlarla. A scuola, non è forzatamente naturale fra pari, ma lo diviene in classe, notoriamente a *Cosa c'è di nuovo?* Oppure al Consiglio, momento di parola particolare. Il primo permette di raccontare tutto ciò che si ha voglia di condividere con la classe: nello stesso modo apparentemente innocuo (un'uscita alla spiaggia o la lista della colazione) è sempre l'argomento che si presenta. Il Consiglio permette di gestire il lavoro cooperativo e le condizioni di questo lavoro: è un'altra forma di parola.

Due ordini di invisibilità. Una certa invisibilità, sola condizione possibile per una comunità umana

Pierre Johan Laffitte

La classe della nostra amica Corinne Lhéritier (Lhéritier, 2014), che noi abbiamo intravisto attraverso i suoi articoli, è una situazione gruppale, culturale e linguistica ben singolare: quella della scuola bilingue immersiva occitana, le Calandretas, che inoltre realizzano la Pedagogia Istituzionale (Calandretas, 2011). Questa pratica dà vita a un ambiente vivente, a una cultura e non soltanto alla trasmissione e alla riproduzione, che sono la domanda sociale e politica dominante nei confronti della scuola. Questo ambiente non presuppone persone che agiscono in modo intercambiabile, e tiene conto al contrario della singolarità di ciascuno, sarebbe a dire del *desiderio* del soggetto (nel senso psicoanalitico di investimento profondo esistenziale); in questo insieme, la lingua diviene una dimensione che struttura la cultura del gruppo-classe. È ciò che io chiamo una *praxis* pedagogica e linguistica (Laffitte, 2013, 2014). In queste classi, i rapporti fra lingua, cultura e parola non sono posti secondo l'opposizione saussuriana di lingua e parola (sarebbe a dire secondo una logica che subordina le parole alle leggi generali della lingua) ma in un'articolazione di tre poli: la struttura, la sostanza e la parola – il campo simbolico propriamente detto; ciò che Lacan chiama *lalangue*, in una sola parola, sarebbe a dire la presenza della gioia incosciente del desiderio nella sostanza linguistica, lingua per la quale il soggetto articola una parola singolare, irriducibile e unica. La parola, attraverso il materiale strutturante e tangibile della lingua, è portatore dell'invisibile efficacia del desiderio. Ora, questa logica che, attraverso le immagini e il simbolico rende presente l'intimo nascondendo l'invisibile, sarebbe a dire il soggetto inconscio, si chiama fantasma. E imparare bene una lingua non è ridurla all'introiezione di un codice ma farne la struttura accogliente al fantasma di ciascuno. È lo scopo di ogni pedagogia, o almeno della Pedagogia Istituzionale (Vasquez, Oury, 1967; Laffitte, 1999). Ed è l'orizzonte di ogni mia comunicazione.

Due ordini di invisibilità

Come nasce un tale ambiente? Per rispondere a questa domanda bisogna interrogare il rapporto della comunità con l'invisibilità che la costituisce. Tuttavia ciò sembrerà banale ma ricordiamoci che se si parla di invisibilità ciò suppone che si tratti di una qualità attribuita a una realtà che esiste; e che generalmente questa realtà non diviene visibile che attraverso gli effetti che produce la sua presenza su

dei fenomeni che sono chiaramente percepibili. Pertanto si possono distinguere due tipi di invisibilità. Pensiamo, per cominciare, alle lingue sociologicamente minoritarie, che poi è la situazione dell'occitano. C'è in questo caso un'invisibilità più o meno forte; è un fenomeno che bisogna attribuire alle sue condizioni di produzione sociale, culturale, politica e psicologica. Si è in presenza di una visibilità localizzabile ma che si può rendere percettibile, e portare alla coscienza, in vista di studiarla in tutta la sua positività (prospettiva scientifica), di lavorarla (prospettiva pratica), vedere di denunciarla, superarla in astuzia e giocarci (prospettiva politica). Io non insisto su questa prima invisibilità: molti sarebbero più adatti di me a esporla. Ma l'insegnante di Pedagogia Istituzionale fa in modo che un'altra invisibilità agisca, intangibile, non localizzabile, non stabilizzabile e che bisogna tenerne conto. In effetti, sulla base del questionario reso a Corinne Lhéritier, sotto ai propositi manifesti dei genitori o dei bambini, si possono capire molte cose latenti, che cercano di dirsi. Attraverso parecchie risposte, e senza che ciò sia stato l'oggetto di una domanda precisa, si vede già per esempio esprimersi dei rapporti intimi a scuola, vedi l'immagine ideale del «buon genitore di scolaro», e anche delle problematiche transgenerazionali. Ciò influisce immancabilmente sul vissuto che hanno i bambini dell'occitano ma la lingua non è la sola che ci riguarda: tutto ciò che entra nella vita della classe è portatore di questa presenza invisibile, presenza del contingente e del vago, dell'avvenimento radicalmente imprevedibile, e di certo presenza del campo del desiderio. Presenza che bisogna pertanto sempre accogliere nel quotidiano, implacabilmente, perché questa invisibilità agisce una tale assenza insistente sui loro comportamenti, pensieri, azioni. Ma, contrariamente alla prima invisibilità, è impossibile rivelarla come un negativo fotografico; la sua negatività è costitutiva e ci impone di non cercare di catturarla in modo positivo portandola alla coscienza ma facendo in modo che la vita della classe, e dunque la produzione dei saperi, (sia) a partire da quella. Più che tutti i questionari, è a ciò che servono i luoghi di parola e i momenti di scrittura libera, il loro ritorno regolare nella settimana e nell'anno. Queste produzioni rivestono un duplice statuto: statuto di segni che rendono regolarmente visibile tutto ciò che nel bambino gioca e progredisce in modo soggiacente, nella penombra necessaria a tutti gli sconvolgimenti intimi nell'ordine dell'esistenza, della crescita e della scoperta del mondo; ma anche statuto di segni di cui l'arrivo rinforza questo movimento d'affermazione della parola del soggetto. Questa invisibilità, anche il reperimento dei suoi effetti attraverso la fenomenologia adeguata non può pretendere un accesso diretto a essa; rendere visibile i suoi effetti non basta a far

uscire dall'ombra e a dissolvere in piena luce l'invisibilità del desiderio incosciente, radicalmente inaccessibile e inoggettivabile. Questa invisibilità sfugge a ogni approccio statistico – sarebbe a dire, in ciò che ci riguarda qui, a ogni sociologia. Sarebbe a dire costruirla artificialmente come oggetto di studio, e distruggerla realmente, come forza agente che s'attacca al desiderio, al contingente, all'avvenimento. Questo sarebbe dunque distruggere le qualità vive dell'invisibilità, ciò che fa che il desiderio possa agire, proprio là dove le motivazioni prefabbricate e stereotipate sono senza fiato. Sessant'anni d'esistenza della Pedagogia e della Psicoterapia Istituzionale (fra le altre) ci hanno insegnato che solo una posizione analitica permanente, ancorata nella pratica quotidiana, può avvicinare la logica del desiderio rispettandola, affinché l'insieme delle azioni e dell'ambiente si strutturino a partire da questo posto di invisibilità. Ecco cos'è una praxis: suo fine è che l'invisibile abiti l'invisibile, e si veda restituito permanentemente alla sua piena potenza affermativa *in quanto invisibile*. Allora, si assiste a un rovesciamento del binomio sostanza/contingenza, la seconda che diviene, in quanto tale, cuore negativo e nel mentre riconosciuto, di ogni costruzione culturale e linguistica. Vista così l'invisibilità non è più questo stigma invertito, questa stigmate rovesciata che condanna la persona e il gruppo riguardante a restare intoccabile perché non marcato dal codice sociale dominante, non rimarcato, non rimarcabile. Al contrario, la seconda invisibilità occupa una funzione strutturale che dà al gruppo la sua umanità. Perché? Perché ogni comunità e ogni soggettività umana si costruisce a partire da una repressione (è la funzione antropologica dell'escluso e del sacro); l'invisibilità di cui noi parliamo occupa esattamente questo spazio strutturale. Nella classe, come tenere conto di questa operazione necessaria alla costruzione di un *gruppo-soggetto*? Come dare all'invisibile uno statuto che gli permetta di avere un posto senza essere caricato di divenire visibile finora? Come la lingua può essere così adatta per questa funzione agli occhi dei bambini? È ciò che si esplora in una classe Calandreta. In modo senza dubbio troppo caricaturale, diciamo che in una classe dove non esisterebbe la funzione di accoglienza del soggetto del bambino, né del suo desiderio di crescere e imparare, niente vedrebbe dialettizzare la logica del campo sociale e la logica incosciente; queste ultime coniugherebbero le loro pressioni per tirare, schiacciare o sottomettere il bambino; per contro, una classe cooperativa mira a trasformare l'ambiente grazie a delle mediazioni permanenti, al fine di proteggere il soggetto da questi rischi di alienazione di massa. Così, anziché subire un apprendimento della lingua privato di ogni portata intima, imposto come fuori dal sé, si lascia al bambino uno spazio per avvicinare questa lingua

esteriore, più *estranea* che *straniera*, nel suo linguaggio: questa cosa rende possibile la traccia di una parola. Fra questi due tipi di situazioni, che io chiamerei la prima *macrosociale*, e la seconda *prassica*, la distinzione non è materiale né personale, essa riguarda il loro *regime di funzionamento*, nozione che io vado al momento a precisare, prolungando una presentazione già cominciata altrove (Laffitte, 2013, 2014).

I due regimi

La problematica propria di Calandreta deve coniugare le due invisibilità che io sto definendo: in un senso, una comunità invisibile all'interno del sistema educativo francese attuale vuole il riconoscimento della sua cultura che essa stima danneggiata dentro a un campo sociale inegualitario, attraverso un'affermazione che mostra la visibilità; nell'altro senso, all'interno della classe, un posto deve essere mantenuto per l'invisibilità fondatrice del desiderio, sorgente di parola. Nella fatica di trasmettere una lingua e una cultura tenendo conto di un dato sociale e la fatica di strutturarsi a partire dalla singolarità del bambino, bisogna superare ciò che è un paradosso solo in apparenza. Come? È tutto il compito pedagogico dei miei colleghi. Mi accontento qui di mettere giù i termini nei quali si può abbordare il rapporto fra queste due logiche, macrosociale e prassica. Partirei da un punto rivelatore della falsa autonomia, della stretta complementarità di questo rapporto. Si tratta della questione ricorrente dell'*artificialità* linguistica dei Calandretas: sì, questo ambiente non è *naturale*, cioè non corrisponde ad alcuna realtà linguistica massicciamente presente nella società (non allo stato di queste comunità rurali che, ne diversi paesi dell'America latina, resistono alla pressione economica e politica dominante); da cui, in termini sociologici, il fallimento già detto e l'inutilità dei Calandretas. Ma poi quando un ambiente educativo deve accontentarsi dell'asservimento alla legge che lo circonda? La sua singolarità consiste precisamente nello sfuggire a questa logica quantitativa: non per negarla ma perché affrontarla immediatamente questa logica suppone che si guadagni o si perda. Ora lo scopo della pedagogia è altrove: esso consiste nel rifondare il rapporto del soggetto con la lingua nell'ordine del senso. Una tale ambizione non può esistere che su una scala ristretta, quella dei piccoli gruppi, dentro ai quali si può veramente tener conto del desiderio, attraverso delle interazioni fini, affettive e fantasmatiche e non solamente una gestione comportamentale o contrattuale (alla quale si riduce l'ideale dominante in materia di relazioni alunni/insegnanti). Scala ristretta dove può anche praticarsi, per dei giovani soggetti in via di sviluppo, una vera vita cooperativa,

portatrice di una democrazia diretta e partecipativa. In breve, una vita in cui colui che è battezzato come oggetto e strumento del sapere può vedere il suo significato messo in discussione, manipolato, arrestato intimamente da ciascuno e da tutti: la scuola diventa un luogo in cui il bambino incontra la possibilità di legare insieme potere, responsabilità e libertà, uno sforzo e il suo ingresso nell'esistenza; preso dentro a questa vita, gli oggetti di apprendimento fra cui la lingua, hanno tante più occasioni di essere imparati dai bambini come degli essere non freddi, malleabili, maneggevoli, emancipatori. Una simile vita vale meno o di più di una vittoria larga e di massa, macrosociale, di un insegnamento generalizzato, ma passato attraverso il turbinio degli apprendimenti standardizzati, avendo perduto ogni senso? Comparato alle perdite che stabiliscono dei rapporti di forza all'interno di campi linguistici di massa, la logica ristretta ma desiderante delle prassi fa demerito come ritorno alla vita di una lingua? Siamo chiari: questi due regimi di funzionamento, macrosociale e prassico, sono complementari. Quando l'uno funziona, le aspettative dell'altro diventano secondarie. Alla scala massiccia e statistica dei campi linguistici, non esistono che degli agenti, mentre alla scala ristretta della praxis, ciò che esiste realmente, materialmente, sono i soggetti umani in tutta la loro complessità. Tuttavia parlare di complementarità non è sufficiente, perché si potrebbe allora immaginare che si tratta di due scale che possono congiungersi come due bambole russe di taglia differente; o no: fra l'agente del campo linguistico e il soggetto della praxis linguistica, non c'è omogeneità, ma eterogeneità. Il soggetto della praxis non è un agente macrosociale ridotto: egli è un'altra cosa. È perché si ha bisogno, epistemologicamente e politicamente, di preservare i due approcci, macrosociale e prassico. Sarebbe criminale negare la pertinenza di una praxis pedagogica e linguistica sotto pretesto della sua poca significanza statistica. Certo ciò si può – *ciò si fa*, ma è una decisione, che bisogna allora assumere, ciò che impegna nientemeno che l'etica della ricerca, perché ciò segnerebbe la morte di tutte le praxis. Guardando bene, credere che si possa generalizzare e imporre l'instaurazione di un funzionamento prassico sotto pretesto che egli proceda sotto certe condizioni sarebbe naïf e alla fine terroristico, per la semplice ragione che, del desiderio, nulla ne decide se non il soggetto stesso. I migliori metodi, per poco che essi siano generalizzabili, imposti a ogni popolazione, sono di questo solo fatto demonetizzati. Célestin Freinet diceva: «L'ufficializzazione dei nostri metodi sarebbe la peggiore delle cose»; allo stesso modo, credere di aiutare le Calandretas facendole transitare dalla logica ristretta a una posizione di model-

lo per un programma a grande scala ciò significherebbe non più la loro morte ma l'arresto della loro vita. Esse vi perderebbero più della loro anima; la loro pertinenza. Ora per l'insegnante nella sua classe nessuna vittoria politica varrà più di uno strumento pedagogico efficace. Che fare allora? Almeno non fare esplodere qualche bolla di ossigeno che dimora sotto la cappa di piombo: molto semplicemente (e questo non costerebbe molto) avere l'intelligenza di conservare le condizioni amministrative perché queste esperienze possano crescere al loro ritmo, secondo la loro ragione profonda e come per contaminazione; così agirebbe una politica educativa macrosociale veramente impegnata di una efficacia etica, anziché imporre uniformazione che non ha mai altrettanto sedotto il campo del potere, allorché i suoi scacchi sono potenti – e io non parlo qui del solo caso dei resti di bi- o di plurilinguismo. Una tale politica non ha niente a che vedere con un assegno in bianco fatto alle esperienze ristrette e locali, tutto al contrario. Interrogare scientificamente i mezzi e i risultati di tali pratiche, è la più piccola delle cose. E se ho già difeso oggi le condizioni di possibilità di una certa invisibilità, efficace, come fondatrice di ogni comunità umana, io ho tenuto ugualmente a mettere in luce le ragioni per le quali le due problematiche riguardano l'invisibilità, macrosociale e prassica, dimorano l'una in rapporto all'altro in un punto cieco. Ma dicendo questo io ho parteggiato perché delle condizioni siano riunite da una parte e dall'altra affinché la cecità si levi fra due logiche di cui la complementarità contribuisce a definire la complessità dell'umano, che Edgar Morin chiama «Antroposociale» (Morin, 1980). Fra questi due inizi della vita della lingua e dei suoi soggetti, ho parlato di *complementarità*, per rifiutare la parola antinomia. Permettetemi dunque di concludere in questo modo: che in occasione di questo convegno, di cui bisogna ringraziare gli organizzatori e organizzatrici, dei sociolinguisti verranno a lavorare cooperativamente coi loro colleghi pedagoghi, ciò sarebbe il più fecondo incontro da sostenere.

Post scriptum. Vago e negativo, dove. Le scienze umane a regime prassico

Io vorrei chiarire che l'annodamento semiotica, filosofia ed etica si verifica in occasione della riduzione della manutenzione della seconda invisibilità di cui ho già parlato. E ciò, ritornando sulla mia scelta per due termini: «singolarità» e «negatività».

La logica del vago

Voler abbracciare questa invisibilità fondatrice attraverso l'angolo positivista del misurabile, sarebbe misconoscere ciò che in semiotica peirciana, si chiama, in

opposizione a una *logica del generale*, la *logica del vago* e il suo corollario: diciamo, in modo semplicissimo, che una logica generale stabilisce delle leggi (generali), sotto le quali entra la realtà sotto forma pertanto di casi particolari; ogni situazione reale è posta come un caso particolare mentre evidenzia una legge; il regime logico di questo rapporto fra legge e reale è la deduzione; la logica del generale è quella dell'identità e del terzo escluso. Quanto alla logica del vago, essa mette in valore il fatto che ogni realtà non deve entrare sotto il dominio di una legge: questa realtà non è vista dall'angolo della sua particolarità ma della sua singolarità, sarebbe a dire che essa può benissimo essere portatrice della propria legge, non ancora stabilita – e ciò succederà, se si lascia a questa realtà sufficiente spazio logico per inscrivere ciò di cui essa si fa portatrice, una nuova legge; il regime del rapporto fra reale e legge è questa volta l'adduzione logica che ignora il principio di identità. Prima di distribuire e registrare la sua singolarità, la realtà abita nella più totale delle indeterminazioni, e bisogna lasciar durare l'indeterminazione sufficientemente per molto tempo perché questa realtà abbia il tempo per diventare ciò che essa deve essere, durata che nessuna legge esteriore o anteriore non saprà decidere al suo posto – sennonché alcune singolarità non meriterebbero allora di vedere il giorno, poiché essa farebbe già l'oggetto di una legge, di una deduzione. La logica del vago apre lo spazio logico già esistente a ciò che può rivelarsi essere una singolarità: perché questa singolarità non addiverrà solamente se non dà l'occasione alla sua pura possibilità di verificarsi. Logica del generale e logica del vago sono dunque complementari, e finalmente inconcepibili l'una indipendente dall'altro. Altrimenti detto, la realtà vaga, da dove verrà la possibilità di una nuova legislazione, è prima di tutto invisibile, oppure in una necessaria moderazione di ogni fissazione visibile, fissata. Bisogna saper rispettare la durata di questa dimora nell'invisibilità anche per tutto il tempo che essa esigerà, per non fermare in una forma positiva già esistente, tutto lo sviluppo di questa realtà fuori-norma. Deduzione, è il solo inizio logico e pratico che sia possibile accogliere il desiderio in quanto desiderio. In un testo in cui è evocata l'accoglienza da un'equipe medica di una persona in risveglio dal coma (e che non ha niente di essenzialmente diverso dall'accoglienza di ciascuno nella classe di Corinne Lhéritier), il semiotico e psicoanalista Michel Balat riassume cosa può essere del rapporto fra le due logiche all'interno di una praxis: quando qualcuno arriva come un generale, non si accoglie, perché egli arriva come se tutto fosse già stato detto di lui, in un apparato necessario. […] Noi vediamo bene tutta questa logica che si sviluppa [al contrario], consideriamolo per un istante come un essere possibile. Apriamo le possibi-

lità, fabbrichiamo dell'*apeiron* là dove non c'era. […] noi fabbrichiamo in qualche modo un soggetto che è un soggetto come «niente», finalmente. Un tempo, lasciamogli la possibilità di non essere niente [di previsto], per poter essere definito, per potersi definire. E noi possiamo dire che, in quel momento, in quel tempo, ciò che si gioca, è la possibilità. E questo «non essere niente durante un tempo» è ciò che permette dopo di andare verso una definizione via via più precisa. Si conoscono simili problemi nell'ordine analitico. È una questione posta spesso: ma infine, voi avete una teoria, molto articolata, la teoria psicoanalitica, è una montagna […]. Noi possiamo dire che se qualcuno viene a vederci e incontra la montagna, non potrà dire grandi cose, perché tutto ciò che egli potrà dire finisce per essere usato contro di lui, là egli è tranquillo, sta per entrare in delle categorie che vogliono uniformarlo, organizzarlo, ecc. Ogni questione del lavoro analitico, così difficile da comprendere per la maggior parte della gente, è che qui non passa niente di a priori. Per cosa, qualcosa può passare. […] La logica del vago è qualche cosa che ci è data, regolarmente, essendo una sorta di definizione supplementare da dare a questa cosa, a questo niente. In qualche modo noi potremmo dire che si accoglie il niente» (Balat, 2000, pp. 232-238.) Poco fa Balat ricordava la vicinanza etimologica fra «vago» e «niente». Quanto a noi diciamo che l'accettazione vaga dello statuto dell'invisibilità è il rispetto del niente in quanto niente senza il quale… niente accadrebbe.

Dialettica negativa

Arrivo ora al termine di «negatività», che ha a che vedere con lo statuto dell'invisibile e del niente: io l'ho utilizzato per opposizione a «positivo», ma non è da intendere in modo peggiorativo. Bisogna riferirlo piuttosto al senso cruciale che intende Adorno quando costruisce il programma di una «dialettica negativa» (Adorno, 1992), sarebbe a dire di una dialettica che non supera mai il momento secondo della negatività in un terzo momento, sintetico, che è «la negazione della negazione», cioè l'affermazione positiva e totale. Questo rispetto del momento negativo permette di evitare la deriva della cultura verso una barbarie sinonimo di un'eccessiva credenza in una sua onnipotenza a integrare e governare il reale sotto l'universalità delle sue leggi. La barbarie non ha la maschera, facile da togliere, dell'ignoranza, ma consiste nel credersi autorizzati a irrigimentare il reale, a unificarlo sotto la sua legge – e dunque a poterlo distruggere quando ci apparisse indegno dei nostri ideali e dei nostri criteri (è alla fine della seconda guerra mondiale che Adorno a sviluppato questo pensiero). Contro questa tentazione, si

tratta di rifiutare il sogno di sintesi razionale che anima la dialettica della cultura, affermando al contrario l'irriducibilità del "negativo", sarebbe a dire della parte del reale che resisterà sempre, perché sempre esteriore, a tutte le sue simbolizzazioni: nessuna positività superiore recupererà ciò che ha posto un termine alla positività primaria e povera "dell'immediato indeterminato". Adorno avvicina il negativo (vocabolario hegeliano) della categoria dell'ontico, che non ha mai sfuggito all'ontologico, sarebbe a dire a una sua integrazione in qualche logos qualsiasi; ed è così che «dal di fuori», questo negativo abita il motore vivo di ogni logos che abbia mai fallito nella sua pretesa all'unità e alla totalità, motore che rilancia incessantemente la macchina a dire e a immaginare. Negativo di cui l'irritante fuga denuncia «de - enuncia» la certezza illusoria di avere infine arrestato il reale sotto il regno del Concetto. Uno spirito più psicoanalitico potrebbe, quanto lui, avvicinare l'ontico del Reale lacaniano, represso costitutivo di ogni struttura simbolica e di ogni cultura che egli ritrovi nel frattempo come il suo Horla. Ora la dimensione umana la più vicina al reale, è precisamente il desiderio. Sempre rispettare la negatività del desiderio, tale è l'etica.

Uno scandalo?

Il desiderio non è quantificabile, non può essere costituito in «variabile» misurabile, in «oggetto di esperienza», nel senso in cui servirebbe di fondamento a una scienza sperimentale. Non è pertanto che egli non appare a ogni angolo del quotidiano. Come, allora, pensare un discorso che renderebbe conto della sua presenza senza tradirla ma senza rinunciare nello stesso tempo alla sua razionalità, alla sua efficacia, alla sua funzione analitica? È questo, nientemeno, che prende in carico la monografia scolastica, probabilmente «il solo linguaggio possibile in pedagogia» secondo Lacan. E di fatto, le monografie scolastiche che sono scritte da almeno sessant'anni, sono, e di gran lunga, le migliori immagini cliniche che testimoniano del loro ruolo nel cammino dei bambini; si tratta senza dubbio del corpus più ricco (hormis dei soggiorni lunghi e *in responsabilità* nelle classi, sicuramente) per ogni ricerca sulla pedagogia istituzionale. Ma soprattutto, la scrittura monografica, che non si riduce a uno stile narrativo-analitico, e neppure a un genere discorsivo, è un processo di elaborazione teorico-clinica; e in ciò lo psichiatra Jean Oury, uno dei fondatori della psicoterapia istituzionale, ha spesso sottolineato che i gruppi di elaborazione delle monografie costituiscono il migliore esempio di gruppi di controllo che egli abbia incontrato. Affermazione che interpreterei quanto a me così: la monografia è portatrice di una teoria a regime prassico.

Riprendiamo il caso del questionario di C.L. ho evocato certe piste interpretative che riguardano qualche risposta particolarmente rimarcabile, senza peraltro insistervi: perché? Perche io non sono integrato nella dinamica della praxis e non saprei giocare a essere un soggetto della praxis; come direbbe lo psichiatra L. S., il mio desiderio non è operatropizzato nell'ambiente. Venendo a me, analista isolato nel mio sapere supposto, sarebbe perlomeno imprudente delirare su queste risposte sole, che non sono che un discorso ridotto, nella sua espressione e nel tempo. La questione del ricercatore in me sarà: come allora saperne di più? Si può organizzare un protocollo, e in seguito un questionario, informerà di più forse sulle rappresentazioni parentali e infantili – ma per ciò che riguarda i legami di cui si parla qui, essenzialmente inconsci, un tale accumulo di verbatim non dirà di più. Solo l'ascolto fine del quotidiano minore di fatti e parole del bambino e dei genitori nella più stretta logica del vago, fuori di ogni strapiombo deduttivo, potrà permettere di reperire il punto esatto dove la deduzione scalfirà la superficie su una situazione dove il desiderio vedrà sbloccare la sua strada; e per questo, nessun posto è preferibile a quello che evolve all'interno della vita della classe, sarebbe a dire il posto dell'insegnante stesso, o di ciascuno degli altri soggetti della praxis pedagogica: i bambini. La funzione analitica, intesa a regime prassico, non ha occasione di essere pertinente se non quando è integrata nella vita del gruppo, e non confinata attraverso un qualunque statuto di analista isolato, incombente e liberatore dei rapporti di expertise che spesso, per la praxis, si dimostrano relativamente poco utilizzabili. In effetti, un'analista esterno potrà incontrare qualche punto, spesso brillante come dei diamanti rari, ma tutta la sua expertise, se essa non è integrata prima di tutto o dopo tutto nella praxis, non potrà essere scelta per ciò che si gioca nella soggiacenza psichica della situazione – e raterà ciò che fa la singolarità della situazione. Ora in guisa di praxis, accettare di essere seduti è più pertinente che voler sedere: accogliere il contingente, lasciare che ci incontri, e non credere di essere là per comprenderlo. Accettando ciò, la competenza reale consisterà nel saper essere là per riconoscere e mettere in valore, in linguaggio, in segno, l'arrivo del desiderio del soggetto a esistere, crescere, voler leggere, scrivere, prendere una responsabilità nel gruppo, la parola. È in ogni caso il prezzo da pagare se si vuole tenere come ideale ciò che si realizza nel campo prassico. Guardiamo come C.L., nella sua inchiesta accoglie le risposte dei genitori. Una risposta inattesa al suo questionario e forzatamente non gradevole per l'immagine della sua lingua o della

sua classe, non è sufficiente a smontarla: in questo caso, per la sua formazione di tanti anni ad accogliere il soggetto, tanto quello dei bambini che delle altre persone e interessate alla vita della classe non esiste. Ciò non le impedisce di poter essere narcisisticamente influenzata attraverso questo risultato, attraverso queste opinioni, alla lingua che essa difende, e alla sorte al quale essa identifica conseguentemente il fondamento del suo mestiere – ma giustamente, la formazione pedagogica consiste nel saper resistere alle ferite narcisistiche, altrimenti detto accettare la logica della castrazione simbolica. Ma dopotutto, questo sforzo, non è ciò che succede ad ogni piccolo uomo che decide di crescere entrando nella comunità umana del linguaggio e della legge? Ciò si chiama la castrazione simbolica. Sarebbe bene che l'insegnante fosse anche lui formato ad accettare che egli non è onnipotente senza per questo essere impotente: fuori di questo movimento di bilanciamento fra onnipotenza immaginaria e impotenza realmente sperimentata è allo strumento pedagogico, che alla classe, gruppo vivente e ambiente di linguaggio, è rapportata la funzione educativa. La classe diviene questo ambiente nel quale l'adulto può trovare una posizione leggermente decentrata, che gli permette di vedere, di capire, di analizzare ciò che agisce attraverso ciò che si vede, senza pertanto perdere il suo posto di referente degli apprendimenti, delle crescite, e della sua funzione di trasmissione del sapere: saperi astratti, ma anche saper fare, saper vivere, saper essere se stessi e non ciò che gli altri vogliono che io sia. Ecco ciò che definisce tutta un'educazione alla singolarità. Ma questa singolarità non è una santità né un miracolo: essa trova per sostenersi nei ripari e negli aiuti nella prassi pedagogica: sono tutti questi gruppi di parole e di elaborazione, che sono la base della formazione della trasmissione tra pari realizzata attraverso gli insegnanti di Pedagogia Istituzionale, e che sono là per non essere soli, e sostengono il soggetto nell'affrontare questa prova della castrazione, prova permanente dove si decide l'etica della pedagogia. L'etica nella materia si guarda bene da guardare questa pietra dello scandalo, che non si ammette che a rinunciare al completamento del soggetto: la castrazione, per chiamarla col suo nome (Lacan), uno scandalo che nel neopositivismo, che domina la nostra epoca, non indebolisce, pertanto, la castrazione simbolica, e l'assumere una singolarità del sapere, sarebbe bene che anche la produzione teorica vi acceda, lontano dai regimi macrosociali, dall'alienazione immaginaria, e a un ideale di onnipotenza esperta, e a delle prestazioni agonistiche intrattenute attraverso l'illusione del campo scolastico e per la gioia che la accompagna. Il

ricercatore in scienze umane o del linguaggio non avrà l'accesso a questa posizione di castrazione che rinunciando alla totalizzazione unica e oggettiva del suo discorso. Tener conto della negatività in quanto la negatività costituisce senza alcun dubbio l'imperativo pratico teorico più difficile che ci sia. Devo ai miei colleghi, artigiani pedagogici e psichiatrici di occitania e dintorni di ricordarmelo continuamente nel mio cammino. Non hai una strada, hai solo da camminare.

APPENDICE

FERNAND OURY: CENNI BIOGRAFICI

Le pagine che seguono sono tratte dal libro di Raymond Bénévent e Claude Mouchet intitolato *La scuola, il desiderio, la legge. Fernand Oury e la Pedagogia Istitutionale. Storia, concetti, pratiche.* Il libro è una biografia culturale, intellettuale e professionale di Fernand Oury, realizzata anche con l'aiuto di Jean Oury che ha acconsentito alle interviste. Le pagine che seguono sono tradotte dal francese, alcune pressoché integralmente, altre rappresentano una sintesi che consente di non entrare in eccessivi dettagli, data la mancanza di riferimenti per il lettore italiano.

1. Dall'Introduzione di Jean Oury

Jean Oury scrive che la Pedagogia Istituzionale si presenta come un insieme di concetti, dispositivi, pratiche. Questa sistematicità in apparenza a-storica non è senza vantaggi. Ciascuno può servirsi di *Memento* di René Laffitte e del gruppo "Verso la Pedagogia Istituzionale" per fare della classe un mezzo educativo. Ecco uno degli usi del libro: il suo utilizzo come corso di pedagogia. René Laffitte dice: «Quest'opera non è una dimostrazione (1999 p.17)» e Iean Orury afferma che un memento non è un abbecedario. Se non c'è un trattato di Pedagogia Istituzionale è perché ciascuno dei suoi dispositivi o istituzioni è stato oggi apparentemente immobilizzato come un elemento di un sistema, mentre nasce dapprima come invenzione storica, risposta in uno spazio o in un tempo determinato, fondato

sull'analisi di una configurazione politica, economica, culturale o propriamente pedagogica. Appropriarsi di questi strumenti senza tenere conto della loro storia significa sradicare teorie e pratiche dal loro contesto culturale che ha prodotto la loro emergenza ed efficienza. Quindi la storia della Pedagogia Istituzionale è inerente ai suoi concetti e alle sue pratiche in una maniera specifica che le è propria: essa è testimonianza di una capacità di invenzione e invito a rinnovare il gesto creativo alla luce di un presente di cui bisogna ogni volta rifare l'analisi. La rottura fra Fernand Oury e Célestin Freinet potrebbe essere il paradigma di questo gesto complesso: Fernand Oury ha sbagliato a restare fedele a Freinet contro Freinet, sostiene ancora Jean Oury nell'introduzione, inventando, nello spirito di Freinet, delle nuove modalità pedagogiche appropriate alla scuola urbana. Problema: ci si potrebbe domandare se siamo oggi in una scuola urbana o post-moderna. La Pedagogia Istituzionale è dunque giunta ai limiti della sua fecondità, o meglio, lascia da rifare in ogni istante l'analisi del presente (qui e ora) che legittima e modula la sua messa in opera, è una pedagogia per il nostro tempo, fondata allora non su una qualunque evidenza tecnica, ma su una decisione antropologica, vedi etica. Sono i termini di questa alternativa che enunciano le due citazioni messe in epigrafe da questa introduzione, quella dell'ispettore e quella del filosofo. Noi rifiutiamo il giudizio dell'ispettore che non ha senza dubbio visto l'orologio fermo perche non è sostato per abbastanza tempo nella classe, sostiene Jean Oury. La nostra scommessa è quella di un lavoro impegnato e rigoroso, più precisamente ancora: è sulla presa sul serio dell'ispettore – la Pedagogia Istituzionale sarebbe storicamente superata – che noi fondiamo la nostra convinzione: la Pedagogia Istituzionale è più che mai attuale – sarebbe a dire, etimologicamente attiva – perché essa è, prima di tutto, provocazione a reinventare quotidianamente, in una fedeltà paradossale alla sua storia, delle nuove articolazioni entro la scuola, il desiderio e la legge.

Il primo capitolo di questo libro di ben 493 pagine si intitola "Biografia intellettuale di un pedagogo-artigiano", evoca l'ambiente ove è cresciuto Fernand Oury. Egli ha intrapreso, durante la sua adolescenza, delle scelte politiche ed educative forti, in un ambiente operaio aperto al cosmopolitismo degli immigrati e dei rifugiati e al movimento degli Alberghi della gioventù.

Queste scelte furono importantissime per quel mestiere di insegnante che conobbe nella sua vita come un'attività artigianale e precedettero l'incontro, ugualmente decisivo, con Freinet e con la sua pedagogia. Al tempo di questo

incontro, nel 1949, Oury aveva già una pratica ricca di sperimentazioni molteplici e si era dato l'obiettivo di trasformare la scuola urbana, che l'istituto cooperativo dell'insegnamento moderno (ICEM) di Freinet ignorava largamente. Questo incontro, il suo impegno nella pratica pedagogica cooperativa e nella sua teorizzazione lo portarono a fare nella sua classe un'esperienza di disciplina democratica di cui egli rendiconta a lungo nell'Educatore, il periodico del movimento Freinet. Egli ne divenne redattore regolare, concentrandosi su ciò che chiamò la scuola-caserma. Osservò allora che la pedagogia che egli praticava con altri poteva avere per alcuni alunni un valore terapeutico e cercò di comprenderne le ragioni. È accanto alla psicanalisi attraverso suo fratello Jean, psichiatra, e per aver fatto una terapia presso Jacques Lacan, che pensò di trovare i mezzi di una comprensione che impiegò del tempo ad affinarsi, fino alla scoperta della mediazione istituzionale. Parallelamente a questa teorizzazione della sua esperienza, Fernand Oury partecipò in maniera attiva allo sviluppo della sezione parigina del Movimento Freinet, l'Istituto parigino della scuola moderna (IPEM). La fama crescente della rivista parigina fu causa di attrito con l'apparato del movimento Freinet. Le incomprensioni e le diatribe che ne seguirono sono nella seconda parte del libro: i traumi della nascita 1961-1966. Il primo trauma è la perdita della gran parte dei militanti dell'IPEM del Movimento Freinet nel marzo 1961. L'urgenza era allora di ricostituire un movimento pedagogico democratico che non conoscesse le derive dell'ICEM dove Freinet regnava. Furono allora fondati, con Raymond Fonvieille, il Gruppo Tecniche Educative (GTE) e la sua rivista Educazione e tecniche. Tre anni si susseguirono ricchi di ricerche e formazione, dove l'influenza di Jean Oury. fu grandissima. A tal punto che Raymond Fonvieille e qualche altro attorno a lui cominciarono a essere maldisposti e a parlare del clan Oury. A partire dall'inverno 1963-1964 fece la sua apparizione nel GTE, George Lapassade, psicosociologo, adepto del non direttivismo, che sbandierò le opposizioni fra i partigiani di Fernand Oury e quelli di Raymond Fonvieille. Subito la macchina infernale si mise in moto e immediatamente questo divenne materia di scontro fra queste due fazioni. Due anni prima, una giovane venezuelana, Aïda Vasquez, era entrata nella classe di Oury e, condividendo il suo interesse per la psicanalisi, aveva dato un impulso decisivo ai lavori in corso. Le monografie di bambini assunsero allora una grande importanza. Le divergenze fra gli adepti di Fonvieille che si ritrovavano nella linea di Lapassade, e quelli di Oury finirono per provocare nell'ottobre 1966 la dissoluzione del GTE. In quel momento fini l'ambizione di costituire un

movimento pedagogico democratico. Ormai Oury e Vasquez si consacrarono alla scrittura di due manuali, mentre i loro fedeli si riunirono in piccoli gruppi chiamati Champignons attorno alla scrittura di una monografia, poi misero fine all'esistenza di questi raggruppamenti temporanei.

Fernand Oury è stato di una ragguardevole discrezione sul tema del suo ambiente familiare così della sua infanzia o della sua giovinezza. In generale le sue prime memorie riguardano i suoi primi esercizi professionali e la documentazione della sua formazione propriamente detta non è evocata che in maniera lapidaria. Tre fonti principali, di cui nessuna autobiografica, ci hanno aiutato nella ricostruzione degli anni di formazione:

1. Alcuni elementi di articoli sintetici al momento della sua morte o pubblicati in alcune enciclopedie (Jacques Pain, Roger Gentis, Ludovic Cadeau, René Laffitte).
2. Delle opere dedicate a dei protagonisti importanti della vita o del lavoro, per esempio Felix Guattari. Fra gli altri: Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Biografia incrociata*, Parigi, La Découverte, 2007.
3. L'incontro concesso a Raimond Bénévent dal dottor Jean Oury alla Clinique de La Borde il 5 marzo 2008, trascrizione dattilografata, 23 pp.

Questa, in breve, la sintesi di una vita trascorsa nell'intenzione di costituire una scuola urbana diversa e attorno ad essa un movimento che si imponesse.

2. Gli anni di formazione

Fernand Oury nasce il 18 gennaio 1920 a Boulogne-Billancourt da una famiglia modesta di operai i cui antenati in linea paterna e materna si ritrovano a Nogent en Bassigny, nell'Alta Marna, culla della coltelleria di precisione a uso medico, cosmetico o semplicemente domestico. Nel 1926 la famiglia si trasferisce da Boulogne a La Garenne Colombes, nella periferia ovest di Parigi; la precisione è importante, perché La Garenne con le sue particolarità sociologiche fra le altre, sarà il luogo, ma anche l'ambiente – nel senso di terreno o di territorio – dell'infanzia, dell'adolescenza, della giovinezza e, malgrado qualche interruzione, dei primi esercizi professionali del nuovo pedagogo. È in una famiglia provata dalla grande guerra che Fernand Oury vide la luce: suo padre George lavorava nell'officina Hispano-Suiza de Bois-Colombes, perde uno dopo l'altro i suoi tre fratelli al fronte (Jean, Fernand e Gaston), l'ultimo trova la morte il giorno stesso

dell'Armistizio. Questo dramma, precedente di poco la nascita di Fernand, non sarà senza conseguenze nella sua vita e in quella dei suoi due fratelli, Paul e Jean. Dapprima perché due dei figli porteranno il nome degli zii scomparsi, ciò che segna la loro vita, ma soprattutto in quella del padre, la pregnanza dell'avvenimento tragico. Il padre non si rimetterà mai dalla violenza dell'avvenimento, infine questo avvenimento non sarà senza effetti familiari: la madre avrà nella cupola parentale una presenza ben più forte del padre. Infine bisogna sottolineare gli effetti paradossalmente positivi di una tale eredità traumatica: anche se il padre impedito è presente e amato, le figure paterne complementari proiettano Fernand e Jean verso un mondo più aperto, e ciò è sicuramente in rapporto col loro dinamismo e il loro destino ulteriore. Fernand sembra avere lui stesso, allo sguardo dei suoi fratelli, una parte della funzione paterna attraverso un autoritarismo talvolta pesante, e un sentimento di responsabilità mai smentito. È nel quadro di questa costellazione famigliare che si costruiscono per lui gli elementi maggiori della sua formazione. Fernand Oury ha vissuto in una periferia dove non c'erano grandi cose, la pianura di Nanterre, che arrivava fino a Nanterre con una sorta di bidonville. «Erano delle piccole baracche con dei pneumatici e poi dopo noi», dirà Fernand. La Garenne-Colombes non si limita certamente ai suoi quartieri popolari e ai baraccamenti che fanno da transizione con la piana di Nanterre. C'è anche un centro città borghese e una certa Rue Daigle dove abita un giovane uomo, figlio di un industriale del cacao, nato nel '30, che giocherà un gran ruolo nell'apertura di La Borde, ma che sarà dapprima conosciuto da Fernand: Felix Guattari. Ma l'ambiente di vita di Fernand Oury e dei suoi giovani fratelli non è quello. Esso è al bordo del terreno ondulato e degli uomini, donne e bambini che vivono nella sua prossimità. Il terreno ondulato è un luogo incomparabile di indipendenza, di sollecitazioni e di esplorazioni, di sperimentazioni attive. Fernand Oury non lo dimenticherà mai al punto di farlo accedere ad uno stato quasi teorico nella sua riflessione posteriore sulla scuola, più precisamente sull'ambiente scolastico, che non è per nulla scolastico.

Dice Oury:

> La scuola esiste. Non è una classe dove si ascolta a braccia incrociate un corso di ricreazione o dove ci si agita e urla. In classe si lavora, si crea. Nel terreno ondulato si gioca a non importa cosa: a pallamano, a football, alla terra, all'acqua, al fuoco. Il terreno completa la classe. Occasione d'osservazione, d'attività, di contatto, di scambi sociali. Il maestro guarda vivere il popolo libero dei bambini (2014, p. 27).

Negli anni '30 il terreno ondulato che congiunge verso Nanterre i quartieri operai della Garenne-Colombes fa vivere un popolo di recuperatori, di demolitori, di artigiani al limite dell'economia parallela, di piccoli imprenditori, con i quali i fratelli Oury, e particolarmente Fernand, hanno un'intensa relazione di amicizia e di formazione. E Jean Oury si riferisce a questa cultura del bricolage, della poiesis a partire da quasi niente, trasmessa da Fredo. Fredo era il figlio di un intraprendente italiano ed era un bricoleur eccellente che fabbricava biciclette.

Il radicamento operaio della famiglia di Fernand Oury è profondo e antico al punto di costituire un elemento essenziale della sua identità. Si tratta di un mondo operaio a sua volta fiero e dinamico, col desiderio di promozione sociale. Fernand diventerà un insegnante, Paul tenterà la carriera di giornalista e Jean di neuropsichiatra. Ciò suppone un investimento forte sulla scuola. Inoltre egli è stato in contatto con diverse associazioni e istituzioni di ispirazione fortemente laica, in questo senso la sua scelta sarà radicale. Un altro tratto essenziale dell'adolescenza e della giovinezza di Fernand è che il suo mondo operaio era già negli anni '20 di un cosmopolitismo molto evidente. E se l'immigrazione economica teneva un posto essenziale nella costituzione di questo mosaico, l'immigrazione politica non era trascurabile.

«C'è là tutta una storia… Tutto quel quartiere era folklorico… I ragazzi erano Spagnoli … Degli Spagnoli, molti Magrebini, dei Polacchi, molti Italiani. Per me, il mio primo incontro con l'Italia è La Garenne».

Si aggiunge a questo una forte comunità cinese. Il citare questi operai cinesi è molto interessante nella misura in cui mette in luce uno dei caratteri fondamentali dell'immigrazione orientale di questa epoca, conosciuta come l'Indocina francese: il suo carattere misto, economico e politico, darà origine nelle banlieux francesi, nelle officine, al marxismo pratico e teorico.

Anche le scuole frequentate sostengono questo desiderio di formazione e promozione, di ispirazione laica. Fernand Oury è stato molto sensibile agli incontri con gli esiliati cinesi e brasiliani, sempre e comunque portatori di esperienze politiche che influenzano il giovane Oury. Come del resto i movimenti politici che si creavano intorno a lui da parte degli operai che lavoravano alle officine Peugeot della Garenne, di cui il padre è salariato. Il periodo di formazione politica di Fernand Oury avviene fra i sedici e diciannove anni. Si può dire che il giovane Oury fosse animato da un attivismo trotskista che lo faceva appartenere a diverse associazioni, non scevro da componenti anarchiche, passato il tutto attraverso il PCF. L'attivismo culminerà nella partecipazione al mo-

vimento degli Alberghi della giovinezza, impegno che durerà per tutta la seconda guerra mondiale. Dice la fonte: Fernand, lui, proseguirà la sua rotta, questo cammino che, secondo l'espressione di Antonio Machado «si fa con l'andare». E cammin facendo, egli avrà raccolto alla scuola dei terreni ondulati la sua arte del bricolage, per costruire qualche cosa con niente: della sua identità familiare una fierezza operaia che lo renderà un po' diffidente, giovane sorridente, verso i puri concetti; dall'entourage dell'Ispano-Suiza, il piacere della cultura e l'attenzione per la dimensione politica della vita adulta e di ciò che ci prepara; infine, dagli Alberghi della giovinezza, a la FPIS, il gusto per i mondi aperti e il piacere di organizzare degli spazi di relazione.

3. Il mestiere di insegnante

Gli anni 1953-1955 sono anni di transizione fra gli esordi di insegnante e quello che sarà la sua maturità. 1953: Fernand scopre Freinet e gli scrive una lettera in cui gli offre il suo aiuto. Nel 1939-1940 compie le prime esperienze e gli vengono i primi dubbi: tutte le cassi sono omogenee? Si domanda. Durante la guerra insegna, in questa esperienza si rende conto che i bambini non imparano niente. Nel 1940 apre una scuola con 100 bambini a Saint Denis, lui unico insegnante. In quell'esperienza si sente completamente libero, nessun regolamento gli lega le mani. Compie le prime esperienze di tipo Freinet e di Pedagogia Istituzionale, manca ancora tutta la teoria, ma la pratica prelude. Poi, dal 1940 al 1945 ritorna alla scuola normale. Fino a questo momento, ha vent'anni, è supplente, quindi sostiene un concorso e diventa titolare. Nel 1946 è a Beau Soucis, alla Bastide, un internato per bambini vittime della guerra. Durante la guerra ha partecipato alla fondazione del CEMEA (Centro di formazione ai metodi di educazione attiva): il problema di Fernand Oury era come rendere la scuola educativa, come accontentarsi di attività che non aiutano i ragazzi a crescere? Come trasferire questa scuola sperimentata all'internato della Bastide nella scuola normale? Diceva che avrebbe dovuto cambiar di mestiere mentre voleva cambiare il mestiere. Nel 1949 incontra Freinet a Cannes. Dopo l'incontro con Freinet inizia la sua vita di insegnante, dal 1939 al 1955, infatti nel 1953 scrive una lettera a Freinet dove discute la questione della scuola urbana. Meno di quattro anni dall'incontro di Cannes, scrive un testo programmatico. In questa lettera Oury distingue tre tappe nella sua carriera di insegnante: la prima fino

al 1947, la seconda di appena due anni che termina con lo stage di Cannes e la terza appena iniziata. Oury è a favore dell'insegnamento Freinet nelle scuole di città, dove il maestro ogni anno cambia classe, mentre lui propone di seguire la stessa classe negli anni. Da questo momento si può dire che Oury si situa nella scia di Freinet, meglio a fianco, grazie alle sue tecniche. Oury introduce nella sua pratica quotidiana le tecniche Freinet ed impone all'interno del movimento Freinet il tema specifico della scuola di periferia, o più precisamente ciò che lui chiama scuola-caserma. Questo nuovo terreno che costituisce la scuola urbana non è così un oggetto di conflitto fra i due uomini, ma piuttosto un allargamento del campo della pedagogia Freinet, al quale l'inventore della stamperia a scuola sembra avere acconsentito. Noi non sappiamo se ci fu una risposta di Freinet a questa lettera. Fernand Oury trovò a poco a poco il suo spazio nell'ICEM dimostrando quale fosse la realtà di una classe urbana nello spazio di cinque anni. È in questo periodo che scrive un testo come resoconto di questa esperienza sull'educatore, poi *Dalla classe cooperativa alla Pedagogia Istituzionale*. Entro il 1955 Oury si specializza a Beaumont al Centro Nazionale di Pedagogia Speciale, per sei mesi, alla direttrice di questo istituto dichiara di aver tradito gli operai e gli impiegati perché i loro figli sono condannati a una scuola che si appoggia alla pedagogia arcaica della scuola-caserma. Si dichiara pervinto, vinto dall'istituzione, si sente condannato a un lavoro inutile e perpetuo: «ogni anno dovrò ricominciare». Allora sceglie l'insegnamento speciale, ma con questa convinzione: «Io non credo alla necessità di un insegnamento speciale, "complemento indispensabile della nostra scuola pubblica", io credo alla necessità di cambiare un insegnamento pubblico che fabbrica dei deboli, ecc. Ma io non ho paura né del debole né del caratteriale, essi non mi hanno nemmeno guidato nella mia classe cooperativa». L'insegnamento elementare doveva essere cambiato ed è proclamando questa necessità che Oury lascia l'insegnamento e riconosce la sua impotenza. Nell'ICEM per diversi anni si discute della principale difficoltà della pedagogia Freinet nelle scuole di città: come assicurare un insegnamento conforme alle raccomandazioni della scuola moderna quando la maggior parte dei colleghi praticava la pedagoga più tradizionale e sabotava il lavoro dei colleghi.

> La scuola caserma si caratterizza per l'organizzazione caserma dove gli individui sono anonimi e dove non può esistere alcuno spirito di collaborazione e di cooperazione, tanto dalla parte dei bambini che dalla parte dei maestri (2014, p. 85).

4. Fernand Oury e la psicoanalisi

Per quale strada l'esistenza dell'inconscio e delle sue leggi si realizza con le tecniche Freinet e la conoscenza delle dinamiche di gruppo (uno dei supporti sul quale, secondo la metafora del treppiede, si regge la PI)? Non sappiamo molto del percorso di Oury con la psicoanalisi, dell'influenza che quest'ultima ha avuto sulla sua pedagogia, dell'influenza della figura del fratello sulle sue idee, Oury è molto riservato, di lui in quanto uomo, rispetto alle sue vicende personali non sappiamo nulla. Sappiamo che incontrò Jacques Lacan nel 1949 e che lavorarono insieme per diversi anni. Sappiamo che Lacan scrisse a Oury quando uscì *Vers une pédagogie institutionnelle* del 1971, «La monografia: probabilmente, il solo linguaggio possibile in pedagogia», afferma Lacan. Sappiamo anche che Fernand Oury parlava di sé citando energia non canalizzata, senso di ribellione, collera. Jean Oury era più giovane del fratello Fernand, medico psichiatra, nel 1947 arriva all'ospedale di Saint Alban dopo François Tosquelles. Saint Alban, ricovero psichiatrico classico nella tradizione francese, ha visto arrivare nel 1936 Paul Balvet. Partigiano e protagonista convinto di una umanizzazione degli ospedali, egli intraprende delle riforme importanti in questo senso e recluta nel gennaio del 1940, per sostenerlo, lo psichiatra catalano François Tosquelles, personalità singolare e atipica che ha già attraversato, malgrado la sua giovane età, gli episodi e i sobbalzi di questa tragedia che fu la guerra di Spagna. Nativo di Reus, città catalana vicina a Taragona, formatosi all'ospedale della città, conosciuto anche sotto il nome di Istituto Pere Mata (ci sono fra gli altri come condiscepoli dei giovani psichiatri tedeschi in fuga dal nazismo), diviene ben presto militante politico di un movimento marxista non staliniano molto attivo in Spagna, il POUM. François Tosquelles si ritrova, nel primo mese della guerra civile, nominato medico-capo dei servizi psichiatrici dell'armata repubblicana spagnola. Dopo aver vissuto al fronte tutti gli episodi della disfatta dei repubblicani, è condannato a morte da Franco al momento della disfatta definitiva del 1939, e passa i Pirenei per essere incarcerato dai francesi, come tanti altri repubblicani al campo di Septfonds (Lot-et-Garonne). Entrato a Septfonds il 6 gennaio 1940 grazie agli sforzi di Pierre Balvet, François Tosquelles arriva a Saint Alban con due opere già esistenti e che saranno dei pilastri essenziali della sua pratica: l'opera dello psichiatra tedesco Hermann Simon, resoconto delle nuove pratiche dell'ospedale di Gütersloh da una parte; la tesi di Jacques Lacan sulla paranoia dall'altra parte. Il primo autore l'ha convinto che per sognare un ambiente di cure psichiatriche bisogna sicuramente sognare il malato, ridan-

dogli l'occasione di agire e di creare, ma prima di tutto sognare l'ospedale, ciò che Tosquelles chiamerà fare "l'autopsia dell'ambiente". Il secondo gli fornisce degli strumenti di comprensione della psicosi appuntati sul lavoro di Freud. Jean Oury, quando accoglie a Saint Alban suo fratello Fernand, è già impegnato da più di un anno al seguito di Tosquelles, di cui egli condivide e affina quotidianamente, mettendo tutto a sua disposizione, concetti e pratiche. Fernand Oury arriva a Saint Alban nel dicembre del 1948, talmente debilitato che un amico di famiglia, Paulo Emilio, si è proposto di accompagnarlo […]. Al suo arrivo Fernand è gravemente depresso, al punto di inquietare Jean stesso che già ne aveva visti altri. Egli affida pertanto Fernand a Tosquelles, di cui si aspetta con ansia la diagnosi:

– Allora, cos'ha Fernand?

– Oh, risponde Tosquelles, non è certamente schizofrenia: è una nevrosi di carattere, ed è molto più grave.

Sentenza eminentemente paradossale, che inverte la dimensione di gravità tradizionale delle due malattie psichiche, ma che, al di là del celebre humour del suo autore, significava forse che la violenza teneva insieme anche l'identità di Fernand. Oury soggiornò per poco tempo a Saint Alban nel 1948. Sufficientemente in ogni caso perché si giunga a due passaggi paralleli:

- La decisione, su consiglio di Tosquelles, di iniziare una cura analitica dopo Jacques Lacan.
- Un interesse profondo per ciò che si faceva in questi collettivi sognanti che costituivano gli ospedali psichiatrici, quando essi congiungevano analisi istituzionale, uso degli strumenti della psicoanalisi, apertura culturale dinamica, vedi l'uso di qualche specie anticipata di tecniche Freinet.

Saint Alban fu un po' tutto ciò per Fernand Oury: nel corso di ulteriori soggiorni, gli successe di partecipare all'animazione dell'ospedale. Ma, inoltre, aveva potuto scoprire all'ospedale la stampa Freinet prestata dopo il 1947 dall'istitutore del villaggio vicino, Le Villaret, a suo fratello Jean. La psicoanalisi era entrata nella sua vita personale. Essa aveva cominciato a dare senso alla sua traiettoria professionale, in ciò che i mezzi devoluti alle cure psichiatriche e marcati dall'influenza della psicoanalisi andavano a diventare per lui, per la loro dimensione collettiva e la loro finalità instauratrice o restauratrice dell'umano, dei luoghi significanti, non fu che per analogia, per il suo mestiere. D'altronde il bricoleur di genio che era stato Fernand non finirà più di frequentare questi luoghi, tentando di costruire dei ponti fra questi due modelli di strutturazione della praxis che si aprivano a lui quasi simultaneamente: la pedagogia Freinet da una parte; la pratica di cure

psichiche in istituzione, sostenuta dai concetti della psicoanalisi, dall'altra parte. È impossibile e inutile ripercorrere le peripezie di questa collaborazione dei due fratelli e di fare una sintesi esaustiva dei suoi frutti: noi disponiamo di scritti sul pensiero di Fernand Oury del 1954. Oury scrive delle argomentazioni sulla sicurezza e la responsabilità: assicurare la sicurezza e la direzione del bambino senza ledere la sua personalità. L'autorità impersonale emana non più da un capo, ma da una decisione collettiva, essa è accettabile e accettata da tutti. I bambini divengono effettivamente responsabili dei loro atti. Il bambino responsabile diventa l'agente della propria sicurezza. I divieti sono proposti, accettati e reali. L'obbedienza alla legge collettiva diventa non un'umiliazione ma un onore. Il richiamo dell'educazione è rendere il bambino il più possibile libero e responsabile, fare degli uomini con dei bambini. Il primo fil rouge è quindi la responsabilità, argomento diventato classico con Jean Jacques Rousseau e la sua definizione di libertà «L'obbedienza alla legge che si è prescritta è libertà». L'attenzione di Oury si sposta in seguito sulle dinamiche intrapsichiche dell'umiliazione e del senso di colpa. Il 3 aprile 1958 si apre alla Sorbona il 14° Congresso della Scuola Moderna, dove i Parigini dell'IPEM hanno un ruolo particolarmente rilevante. Freinet non è entusiasta e si mostra scettico, ha delle riserve.

5. 1958: L'uscita dal Movimento Freinet

Fra il 1949, dove Fernand Oury fa alla psicoanalisi una domanda personale, e il 1961, quando è escluso dal movimento Freinet, ma il 1958 sarebbe stato l'anno decisivo. Gli effetti terapeutici della scuola moderna, l'importanza dell'inconscio, la funzione decisiva dell'ambiente negli effetti di ricostruzione collettiva e singolare, il ruolo istituente dell'insegnante, la funzione determinante delle istituzioni. La pedagogia in gestazione è adatta a diventare pedagogia istituzionale. Fernand Oury ha iniziato, sviluppato e cominciato a concettualizzare all'interno del movimento Freinet una nuova problematica: quella della scuola-caserma e il suo cammino procede fino al 1958. Egli scopre l'inconscio e nella presa di coscienza progressiva i concetti della psicoanalisi aiutano a capire ogni strada di fenomeni e processi che specificano la dinamica in anche terna del gruppo-classe. E ciò fino alla messa in luce della funzione decisiva delle istituzioni. Fernand Oury si è scoperto progressivamente dei compagni di strada, fino a quando le sue intuizioni dapprima personali diventano non il caso di tutti ma in tutti i casi quello del

«gruppo parigino» dell'ICEM. Così, all'alba degli anni '60, la creatività dell'Istituto Parigino della Scuola Moderna è diventata manifesta. Senza niente togliere a Freinet, i «Parigini» hanno intrapreso due rivoluzioni:

1. entrando nel cantiere della scuola di città, essi hanno messo in questione il legame troppo esclusivo, ma fino a quel momento impensato, fra i principi e le pratiche del movimento Freinet e il loro primo contesto di utilizzo – la scuola rurale – e di colpo i limiti e gli obiettivi del movimento Freinet;
2. l'apertura alla psicoanalisi è fallita, attraverso i dibattiti intensi degli anni 1957-1958 si comprende l'impatto delle tecniche Freinet sull'evoluzione di una classe: brevemente, se esse sono in tutti i casi decisive, non determinano da sole i processi di cambiamento che esse avviano indubitabilmente. Così Freinet si trova abbandonato dai suoi discepoli e ciò non sarà senza conseguenze.

Nel 1949, come insegnante di scuola-caserma, Fernand Oury fa la conoscenza di Freinet a Cannes in occasione dello stage organizzato per gli insegnanti che vogliono avviarsi alle tecniche Freinet. Si tratta di un vero incontro, con l'uomo e il maestro, e di una rivelazione, grazie alla quale Oury cambierà il mestiere anziché cambiare mestiere. E' il 1953 quando, in una lunga lettera che gli scrive, il giovane insegnante spiega tranquillamente al suo maestro che cerca di realizzare nella scuola di città ciò che lui faceva nelle scuole rurali. In occasione del Congresso annuale dell'ICEM nel 1961, che si svolge a Saint Ètienne, la maggioranza dell'Istituto parigino di scuola moderna IPEM, di cui il principale rappresentanti sono Raymond Fonvieille e Fernand Oury, rifiuta di piegarsi a un'intimazione di Freinet e Oury è costretto a lasciare il movimento. In dodici anni il percorso di Oury va dalla conversione alla rottura verso Freinet, rottura provvisoria poiché nel 1978 dei responsabili del movimento Freinet costituiscono un gruppo di lavoro «Genesi della cooperativa» che invita Fernand Oury e Catherine Pochet a partecipare. Ciò significa che Oury conferma la sua eredità e fedeltà alle tecniche Freinet. A cosa è dovuta la rottura di Oury con Freinet? Succede che degli elementi estranei alla problematica Freinet si erano mostrati improvvisamente: Fernand Oury aveva scoperto l'esistenza e l'importanza dell'inconscio nelle relazioni in classe. Dapprima Oury aveva sovrastimato il ruolo dell'insegnante, poi si rende conto dell'importanza del gruppo cooperativo sugli alunni. Un proverbio africano sostiene che non ci possono essere più coccodrilli nello stesso marigot. Questa interpretazione può sembrare parziale ma sembra che Freinet avesse del-

le difficoltà a preparare la sua successione. C'è da dire anche che il movimento Freinet aveva due componenti: la CEI, la cooperativa dell'insegnamento laico, l'organismo che vendeva i prodotti pedagogici realizzati dai militanti, e l'ICEM, l'Istituto cooperativo della Scuola Moderna, che non aveva nulla di tutto ciò, e Freinet governava attraverso la CEI, e si era creata una dominanza commerciale e la sterilizzazione del pensiero e della ricerca, ma è anche vero che era attraverso la valorizzazione dei prodotti e la loro vendita che il movimento sussisteva, con un esigenza conservatrice, quindi. Sembra anche che alcuni militanti lamentassero l'uscita precipitosa dei primi militanti il Movimento Freinet e che la pedagogia Freinet soffrisse di schematizzazioni, vedi l'uso della stamperia.

> Un giorno d'aprile del 1962 una giovane donna di 22 anni arriva nella classe di perfezionamento di Fernand Oury a Nanterre. Venezuelana, aveva seguito deli studi di psicologia a Caracas, poi lavorato due anni in un consultorio di igiene mentale della città. Aïda Vazquez aveva rapidamente scoperto che gli alunni con deficit e caratteriali che le si domandava di testare avevano anzitutto bisogno di una frequenza regolare alla scuola pubblica, sia di un paio di scarpe che di un orientamento verso la rieducazione (2014, p. 245).

Di lì a qualche anno avverrà la fine del gruppo di tecniche educative (GTE), gruppo che aveva caratterizzato l'uscita dal movimento Freinet, e si aprirà la strada verso la Pedagogia Istituzionale.

IL POPOLO LIBERO DEGLI INSEGNANTI

Pierre Johan Laffitte

Il popolo libero degli insegnanti. Il consiglio di cooperativa e la monografia del bambino, i due emblemi della competenza pedagogica

Intervento del prof. Pierre Johan Laffitte (Università di Amiens) al convegno internazionale "Le competenze del docente inclusivo", 13 settembre 2018, Dipartimento di Scienze dell'educazione – Università di Bologna

Traduzione dal francese a cura di Emanuele Gaiba (Università di Bologna)

In Francia, i pedagogisti, ovvero gli insegnanti, in classe rivendicano le tecniche di Célestin Freinet e della pedagogia istituzionale di Fernand Oury e di Aïda Vasquez. Non presenterò la pedagogia istituzionale, ma farò riferimento agli insegnamenti di Giuliana e al libro da lei diretto, in corso di pubblicazione. Mi limiterò a raccontarvi che in seguito a una sua propria storia, questa pedagogia (d'ora in poi PI) può essere considerata oggigiorno sia come un movimento pedagogico a sé stante che come una pratica fedele ma critica della pedagogia di Freinet. Una fedeltà a un ideale: la pedagogia cooperativa del movimento dell'École Moderne, nata dalla pratica rivoluzionaria di Freinet, fedele al suo "materialismo scolastico", ovvero l'organizzazione cooperativa della vita in classe, radicato ai metodi naturali di apprendimento su quest'approccio concreto, e per il suo potenziale emancipatore sia per l'alunno che per l'insegnante. Ma la pedagogia istituzionale si caratterizza da uno stretto apporto con altri strumenti, prendendo in conto ad esempio l'inconscio freudiano, la dinamica dei gruppi, l'antropologia, ambiti dove è nata la nozione di "istituzione" (ovvero ciò che costruisce un luogo di

linguaggio e di scambi simbolici multipli, eterogeni, e tra pari). Questa nozione, comune alla pedagogia e alla psicoterapia istituzionale, designa i processi di organizzazione simbolica della vita quotidiana del gruppo: le "leggi" della classe, ma anche i luoghi e i rituali attraverso cui si lavora la materia umana: decisioni e produzioni collettive o personali, gli scambi del valore così prodotto.

Da questo incontro, dal nesso che lega la pedagogia istituzionale all'ambito cooperativo, e dalla sua posizione specifica, due strumenti, due "istituzioni", potranno essere considerati come degli emblemi: il consiglio di cooperativa e la monografia del bambino.

Il consiglio di cooperativa, ideato da Freinet, è l'insieme della prassi pedagogica nella sua dimensione materiale e linguistica. Le tecniche di Freinet sono degli strumenti propri a sconfiggere l'usuale funzionamento della classe secondo la doxa "scolastica" di una relazione duale, esclusiva e gerarchica tra maestro e discepolo. La pedagogia istituzionale propone di leggere queste tecniche come ogni altra istituzione. Ecco la definizione, chiara e complessa, di istituzione elaborata da Vasquez e Oury:

> Cosa intendiamo con "istituzioni"? la semplice regola che permette di utilizzare il sapone senza bisticciare è già una istituzione. L'insieme di regole che determinano ciò che si fa e ciò che non si fa in un certo luogo, in un certo momento, ciò che chiamiamo "le leggi della classe" ne sono un esempio.
> Ma chiamiamo istituzioni anche ciò che noi istituiamo: la definizione dei luoghi, dei momenti, degli stati di ognuno seguono un livello di comportamento, cioè secondo proprie possibilità, funzioni (servizi, posti, responsabilità), ruoli (presidenza, segreteria), le riunioni (capo gruppo, classi per livello) i rituali che ne assicurano l'efficacia, ecc.[1]
> Pensiamo che sia possibile istituzionalizzare il cambiamento, ovvero far sì che il cambiamento sia permanente. Se il consiglio, luogo di parola, è anche un luogo di potere, se regolarmente tutte è messo in discussione, allora è possibile che il gruppo classe viva.

Freinet accennava a una "disciplina nautica" per designare la complessità del funzionamento della classe di cooperativa: istituzionalizzare il cambiamento, è far sì che questa disciplina non si tramuti in una dittatura della maggioranza o di un'oligarchia, ma che preservi la libertà, il potere e la responsabilità di ciascuno,

[1] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, «Textes à l'appui», 1967, pp. 81-82.

per una padronanza totale della Legge del gruppo: più precisamente, una democrazia diretta.

Il Consiglio di cooperativa costituisce la chiave di volta delle istituzioni. Due a volte a settimana, gli incontri rappresentano il luogo della legge del gruppo, dove nascono e possono essere ri-discusse, modificate e sorpassate le regole della vita e delle decisioni più o meno importanti. Ciascuno ha diritto alla parola e di voto. La funzione di "presidenza" è attribuita al più maturo, il più adulto in termini di comportamento (non soltanto l'adulto): fa rispettare le regole, distribuisce i turni di parola e, in caso di evenienza, interrompe l'attività se il tempo scarseggia. Non si discute delle sue decisioni: il bambino "seccatore" è escluso dal consiglio e dunque dai voti, ma potrà criticare il capo del consiglio successivo se lo riterrà opportuno. In sintesi, la presidenza non trattiene il potere, assicura la sicurezza etica di ciascuno e l'efficacia pratica di questo momento-chiave della vita del gruppo. Un segretario annota decisioni e informazioni in un quaderno nel quale ognuno potrà rifarsi e che saranno rilette la volta successiva per verificare che siano state seguite. Dopo rituali come "*Il Consiglio comincia*" seguiranno le rubriche usuali: "*chi pensa che la classe proceda bene/male*?" informazioni, domande, proposizioni (costruttive), critiche (che vengono solo successivamente), ringraziamenti e congratulazioni (bisogna concludere sempre su del positivo), rilettura delle decisioni del segretario, "*chi pensa che il consiglio è stato ben/male presidiato?*" "*Il Consiglio è terminato*".

Oury e Vesquez ricorrono a un "confronto organico" per definire il ruolo indispensabile del consiglio nell'organizzazione della classe: ne è l'occhio, il cervello, il cuore, i polmoni e i reni del gruppo.

Il consiglio permette 1) uno sguardo su ciò che accade in classe (l'occhio); 2) tende di comprenderne il funzionamento, analizzare e rivisitarne così i gesti, le attività, l'organizzazione generale (il cervello); 3) dare respiro, allievare dal rigore del quadro complessivo (i polmoni); 4) vuotare il sacco, esporsi e svelare i conflitti, esporre le difficoltà e i mancanti funzionamenti (i reni) e, infine, 5) esprimere progetti, curiosità, incanalando vita e desiderio di fare e donare un senso (il cuore)[2]. Il consiglio esercita una funzione di integrazione sull'intelligenza prodotta dall'esistenza e dal lavoro in classe: in esso si generano e si confermano le soluzioni che fanno evolvere il conflitto, rilanciano la via dell'organismo interno della classe.

[2] L'insegnante può approfittare di questo momento per mettersi poco a poco da parte e "osservare".

Il Consiglio è una riunione di organizzazione che dà voce alle situazioni (specialmente quelle conflittuali): si è là per prendere decisioni in vista di una vita strutturata e complessa (riguardo mestieri, progetti, cinture, ecc.). Non bisogna confondere il consiglio con un luogo di "dibattito" d'opinione dove ciascuno condividerà la propria opinione su qualsiasi soggetto, e su cui molti adulti confondono spesso la democrazia. "*Tu chiedi la libertà e noi in cambio ti diamo organizzazione*" questo è il detto serioso di ogni prassi pedagogica e non. Altrimenti, il rischio è che il Consiglio "giri a vuoto": senza vita reale, senza progetti che necessitino di responsabilità da distribuire e discutere – è l'istituzione dei lavori -, senza criteri che permettano di vedere rapidamente chi, nel gruppo, possa prendere a carico la responsabilità (a livello della propria maturità) – è l'istituzione dei gradi delle cinture di livello e di comportamento creati sul modello delle cinture da judo – senza questi stratagemmi del "per davvero", il Consiglio si adagia o si lascia invadere dalle critica o da conflitti sterili. Al contrario, il Consiglio accoglie i conflitti e li gestisce. Oury diceva: "punto di partenza di ogni processo educativo è il conflitto, necessitante di trovare non un colpevole ma una soluzione: l'importante è che tutti, insegnanti compresi, abbandonino la riflessione "il maestro sistemerà la questione" per un "chi ha un'idea? Cosa decidiamo di fare?"[3]: l'adulto ha diritto alla parola così come ogni altro membro del gruppo, ha anche un diritto di veto nei casi gravi, ma avviene tra pari[4].

Luogo linguistico dove la parola di ciascuno è ascoltata e dove la decisione del gruppo è sovrana, il Consiglio è il luogo, non una delegazione temporanea di potere concessa dagli insegnanti agli alunni improvvisata al momento

[3] E non cerchiamo di "convincere i bambini, a loro malgrado" di scegliere la sua soluzione.

[4] Ecco perché il consiglio intrattiene dei legami privilegiati in particolare con due altre istituzioni: i mestieri e le cinture. I mestieri rappresentano un dispositivo talvolta materialista, poiché senza di esso non sarebbe possibile la condivisione delle responsabilità, e psicologico, in quanto rappresenta dei supporti identificatori significativi, rivestendo la costruzione della soggettività di ciascun bambino. Non sono un fardello che l'adulto impone a questo o quel bambino, né una ricompensa che daremmo a un cane per premiarlo. Le cinture di livello, nelle diverse discipline di apprendimento, permettono di vedere chi merita di rivestire per qualche tempo, ad esempio, il ruolo del tesoriere: la cintura arancione, seguendo la numerazione, non può esserlo, la cintura blu sì; ma se blu è d'altra parte una cintura gialla nel comportamento, ovvero che in sintesi non gli si può dare fiducia, ecco che non sarà più possibile assegnarli questa o quella missione. Da qui la necessità di trovare una soluzione. Questo trittico consiglio/mestiere/cintura costituisce il cuore, allo stesso tema materialista e simboligene, dell'organizzazione della classe.

giusto, ma rappresenta la condivisione reale di potere all'interno del gruppo. Da ciò deriva la grande qualità dell'ascolto e dei comportamenti, spesso tra i bambini da cui ci si aspetta di meno. Il Consiglio è l'emblema della missione pedagogica prima: fare della classe un luogo di linguaggio – non di apprendimento della lingua o della correzione dei suoi codici, ma del linguaggio, laddove regna la legge simbolica che fa di noi degli esseri umani. "*Il consiglio non è un luogo per battersi*" diceva un giovane criminale. E un altro, ad Aida Vasquez, dopo un consiglio particolarmente difficile dove la psicologa si era trovata a prendere parte: "*Ci siamo visti*"[5].

Il consiglio è un luogo del linguaggio caratterizzato da un ambiente e da colori precisi, distinti da altri luoghi di parola[6]. Ad esempio, il "*Che c'è di nuovo*" o i testi liberi accolgono il soggetto nella sua intimità, la sua vita fantasiosa e creatrice; ma nel consiglio, la parola di ogni bambino assume un ruolo costitutivo della *communitas*: la singolarità desiderante di ogni parola viene trasformata nella costruzione della legge simbolica del gruppo, e il soggetto prende parte al discorso e al divenire comune. Il bambino sperimenta il suo grado di socializzazione più significativo della sua parola, ma anche il gruppo, poiché la legittimazione della Legge simbolica (che struttura e rende vivibile una vita umana degna per tutti noi) si fonda nell'impegno desiderante di tutti (non sempre da una presa di parola a senso stretto ma perlomeno attraverso l'espressione dell'avviso di tutti per mezzo del voto di ciascuno).

È sul piano politico, in senso stretto, che questo concetto di potere condiviso è importante. Il potere di auto-organizzarsi è impugnato da coloro che non ritenevano fosse possibile prenderlo: è una rivoluzione dal basso che si realizza e scioglie quella perversa doxa gerarchica che ci sembra andare da sé nel lavoro e nella nostra esistenza sociale. Se c'è qualcosa che coloro che aderiscono a ciò che Bourdieu chiamava "ambito del potere", nel "campo educativo", mettono in discussione e rifiutano di ascoltare, è proprio questo scandalo dell'ideale cooperativo.

---

[5] Il Consiglio non ha nulla di un luogo di "comunicazione", di "agire informale", o di qualche altro effetto superficiale di un ego psicologico: esso rappresenta il soggetto del linguaggio stesso.

[6] Ad esempio, al "Che c'è di nuovo", il bambino contribuisce con la sua vita "al di fuori" e presenta nell'ascolto di tutte questi indici di apparente poca importanza che talvolta si rivelano fondamentali per afferrare la problematica esistenziale e la qualità della sua presenza (o della sua assenza) il resto della giornata: o ancora, il testo libero che apre alla "via d'accesso regale all'inconscio", come diceva Oury citando liberamente Freud.

Il testo libero dell'insegnante: l'elaborazione monografica, matrice di un'analisi permanente della prassi pedagogica

Ma un altro scandalo ancor più lasciato da parte: quello di fondare questa organizzazione politica del lavoro sul fantasma incosciente dell'insegnante. Il desiderio (nella sua accezione psicanalitica) è il primo punto di ogni prassi pedagogica[7]. È quindi normale che sia anche il punto cruciale di ogni produzione pedagogica degna di questo nome. In quanto la pedagogia istituzionale segna anche un punto di diramazione importante nel campo educativo sul piano epistemologico.

Si è detto spesso che la pedagogia istituzionale aveva marcato l'entrata decisiva tra gli strumenti essenziali del pedagogista delle scienze umane, in particolare la psicanalisi, la dinamica dei gruppi e l'antropologia. Tuttavia, la classe non mima uno studio da psicanalista con i suoi divani, né si reduce è una tribù amazzonica chiusa in sé stessa. La specificità di questa "talea" è di non essere una mera applicazione ma la presa in atto da parte dell'insegnante degli strumenti di analisi che lo aiutano a lavorare più efficacemente, secondo la logica della propria prassi, il quotidiano della classe: da lì un incontro-scontro e una fertilità reciproca, sul piano teorico e pratico.

I principali luoghi di questo incontro sono i gruppi di lavoro regolari tra insegnanti dove quest'ultimi si riuniscono attorno a un problema comune: elaborare, domandare e trasmettere gli strumenti per costruire la classe cooperativa e analizzare il suo funzionamento, soprattutto i suoi disfunzionamenti e dei suoi prosegui. Tali luoghi che si occupano di prassi pedagogica, anch'essi organizzati cooperativamente, istituzionalizzati, diversi, sono costituiti da momenti di lavoro eterogenei ma legati tra loro. Tutto come il consiglio o il "*che c'è di nuovo*" dei bambini, quelli degli adulti sono le istituzioni. Una stessa etica sorregge tutti i luoghi che, saldati tra loro, costituiscono le condizioni di possibilità, il campo trascendentale pragmatico della realtà concreta delle classi.

È in questo circolo che si dialettizzano la pratica e la teoria. Tra queste modalità di lavoro, la più importante riguarda l'elaborazione collettiva delle monografie del bambino o di un gruppo di bambini. Un insegnante decide di apportare del materiale in classe che intende utilizzare con il gruppo di colleghi, al fine di analizzare ciò che si pone come problema o che testimonia un'efficacia inattesa: in ogni caso, qualcosa che merita la problematizzazione condivisa. Partendo da

[7] Così come la chiamava Francis Imbert.

una storia, che generalmente traccia l'evoluzione di un bambino, un pensiero si costruisce attraverso le parole di ciascuno di noi, la libera associazione tra pari, echi, domande. Così nascono le monografie del bambino, che costituiscono la parte preponderante della letteratura propria alla pedagogia istituzionale. Rilevante non solo per la quantità ma anche perché tale discorso riguarda l'etica di questa pedagogia, etica assodata nella pratica ma anche nella sua teoria. Queste monografie si distinguono dal resto delle produzioni appartenenti alle scienze dell'educazione su diversi piani.

Prima di tutto, la monografia non è riconducibile alla metodologia delle scienze sperimentali. La monografia non è un racconto illustrativo o didattico, la cui superficie cronologica e i pregiudizi enunciativi non ne sarebbero che l'illustrazione, di una razionalità sottostante che rivelerebbe una teoria presumibilmente scientifica e quindi legittima. Una monografia non è più la "verifica di un'ipotesi" anteriore alla realtà concreta, su cui il ricercatore studia, forte di una metodologia superiore poiché orientato verso mire oggettive di una "scienza". L'autore è un praticante; non deve fingere di porsi domande che si impongono ogni giorno, né di ignorare delle risposte che la classe è obbligata ad inventare. Lo scopo è di produrre una doppia pertinenza: una pertinenza concernente gli strumenti concettuali-pratici e quella, più sottile, che consiste nel muovere il campo di transfert e di contro-transfer nel quale l'insegnante si trova mentre racconta la sua storia. Come si vede, l'antenato di questa monografia pedagogica è più Freud che Wundt…[8].

Ecco che la monografia assume una estetica propria: la ricezione appropriata per una monografia necessità l'incontro tra una pertinenza concreta, un'esigenza concettuale e un processo d'identificazione e di proiezione – in sintesi, così da offrire al testo un'efficacia trasferenziale e materiale propria alla monografia del bambino, che possa spiegare come certi testi, qualche volta anche a cinquant'anni dalla pubblicazione, continuino ad ispirare oggi nuovi insegnanti, nonostante la maggior parte della letteratura educativa venga oggi condotta al macero non appena passata di moda. Una tale estetica della trasmissione avvicina ancora questi testi alla monografia clinica e psicanalitica.

Tutto ciò avvicina così la pedagogia a una certa concezione della psicanalisi: una prassi che produce una teoria che esiste sul modo dell'analisi permanente.

[8] Lascio a ciascuno la cura di verificare se il primo genere di scrittura possa essere considerato sterile sotto il pretesto che non risponde alle esigenze delle scienze cosiddette "sperimentali" che oggigiorno dominano ogni doxa educativa.

Una teoria la cui esigenza logica e la volontà di pertinenza clinica resta intatta, e tuttavia rifiuta ogni regime di generalità pur abitualmente riconosciuto come condizione necessaria a definire una "scienza". In termini logici, una teoria pratica sarebbe un discorso non sul particolare ma sul singolare, elaborata a regime singolare ed efficacemente trasmissibile unicamente sullo stesso modo – salvo a essere lavorata sotto altro regime; filosofico, storico, ecc. ovvero al di fuori della sua prassi. La singolarità è una sorta di transfert: non proprio irrazionale ma efficace se considerato nel campo di un soggetto pienamente presente, nel suo desiderio profondo. Nulla potrà imporre una pedagogia del desiderio, nessuna conferenza potrà esserne effettivamente fedele.

L'elaborazione di una monografia non rappresenta un esercizio di scrittura: è prima di tutto il *luogo privilegiato dell'analisi istituzionale in pedagogia*, dove la qualità principale è l'ascolto: l'ascolto di sé e dell'altro, del reale. La monografia porta in sé un'arte dell'interpretazione, "propulsore di verità" (Lacan) capace di rilanciare il processo istituzionalizzante, che altrimenti rischia di fossilizzarsi, riportando la classe a un luogo senza creazione, senza vita veramente simbolica. Lo psichiatra Jean Oury diceva che questi gruppi di elaborazione rappresentavano l'esempio del gruppo di analisi per eccellenza.

In fin dei conti[9], più che un'arte di scrittura la monografia si rivela un'arte di lettura: leggere in classe, leggere altre monografie, leggere la propria specificità – e sapere, nella condivisione, dare vita. E la pedagogia istituzionale sorregge l'affermazione che uno sguardo sul reale è una decisione, quella di vedere ciò che agli occhi della doxa resta invisibile, qualcosa che sottostà e che può costituire la vera efficacia terapeutica della prassi: la dinamica incosciente del fantasma personale e delle dinamiche di gruppo. Un tale sguardo a un valore di atto: atto etico che può cambiare il reale.

I pedagogisti professionisti sono essi stessi teorici della propria prassi. In un'epistemologia pratica, il soggetto praticante, che può essere collettivo, è l'interprete di sé stesso. Ciò che importa è che la funzione interpretativa non gli sfugga mai: non è il topo da laboratorio di un ricercatore. La prassi impone la sua dinamica e la sua immanenza a tutti i suoi soggetti, e la sua logica a tutti i discorsi che genera. La teoria non esce mai da un circolo dialettico con la prassi. Il testo finalmente firmato da un autore e da un gruppo testimonia il consegui-

[9] Da qui la sua dimensione principale di analisi permanente fino alla produzione della sua pertinenza, trasmissibile sotto la forma di testi.

mento di una padronanza, quella di un soggetto (e di un gruppo) che non si autorizza che attraverso sé stesso.

Tutto questo può aver condotto Lacan e Oury a dire riguardo alle monografie[10]: «è senz'altro il solo linguaggio possibile in pedagogia".

I nostri due emblemi si guardano l'un l'altro, testimoniando ciò che la stessa etica percorre trasversalmente ogni campo della pedagogia istituzionale.

Il consiglio di cooperativa è un'istituzione che opera una funzione di analisi istituzionale nel cuore stesso della classe[11]. L'istituzionalizzazione del luogo è in sé un processo immanente di analisi che porta l'integralità del gruppo, dove la funzione è la dimensione del soggetto, lo stesso soggetto desiderante, il potere politico, che fanno della classe cooperativa un luogo antropologico a tutti gli effetti. Quanto alla monografia, essa non è un protocollo, né un discorso generale o un esercizio di stile, non può autonomizzarsi dalla prassi; essa stessa è un'istituzione. I luoghi dove si formano il pensiero pedagogico di una classe partecipano alla stessa etica di quella che regna in classe.

Il consiglio è il luogo dove il gruppo non autorizza che esso stesso per decidere del suo lavoro e ella sua esistenza, e accede allo stato politico di *popolo* nel quadro della prassi ristretta e lucida ma sovrana della loro classe. La monografia è l'elaborazione collettiva e così il testo libero dove l'insegnante, portato dal gruppo, accede allo stato epistemologico di autore, e dove la sua soggettività accede anch'essa al coraggio di non autorizzarsi che da sé stessa e dai suoi pari. Sul piano politico-epistemologico, si sottintende una stessa etica cooperativa, si gioca così l'accesso alla struttura di una dignità esistenziale: ciò che Lacan designa precisamente come il discorso del maestro, il *discours du maître.*

Poco importa il livello di organizzazione della prassi pedagogica: a ognuno tra essi, l'istituzionalizzazione e l'analisi sono le due facce della stessa medaglia. Poco importa dello status, dell'età, che sia l'insegnante o l'alunno, la prassi è un affare da praticanti, e il soggetto, qualunque esso sia, non ha età.

---

[10] Ai diversi contributori di analisi (ricercatori, psicologi, antropologi, ecc.).

[11] Il consiglio è il luogo dell'analisi del luogo o di ciò che si dice, che emerge, e che permette di leggere lo stato nel quale si trova il gruppo e la classe; e questa funzione di analisi, l'analisi istituzionale nell'accezione che, in psicoterapia istituzionale, François Tosquelles e Felix Guattari hanno donato a questo termine, una funzione resa per il gruppo stesso: ciascuno può apportare il suo contributo, nessuno può impedire questa funzione né farne un suo privilegio.

È per questo che gli insegnanti pedagogisti sono sia gli adulti che gli alunni. Su questo punto mi permetto di rettificare la traduzione del titolo dell'articolo: non più «*le peuple libre des enseignants*», ma «*le peuple libre des practiciens*». I praticanti pedagogisti sono sia bambini che adulti. Credetemi, è un vecchio alunno di una classe cooperativa che parla. E se qualcosa vi è arrivato, in una condivisione di soggettività e cooperazione, posso assicurarvi che la parte più preziosa e profonda è radicata proprio tra questi insegnamenti che, da quando ho terminato la scuola primaria, mi accompagnano da oltre trentacinque anni.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2015). *Fantasme et institution.* Paris: Éditions d'une.

Actes du GTPSI (2015). *Fantasme e institution 1961*. Clermont Ferrand: La source d'or.

Adorno T.W. (1992). Dialectique négative. Paris: Payot.

Aime M. (2019). *Community*. Bologna: Il Mulino

Anzieu D. (1976). *Il gruppo e l'inconscio*: Roma: Borla

Balat M. (2000). Psychanalyse, logique, éveil de coma. Le Musement du scribe. Paris: L'Harmattan.

Barbier R. (1974). *Violence symbolique et Pédagogie Institutionnelle*. In *L'homme et la sociéteé*, n. 31-32.

Basaglia F. (1982). *Scritti II. Dall'apertura del manicomio alla nuova legge sull'assistenza psichiatrica*. Torino: Einaudi.

Bassi Neri R. (1978). *Scuola aggiornamenti formazione*. Bologna: Cappelli.

Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.

Bauman Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto.dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.

Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.

Bauman Z. (2012). *Voglia di comunità*. Roma: Laterza.

Bauman Z. (2013). *Communitas. Uguali e diversi nella società liquida*. Roma: Aliberti.

Benevent R., Mouchet C. (2014). *L'école le désir la loi Fernand Oury et la Pédagogie* Institutionnelle. *Histoire, concepts, pratiques*. Nîmes: Champ social édition Matrice.

Bion W.R. (1971). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.

Bruner J. (2004). La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola. Milano: Feltrinelli.

Calandretas (Confédération occitane des écoles laïques, Établissement d'enseignement supérieur Aprene) (2011). *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*. Montpellier: La Poesia.

Caldin Populin R. (1996). *Educazione e psicoanalisi*. Roma: Edizioni Borla.

Caldin R. (2017). *La Legge 517 del 1977: alcune riflessioni*. In: *L'integrazione scolastica e sociale*, 16/4 novembre 2017.

Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) (1994). *I silenzi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Canevaro A. (1983). *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*. Urbino: NIS.

Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.

Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.

Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

Canevaro A., Angiolini M., Saragoni M., Vecchioni V. (1988). *Handicap ricerca e sperimentazione. La realizzazione di un progetto educativo per l'integrazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Canevaro A., Balzaretti C., Rigon G. (1996). *Pedagogia Speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*. Firenze: La Nuova Italia.

Canevaro A., Mandato M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva"inclusiva"*. Roma: Monolite Edirtrice.

Canfora L. (2014). *L'uso politico dei paradigmi storici*. Bari: Laterza.

Castoriadis C. (1998). *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*. Bari: Dedalo.

Chauviré Ch. (1995). *Peirce et la signification. Introduction à la logique du vague*. Paris: PUF.

Cocever E. (1993). *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con François Tosquelles*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Contessa G. (a cura di) (1998). *Attualità di Kurt Lewin*. Torino: UTET.

Dolto F. (1987). *Dialogues québecois*. Paris: Seuil.

Dolto F., Muel A. (1988). *Liberare la parola*. Bologna: Centro Editoriale Dehoniano.

Duboi A. (2017). *Accompagner les enseignants*. Paris: L'Harmattan.

Dussolliet L., Grassin F., Laborde I., Vrnir D. (2017). *La Pédagogie Institutionnelle au fil des jours*. Bruxelles: Editions couleur livres.

Dunn R., Dunn K. (1979). *Programmazione individualizzata*. Roma: Armando.

Eco U. (1983). *Sette anni di desiderio*. Milano: Bompiani.

Erikson H.E. (1991). *I cicli della vita*. Roma: Armando Editore.

Esposito R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.

Fitoussi J.P., Rosanvallon P. (1996). *Le nouvel âge de l'inégalité*. Paris: Editions du Seuil.

Freinet C. (1977). *L'educazione del lavoro*. Roma: Editori Riuniti.

Freinet E. (1975). *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma: Editori Riuniti.

Gaspari P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.

Gaspari P., Sandri P. (2010). *Inclusione e diversità*. Milano: FrancoAngeli.

Goussot A. (2016). *Per una pedagogia della vita. Célestin Freinet: ieri e oggi*. Foggia: Edizione del Rosone.

Guattari F. (1974). *Psychanalyse et Transversalité*, Paris: François Maspero

Hugon M.A., Pezeu G., Bordes V. (2010). *Eduquer par la diversité. Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe*. Paris: L'Harmattan.

Husserl E. (1961). *Crisi*. Milano: Il Saggiatore.

Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disbilità*. Trento: Erickson.

Imbert F. (1977). *Il gruppo-classe e i suoi poteri*. Milano: Emme Edizioni.

Imbert F. (1996). *L'Inconscient dans la classe*. Paris: ESF.

Itard J. (1970). *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*. Roma: Armando.

Kaes R., Anzieu D., Thomas L.V., Le Guerinel N., Filloux J. (1981). *Desiderio e fantasma. In psicoa nalisi e in pegagogia*. Roma: Armando.

Lacan J. (1966). Écrits, Paris: Le Seuil, «Le Champ freudien», rééd. «Points» 1999.

Lacan J. (1974). *Scritti*. Torino: Einaudi.

Laffitte P.J. (2013). *Défiger le signe linguistique. Passage et parole, ou: la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue*.

Laffitte R. (1999). *Mémento de Pédagogie Institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Nîmes: Champ social édition.

Lapassade G. (1974). *L'analisi istituzionale. Gruppi organizzazioni istituzioni*. Milano: ISEDI.

Le Ménahèze F. (2009). *Coopérer, s'entrainder dans la classe*. Nantes: Ed. ICEM.

Lobrot M. (1966). *Pedagogia istituzionale. Scuola verso l'autogestione*. Paris: Gauthier-Villars.

Lourau R. (1969). *L'illusion pédagogique*. Paris: Edition de l'Epi.

Madrussan E. (2015). *Costruire il proprio posto nel mondo. L'educazione tra senso dell'impegno ed etica della situazione*. Pisa: ETS.

Magatti M. (2009). *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*. Milano: Feltrinelli.

Michaud G. (1969). *Analyse institutionnelle et pédagogie*. In Recherches, num. spé.

Montuschi F., Attanasio Romanini S., Fornaro A. (2009). *Scoprire di esistere, decidere di vivere. Le molte facce dell'ingiunzione "non esistere"*, Milano: FrancoAngeli.

Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione* contemporanea. Bologna: Il Mulino (ed. or. 1997).

Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.

Oury J. (1976). *Psichiatria e psicoterapia istituzionale*. Venezia: Marsilio Editore-ISEDI Istituto editoriale internazionale.

Oury J. (1976). *Psichiatria e psicoterapia istituzionale*. Venezia: Marsilio.

Oury F. (1978). *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa*. Milano: Emme edizioni.

Oury F., Pain J. (1998). *Chronique de l'école caserne*. Nîmes: Champ social édition Matrice.

Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.

Pochet C., Oury F. (1997). *Qui c'est l'conseil? La loi dans la classe*. Nîmes: Champ social édition Matrice.

Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.

Santarelli G. (2017). *Pedagogia istituzionale*. In *Studium Educationis*, n. 3.

Spadafora G. (2006). *L'identità negativa della pedagogia*. Milano: Unicopli.

Vasquez A., Oury F. (1978). *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa*. Milano: Emme Edizioni.

Vygotskij Lev S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

BIBLIOGRAPHIE DE PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

Pierre Joan Laffitte

La liste d'ouvrages qui suit ne prétend ni à l'exhaustivité, ni à une présentation de toutes les tendances qui animent la pédagogie institutionnelle: ce sont ceux avec lesquels j'ai eu à travailler, que j'ai rencontrés autour des classes qui m'ont accueilli.

J'encourage à aller consulter le principal catalogue d'ouvrages de pédagogie institutionnelle, aux Éditions du Champ Social (Nîmes - www.champsocial.com), qui édite l'essentiel de l'actualité vive de cette pédagogie, mais aussi les «classiques», jadis édités chez le grand éditeur François Maspéro (Paris), et aux Éditions Matrice (Vigneux), maison que l'on doit au grand travail de militance et d'édition de Jacques Pain.

Sur la toile, plusieurs lieux sont précieux.

Avant tout, ont existé les sites des différentes associations de pédagogie institutionnelle:

- Association ChamPI: www.champ-pi.com;
- AVPI-Fernand Oury: www.avpi-fernand-oury.fr;
- Ceepi (Collectif Européen d'équipes de pédagogie institutionnelle): www.ceepi.org;
- GCPI (Groupe charentais de pédagogie institutionnelle): www.pi-charente.fr;
- GPIPC (Groupe de pédagogie institutionnelle Paris-Créteil), contact: Andrés Monteret: andres.mont@yahoo.fr;
- PIG (groupe de Pédagogie institutionnelle en Gironde): www.pig.asso.free.fr;
- TFPI (Techniques Freinet-pédagogie institutionnelle): www.tfpiprovence.online.fr.

Une entreprise, fort bienvenue, de rassembler et redéployer cette constellation éparpillée, mais non sans liens (parmi lesquels les Journées de La Borde, chaque Toussaint), est le site «Réseau pédagogie institutionnelle international» (www.reseau-pi-international.org), portail permettant d'avoir une vision actualisée d'un bon nombre d'événements et d'acteurs.

On pourra également consulter le site d'Aprene (www.aprene.org), centre supérieur de formation des Calandretas, écoles bilingues immersives occitanes, pratiquant la pédagogie institutionnelle.

Enfin, citons le site de l'Icem (Institut coopératif de l'École moderne - pédagogie Freinet): www.icem-pedagogie-freinet.org.

Dans le champ plus large de la psychothérapie institutionnelle, on ne saurait trop recommander les publications des Éditions d'Une (www.editionsdune.fr) et bien sûr le site de la Clinique de La Borde (www.clubdelaborde.com).

N.B. Je ne donne pas ici le détail de mes propres articles, étapes dans mon compagnonnage d'ancien élève et d'actuel sémiologue, avec les praticiens et (donc) théoriciens de pédagogie institutionnelle; ces écrits (hormis ma thèse de doctorat, à paraître ultérieurement) sont rassemblés dans l'ouvrage *Pédagogie et langage*, indexé dans le premier volet ci-dessous. S'y adjoint l'ouvrage de sémiotique *Le Langage en deçà des mots* dans le champ de la psychothérapie institutionnelle.

Ouvrages de pédagogie institutionnelle

Bénévent, Raymond, Mouchet, Claude, *L'École, le désir et la loi. La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Nîmes, Champ social, «Matrice», 2014.

Dubois, Arnaud, *Histoires de la pédagogie institutionnelle: les monographies*, Nîmes, Champ social Éditions, «Classiques de la pédagogie institutionnelle», 2019.

Geffard, Patrick, *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*, Paris, L'Harmattan, «Savoir et formation», 2018.

Imbert, Francis et le GRPI, Médiations, institutions et lois dans la classe, Paris, ESF, Pédagogie, 1994. (Un abord très fin de la question de la loi sur le plan psychanalytique).

Imbert, Francis, Pour une praxis pédagogique, Vigneux, Matrice, «PI», 1985.

Imbert, Francis et le GRPI, *Médiation, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994.

Imbert, Francis et le GRPI, *L'Inconscient dans la classe*, Paris, ESF, 1996.

Imbert, Francis, Vocabulaire *pour* la pédagogie institutionnelle, Nîmes, Champ social Éditions, 2010.

Jubin, Philippe, Lamarre, Valérie, Lelouey, Nathalie, *Brian, Rachid, Mathilde et les autres. Voyages en pédagogie*, Paris, Éditions d'Une, 2017.

Laffitte, Pierre Johan, *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle à la rencontre des sciences humaines et du langage*, Paris, L'Harmattan, «Cognition et formation», 2020.

Laffitte, René et AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, «Classiques de la PI», 1999. Avant-propos de Jean Oury.

Laffitte, René et Genèse de la coopérative, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985 (rééd. Vigneux, Matrice, «Classiques de la PI», 1997). Collection Classiques de la pédagogie institutionnelle. Postface de François Tosquelles.

Laffitte, René et le groupe AVPI, 2006, *Essais de pédagogie institutionnelle. La nécessaire clairvoyance des taupes, ou l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes, Champ social, collection «Psychothérapie institutionnelle».

Oury, Fernand, Pain, Jacques, Chronique de l'école-caserne, Paris, François Maspero, Textes à l'appui, 1972.

Pochet, Catherine, Oury, Fernand: Qui c'est, l'conseil?, rééd. Vigneux, Matrice, 1997.

Pochet, Catherine, Oury, Fernand, Oury, Jean, «L'année dernière j'étais mort», signé Miloud, Vigneux, Matrice, 1986.

Pochet, Catherine, Oury, Fernand, *Qui c'est, l'conseil?*, Paris, François Maspero, «Textes à l'appui», 1979 (rééd. Vigneux, Matrice, «Classiques de la PI»).

Robin, Isabelle, *La Pédagogie institutionnelle en maternelle. Un peu, beaucoup, très beaucoup*…, Nîmes, Champ social éditions, 2012.

Thébaudin, Françoise, Oury, Fernand, Pédagogie institutionnelle, Vigneux, Matrice, 1991.

Vasquez, Aïda, «Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui», in Fernand Oury, Jacques Pain, Chronique de l'école-caserne, p. 262sq.

Vasquez, Aïda, Oury, Fernand, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero, 1971.

Vasquez, Aïda, Oury, Fernand, Vers une Pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero, 1967.

Revues et publications techniques

Cahiers AVPI (cf. site du groupe AVPI).

Dossiers du Champ PI n° 1 et 2 (cf. site de l'association ChamPI).

Écho-PI, revue fondée par le groupe Pratique de la coopérative (initialement parue en papier; depuis continuée sous format électronique. Contact: annick.marteau@laposte.net.

Le Nouvel Éducateur: revue de l'École moderne (et avant lui, *L'Éducateur*) (https://www.icem-pedagogie-freinet.org/le-nouvel-educateur).

Champs connexes: psychothérapie institutionnelle, pédagogie Freinet, pédagogie autogestionnaire

Clanché, Pierre, *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, «Sciences de l'Éducation», 2009.

Clanché, Pierre, *L'Enfant écrivain: génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Centurion, 1988.

Fontvieille, Raymond, *Naissance d'une pédagogie autogestionnaire*, Anthropos, 1998.

Guattari, Félix, «Qu'est-ce qu'un groupe», repris in *Psychanalyse et Transversalité. Essais d'analyse institutionnelle*, Paris, Maspero, «Textes à l'appui», 1972 (rééd. Paris, La Découverte, 2003).

Laffitte, Pierre Johan, *Le Langage en-deçà des mots. Rencontre à l'aube du langage entre psychothérapie institutionnelle, psychanalyse et sémiotique peircienne*, Paris, Éditions d'Une, 2019.

Lacan, Jacques, Écrits, Paris, Le Seuil, «Le Champ freudien», 1966, rééd. «Points», 1999.

Lacan, Jacques, *L'Éthique de la psychanalyse, Le Séminaire, Livre VII (1959-1960)*, Paris, Le Seuil, «Le Champ freudien», 1986.

Oury, Jean, «Le Problème de la fatigue en milieu scolaire», in Oury, F., Pain, J., Chronique de l'école-caserne, 1972. p. 135sq.

Oury, Jean et Philibert, Nicolas, *L'Invisible. Entretien avec Jean Oury*, supplément au DVD de *La Moindre des choses*, Paris, Éditions Montparnasse, 2002.

Oury, Jean, «Entretien avec Vasquez, Aïda et Janine Philip», in Fernand Oury, Jacques Pain, Chronique de l'école-caserne, p. 406sq.

Oury, Jean, *Onze heures du soir à La Borde. Essais sur la psychothérapie institutionnelle*, Paris, Galilée, 1980.

Calandretas

L'ensemble des travaux rendant compte de l'aventure pédagogique et linguistique des classes Calandretas, faits entre autres dans le cadre du Mastère MEEF-Enseignement bilingue immersif en coopération avec l'Université de Perpignan, sont consultables sur le site www.aprene.org, à la page «Memòris e Recèrcas»: http://www.aprene.org/node/2625.

Baccou, Patrice, *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mèstres de las Calandretas*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012, consultable sur www.aprene.org.

Calandretas (Confédération occitane des écoles laïques), Aprene (Établissement d'enseignement supérieur), *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia, 2011.

Comby, Magali (2014), *De la mise en place d'ateliers vers l'institutionnalisation de l'expression libre en arts plastiques dans une classe maternelle de pédagogie institutionnelle*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia (www.aprene.org).

Dedieu, Mireille (2012), *Dins una classa de Calandreta al cicle dos. Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums, del texte liure e de la correspondéncia*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.

Ferré, Xavier (2012), *"Familhas de lengas". L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.

Fraisse-Pla, Annie (2012), *Mitan familial e aprendissatge de la lenga occitana. Importància de l'implicacion dels parents dins la produccion activa de la lenga occitana pels enfants de mairala dins las escòlas immersivas Calandretas*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.

Francomme, Olivier et Laffitte, Pierre Johan, «Les Calandretas ou l'essai d'une formation initiale coopérative», *Le Nouvel Éducateur*, revue de l'Icem (Institut coopératif de l'école moderne) en octobre 2014.

Francomme, Olivier et Laffitte, Pierre Johan, *Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique. Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion*, in Gilles Forlot et Fanny Martin, éd., *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*, Paris, L'Harmattan, «Carnets d'atelier de sociolinguistique», numéro hors-série, 2014, pp. 227-238.

Joulié, Philippe (2013), *La creacion d'un espech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.

Lhéritier, Corinne (2014), *Parler l'invisible. Immersion dans une classe coopérative institutionnelle bilingue: éléments d'appropriation d'une langue et d'une culture minorisées*, in Léonard, K.D. éd., *Les minorités invisibles: diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Michel Houdiard Éditeur, 2015, p. 24.

Pradal, Irène (2012), *La correspondéncia escolara: d'une tecnica Freinet a una institucion de classa*.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2020
per i tipi di Bononia University Press

ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Fin dalle sue origini, la Pedagogia Speciale si è connotata per aver prodotto modelli teorici, culture e dispositivi di pratiche rispondenti a paradigmi antropologici ed epistemologici diversi.
Valorizzando un passato ricco di contaminazioni, Giuliana Santarelli rilegge e ri-contestualizza gli incontri fra Pedagogia Speciale e Pedagogia Istituzionale. Interrogare snodi cruciali del passato per illuminare il presente è l'invito che le viene rivolto per rimettere in circolo le ragioni "forti" della Pedagogia attraverso un percorso slegato dalle derive della modernità e intrecciato ai problemi di una contemporaneità difficile. Ricollocare al centro dell'attenzione la Pedagogia Istituzionale significa valorizzare una progettualità pedagogica umanizzante il cui scopo consiste nel rifondare il rapporto del soggetto con la lingua nell'ordine del senso. È l'idea di generatività che ci conduce a considerare l'essere umano come un organismo poietico in grado di creare, trasformare e rinnovare la sua esistenza e la sua globale condizione di possibilità, la cultura.

Giuliana Santarelli è professore a contratto dell'Università di Bologna. Ha orientato lo studio, la ricerca, la pratica professionale e didattica sulla Pedagogia Speciale, collaborando con centri di formazione e studio della Regione Emilia-Romagna a ricerche e attività formative per gli insegnanti. È socia corrispondente della Società Italiana Pedagogia Speciale (SIPeS) dal 2011 ed è membro di un réseau internazionale di ricerca sulle tematiche della Pedagogia Istituzionale.

OPEN TEACHING

ISBN 978-88-6923-699-0

www.buponline.com

€ 22,00