

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO
Dipartimento Fieri

Dottorato di ricerca in Pedagogia e scienze
dell'educazione in prospettiva interculturale.
Teorie e metodi.

XXI Ciclo

Settore Disciplinare M Ped 01

La pedagogia istituzionale autogestionaria:
origini, trame e proposte per l'intercultura

Tesi di Dottorato di
Carla Gueli

Coordinatrice
Ch. ma Prof. ssa Maria Rosa Manca

Tutor
Ch. ma Prof. ssa Marisa Marino

ANNO ACCADEMICO 2009 – 2010

INDICE

Introduzione	p. 5
I. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO	p. 6
II. OBIETTIVI GENERALI	p. 9
PRIMA PARTE	
CAPITOLO PRIMO	
ORIGINE, PERCORSI E TRAME	
DEL MOVIMENTO ISTITUZIONALISTA FRANCESE	p. 15
1.1 LA NASCITA DEL MOVIMENTO ISTITUZIONALISTA	p. 15
1.2 LE LINEE EVOLUTIVE DEL MOVIMENTO ISTITUZIONALISTA	p. 19
1.3 LE ORIGINI DELLA PEDAGOGIA ISTITUZIONALE	p. 25
1.4 DALLA SCISSIONE DA FREINET ALLA DIVISIONE DEL G.T.E.	
IN DUE CORRENTI: LA PEDAGOGIA ISTITUZIONALE (OURY)	
E LA PEDAGOGIA AUTOGESTIONARIA	
DELL'ANALISI ISTITUZIONALE (LAPASSADE)	p. 29
2.MOVIMENTO ISTITUZIONALISTA E SCUOLA.	p. 42
3.IL MOVIMENTO ISTITUZIONALISTA IN FRANCIA E IN EUROPA OGGI	p. 45
3.1 SVILUPPI ATTUALI DELLA PEDAGOGIA ISTITUZIONALE	p. 47
3.2 SVILUPPI ATTUALI DELLA CORRENTE LAPASSADIANA	p. 51
CAPITOLO SECONDO	p. 54
<i>ANALISI CRITICA DELLE OPERE E DELLE PRATICHE</i>	
<i>ISTITUZIONALISTE PEDAGOGICAMENTE PIÙ RILEVANTI</i>	
<i>PER LA DIMENSIONE INTERCULTURALE</i>	p. 56
2.1 LA NEOTENIA E L'ELOGIO DELL'INCOMPIUTEZZA: <i>IL MITO DELL'ADULTO</i>	p. 65
2.2 INTERCULTURALITÀ DELL'ANALISI ISTITUZIONALE	p. 79
2.3 <i>GROUPES, ORGANISATIONS, INSTITUTIONS</i>	p. 85
2.4 IL PROCESSO ALL'UNIVERSITÀ	p. 89
2.5 L'AUTOGESTIONE PEDAGOGICA	p. 92

CAPITOLO TERZO	
LE PAROLE DELL'ISTITUZIONALISMO	p. 102
3.1 ISTITUZIONE	p. 103
3.2 L'ANALISI E GLI ANALIZZATORI	P. 107
3.3 L'INTERVENTO SOCIOANALITICO	p. 109
3.4 ANALISI INTERNA	p. 113
3.5 La risorsa della dissociazione	p. 115
3.6 Il Diario Istituzionale	p. 117
3.7 La scuola	p. 121

Quarto Capitolo

Conclusioni	p. 128
Bibliografia	p. 135
Appendici	p.160

INTRODUZIONE

INTRODUZIONE

I. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

In Francia, a partire dalla prima metà del '900 ebbe vita un movimento ricchissimo e molto vitale noto come Istituzionalismo.

Si trattò di un crogiolo di esperienze e teorizzazioni che muoveva da un primo nucleo di analisi sviluppate inizialmente in area medico-psichiatrica-psicoterapeutica e scolastico-formativa, poi sviluppate fino ai nostri giorni attraversando i campi del filosofico, del sociologico, dell'antropologico e del pedagogico.

L'istituzione è posta al centro di una nuova pedagogia e qui, al confluire di diversi campi (psichiatria, psicosociologia, filosofia), nasce una comunità che è anche pratica.

Paradossalmente, però, una delle difficoltà della messa in prospettiva delle pedagogie istituzionali è proprio costituita dalla grande variabilità d'approccio, da parte di ciascuna corrente interna, al concetto stesso di *istituzione*, connesso di volta in volta o contemporaneamente al sociologico, al politico, al giuridico e pure al teologico.

Un tratto comune a tutta la pedagogia istituzionale è, in ogni modo, individuabile nel suo autodefinirsi in quanto alternativa alla pedagogia tradizionale coeva. Quest'ultima viene accusata di approcciare solo la punta dell'*iceberg* del processo educativo (il mondo del cosciente razionale), mentre l'approccio istituzionale pone attenzione alla dimensione dell'invisibile, dell'immerso e nascosto¹.

L'intero movimento istituzionalista è caratterizzato da un chiaro interesse per la dimensione implicita. Il movimento della psicoterapia istituzionale individuerà l'implicito nella dimensione inconscia dell'istituzione. Questo interesse caratterizza pure una parte di quel gruppo di dissidenti dal movimento Freinet di cui esploreremo i primi sviluppi e che fonderà una Pedagogia Istituzionale. Una corrente di questa Pedagogia si declinerà nell'attenzione all'implicito dei meccanismi dell'inconscio nell'istituzione e nei gruppi (corrente di Oury), un'altra, invece, quella ai orientamento autogestionario (corrente di Lapassade), si svilupperà più direttamente con la presa di coscienza delle implicazioni del politico.

¹ J. Ardoino, R. Lourau, *Les Pédagogies institutionnelles*, Presses Universitaires de France, Paris 1994, p. 6.

In un quadro che deliberatamente e necessariamente si interessa alla formazione per tutta la vita, questa pedagogia si definisce *istituzionale* perché, interrogando le proprie pratiche:

s'avise que ses bonnes intentions, le projet qui l'anime, les objectifs qu'il croit se donner, ou qui lui sont imposés, les stratégies qu'il entend privilégier, les outils qu'il veut utiliser, les modalités de relation qu'il pense établir avec ses partenaires, ne constituent, en définitive, qu'une partie de ce qui détermine les processus éducatifs, appréhendé dans toute leur complexité².

Un rinnovato studio delle vicende e delle teorizzazioni di questo articolato movimento, insieme ad una lettura critica delle opere di Lapassade e degli *Istituzionalisti* francesi potrebbe offrire nuove chiavi interpretative e sollecitare una feconda riflessione nel dibattito interno alla pedagogia interculturale. Esso potrebbe, ad esempio, riportare al centro di ogni questione pedagogica o didattica la questione del politico. La politica sarà allora “l’attività che mira alla *trasformazione* delle istituzioni della società per renderle conformi alla norma dell’autonomia della collettività (tali cioè da permetterne l’autoistituzione e l’autogoverno *espliciti*, riflessi e deliberati)”³. E di questa politica dell’autonomia, l’educazione è dimensione centrale⁴, dato che, se l’autonomia sociale garantisce l’autonomia soggettiva, l’autonomia dei soggetti permette quella della società. Autonomia, infatti, non significa indipendenza, piuttosto dipendenza consapevole e responsabile, poiché non si dà autonomia senza il riconoscimento della co-dipendenza reciproca, che proprio la politica e l’educazione mostrano in maniera evidente⁵.

² [Tr.: “ si rende conto del fatto che le sue buone intenzioni, il progetto che la anima, gli obiettivi che crede di darsi, o che le sono imposti, le strategie che intende privilegiare, gli strumenti che vuole utilizzare, le modalità di relazione che pensa di poter stabilire con i suoi partner, non costituiscano, in definitiva, che una parte di ciò che determina i processi educativi, appresi in tutta la loro complessità.”] *Ivi*, p. 8.

³ C. Castoriadis, *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*, Dedalo, Bari 1998, p. 161.

⁴ C. Castoriadis, *La rivoluzione democratica. Teoria e progetto dell'autogoverno*, Elèuthera, Milano 2001, p. 75.

⁵ La distinzione tra autonomia e indipendenza ha immediate e concrete conseguenze di natura morale. Come nota Young, infatti, uno dei contributi di cui dobbiamo essere grati al femminismo “è stata la messa in discussione dell’assunto, profondamente radicato, secondo il quale, per essere soggetto morale e avere piena cittadinanza, occorre essere persone autonome e non dipendenti. [...] Laddove, secondo il modello dell’autosufficienza, una società giusta si sforzerebbe di dare a tutti l’opportunità di essere indipendenti, il modello femminista immagina la giustizia come un accordare rispetto e possibilità di partecipare al processo decisionale anche e in particolare a coloro che si trovano in uno stato di dipendenza” I.M. Young, *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano 1996.

E la principale questione politica è quella del potere e della necessità, comune ad ogni prospettiva emancipativa, di consentire ai soggetti di cogliere i meccanismi imprigionanti, di misurare gli spazi di libertà, toccarne i limiti e le gabbie per immaginare un cambiamento e renderlo pratica. L'analisi della produzione simbolica del potere ne ha mostrato la dimensione implicita, individuata da Foucault come condizione stessa della sua esistenza⁶. E se il potere agisce attraverso l'economia dei discorsi, ritagliando, classificando e individuando aree di realtà, a questo scopo è necessario superare tassonomie e ripartizioni nel segno del lavoro "qui e ora". In questo senso il movimento istituzionalista, in particolare quello orientato all'analisi istituzionale, ha posto al centro il nesso pedagogia-politica, assumendo così una postura critica, spesso in senso radicale. Il movimento istituzionalista potrebbe dunque essere considerato come uno degli snodi di quella pedagogia critica radicale⁷ che alla fine degli anni '60, ha scelto di schierarsi "per l'emancipazione, per la liberazione dell'uomo, come soggetto-individuo e come genere"⁸ a fianco delle pedagogie della descolarizzazione (Illich, Freire) e della "contro scuola" italiana (Scuola di Barbiana, Contro scuole di quartiere, movimenti di ricerca-intervento come il Centro Studi Iniziative di Partinico⁹)

Certamente questi tratti costitutivi del movimento istituzionalista e della pedagogia istituzionale a indirizzo autogestionario-lapassadiano in particolare, sono comuni a quella parte della pedagogia contemporanea italiana che ha ribadito a più riprese la necessità di porre una riflessione metacritica, fondata sul nesso teoria-prassi, superando gli "steccati disciplinari" che impediscono lo sconfinamento in un'area di costruzione comune tra saperi differenti. Lo sconfinamento sarebbe propedeutico alla costruzione di un discorso interculturale ovvero volto alla "costruzione di un pensiero aperto e flessibile, problematico e antidogmatico"¹⁰ in chiave metacritica¹¹ ed emancipativa.

⁶ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, tr. it. Giulio Einaudi editore, Torino 1976, ed. or. *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Editions Gallimard, Paris 1975.

⁷ F. Cambi, *Una stagione-chiave della "pedagogia critica": il '68 (e dintorni)* in S. Colazzo (a cura di), *Sapere pedagogico, Scritti in onore di Nicola Paparella per i suoi cinquant'anni a servizio della ricerca educativa*, Armando Editore, Roma 2010, pp. 58-71.

⁸ Id., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 144-145.

⁹ Per un'analisi e una valutazione dell'esperienza della contro scuola italiana svolta pochi anni dopo le prime realizzazioni partecipative cfr. M. Orecchia, *Sei anni di contro scuola*, Sapere edizioni, Milano-Roma 1974.

¹⁰ F. Frabboni, *Didattica e apprendimento*, Sellerio, Palermo 2006, pp. 13 e segg.

II. OBIETTIVI GENERALI

L'analisi del contributo dell'opera di Lapassade e della ricca corrente istituzionalista, di cui fu uno dei padri, al discorso interculturale postula la conoscenza del contesto culturale francese ed europeo nel quale lo studioso dell'autogestione sviluppò le sue prime teorizzazioni e il movimento prese forma. Nella prima parte del lavoro si intende dunque rendere conto, in maniera sintetica, della temperie culturale francese ed europea degli anni '50-'80 e di quel movimento interno alla Pedagogia Istituzionale sorto intorno a Georges Lapassade e noto come movimento dell'Analisi Istituzionale.

In particolare, si è scelto di riferirsi a questo arco temporale nell'intento di ricostruire una sorta di mappa dei protagonisti, delle opere, delle correnti, delle idee, dei movimenti, che più direttamente ed esplicitamente influenzarono (e da cui spesso, furono a loro volta ri-orientati) la riflessione istituzionalista lapassadiana negli anni di elaborazione de *Il mito dell'adulto*, *Processo all'università*, *L'analisi istituzionale* e *L'autogestione pedagogica*¹².

Tali opere, che sono quelle tradizionalmente più note ai lettori italiani (e non più edite) non sono però le uniche della corrente istituzionalista ad avere posto questioni pedagogicamente di grande interesse. Attraverso la lettura critica di alcuni di quei testi desidero recuperare e offrire almeno una parte di quel patrimonio di teorizzazioni ed esperienze concrete che potrebbero essere oggetto di rinnovato interesse. Anche seguendo questa finalità un'altra parte del lavoro intende esplorare alcune nozioni e pratiche chiave emergenti dalle riflessioni istituzionaliste nel corso di circa quarant'anni di vita del movimento ed ormai entrate le lessico istituzionalista (analisi istituzionale, implicazione, congruenza, transduzione, socioanalisi, autogestione, incompiutezza, molteplicità, dissociazione) e ipotizzarne un loro recupero nel lessico ma soprattutto anche nelle pratiche pedagogiche interculturali.

Una seconda parte, inoltre, è volta a render conto, nel complesso quadro francese e internazionale di pratiche istituzionali (o, per meglio dire, istituenti), delle esperienze

¹¹ Cfr. F. Cambi, *Un modello integrato di epistemologia pedagogica*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, Bompiani, Milano 2002, p. 110.

¹² G. Lapassade, *Il Mito dell'Adulto*, tr. it. Guaraldi Editore, Bologna 1971, ed. or. *L'Entrée dans la vie*, éd. de Minuit, Paris 1963; Id., *L'Analisi Istituzionale*, tr. it. ISEDI, Milano 1974, ed. or. *Groupes, Organisations, Institutions*, Gauthier-Villars, Paris 1967; Id., *Processo all'Università. Contestazione e restaurazione viste attraverso l'analisi istituzionale*, ed. or. *Procès de l'Université*, Editions Pierre Belfond, Paris 1969.

ancora vive e pulsanti, spesso differenti per modalità, tematiche e fulcri d'interesse, ma che hanno il tratto comune, lasciato lapassadiano, di porre fiducia nel potenziale istituyente dei soggetti.

Si tratta, ad esempio, di esperienze di socioanalisi orientate al cambiamento, svolte soprattutto nei luoghi di lavoro, di detenzione, di cura. Si tratta pure di esperienze di autogestione della formazione che hanno trovato applicazione in luoghi "istituzionalmente" preposti alla formazione, come le scuole "sperimentali" che in Francia furono istituite dal 1981, e presso l'Università di Saint Denis a Parigi. Nel caso di quest'ultima, si tratta di un luogo "privilegiato", se non altro perché la sua nascita e la sua storia ne fanno una diretta filiazione del '68 e, da allora, centro di attività accademica dei principali istituzionalisti. Qui, oltre che a Lecce e Brindisi, luoghi vissuti da Lapassade in quasi tutti i suoi numerosi passaggi in Italia, gli allievi e gli eredi spirituali di Lapassade si sono incontrati dopo la sua morte, per dedicargli un affettuoso ricordo e per confrontarsi sulle prospettive di lavoro future, anche comuni. Anche di questo vorrei render conto, inseguendo la difficoltà oggettiva di raccontare qualcosa nel momento stesso in cui avviene.

Molte delle opere consultate per la ricerca non sono mai state tradotte ed editate in italiano, e questo principalmente per le difficoltà (editoriali e non) vissute dal gruppo degli istituzionalisti francesi di cui Lapassade è stato animatore, insieme a Lourau, Lobrot, Fonvieille e altri¹³.

¹³ Come racconta Remi Hess, testimone di pressoché tutti i momenti editoriali degli istituzionalisti, in un suo intervento nell'ambito del Seminario "All'ombra di Georges", tenutosi a Lecce il 6 e 7 Maggio 2009, (atti in corso di stampa): « C'est que je veux dire c'est que quand Bourdieu publie un livre, ça se traduit au même jour dans cinq langues. Il y avait une coordination avec le traducteur. Il envoyait chaque chapitre chaque semaine etcétera et donc il y avait un lancement mondial de l'œuvre de Bourdieu, c'était une entreprise. Alors que dans l'analyse institutionnelle, quand quelqu'un publie un livre, on s'arrangeait pour n'en parler a personne, pour le cacher. Par exemple, Lefebvre a publié un livre qui s'appelle « De l'État », c'est un livre de mille-six cent pages. Et dans ce livre là, il consacre cent pages, cent, à René Lourau pour discuter la théorie de l'État de l'Analyse Institutionnelle. Et sur le livre il a mis: « A René Lourau et Remi Hess ». Le monde entier sais que Lefebvre a discuté la théorie de l'État de Lourau. Lourau a publié un livre sur l'État: « l'État inconscient », un an après. Il cite même pas le livre de Lefebvre. Et il n'a jamais répondu aux questions soulevées par Lefebvre.

[tr: "Quel che voglio dire è che quando Bourdieu pubblica un libro, questo si traduce il giorno stesso in cinque lingue, c'era un coordinamento col traduttore. Inviava ogni capitolo ogni settimana eccetera. E dunque c'era un lancio mondiale dell'opera di Bourdieu, era un'impresa. Invece nell'Analisi Istituzionale, quando qualcuno pubblicava un libro, si faceva in modo di non parlarne a nessuno, per nascondere. Per esempio, Lefebvre ha pubblicato un libro intitolato «Sullo Stato», è un libro di milleseicento pagine. E in questo libro dedica cento pagine, cento pagine a René Lourau per discutere la teoria dello stato dell'Analisi Istituzionale! E dedica il libro: «A René Lourau e Remi Hess». Tutto il mondo sa che Lefebvre ha discusso la teoria dello Stato di Lourau. Lourau, l'anno successivo, pubblica un libro sullo Stato: «Lo Stato incosciente», in cui non cita nemmeno il libro di Lefebvre. E non ha mai risposto a nessuna delle questioni sollevate da Lefebvre."]

Sarebbe difficile tracciare qui in poche righe anche solo una sintesi del pensiero e dell'opera di Georges Lapassade e del suo rapporto con la corrente Istituzionalista francese. Sociologo, etnologo, filosofo, antropologo, pedagogista, attraversò luoghi istituzionali e non, mantenendo costantemente una dimensione di ricerca e di azione reale, vissuta, condivisa e diffusa. Ebbe con il movimento Istituzionalista francese un rapporto complesso, talvolta contraddittorio ma sempre molto intenso e fecondo. Numerose le tensioni interne o le fratture nelle istituzioni e nei movimenti che lo riguardano direttamente o che lo hanno visto nel ruolo di sobillatore, provocatore o sabotatore. La sua produzione, che ha attraversato temi, luoghi e discipline diverse sin dagli anni '60, non è, a tutt'oggi, ancora del tutto nota: allo stato attuale non esiste una sistematizzazione della sua ricchissima produzione e una sua biografia è stata pubblicata in francese da pochi mesi¹⁴.

Di certo l'impresa è resa difficoltosa dalla vicinanza temporale della sua morte, avvenuta nel luglio del 2008. Proprio su questo punto attualmente sembra manifesta l'intenzione dell'intero gruppo accademico e non, che raccoglie l'eredità spirituale di Lapassade in Italia (Fumarola, D'Armento, Curcio e Valentino con il gruppo di Sensibili alle foglie, De Angelis, Panu, De Martino, Poidimani, Montecchi, De Giuli) in Francia (Hess, Colin, Ville, Gilon, Barbier, Boumard) e Germania (Schlemminger, Weigand), di voler tentare un'opera di ricostruzione biografica, di sistematizzazione, di pubblicazione e traduzione della sua opera.

Ora, se pedagogia nella sua forma più alta significa emancipazione, Lapassade pare mostrare una fortissima tensione pedagogica che attraversa tutto il suo pensiero e la sua vita. In ogni caso mai interessato a trovare soluzioni o punti di arrivo definitivi (stile *cassetta degli attrezzi*) ma piuttosto a partire dal ruolo dell' "istituente ordinario", degli "analizzatori", interessato a porre in evidenza la dimensione dell'incompiutezza costante, che diventa motore del cambiamento, del possibile.

Cosa significa da questo punto di vista considerarne la dimensione pedagogica e interculturale? Come potrebbe essere recuperato in particolare il disorganizzato lascito teorico e pratico della corrente istituzionalista francese in un discorso attuale sull'educazione interculturale? Analisi istituzionale e autogestione pedagogica potrebbero (ancora) essere pensati come modelli pedagogici interculturali? Cosa ci dicono le esperienze di autogestione in atto quali i corsi dell'università di Parigi-Saint

¹⁴ R. Hess, C. Hess, *Georges Lapassade: Vie, oeuvres, concepts (Les grands théoriciens)*, Ellipses, Paris 2010.

Denis o le esperienze concrete e le scuole autogestite che direttamente (anche se non immediatamente) da quelle esperienze, e grazie ad una fortunata combinazione politica, trassero origine e forza? Come si connettono alle pratiche di analisi interna le pratiche di socioanalisi d'intervento oggi realizzate negli ospedali, nei luoghi di lavoro, nelle scuole, nelle centrali nucleari? Quali sono dunque i lasciti attuali, in termini di eredità spirituale in senso lapassadiano, cioè di pratica e di proposta forte di fuga dall'opacità del mondo contemporaneo? Questo lavoro tenterà di offrire un contributo utile per rispondere a tali questioni.

PRIMA PARTE

CAPITOLO PRIMO

1 Origine, percorsi e trame del movimento istituzionalista francese.

1.1 La nascita del movimento istituzionalista

Vale la pena di accennare anche solo brevemente al quadro generale che fa da sfondo agli anni '60 francesi, caratterizzati da alcuni eventi epocali che hanno trasformato radicalmente la società e la cultura. Negli anni del dopoguerra e fino al 1973, con un ritardo di quasi quarant'anni rispetto alla società statunitense, la Francia conosce il più grande periodo di sviluppo economico, esportato direttamente dal Piano Marshall, che l'economista Jean Fourastié ha denominato dei «Trente Glorieuses» e orientato da un piano economico statale d'impiego, dal notevole incremento demografico, dalla migrazione post coloniale e da un imponente sviluppo. Alle conseguenti trasformazioni nazionali dell'economia, della società e della cultura contribuiscono gli stimoli di grandi impulsi al cambiamento provenienti dalla fine della guerra d'Algeria e da influssi europei ed extraeuropei, in particolare statunitensi, quali la nascita di un movimento di liberazione sessuale ispirato ad una nuova idea di democrazia e sviluppo a cui si ispirerà il movimento delle donne. Tali rivoluzioni, scatenate anche dalle riflessioni di Reich e Marcuse, dalla contemporanea commercializzazione della pillola anticoncezionale, dai vaccini contro la sifilide e dall'individuazione, in ambito genetico dei codici del DNA, animano una temperie di radicale trasformazione¹⁵. Si delineano necessariamente nuove forme della morale privata e sessuale, influenzate pure dalla massiccia presenza delle donne nel mondo del lavoro e dalle

¹⁵ Si potrebbe altresì ricordare la diffusione di nuove forme letterarie, che a partire dagli influssi di Joyce, Faulkner, Kafka e Borges, che si concretizzano nel *Nouveau Roman*, in opposizione alle strutture e alle tendenze del romanzo esistenzialista, ma ogni elencazione delle evoluzioni socioculturali degli anni sessanta non potrebbe qui in alcun modo essere esaustiva. Cfr. J. Ayme, *Essai sur l'histoire de la psychothérapie institutionnelle*, in P. Delion (a cura di), *Actualités de la psychothérapie institutionnelle*, Matrices, Vigneux 1984; R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Anthropos, Paris 1998.

trasformazioni di una cultura giovanile che diventa sempre più autonoma e che in Francia, nel 1968, diventava movimento di contestazione.

Il movimento istituzionalista è stato individuato come una delle grandi conseguenze di questa totale rivoluzione epistemologica, derivante da un canto dall'impronta marxista della nuova *intelligenza*¹⁶, dall'altro dalla nascita della psicologia sociale come disciplina con pieno statuto autonomo e generatrice della cosiddetta "rivoluzione psicosociologica"¹⁷ derivante dall'influsso della critica attiva all'istituzione psichiatrica e alla psicoterapia istituzionale e da una nuova attenzione rivolta al micro-sociale, che più direttamente influenzerà la corrente istituzionalista lapassadiana.

Ricostituire la genesi teorica e sociale in tale periodo d'intensa attività critica e creativa non è impresa da poco. Lobrot¹⁸ ha ricordato come la nascita del movimento istituzionalista sia stato uno degli eventi più importanti del '900 sia per il numero di persone via via coinvolte, che per l'influenza avuta sul cambiamento delle istituzioni sociali, per esempio quelle psichiatriche.

Tale nascita si presenta su una chiara matrice libertaria, perché pone sin dagli esordi al centro delle questioni il potere, la formazione dei soggetti, il nesso tra potere e formazione e la possibilità pedagogica di una educazione alla libertà, che ne sono stati tradizionalmente tratti costitutivi¹⁹. E come la tradizione libertaria, la storia del movimento poi, si è confrontata a più riprese con il rischio di trasformarsi in pura tecnica priva di radicalità, se non addirittura nell'esatto opposto, cioè in strumento utile per favorire il controllo²⁰.

Il movimento istituzionalista si sviluppa a partire dall'area psicoterapica e

¹⁶ Ad esempio quella riunita intorno alla rivista *Arguments*, che si auto dissolverà nel 1962 con un ultimo numero dedicato alla "questione politica" delineando un nuovo interesse per la psico-sociologia politica. Cfr. R. Lourau, *La chiave dei campi*, tr. it. Sensibili alle foglie, Tivoli 1999, ed. or. *La Clé des champs*, Anthropos, Paris 1997, p. 22.

¹⁷ *Ivi*, p. 18.

¹⁸ M. Lobrot, *Préface*, in: R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, cit., p. VII.

¹⁹ F. Trasatti, *Lessico minimo di Pedagogia Libertaria*, Elèuthera, Milano 2004, p. 7.

²⁰ Come è stato osservato da Trasatti, "questa distorsione può avvenire quando un'idea, un concetto, una tecnica, vengono separati da quell'analisi critica della società che costituisce l'*humus* e la premessa indispensabile ad ogni progetto libertario", *Ivi*, p. 8.

pedagogica, le quali si porranno tra loro in un rapporto osmotico²¹ che si realizzerà anche con il favore della vicinanza di tempi e luoghi di sviluppo, attraverso scambi culturali, conoscenze e incontri (e talvolta legami di parentela, come quello tra lo psicoterapeuta Jean Oury e il fratello Fernand, pedagogista istituzionalista), ma soprattutto attraverso la mediazione di piccoli gruppi che si faranno promotori di una prospettiva orientata a superare i perimetri visibili e invisibili della scuola o delle istituzioni educative specializzate (come gli stabilimenti di cura e detenzione psichiatrica), per penetrare nei luoghi del lavoro sociale, della formazione permanente, dell'animazione socioculturale, della vita. Nei primi anni del '60, con la fine della Guerra d'Algeria, la cosiddetta *intelligenza* impegnata cui si è fatto cenno si ritrova ad approcciare in forma critica più definita la questione del *gruppo* nelle scienze umane. Lo stesso Lapassade rivendica l'introduzione, insieme a Morin, di una riflessione politica sulle tecniche di formazione e intervento già approximate dagli psicosociologi alla fine degli anni '50²². Tale rilettura è compiuta in Francia da un gruppo di militanti marxisti o ex-militanti dissidenti che, a vario titolo, rinnovano attraverso discussioni e successive pubblicazioni l'attenzione critica e comprensiva al micro sociale, operando forme di decostruzione *ante litteram* del marxismo come interpretante finale in un contesto di crisi dell'ideologia comunista.

²¹ J. Ardoino, R. Lourau, *Les Pédagogies institutionnelles*, cit., p. 15.

²² G. Lapassade, "Analyse institutionnelle et psychosociologie", in *Pratiques de formation-analyses*, n. 33, Septembre 1997, p. 86.

Scrive Lourau:

mentre l'autodissoluzione di «Arguments» lasciava presagire un nuovo corso *per l'intelligenza, mentre "Socialismo o Barbarie", con Castoriadis, Lyotard, Lefort e l'"Internazionale situazionista"* attorno a Debord, sebbene molto confidenziali, ci erano accessibili e mantenevano il diritto all'utopia, l'ARIP [Associazione per la ricerca e l'Intervento Psicosociologico] si apriva una via nel mondo della formazione e dell'intervento psicosociologico²³.

E ogni nuova questione relativa all'intervento psicosociologico sarà sempre posta da una prospettiva contemporaneamente epistemologica e politica. Le correnti di ricerca istituzionaliste legate all'analisi istituzionale di orientamento psicosociologico e autogestionale (Fonvieille, Lapassade, Lobrot, Lourau) hanno fatto riferimento tradizionalmente ad una paternità originaria identificabile con la psicoterapia istituzionale che si sviluppa a partire dagli anni '40²⁴. È stato però rilevato come quest'ultima sia piuttosto molto più vicina alla pedagogia istituzionale di tendenza psicoanalitica, a cui invece la corrente lapassadiana si è contrapposta. Come ha osservato Lourau a proposito della storiografia delle correnti di ricerca legate all'analisi istituzionale:

la storia che viene raccontata e che ci raccontiamo è ancora molto vicina al romanzo familiare: ci si immagina di avere avuto dei genitori molto diversi dai nostri veri genitori. Ne derivano delle conseguenze spiacevoli, e la corrente lapassadiana dell'analisi istituzionale fa la sua parte nella produzione dell'immaginario²⁵.

Tenterò di ripercorrere sinteticamente la nascita e l'evoluzione di tali movimenti, che hanno contribuito in modo determinante alla genesi di riflessioni ed esperienze ricchissime.

²³ R. Lourau, *La chiave dei campi*, cit., p. 24.

²⁴ Nel 1952, per la prima volta, viene ripreso e utilizzato il termine "istituzionale" dallo psichiatra Daumezon, in riferimento alla psicoterapia. Il termine era caduto in disuso nel lessico psicosociologico postbellico. Cfr. R. Hess et G. Weigand, *Analyse institutionnelle et pédagogie. Fragments pour une nouvelle théorie*, Ain M'lila, Algérie, 2008, p. 51.

²⁵ R. Lourau, *La chiave dei campi*, cit., p. 25.

1.2 Le linee evolutive del movimento istituzionalista

1.2.1 Le origini della Psicoterapia Istituzionale

I movimenti della Pedagogia e della Psicoterapia e Psichiatria Istituzionale nascono intorno ad un gruppo di educatori e psichiatri attivi in Francia a partire dagli anni '30-'40. Uno dei punti-chiave dei numerosi rapporti culturali che arricchirono le attività dei cosiddetti Istituzionalisti è quello tra i fratelli Fernand e Jean e Oury, l'uno insegnante, l'altro psichiatra. Entrambi furono a diverso titolo figure assai rappresentative in quanto referenti dei due principali filoni istituzionalisti: Fernand Oury è uno dei fondatori della Pedagogia Istituzionale, Jean Oury è considerato uno dei padri della Psicoterapia Istituzionale.

Si intende per Psicoterapia istituzionale quel movimento che, poste le prime basi nel decennio '36-'45 in Francia con l'esperienza dell'ospedale psichiatrico di Saint Alban, sviluppò attraverso l'esperienza di un primo incontro tra psichiatria pubblica e psicanalisi²⁶, una consistente riflessione e una pratica intorno ai sistemi di cura. Le questioni critiche poste diventeranno *parterre* teorico comune alla cosiddetta "Pedagogia Istituzionale" il movimento di educatori e insegnanti fondato da Fernand Oury subito dopo la scissione dal gruppo di Freinet, con la quale si realizzerà di fatto, come si è detto, un rapporto di costante interscambio.

Il primo incontro in assoluto tra psichiatria e psicanalisi avviene nel 1925, anno di nascita de *L'Évolution Psychiatrique*, rivista di psicologia clinica e psicopatologia generale che produrrà riflessioni aperte all'accoglimento sia di progetti innovativi che, soprattutto, di nuovi orientamenti psicoanalitici freudiani.

Tali contributi si manifesteranno in particolare nella riflessione su un

²⁶ J. Ayme, *Essai sur l'histoire de la psychothérapie institutionnelle*, in P. Delion (a cura di), *Actualités de la psychothérapie institutionnelle*, cit.

trattamento psichiatrico che si facesse supporto nella vita quotidiana.

Le feconde riflessioni epistemologiche prodotte dal gruppo di lavoro della rivista non avranno però alcuna ricaduta pratica diretta né immediata sulle strutture di cura. Le condizioni necessarie perché ciò possa avvenire, saranno create a partire dalle “Giornate Nazionali” del 1945 e 1947 e chieste a gran voce in particolare dal Sindacato dei Medici Ospedalieri Psichiatri affinché fosse avviato un processo di modernizzazione, di creazione di strutture extra-ospedaliere e di riorganizzazione del personale medico e sanitario effettivo.

La lotta sindacale avrebbe dunque consentito un nuovo orientamento dell'apparato di cura che sempre più si finalizzò all'accoglienza, alla risocializzazione e alla possibilità di un trattamento sanitario assicurato in luoghi il più possibile vicini a quelli di vita degli individui. Il progetto iniziale sarà poi approfondito e sviluppato da un gruppo che si darà il nome collettivo fittizio di *Docteur Batia* (“Speranza”, in basco) e di cui faranno parte Julian de Ajuriaguerra, Paul Bernard, Lucien Bonnafé, Georges Daumézon, Henri Duchêne, Henri Ey, Pierre Fouquet, Sven Follin, Louis Le Guillant, Paul Sivadon, François Tosquelles, Jacques Lacan.

Proprio negli anni della nascita del collettivo *Docteur Batia*, la storia istituzionalista colloca il “mito fondativo” dell'ospedale psichiatrico di Saint Alban, in Lozère, nel cuore del Massiccio Centrale, a 1000 metri di quota. L'esperienza del '40-'45 di fatto segnerà la prima tappa del processo di revisione dell'istituzione psichiatrica come luogo di mera reclusione, contenimento e isolamento sociale. Strettamente legato all'esperienza di Saint Alban è il nome di François Tosquelle, psichiatra catalano e membro del collettivo. Fuggito al regime franchista, viene accolto nella clinica francese da alcuni amici medici, come lui vicini al partito comunista. Il suo diploma in psicoterapia, conseguito in Spagna, non è però riconosciuto in Francia e viene assunto all'ospedale di Saint Alban in qualità di amministrativo (o forse cuoco).

Ma da lì a poco le sue qualità ne faranno un'autorità nel campo: se anche l'istituzione esterna non ne convalida l'autorità, quella interna ne riconosce da subito il valore di grande terapeuta²⁷. Pare pure connesso al mito fondativo l'accadimento (mai realmente verificato) della mancanza di risorse e alimenti conseguente alla guerra e probabilmente a un deliberato intento di non fornirne agli ospedali psichiatrici. Secondo la ricostruzione di Remi Hess, i matti sarebbero stati slegati per esigenze belliche, per lavorare nelle fattorie svuotate dai contadini reclutati. Personale, medici e malati si occuparono così, con la collaborazione della popolazione, dell'approvvigionamento alimentare. Durante l'occupazione, di fatto, l'ospedale era diventato rifugio per i perseguitati dal regime di Vichy e, scrive Ayme, quando Saint Alban diventerà un rifugio per i minacciati dalla guerra (tra cui il poeta Paul Éluard) perderà il suo ruolo di luogo di segregazione per i malati mentali e si attiveranno dinamiche e pratiche nuove che daranno luogo ad una feconda attività teorica²⁸.

Tosquelle, con il suo arrivo, avrebbe diffuso, per attuarne i principi, due libri allora sconosciuti in ambito psichiatrico francese: *Aktivere Krankenbehandlung in der Irrenanstalt* (*Per una terapeutica più attiva nell'Ospedale psichiatrico*) di Hermann Simon, pubblicato in Germania nel 1929 e la tesi di Lacan sulla personalità paranoica *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*, delle quali, durante la guerra, fa realizzare, nelle stamperie dell'ospedale, alcune edizioni clandestine. L'opera di Simon in particolare si fondava sulla tesi che il luogo di cura fosse un organismo malato da curare. Ne risultava così ridefinita la posizione del paziente, che doveva essere parte attiva delle cure attraverso la “terapia occupazionale”: il lavoro sarebbe potuto diventare un mezzo di terapia.

²⁷ R. Hess et G. Weigand, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, cit., p. 54.

²⁸ J. Ayme, *Essai sur l'histoire de la psychothérapie institutionnelle*, cit.

Da Lacan, poi, Tosquelle acquisisce le procedure di comprensione della psicosi che si appoggiano sulle scoperte freudiane.

Le discours du psychotique a un sens; encore faut-il se doter de moyens de lecture et de lieux pour dire. D'où l'importance des rencontres, des échanges et des réunions qui donnent toute leur place à la parole des soignants comme des soignés²⁹.

Viene poi modificato l'assetto gerarchico, attraverso la creazione di *club orizzontali* che coinvolgono l'intero personale. Gradualmente prende forza l'idea secondo cui l'ospedale, da luogo di segregazione e di cura, necessariamente debba diventare luogo attraverso cui ci si cura e in cui il gruppo di curanti si cura a sua volta sfruttando al massimo le potenzialità offerte dalla struttura attraverso *ateliers*, laboratori, attività ludiche ecc. L'ambiente terapeutico deve inoltre consentire ai pazienti di poter comunicare tra loro e esprimere i loro *fantasmi*, le loro angosce, i desideri³⁰. A partire dal 1950 le esperienze istituzionali si estenderanno anche al settore privato. Saint Alban fa scuola e molti psicoterapeuti sceglieranno di formarsi qui. Tra gli altri, Jean Oury, che, iniziato da Tosquelles e dal '47 in analisi con Lacan, ne apprende le tecniche. Nel 1951 avrebbe aperto presso Château de Laborde, vicino Blois, una clinica che ancora oggi resta modello attivo di psicoterapia istituzionale e nella quale poco dopo sarebbe stato raggiunto dallo psicanalista e filosofo Félix Guattari, che vi resterà per tutta la vita. Il fratello di Jean, Fernand, insegnante Freinet, aveva infatti avuto il giovane Guattari come suo allievo a scuola. Laborde si differenzia da Saint Alban per essere un luogo aperto ai dintorni fisici e alle correnti intellettuali che si sviluppano altrove. Sin dagli esordi, difficoltosi per le oggettive limitazioni legate al contemporaneo evento bellico³¹, nella struttura curanti e pazienti si fanno carico dei problemi

²⁹ [Tr.: Il discorso dello psicotico ha un senso; bisogna ancora dotarsi di mezzi di lettura e di luoghi per dire. Da questo deriva l'importanza degli incontri, degli scambi e delle riunioni che cedono interamente luogo alle parole dei curanti come pure a quelle dei curati.], *Ivi*.

³⁰ J. Ardoino, R. Lourau, *Les Pédagogies institutionnelles*, cit., p. 12.

³¹ Di questo Jean Oury racconta in una intervista a *Libération*, 27 Giugno 1998, «Portrait de Jean Oury par Éric Favereau».

materiali e decisionali riguardanti il luogo di cura. Secondo i principi di responsabilità che diventeranno tratti costitutivi della psicoterapia istituzionale, proprio tale presa in carico collettiva ha immediati effetti terapeutici poiché gli scambi sociali favoriscono il reinserimento sociale, l'apprendimento della vita in comune, l'accettazione dell'altro. In breve tempo i migliori psichiatri lavoreranno a Laborde. Per evitare che questo possa renderla una clinica di lusso, Jean Oury chiede e ottiene che l'assistenza sanitaria nazionale garantisca la possibilità di presa in carico a pazienti di ogni estrazione economica e sociale. Si moltiplicano così le "istituzioni interne", per usare una terminologia istituzionalista: il *club* di ergoterapia, il bar, il *club* sportivo, nonostante il potere sulle "istituzioni esterne" (lo statuto del medico, la legge sulle specificità ospedaliere) resti scarsamente modificabile. Un consiglio si riunisce e valuta il lavoro di ciascuno spazio, la sua efficacia funzionale e terapeutica. In questo momento, è stato rilevato, si produce un movimento a partire dalla pratica, e tale momento è stato definito "istituente ordinario"³². Ecco dunque che la rilettura della psicoterapia istituzionale, come si approfondirà in seguito, produce i nuovi concetti di istituzione interna ed esterna, gruppi oggetto e soggetto, analizzatore. Si tratta di termini che entreranno tutti nel lessico istituzionalista e ne caratterizzeranno le pratiche. Si scopre dunque il senso della terapia come valore collettivo.

In quegli stessi anni '50 e '60 si rafforzano le connessioni tra istituti di cura e psicanalisi: la rivoluzione psichiatrica generale tanto auspicata non sarebbe arrivata presto.

³² Secondo la definizione Lapassadiana, con l'espressione "istituente ordinario" si fa riferimento ad all'aspetto istituente continuamente in atto nella "definizione di una situazione", che diventa deposito delle ansie persecutorie e depressive. Cfr. L. Montecchi e G. Lapassade, *L'istituente ordinario, contributo alle scienze dell'educazione*, Pensa multimedia, Lecce 1997.

Il gruppo di operatori di questa prima psicoterapia istituzionale subisce infatti una scissione quando alcuni sceglieranno di schierarsi pro o contro la psicoanalisi, scegliendo tra attività professionale privata o ospedaliera. A questa sarebbe seguita una nuova divisione interna al gruppo psicanalitico nel 1953, legata direttamente alla figura di Lacan, impegnato in una accesa battaglia teorica contro il trattamento della psicosi.

Lacan si interessò molto delle modalità di lavoro della clinica e molte sue proposte teoriche furono rese pratica nella clinica stessa³³. L'intervento di Lacan darà avvio ad una nuova stagione, nella quale la contestazione politica all'istituzione sarà affiancata dai contributi psicanalitici: il movimento viene attraversato dal disvelamento della dimensione inconscia dell'istituzione. Tutti gli istituzionalisti saranno d'accordo sulla necessità di operare una trasformazione del dispositivo di cura, ma non tutti saranno concordi sul ruolo interno ad esso della psicoanalisi. Si scopre in questo momento che è la società a creare il discrimine tra normale e patologico.

La dimensione tecnica, riletta alla luce della dimensione inconscia, è teorizzata in quanto “analizzatore”³⁴ poiché consente la messa in luce dei rapporti reali e non giuridici o puramente soggettivi. Le attività specifiche rivolte ai malati non saranno allora che uno dei tanti supporti e non tecniche curative di per sé. Piuttosto sarà l'analisi dei processi, e degli *acting out* e del linguaggio interno, più ancora dell'attività istituzionale di curanti e curati, a diventare un supporto per la cura, che diventa cura dell'intera istituzione.

³³ Accusato da colleghi vicini alle correnti americaniste di effettuare trattamenti “non ortodossi”, nel corso di una conferenza dell'Istituto di Psicoanalisi del 1949 fu letteralmente messo alla porta dallo psicanalista Lebovici, il quale, a inizio della prima giornata, affermò che: “ceux qui pensent que l'inconscient est structuré comme le langage ne sont pas obligés de rester dans la salle”. [tr.: Coloro i quali pensassero che l'inconscio è strutturato come il linguaggio non sono obbligati a restare nella sala.] R. Hess et G. Weigand, *Analyse institutionnelle et pédagogie. Fragments pour une nouvelle théorie*, cit. p. 56.

³⁴ R. Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Ed. de Minuit, Paris 1970.

Nella clinica di La Borde saranno elaborati per la prima volta i concetti di *transfert*, di *contro-transfert istituzionale* e soprattutto quelli di *trasversalità* e di *analizzatore* che ancora oggi hanno grande rilievo teorico in area psicoterapica, pedagogica e socio-analitica. Ma soprattutto sin dagli anni '60 questo apporto teorico alimenterà la riflessione della Pedagogia Istituzionale³⁵.

1.2.3 Le origini della Pedagogia Istituzionale

Tra gli anni '60 e '80 in Francia, in alcuni paesi francofoni, in alcuni paesi europei e in America Latina, si assisterà alla nascita e alla diffusione delle teorizzazioni e delle pratiche della Pedagogia Istituzionale. Si potrebbe dire che le pedagogie generate dal movimento istituzionalista nascono come esito delle turbolenze prodotte dall'incontro-scontro di differenti correnti ideologiche. Didier Anzieu le ha sistematizzate sulla base della rappresentazione sociale dei “gruppi”³⁶, cioè sulla base della modalità di ciascuna corrente psicosociale di prefigurarne i tratti costitutivi. Da un punto di vista psicoanalitico le dinamiche sociali potrebbero essere identificate direttamente con una prassi e una specifica situazione cioè con il gruppo stesso, senza la mediazione di un modello teorico che fondi e articoli tale connessione³⁷.

La prima corrente avrebbe ricevuto la spinta dalla presa di coscienza dei limiti di un'organizzazione del lavoro di tipo taylorista e dal contemporaneo interesse per la dinamica dei gruppi: si tratta della matrice della scuola che fa capo a Kurt Lewin. Un secondo campo della psicologia sociale applicata comprende invece la psicoterapia di Rogers, la socioterapia di Moreno, gli apporti della clinica psicoanalitica (Freud, Bion). Infine, un terzo campo si costituisce con il contributo delle pedagogie libertarie, montessoriane, freinetiane e della tradizione anarchica, nelle quali “le groupe y apparait conçu comme

³⁵ R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, éd. Universitaires, Paris 1975, p. 25.

³⁶ D. Anzieu, *Introduction*, in *Groupes : Psychologie sociale clinique et psychanalyse*, “Bulletin de psychologie”, n° spécial, Paris 1974, pp. 1-13.

³⁷ R. Carli, R. M. Paniccia, *Psicosociologia delle organizzazioni e delle istituzioni*, Il Mulino, Bologna 1981, p. 39.

s'auto gerant plus encore que s'autorégulant”³⁸.

Spesso le pedagogie istituzionali dovranno fare i conti con il rischio di ricadere in quel riformismo pedagogico al quale desideravano sottrarsi: ad esempio l'attenzione alle relazioni umane che si proponeva in contrapposizione all'organizzazione taylorista, finiva con il riprodurre un'organizzazione più *soft* del lavoro ma pur sempre alienante³⁹.

Tali tensioni animeranno il dibattito interno con grande forza e produrranno numerose scissioni interne (ad esempio quella di Fonvieille e Oury dal gruppo di Freinet, la successiva di Oury da Fonvieille) leggibili anche come punti di rottura critici volti a smascherare l'ideologia e a sviluppare la portata emancipatrice del movimento.

Ripercorreremo brevemente la storia del terzo filone del movimento dall'iniziale origine nel movimento Freinet alla scissione Oury/Fonvieille, in cui si muoverà il gruppo Lourau/Lapassade.

Si attribuisce generalmente l'ideazione dell'espressione “Pedagogia Istituzionale” allo psichiatra Jean Oury, fratello di Fernand, che avrebbe coniato l'espressione nel 1958, nel corso di un convegno del movimento Freinet. In quegli anni le istituzioni educative e di cura francesi ricevevano una spinta di rinnovamento comune sulla scorta delle prime esperienze di psichiatria istituzionale, caratterizzate come abbiamo visto, dalla ricerca di una dimensione maggiormente mediata.

Una prima corrente, in quegli anni, pone prioritaria l'idea della mediazione delle attività socio - terapeutiche ed era permeata dal desiderio di creare *istituzioni interne* ai luoghi educativi e di cura nelle quali e attraverso le quali ripensare le pratiche e i dispositivi. Pedagogisti ed educatori che afferiscono alla Pedagogia Istituzionale hanno ripreso le interrogazioni critiche della psicoterapia

³⁸ [tr.: il gruppo appariva qui concepito come di autogestione più che di autoregolazione] J. Ardoino, R. Lourau, *Les Pédagogies institutionnelles*, cit. p. 7.

³⁹ Cfr. ad esempio la critica di Max Pagé, volta a mostrare come l'autorità *democratica* lewiniana finisca con il ribadire modelli d'autorità consueti. Cfr. M. Guiraud, “Il ruolo dell'insegnante” in G. Lapassade (a cura di), *L'autogestione pedagogica*, cit., pp. 98.

istituzionale per riportarle alle loro pratiche. I due campi presentano così una prima corrispondenza, le une dal punto di vista della “curabilità”, le altre da quello della “educabilità”. Nel quadro scolastico in particolare le speranze di una pedagogia progressista d'impronta marxista che si vuole egualitaria e laica si combina con la presa di coscienza della dimensione politica e i rischi di una trasmissione del sapere in termini élitari. Ci si riaggancia alla tradizione tedesca del “compagno maestro”⁴⁰, agli sviluppi libertari e freinetiani.

Si delineano così due correnti della pedagogia istituzionale francese, quella psicoanalitica e quella autogestionaria, che si sarebbero meglio definite a partire dal 1968, dopo una scissione nella quale sarebbe stato determinante il ruolo di Georges Lapassade. Francis Imbert ha rilevato come la principale differenza tra i due orientamenti consista nell'orientamento al politico ricercato dalla corrente autogestionaria-lapassadiana, laddove la corrente Oury è tradizionalmente legata all'approccio psicoanalitico⁴¹. Scriverà Lourau:

La pedagogia istituzionale di orientamento psicosociologico e autogestionale (Fonvieille, Lapassade, Lobrot, Lourau, ecc.) avrebbe dovuto chiamarsi “autogestione pedagogica” essa è molto più una socio pedagogia che una psicopedagogia⁴².

Da un lato gli insegnanti, dunque, che lavoravano gomito a gomito con gli psichiatri dell'Associazione di Psicoterapia Istituzionale, i quali concentravano la loro attività sull'osservazione clinica della classe e sul lavoro con alunni “caratteriali”, “handicappati” o con difficoltà manifeste. Al tempo stesso tali insegnanti utilizzavano a piene mani le tecniche Freinet, compreso il *consiglio di cooperativa*, sorta di momento autogestionario della classe⁴³. Il loro interesse è principalmente volto alla raccolta di materiale che sarà poi letto e analizzato alla luce delle coordinate psicanalitiche. È del tutto assente però la

⁴⁰ J. R. Schmid, *Le Maître-camarade et la Pédagogie libertaire*, Maspéro, Paris 1936.

⁴¹ Intervista a F. Imbert, Colloque sur Fernand Oury, Nanterre, Novembre 2008 Intervista a Francis Imbert, Université de Nanterre, svolta il 31 Ottobre 2008 nel corso della conferenza « Fernand Oury », Cfr. *infra*, Appendice.

⁴² R. Lourau, *La chiave dei campi*, cit., pp. 25-26.

⁴³ Id., *L'Illusion Pédagogique*, Éditions de l'Épi, Paris 1969, p. 104.

componente sociologica, malgrado sia diffusa una sorta di contestazione alla “scuola caserma”.

Un secondo filone sarà invece costituito da psicosociologi e insegnanti con esperienza in tecniche di gruppo. La non direttività di Rogers sedurrà molti di loro, come pure le tesi rivoluzionarie della sinistra, ad esempio quelle relative all’autogestione. L’istituzione sarà così attaccata e contestata come essenzialmente cattiva. Si tratta, da un certo punto di vista, di un attacco a quelle che Lapassade avrebbe definito “istituzioni esterne” (regolamenti, compiti, orari). Quanto alle “istituzioni interne”, sarà la classe a darsene regolarmente, centrando la riflessione sul funzionamento delle istituzioni esterne. Il progetto più grande della pedagogia istituzionale che qui possiamo definire *autogestionaria* sarà dunque quello di generare atti istituenti. Il motore della riorganizzazione delle istituzioni modificabili è nel potenziale del gruppo-classe costituito da maestro e allievi *in primis*, insieme all’intero corpo di operatori della scuola⁴⁴. È possibile ravvisare, in questa nuova idea del gruppo di lavoro scolastico come sistema interdipendente, una immediata filiazione dalla prospettiva della psicoterapia istituzionale sull’unitarietà delle strutture interne (personale, medici, pazienti) del luogo di cura cui si è fatto prima riferimento. Non esiste dunque una scissione tra curanti e curati, ma si tratta piuttosto di “guarire l’istituzione nel complesso”⁴⁵. Questo sarebbe lo scopo ultimo della psicoterapia istituzionale.

Ma la nozione di istituzione fino a metà degli anni ’60 resterà ancora poco definita sul piano pratico anche per gli insegnanti, ancora troppo legati alla psicoterapia istituzionale. Per i primi autori istituzionalisti e per lungo tempo, il termine istituzione era stato direttamente riferito al luogo di cura/educazione, allo stabilimento fisico. Nel corso del Colloque de Royaumont del Dicembre 1962, sul ruolo dello psicosociologo nella città, il concetto di analisi

⁴⁴M. Lobrot, *La Pédagogie institutionnelle*, Gauthiers Villars, 1967 e anche G. Lapassade, *Propos actuels sur l’éducation*, Gauthiers Villars, 1967.

⁴⁵R. Lorau, *La chiave dei campi*, cit., p. 26.

istituzionale enunciato da Lapassade si riferisce ad una forma sociale concreta⁴⁶. Così pure in un articolo dell'anno successivo, in cui si fa riferimento all'organizzazione stessa dello *stage* in quanto istituzione⁴⁷. Negli anni successivi si rileverà invece invece lo sviluppo dell'idea di istituzione in prospettiva processuale⁴⁸.

1.4 Dalla scissione da Freinet alla divisione del G.T.E. in due correnti: la pedagogia istituzionale (Oury) e la pedagogia autogestionaria dell'analisi istituzionale (Lapassade)

Il momento fondatore della prima pedagogia istituzionale fu connotato da fortissima conflittualità come del resto la storia del movimento tutta, scandita da numerosi momenti di tensione, fomentati da corrispondenze, denunce e ostilità aperte⁴⁹. A questo fece da contraltare il legame familiare e intellettuale tra i fratelli Oury. Essi si faranno rappresentati da un canto della pedagogia ispirata a Freinet, praticata da Fernand Oury, insegnante di scuola elementare e dall'altro della psicoterapia istituzionale del fratello minore Jean. Il movimento Freinet, che contava circa trentamila persone si ispirava ai principi di autonomia e cogestione della classe da parte degli allievi. D'altronde per Freinet, privato di un polmone da una ferita subita nel corso della prima guerra mondiale, non sarebbe stato materialmente possibile sostenere il lavoro con una classe tradizionale. L'organizzazione di un piccolo giornale stampato in classe e venduto all'esterno della scuola favoriva le attività di scrittura, disegno e calcolo. Al di là dell'organizzazione didattica specifica, ciò su cui Hess e Weigand hanno concentrato l'attenzione, è la forte connessione tra il lavoro *in atelier* a scuola, che trasversalmente riguarda tutte le componenti scolastiche,

46 G. Lapassade, *Le Psychosociologue dans la cité*, L'Épi, 1967, p. 223.

47 Id., *Un problème de pédagogie institutionnelle*, Recherche Universitaires, n. 6, 1963.

48 Id., *Socioanalyse et potentiel humain*, Gauthier-Villars, Paris 1975, p. 72.

49 A questo proposito basti tener conto della narrazione che fa Raymond Fonvieille della propria esperienza all'interno del movimento; cfr. R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, cit. p. 64.

genitori compresi, e la procedura della psicoterapia istituzionale⁵⁰. Fernand Oury porterà ancora più lontano tale riflessione riprendendo gli apporti della psicoterapia istituzionale e, insieme a Fonvieille, sviluppandoli in una particolare corrente della pedagogia istituzionale a orientamento psicanalitico. L'inizio della collaborazione istituzionalista tra i due fratelli Oury si colloca intorno ai primi anni '40. Fernand, nato il 18 Gennaio 1920 a Parigi, cresciuto a La Garenne Colombes, morì il 19 febbraio 1998 a Blois. Nell'adolescenza, trascorsa nel periodo interbellico, era stato membro del Fronte Popolare e aveva partecipato attivamente al movimento. Prigioniero politico a La Santé nel 1942, con Tosquelles, vivrà queste esperienze difficili come momenti strutturanti che marcheranno il suo ingresso nella pedagogia. È anche un praticante assiduo di boxe e di judo e da queste disciplina in particolare trarrà ispirazione per la sua pedagogia. Nel 1939 è maestro supplente in una classe di quarantacinque bambini. Sin dall'inizio di questa esperienza si sente però di dover rifiutare l'impostazione della "scuola-caserma" e comprende molto presto che le classi omogenee non sono che un sogno politico, poiché "ciascun alunno è eterogeneo"⁵¹. Si sofferma così a operare una riflessione sul valore del corpo, dei desideri e delle preoccupazioni personali degli alunni, e sul ruolo dell'insegnante: non servirebbe una "macchina per insegnare" ma piuttosto un adulto "vigilante, disponibile, intero, vivo". È a partire da questa consapevolezza che Fernand Oury postulerà che l'educazione non può che essere "su misura", come dichiarano i principi ispiratori dell'educazione nuova e Claparède.

Nel 1945 avvia un giornale nella sua classe. È l'epoca in cui è coinvolto nelle *Caravanes ouvrières* (Carovane operaie), che dirige e in cui ritrova Félix Guattari, (si conoscevano sin dal 1942). In questo periodo si erano intensificate

50 R. Hess et G. Weigand, *Analyse institutionnelle et pédagogie. Fragments pour une nouvelle théorie*, cit., p. 55.

51 Cfr. F. Thébaudin, F. Oury, *Pédagogie Institutionnelle. Inconscient. Groupe. Techniques. Mise en place des institutions dans la classe*, Matrice, Vauchrétien 1995, p. 11.

le riflessioni con il fratello psichiatra Jean, che presto avrebbe raggiunto Tosquelles all'Ospedale di Saint Alban. Tosquelles, detto il "Lacan delle istituzioni", sarà partecipe di quelle ricerche e quei movimenti di pensiero che accompagneranno la pedagogia istituzionale in fase di maturazione (1948). Fernand Oury, in cerca della sua strada e di nuove pratiche e animato da grande curiosità intellettuale, fissa in questo periodo i suoi riferimenti pedagogici. Nel 1949 decide infatti di far parte del movimento Freinet, che in quegli anni contava circa decine di migliaia di insegnanti *practiciens*, cioè praticanti delle tecniche Freinet. Célestin Freinet, nato nel 1896 e maestro in un villaggio ginevrino, dagli anni '20 aveva sperimentato in una piccola scuola rurale i principi della scuola attiva. Come è stato ricordato da Remi Hess⁵², nel corso di un visita di studio nell'URSS nel 1924 avrà modo di confrontarsi con i metodi di Makarenko, da cui sarà profondamente influenzato. Freinet trarrà dallo sperimentatore Makarenko l'interesse per la centralità delle attività di gruppo e la ricerca di elementi di interesse della quotidianità, finalizzati a stimolare la dimensione creativa dei suoi alunni senza perdere il contatto con l'ambiente, costante punto di partenza delle attività. Introdurrà a questo proposito alcuni metodi come il testo libero, stampato in classe, e la corrispondenza interscolastica. Ogni attività tipica dell'ambiente scolastico (mettersi in fila prima di entrare in classe, sedersi a stare a braccia conserte ecc.) viene deliberatamente rifiutata.

Il motivo ispiratore della sua ricerca è l'attenzione a metodi quanto più possibile "naturali", in linea cioè con la libera esplorazione e con le competenze di ciascuno a partire dal principio che così come l'apprendimento del camminare e del linguaggio avvengono per via "naturale", anche quella di ciascun altro apprendimento muove da motivazioni profonde che non possono prevedere alcuna forma di forzatura⁵³.

52 R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, cit. 15.

53 Cfr. AA.VV., *Le journal scolaire: Célestin Freinet (1967), extraits*, «Le nouvel éducateur», n. 177 – Mars 2006, p. 30.

toute méthode est regrettable qui prétend faire boire le cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail⁵⁴.

Pure questa nozione di lavoro trae ispirazione dai principi di Makarenko, presenti nelle linee del Manifesto Comunista (10a tesi): è d'uopo che l'educazione si combini con la produzione materiale⁵⁵

Per Remi Hess:

Cette thèse est d'ailleurs reprise en 1918 par l'état soviétique (décret du 16 Octobre): "Le travail productif collectif et l'organisation de la vie scolaire dans son ensemble doivent assurer l'éducation des futurs citoyens de la République socialiste"⁵⁶.

Freinet parlerà dunque di "lavoro" scolastico rifiutando l'idea di compito, lezione ed esercizio in termini tradizionali: il *lavoro* sarà sempre un'attività libera orientata ad uno scopo reso noto. Tra gli insegnanti attratti dalle tecniche di Freinet alcuni parigini: non solo Fernand Oury ma anche Raymond Fonvieille, Mandine Lhuillery, Michel Falligand, Marie-Joséphé Denis. Il gruppo inizia la sua attività nella zona di Parigi, ma nel 1961, scrive Fonvieille⁵⁷, nascono nell'arco di pochi anni tra questo gruppo di insegnanti dell'Institut Parisien de l'Ecole Moderne (techniques Freinet) e Freinet delle divergenze inconciliabili. La prima difficoltà è di tipo metodologico: le tecniche di Freinet sono pensate per un ambiente di tipo rurale e questo costituisce un limite nella possibilità di applicazione del metodo: come fare pedagogia attiva in città, nella giungla urbana in pieno sviluppo?

Si tratta infatti di prendere atto della difficoltà d'applicazione delle Tecniche Freinet in una grande città. Ma le più grandi tensioni esplosero relativamente

54 [tr.: "è da rifiutare qualunque metodo che pretenda di far bere il cavallo che non ha sete. E' buono qualunque metodo che apre l'appetito del sapere e induce il bisogno potente di lavoro"] C. Freinet, *Les Dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1959, p. 25.

55 R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, cit.

56 [tr.: Questa tesi è d'altronde ripresa nel 1918 dallo stato sovietico (decreto del 16 Ottobre): Il lavoro produttivo collettivo e l'organizzazione della vita scolastica nel suo insieme devono assicurare l'educazione dei futuri cittadini della repubblica socialista"] *ivi*, p. 16.

57 R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, cit., p. 14.

all'ipotesi di una apertura al territorio cittadino, possibile grazie alle potenzialità della distribuzione della rivista dal gruppo creata: "Educateur d'Ile-de-France".

Infatti i responsabili del gruppo a Freinet scriveranno:

Notre volonté d'étendre les techniques Freinet dans les grands centres a entraîné une orientation nouvelle du mouvement de l'école moderne. Ces techniques, plus indispensables en ville qu'ailleurs, sont plus difficilement applicables par des instituteurs qui se résignent mal à une réalité scolaire qu'ils ne peuvent pas changer seuls. Une politique d'action générale et de relations extérieures devenaient nécessaire et, l'expérience nous l'a montré, possible car il suffit d'informer correctement: les conditions que nous préconisons correspondant aux besoins actuels. C'est aussi, théoriquement, l'opinion de C. Freinet mais, dans la pratique, cette politique d'élargissement de notre action constitue une nouveauté et provoque des inquiétudes: son utilité n'apparaît pas d'emblée à la majorité Rurale du mouvement Freinet, qui ne peut s'intéresser sans effort à des problèmes qui ne la concernent pas encore. Des divergences étaient prévisibles et souhaitables dans la mesure où une structure aurait permis les confrontations et les synthèses. Nous savions que les décisions étaient ordinairement prises par C. Freinet devant un Conseil d'Administration de l'Enseignement laïc, plus sensible aux incidences financières immédiates qu'aux conséquences lointaines d'une orientation. Nous savions qu'à tout moment, C. Freinet avait la possibilité de nous faire condamner par une majorité non informée de nos problèmes⁵⁸.

Questa preoccupazione coglie tutti i membri del gruppo che avevano deciso di provare a sperimentare le tecniche freinetiane in città. In fase iniziale la rivista poté godere di un certo successo e fu accolta positivamente dal consiglio di

58 [tr.: «La nostra volontà di estendere le tecniche Freinet nei grandi centri ha generato un nuovo orientamento del movimento della scuola moderna. Queste tecniche, più indispensabili in città che altrove, sono più difficilmente applicabili da insegnanti che mal si rassegnano ad una realtà scolastica che non possono cambiare da soli. Una politica di azione generale e di relazioni esterne diventava necessaria e, l'esperienza ce lo ha mostrato, possibile poiché è sufficiente informare correttamente: le condizioni che noi preconizziamo sono corrispondenti ai bisogni attuali. Questa è anche l'opinione di C. Freinet ma, nella pratica, questa politica di espansione della nostra azione costituisce una novità e provoca alcune inquietudini. La sua utilità non appare di colpo alla maggioranza rurale del movimento Freinet, che non può interessarsi senza sforzi a problemi che non lo riguardano ancora. Alcune divergenze erano prevedibili e auspicabili nella misura in cui una struttura avrebbe consentito i confronti e le sintesi. Noi sappiamo che le decisioni erano prese ordinarmente da C. Freinet davanti ad un consiglio di amministrazione dell'insegnamento laico, più sensibile agli incidenti finanziari immediati che alle conseguenze lontane di un orientamento. Noi sapevamo che in qualunque momento C. Freinet avrebbe avuto la possibilità di farci condannare da una maggioranza non informata sui nostri problemi.»] *Ivi*, p. 16.

amministrazione della cooperativa di insegnamento laico. Ma col passare del tempo il fatto che la rivista venisse distribuita sull'intero territorio e non ai soli membri della "scuola moderna", contrariamente alle disposizioni freinetiane, scatenò polemiche e conflitti di potere piuttosto accesi. Tali tensioni esplosero nella richiesta, da parte del gruppo ortodosso, di tornare alle modalità di pubblicazione interna della rivista. Ma i responsabili della rivista, che avevano subodorato le potenzialità del legame con il territorio e di una capillare diffusione in nuovi ambiti, si opporranno fermamente.

La rivista era infatti uno strumento indispensabile per prendere contatto e incentivare il successo crescente del movimento, arricchendolo di nuove collaborazioni, proposte e nuove forme di comunicazione. Ciò avrebbe consentito, a loro avviso, un maggiore aggancio alla questione della responsabilizzazione individuale. Ma Freinet ribadisce il suo disaccordo. Quando Freinet e un Consiglio di amministrazione invieranno la richiesta di chiusura immediata della rivista, la pubblicazione avviene ugualmente e i due responsabili, Fonvieille e Oury, saranno sospesi dal movimento. I due, per tutta risposta, si propongono di costituirsi "gruppo di studio per la diffusione delle tecniche educative" (G.T.E.).

Nel Marzo 1961, al Congrès de Saint Etienne sulle tecniche freinetiane avviene dunque la frattura nel gruppo di Pedagogia Istituzionale del gruppo Fonvieille-Oury-Denis. La prima assemblea del nuovo gruppo parigino si sarebbe tenuta il 18 maggio 1961.

Remi Hess in quanto storico del movimento istituzionalista ha scritto a proposito che questa scissione sarebbe stata conseguente al rifiuto della maggioranza del movimento Freinet di accettare in particolare una proposta del gruppo parigino: l'ingresso dei medici nel mondo della scuola:

En fait, il est évident que le Groupe de Psychothérapies Institutionnelles auquel travaille le docteur Jean Oury accélère la prise de conscience de pédagogues parisiens quant à l'apport potentiel que l'on peut tirer de la psychanalyse dans le domaine pédagogique. La rupture se fait donc sur une base théorique (l'introduction des sciences humaines dans les champs pédagogiques), mais cette rupture a une réalité géographique: elle oppose

les provinciaux (le centre du mouvement Freinet se trouve à Cannes), aux Parisiens⁵⁹.

Dopo la rottura del cordone ombelicale con il movimento Freinet, seguirà una fase tumultuosa e ricca di timori, originati soprattutto dalla difficoltà del confronto con un movimento che ha già alle spalle trentacinque anni di esistenza⁶⁰. Il gruppo non si rivolgerà più esclusivamente all'ambiente degli insegnanti: nel corso della prima assemblea costitutiva si avvia una collaborazione con Jean Oury con l'intenzione di compiere una svolta di tipo psicoterapeutico.

A questo proposito Fernand Oury nel corso dell'assemblea dichiarerà:

il ne faut pas négliger le fait que les psychiatres ont une expérience dans le domaine coopératif. Or la coopération pose des problèmes qui nous dépassent; il serait intéressant de poser des questions sur ces problèmes:-mettre en évidence la personnalité de l'éducateur sur sa méthode éducative; notre personnalité joue un rôle, il faut essayer de la définir. La thérapeutique institutionnelle dans les hôpitaux psychiatriques ; le milieu prophylactique dans une classe; l'attitude en classe d'enfants difficiles et l'étude des relations dans le groupe de la classe⁶¹.

Il gruppo, che prende il nome di GTE (*Group Techniques éducatives*), fonda

59 [tr: Di fatto, è evidente che il Gruppo di Psicoterapia Istituzionale al quale lavora il dottore Jean Oury accelera la presa di coscienza dei pedagogisti parigini quanto all'apporto potenziale che si può trarre dalla psicanalisi in campo pedagogico. La rottura si compie dunque su una base teorica (l'introduzione delle scienze umane nei campi pedagogici) ma questa rottura ha una realtà geografica: oppone i provinciali (il centro del movimento Freinet si trova a Cannes) ai parigini.], R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, cit., p. 23.

60 Si vedano ad esempio le riflessioni di Fonvieille relative agli orientamenti da privilegiare in questa fase di scissione: "Fernand Oury espérait en son frère Jean, le psychiatre, qui a ses yeux portait une autre auréole. Moi je croyais, par mon habilité, pouvoir obtenir toujours plus de l'institut pédagogique National. » [Tr.: «Fernand Oury sperava in suo fratello Jean, lo psichiatra, che ai suoi occhi portava un'altra aureola. Io credevo, per la mia abilità, di poter ottenere sempre più dall'istituto pedagogico Nazionale.], R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, cit., p. 19.

61 [tr.: Non bisogna dimenticare il fatto che gli psichiatri hanno una esperienza nel campo cooperativo. Ora, la cooperazione pone dei problemi che ci attraversano, sarebbe interessante porre questioni su questi problemi: mettere in evidenza la personalità dell'educatore sul suo metodo educativo; la nostra personalità gioca un ruolo, bisogna provare a definirlo; La terapia istituzionale negli ospedali psichiatrici; l'ambiente profilattico in una classe; L'atteggiamento in classe di alunni difficili e lo studio delle relazioni nel gruppo classe"], *ivi*, p. 20.

una rivista, "Education et Techniques". Il GTE propone alcune innovazioni nel modello Freinet. Le nuove istanze organizzative e gestionali provenienti dall'influsso di Jean Oury e dalle evoluzioni della psicoterapia istituzionale implicano una nuova postura aperta a nuovi sguardi, quali quello medico, psicologico, sociologico ecc. Tra i primi collaboratori del movimento ci saranno Jean Oury e lo psicanalista e filosofo Pierre-Félix Guattari dalla cui collaborazione ci si attende di poter trovare nuove chiavi interpretative di ciò che avviene nelle classi urbane⁶² e una sollecitazione per l'elaborazione di nuovi strumenti e tecniche. Queste ipotesi trovano realizzazione ad esempio nello strumento del *conseil de classe*, all'interno di un modello democratico.

I dissidenti incontreranno in questa occasione anche la psicologia di Lewin e Moreno. Nel Febbraio 1962 si svolge il Colloque de Montry, nel corso del quale circa venti membri del nuovo gruppo GTE si riuniscono per fare il punto della situazione. Ne deriverà un documento, scriverà Fonvieille: "dont Fernand Oury allait faire la Bible du Groupe"⁶³. Fonvieille lamenterà in quella occasione l'eccessiva pressione nella direzione della psicoterapia istituzionale esercitata da Oury. Nello stesso anno Lapassade elabora la teoria dell'analisi istituzionale e della pedagogia istituzionale autogestionaria, che saranno discusse in occasione dello *stage* UNEF del luglio 1962 di Royaumont e del *Colloque de Royaumont* del Dicembre dello stesso anno dal titolo "Le psychosociologue dans la cité"⁶⁴. Remi Hess fa risalire a questa data "l'invenzione" dell'analisi istituzionale nella versione psicosociologica e sociologica. Nel corso del convegno Georges Lapassade presenta a Lobrot Fonvieille e Fernand Oury, in quanto fondatori del gruppo che si era scisso da Freinet. In quella occasione Oury, nella prospettiva dell'apertura alle altre discipline, ritiene opportuno proporre al sociologo Lapassade uno *stage*.

62 A. Lamihi, *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'Ecole de Gennevilliers*, Ivan Davy, Vauchrétien 1994, p. 41.

63 [tr: che Oury renderà Bibbia del gruppo], R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, cit., p. 53.

64 B. This (et al.), *Le psychosociologue dans la cité*, Éditions de l'Épi, Paris 1967.

Nell'anno scolastico '62-'63, Fonvieille, insegnante di scuola primaria, lavora con una classe pioniera in autogestione⁶⁵. Di questa esperienza Fonvieille renderà conto nel libro *l'Autogestione Pedagogica*. Quella importante sperimentazione sarà affinata l'anno successivo e arricchita con lo strumento del *Journal Institutionnel*, diario di bordo che Fonvieille terrà per i dieci anni seguenti, e che proporrà anche agli studenti come strumento di analisi⁶⁶. Alla data del 1963-'64 è stata fatta risalire dunque la nascita e lo sviluppo di quella prima pedagogia istituzionale di tendenza autogestionaria che è in connessione con la psicosociologia e quella di tendenza terapeutica che rifiuta sia la psicosociologia che le posizioni degli psicoterapeuti istituzionalisti (F. Oury-Vasquez).

Il 1963 è pure l'anno della prima pubblicazione de *L'entrée dans la vie* (tradotto in italiano con il titolo *Il mito dell'adulto*), tesi di dottorato di Georges Lapassade. Nel Febbraio 1963 si tiene un secondo *Colloque de Montry* del gruppo GTE sul tema dell'architettura scolastica. Il gruppo è piuttosto solido. In questa occasione Lapassade, che in quel momento fa parte della MNEF (*Mutuelle Nationale des Etudiants de France*, emanazione dell'UNEF) incontra Tosquelle e prende contatti con Oury, in qualità di responsabile delle relazioni esterne del gruppo GTE per pensare al tema di una conferenza. Se, come è stato detto, un momento fondatore viene individuato nel 1962, anno della scissione tra gruppo delle tecniche educative e movimento Freinet, sarà il successivo intervento di Lapassade del 1964 ad acuire le tensioni interne già presenti nel gruppo G.T.E.

Nel Gennaio del 1964 Lapassade avvia una breve corrispondenza con Oury sull'organizzazione della conferenza prevista il 23 Aprile. Propone di svolgere l'analisi del gruppo e dell'istituzione nel corso dello *stage* stesso e uno *stage* di

65 R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, cit., p. 76.

66 Dell'esperienza dell'anno '63-'64 Fonvieille renderà conto con un articolo su *Education et techniques* (n.15 marzo 1964).

autoformazione in autogestione. Si tratterebbe di lavorare sulle resistenze allo scopo di analizzarle. Non si tratterebbe, però, di farne una “provocazione emozionale” alla Lewin, ma di avviare una procedura di intervento a partire dal fatto che la questione dell'istituzione deve porsi come centrale e determinante rispetto a quella della formazione. La richiesta di Lapassade pone una questione politica e spaccherà il gruppo. Il rapporto tra Oury e Lapassade si romperà definitivamente nel corso dell'intervento socio analitico svolto da Lapassade al “Colloque de Colombe”, tenutosi dall'11 al 14 Febbraio 1964. In quella occasione, ricorda Remi Hess:

Lapassade met en relation les pédagogues institutionnels qui bénéficient de l'héritage freinétiste, de l'héritage du G.T.E., et donc de l'acquis de la psychothérapie institutionnelle, avec le courant des groupes dont l'entrée en France date de 1956, et avec le courant politique, qui prend racine dans une analyse de l'autogestion, comme théorie et comme pratique, qui s'intéresse de près à l'issue de la guerre d'Algérie, à l'évolution du socialisme yougoslave.⁶⁷

e raccontato nel dettaglio da Fonvieille⁶⁸:

sa méthode, qui relevait plus de l'accusation et de la dénonciation que de l'analyse compréhensive, consistait à fouailler les pauvres participants du groupe, et plus particulièrement les dirigeants, pour stigmatiser leurs non dits et leurs contradictions, leurs volontés de pouvoir et leurs manipulations cachées. Il appelait cela “remuer la merde” et il le faisait bien⁶⁹.

Quello stesso anno viene pubblicata la prima edizione di *Groupes, organisations et institutions* (in traduzione italiana noto come *L'analisi*

67 [tr.: “Lapassade mette in relazione i pedagogisti istituzionali che beneficiano dell'eredità freinetista, dell'eredità del G.T.E, e dunque delle acquisizioni della psicoterapia istituzionale, con la corrente dei gruppi il cui ingresso in Francia risale al 1956, e con la corrente politica che ha le sue radici in una analisi dell'autogestione, come teoria e come pratica, che si interessa da vicino alla fine della guerra d'Algeria, all'evoluzione del socialismo jugoslavo”], R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, cit., p. 32.

68 [tr.: “il suo metodo, che si connotava più come accusa e denuncia che non come analisi globale, consisteva nell'esaminare i poveri partecipanti al gruppo, e in particolare i dirigenti, per stigmatizzare i loro non detti e le loro contraddizioni, la loro volontà di potere e le loro manipolazioni nascoste. Chiamava questa attività: «rimiscolare la merda» e lo faceva bene”] R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, cit., pp. 113-129.

69 M. Lobrot, *Préface*, in R. Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, cit., p. VII.

Istituzionale) di Lapassade e, da parte di Castoriadis (noto al tempo come Cardan) di un primo articolo che introduce i concetti meglio definiti di istituzione, istituito ecc.⁷⁰. Oury propone di ripiegare su Aida Vazquez che propone un intervento meno rischioso: si tratterebbe di lavorare con i sociogrammi e ne riporterebbe l'esperienza. La scelta di rifiutare la proposta lapassadiana determina però una nuova scissione tra Oury e Fonvieille, interessato all'apporto Lapassadiano:

Des tensions entre la tendance de Fernand Oury et celle de Raymond Fonvieille se font jour. Fernand Oury donne priorité à l'apport psychanalytique, alors que Raymond Fonvieille donne priorité à l'apport du premier mouvement des groupes (dynamique des groupes) et surtout à la dimension politique de la pédagogie (vers l'autogestion)⁷¹.

Hess, con Ginette Michaud, ritiene che sul piano teorico non ci fossero le basi per una necessaria scissione: essa sarebbe semplicemente esito dello scontro fra le personalità dei responsabili fondatori.

Il y avait une solide dimension libidinale dans la restructuration de ce groupe comme dans d'autres, mais elle a dégénéré en l'opposition de personnes. L'unité organisationnelle va voler en éclats⁷².

La scissione è così realizzata: il gruppo di Oury si connette a quello di Jean Oury e a Guattari, rinforzando l'orientamento interessato alla dimensione psicoanalitica dell'istituzione che sarà definito da lì in poi "Pedagogia Istituzionale".

En 1964, Fernand Oury, inversant le sigle du Groupe des Techniques Educatives, fonde le Groupe d'Educatives Thérapeutiques qui fait partie de la F.G.E.R.I. (Fédération des Groupes d'Etudes et des Recherches Institutionnelles); à partir de ce moment, il est clair qu'Oury et Vasquez

70 C. Castoriadis (Cardan), *Marxisme et théorie révolutionnaire*, in "Socialisme ou Barbarie", n. 39-40, Mars-Juin 1965.

71 [tr.: «emergono alcune tensioni tra la tendenza di Fernand Oury e quella di Raymond Fonvieille. Fernand Oury dà priorità all'apporto psicanalitico, mentre Raymond Fonvieille dà priorità all'apporto del primo movimento dei gruppi (dinamica dei gruppi) e soprattutto alla dimensione politica della pedagogia (verso l'autogestione)."], R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, cit., p. 24.

72 [tr.: "esisteva una «solida dimensione libidinale» nella ristrutturazione di questo gruppo come in altri, ma questa è degenerata nell'opposizione delle persone. L'unità organizzativa sta per frantumarsi."], *Ibidem*.

vont insister sur la dimension thérapeutique de la pédagogie institutionnelle.⁷³

La F.G.E.R.I. fino al 1967-1968 si costituisce come federazione, prima di trasformarsi in C.E.R.F.I. (Centre d'Etudes, de Recherches et de Formation Institutionnelle) e raccoglierà al suo interno numerosi umanisti d'area medica, psichiatrica, psicologica, sociologica, urbanistica e pedagogica tra cui Jean Oury, Françoise Dolto, Jean Gabriel Cohn-Bendit, Maud et Octave Manoni, Jacques Ardoino, Pierre Vidal-Naquet, che ne divennero parte costitutiva con le loro ricerche in campo istituzionale. Il gruppo che ha invece Fonvieille come capofila è d'ispirazione più marcatamente psicosociologica e autogestionaria. Ne sono membri, tra gli altri, George Lapassade, René Lourau e Michel Lobrot i quali iniziano da subito un'attività didattica con alunni svantaggiati. Nel corso di queste attività si smorza l'interesse per la dimensione psicoterapeutica a favore di un interesse marcato per la dimensione socio-politica in classe. L'interesse principale del gruppo, e di Fonvieille in particolare, è per le modalità di lavoro con alunni con gravi difficoltà d'adattamento. Si tratta di uscire dal contesto dell'analisi dell'istituzione interna della classe e integrarlo con l'analisi della dimensione istituzionale globale del processo di scolarizzazione, riposizionando la classe nel contesto socio-politico.

Questa uscita dall'istituzione per osservarla dall'esterno può essere considerata la chiave di volta della corrente lapassadiana. In questa uscita prende infatti corpo l'interesse per le esperienze di autogestione che via via sono attuate in modo sistematizzato. Questa è una fase in cui l'autogestione sarà individuata infatti quale “dispositivo analizzatore delle istituzioni”, tema centrale del testo successivo *l'Autogestione pedagogica*⁷⁴.

Tra il 1964 e il 1968 il movimento istituzionalista resta competenza di pochi

73 [tr.: « Nel 1964, Fernand Oury, invertendo la sigla del Groupe des Techniques Educatives, fonda il Groupe d'Educations Thérapeutiques che fa parte della F.G.R.I. (Fédération des Groupes d'Etudes et des Recherches Institutionnelles) ; a partire da quel momento, è chiaro che Oury e Vasquez insisteranno sulla dimensione terapeutica della pedagogia istituzionale.”], *Ibidem*.

74 G. Lapassade, *Socioanalyse et potentiel humain*, cit., p. 69.

ambiti professionali, per trovare nuovo slancio dopo i fatti del maggio '68, laddove la crisi del gruppo appare coincidente con una crisi delle istituzioni nel complesso. Gli eventi del Maggio hanno condotto all'utilizzo diffuso del termine *Analiseur* (analizzatore). Tale concetto, diventerà essenziale per la comprensione del concetto di istituzione. Grazie al contributo del vasto movimento di controcultura di cui si fa portatore, si è dunque considerato il 1968 anno cardine della divisione netta tra il movimento della pedagogia istituzionale e quello della nuova pedagogia autogestionaria. Nel corso del 1969 sarà pubblicato il testo *L'analyse institutionnelle*, di René Lourau, che si configurerà, insieme ad altri, come testo di riferimento e che inaugurerà una nuova stagione di consapevolezza teorica del movimento. Nello specifico, nel prossimo capitolo approfondirò le tematiche relative a questo paradigma, ai suoi sviluppi e al ruolo degli *analizzatori* e di altri dispositivi istituzionalisti.

2. Movimento istituzionalista e scuola.
La pedagogia scolastica del gruppo di Pedagogia Istituzionale di
Oury

Come abbiamo visto, tra i nomi dei primi sperimentatori istituzionalisti in ambiente scolastico si trova quello dell'insegnante Fernand Oury, che fece esperienze sul campo decisive. Oury definisce la sua pedagogia come

«un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité.⁷⁵

L'orientamento di Oury privilegia il lavoro con alunni con problemi d'apprendimento. In occasione di una colonia di vacanza di adolescenti nel 1949, nel 1952 con una colonia materna e ancora nel 1953, a Herbault, inventa il *Consiglio* e le *cinture* di comportamento, tecnica ispirata al judo. Esiste infatti una dimensione disciplinare molto forte nella sua pedagogia, che fa leva sul principio della conquista delle "cinture". In questa prima fase della sua esperienza gli obiettivi pedagogici principali possono essere ricondotti alla costruzione di un patrimonio culturale *comune*, insieme agli alunni e all'interesse per l'autonomia. Il lavoro è al centro, come lavoro emancipatore che consente la costruzione comune delle regole e come progressiva responsabilizzazione degli studenti che parta dalla discussione tenendo conto della gradualità nell'acquisizione delle competenze. Tali competenze conferiscono uno *status* e autorizzano il "tutorato" istituzionale. Oury, come molti altri insegnanti, educatori e ricercatori impegnati nella politica scolastica

75 [un insieme di tecniche, di organizzazioni, di metodi di lavoro, di istituzioni interne, nate dalla praxis delle classi attive. Essa pone bambini e adulti in situazioni nuove e varie che richiedono da ciascuno impegno personale, iniziativa, azione, continuità.], F. Oury e A. Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Matrice, Paris 1991. p. 245

del secondo dopo guerra, nei dieci anni successivi sarà impegnato nel praticare le tecniche Freinet in una classe di città, in “ambiente urbano”. È molto vicino a quella che nel 1952 era definita “psicoterapia istituzionale” e ai suoi principali orientamenti: la psicanalisi e il posizionamento del soggetto (“colui che apprende” e l’insegnante), la dinamica dei gruppi e la psicologia sociale. Freud, Lewin, Freinet (e l’influenza di Marx non manca) questo il riferimento di Oury negli anni ’60 e molti gli aforismi a lui attribuiti che sono in sé dei promemoria per gli insegnanti che seguiranno la sua pedagogia: “Non dire nulla che non abbiamo fatto: si insegna solo ciò che si sa fare e per come lo si è appreso”; “La parola non si dà, si prende”, “Luoghi, limiti e leggi: è la possibilità del linguaggio e dell’educazione”; “Tacere per sentire meglio”⁷⁶.

Aida Vazquez, una giovane psicologa venezuelana, diventerà essenziale per la diffusione e la conoscenza della Pedagogia Istituzionale. In particolare, l’influenza dei concetti psicanalitici diventano pratica in classe: strumenti quali il consiglio di cooperativa, il libero testo, la corrispondenza, i lavori “entrano in analisi”, sono cioè considerati produzione da “déchiffrer-élaborer”, non meno della relazione complessa maestro - allievo⁷⁷. Nell’evoluzione attuale della pedagogia di Oury, che ha avuto un grande continuatore in Francia con Jacques Pain e la sua attività presso il dipartimento di Pedagogia di Nanterre, oggi la differenza è fatta dal campo. Esistono centinaia di classi e di istituzioni “T.F.P.I.” (Tecniche Freinet di Pedagogia Istituzionale) in Francia e altrove che hanno origine da Oury e dai gruppi di educazione terapeutica, istituiti nel 1965. Le “monografie” scritte dai bambini ne sono un po’ la letteratura. Su questo materiale simbolico interviene la psicanalisi, con una lettura della soggettività a scuola, in situazione scolastica. Ma non sarà mai un lavoro sul “singolo caso”. Il caso infatti è quello dell’insegnante e delle sue relazioni di *contro-transfert*.

76 Cfr. F. Oury e A. Vasquez: *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Editions Matrice, Paris 1991; F. Oury e J. Pain: *Chronique de l’école-caserne*, Editions François Maspero, Paris 1972 ; F. Oury e A. Vasquez: *de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* Editions François Maspero, Paris 1971.

77 Jean Oury, *Postface*, in F. Thébaudin, F. Oury, *Pédagogie Institutionnelle*, cit., pp. 156-159

La classe e la scuola sono degli attori decisivi nella strutturazione della personalità del bambino e dell'adolescente e la pedagogia istituzionale ispira gli ambienti educativi, i lavoratori sociali, l'animazione urbana. Porta in essa stessa la matrice del pensiero di una pedagogia della resistenza, di una democrazia "dell'apprendimento" e di prevenzione della violenza. Nel 1972 il gruppo ha sostenuto con forza la creazione di centri di pedagogia e di psicoterapia istituzionali e altre proposte innovatrici, come la proposta di un "Complesso sperimentale", che avrebbe voluto farsi centro attivo e collante tra scuola, formazione e ricerca. Gli scopi prevalentemente oggi perseguiti sono legati alla ricerca di una scuola che sia in buona salute mentale, che si cura e cura le sue relazioni umane, che tiene risolutamente alla democrazia degli apprendimenti, che insegna nel rispetto delle eterogeneità e che per questo riesce a essere efficace. Si tratta pure di un movimento attualmente molto attivo nel mondo: sono numerose le istituzioni scolastiche o i singoli insegnanti che fanno riferimento alle tecniche Freinet e che utilizzano tecniche educative quali la corrispondenza, il consiglio, le cinture ecc. e che si confrontano periodicamente in incontri internazionali

3. Il movimento istituzionalista in Francia e in Europa oggi.

In questa prima fase, in cui il concetto di istituzione è centrale se pur non ancora definito, l'evoluzione del movimento istituzionalista nel rapporto con la psichiatria si può dunque ricapitolare così:

Nel 1942 in Francia nascono le prime pratiche di psicoterapia istituzionale. Secondo Castel⁷⁸ in questa prima fase la dimensione psicanalitica non è dominante: le pratiche della psicoterapia istituzionale “première maniere” assunsero un carattere di contestazione di tipo politico in relazione all'occupazione tedesca. Dal 1947, presso l'Ospedale di Saint Alban, in Lozère, si avviano le prime esperienze di innovazione psichiatrica; nello stesso anno a Bethel, negli Stati Uniti, si svolgono le prime esperienze di studio delle dinamiche di gruppo a partire dalla formazione degli operatori coinvolti nei momenti di analisi. Inizia la pratica del T. Group, che si diffonderà in Francia a partire dal 1955. La contestazione alla psichiatria, che fino a quel momento era stata operata su basi politiche, a partire dal 1956 si svolgerà su basi psicanalitiche grazie ai contributi Freudolacanian⁷⁹.

Tra il 1950 e il 1960 si fanno infatti più stretti i rapporti tra Lacan e le nascenti esperienze della clinica di Laborde. Nel Dicembre 1952 lo psichiatra Daumezon riprende il termine “Istituzionale”, che era caduto in disuso nel lessico psicosociologico, in riferimento alla psicoterapia⁸⁰. Si tratta del primo utilizzo dell'espressione “psicoterapia istituzionale” in questa nuova forma. A questo proposito Ardoino afferma che la corrente dell'analisi istituzionale non nasce come diretta filiazione della corrente filosofico e giuridico “Istituzionale” che ha i suoi referenti in Rousseau, Hobbes, Hegel, Durkheim e Marx ma

78 R. Castel, *Le psychanalyse*, Maspéro, 1972, p. 161.

79 G. Lapassade, *Socioanalyse et potentiel humain*, cit., p. 27.

80 Ivi, p. 15.

piuttosto proprio da questo filone che recupera l' "istituzionale":

C'est, au contraire, au moment où le concept, comme catégorie, tombe en désuétude (Gurvitch) qu'il est réinventé, peut être à cause, justement, de son univocité, par des praticiens⁸¹.

Nel 1960 nasce il movimento antipsichiatrico⁸². La psichiatria tradizionale era stata già contestata nel 1918 dalla psicanalisi, dallo psicodramma, dalle tecniche di gruppo. Quando Franco Basaglia diventa direttore dell'ospedale psichiatrico di Gorizia (1961), si avvia la stagione dell'antipsichiatria italiana⁸³. A questo proposito può essere utile chiarire i rapporti tra il movimento di Basaglia e quello istituzionalista francese⁸⁴. Il pensiero di Basaglia giunse in Francia con un certo successo attraverso la corrente italiana marxista di quegli anni. Si trattava di una delle correnti intellettuali più stimolanti, insieme a quella inglese di Cooper. Nonostante la sollecitazione di importanti istituzionalisti come Guattari e Lourau, la legge di chiusura dei manicomi in sé non fu però mai attuata. Nell'ipotesi di Lapassade, ciò sarebbe avvenuto perché il pensiero radicale che voleva la chiusura dei manicomi e che caratterizzò il movimento antipsichiatrico italiano cozzava con le istanze riformiste della psicoterapia istituzionale francese: non si trattava di chiudere i manicomi, ma di trasformarli, cambiare l'istituzione senza rinunciare ad essa. In Francia dunque non si andò mai oltre il dibattito ideologico politico percepito come espressione di una contestazione della sinistra extraparlamentare. Nell'altra corrente istituzionalista, quella di tipo autogestionario, le amicizie personali di Basaglia con Lapassade ma soprattutto con Lourau e Guattari e con Cooper, che viveva a Parigi, sancirono un rapporto di collaborazione che individuava nella proposta anti istituzionale uno stimolo ed un orientamento verso posizioni

81 "Al contrario, è proprio nel momento in cui il concetto, come categoria, cade in disuso (Gurvitch), che è reinventato, forse a causa, può darsi, della sua univocità, da parte dei pratici" J. Ardoino, *Le désir et l'institution*, in *ivi*, p. IX, nota 9.

82 *Ivi*, p. 27.

83 Cfr. M. Colucci, P. Di Vittorio, *Franco Basaglia*, Bruno Mondadori, Milano 2001.

84

maggiormente radicali. Gli sviluppi antipsichiatrici degli anni '70 favorirono una virata al contesto della discussione della psicoterapia istituzionale fino agli anni '80, anni in cui le istituzioni francesi si trovarono ad attraversare quell'epoca "fredda" che Guattari ha denominato *Les années d'hiver*.

Lapassade afferma che le esperienze di psicoterapia istituzionale francesi, se pur importanti, non hanno costruito una corrente di pensiero "forte". Un piccolissimo gruppo, costituito da Oury, Guattari, Tosquelles ha lavorato in una dimensione che non si è mai posta come *contro istituzionale*, forse per una carenza di cultura alternativa. Lapassade afferma dunque che in Francia non esistono forme contro istituzionali forti come quelle sviluppatesi in Italia. Senza dubbio la psicoterapia istituzionale francese oggi ha visto spingere molto lontano l'esplorazione del nesso teoria e pratica⁸⁵, in particolare con una riflessione consistente sul ruolo della produzione artistica come legame tra esistenza individuale e collettiva⁸⁶. Secondo Hess non si può parlare ancora di un riconoscimento ufficiale della psicoterapia istituzionale e della pedagogia istituzionale, poiché si tratta di movimenti che lavorano in una dimensione di complessità "et elles refusent le néo-simplisme souvent au poste de commandement dans les institutions"⁸⁷.

Remi Hess con la sua opera del 1975, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui* ci fornisce un resoconto dello stato dell'arte della pedagogia istituzionale di quegli anni, dopo circa un decennio dalle prime esperienze fondatrici. Il giovane Hess era entrato a far parte del movimento da cinque anni e scrive in un momento di particolare popolarità e diffusione dell'istituzionalismo. In generale in Europa la diffusione delle due correnti era già avvenuta in Germania, Belgio, Spagna e pure in Africa e in America Latina.

85 Attualmente Jean Oury tiene con cadenza mensile un seminario a Saint-Anne (Paris). Cfr. G. Weigand, R. Hess, *Analyse institutionnelle et Pédagogie. Fragments pour une nouvelle théorie*, cit., p. 59.

86 Cfr. J. Oury, *Art e schizofrénie*, Galilée, Paris 1989.

87 [Tr.: e rifiutano la neo- semplificazione che caratterizza spesso i posti di comando nelle istituzioni], Cfr. G. Weigand, R. Hess, *Analyse institutionnelle et Pédagogie. Fragments pour une nouvelle théorie*, cit., p. 59.

Le opere di Fernand Oury, Aïda Vasquez, Jacques Ardoino, Michel Lobrot, Georges Lapassade, René Lourau, erano diffuse prevalentemente in ambito scolastico ed educativo. Ma a questa diffusione di idee e di testi non corrispondeva direttamente, rileva Hess, una istituzionalizzazione, cioè un processo di fissazione istituzionale delle teorie⁸⁸. Si erano svolte comunque alcune esperienze concrete ispirate direttamente ai nuovi principi istituzionalisti nei due indirizzi, con esperienze significative nelle Università Nanterre, Bordeaux, Vincennes, Grenoble, Montréal, Bruxelles, Belo-Horizonte.

I principi della pedagogia istituzionale erano stati ripresi in area sociale da molti formatori ed educatori, ma anche da consulenti familiari, infermieri, educatori che in quegli anni tentavano esperienze di autogestione pedagogica. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse, (OFAJ) già dal 1972 aveva iniziato a formare con modalità ispirate alla pedagogia istituzionale circa duemila consulenti per i soggiorni. A questi *stages* hanno partecipato René Barbier, Jacques Guigou, Georges Lapassade, Michel Lobrot, Vicky Lobrot, Patrice Ville, Remi Hess stesso. La pedagogia istituzionale era un riferimento, e lo sarà per molti anni, per la formazione interna ad alcuni organismi di formazione, come l'ANDSHA, l'ARIP e il Centre pédagogique des responsables de groupes (CEPREG), che avrebbe condotto un progetto autogestionario negli anni 1968-'70 poi evoluto in un progetto di analisi istituzionale negli anni 1971-1973⁸⁹. Apparentemente dunque, il movimento, a un decennio dalla sua nascita, pare godere di buona salute. Il futuro sembrava inoltre roseo per il fatto di aver saputo trovare l'accesso per il canale universitario, a differenza del movimento Freinet. Ciò ha sicuramente favorito la spinta all'internazionalizzazione dell'esperienza derivante dallo slancio accademico di quella l'Università di Vincennes che, nata nel 1969, si connotava come università Istituzionalista. In anni più recenti troviamo un dipartimento di impronta istituzionalista anche a

88 R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, p. 74.

89 CEPREG, *Situations de formation*, Ed. Universitaires - Cepreg, Paris 1974.

Nanterre, coordinato da Jacques Pain, erede spirituale del gruppo a orientamento psicoterapeutico di Oury. Sin dai primi anni 70 dunque molti anni studenti stranieri, passati da quella università hanno proseguito gli interventi di ricerca in Quebec, Brasile, Germania, Italia, Germania.

In Italia il gruppo di riferimento delle tecniche Freinet è il MCE, movimento di cooperazione educativa. Nato in Italia nel 1951 inizialmente come “cooperativa per la Tipografia a scuola”, fu soggetto a diverse trasformazioni fino quando il movimento fu rinvigorito dalla partecipazione di giovani insegnanti che nel 1968 entrarono nel movimento arricchendolo di istanze politiche molto forti, cercando contatti con sindacati, genitori, le lotte politiche a più ampio raggio, per aggirare il rischio di un isolamento felice⁹⁰. Relativamente alla sua genesi, Lapassade si è espresso nel corso di una intervista⁹¹ rilevando come l’adesione italiana alle tecniche Freinet sia stata caratterizzata, nella sua percezione, da una base se possibile ancora più ideologica e tecnologica di quella di Freinet in Francia. L’interesse per le tecniche didattiche Freinet scema nei primi anni ’70: si privilegia la scelta del lavoro di ricerca ambientale, il rifiuto del libro di testo e si avviano le lotte per il tempo pieno come mezzo contro la selezione. L’impressione è che oggi mantenga con vigore quel puerocentrismo che lo ha contraddistinto come tratto forte (l’organizzazione del lavoro in classe a partire dalle esperienze dell’alunno, la costruzione dei programmi su un piano di ricerca costante, ecc.) ma perdendo forse di vista quel potenziale di critica analitica delle gerarchie istituzionali che caratterizzava la prima definizione della pedagogia istituzionalista voluta dai dissidenti Freinet e che in Italia ha contribuito a numerose conquiste consolidate negli anni ’70 e ’80.

Il lavoro di Fernand Oury è stato invece al centro di interesse sin dagli anni ’70 e ha offerto spunti importanti per la Pedagogia Speciale italiana. In particolare, le teorizzazioni sull’eterogeneità dei singoli hanno direttamente influenzato l’elaborazione di una pedagogia dell’insegnamento individualizzato, in

90 Cfr. M. Orecchia, *Sei anni di contro scuola*, cit., pp. 18-19.

91 L. Montecchi, *Intervista a Lapassade*, cit.

particolar modo per le situazioni didattiche speciali. Tali teorizzazioni hanno consentito di arricchire la legislazione scolastica di interventi lungimiranti e altamente democratizzanti, come l'inserimento dei bambini e delle bambine diversamente abili. A fianco di tale importante rivoluzione scolastica, si è ripensato il ruolo dell'équipe di accompagnamento all'inserimento, progettato come "gruppo misto" di docenti, medici, tecnici specializzati per le specifiche difficoltà d'apprendimento, in un prospettiva di sostegno "alla classe" prima ancora che al singolo. L'impulso maggiormente significativo all'introduzione dell'insegnamento individualizzato si è avuto con l'attività di Andrea Canevaro e del dipartimento di Pedagogia Speciale dell'Università di Bologna.

3.2 Sviluppi attuali della corrente lapassadiana

Relativamente all'orientamento della corrente autogestionaria, è noto che un primo reclutamento di altri istituzionalisti avvenne a partire dal 1973. Lapassade insegnerà tutta la vita a Vincennes, università che sarà poi trasferita a Saint-Denis, a Nord di Parigi, nel 1980. Nel 2008 ancora, pur essendo in pensione da molti anni, aveva una sua stanza e curava la pubblicazione della rivista *Les IrrAductibles*. D'altronde, come è noto, coltivò un rapporto intenso con la Facoltà: scelse di vivere in una casa a pochi metri dall'Università e fino alla morte continuò a pranzare alla mensa universitaria.

Relativamente al gruppo che più direttamente ne ha raccolto l'eredità si può affermare che la volontà di diffondere quanto più possibile le teorie e le pratiche istituzionaliste è stata accompagnata negli ultimi trent'anni da alcuni importanti riconoscimenti interni all'Università. A questo si aggiungono alcuni stanziamenti economici da parte del Ministero dell'Università Francese, che hanno favorito la possibilità di far sviluppare con maggiore specificità un discorso centrato sull'educazione "Tout au long de la vie" in chiave autogestionaria. E così, ad esempio riviste come *Les Irraïductibles. Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle* (con la direzione di Remi Hess), *Pratiques de Formation-Analyses* (con la direzione di Jacques Ardoïno)⁹² o *Les Cahiers de l'Implication. Revue d'analyse institutionnelle*⁹³ del dipartimento di Scienze dell'educazione sono le più importanti riviste del gruppo istituzionalista e si incentrano su tematiche connesse all'educazione permanente e interculturale. Si tratta di pubblicazioni che godono di vasta diffusione nell'ambiente del dipartimento di scienze dell'educazione della

92 Questa rivista nasce nel 1981 alle stampe universitarie di Vincennes, come pubblicazione del servizio di formazione permanente, con lo scopo di contribuire allo sviluppo d una educazione degli adulti diffondendo pratiche, esperienze connesse a quadri teorici che senza tali pratiche resterebbero meri prodotti di consumo.

93 rivista internazionale diretta da Danielle Guillier e Gilles Monceau, nata nel 1997 dal Gruppo di lavoro sull'implicazione che vedeva la presenza anche di René Lourau e Fonvieille fino alla loro morte a cura del Laboratorio di Ricerche e Analisi Istituzionale.

facoltà di Saint Denis e di quello universitario francese in generale e che trovano anche una certa diffusione anche fuori dall'università, nelle scuole (la rivista *Les Cahiers de l'implication* è distribuita ad esempio anche presso il Lycée Autogerée de Paris), e all'Estero: in Germania, Argentina, Brasile, Grecia, Marocco, Colombia, Algeria, Svizzera, Messico, Iran, Polonia. L'attività editoriale istituzionalista in rete è stata pure favorita dal 1997, quando si è istituito presso l'Università *L'Institut d'enseignement à distance* (IED) e la relativa piattaforma di lavoro *on line* che raccoglie migliaia di studenti a distanza provenienti da 54 paesi del mondo.

Volendo delineare l'evoluzione della pedagogia istituzionale, diffusa dunque in Francia e all'estero, anche se con maggior vigore sul campo della formazione più ancora che su quello scolastico in senso stretto, potremmo dire che segue un percorso non lineare, a partire dall'attività di gruppi animati da un sentire comune, affini sul piano ideologico e libidinale e meno su quello organizzativo. Probabilmente, rileva Remi Hess, la trasformazione sul piano organizzativo del GTE in GET (Gruppo di Educazione Terapeutica) secondo la volontà di ridefinizione di Oury, e la successiva organizzazione di *stages* ha facilitato la strutturazione di un solido impianto organizzativo. L'impianto di Lobrot, Fonvieille e Lapassade ha invece faticato parecchio a conquistare una dimensione organizzativa, che peraltro non è mai stata raggiunta del tutto. Questo ha consentito una enorme apertura all'improvvisazione ma ha comportato disagi relativamente alla diffusione della comunicazione. Scriverà a questo proposito Hess:

*Le stage que fait actuellement Lapassade au Maroc (juillet-août 1975), a été décidé en juin, dans les couloirs de Vincennes... Il est difficile de prévenir tous ceux qui sont susceptibles d'être intéressés*⁹⁴.

Un impulso in senso organizzativo al movimento negli anni '70 fu dato da Michel Debeauvais, fondatore del dipartimento di Scienze dell'Educazione di

94 [tr. : « Lo stage che Lapassade fa attualmente in Marocco (Luglio- Agosto 1975) è stato deciso a fine giugno, nei corridoi di Vincennes. È difficile avvisare tutti quelli che potrebbero essere interessati. »], R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, cit., p. 75.

Vincennes che contribuì, per dirla in termini istituzionalisti, alla *istituzionalizzazione* della pedagogia istituzionale⁹⁵. Invitando Lobrot a insegnare nel Dipartimento intendeva sviluppare una dimensione psicosociologica. In seguito furono reclutati Philippe Grauer, facente parte del nucleo dei più anziani dissidenti da Freinet e Lapassade che, come professore del dipartimento di scienze politiche partecipò alla vita del dipartimento di scienze dell'educazione. Rileva Hess che dei sessanta insegnanti incaricati attivi a Vincennes nei primi anni '70, almeno quindici erano riconducibili all'area istituzionalista. In quegli anni, rileva e lamenta Hess, non si poteva però ancora parlare di istituzionalizzazione vera e propria, perché benché ci fossero una evidente attività di ricerca di insegnanti e studenti il sistema non aveva ancora riconosciuto ufficialmente il laboratorio di Pedagogia Istituzionale, la cui presenza era presupposto per rilascio del titolo accademico finale. Ma non fu mai certamente facile il processo di istituzionalizzazione di un movimento dai tratti così marcatamente anarco-libertari, che attingevano all'intera tradizione di Makarenko, di Blonskij, della tradizione libertaria tedesca, delle *kinderladen* antiautoritarie tedesche, dei principi antirepressivi di Summerhill, delle esperienze di contro scuola di Barbiana.

La pédagogie institutionnelle, malgré sa grande diffusion dans le champ des idées, n'est pas encore totalement intégrée par l'ensemble du dispositif institutionnel. D'ailleurs, comme le disait un chef de cabinet du secrétariat d'Etat aux Universités : -Pourquoi voulez-vous que l'on reconnaisse des gens qui veulent détruire nos institutions ?⁹⁶

Si trattava davvero di voler distruggere le istituzioni? L'analisi delle opere e delle esperienze istituzionaliste mostra un quadro ben più complesso e articolato e assolutamente non semplificabile in termini anti istituzionali. Di questa articolazione complessa tratterò nel capitolo successivo.

95 *Ibidem*.

96 [tr. : "La pedagogia istituzionale, malgrado la sua grande diffusione nel campo delle idee, non è ancora totalmente integrata nell'insieme del dispositivo istituzionale. D'altronde, come diceva un capo di gabinetto del rettore: Perché volete che si riconoscano persone che vogliono distruggere le nostre istituzioni?"], *Ivi*, p. 76.

CAPITOLO SECONDO

2 Analisi critica delle opere e delle pratiche istituzionaliste pedagogicamente più rilevanti per la dimensione interculturale

All'inizio del 2007 il Ministero dell'educazione di Bade-Wurtemberg chiese a Gabrielle Weigand, incaricata di scienze dell'educazione della Pädagogische Hochschule di Karlsruhe e autrice di numerosi scritti su tematiche istituzionaliste, di ripubblicare un suo libro del 1983 sulla Pedagogia Istituzionale e di scriverne un secondo finalizzato a recuperare l'autogestione pedagogica come possibile pratica educativa. Alcune tematiche emerse dal movimento istituzionalista, rimaste per decenni quasi del tutto ignote o marginali, sembravano poter fornire soluzioni utili per superare la crisi dell'educazione in Germania. L'accoglimento della proposta si concretizzò con una collaborazione con Remi Hess per una riedizione aggiornata di un testo pubblicato venticinque anni prima e dedicato agli sviluppi della Pedagogia Istituzionale. Sulla scorta di questo rinnovato interesse manifestatosi oltrefrontiera, Karen Illiade ha rintracciato alcune cause dell'adombramento del movimento negli anni '80 in Francia e in Europa⁹⁷. Tale riflessione pare molto utile perché rivela, per alcuni versi, l'esistenza di una dimensione consapevole di "eccentricità" interna al movimento, tratto che ne diventa, *bongré-malgré*, costitutivo: gli istituzionalisti sanno di essere percepiti come "marginali" o "rivoluzionari" ma tale posizione, rispetto al mondo accademico in primo luogo, viene giustificata dalla istituzionalista Illiade come conseguente alla volontà dei membri del gruppo di perseguire scelte poco coerenti con l'impianto burocratico e conservatore preteso dall'istituzione universitaria. Da qui la scelta di elaborare teorie e

⁹⁷ K. Illiade, *Présentation*, in R. Hess, *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*, nuova edizione 2008 on line.

pratiche orientate all'incompiutezza più che alla compiutezza formale e standardizzata, nella proposta, di ascendenza marxiana, di *uomo totale*⁹⁸ in opposizione al modello di uomo professionalizzato, con la messa in discussione critica delle organizzazioni e delle dinamiche di potere interne piuttosto che con l'accettazione delle gerarchie classiche, con il lavoro *regressivo-progressivo* e la conseguente necessità di una ridefinizione dei tempi e degli spazi⁹⁹, con la costante attenzione ai meccanismi impliciti del potere e con una visione dei soggetti il più possibile complessa. I terreni su cui lo scontro si è fatto più acceso sono stati quelli della scuola e della pedagogia psicosociale. Quando, infatti, a partire dagli anni '80, ebbero larghissima diffusione le pedagogie "per obiettivi", soprattutto con Daniel Hameline e Philippe Meirieu, si avviarono pratiche di professionalizzazione del lavoro di insegnante che avrebbero finito col favorire la realizzazione totale della burocrazia, con una progressiva frammentazione del corpo degli alunni e degli insegnanti, proprio mentre, paradossalmente, negli stessi anni il *taylorismo* usciva dalle fabbriche:

Ignorants le mouvement de l'histoire, la sociologie du quotidien d'H. Lefebvre, les recherches de F. Guattari sur la transversalité, celles de G. Lapassade sur la critique de la bureaucratie, l'effort de M. Lobrot pour écouter l'autre, la persévérance de R. Fonvieille pour former des hommes, les recherches sur le journal ou la théorie des moments de Remi Hess, ces bureaucrates de la réforme pédagogique ont labellisés les institutionnalistes comme révolutionnaires. Parce-que nous considérons l'enfant comme une personne à part entière, parce que nous croyons à l'inachèvement

98 Cfr. H. Lefebvre, *La somme et le reste*, Anthropos, Paris 2009, pp. 579-593.

99 Il metodo di impronta Lefebvrina del lavoro regressivo-progressivo è uno dei riferimenti teorici principali di Remi Hess, dell'analisi istituzionale recente e della socioanalisi. Si tratta di un approccio che caratterizza la procedura scientifica. L'analisi del presente dissocia la dimensione dello spazio e del tempo e consente di far emergere le contraddizioni. Una volta identificate, si può tentare una individuazione del momento in cui si originano con un'analisi regressiva nel passato. Cfr.: H. Lefebvre, *La vie quotidienne dans le monde moderne*, Gallimard Idées, Paris 1968, pp. 345-346.

de l'homme, ces politiques de médias continuent à nous disqualifier. Ces jouisseurs de la bureaucratie imposent à l'école une division sociale du travail complètement rétro. Sous couvert d'une humanisme de façade, ils ont détruit le projet de faire de la pédagogie une science humaine. Occupant des postes clés dans l'appareil d'Etat, tous les partisans de cette pédagogie de la déshumanisation ont infantilisé les futurs enseignants, et mis l'école publique dans une impasse¹⁰⁰.

L'interesse rinnovato (quanto meno della Germania) per le tematiche istituzionaliste parrebbe dunque essere conseguente al dichiarato fallimento di quelle politiche educative che nell'ultimo ventennio avevano perso di vista la centralità della *persona*. Si tratta di una sorta di ritorno al vecchio che appare nuovo perché caduto nell'oblio. Nella fattispecie, il primo recupero tematico ha riguardato l'autogestione¹⁰¹ e il primo terreno su cui si è tentato un rinnovamento in chiave istituzionalista è stato quello della scuola. Si sono così proposte pratiche riflessive che consentissero un ancoraggio al teorico, avviando una doppia implicazione caratterizzante lo sforzo del pedagogo istituzionalista. Potrebbe valere la pena esplicitare tali teorie e pratiche, a partire dalla rilettura di quei testi e dalla narrazione di quelle esperienze

100 K. Illiade, *Présentation* in R. Hess, *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*, cit. [Tr.: "Ignorando il movimento della storia, la sociologia del quotidiano di H. Lefebvre, le ricerche di F. Guattari sulla trasversalità, quelle di G. Lapassade sulla critica della burocrazia, lo sforzo di Lobrot per ascoltare l'altro, la perseveranza di Fonvieille per formare gli uomini, le ricerche sul diario o la teoria dei momenti di Remi Hess, questi burocrati della riforma pedagogica hanno etichettato gli istituzionalisti come rivoluzionari. Perché noi consideriamo il bambino come una persona in sé, autonoma, perché crediamo nell'incompiutezza dell'uomo, questi politici dei media continuano a denigrarci. Questi amanti della burocrazia impongono a scuola una divisione sociale del lavoro completamente rétro. Sotto la maschera di un umanesimo di facciata, hanno distrutto il progetto di fare della pedagogia una scienza umana. Occupando dei posti chiave nell'apparato di Stato, tutti i partigiani di questa pedagogia della disumanizzazione hanno infantilizzato i loro futuri insegnanti e bloccato la scuola pubblica in una impasse"].

101 Come ha rilevato Lourau, qualcosa di simile era già avvenuto nel 1968. Nel fermento di quell'anno si assistette infatti all'entusiastico lancio della teorizzazione autogestionaria. Si trattava di una falsa novità, giacché la pratica era già nota ai repubblicani spagnoli nel '36-'38 e ad alcuni movimenti di orientamento libertario cfr. R. Lourau, *La chiave dei campi*, cit., p. 33.

che nell'arco di una cinquantina di anni hanno segnato la strada del movimento. A partire da questa disamina, si potrebbe pure meglio comprendere il rinnovato interesse pedagogico in area germanica e francese e le nuove declinazioni del discorso istituzionalista su temi di relativamente nuova emergenza, come la questione dell'interculturale che, se pure non presente nei primi lavori, si afferma rapidamente in anni recenti guadagnando grande centralità e avviando nuove ipotesi di lavoro. Se dunque l'attività dei molti autori istituzionalisti e i loro testi, i convegni, i laboratori universitari e le riviste che hanno prodotto, i testi chiave comparsi in anni più recenti si sono posti come bussole e termometro del guazzabuglio istituzionalista e hanno fornito concretamente strumenti di lavoro per insegnanti, formatori ed educatori che desideravano elaborare progetti, dispositivi di lavoro, modalità di intervento, potrebbe essere interessante comprendere quale ventaglio teorico e quale apparato di pensiero si possa intravedere a monte di un movimento che allo stato attuale reclama una maggiore diffusione e visibilità, con toni spesso entusiastici:

Pratiquons l'autogestion pédagogique et la pédagogie institutionnelle partout, où c'est possible: dans la famille, l'école, à la fac, dans le cadre d'une éducation tout au long de la vie! Rénovons avec la visée de l'homme total! Développons nos moments du travail intellectuel, du travail manuel! Développons nos ressources artistiques! Osons voyager! Devenons peintres, danseurs, flâneurs! Apprenons à faire l'amour, à aimer les autres, à aimer lire et écrire! Découvrons les ressources de l'interculturel et du jardinage ! Soyons des amateurs, des amateurs de l'humain, de la vie, du mouvement! Bougeons! Pour cela, apprenons à nager entre deux eaux¹⁰².

102 [tr.: "Pratichiamo l'autogestione pedagogica e la pedagogia istituzionale ovunque, dove possibile: in famiglia, a scuola, in facoltà, nel quadro di una educazione nel corso di tutta la vita! Rinnoviamo con lo sguardo dell'uomo totale! Sviluppiamo i nostri momenti di lavoro intellettuale, di lavoro manuale! Sviluppiamo le nostre risorse artistiche! Osiamo viaggiare!

In ogni modo, è chiaro come la figura maggiormente rappresentativa, nonché utile ai fini del nostro discorso, sia Georges Lapassade. Studioso eccentrico e in un certo senso controverso, il suo nome è associato all'autogestione pedagogica, ma nel corso della sua attività, a dire il vero poco conosciuta in Italia, sarà inventore del movimento dell'analisi istituzionale, che fonderà insieme a René Lourau, poi con Remi Hess. Lapassade ha certamente sviluppato un pensiero complesso, contraddistinto da una ricerca mai separata dalla pratica pedagogica quotidiana. In qualche modo, alla figura di Lapassade non è improprio associare il concetto di *praxis*. Per altro, Lapassade si presenta come pensatore di frontiera, almeno dal punto di vista epistemologico. Ciò in quanto il suo percorso di ricerca si dipana, attraversandole, lungo l'analisi filosofica, etnologica, sociologica e pedagogica. Nato ad Arbus, vicino Pau nel 1924 è morto nel luglio 2008 a Stains. Fu insegnante nel 1944 e proseguì gli studi in Filosofia a Montpellier e poi a Parigi. Negli anni '50 visse a Parigi, avendo modo di frequentare gli intellettuali dell'epoca. La sua presenza tra gli studenti nel decennio '58-'68 avrà un'influenza non indifferente sui fatti del Maggio parigino.

Agrégé all'università, poi dottore in lettere nel 1962, sarà assistente di sociologia a Tunisi dove comincia a interrogarsi sui fenomeni di *trance*. È chiaro, lo vedremo, il fatto che il soggiorno magrebino abbia avuto una significativa influenza sul suo percorso di ricerca.

Tornerà a Tours nel 1966 e vivrà da vicino i fatti del maggio parigino. Non è inverosimile sostenere che senza Lapassade, e in generale senza il

Diventiamo pittori, danzatori, flâneurs! Apprendiamo a fare l'amore, ad amare gli altri, ad amare leggere e scrivere! Scopriamo le risorse dell'interculturale e del giardinaggio! Siamo amatori, amatori dell'umano, della vita, del movimento! Muoviamoci! Per fare ciò, impariamo a saper navigare tra due sponde.”], K. Illiade, *Présentation*, in R. Hess, *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*, cit.

lavoro degli istituzionalisti, il maggio francese sarebbe stato diverso, forse meno ricco di suggestioni libertarie.

Rifluita la scintilla della rivolta totale contro lo stato di cose esistenti, il Nostro si dedicò allo sviluppo della neonata Università di Vincennes, poi a quella che ne derivò dal trasferimento nel quartiere di Saint Denis da cui prenderà il nome. Nel 1971 sarà Professore di scienze dell'educazione a Parigi Saint Denis, eletto a Vincennes da una assemblea generale degli studenti. Vivrà intensamente l'Università, creando numerosi dipartimenti e aprendosi a nuovi contatti teorici, in particolare a partire dagli anni '80, all'etnografia. Da gli anni '80, infatti, si occupa di microsociologia ed etnografia dell'educazione e, in parallelo, sviluppa la questione della *dissociazione mentale* e delle *identità multiple*. Proprio per esplorare la tematica degli stati modificati di coscienza, intensifica i viaggi nel Sud Italia interessandosi ai fenomeni del tarantismo e intraprendendo una collaborazione con il dipartimento di Antropologia dell'Università di Lecce, con il sociologo delle religioni Pietro Fumarola¹⁰³ costruendo al contempo una fitta rete di relazioni. La ricerca sugli stati di dissociazione indotti dalla prigionia lo avvicina al gruppo della cooperativa Sensibili alle foglie, all'interno della quale alcuni prigionieri avevano avviato una riflessione sulle risposte date dai reclusi alla ritualizzazione totalizzante della prigione(1986) e sullo stato di transe come risorsa vitale. Conduce insieme al sociologo Roberto De Angelis un lavoro di ricerca Sulla transe e sull'hip-hop sull'hip hop. Sulla tematica della psichiatria avvierà un lavoro sul campo a Rimini con Leonardo Montecchi, psichiatra vicino alle posizioni di Bauleo. Condurrà indagini sulla danza in Sardegna, insieme a Salvatore Panu, Ornella d'Agostino e Salvatore Melis,

103 Sulla presenza di George Lapassade in Italia Cfr. G. Zappatore (a cura di), *All'Ombra di George Lapassade. Testimonianze e aneddoti dal Salento*, Sensibili alle Foglie, Dogliani 2009.

danzatori e ricercatori attivi. Con Boumard e Vito D'Armento avvia un lavoro sull'etnografia della scuola che porta alla costituzione della *Società Europea di Etnografia dell'Educazione*.

Hess dà notizia di un ultimo viaggio di Lapassade in Salento e delle implicazioni di un incontro sull'analisi istituzionale cui prendono parte tutti i protagonisti del movimento in Italia¹⁰⁴.

Lapassade andrà in pensione nel 1992 e proprio allora prenderà in affitto una casa poco distante dall'università. Qui ha ospitato molti studenti senza casa o stranieri senza mezzi, continuando a redigere riviste, a pubblicare nuovi libri e a viaggiare nonostante i problemi di salute, in una frenetica attività di studio e ricerca. Vastissima la sua produzione teorica. Le opere sono state suddivise operativamente da Remi Hess, suo principale erede spirituale e più autorevole dei suoi biografi, in *Ricerche Istituzionali, Saggi e Racconti*¹⁰⁵:

Il a commencé par la psychosociologie. Il a élargi la critique de la dynamique des groupes à la dimension de l'institution. Il a fondé, avec quelques autres, le mouvement de l'analyse institutionnelle, lui-même a produit beaucoup de textes sur ce sujet, pas seulement des livres mais aussi des numéros de revues, etc. Puis il a dépassé ses premières conceptions sur l'analyse institutionnelle a partir d'une confrontation avec d'autres courants comme l'interactionnisme symbolique, l'ethnométhodologie et plus largement, les microsociologies, la sociologie qualitative¹⁰⁶.

104 R. Hess, *Cara Italia*, Vol. 2. Presses Universitaires de Sainte-Gemme, Sainte Gemme 2007, pp. 163-267.

105 Si tratta della raccolta preparatoria *Psychosociologie de l'éducation, L'itinéraire de Georges Lapassade* interna ad un progetto editoriale *in fieri* che dal 2008 mira alla selezione e alla raccolta di tutti i materiali inediti o di difficile reperibilità di Lapassade, curata da Benyounés Bellaghech, Lucette Colin, Véronique Dupont, Remi Hess, Kareen Illiade, Gabriele Weigand, con la prefazione di Mohamed Daoud (reperibile, insieme ad altri testi, in: <http://education-vie.univ-paris8.fr/docs/spip.php?article6>).

106 [Tr. : Ha iniziato con la psicologia. Ha esteso la critica della dinamica dei gruppi alla dimensione dell'istituzione. Ha fondato, con altri, il movimento dell'analisi istituzionale, ha lui stesso prodotto molti testi su questo tema, non soltanto libri ma anche articoli, etc. Ha poi superato le sue prime concezioni sull'analisi istituzionale a partire da un confronto con altre

Dopo il 1968, scrive Colin, le sue opere seguono quattro filoni di ricerca che costituiscono momenti molto forti della sua “personalità multipla”¹⁰⁷: quello psicosociologico, quello etnologico, quello sociologico e quello relativo alla questione dell’implicazione.

Relativamente al primo filone, il primo impulso deriva dal lavoro socio analitico e dalla riflessione condotta con i gruppi. Dal 1973 Lapassade si interessa a Reich, Lowen e alla bioenergetica. Entra in contatto con il “movimento del potenziale umano” che ha origine negli Stati Uniti e si connette ai lavori dell’ultimo periodo di W. Reich. Dal 1984 si occuperà di etnometodologia, etnografia della scuola e di ricerca-azione inglese.

Il filone della ricerca etnologica si origina con l’esperienza tunisina, a metà degli anni ’60. In quegli anni si interessa ai fenomeni di trance e possessione che accompagnano rituali cui assiste. Questa ricerca procede in Brasile, in Marocco e in Salento, dove entra in contatto con il gruppo di antropologia dell’università di Lecce e Brindisi (D’armento, Fumarola).

L’asse sociologico può considerarsi prevalentemente orientato sulla questione delle istituzioni, a partire da quella universitaria. Dal 1976 la ricerca si trasforma in *analisi interna* presso l’università di Saint Denis. Ha anche svolto attività di ricerca sui giovani della *banlieue* e sul fenomeno *hip-hop*, che visse con partecipazione.

Quarto asse, quello dell’implicazione: tenta in questo senso la scrittura di una autobiografia ma incontra la difficoltà principale di integrare i

correnti come l’interazionismo simbolico, l’etnometodologia e più largamente, le microsociologie, la sociologia qualitativa.”], R. Hess, “L’homme inachevé”, (entretien de Georges Lapassade avec Gérard Gromer, Christine Goémé et Rémi Hess à France Culture le vendredi 7 février 1997), in: *Pratiques de formation-analyses*, supplément au numéro 33, 1997, p. 5.

¹⁰⁷ Il riferimento è qui alla teoria della dissociazione come risorsa il cui riferimento principale è costituito dalle teorizzazioni di Pierre Janet. Cfr. G. Lapassade, P. Boumard, M. Lobrot, *Le mythe de l’identité*, Anthropos, Paris 2006.

molteplici aspetti identitari. Sviluppa così una teoria della dissociazione che rompe con la prospettiva patologica evidenziando come la dissociazione possa essere una risorsa.

2.1 La neotenia e l'elogio dell'incompiutezza: *il mito dell'adulto*.

Seguendo un ordine di analisi cronologico, desidero in primo luogo soffermarmi sull'analisi del contributo della tesi di dottorato del giovane George Lapassade, pubblicata nel 1963 con il titolo *L'Entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Una lettura di questo testo, tradotto per l'Italia nel 1971 con il titolo *Il mito dell'adulto*, offre spunti e suggestioni che si connotano pedagogicamente per la loro rilevanza politica e interculturale. Tra gli altri, Lapassade introdurrà un concetto, quello di *educazione permanente*, che sarà poi sviluppato nei decenni successivi dai teorici dell'apprendimento nel corso di tutta la vita¹⁰⁸. Per questa ragione la traduzione del titolo della sua opera in italiano, piacque all'autore stesso ben più dell'originale “L'entrée dans la vie”¹⁰⁹.

Un primo punto di analisi è offerto già dal titolo scelto per la traduzione italiana che rimanda al concetto di adulto, per l'appunto. Con questo lavoro Lapassade, desidera condurre un'indagine sul significato di “ingresso nella vita”, indagine che diventa pretesto per l'analisi del significato di “adulto”, utilizzando un modello che contemporaneamente si riferisce alla dimensione biologica e antropologica. Inizialmente Lapassade prese a scrivere il libro immaginando il titolo *L'entrée dans la vie adulte*, ma poi ritenne opportuno eliminare il termine *adulte* mantenendo così più facilmente l'ambiguità dell'espressione, ambiguità che in francese è resa dal fatto che “l'ingresso nella vita” può riferirsi sia alla venuta al mondo che al debutto in società che caratterizza l'età della maturità e che, in particolare, si riferisce all'ingresso nel mondo

108 L. Colin et J.-L. Le Grand, *L'éducation tout au long de la vie*, Anthropos, Paris 2008.

109 [tr. L'ingresso nella vita] G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, cit.

lavorativo.

In questa prospettiva, la nozione di adulto è strettamente connessa ad una riflessione sull'identità: è adulto chi ha acquisito una identità stabile. Ma per questa ragione la stessa nozione di adulto si identifica come mito. E *Il mito dell'adulto* sarà il titolo con cui l'opera sarà nota ai lettori italiani, ponendo l'accento sulla contrapposizione adulto/bambino e rinviando all'idea di costruzione mitologica del concetto di maturità e infanzia.

à l'origine, c'était ma thèse de doctorat et je voulais la consacrer à ce qu'on appelait "L'entrée dans la vie adulte», une étape sur le chemin de la vie qui se situe entre adolescence et maturité, disons entre dix-huit et vingt-cinq ans. Mais lorsque j'ai commencé à travailler cette question, je me suis rendu compte assez rapidement que cela supposait acquise la notion d'un état adulte, vers lequel le jeune était censé s'acheminer, je ne trouvais rien de satisfaisant. J'ai consulté les dictionnaires, les auteurs et je n'étais pas satisfait, cela ne marchait pas [...] j'en suis arrivé à la conclusion, à laquelle je suis toujours attaché, que l'*adulte*, aujourd'hui, dans nos sociétés, est un mythe¹¹⁰.

Questa indagine si pone come finalità non tanto una sistematizzazione, ma una proposta di revisione del concetto di adulto come totalità complessa in costante via di realizzazione, che tenga conto, tra le altre, delle specificità del contributo psicanalitico e storico-culturale. L'esistenza sarebbe caratterizzata da "entrées" successive che segnano il percorso esistenziale di ciascun individuo e che corrispondono ciascuna ad una nuova nascita. Viene così posta la necessità di una critica a più livelli, che consenta la rilettura della dicotomia adulto/bambino per pervenire ad una critica delle modalità di costruzione identitaria. Detto

110 [tr.:L'ingresso nella vita adulta, mio soggetto della tesi di dottorato, si colloca tra i diciotto e i venticinque anni, tra adolescenza e maturità. Ma quando iniziai a occuparmi di questa nozione mi accorsi che prima era necessario comprendere cosa si intendesse per adulto. Ora, quando volevo definire questo stato di adulto, verso il quale si ritiene che il giovane si debba incamminare, non trovavo nulla di soddisfacente. La conclusione è che l'adulto, oggi, nella nostra società, è un mito."] in *L'homme inachevé*, (entretien de Georges Lapassade avec Gérard Gromer, Christine Goémé et Rémi Hess à France Culture le vendredi 7 février 1997), cit., p. 3.

altrimenti, non è data la possibilità di determinare una identità monolitica e stabile. Il percorso di costruzione dell'identità non solo è perennemente *in fieri*, ma intersoggettivamente connotato. Il che, dal punto di vista di un discorso pedagogico interessato a tematizzare la nozione-chiave di intercultura, si presenta alquanto fecondo. Difatti, nella dimensione dell'intersoggettività entro cui accade la costituzione del soggetto è specificamente l'altro a costituire punto focale di riferimento. Quest'ultimo, come vedremo, resta, tuttavia, al pari del soggetto che a mezzo di esso si fa persona, rinchiuso dentro un contenitore istituzionale potenzialmente vincolante. Per *farsi persona*, per entrare in sincero rapporto con l'altro, per potenziare una relazione di stampo interculturale, è fondamentale elaborare una critica credibile di questo dispositivo-vincolo istituzionale. Un possibile prisma interculturale di lettura della lettera lapassadiana muove proprio da siffatti presupposti. Ora, secondo Lapassade per rispondere alla questione: cosa significa essere adulti?, è necessario un approccio multidisciplinare, che tenga conto di una pluralità di modelli. Quello biologico della neotenia desunto dal biologo Bolk; quello politico dell'*entrismo*, che designa il movimento permanente attraverso cui l'uomo si sforza, fino al termine della sua esistenza, di "entrare nella vita"¹¹¹; quello sociologico-etnologico che consente di esplorare la psicanalisi del rito¹¹² per sostenere la tesi dell'incompletezza dell'uomo e dell'assenza di rottura tra la dimensione infantile e quella degli adulti, tesi che in quegli anni collima perfettamente con l'ipotesi rogersiana della non direttività¹¹³. Si capisce bene come ciascuna di queste proposizioni (ricavate dal discorso

111 G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, cit.

112 *Ivi*, pp. 106-107.

113 R. Lourau, *La chiave dei campi*, cit. p. 32.

biologico, etnologico, politico, psicologico) possano essere ritradotte in una chiave pedagogica interculturale.

A partire dai presupposti forniti dal concetto biologico di *neotenia*, Lapassade fonda un manifesto scientificamente fondato di rifiuto biologico, politico, psicologico e sociale della nozione di adulto: essere adulti è un mito.

L'uomo nasce incompiuto. Diversi segni lo testimoniano: la non chiusura dei setti cardiaci, le insufficienze negli alveoli polmonari, la immaturità post-natale del sistema nervoso. Questi sono fatti di ordine biologico; ma sono stati particolarmente sottolineati e interpretati dagli psicologi dell'infanzia, e fin dai primi sviluppi dell'osservazione psicogenetica¹¹⁴.

Al di là dell'analisi operata nel campo dell'antropologia filosofica, che necessiterebbe di un approfondimento preciso che potrebbe essere sviluppato in altra sede, un elemento di certo rilievo, da una prospettiva epistemologica, è la scelta del supporto teorico del biologico, che offre una validazione scientifica della sua proposta sull'incompiutezza e sull'immaturità costitutiva dell'uomo. Tale immaturità, interpretata spesso come prematurità, determinerebbe la specificità dell'infanzia umana, che dovrebbe dunque essere considerata come “quel periodo in cui raggiunge una sua compiutezza ciò che era appena abbozzato al termine della vita intra-uterina. Essa non sarebbe altro che una nascita continuata o una continuazione della nascita”¹¹⁵. Alcuni tratti distinguono lo sviluppo biologico dell'uomo rispetto all'animale: il tempo necessario per raddoppiare il peso alla nascita – che per l'uomo è il più lungo che per tutte le altre specie – il momento in cui comincia a camminare, l'arresto dello sviluppo in altezza - che termina tra ventesimo e

114 G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, cit., p. 33.

115 *Ivi*, pp. 33-34.

trentesimo anno, secondo una proporzione che non si ritrova in nessun altro essere vivente. Nell'uomo, l'accesso alla maturità biologica si compie secondo un percorso non lineare articolato in fasi di accelerazione e di stasi. L'incompiutezza del bambino venuto al mondo, giustificata secondo alcuni autori dalla complessità dell'organizzazione psico-biologica, appare come una "indeterminatezza provvisoria [...]: la futura perfezione dell'uomo esiste in potenza nell'imperfezione della nascita"¹¹⁶.

Secondo la filosofia illuminista e Rousseau l'uomo, a differenza degli animali, avrebbe la capacità di svilupparsi secondo un "progresso indefinito, che non sarebbe altro che l'attualizzazione di un insieme di possibilità rimaste precedentemente sopite e che verrebbero risvegliate dall'esperienza"¹¹⁷. Si sottolinea la necessità dell'educazione nell'infanzia per potere sopperire alla mancanza di tecniche fornita dalla natura. La cultura costituisce la *differenza specifica* dell'uomo e il carattere più essenziale della sua natura¹¹⁸. La ricchezza di apparati biologici dell'uomo viene spiegata alla luce di un naturale processo evolutivo che tende al progressivo perfezionamento delle specie. "Queste interpretazioni" scrive Lapassade "oscillano fra i due aspetti del concetto di perfettibilità: ora si sottolinea la potenzialità delle attrezzature che devono maturare, ora si mette l'accento sull'educazione"¹¹⁹. La rilettura critica degli autori illuministi consente a Lapassade l'individuazione di due contenuti nel concetto di perfettibilità dell'uomo: uno inerente le *potenzialità* dell'essere umano alla nascita e l'altro relativo all'*educabilità* dell'essere umano in generale. L'infanzia si

116 *Ivi*, p. 36.

117 *Ibidem*.

118 *Ivi*, p. 38.

119 *Ivi*, p. 41.

configurerebbe così come momento dell'educazione dell'individuo in cui il modello di comportamento è fornito dagli adulti. In questa prospettiva, l'adulto è l'uomo sviluppato e formato, il bambino non servirebbe altro che a preparare l'adulto. Ma, continua Lapassade, si può sostenere la posizione contraria affermando piuttosto che l'adulto precede il bambino? Una risposta affermativa a tale questione potrebbe essere conseguente ad una lettura de *L'Origine della specie* e si fonderebbe sul concetto di *neotenia evolutiva*. Darwin, infatti, aveva sottolineato come l'esistenza di alcuni animali capaci di riprodursi precocemente indichi la possibilità di una progressiva scomparsa dello stato adulto come fase di massimo sviluppo di una specie. Esisterebbero addirittura degli organismi nei quali il ciclo riproduttivo si compie già nella forma larvale, che differisce molto dalla successiva forma matura: l'*axolotl*, un anfibio dei laghi del Messico, compie il ciclo vitale nella forma larvale di girino, per evolversi poi, e solo in particolari situazioni, nella forma matura di salamandra. Per Darwin questo fenomeno presuppone l'esistenza di una forma adulta ancestrale che nel corso dell'evoluzione ha lasciato il posto ad una forma giovanile fissata come età riproduttiva. L'ipotesi è stata suffragata dall'osservazione dell'esistenza, nei laghi americani, di un anfibio evolutivamente più arcaico dell'*axolotl*, la cui forma in grado di riprodursi è successiva alla fase del girino. Nei laghi messicani, invece, nei quali la forma del girino è già fissata, questa non precede lo stadio adulto ma lo sostituisce. Cadrebbe dunque la "legge di ricapitolazione" di Haeckel¹²⁰, secondo la quale il progresso di una forma di vita passerebbe per l'evoluzione e il perfezionamento delle forme adulte. In che rapporto può porsi questa argomentazione con l'ipotesi della

120 *Ivi*, p. 44.

fetalizzazione”¹²¹ del biologo Bolk sulla *neotenia* degli esseri umani?

Secondo Louis Bolk, specialista olandese di anatomia comparata (1866-1939), l'uomo è un animale neotenico che “entra nella vita” prematuramente e la cui lentezza dello sviluppo si manifesterebbe già nella vita intrauterina¹²². Questa fase si conclude con una venuta al mondo nella quale: “Gli è indispensabile continuare a nascere, a vivere, per venire alla vita”¹²³. Un tratto costitutivo della neotenia dell'uomo è individuabile nel carattere tardivo della pubertà, (l'apparato sessuale inizia il suo funzionamento quando ancora il soma femminile è privo dell'adeguata maturità per sostenere una procreazione). Questi elementi sarebbero esito di un processo di ritardo evolutivo. L'uomo sarebbe un individuo neotenico perché la velocità di sviluppo dei suoi antenati è stata rallentata contemporaneamente alla perdita di cristallizzazione della forma adulta come forma compiuta. Questo implica una incompiutezza permanente che nell'uomo si realizza con il mantenimento della forma giovanile fino alla morte. Lapassade, rileggendo Bolk, ritiene di poter affermare che: “L'adulte de l'homme c'est la singe, c'est n'est pas l'homme!”¹²⁴. Se l'uomo è dunque definibile come individuo neotenico e dunque è un adolescente che si è sostituito all'adulto e il progresso evolutivo non è più conseguenza di un perfezionamento continuo delle forme adulte ma di quelle giovanili, una nuova specie può nascere da un'infanzia che viene conservata come tale, che subentra alla maturità. Lapassade evidenzia il carattere di particolare vulnerabilità dell'uomo

121 L. Bolk, *Il problema dell'ominazione*, DeriveApprodi, Roma 2006, p. 53. La prima conferenza di Bolk, professore ad Amsterdam, su questo tema era stata tenuta il 15 Aprile 1926 alla XXV assemblea della Società di Anatomia di Friburgo.

122 G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, cit., p. 13.

123 *Ivi*, p. 44.

124 *L'homme inachevé*, (entretien de Georges Lapassade avec Gérard Gromer, Christine Goémé et Rémi Hess à France Culture le vendredi 7 février 1997), cit., p.4.

alla nascita, caratteristica neotenica che sarebbe riscontrabile anche a livello psicanalitico. Freud infatti, aveva descritto due momenti critici importanti della vita del bambino, uno tra i tre e cinque anni, con il complesso di Edipo, e quello successivo dell'adolescenza¹²⁵. Il bambino sembra raggiungere una sorta di prima maturità sessuale intorno ai cinque anni, età nella quale l'antropoide raggiunge la maturità. Nel corso dell'adolescenza, il bambino raggiunge una seconda maturità sessuale.

Bolk ne cite pas Freud, Freud ne cite pas Bolk, mais il y a une rencontre très intéressante, soulignée par Jacques Lacan. Dans un texte sur la famille, qui figure dans l'encyclopédie française, tome X, Jacques Lacan y met la théorie de Bolk sur la prématuration en rapport avec la théorie freudienne¹²⁶.

A proposito ancora della connessione tra Bolk e psicanalisi, pare possibile una parallela messa in discussione, dice Colin, dell'idea di adulto come entità definita e separata da quella del bambino.

Messa in crisi l'identità sia nella dimensione temporale (non c'è scissione tra infanzia ed età adulta) che in quella psicologica (non esiste omogeneità identitaria), l'esito inevitabile è la considerazione dell'impossibilità, in questo senso, di definire lo stato adulto come stato di compiutezza e la consapevolezza che anzi lo stadio di compiutezza apparterebbe solo alla dimensione della morte.

Lapassade, intervistato a proposito del contesto in cui si sviluppò l'interesse iniziale per il tema di ricerca, dichiarerà che già il primo soggetto propostogli dal suo direttore di tesi era *I giovani adulti*,

125 G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, cit., p. 68.

126 *L'homme inachevé*, (entretien de Georges Lapassade avec Gérard Gromer, Christine Goémé et Rémi Hess à France Culture le vendredi 7 février 1997), cit. p. 5. In particolare, Lacan suggerisce un accostamento tra Freud e Bolk relativamente alla teoria della "prevalenza della struttura visiva nel riconoscimento della forma umana" cfr. *Rossella Bonito Oliva, Ritardo e ominazione*, nella sua introduzione a Louis Bolk, *Il problema dell'ominazione*, cit., p. 38.

categoria individuata nella fascia d'età 18-25 anni. Ovviamente il titolo provocatorio poi prescelto tendeva a mettere in evidenza l'indebolimento della condizione di adulto a fronte di una presenza sempre più precoce di bambini o giovani in letteratura o in altri campi tradizionalmente dedicati ad adulti.

On se trouve effectivement dans une période d'exaltation de la jeunesse, contre l'âge adulte. L'émission de radio «Salut les copains» valorise l'adolescence comme culture spécifique. C'est un phénomène nouveau. Pour montrer cet avènement de cet âge sur la scène publique, je rappellerai qu'un jour, en Belgique, avait organisé un concert de Johnny Halliday. Les organisateurs attendaient 5000 jeunes: 300 000 sont venus. Dans le prolongement de cet événement, Edgar Morin a fait un article dans *Le Monde* sur «Salut les copains!» Tous ces jeunes qui s'étaient déplacés pour le concert, étaient les auditeurs de l'émission «Salut les copains!» C'est le contexte d'entrée dans ma recherche. Plus tard, en Mai 1968, *L'Express* tentera d'établir un lien entre le mouvement de Mai '68 et ma recherche sur l'entrée dans la vie¹²⁷.

Alla scelta del nuovo soggetto contribuirà una forte necessità autobiografica, in tempi in cui l'autobiografia in ambito accademico non era ben vista. E di fondo, lo motivava una profonda incapacità di percepirsi come “adulto”¹²⁸. L'avvertita inadeguatezza si trasforma in superamento del biografico che finisce per risolverlo: si delinea l'ipotesi che progetto di vita possa fondarsi sull'incompiutezza come tratto costitutivo dell'essere umano offrendo una prospettiva di formazione-

127 L. Colin, *De l'entrée dans la vie à une éducation tout au long de la vie. Entretien avec George Lapassade*, in L. Colin, L. Le Grand (a cura di), *L'éducation tout au long de la vie*, Anthropos, Paris 2008, p. 139. [Tr.: Ci si trova effettivamente in un periodo di esaltazione della giovinezza, contro l'età adulta. La trasmissione radiofonica “Salut les copains” valorizza l'adolescenza come cultura specifica. Si tratta di un fenomeno nuovo. Per mostrare l'avvento di questa età sulla scena pubblica ricorderò che un giorno, in Belgio, era stato organizzato un concerto di Johnny Halliday. Gli organizzatori aspettavano 5000 giovani: ne sono venuti 300000. Nel prolungamento di questo evento Morin ha scritto un articolo su *Le Monde* su “Salut les copains”. Tutti quei giovani che si erano spostati erano ascoltatori della trasmissione. E' in contesto iniziale della mia ricerca. Più tardi, nel 1969, *L'express* tenterà di stabilire un legame tra il movimento del maggio '68 e la mia ricerca sull'“entrèe dans la vie.”]

128 *Ivi*, p. 140.

rivoluzione permanente. La concezione dell'essere umano come biologicamente nato incompiuto, prematuro, conducono infatti ad una idea di educabilità praticabile nel corso di tutto l'arco della vita. Non a caso l'opera *Il mito dell'adulto* si fece portatrice di una esigenza chiara di formazione permanente che sarebbe poi stata inquadrata con una legge francese del 1971¹²⁹. Lucette Colin, direttrice del master rilasciato dall'Università di Saint Denis con specifico indirizzo *Education tout au long de la vie*, intervistava l'11 Novembre 2007 Lapassade a proposito di un nuovo progetto di scrivere un libro sul tema dell'educazione permanente¹³⁰. Questo progetto si collocava appunto come un immaginario prolungamento della ricerca sull' *Entrée dans la vie* che, ancora dopo quarantacinque anni, si costituiva come testo di riferimento. Colin chiede se fosse possibile stabilire una connessione tra le tematiche de *Il mito dell'adulto* e l'educazione permanente. Lapassade ritiene che certamente l'idea di fondo per entrambe le proposte è quella dell'incompiutezza dell'uomo. A fianco ad un uomo definito da una dimensione somatica e osservabile (il corpo raggiunge un livello stabile di sviluppo, a parte i molari che continuano a crescere, sul piano fisico), sul piano psicologico non esiste stabilizzazione.

L'ultima parte del libro riprende i temi abordati, relativi all'ordine genetico e quello storico, in riferimento alla cultura giovanile. Emergeva infatti in quegli anni come questione forte quella della giovinezza, legame fortemente connesso alla cultura *rock* e alla nascita di uno stile e di un pubblico "giovani" per i quali fino a quel momento, secondo Lapassade, non era esistito nulla che potesse essere individuato come

129 R. Hess, *L'homme inachevé*, (entretien de Georges Lapassade avec Gérard Gromer, Christine Goémé et Rémi Hess à France Culture le vendredi 7 février 1997), cit., p. 1.

130 Cfr.: L. Colin, *Entretien avec Georges Lapassade*, in L. Colin et J.-L. Le Grand, *L'éducation tout au long de la vie*, cit. p. 140.

“cultura specifica”¹³¹. Esemplificativo dell’emergere di contraddizioni forti connesse alla questione giovanile è, per Lapassade, il fenomeno noto come “ribelli senza ragione”.

Il riferimento è a fatti avvenuti la sera del 31 dicembre 1956 a Stoccolma, quando cinquemila giovani invasero l’arteria principale della città “e per diverse ore tennero strada molestando i passanti, rovesciando le macchine, infrangendo le vetrine e tentando alla fine di alzare le barricate”¹³²

Questo atto di violenza urbana fece scalpore per l’impossibilità di comprenderne le motivazioni di fondo e da allora, peraltro, si osservò un gran numero di rivolte del genere. Secondo l’interpretazione lapassadiana tali rivolte trovavano un senso e un’interpretazione alla luce di una prospettiva nichilista di reazione all’assenza di riti di passaggio giovanili e di qualunque altra forma di comunicazione col mondo. Nell’impossibilità di poter dare senso alla vita, ecco che le rivolte esprimono un “malessere della gioventù” che, lungi dall’essere liquidato come un problema di una minoranza o di una devianza specifica, emerge come “analizzatore”: l’assurdità non è altro che la contraddizione dell’organizzazione capitalistica non percepita e quindi non elaborata¹³³ e in una prospettiva sistemica, rientra in una correlazione alle norme vigenti. Come dice Bateson,

il caso degli individui devianti, rientra nello stesso sistema di correlazione della differenziazione dei gruppi stabili. Il ragazzo su cui l’educazione di una scuola privata inglese non fa presa, anche se le radici prime della sua deviazione risalgono a qualche

131 L’interesse per le culture musicali giovanili, come ricorda Lucette Colin, avrà un seguito negli anni ’90 e con l’interesse per l’hip-hop. Ma negli anni ’60 Lapassade prese parte ad un gruppo di sociologi dei giovani, che era sorto al CNRS. Si trattava di un gruppo che lavorò dal ’56 al ’63, *ivi*, p. 143.

132 G. Lapassade, *Il mito dell’adulto*, cit., p. 216.

133 *Ivi*, p. 222.

avvenimento traumatico ‘accidentale’, reagisce proprio al sistema della scuola privata. Le abitudini di comportamento che egli acquisisce possono non seguire le norme che la scuola intende stabilire, ma sono acquisite proprio come reazione a quelle norme. Egli può acquisire (e spesso acquisisce) strutture esattamente opposte a quelle normali, ma non è concepibile che acquisisca strutture non correlate. Egli può diventare un ‘cattivo’ allievo di scuola privata inglese, può diventare pazzo, tuttavia le sue caratteristiche devianti saranno correlate in modo sistematico alle norme alle quali egli si ribella¹³⁴.

La rivolta giovanile può essere compresa, all’interno di una società industriale europea tanto quanto un rito di passaggio giovanile all’interno di una società primitiva: ci informa dell’orientamento della volontà giovanile di diventare adulto. Non si tratta dunque né di un gioco né di uno sfogo di aggressività o di una rivolta contro l’autorità bensì di una volontà di distruggere l’ordine sociale, di un rifiuto assoluto che non trova altre forme di espressione. In una prospettiva pedagogica, il problema allora sembra essere un contesto sociale che, innanzitutto, non crei la violenza e, in seconda istanza, non pertinentizzi la violenza nelle relazioni ma si focalizzi sulla valorizzazione e la risoluzione dei conflitti. Ma gli adulti possono vedere”, scrive Lapassade, “in siffatte “iniziazioni” moderne- come dimostra la furia di vivere” l’immagine della loro società. Questo nichilismo non è il segno di un declino storico. Anzi esso esprime l’avvento -certo ancora lontano- di una contestazione universale di “un ordine che è già pieno di crepe, e che questa volta non potrà più reggere¹³⁵.

L’opera fu considerata in quegli anni e nei successivi un testo chiave per il contributo offerto alla riflessione sulle possibilità di trasformazione sociale. Questa parte del testo Lapassadiano fu letta con entusiasmo da

134 G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, p. 120.

135 G. Lapassade, *Il mito dell’adulto*, cit, p. 224.

quella generazione di giovani che parteciperà al movimento del '68.

Luigi Pagliarani, nella prefazione all'edizione italiana de "I mito dell'adulto", ha contestato l'enfasi posta da Lapassade sull'incompiutezza. Questa condurrebbe ad una sorta di idealizzazione dell'infanzia secondo le equivalenze bambino= spontaneità-cambiamento-rivoluzione, adulto=artificio-conservazione-reaione". Trapelerebbe, in Lapassade, l'idea che la maturità sarebbe sinonimo di autoritarismo, repressione, richiamo all'ordine, delirio di onnipotenza, imposizione da parte di istituzioni superate. In effetti, quando Lucette Colin a distanza di anni chiederà a Lapassade quale dinamica si celi dietro il dualismo adulto-bambino, se per caso non sia rappresentativo del conflitto istituyente/istituito, Lapassade risponderà che si tratterebbe di una dicotomia non definibile in questi termini, ma piuttosto di quelli di una proposta di Rivoluzione permanente politica che attiene più alla strategia di opposizione interna che Trotsky mutua da Marx: il militante entra a far parte di un partito che non è il suo per convertirlo al vero marxismo. Questo modello strategico, che Lapassade definisce "dello straniero- partecipante" può essere assimilata alla condizione umana, e dunque il concetto di *entrismo* viene utilizzato e inteso come "quel moto permanente attraverso il quale l'uomo si sforza, fino alla fine della sua esistenza, di entrare nella vita"¹³⁶.

Abbiamo visto dunque un primo contributo nella nuova centralità dell'incompiutezza e la sua diretta implicazione: la necessità della formazione permanente. Un secondo punto di snodo interculturale è costituito dalla critica alla contrapposizione adulto-bambino e la rottura della categorizzazione che li oppone. Un terzo contributo di grande

136 *Ivi*, p. 273.

rilievo è l'attenzione dedicata alla teoria del cambiamento sociale secondo un approccio che mette a frutto gli apporti di differenti discipline e che si pone come pluridimensionale¹³⁷. Remi Hess ritiene inoltre che *L'entrée dans la vie* possa oggi essere letto come un manifesto per i giovani¹³⁸. D'altra parte sin dall'anno della prima pubblicazione il libro fu recepito in Francia in modo particolarmente incisivo, dove fu letto da almeno due generazioni. A partire dagli anni '80, nonostante le numerose riedizioni, il libro era introvabile. Uno dei contributi di maggior rilievo può essere individuato nell'aver favorito quella presa di coscienza delle nuove generazioni rispetto al loro ruolo nella società. Tale riflessione si articolava intorno all'idea che appartenere ad una generazione significhi essenzialmente conquistare un potere affrontando la generazione precedente. In questo senso, si è attribuito a l' *Entrée dans la vie* un ruolo determinante nell'alimentare l'enfasi posta sullo scontro generazionale connotante i fatti del Maggio 1968.

Resta aperta l'obiezione di Lefebvre: se pure questa idea di incompiutezza dell'uomo, della società, della cultura, che deriva direttamente da Nietzsche è stata presa dalla letteratura (Witold Gombrovitz), dalla teoria neotetica (Bolk) e dalla psicosociologia, può questo essere sufficiente per immaginare l'infanzia e l'adolescenza come modelli? Se pure si volesse considerare la dimensione adulta come mito, resta comunque una compiutezza con cui fare i conti, quella della morte¹³⁹. Anche tenendo conto delle obiezioni di Lefebvre, potrebbe comunque essere utile accogliere la proposta lapassadiana di una

137 L. Pagliarani, *Prefazione*, in *Ivi*, p. 8.

138 *L'homme inachevé*, (entretien de Georges Lapassade avec Gérard Gromer, Christine Goémé et Rémi Hess à France Culture le vendredi 7 février 1997), cit., p. 2.

139 R. Hess, *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*. Anthropos, Paris 2009, p. 51. Sulla questione della *praxis* e della successione dei momenti della storia in divenire verso la compiutezza, cfr. pp. 47-52.

“antropologia dialettica”¹⁴⁰ che si espliciterebbe sia nel metodo di ricerca che nel suo oggetto. Al termine di questa indagine “la dialettica viene a definirsi come logica dell’incompiutezza”¹⁴¹ il cui presupposto è una visione totale dell’uomo nella sua condizione neotenica, che giustifica la sua dipendenza dall’ambiente e dalla cultura e la contemporanea capacità di trasformarli.

140 G. Lapassade, *Il mito dell’adulto*, cit., p. 29.

141 *Ivi*, p. 110.

2.2 Interculturalità dell'analisi istituzionale.

Si considera il 1965 l'anno di origine dell'Analisi Istituzionale¹⁴² con la pubblicazione dell'opera *Groupes, Organisations, Institutions* di Georges Lapassade. Con l'espressione "Analisi Istituzionale" mi riferirò dunque sia al titolo italiano dell'opera di Lapassade che al vasto movimento che si consolidò intorno alla riflessione sviluppata dai pedagogisti istituzionalisti e diffusa in vari paesi, che ebbe un centro di riferimento e diffusione a Parigi presso l'università di Saint Denis, dove sin dal 1973 si costituì un nucleo molto attivo di animatori che si riconoscevano nell'Analisi Istituzionale in quanto pratica di trasformazione sociale.

Come ha rilevato Dubost¹⁴³, l'Analisi Istituzionale in senso lapassadiano, che è uno dei capisaldi del movimento istituzionalista, è figlia della Terapia Istituzionale, delle lotte dell'U.N.E.F condotte sin dai primi anni '60, alla fine della guerra d'Algeria, in ambiente universitario umanistico e dell'analisi critica delle concezioni rogersiane e lewiniane. Le origini filosofiche del movimento e della pratica sono da ricondurre principalmente a Sartre (soprattutto alla Critica della ragione dialettica), a Henry Lefebvre e a Castoriadis. Come è stato rilevato, dunque, quello dell'Analisi Istituzionale non è un pensiero del tutto originale, ma si può a ragione immaginare come generato da una sorta di *kaos kantiano*¹⁴⁴ che ne rende impossibile una collocazione definitiva e che piuttosto lo

142 R. Hess, G. Weigand, *Analyse institutionnelle et pédagogie. Fragments pour une nouvelle théorie*, cit., p. 4.

143 J. Dubost, « Note sur les mouvements institutionnels », in *Connexions*, n. 7, 1973.

144 R. Hess, G. Weigand, *Analyse institutionnelle et pédagogie. Fragments pour une nouvelle théorie*, cit., p. 28.

rimanda ad una dimensione *multi referenziale* dei presupposti teorici che la strutturano come *metateoria complessa* sia per la varietà e ricchezza interna che per la conflittualità degli elementi e, in quanto Pedagogia Istituzionale, rivolta all'ordine dell'implicito. Il richiamo ad un lavoro di esplicitazione teorica che raccolga la direzione comune dei campi di lavoro e ricerca di Lapassade Ville, Lourau e gli altri pare agganciata al rischio di una definizione di paradigma che potrebbe innestare una dimensione istitutiva che è invece deliberatamente evitata, almeno da parte del polo più "pragmatico-radical". Resta così una definizione del senso della Analisi Istituzionale attuale come *indecidabile*, indipendente, cioè, da un sistema di assiomi e sospesa in uno spazio instabile, benché produttivo¹⁴⁵.

Alla fine degli anni '50 Lapassade inizia a occuparsi di politica e di una delle questioni del tempo: la burocrazia, cui dedicherà parte della sua tesi di dottorato. La riflessione sulla burocratizzazione muove dalle esperienze politiche svolte in ambito universitario. Dal 1959 infatti Lapassade era professore consigliere della residenza universitaria di Antony. Scopre gradualmente la dinamica di gruppo e partecipa a T. Groups e psicodrammi, che riporta nelle esperienze della città universitaria, all'interno della quale segue le riunioni di cogestione della residenza con gli studenti dell'associazione (AERUA)¹⁴⁶. Rilevando una contraddizione tra la centralizzazione dell'amministrazione della residenza e la decentralizzazione delle elezioni studentesche, si attivò per rendere nota la questione ad una associazione di giovani comunisti,

145R. Hess, G. Weigand, *Corso di Analisi Istituzionale*, tr. it. Sensibili alle foglie, Tivoli 2008, p. 39, ed. or. *L'analyse institutionnelle, Enseignement en ligne*, Université Paris 8, 2006-2007. Dello stesso corso esiste pure una seconda traduzione in italiano: cfr. V. D'Armento (a cura di), *Analisi Istituzionale, temi, problemi, prospettive*, Pensa multimedia, Lecce 2008;

146 R. Hess, C. Hess, *Georges Lapassade : Vie, oeuvres, concepts (Les grands théoriciens)*, cit., p. 39.

ricevendo un attacco diretto. Insieme a Robert Paris, studente trotskista, la critica innescò una riflessione interna all'associazione che porterà al suo scioglimento. Nel corso di una partecipazione ad un convegno, incontra il sociologo Serge Mallet con il quale sarebbe stato amico fino alla morte, avvenuta nel 1973. Si trova con lui a discutere della questione sorta presso il pensionato di Antony e viene così a conoscenza delle tesi del gruppo "Socialisme ou Barbarie". Il gruppo, nato dal trotskismo, al centro dell'interesse poneva la questione della burocrazia. Nel corso del 4° convegno di Sociologia di Stresa incontra Morin, che gli propone di curare un numero di *Arguments* dedicata al tema della burocrazia. Ma la questione burocratica è letta da Lapassade soprattutto alla luce delle correnti weberiane e postweberiane di sociologia e della psicosociologia clinica e arricchita dalla lettura della critica della ragione dialettica di Sartre, pubblicata nel 1960.

Su queste riflessioni si costruirà il nodo principale della riflessione riportata in *Groupes-Organisations institutions*. Ardoino poi con *Éducation et politique*, del 1977, riprenderà la schematizzazione lapassadiana in livello di analisi di gruppo, delle organizzazioni e istituzionale e vi aggiunge il livello individuale e interindividuale. Per gli esiti della critica e della riflessione l'opera è ritenuta, a fianco delle opere di Lobrot, di Vasquez e Oury e di altre importanti produzioni¹⁴⁷ all'origine del movimento della Pedagogia Istituzionale.

La collaborazione con Lourau su questi temi nascerà nel 1963 e apre la strada ad un lavoro collettivo che negli anni si amplia rapidamente e

147 M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, cit.; J. Oury, *Vers une pédagogie Institutionnelle*, cit.; Id., *Quelques problèmes de groupe en pratique psychiatrique et pédagogique*, in "Education et Techniques" n. 9. décembre 1962; F. Oury, *Mise en place des institutions permettant le contrôle des relations dans le groupe classe*, in "Education et Techniques", n. 7, août 1962.

vede via via aggregarsi gruppi di istituzionalisti nascenti intorno al *Groupe de Pédagogie Institutionnelle* (1964), del *Groupe d'analyse institutionnelle de Nanterre* (1968) e molti altri gruppi che si avviano dopo il *Colloque de Montsouris* (1972) come il *Groupe d'analyse Institutionnelle* di Parigi e quello di Reims.

Anche René Lourau sviluppò una analisi istituzionale e il suo *L'analyse institutionnelle*, pubblicato nel 1970¹⁴⁸, è stato da molti considerato il primo testo di analisi istituzionale. Rispetto all'orientamento lapassadiano, quest'opera si costruisce in forma macrosociologica, derivata dalle ricerche di Henri Lefebvre e Castoriadis¹⁴⁹.

L'opera di Lourau si caratterizza per una riflessione sulla genesi teorica del concetto di istituzione e sugli interventi istituzionali¹⁵⁰. Lourau ritiene che le istituzioni nascano dai movimenti sociali, dai quali deriva un processo di *istituzionalizzazione* che trasforma il gruppo prima in organizzazione e successivamente in istituzione. Poiché esse formano reti, compenetrano l'intero tessuto sociale. Gran parte del lavoro di Lourau si è svolto sulla descrizione dei processi di *istituzionalizzazione* dei movimenti, come evidenziato nel suo testo postumo *Formes parsonniennes, formes bakouniniennes d'institutionnalisation*¹⁵¹. Si tratta di un concetto operativo e politico che consente una lettura della trasformazione delle forze sociali in istituzioni e che introduce un altro grande tema del campo semantico dell'analisi istituzionale, quello dell'*implicazione*, intesa come l'insieme dei vincoli istituzionali, affettivi

148 R. Lourau, *L'analyse institutionnelle*, cit., p. 10.

149 *Ivi*, p. 27.

150 Id., *Lo stato incosciente*, tr. it Ed. Antistato Milano 1980, ed. or. *L'état-inconscient*, Les Éditions de Minuit, Paris 1978.

151 Id., "Formes parsonniennes et formes bakouniniennes d'institutionnalisation", in *Les Cahiers de l'implication. Revue d'Analyse Institutionnelle*, n. 4, inverno 2000-2001, pp.11-27.

ed economici che connettono i soggetti alle istituzioni¹⁵². “L’analyse institutionnelle” offre ancora poco spazio alla questione degli *analizzatori sociali*, che sarà invece abordata e sviluppata in particolare nell’opera *Les analyseurs de l’église* (quattro monografie d’interventi socio-analitici sulla crisi dell’istituzione ecclesiastica)¹⁵³.

Lourau entrò nell’analisi istituzionale nel 1963, con l’incontro con Lapassade che gli propose di aiutarlo a finire un articolo sulle dinamiche di gruppo e orientò il suo lavoro di ricerca a partire dai presupposti del Surrealismo, sui quali Lourau lavorava già da tempo, e dalle teorizzazioni freinetiane. Nel 1966 Lourau sarà assistente di Lefebvre a Nanterre e qui, presso il dipartimento di sociologia, vivranno insieme il Maggio ‘68. Furono loro studenti Daniel Cohn-Bendit, Remi Hess, Patrice Ville. In questi anni Lefebvre sviluppa la sua critica della vita quotidiana elaborando una teoria interessata al movimento permanente tra il vissuto e il concepito. Lefebvre sostenne il movimento dell’analisi istituzionale sin dal 1968, quando scrisse a proposito di nuove ricerche, condotte da Lapassade, Lourau e il gruppo della socio-analisi, che si interessavano alle relazioni implicate tra istituzioni e forme connesse al *quotidiano*¹⁵⁴.

152 Questi tre elementi sono individuati da Lourau come determinanti i processi di istituzionalizzazione. Cfr. Lourau, *L’analisi istituzionale*, cit.

153 Cfr. Lourau, *Les Analyseurs de l’Eglise*, Anthropos, Paris 1972.

154 R. Hess, G. Weigand, *Corso di Analisi Istituzionale*, cit., p. 36.

2.3 *Groupes, Organisations, Institutions*

Desidero ragionare sulla genesi, le tematiche e gli esiti di quella che viene considerata la prima teorizzazione relativa all'analisi istituzionale: l'opera di George Lapassade *Groupes, Organisations, Institutions* del 1965. Sicuramente una grande influenza per la sua composizione ebbe la discussione neo-marxista sulla burocrazia, la teoria del campo di Lewin, la psicologia umanista di Rogers, la pedagogia istituzionale di Freinet. Un influsso notevole fu dato anche dalle pratiche che erano state avviate in contesti psicosociali e che poterono essere recuperate nell'ambito dell'analisi istituzionale. Non a caso si è definito movimento-crocevia¹⁵⁵, quello prodotto dal testo “Groupes, organisation, institutions”.

Il primo snodo teorico di elaborazione dell'opera è appunto la questione della burocratizzazione, della quale vengono colte le componenti strutturali e culturali che ne determinano la nascita, gli obiettivi, la dinamica, le aspettative e gli esiti. Lapassade riprende la critica all'idea di *burocratizzazione generalizzata*, questione già abordata ampiamente in uno dei capitoli de “L'entrée dans la vie” e in numerosi articoli. I motivi ispiratori sono riconducibili alla problematica marxiana “dell'alienazione e della reificazione dell'uomo nelle strutture e nelle istituzioni”¹⁵⁶ e a quella sartriana della genesi dell'istituzione che aveva evidenziato come il *gruppo in fusione* (libero, costituito sulla base della reciproca attrazione per un fine comune) si trasformasse in istituzione tramite l'atto istituyente fondato sul “giuramento”, atto di imposizione dell'auto-inerzia della libertà dei membri del gruppo¹⁵⁷. Lapassade ha più

155 *Ivi*, p. 28.

156 *Ivi*, p. 46.

157 G. Rametta “Sartre e l'interpretazione dialettica della rivoluzione”, in “Etica & Politica”, n.

volte ricordato l'importanza, per la scrittura di *Groupes, Organisations, Institutions*, del riferimento della *Critica della ragione dialettica* di Sartre (del 1960) e dell'esistenzialismo in generale: Come è stato rilevato, se per Hegel l'Istituzione nega il terrore, per Sartre l'Istituzione è un prodotto del terrore:

Nell'ottica sartriana, la filosofia di Hegel si presta così all'ipostatizzazione in soggetto storico di un "iper-organismo", che consente al concetto di assorbire la storia in un processo unitario, teleologicamente orientato all'attuazione del "sapere assoluto". L'impostazione "critica" impedisce invece alla ragione dialettica sartriana di cadere vittima di questa "illusione", e di distanziarsi dunque, al tempo stesso, dagli esiti terroristici che la proiezione ontologica della *praxis* comune ha storicamente comportato¹⁵⁸

Il testo di Lapassade propone infatti *il gruppo* come alternativa allo sviluppo della burocrazia. Il giuramento, che Sartre individua come elemento chiave del passaggio dal gruppo in fusione all'organizzazione burocratica vincolata, indica la necessità di garantire al gruppo un futuro e ne indica quindi in qualche modo l'instabilità, non più garantita dalla *praxis*. Il giuramento è *l'invention pratique* (corsivo nel testo), che consente al gruppo di prendere atto del rischio di una fine o disgregazione, perché la sua esistenza era coincidente con la sua *praxis*. Il gruppo esprime una volontà di sopravvivenza attraverso il giuramento, sebbene la volontà stessa di sopravvivere sia indicativa del fatto che "il destino del gruppo è segnato"¹⁵⁹. Il giuramento, nell'interpretazione di Sartre, appare necessario per scongiurare la morte del gruppo in fusione. Il giuramento in questo senso non è un contratto; ma presuppone il gruppo in quanto *è stato*, e su questo passato intende far leva per trasformare lo "stato" in condizione stabile per il futuro. Il gruppo che

2, 2009, pp. 371–398.

158 *Ivi*, p. 399.

159 *Ibidem*.

emerge dal giuramento sancisce così la sua trasformazione in “gruppo statutario”: la libertà che si sprigionava nel gruppo in fusione, per salvare se stessa decide di vincolarsi a uno statuto che le imprime di nuovo il sigillo seriale dell’inerzia. È a quest’altezza che si colloca, per Sartre, il passaggio del gruppo all’“organizzazione”, e quindi all’“istituzione”. Se però, come abbiamo visto, lo statuto del gruppo che emerge dal giuramento è già di per sé “terrore”, ciò significa che nel terrore sta l’origine dell’istituzione. L’azione nei gruppi e l’analisi delle istituzioni dalle quali dipende si propongono dunque come via di uscita al rischio di “atomizzazione burocratica”¹⁶⁰.

Lapassade, interessato a svolgere un’analisi su tre livelli, quello di gruppo, di organizzazione e istituzione, critica la prospettiva di lavoro degli psicosociologi dei gruppi, dei sociologi dell’organizzazione e della burocrazia. Questi infatti, attraverso l’analisi delle dinamiche dei gruppi restano all’interno di un discorso caratterizzato dal riformismo burocratico: pur trattando le disfunzioni della società, non aboliscono la separazione tra individui e sistemi di potere che, separazione che, come dice Marx, è “il modo fondamentale dell’esistenza nella “società borghese”. L’analisi della “domanda sociale” che genera l’istituzione implica una revisione della formazione e del cambiamento sociale. L’esigenza di dare centralità al gruppo che era emersa con l’elaborazione delle *Ricerche Istituzionali* deriva da quella esigenza “politica” e pienamente pedagogica che desidera interrogare i luoghi dei processi decisionali e di potere che caratterizzano il gruppo nel momento in cui si struttura in organizzazione. L’intervento dello psico-sociologo rischia di essere quello di un tecnico che interviene con il risultato reale non di

160 R. Hess, G. Weigand, *Corso di Analisi Istituzionale*, cit., p. 29.

abolire la separazione ma di renderla più sopportabile”¹⁶¹. L’intervento del psicosociologo che lavora in un dispositivo di analisi istituzionale prevede invece uno spazio di parola che diventa discorso politico di tutti anche quando appare depoliticizzato, perché:

Le politique, c’est aussi l’informel ou mieux l’informulé. Ce n’est plus seulement les institutions établies et leur fonctionnement: c’est l’instituant dans l’histoire et la vie quotidienne ¹⁶²

Tra il ‘67 e il ‘75 l’opera sarà letta come un presentazione critica della psicologia dei gruppi e delle organizzazioni, che allora erano molto ben accolte e percepite, scrive Hess, come “une version gauchiste de la psychosociologie”

Dal versante della psicosociologia francese del tempo non mancarono le reazioni: laddove non ci fu immediata ricezione della proposta istituzionalista, l’accusa più diffusamente rivolta sarà quella di aver voluto sostituire la scienza con la politica. Le critiche non mancarono neanche sul piano sindacale: la politica non può essere sostituita dalla scienza dell’organizzazione politica¹⁶³. Il limite di queste contestazioni fu però quello di non aver colto l’ispirazione di fondo: la trasformazione pertiene al politico prima ancora che al sociologico. In questo senso restava la sensazione che solo una trasformazione radicale avrebbe potuto consentire il cambiamento reale, pur nella consapevolezza del fatto che una nuova Comune non fosse più realizzabile. L’occupazione del 22 Marzo 1968 all’Università di Nanterre-Parigi potrebbe essere riletta alla luce di una prospettiva di lotta istituzionale attiva che apre una

161 G. Lapassade, *Introduzione*, in Id., *L’analisi Istituzionale*, cit., p. 3.

162 [tr: Il politico, è anche l’informale o meglio l’informulato. Non si tratta soltanto delle istituzioni stabilite e del loro funzionamento: è l’istituente nella storia e la vita quotidiana”], G. Lapassade, *Le Psychosociologue dans la cité*, cit., p. 299.

163 Nel testo si ripercorrono gli sviluppi concettuali dell’autogestione e della prassi pedagogica nell’arco degli anni ’60 con particolare attenzione al 1968, cfr. G. Lapassade, *Prefazione*, in: R. Lourau, *L’illusion pédagogique*, Éditions de l’Épi, Paris 1969, pp. 10- 12.

breccia per una elaborazione meno ambigua del rapporto tra pedagogia e politica.

2.4 Il Processo all'università

Uno dei campi di ricerca esplorato da Lapassade è quello della sociologia d'intervento, che si caratterizza per l'estrema variabilità e adattabilità dei dispositivi prescelti nelle specifiche situazioni¹⁶⁴.

Dopo aver cercato invano un dispositivo sono giunto a pensare che il problema sia, al contrario, cambiare continuamente i dispositivi secondo le situazioni che si incontrano. Sono arrivato alla stessa conclusione per la socioanalisi. Sono arrivato, più o meno allo stesso tempo, all'idea che bisogna rinunciare alla pretesa di costruire una scienza rigorosa¹⁶⁵

Pur nella grande varietà di esperienze a contesti, i suoi commentatori hanno distinto tre forme di intervento praticate: la socioanalisi, l'analisi interna e la *performance*¹⁶⁶. Una delle istituzioni di cui si è maggiormente occupato è l'università. Nel 1969 viene pubblicato *Procès de l'Université*, tradotto e pubblicato nel 1976 in Italia¹⁶⁷. In particolare, il volume si offre come un'indagine sugli sviluppi del Maggio '68 e sulla crisi dell'università francese. Una particolare centralità assume l'analisi della legge di riforma degli ordinamenti universitari attraverso cui Lapassade evidenzia il mantenimento di quegli stessi elementi di

164 Per una sintesi delle varie forme di pratica sperimentate sul campo cfr. G. Lapassade, *Microsociologies*, Anthropos, Paris 1996.

165 Id. Lapassade, *Saggio di Analisi Interna*, tr. it. Sensibili alle foglie, Tivoli 2009, ed. or. *De Vincennes à Saint-Denis, essais d'analyse interne*, AISE, Paris 2008, p. 24.

166 R. Hess, C. Hess, *Georges Lapassade : Vie, oeuvres, concepts (Les grands théoriciens)*, cit., p. 45.

167 G. Lapassade, *Processo all'università. Contestazione e restaurazione viste attraverso l'analisi istituzionale*, tr. it. Emme, Milano 1976, ed. or. *Procès de l'Université*, Editions Pierre Belfon, Paris 1969.

sostanziale conservazione che la riforma avrebbe dovuto modificare, individuati da Lapassade nei meccanismi di selezione degli studenti¹⁶⁸ e nel mantenimento delle istanze disciplinanti del corpo docente¹⁶⁹. In particolare la dimensione conservatrice si realizzerebbe nel principio della *cogestione*, il quale, proposto sotto le mentite spoglie di una innovazione politica e aperta al movimento, avrebbe invece costituito una sconfitta per il movimento degli studenti. La *cogestione*, per le modalità con cui il potere l'ha accettata e per le forme di partecipazione previste, in quanto “ultimo baluardo contro l'autogestione, che significa l'espropriazione, la fine della proprietà privata”¹⁷⁰, più che un compromesso, si costituisce come un progetto di collaborazione che smorza ogni portata rivoluzionaria autorizzando una sorta di “libertà vigilata”. La *cogestione* non sarebbe dunque evidentemente un sistema alternativo al sistema classista dell'università ma alle forme più repressive ad essa interne.

Lapassade, denunciando dunque una finalità funzionale ad una “integrazione degli studenti rivoluzionari nel sistema”¹⁷¹ e si fa portavoce della proposta di autogestione come rivoluzione culturale. Si riferisce in questo senso a Marx e in particolare allo scritto su “La comune di Parigi” con la proposta di autogestione intesa come assunzione dei problemi da parte di tutti i lavoratori.

l'autogestione si oppone anche alla gestione autoritaria” a ciò che Marx chiamava il potere decisionale del capitale dell'impresa[...]
L'autogestione presuppone la fine dello sfruttamento e della dominazione di classe. Essa è dunque possibile nella nostra società solo in quanto “organizzazione rivoluzionaria” secondo

168 *Ivi*, p. 12.

169 *Ivi*, p. 87-88.

170 Nelle parole di uno degli anti rivoluzionari René Capitant, *Ivi*, p. 84 e ss. del processo. Sulla questione dell'autogestione cfr. *Ivi*, pp. 77-94.

171 *Ivi*, pp. 88-89

l'espressione di Daniel Cohn-Bendit. Cioè come struttura a funzione dirompente e contestataria. Se riusciamo a creare dei settori di autogestione, sia pure limitatissimi, nelle scuole e nelle facoltà, faremo emergere chiaramente anche l'impossibilità della libertà, la realtà delle istituzioni, il sistema repressivo¹⁷²

Lapassade definisce meglio in questo testo la forma autogestionaria:

La forma di autogestione che proponevo nel 1962 era molto più vicina ai metodi attivi e all'autogoverno della scuola che ad una struttura di contestazione. Nella pratica, quando siamo passati alla sua applicazione, verso il 1963, l'autogestione ha provocato la repressione e abbiamo così scoperto le sue potenzialità di contestazione¹⁷³.

Si tratta dunque di pensare l'autogestione come un progetto non immediatamente realizzabile:

“Si potrà d'altronde, mai parlare di un'autogestione interamente realizzata? Non credo. L'autogestione sarà sempre, almeno in parte, allo stato di progetto, perché la rivoluzione non sarà mai definitivamente compiuta.”¹⁷⁴

Il sentimento diffuso tra gli istituzionalisti è che l'analisi istituzionale non possa comunque che sfociare in una nuova pratica sociale¹⁷⁵. Si ridefinisce dunque, rispetto a *Groupes, institutions et organisations* il fine dell'analisi istituzionale e si avvale del recupero di Marx a proposito della necessità di operare una analisi per rendere visibile lo sfruttamento *dissimulato* nel meccanismo del *plusvalore*:

Ecco perché, nella pratica teorica, l'analisi economica, politica ed ideologica dovrebbero necessariamente passare attraverso l'analisi istituzionale, che consiste, l'abbiamo detto, nel mettere in luce a tutti i livelli ciò che è rimasto nascosto della struttura sociale. Il problema è dunque quello di definire il campo dell'analisi istituzionale e di costruirlo come un nuovo oggetto di conoscenza.

172 *Ivi*, p. 89.

173 *Ivi*, p. 91, il riferimento è in particolare agli interventi di Lobrot e Lourau in “l'autogestione pedagogica”.

174 *Ivi*, p. 93

175 G. Lapassade, *Préface*, in R. Lourau, *L'illusion Pédagogique*, cit., p. 10.

In altri termini: l'oggetto dell'analisi istituzionale altro non è che l'insieme della struttura sociale (e delle sue istanze) ma in quanto essa si manifesta e si nasconde al tempo stesso nelle sue istituzioni¹⁷⁶

La nozione di istituzione avrà una maggiore definizione sulla scorta delle riflessioni di Castoriadis relative alla dialettica istituyente/istituito: l'istituzione è il punto di articolazione tra, da una parte, gruppi e organizzazioni e, dall'altro, le strutture globali della società, la lotta di classe e i gruppi che fanno sì che gli uomini siano "istituiti"¹⁷⁷.

2.5 L'autogestione pedagogica

Il tratto principale del concetto di autogestione è la prospettiva di *rivoluzione libertaria integrale*.

Le prime formulazioni del concetto di *autogestione pedagogica* risalgono ai primi anni '60, in Francia. La polisemia del concetto è stata sottolineata sin dal 1962, data della prima formulazione dell'espressione. Essa veniva individuata come *strumento tecnico* della pedagogia istituzionale, come *dispositivo analizzatore* delle istituzioni, come *contro istituzione* e *sistema d'educazione* corrispondente all'educazione negativa di Rousseau¹⁷⁸. Nel senso più generale la si può considerare come una forma di lavoro in cui il maestro si concepisce come facilitatore dell'organizzazione del gruppo.

In questi anni il termine "autogestione" entra pienamente nel dibattito intellettuale sulla scorta degli avvenimenti politici e culturali internazionali che avevano caratterizzato l'ultimo ventennio (il socialismo autogestionario della Jugoslavia di Tito che cercava, dal

176 Id., *Processo all'università*, cit., p. 115.

177 Id. Lapassade, *Socioanalyse et potentiel humain*, cit. p. 72.

178 P. Boumard, G. Cohn-Bendit, *L'autogestione ou l'institutionnel entre le politique et le pédagogique*, in A. Lamihi e P. Boumard: *Les pédagogies autogestionnaires*, Editions Ivan Davy, Vauchrézien 1995, p. 250

dopoguerra, un'alternativa al modello sovietico, le esperienze dei contadini algerini che, alla fine della colonizzazione francese, sperimentano forme autogestionarie di coltivazione dei terreni). Anche se nella lingua francese è possibile considerare la parola *autogestion* di recente introduzione tuttavia l'idea e la pratica autogestionaria nascono nel corso del XIX secolo, insieme alle prime cooperative operaie di produzione. Proprio con un esplicito richiamo alle esperienze dei movimenti operai, alle loro rivendicazioni di autogestione della produzione e alle contemporanee riflessioni dei teorici del socialismo si apre il quadro storico della prima opera collettiva dedicata all'*autogestion pedagogica*¹⁷⁹, che sarà pubblicata in Francia per la prima volta nel 1971. Il testo raccoglieva riflessioni, prospettive ed esperienze di un gruppo di ricercatori e di insegnanti di diversi ordini di scuola (Bernard Bessière, Raymond Fonvieille, Jacques Guigou, Marc Guiraud, Francis Hambaye, Monique Labat, Marie-Hélène Lavigne, Georges Liénard, Michel Lobrot, René Lourau et Emilie Servais) i quali, con la supervisione di Georges Lapassade, nei precedenti dieci anni avevano avviato alcune esperienze pionieristiche di autogestione educativa in Francia, fondando un movimento che proprio con questo testo troverà la prima consacrazione ufficiale¹⁸⁰. La polisemia del concetto di autogestione pedagogica è stata sottolineata sin dal 1962, data della prima formulazione dell'espressione. In tale occasione, come ricorda lo stesso Lapassade, il concetto di *autogestion pedagogica* viene espresso nel corso del Convegno "Le psychosociologue dans la cité",

179 G. Lapassade, (a cura di) *L'autogestion pedagogica*, tr. it. Franco Angeli, Milano 1973, ed. or. *L'autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars, Paris 1971;
180 *Id.*, *Introduzione*, in *ivi*, p. 45.

svoltosi nel dicembre 1962 a Royaumont¹⁸¹, in occasione del bicentenario dell'*Emilio* e del *Contratto sociale*. Nella letteratura ci si riferisce all'autogestione come *strumento tecnico* della pedagogia istituzionale, come *dispositivo analizzatore* delle istituzioni, come *contro istituzione* e *sistema d'educazione* corrispondente all'educazione negativa di Rousseau¹⁸². Nel senso più generale la si può considerare come una forma di lavoro in cui il maestro si concepisce come facilitatore dell'organizzazione del gruppo. Già dal 1955 in Francia avevano trovato risonanza le esperienze di Bethel e le pratiche non direttive d'area nord americana, cui Lapassade dedicherà, nel 1959, *Fonction pedagogique du T. Group*¹⁸³. Con questo articolo accoglie favorevolmente l'avvento e la diffusione delle pratiche non direttive che proporrebbero un necessario superamento della pedagogia *laissez-faire* libertaria sostenuta dai maestri di Amburgo. Lapassade, coniugando educazione negativa di Rousseau e non-direttività Rogersiana, propone la figura di un educatore non direttivo che faciliti l'individuazione delle norme da parte del gruppo. Nel già ricordato convegno del 1962 Lapassade avrebbe dovuto animare dei gruppi d'incontro in qualità di psicopsicologo. Si trattava di un corso di formazione della "Mutuelle étudiante des étudiants de France" (MNEF)¹⁸⁴ nel corso del quale, a partire dall'analisi dello "sfondo istituzionale" dell'esperienza di formazione di gruppo (secondo la modalità del T. Group lewiniano) emerse la dimensione istituzionale nascosta nella dinamica dei gruppi.

181 Fondation Royaumont, *Actes du colloque "Le psycho-sociologue dans la cité"* (déc. 1962), éditions de l'EPI, Paris 1967.

182 P. Bouvard e G. Cohn-Bendit *L'autogestion ou l'institutionnel entre le politique et le pédagogique*, cit.

183 G. Lapassade, « *Fonction pedagogique du T. Group* », *Bulletin de Psychologie*, 1959

184 L. Montecchi, A. Valeri, "Gruppo e Istituzione", *Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales*, n. 12 Primavera 2008, www.area3.org.es/Uploads/a3-12-Gruppo-istituzione-Montecchi-Valeri1.doc

L'assemblea generale chiese infatti spontaneamente di poter fare alcune modifiche al programma. La richiesta e le dinamiche che ne conseguirono misero in luce l'importanza del luogo assembleare come luogo di analisi istituzionale. Emergeva una autonoma volontà istituyente dal basso e questo costituiva una rilevante e sostanziale differenza rispetto ai seminari americani di Bethel, nei quali invece non era prevista alcuna forma di modifica o gestione del programma se non da parte del gruppo dirigente precostituito. L'esperienza di Royaumont può essere considerata dunque prima esperienza di autogestione pedagogica, non solo perché vi emerse in modo chiaro ed esplicito il potere dell'assemblea generale come detonatore degli aspetti latenti del gruppo, ma anche perché nel corso del convegno Lapassade esplicitò il suo disaccordo con la corrente americana delle tecniche di Gruppo¹⁸⁵.

Di tali critiche si rende conto in “Groupes, Organisations, Institutions”¹⁸⁶, nel quale Lapassade riporta gran parte del lavoro istituzionale del 1962¹⁸⁷. Qui, a proposito del Training Group o “Gruppo di Formazione” di Kurt Lewin, scrive che tale esperienza: “non è purtroppo riuscita che a creare delle istituzioni transitorie e labili, che hanno valore solo in rapporto agli individui che ne fanno parte”¹⁸⁸.

Si tratterebbe, invece, di distruggere i rapporti gerarchici a condizione di sostituirli con altri nuovi. La posizione di contrasto verso le esperienze non direttive si esacerberanno negli anni successivi¹⁸⁹, quando sfoceranno in una accorata denuncia del rischio che queste tecniche

185 Fondation Royaumont, *Actes du colloque*: “Le psycho-sociologue dans la cité”, cit., p. 280.

186 In queste pagine si introduce per la prima volta in modo più sistematico il concetto di *autogestione pedagogica*, cfr. G. Lapassade, *L'analisi Istituzionale*, cit. p. 122-141.

187 R. Hess, *Présentation*, in *Ivi*, 5e édition, p. X

188 Id., *L'Analisi Istituzionale*, cit. p. 132.

189 *Ivi*, p. 151.

possano essere un utile strumento per completare la dominazione americana in Europa, nella divisione ben fatta del lavoro capitalista¹⁹⁰.

In quegli anni, ricorda Remi Hess¹⁹¹, l'Unef, il sindacato degli studenti, contava 90000 tesserati (su 300000 studenti) ed è intorno a questo sindacato che si svilupparono le riflessioni studentesche che condurranno agli esiti del 1968. L'Unef pone come centrali i temi dell'autogestione, della burocratizzazione e delle tecniche di gruppo. L'idea di fondo è che la psicosociologia possa contribuire a decongestionare la burocrazia. Vengono così avanzate proposte di organizzazione di *stages* di formazione psicosociologica. Lapassade, evidenzia il carattere ambiguo di strumento di politicizzazione e depoliticizzazione, a seconda che orienti verso nuove forme di paternalismo o di forme di ideologia democratica tendenti all'autogestione sociale. Queste idee saranno poi sviluppate nel suo libro del 1965 *Groupes, Organisations, institutions*, nel quale la scuola viene posta come esempio di *istituzione* nella quale la pedagogia è interna ad un quadro istituzionale. La pedagogia istituzionale prende posizione contro la dominazione pedagogica burocratica e ne mette in questione la gerarchia, immaginando l'autogestione. Su questi presupposti teorici nel 1964 nascerà il gruppo di Pedagogia Istituzionale e nel 1968 il Gruppo di analisi istituzionale di Nanterre¹⁹².

Nel 1964 Lobrot scriverà il suo *La pédagogie Institutionnelle*¹⁹³ nel quale descrive il processo di burocratizzazione della scuola. Il testo in questione, sarà pubblicato nel 1966, prima del libro che viene

190 R. Rondeau, *Les groupes en crise?*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles 1980, p. 68.

191 R. Hess, *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*, cit.

192 "Per queste ragioni" scrive Hess, "Gruppi, organizzazioni, istituzioni deve essere considerato come il primo libro della corrente detta dell'analisi istituzionale", R. Hess, G. Weigand, *Corso di Analisi Istituzionale*, cit., p. 32.

193 Cf. M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, cit.

considerato l'apripista della corrente istituzionalista-terapeutica, quello di Aida Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie Institutionnelle*, che data 1967.

L'institution, pour nous, est une réalité essentiellement psychologique. Aucune institution n'existerait si elle n'était soutenue à chaque instant dans l'existence par la totalité des individus qui en font partie et qui, sans cesse, l'acceptent ou la rejettent, la connaissent, l'utilisent. Même une pression exercée par une catégorie d'individus sur l'autre dans une institution est une réalité psychologique... Et donc toute institution dépend de la mentalité des individus faisant partie de l'institution. Changez cette mentalité aussi peu que ce soit, et vous verrez immédiatement l'institution changer. Or, cette mentalité elle-même dépend de l'éducation... Il faut commencer par l'Ecole. La société de demain sera par l'Ecole ou ne sera pas¹⁹⁴.

L'ipotesi è che la burocrazia si installa laddove i membri desiderano essere protetti e diretti. L'istituzione sarebbe essenzialmente dunque una struttura protettiva rispetto ad un'angoscia collettiva. Nel progetto di Lobrot si delinea però un sistema rigido e chiuso di forte controllo in cui i bisogni dei soggetti sono sottomessi a tre obiettivi: conformità ai programmi, obbedienza, raggiungimento degli *standard*. Tutte le esperienze di socialità sono rimandate al contesto extrascolastico e il lavoro in comune, la comunicazione e la ricerca sono totalmente estranee. Il capitolo successivo dell'opera di Lobrot è dedicato all'*autogestione della rivoluzione* "pour créer des institutions de défense

194 [tr : L'istituzione, per noi, è una realtà essenzialmente psicologica. Nessuna istituzione esisterebbe se non fosse sostenuta in ogni istante dell'esistenza dalla totalità degli individui che ne fanno parte e che, senza sosta, l'accettano o la rifiutano, la conoscono, l'utilizzano. Anche una pressione esercitata da una categoria di individui sull'altra in una istituzione è una realtà psicologica. E dunque ciascuna istituzione dipende dalla mentalità degli individui che fanno parte dell'istituzione. Cambiate questa mentalità quel poco che basti e vedrete immediatamente l'istituzione cambiare. Ora, questa mentalità essa stessa dipende dall'educazione. Bisogna cominciare dalla Scuola. La società di domani sarà per la Scuola o non sarà affatto.] *Ivi.*, p. 277

permanente”¹⁹⁵. Una terza parte è invece dedicata al rapporto tra la psicanalisi freudiana, gli orientamenti rogersiani, lo psicodramma di Moreno e l'autogestione.

In ciascuna di esse Lobrot intravede dei presupposti gestionali, poiché il principio di non direttività lascia agli allievi la possibilità di auto organizzarsi. Il gruppo terapeutico da solo può solo fornire un supporto di tipo affettivo- relazionale ma non di tipo didattico. In quegli stessi anni il gruppo di pedagogia istituzionale cui Lobrot fa riferimento riprende sul piano scolastico gli orientamenti della psicoterapia istituzionale. La proposta pedagogica è dunque quella di riconsegnare agli studenti la proprietà delle loro istituzioni. L'insegnante, come il terapeuta di un gruppo, si limiterà a rispondere alle richieste del gruppo e il suo intervento si collocherà a livello di analisi, di organizzazione, di consulenza e stimolo e, relativamente ai contenuti, offrire sintesi, dare informazioni, sforzandosi costantemente sforzarsi di rifiutare ogni possibile ricostituzione del suo status, rifiutando domande orientate in tal senso. Tale autogestione sfocerebbe in una formazione caratterizzata da un nuovo umanesimo che avrà esito in una autogestione sociale.

Molti istituzionalisti hanno però criticato la fiducia nella non direttività manifestata da Lobrot. Guigou¹⁹⁶, ad esempio non solo rimprovera a Lobrot un eccesso di psicologismo, ma ritiene che l'analisi rogersiana da cui trae ispirazione non si possa in alcun modo confondere con l'analisi istituzionale. Centrando il gruppo sui suoi pseudo problemi, senza alcuna analisi dell'appartenenza e dell'*implicazione* del formatore del gruppo, si crea un universo politicamente chiuso che giustifica una ideologia

195 R. Hess, *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*, cit.

196 J. Guigou, “*Pédagogie institutionnelle ou institution pédagogique*”, *Autogestion et Socialisme*, n° 13-14, Anthropos, Paris 1970.

falsamente liberatrice. La questione fondante è: quale è la natura dell'istituzionale?

Lapassade e Lourau hanno intravisto un rischio nell'identificazione dell'istituzione come realtà essenzialmente psicologica, a condizione di far coincidere l'ideologia del sistema educativo al sistema stesso per trarne la conclusione che una trasformazione delle istituzioni passi da una azione pedagogica condotta sull'ideologia stessa. Al contrario di quanto ingenuamente ipotizzato dai rogersiani infatti, non è lo scambio social-relazionale in sé a consentire la trasformazione. Non sarà dunque il lavoro di gruppo in sé a consentire di risolvere la questione della burocratizzazione, come pure pare abusiva l'ipotesi di un passaggio automatico dall'autogestione scolastica a quella sociale. La critica di Guigou si concentra dunque su questo punto:

Di fatto, ridurre l'autogestione alla sua dimensione psichica (quella dell'autoanalisi di gruppo) ad alla sua dimensione educativa non vuole forse dire scambiare l'interesse sociopolitico propriamente detto con il suo soggetto, la sua pratica storica, la sua origine? In tal modo l'autogestione viene identificata con l'ideologia del gruppo; il piccolo gruppo come essere mitico cui sacrificarsi.¹⁹⁷

L'autogestione non può essere scissa in dimensione psichica ed educativa-formativa, perché questo corrisponde a scindere l'interesse sociopolitico dei soggetti. Piuttosto, ritiene Guigou, sarà possibile realizzare l'autogestione quando il sistema di riferimento istituzionale di quel gruppo è esso stesso in autogestione, esteso all'insieme dei rapporti sociali. Come ha individuato Hess, proprio questa volontà di subordinare l'autogestione all'esistenza di un sistema sociale autogestito nel complesso costituirà uno dei limiti all'attuazione pratica di esperienze di

197 *Id.*, *La pedagogia istituzionale*, in G. Lapassade (a cura di), *L'autogestione pedagogica*, cit., p. 130

autogestione.

Da questo momento dunque e per i dieci anni successivi, si succedono molteplici esperienze che trovano documentazione nell'opera collettanea curata da Lapassade, "L'autogestione Pedagogica", che tenta di fare il punto delle esperienze autogestionarie francesi condotte fino a quel momento e in particolare quelle svolte presso la scuola di Gennevilliers.

Su proposta di Lapassade, il momento autogestionario sarà sperimentato non solo nelle scuole ma anche all'interno dell'Università, infatti presso l'Università di Vincennes-Saint-Denis tra il 1970 e il 1987 si sviluppano momenti di autogestione pedagogica settimanale degli insegnanti, modalità ripresa nel 2002-2003¹⁹⁸.

198 R. Hess, C. Hess, *Georges Lapassade : Vie, oeuvres, concepts (Les grands théoriciens)*, cit. p. 72.

Capitolo Terzo

3 Le parole dell'istituzionalismo:

Sulla scorta delle teorizzazioni e delle pratiche del movimento istituzionalista di marca lapassadiana e nel tentativo di un arricchimento del lessico pedagogico contemporaneo di nuove sfumature di senso, desidero ora tentare una duplice operazione: rilevare i tratti sin qui emersi più significativi e utili al discorso interculturale e, fatti salvi i limiti storici e culturali che pongono alcune ovvie condizioni di impraticabilità, proporre un loro utilizzo attuale.

Una sommaria analisi dell'evoluzione del lessico istituzionalista potrebbe evidenziare come, relativamente all'apparato concettuale, sia possibile individuare due fasi tra loro certamente ricche di connessioni ma cronologicamente periodizzabili. Possiamo cioè distinguere una prima fase in cui assumono centralità i concetti di *incompiutezza*, *istituente*, *istituito*, *istituzionalizzazione*, *analizzatore*, *implicazione*, *autogestione*, *trasversalità*, *gruppo soggetto*, ecc. e una seconda che, a partire dagli anni '80 quando il movimento si autodefinisce *Analisi istituzionale* e amplia il quadro teorico con la *dissociazione*, *l'interculturalità* e torna sul tema dell'*incompiutezza* con rinnovato interesse¹⁹⁹. Prosegue inoltre la riflessione già avviata relative alle pratiche istituenti interrogandosi sull'intervento socio analitico e le sue implicazioni.

Non è difficile constatare come l'interesse per un campo di ricerca tanto vasto segua sviluppi temporali e geografici inattesi e soprattutto come alcune teorizzazioni all'interno dello stesso movimento siano costantemente riattraversate e rimaneggiate, a partire proprio dal concetto fondante dell'intero movimento: quello di istituzione.

¹⁹⁹ R. Hess, G. Weigand, *Corso di Analisi Istituzionale*, cit., p. 26.

3.1 ISTITUZIONE

Il concetto di istituzione fino al '65 – '68, è ancora molto poco definito. È possibile però individuare una chiara distinzione dall'uso anglosassone, che si riferisce all'istituzione come al “luogo fisico”.

Scriverà Ayme a proposito del termine francese *institution*:

Contrairement à l'usage anglo-saxon pour qui l'institution est l'hôpital, d'où découle la “désinstitutionnalisation”, pour désigner la prise en charge des malades hors de l'hôpital, *institution* désigne en français, d'abord l'action d'instituer, puis tout ce qui est inventé par les hommes en opposition aux faits de nature. Nous désignons plus volontiers l'hôpital par le terme d'*établissement* et la démarche visant à le transformer et à traiter les malades dans le tissu social de “*désaliénisme*”. Le mot *institution* n'a pas dans notre langue de connotation péjorative. Il a au contraire des implications créatives, transformatrices, voire révolutionnaires. Saint-Just disait que plus la société crée d'institutions, plus l'homme est libre. C'est en effet la Révolution Française qui crée de *nouvelles institutions* face au système monarchique qui concentrait tous les pouvoirs en un seul homme, pouvoirs qu'il détenait de droit divin. Ces nouvelles institutions, créées par les représentants élus du peuple, chacun devra s'y soumettre, mais elles sont améliorables et révisables.²⁰⁰

La nozione di *istituzione* in area francese è dunque strettamente connessa al piano operativo e la relativa nozione di luogo fisico è meglio definita dal termine *établissement*.

²⁰⁰ [tr.: “Contrariamente all'uso anglosassone secondo cui l'*institution* è l'ospedale, da cui deriva la “desistituzionalizzazione”, per designare la presa in carico dei malati fuori dall'ospedale, *institution* designa in francese, innanzitutto l'atto di istituire, poi «tutto quello che è inventato dagli uomini in opposizione ai fatti di natura» (Litttré). Noi indichiamo più volentieri l'ospedale con il termine *établissement* (stabilimento) e la procedura volta a trasformarlo e a trattare i malati nella struttura sociale come *désaliénisme* (disalienazione). La parola *institution* non ha nella nostra lingua un connotato peggiorativo. Ha al contrario delle implicazioni creative, trasformatrici, perfino rivoluzionarie. Saint-Just diceva che più la società crea istituzioni, più l'uomo è libero. E' in effetti la Rivoluzione Francese a creare delle *nuove istituzioni* rispetto al sistema monarchico che concentrava tutti i poteri in un solo uomo, poteri che deteneva per diritto divino. A queste nuove istituzioni, create dai rappresentanti eletti dal popolo, ciascuno vi si dovrà sottomettere, ma sono migliorabili e rivedibili.”]. J. Ayme, *Essai sur l'histoire de la psychothérapie institutionnelle*, in: P. Delion (a cura di), *Actualités de la psychothérapie institutionnelle*, Matrices Vigneux 1984, p 159.

Nelle sue prime proposizioni degli anni '50 e '60 infatti:

elle désignait essentiellement, en fait, l'organisation des séminaires dont je proposai qu'on la considère comme une dimension de la situation 'ici et maintenant' au lieu de s'en tenir à l'analyse des interactions dans le groupes de formation²⁰¹.

In *Groupes, Institutions, Organisations* si ritrova ancora un uso indifferenziato dei termini *organizzazione e istituzione*.

Qui infatti per istituzione si intendono sia i gruppi sociali che hanno un riconoscimento ufficiale (aziende, scuole, sindacati ecc.) che i sistemi di norme che li organizzano. In questo senso l'istituzione pare coincidere con l'organizzazione. Ma tale differenziazione non sempre verrà correttamente operata: frequentemente nel lessico socio analitico di quegli anni ci si riferisce alla possibilità di effettuare *interventi nelle istituzioni*, laddove più opportunamente ci si sarebbe dovuto riferire a *interventi in organizzazioni, gruppi, associazioni*.

Pochi anni dopo C. Castoriadis, sotto lo pseudonimo di Cardan, sviluppa una analisi istituzionale del capitalismo derivando le sue teorie dal marxismo. Cardan-Castoriadis, definisce la burocratizzazione come una sorta di nuova classe dominante che detiene la proprietà privata dell'organizzazione²⁰² e per spiegare la teoria dell'istituzione del capitalismo fonda la riflessione sui temi essenziali di "istituente, istituito, istituito contro istituito"²⁰³

La sua riflessione contribuirà non poco alla precisazione della nozione di

²⁰¹ Tr: "designava essenzialmente, infatti, l'*organizzazione* dei seminari per cui proponevo che la si considerasse come una dimensione della situazione "qui e ora" piuttosto che attenersi all'analisi delle interazioni nei gruppi di formazione] G. Lapassade, «Analyse institutionnelle et psychosociologie», in, *Pratiques de formation-analyses. Analyse institutionnelle et formation. L'AI dans les murs*, n. 33 1997, p. 85.

²⁰² Lapassade si riferisce alla teoria della burocratizzazione di Cardan-Castoriadis. Cfr. Id., *L'analisi Istituzionale*, cit., p. 97.

²⁰³ C. Castoriadis (Cardan), "Marxisme et théorie révolutionnaire", in *Socialisme ou Barbarie*, n. 39-40, Mars-Juin 1965.

istituzione ma bisognerà attendere i primi anni '70 per rilevare l'uso diffuso del termine istituzione con una accezione che con chiarezza rimanda alle sue implicazioni dialettiche, e ciò avverrà quando il termine sarà inquadrato sulla scorta di una sua ridefinizione in termini processuali.

Una prima differenziazione sarebbe così avvenuta solo con la pubblicazione de *L'analyse institutionnelle* (1969), nella quale Lapassade specificherà: “nous appelions *institutions* des ensembles socio-pratiques sur lesquels il est possible d'agir directement, qu'on peut manier et modifier à volonté”²⁰⁴.

Renzo Carli, nella prefazione italiana al libro *l'Analisi Istituzionale*, ricorda che ancora Lapassade avrà modo di tornare sull'istituzione riagganciandola alla dimensione psicoanalitica quando nel 1972 si riferirà ad essa come all'equivalente, per la società, di ciò che l'inconscio è nel campo psichico²⁰⁵.

E infatti l'anno successivo, in tentativo di teorizzare una differenziazione tra analisi istituzionale e socioanalisi, Lapassade definirà l'analisi istituzionale in generale come “la mise à jour de l'inconscient politique par l'action des analystes sociaux”²⁰⁶.

In ultima istanza, quindi, parrebbe a Lapassade più rigorosa, adeguata e opportuna la definizione di istituzione in termini di “inconscio politico” in quanto l'istituzione sociale esiste sempre a livello di inconscio del gruppo²⁰⁷.

²⁰⁴ G. Lapassade, *Socioanalyse et potentiel humain*, cit., p. 3

²⁰⁵ G. Carli, *Introduzione* in *Id.*, *L'Analisi Istituzionale*, cit., p. VIII. Carli si riferisce all'articolo di Lapassade “L'analyse institutionnelle et l'intervention”, *Connexions*, 1972, 4, 65-106.

²⁰⁶ [tr: il disvelamento dell'inconscio politico attraverso l'azione degli analizzatori sociali], *Id.*, “Analyse Institutionnelle et Socioanalyse”, *Connexions*, n°6, juin 1973. p. 1.

²⁰⁷ Cfr. D. Anzieu, A. Béjarano, R. Kaës, A. Missenard, J. B. Pontalis, *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Dunod, Paris 1972; R. Kaës, *L'appareil psychique groupal*,

Riprendendo e sviluppando le riflessioni di Castoriadis relative al rapporto tra società istituyente e società istituita, Lourau costruisce invece l'oggetto dell'Analisi Istituzionale, aggiungendovi la nozione di *institutionalisation* (istituzionalizzazione)²⁰⁸ e proponendo una distinzione tra ciò che è istituito (*institué*, nella dimensione, fissa, storica), e l'atto istituyente (*instituent*), cioè l'azione fondante nel suo senso originario.

L'istituzione si configura così come punto di snodo tra forme cristallizzate (istituito) e gruppi e organizzazioni in processo dinamico, che attivano forze istituyente. Il ruolo dell'analista sarà quello di mettere in evidenza un *analizzatore*, dispositivo o avvenimento che sia, che spinga l'istituzione a prendere coscienza delle proprie contraddizioni.

Dunod, Paris 1976.

208 R. Lourau, *L'Instituant contre l'institué*, Éditions Anthropos, Paris 1969 .

3.2 L'Analisi e gli analizzatori

Il maggio '68 conferma la crisi delle istituzioni e lascia emergere un forte bisogno di cambiamento. Per garantire un'azione di comprensione, trasformazione e stabilizzazione esterna ai dispositivi costruiti non pare però essere sufficiente la formazione e la pratica di “educatori autogestionari”.

Rispetto al primo momento istituzionalista, in cui nella fase psicoterapeutica l'istituzione era diventa materiale su cui svolgere l'analisi, si tratta adesso di far tesoro dell'esperienza del 1968²⁰⁹ e del suo carico liberatorio e analizzarlo alla luce del potenziale di trasformazione in esso contenuto.

C'est la transformation d'une parole thérapeutique jusqu'ici asservie par les analystes en parole politique libérée, et libératrice, des analyseurs. C'est l'attaque portée sur le terrain même où s'exerçait jusqu'ici la domination analytique.²¹⁰

L'analisi è allora affidata agli analizzatori, definibili come gli eventi connessi alla crisi delle istituzioni che producono l'analisi e la rendono possibile. La loro funzione è porre questioni di senso e rivelare, attraverso la pratica, le contraddizioni del sistema²¹¹.

Il punto di partenza dell'analisi è quindi costituito dal *corpus* di produzione simbolica generato dalle crisi. Così, a titolo esemplificativo, nel caso dell'analisi condotta all'università, il complesso delle scritte murali, gli scioperi, le occupazioni, la parola informale e non ufficiale,

²⁰⁹ Come ha ricordato Lourau, il periodo posteriore al 1968 ha visto una successione di analizzatori: Cfr. R. Lourau, “Pour une théorie des analyseurs”, *Connexions*, n°6, juin 1973

²¹⁰ G. Lapassade, “Analyse Institutionnelle et Socioanalyse”, cit.

²¹¹ Come ha ricordato Hess, dopo i fatti del maggio '68 la questione dell'autogestione era diffusamente dibattuta e il concetto di analizzatore, ad esso connessa, aveva acquisito centralità nell'analisi istituzionale. Molti dei lavori degli studenti di sociologia e filosofia di Nanterre erano incentrati su questo tema.

diventa materiale per l'analisi.

Ce n'est pas l'analyse qui peut préparer la crise des institutions; c'est au contraire la crise des institutions qui provoque l'analyse, qui la produit et qui la socialise. D'où un renversement dans le rapport entre l'analyse et les analyseurs: c'est le travail des analyseurs qui précède et qui fonde le travail d'analyse.²¹²

Si assiste così ad un ribaltamento di prospettiva: è l'analizzatore a fare l'analisi e ribaltare la priorità significa operare una rivoluzione epistemologica.

Il dispositivo dell'analisi istituzionale e dell'analizzatore consentono a Lapassade e Lourau di svolgere alcune importanti riflessioni sulla sperimentazione e sulle situazioni di intervento in analisi istituzionale.

Nell'atto sperimentale esisterebbero infatti dei rapporti di dominazione di cui spesso i soggetti dell'indagine sono consapevoli. L'analisi dovrebbe consentire un disvelamento di questi rapporti, sulla scorta per esempio del ruolo che giocano al loro interno elementi quali l'*analizzatore* committenza, l'*analizzatore* denaro, le modalità di indagine prescelte²¹³. Pure l'autogestione se si trasforma in strumento per la sperimentazione può correre il rischio di diventare un dispositivo artificiale e quindi privo di efficacia diretta sul cambiamento sociale. Mentre però nei seminari autogestiti tale rischio appare maggiore, nella scuola, trattandosi di un progetto interno ad un'organizzazione complessa, il progetto autogestionario assume una valenza realmente trasformativa²¹⁴.

²¹² *Ivi*

²¹³ R. Lourau, *Les analyseurs de l'Eglise*, cit.

²¹⁴ G. Lapassade, *Socioanalyse et potentiel humain*, cit., p. 58.

La transformation de l'école ne suffit sans doute pas. Mais rien, en revanche, ne peut changer si les hommes n'apprennent pas dès l'enfance à construire des institutions, et à les gérer. Voilà l'origine de ce que j'appelle l'autogestion pédagogique. Elle vise à modifier les attitudes et les comportements.²¹⁵

Ciò significa che gli insegnanti dovrebbero svolgere quella rivoluzione compiuta da Freud nella pratica terapeutica, quella di passare dal trattamento basato sulla suggestione all'analisi. La via di fuga proposta da Lapassade, a fronte di un "irrimediabile deperimento dell'istituzione" è dunque quella di sostituire la pedagogia istituita con l'analisi dell'istituzione.

L'analisi istituzionale implica dunque una scelta di oggettivazione dei sistemi, che possono essere descritti, criticati e su cui si può intervenire per il cambiamento. Come ha evidenziato Renzo Carli, psicologo dei gruppi molto attivo negli anni '70 in Italia, nella prefazione alla traduzione italiana dell'opera riferendosi a Matte Blanco:

L'istituzione è un modo di essere, che si differenzia da quello prevalente nei gruppi e nelle organizzazioni pur permeando tali realtà sociali²¹⁶.

La differenza principale è data dalla natura dell'istituzione, che, come ho accennato prima, per il filone istituzionalista rappresenterebbe la *componente inconscia dell'organizzazione* all'interno della struttura sociale. Le istituzioni possono essere analizzate solo nella logica asimmetrica, modalità che implica la divisione, la temporalità, la spazialità e il principio di non contraddizione, ma si confronta

²¹⁵ Tr: "La trasformazione della scuola non basta di certo, ma nulla, d'altra parte, può cambiare se gli uomini non imparano da piccoli ad edificare le istituzioni e a gestirle. Ecco l'origine di ciò che chiamo "l'autogestione pedagogica". Essa mira a modificare gli atteggiamenti e i comportamenti] Id., *Introduction*, in Id. *Groupes, organisations institution*, cit. p. 3.

²¹⁶ R. Carli, *Prefazione*, in G. Lapassade, *L'analisi istituzionale*, cit. p. XVII

continuamente con le violazioni fatte a questa logica dal mondo dell'inconscio. I valori dell'istituzione appaiono astorici e immutabili e connotati da una "assenza di tempo"²¹⁷. La proposta lapassadiana è invece tutta volta alla liberazione della parola sociale, a far emergere il "segreto" che permea l'esperienza istituzionale.

In questa tensione liberatrice che attraverso un processo esplorativo interrompe la linearità trasformativa e fa spazio alla creatività e all'innovazione è possibile individuare alcuni elementi di interculturalità. Il contributo principale in senso interculturale può qui essere individuato nella riflessione sul senso del gruppo come indagine meta-riflessiva che conduce alla critica dell'istituzione burocratica e ai suoi limiti. Vengono fondate, attraverso la proposta di analisi nel gruppo, una teoria e una pratica concettuale che prendono la forma di un *intervento socioanalitico*.²¹⁸

3.3 L'intervento socioanalitico

Nella socioanalisi l'intervento dell'analista modifica il funzionamento dell'istituzione e quello dei membri, per queste ragioni il suo intervento non è mai neutro, e non c'è modo che lo possa essere. Egli stesso deve tenere conto della sua *implicazione*, intesa come l'insieme dei legami istituzionali, affettivi ed economici che lo connettono all'istituzione²¹⁹.

Raramente è l'organizzazione stessa a chiedere un intervento socio

²¹⁷ *Ibidem*

²¹⁸ Per una descrizione più dettagliata dei rapporti tra socioanalisi e autogestione, cfr. R. Hess *La Socianalyse*, Éditions universitaires, Paris 1975, G. Lapassade, *Socioanalyse et potentiel humain*, cit., R. Hess, G. Lapassade, R. Lourau, P. Ville et G. Weigand, *Analyse institutionnelle et socianalyse*, AISF, Paris 2006.

²¹⁹ Questi tre elementi sono individuati da Lourau come determinanti i processi di istituzionalizzazione. Cfr. Lourau, *L'analisi istituzionale*, cit.

analitico, giacché questo implica un rivelamento, se non uno scardinamento delle dinamiche e dei dispositivi impliciti che la governano.

Lapassade in un articolo del 1973²²⁰ aveva già ricordato come la corrente istituzionalista avesse messo l'accento, sin dalle sue origini, "sul rapporto antagonista tra istituyente e istituito e sui processi attivi di istituzionalizzazione". La corrente istituzionalista, alla ricerca di un paradigma, riflette sulla questione della coerenza interna e mutua dal fisico e logico Ravatin ma soprattutto da Lupasco e Simondon (ripresi da Lapassade, nella sua tesi sull'*entrismo de Il mito dell'adulto*) le ipotesi sui processi dinamici e dialettici delle forze istituenti: una stabilizzazione completa delle forze contraddittorie e complementari d'attualizzazione corrisponderebbe ad un equilibrio stabile, e ciò equivarrebbe alla morte. Ogni equilibrio è dunque sempre intrinsecamente metastabile, dinamico, anche se debolmente. La teoria dei campi di coerenza dinamizza così una teoria del paradigma psichiatrico che cercasse una intrinseca coerenza in sé: la pratica della psicoterapia istituzionale, che desidera curare l'istituzione, irrompe nella logica della psichiatria come un capovolgimento del campo di coerenza precedente. In quanto *istituente*, è creatore di un nuovo campo di coerenza, che genera un senso di incoerenza e disorientamento nel campo di riferimento.

L'effort pour combattre l'indétermination s'exerce dans la contradiction. Champ de forces contradictoires d'un paradigme: tel est le lieu de travail de la cohérence. Face au champ de cohérence institué. Considéré comme statique, le nouveau champ de cohérence, instituant, dynamique, "insensé" produit une sorte de

220 G. Lapassade "Analyse institutionnelle et socioanalyse", in *Connexion*, n. 6, 1973.

révolution dans le symbolisme (lequel, pour l'institué, est intouchable, infaillible)²²¹.

Relativamente alla questione del livello di analisi, sono state genericamente periodizzate due fasi: una prima, fino agli anni '70, in cui l'analisi si sviluppa con la forma dell'intervento diretto, sulla base di una committenza (socioanalisi). A partire invece dal momento in cui gli attori decidono di farsi carico loro stessi dell'analisi, si individua la fase in cui prevale la centralità dell'*analisi interna*²²²: tendente all'annullamento di ogni gerarchia e all'eliminazione di un animatore esterno e direttivo.

Una socioanalisi può essere di breve o lunga durata e consente di osservare la dialettica all'opera in un certo luogo, in una data situazione.

Nel 1986 Lapassade, che era direttore di dipartimento, riesce a istituzionalizzare l'analisi istituzionale all'interno di Saint Denis²²³. Ma gli studenti manifestavano l'esigenza di svolgere attività sul campo. Viene così proposto loro un dispositivo di lavoro apparentemente più accessibile, l'analisi istituzionale sul campo, cioè la socioanalisi. I socioanalisti hanno infatti collocato il punto di intervento a livello di gruppi e di individui, orientati al progetto pedagogico della "presa in carico di se stessi, di essere soggetti della propria vita e della propria storia"²²⁴.

La socialanalyse, c'est le travail d'intervention dans les groupes et organisations sociales dans une relation de consultation. La socialanalyse institutionnelle a pour objet spécifique l'exploration

²²¹ [Tr.: "Lo sforzo per combattere l'indeterminazione si esercita nella contraddizione. Campo di forze contraddittorie di un paradigma: è questo il luogo di lavoro della coerenza. Posto di fronte al campo di coerenza istituito. Considerato come statico, il nuovo campo di coerenza istituito, dinamico, "insensato" produce una sorta di rivoluzione nel simbolismo (il quale, per l'istituito, è intoccabile, infaillibile).] J. Ardoino, R. Lourau, *Les Pédagogies institutionnelles*, cit., p. 9

²²² Cfr. G. Lapassade, *De Vincennes à Saint-Denis. Essais d'analyse interne*, cit.

²²³ Il martedì si svolgevano cinque lezioni di tre ore sull'analisi istituzionale, l'autogestione pedagogica ecc., coordinate da R. Hess, R. Lourau, P. Ville, A. Savoye.

²²⁴ R. Hess, G. Weigand, *Corso di Analisi Istituzionale*, cit. p. 47.

active de l'inconscient politique par la mise en place d'un dispositif analyseur construit qui définit l'institution de l'analyse comme lieu de reproduction des ensembles institutionnels.²²⁵

La rete attuale connette più di trecento socioanalisti. La direzione oggi seguita è quella di uno sviluppo che fa leva sulla collettivizzazione delle conoscenze, della pratica della *restituzione del sapere* ai partecipanti, dell'implicazione degli attori relativamente a ciò che riguarda il loro rapporto con l'organizzazione industriale, scolastica, ospedaliera, in una prospettiva di totale presa di coscienza e condivisione delle riflessioni.

A Saint Denis esiste un gruppo di ricerca che fa riferimento a René Lourau, Gilles Monceau, Daniëlle Guiller, Ardoino e che vive attivamente la pratica socioanalitica. Per esempio Patrice Ville svolge su committenza socioanalisi nelle centrali nucleari dal 1984. Ha costituito, insieme a Christiane Gilon e Fabienne Fillion un gruppo di socioanalisti professionisti. Altra esperienza recente è quella svolta in Argentina dal socioanalista Cristian Varela, direttore della scuola di formazione di polizia, con l'obiettivo di renderla democratica. Nel 2005 a Buenos Aires un collettivo di duemila persone ha lavorato intorno ad una analisi interna che ha consentito una riflessione sulle pratiche e favorito un cambiamento di rotta.

²²⁵ G. Lapassade, "Analyse Institutionnelle et Socioanalyse", in *Connexions*, n°6, Giugno 1973.

3.4 Analisi interna

L'analisi interna è intesa come lo sforzo di un individuo o di un gruppo di compiere un'analisi collettiva delle contraddizioni dell'istituzioni in cui si trovano. Questa procedura completa il dispositivo attivato da Lapassade e Lourau che consisteva in una analisi "esterna" cioè svolta da esperti e sottoposta a committenza.

Una prima forma era già in filigrana nell'idea sperimentale di autogestione pedagogica che animò l'esperienza di Lapassade a Bethel. In quel contesto infatti si ipotizzava che la ricerca-azione non dovesse essere condotta da un animatore ma dagli stessi partecipanti al T. Group²²⁶. Molte delle analisi interne svolte dal gruppo di Lapassade sono raccolte nell'opera "*De Vincennes à Saint-Denis, essais d'analyse interne*"²²⁷, pubblicata nel 2008 pochi mesi prima della sua morte e tradotta l'anno successivo in italiano.

Lapassade, in una riflessione del 4 Gennaio 1985 definisce così l'analisi interna:

L'analisi istituzionale interna si istituisce sul riconoscimento preventivo della capacità riflessiva e interpretativa propria a tutti gli attori sociali. L'analisi istituzionale "classica" insegnava che nei momenti storici "caldi" tutti diventano analisti e l'analista professionale, l'esperto, divenuto inutile, deve farsi da parte. Ma l'analisi interna fatta dai membri non è un'attività eccezionale, eroica, rivoluzionaria; è un'attività possibile tutti i giorni. La vita quotidiana, banale e routinaria, è il "quadro dell'emergenza della

²²⁶ Cfr. P. Bouvard, *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, A. Colin, Paris 1989.

²²⁷ G. Lapassade, *Saggio di Analisi Interna*, tr. it. Sensibili alle foglie, Tivoli 2009, ed or. *De Vincennes à Saint-Denis, essais d'analyse interne*, AIFS, Paris 2008, Altro testo che documenta l'esperienza di analisi interna svolta durante uno sciopero studentesco è, *Id.*, P. Bouvard e R. Hess, *L'université en transe*, Syros, Paris 1987.

pratica” e, al tempo stesso, dell’”analisi che può accompagnarla”; è in questo quadro che la pratica acquista significato²²⁸

La pratica di analisi interna svolta da Lapassade, come ha ricordato Pietro Fumarola²²⁹, si è svolta soprattutto come analisi interna all’università e pochissimo come committenza esterna, che ha riguardato soprattutto le scuole. Se per un verso si può dunque intendere l’analisi interna come direttamente derivata dall’analisi istituzionale, la stessa nozione di analisi viene messa in discussione:

Devo anche sbarazzarmi dell’idea che per costruire un’analisi interna (idea coltivata per un erroneo senso di professionalità) dovrò passare per il modello della socioanalisi. L’analisi interna è sempre indexicale, del senso comune. Inevitabilmente, invece, la nozione di analisi veicola una pretesa di impossibile *oggettività*²³⁰

Boumard, nell’opera “Les savant de l’interieur”, precisa le modalità con cui i pedagogisti possono fare analisi a scuola, con la pratica dell’analisi interna. Considera però l’analisi interna più una procedura, un “mit-sein” ontologico del soggetto nel sociale che non una metodologia e piuttosto trova più rassicurante tornare alla socioanalisi nella definizione di Lourau, cioè una analisi istituzionale in situazione di intervento. La socioanalisi, in tal senso non si configurerebbe che come attualizzazione dell’analisi istituzionale²³¹.

Alla luce di queste riflessioni, che si pongono come sfide e proposte di rinnovamento dei linguaggi e dei metodi della ricerca, si riaffida alla riflessione e alla parola di ciascuno la possibilità di fare ricerca e produrre conoscenza, prassi dell’interculturale e riappropriazione della pedagogia in senso alto.

²²⁸ G. Lapassade, *Saggio analisi interna*, cit. p. 30.

²²⁹ P. Fumarola, *Introduzione*, in Ivi, p. 8.

²³⁰ Ivi

²³¹ P. Boumard, *Les savants de l’interieur*, cit. p.139 e ss.

3.5 La risorsa della dissociazione

Uno dei temi forti del percorso lapassadiano, quello dell'incompiutezza, attraverserà tutta la sua opera e sarà più volte esplorato. Un modello psicologico che si rivelerà particolarmente fruttuoso e ricco di implicazioni è quello della *disaggregazione identitaria* esplorato da Pierre Janet²³², espressa nel libro *L'automatisme Psychologique* del 1889 e nella raccolta delle sue lezioni del 1929 al *Collège de France*²³³. Janet, che operò fino al 1947 in Francia, insegnò filosofia a Le Havre e frequentò l'ambiente di Charcot a Parigi. Con un metodo di ricerca fondato sull'ipnosi rifletté già nel 1888 sulla centralità del concetto di *disaggregazione identitaria* ripresa dalle ricerche di Moreau (di Tour). Il presupposto di Janet è che definire la personalità significa riferirsi ad un fenomeno complesso, all'esito di un "assemblaggio delle sensazioni a partire da una disaggregazione originaria"²³⁴. Tale espressione sarebbe poi stata tradotta due anni dopo con il termine "*dissociazione*". Pietro Fumarola rileva come tale traduzione del termine appiattisca di fatto la duplicità del significato di disaggregazione, nel senso di sgretolamento e di divisione²³⁵. L'apporto fondamentale di Janet è l'elaborazione di un concetto di disaggregazione come caratteristica della organizzazione identitaria che "non pertiene al patologico"²³⁶. Janet metterà dunque al

²³² P. Janet, *Disaggregazione, Spiritismo, Doppia personalità*, Sensibili alle Foglie, Roma 1996.

²³³ Passi scelti dell'opera *L'automatisme Psychologique* e la raccolta delle lezioni sono pubblicati nel volume: P. Janet, *Disaggregazione, Spiritismo, Doppia personalità*, Sensibili alle Foglie, Roma 1996.

²³⁴ P. Boumard, *La scoperta della dissociazione*, in: P. Boumard, G. Lapassade, *La normalità della dissociazione. Stati di coscienza nella vita quotidiana*, Sensibili alle foglie, Dogliani 2010, p. 51.

²³⁵ P. Fumarola, *Prefazione* a P. Janet, *Disaggregazione, Spiritismo, Doppia personalità*, cit., pp. 7-9.

²³⁶ *Ivi*, p. 8.

centro della riflessione la possibilità della divisione e della molteplicità dell'io, facendosi portavoce di un'idea di strutturazione identitaria negli stessi anni in cui Freud diffondeva un modello di strutturazione unica dell'identità. Il modello freudiano avrà però molta più fortuna e con esso si diffonderà un'interpretazione della dissociazione che perverrà all'ordine del patologico. Per Janet, invece, la dissociazione, lungi dal configurarsi come patologia, è costitutiva dello stato di non identità della forma umana.

Sul tema della dissociazione come risorsa Lapassade sviluppa il tema della costitutiva incompiutezza dell'uomo, che si ritroverà ancora in altre opere come *L'autobiographe*²³⁷. *La disaggregazione* è risorsa vitale e oggetto di ricerca per il filoni istituzionalista italiano del gruppo di Fumarola e Sensibili alle Foglie. La ricerca sugli stati dissociativi e sulle loro produzioni, attingendo ad un materiale appartenente alla dimensione inconsapevole e implicita, rende conto dell'istituzione che genera quella stessa dissociazione. La dissociazione costituirebbe così una sorta di via obbligata, volta a costruire costantemente una identità che pirandellianamente si fa maschera.

²³⁷ G. Lapassade, *L'autobiografo*, tr. it. Besa, Nardò 2009, ed. or.: *L'autobiographe*, Duculot, Bruxelles 1980.

3.6 Il Diario istituzionale

Strumento privilegiato per il lavoro di analisi è il metodo del *journal institutionnel* come metodo etnografico di ricerca sulla relazione di un singolo o di un gruppo con l'istituzione²³⁸. Nella tradizione istituzionalista la monografia ha sempre avuto un posto di primo piano, consentendo la rielaborazione della pratica dell'insegnante, necessario per restituire la sua esperienza. In questa forma sarà lo strumento privilegiato che favorirà il passaggio dalla pedagogia Freinet o dalla pedagogia istituzionale alla trasformazione in movimento²³⁹. Ad esempio sarà sotto forma di monografia che Renée Lourau renderà conto dell'esperienza di autogestione svolta con i suoi alunni²⁴⁰.

Questa tecnica sarebbe stata messa a punto nel 1976, in risposta alla richiesta fatta dagli studenti stessi di Paris VII (allora Vincennes), cui si è fatto prima riferimento. Il *journal institutionnel* è dunque sia un metodo di raccolta dati che un metodo di progressiva elaborazione dell'oggetto di ricerca. Può anche essere uno strumento del cambiamento personale e sociale nella misura in cui aiuta l'analisi delle pratiche professionali. Questo strumento di lavoro si pone infatti funzionale all'analisi interna nei luoghi educativi. In primo luogo perché si tratta di uno strumento-dispositivo alla portata di tutti. Uso il termine dispositivo per sottolineare che colui che scrive un diario istituisce un rituale.

Come osserva Remi Hess²⁴¹, le basi della pratica del diario risalgono alle origini della scrittura e la storia del *diarismo* porta a ritenere che scrivere

²³⁸ R. Hess, *Une année au Lycée, Ethnographie d'un établissement d'éducation*, Méridiens Klincksieck, Paris 1989.

²³⁹ G. Weigand, R. Hess, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, cit. p. 135.

²⁴⁰ *Ivi*, pp. 19-96.

²⁴¹ R. Hess, *La pratica del diario*, Besa, Lecce 2002.

un diario sia effettivamente alla portata di tutti coloro che sanno scrivere, anche perché esso attinge alla fonte di conoscenza più facilmente disponibile e accessibile: il vissuto, l'esperienza. Attraverso il diario la propria esperienza viene osservata e narrata secondo una scansione quotidiana, giorno per giorno, mentre la si vive. Ciò rende la scrittura diaristica che si svolge "in presa diretta", in presenza degli avvenimenti, qualitativamente diversa dalle narrazioni autobiografiche scritte a posteriori.

Un ultimo aspetto che collega la scrittura diaristica al vivere comune degli umani, è costituito dal fatto che essa risponde a quell'esigenza specificamente umana di dissociazione creativa del soggetto che costituisce un'importante risorsa per la vita. Nel caso specifico della scrittura diaristica chi scrive è un soggetto dissociato: l'autore è insieme attore che vive una esperienza ma anche soggetto che si osserva mentre la vive²⁴².

La pratica del diario può acquistare varie forme e tipologie in base all'intenzione narrativa del diarista, al progetto che è alla base del diario, al suo obiettivo. Esistono così diari di famiglia, che nascono in Francia come "livre de raison", libri dei conti. Essi risalgono al Medio Evo. Il capo famiglia annotava su un libro i conti riguardanti la vita familiare: le vendite e gli acquisti, ma esso si estendeva anche alle nascite, ai battesimi, ai matrimoni, alle morti, a tutti i principali avvenimenti familiari. Sia alla vita domestica della famiglia quindi che alla sua dimensione di impresa.

J.M. Morvillers osserva che questo tipo di diario è costruito per rendere

242 Notava G. Lapassade a proposito del suo diario della pratica sociale all'università: "Chi scrive è in uno stato di coscienza modificato, poco conosciuto, poco studiato. ... Il mio diario è come un piccolo teatro: è il momento creativo, anche se creo per me solo, per il mio solo piacere mentre altri vanno al cinema. E' probabilmente per questo che ho bisogno di scrivere tutte le sere." ,G. Lapassade, *Saggio di analisi interna*, cit. p. 82. 2009

conto delle grandi tappe della vita familiare, per essere lo specchio della collocazione di ciascun membro della famiglia e in tal modo rispecchia la storia del gruppo.

Penso sia opportuno anche evidenziare un aspetto importante dal punto di vista della socioanalisi di gruppi e istituzioni. Questi diari che riguardano la vita di intere casate costruiscono giorno dopo giorno e di generazione in generazione l'identità familiare, la "edificano".

Descrivendo le varie tipologie di diario è importante osservare non solo che tipo di operazione culturale fa il diarista, ma anche che posto occupa nelle relazioni istituzionali. La sua implicazione nella struttura di potere.

Si può quindi a questo livello evidenziare la differenza fra la scrittura diaristica di chi gestisce l'ordine istituito e quella di chi nei rapporti istituzionali non ha potere ed utilizza il diario all'interno di un conflitto con l'istituto.

Tralasciando le forme del diario personale, forma di espressione che rientra facilmente nell'esperienza comune, desidero soffermarmi sul ruolo del diario istituzionale, cioè del diario che racconta la vita sociale all'interno di una istituzione. Come rileva Nicola Valentino²⁴³, che ha svolto una importantissima ricerca sulla pratica istituzionale del diario, spesso, anche nelle concettualizzazioni del movimento istituzionalista, non viene considerata una differenza basilare che attiene ai dispositivi di potere interni ad una istituzione. Si tratta della differenza tra il diario come dispositivo dell'istituto, che tende a riprodurre i rapporti di potere fissati dall'ordine istituito, ed i diari prodotti da chi non ha potere e che riguardano sempre la narrazione della vita istituzionale ma che possono costituire espressione delle modalità di resistenza all'istituto e delle

²⁴³ Ricercatore attivo nella cooperativa Sensibili alle foglie, documentazione del laboratorio-cantiere sulla socioanalisi narrativa.

narrazioni diverse dal mito istituzionale.

Il confronto tra le narrazioni di un “diario dell’istituto”, come i registri ufficiali, i registri scolastici, i libri delle consegne degli ospedali psichiatrici e i diari prodotti dagli “istituenti” (pazienti psichiatrici, reclusi, diari personali di alunni e insegnanti) può offrire alcuni elementi di osservazione interessanti. Il diario può infatti fungere da dispositivo di sorveglianza, e il prevalente oggetto di osservazione sono gli istituenti e i loro comportamenti di rottura della quiete istituzionale (far chiasso, alzarsi senza permesso, disturbare) o anche tutti gli spostamenti previsti istituzionalmente (si è spostato di reparto, è uscito accompagnato... è rientrato... ecc.). Questo diario fornisce pure indicazioni sulla nomina dei comportamenti, che sono spesso qualificati moralmente (maleducato, sudicio, clamoroso, irrequieto, petulante, infastidisce gli altri...) le parole usate per l’intervento infermieristico o disciplinare annotato contribuiscono alla costruzione di un “linguaggio comune” degli infermieri, degli insegnanti ecc.

Di tutt’altro tenore sono alcuni i diari delle persone istituzionalizzate, che si possono definire come diari di resistenza, di sopravvivenza, ma anche istituenti per il fatto che con la loro scrittura creano e promuovono una diversa narrazione dell’istituzione.

3.7 La scuola

La riflessione politica cui il gruppo autogestionario fa costante riferimento sollecita gli insegnanti verso un lavoro di ricerca metodico e organizzato sul piano politico- sociologico. Proprio a partire dalla riflessione sorta intorno a istituzioni e modelli di conduzione dei gruppi, Lapassade, Lourau, Lobrot e Guiraud, hanno evidenziato l'intrinseca contraddittorietà della definizione lewiniana di *leadership democratica* ricollocando in termini di "potere" il ruolo dell'insegnante nella dinamica relazionale educativa²⁴⁴. Per gli autori francesi, "non è possibile liberare un solo settore della formazione sociale, un solo gruppo, senza scoprire immediatamente la necessità di trasformare l'insieme del sistema sociale"²⁴⁵. È dunque necessario compiere un salto dall'analisi di gruppo a quella dell'istituzione nel complesso.

Per far ciò è necessario che l'insegnante rinunci a trasmettere dei messaggi (inevitabilmente e strutturalmente direttivi) per liberare il potere *istituente* dei soggetti della comunità scolastica attraverso la decisione libera e appunto autogestita, relativamente a metodi e programmi d'apprendimento. Il suo intervento sarebbe dunque orientato a fornire agli studenti sia gli strumenti necessari per analizzare il sistema sociale e istituzionale che la consulenza su questioni di metodo, organizzazione e contenuti. Lapassade fonda l'impianto del suo modello di intervento sul "principio della domanda" di matrice rogersiana. Questo

²⁴⁴ M. Guiraud, *Il ruolo dell'insegnante*, in id., *L'autogestione Pedagogica*, cit., p. 102; Non a caso, il movimento nasce da un gruppo di pratica e ricerca pedagogica costituitosi all'inizio degli anni sessanta sulla base delle ricerche istituzionali svolte in ambito psichiatrico e psicoterapeutico- analista. Come ricorda Filippo Trasatti, proprio in quest'area si svilupparono le prime riflessioni sulla funzione dell'istituzione terapeutica e sulla presenza al suo interno "di un immaginario simbolico che ne struttura ruoli, confini e possibilità", in: F. Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Milano, Elèuthera, 2004, p. 52.

²⁴⁵ G. Lapassade, *Ieri e oggi*, in tr. it.: *L'autogestione pedagogica. Ricerche istituzionali*, cit., p. 67; ciò, vale a dire del sistema burocratico: cfr. L. Lumbelli, *Prefazione*, in *ivi*, p. 16

consentirebbe all'insegnante di mettere in contatto chi studia con i problemi che riguardano la sua esistenza, a partire dall'irrinunciabile individuazione di bisogni e desideri²⁴⁶. Lapassade (che qui si ispira alle ipotesi di Rogers della funzione del gruppo, della necessità di non ostacolarne la vita creativa, dell'esistenza di “*feed back* regolatori spontanei”) opera un uso selettivo degli strumenti psicologici, ritenendoli utili esclusivamente se mantengono una contestuale attenzione ad un'analisi di dimensioni maggiori “che risale alle persone, ai ruoli e alle istituzioni in cui essi sono inseriti e definiti”²⁴⁷. Per Lapassade e Lobrot, autore di un “Manifesto di pedagogia istituzionale” cui Lapassade aderisce pienamente, il ruolo dell'insegnante sarebbe quello di facilitatore silenzioso dell'emergere dei bisogni attraverso la parola, che è individuata quale bisogno primario²⁴⁸. Il *Training group* (o *T. Group*) di Lapassade nasce dunque per lasciare voce all'emergere di questo e altri bisogni, oltre che come risposta concreta ai problemi che la critica ai pedagogisti libertari *laissez-faire* di Amburgo aveva posto²⁴⁹ e in

²⁴⁶ M. Guiraud, *Il ruolo dell'insegnante*, in *ivi*, p. 100. Resta, da parte di Lapassade, comunque una questione aperta: è possibile l'intervento senza che il gruppo lo abbia chiesto?

²⁴⁷ L. Lumbelli, *Prefazione*, in *ivi*, p. 42.

²⁴⁸ M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, cit., pp. 207-208.

²⁴⁹ Ci si riferisce all'esperienza tedesca degli anni '20, caratterizzata dal tentativo di un centinaio di educatori, tra cui in particolare William Lottig, Johannes Glaser, Carl Glotze, di realizzare, nell'Amburghese, la *Gemeinschaftsschule* (Comunità scolastica) possibile grazie alla libertà di sperimentazione cui godeva la scuola pubblica e privata dal 1918 al 1933 in mancanza di una riforma scolastica complessiva. Si tratta di quattro scuole pubbliche e una secondaria in cui si abolivano esplicitamente gli elementi organizzativi considerati fondamentali nella scuola tradizionale (orari, programmi, classi, discipline) compreso l'uso, da parte dell'insegnante, di qualunque forma di coercizione o di intervento direttivo. Sul modello dell'esperienza libertaria dei maestri di Amburgo, negli anni 1919-25 formazioni analoghe, ricorda J. R. Schmid, si ebbero a Brema, Magdeburgo, vicino Lipsia e a Berlino. (p. 24-25). Se pur in chiave fortemente critica, come ha ricordato Valentino Baldacci nella prefazione al testo stesso, quella di Schmid resta la principale attestazione dell'esperienza. Schmid ne sottolineò infatti essenzialmente il carattere di generica contestazione antiautoritaria priva di un'analisi sociale e di classe. Cfr. J. R. Schmid, *Compagno maestro. Esperienze di pedagogia libertaria*, tr. it. Guaraldi, Rimini 1972, ed. or. *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1936.

polemica con la pedagogia autoritaria tradizionale. Nel T. Group l'insegnante rinuncia a qualunque forma di predeterminazione delle istituzioni interne della sua classe (i modelli di comportamento, la dimensione strutturale e regolata degli scambi pedagogici, la disciplina, le regole della classe²⁵⁰) e al potere conferitogli dall'istituzione "esterna" a esercitarlo. Si tratterebbe dunque di un modello politico prima ancora che psicosociale, in cui la partecipazione degli studenti coincide con il progetto educativo di autogestione che li riguarda²⁵¹.

Per cogliere i margini di partecipazione reale degli allievi anche rispetto agli altri modelli sin qui brevemente analizzati e misurare su questa base la portata in termini di democraticità della proposta, potrebbe essere utile uno strumento che consenta l'analisi dei modelli d'insegnamento. Guiraud riprende una schematizzazione utilizzata da Max Pagés nell'analisi istituzionale.

LIVELLI		METODI	
	Pressione	Facilitazione	Laissez- faire
Identificazione delle strutture	Autoritaria	Democratica	Laissez-faire
Informazione del soggetto o del gruppo su se stesso	Manipolatoria	Non direttiva	Laissez faire

Questi distingue tre possibili metodi d'intervento degli insegnanti: il metodo "di pressione", che "consiste nell'intervento teso a far prevalere il proprio punto di vista"²⁵², un secondo definito "di facilitazione", nel quale l'intervento consisterebbe nel favorire l'espressione del punto di

²⁵⁰ G. Lapassade, *Ieri e oggi*, in Id, (a cura di), *L'autogestione Pedagogica*, cit., p. 66.

²⁵² M. Guiraud, *Il ruolo dell'insegnante*, in *ivi*, p. 97-98.

vista dell'altro e lo sviluppo dell'autonomia di pensiero, e un terzo metodo, quello permissivo (*Laissez-faire*), che definirebbe un modello di insegnamento orientato al non intervento.

Pare funzionale e utile ai fini operativi l'individuazione di Pagès di una seconda dimensione d'analisi del processo educativo. Questa è relativa al livello di intervento che riguarda la costruzione di strutture mentali e all'informazione che il soggetto o il gruppo ha di esse. In questo duplice livello di intervento, scrive Guiraud citando Pagès: “si parla di attività strutturanti quando vi è una partecipazione diretta alla costituzione delle strutture mentali dell'interlocutore e quando ci si sostituisce a lui per strutturare il suo campo d'esperienza, distinguendovi oggetti, avvenimenti significativi, valori, obiettivi, metodi... Al contrario ci troveremo di fronte ad attività informative tutte le volte in cui esse saranno orientate ad informare il soggetto in merito alle sue proprie attività strutturanti”. Un'analisi dei modelli d'insegnamento che tenga conto del livello di strutturazione e di quello di informazione, ci può consentire di cogliere sia i margini di autonomia nell'individuazione di strutture, sia la presenza di un aspetto implicito relativo ai livelli di informazione del soggetto o del gruppo in merito alle sue attività strutturanti²⁵³. Nel T. Group pensato da Lapassade è possibile distinguere le specificità del ruolo dell'insegnante che nel metodo si pone come *facilitativo*, che si manifesterebbe come “democratico” a livello dell'identificazione delle strutture e “non direttivo” relativamente all'informazione che ne viene data. Pare molto originale l'introduzione del rischio “manipolativo” presente laddove, a livello di informazione del soggetto o del gruppo su se stesso, viene esercitato dall'insegnante il

²⁵³ M. Pagès, *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1965, e cfr. anche *ivi*, p. 98.

modello di “pressione” in ordine all’informazione data al gruppo. Tornando alla critica condotta nei riguardi di Lewin e collaboratori, Guiraud ravvede un “metodo di manipolazione”²⁵⁴ nell’atto del conduttore del gruppo che pur definendosi *leader democratico*, sottopone sue personali decisioni di carattere generale (o comunque da lui provenienti in quanto rappresentante dell’istituzione esterna) al gruppo, con l’intenzione di volerlo convincere della democraticità e del comune accordo con cui si è giunti alla delibera. È possibile forse riconoscere, attraverso la lente che ci forniscono i teorici dell’autogestione pedagogica, questa dimensione individuata come “manipolatoria” in alcuni modelli d’insegnamento che pur proponendosi nella definizione come *democratici*, non consentono una reale presa di parola e strutturazioni di partecipazione, condivise proprio perché indotte o comunque caratterizzate da un alto livello di conformismo alle regole implicite stabilite e falsamente proposte come modelli emancipativi.

Attraverso questa griglia è possibile allora meglio definire l’idea di non direttività che dovrebbe caratterizzare l’insegnante, che consisterebbe dunque, per Guiraud, non nel rifiuto di intervenire ma nel “mettere una persona o un gruppo in grado di chiarire e se possibile di risolvere autonomamente insieme i problemi che si incontrano sia a livello di compiti che di sentimenti reciproci”²⁵⁵. In Lapassade inoltre, viene fornita un’indicazione di modalità non direttiva che si configura come consapevolezza antiautoritaria dell’insegnante in relazione all’istituzione nel complesso.²⁵⁶ La non direttività potrebbe infatti essere esercitata

²⁵⁴ *Ivi*, p. 102 e p. 105.

²⁵⁵ Guiraud riprende in questo senso Maisonneuve, cfr. I. Maisonneuve “Réflexions autour du changement et de l’intervention psycho-sociologique”, in *Connexions*, p. 9-24; .cit. in *ivi*, p. 99.

²⁵⁶ Uno dei dispositivi proposti è quello del *conseil*, si tratta del momento di

dall'insegnante esclusivamente nel rifiuto di identificarsi con il sapere costituito e di assumerne un ruolo di mero trasmettitore²⁵⁷. Qui evidentemente i termini sono solo in parte corrispondenti a quelli di Rogers, la cui definizione di non direttività fu anzi esplicitamente contestata da Lapassade stesso poiché non prevedeva assolutamente la messa in discussione della direttività intrinseca della struttura stessa²⁵⁸. Per di più, la non direttività per Lapassade si esprimerebbe nel tentativo di riconoscere le istituzioni che generano norme, direttive, procedure e nell'intenzione di modificarne la struttura²⁵⁹. Insomma, si tratterebbe non tanto di negare o distruggere le norme, i regolamenti o i programmi, ma di renderne percettibile l'esistenza e riconoscerne il carattere di costrittività all'interno dell'istituzione.

discussione collettiva dei problemi della classe, momento centrale del processo di comunicazione interna. Ma tale ispirazione deriva anche dallo sviluppo di uno dei dispositivi principali del movimento di Freinet e della Pedagogia Istituzionale: *il conseil de classe*. Fonvieille nel suo già citato *Naissance de la Pedagogie autogestionnaire*, racconta che tra il 1964 e il 1971 decine di migliaia di insegnanti lavorano dando ampio spazio al momento del *conseil*. Nella rielaborazione del *conseil* come dispositivo dell'autogestione proposto da Lapassade il *conseil* ha particolare centralità, poiché può essere convocato in ogni momento sia necessario. In questa forma è oggi ancora praticato presso alcune scuole sperimentali autogestite nate in Francia, come L'école autogérée o il Lycée de Saint Nazaire.

²⁵⁷ G. Lapassade, *Ieri e oggi*, in Id, (a cura di), *L'autogestione pedagogica*, cit., p. 67.

²⁵⁸ M. Guiraud, *Il ruolo dell'insegnante*, in *ivi*, p. 109.

²⁵⁹ E ad esse si riferisce distinguendo tra istituzioni interne ed esterne, G. Lapassade, *Ieri e oggi*, in *ivi*, p.64 e p. 65.

Quarto Capitolo

4 Conclusioni

La politica e l'educazione hanno un legame intrinseco. Nell'antica Grecia, la *polis* stessa era una struttura educativa, il funzionamento politico della città aveva forti valenze educative. D'altro canto, la paideia era finalizzata a null'altro che a creare cittadini politicamente responsabili²⁶⁰. E come nell'antichità, pure oggi, per Maturana, “fare politica è educare ed educare è fare politica”²⁶¹. Anche perché l'educazione e la politica sono attività intrecciate in un fluire ricorsivo nel quale i giovani si educano negli spazi cittadini che gli adulti definiscono, generano o modulano con la loro attività politica²⁶².

Se inoltre la politica produce un chiaro effetto di tipo formativo, se la politica indirettamente educa il cittadino, l'educazione ha un esito di tipo chiaramente politico, potremmo cioè definirla un intervento politico indiretto. L'educazione e la politica condividono infatti la caratteristica di dispiegarsi sempre in ambito collettivo e relazionale, mai individualistico, e di esprimere una dinamica che non ha senso se non passa dalla parola all'azione e viceversa.

Infine, senza l'educazione (intesa nell'accezione emancipativa) l'essere umano non è che il precipitato degli intenti, dei desideri, degli investimenti, delle esigenze, delle attese, delle significazioni di cui è stato oggetto da parte della famiglia, della specie, dell'ambiente. L'educazione è invece una forma di “impoteramento”, un darsi potere, ma anche un divenire autonomi, poiché l'autonomia degli individui ha anche e soprattutto come contenuto e condizione

²⁶⁰ M. Vegetti, “*La città educa gli uomini*”: *polis classica e formazione del cittadino*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1987, pp. 35-50.

²⁶¹ H. Maturana – X. Dàvila, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Elèuthera, Milano 2006, p. 126.

²⁶² Ivi, 117.

di possibilità l'uguale partecipazione di tutti al potere²⁶³. Lo scopo dell'educazione è, quindi, a mio avviso, uguale a quello della politica: garantire un'uguale possibilità per tutti, effettiva e non teorica, di partecipare al potere in tutte le sue forme.

All'interno di questo orizzonte, obiettivo dell'educazione e della politica è, conseguentemente, “creare quelle istituzioni che, interiorizzate dagli individui, ne facilitino il più possibile l'accesso all'autonomia individuale e la possibilità di un'effettiva partecipazione a ogni forma di potere”²⁶⁴. Ciò, tuttavia, accade oggi raramente.

Il legame individuato tra politica ed educazione, d'altro canto, non necessariamente è in sé un fatto positivo, non sempre si dispiega come processo di capacitazione, come sviluppo delle potenzialità e allargamento delle *capabilities*²⁶⁵. La politica può infatti darsi come teatro di de-formazione, l'educazione come opprimente riproduzione del Potere: spesso esse hanno lavorato insieme per attivare una bestializzazione dell'umano.

A permettere questa de-capacitazione, questo de-poteramento, è stata, a mio avviso, una concezione che vedeva politica ed educazione come dimensioni separate, la politica come distinta dalla società (cioè come “politico”) e, infine, l'educazione come lo strumento del politico per intervenire nel sociale. La separazione tra sociale e politico si struttura così – attraverso l'uso strumentale dell'educazione – come strategia di dominio e conduce presto alla confisca, da parte del politico, del potere creativo insito nella società²⁶⁶. Muovendosi in direzione esattamente contraria, bisogna allora riconoscere la politica come forma e dimensione della società, come potere creativo della moltitudine, come rigoglio di autonomia di una società che si auto-istituisce. Il concetto di autogestione pedagogica definito da Lapassade declinare in questo senso il

²⁶³ C. Castoriadis, *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*, Dedalo, Bari 1998, pp. 237-238.

²⁶⁴ *Ivi*, 75.

²⁶⁵ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.

²⁶⁶ E. Colombo, *Lo spazio politico dell'anarchia*, Elèuthera, Milano 2009, p. 28 e p. 110.

nesso costruita da educazione e politica.

Innanzitutto attraverso la modalità altamente democratizzante dell'analisi interna, intesa come riproposizione in chiave autogestionaria di una auto-osservazione, che consente a tutti di esprimere il proprio senso e la propria presenza al mondo su un piano di deliberata orizzontalità comunicativa.

In secondo luogo, la proposta di una forma strutturata di esplorazione come quella ipotizzata con il dispositivo dell'intervento socio-analitico, si inquadra nella fondazione di un sapere che sa superare il *qui e ora*. Potrebbe così configurarsi come progetto che mira alla trasformazione sociale, in funzione di quei bisogni individuali e collettivi che possono e devono trovare la loro espressione.

In terzo luogo emerge, dalla lettura de l'Analisi Istituzionale, una forte attenzione al fenomeno della burocratizzazione all'interno della scuola che mette in guardia dai rischi di una disumanizzazione.

Infine, gli esiti attuali della socioanalisi si configurano come una *pedagogia dell'esplorazione interculturale*, impegnata dichiaratamente anche come forma di etnografia della cultura. Si tratta infatti di esplicitare le differenze e mettere in comune le specificità che comprendono a ciascuno di incontrare l'altro e riconoscerlo. Si tratta di far patrimonio comune degli elementi che superano una lettura individuale del mondo per costruire una lettura-narrazione collettiva. Il lavoro di impronta istituzionalista attraverso il quale i soggetti possono prendere coscienza del loro posizionamento nei gruppi, nelle organizzazioni e nelle istituzioni, si caratterizza a tutti gli effetti come modalità di esplorazione tra culture utile anche per la risoluzione dei conflitti.

In questo senso si può leggere la proposta autogestionaria, non come pura tecnica ma come prospettiva che può attraversare l'istituzione nell'atto del cambiamento.

L'odierna riflessione pedagogica interculturale postula la necessità di una *postura critica* che legga il reale nei molteplici piani di strutturazione: la costruzione dell'identità, l'incontro con l'altro, l'individuazione del piano di comune umanità, la riflessione sulle implicazioni del politico sono punti centrali che possono essere a pieno titolo riattraversati dal contributo del cantiere istituzionalista e dai suoi dispositivi di analisi.

Certamente in più riflessioni teoriche d'area pedagogica sono state studiate le occasioni *informali* di apprendimento e *curriculum implicito*, o *curriculum morale nascosto* nella scuola tradizionale, cioè l'insieme di pratiche e di comportamenti agiti dagli insegnanti nell'interazione con gli studenti, che contengono messaggi impliciti particolarmente efficaci proprio perché trasmessi in modo “non intenzionale”.

Tale movimento ha di fatto attivato e sperimentato una lettura a più livelli che ha evidenziato, in ultima istanza, come ogni questione individuata a livello di gruppo, compreso quindi anche quello scolastico, sia sempre strettamente connessa al livello delle istituzioni stesse che originano e definiscono il gruppo stesso. Qualunque tematizzazione relativa alla costruzione di cittadinanza e alle pratiche inclusive a scuola dovrebbe dunque tener conto non solo delle dimensioni del *curriculum implicito* e delle occasioni d'apprendimento non formali, ma anche delle istituzioni e della loro creazione²⁶⁷. A questo proposito l'analisi istituzionale evidenzia come il *curriculum* scolastico sia tanto più incisivo quanto più sarà coerente e trasparente, capace da un lato, di

²⁶⁷ G. Lapassade, *L'analisi Istituzionale*, cit., p. 21.

saldare *curriculum esplicito* e *curriculum nascosto*, dall'altro di mettere a nudo le regole e le norme organizzative che lo governano. Si tratterebbe insomma, di recuperare una dimensione micro/macro che è contemporaneamente anche politica.

Il *curriculum implicito* è un nodo cruciale che chiama in causa la *congruenza*²⁶⁸ del messaggio educativo, questione che investe direttamente l'istituzione, posta di fronte alla necessità di garantire di fatto l'uguaglianza di opportunità, l'equità e il successo scolastico per tutti gli alunni, a prescindere dalle differenze di classe sociale, etnia o genere. La corrente istituzionalista francese, il dibattito attuale interno ad essa e il paradigma dell'analisi istituzionale, paiono a questo proposito particolarmente pertinenti e ricchi di implicazioni pedagogiche. In area educativa, la proposta di rileggere i comportamenti di indisciplina degli allievi come strategie di sopravvivenza all'interno dell'istituzione scolastica può offrire un contributo agli insegnanti per analizzare le dinamiche di classe e costruire un clima di classe quanto più possibile sereno e aperto ai bisogni dei singoli, riprendendo l'idea che appartenne a Oury che è a partire dal desiderio che muove il bisogno dei discenti. Ritrovare il principio di umanità significa individuare i meccanismi che la imprigionano e ne impediscono la libera espressione: il tal senso la proposta di de-burocratizzare la scuola è proposta ancora attualissima e la consapevolezza dei meccanismi che scatenano forme di dissociazione per così dire *reattiva* impediscono la libera espressione della persona.

Questo nella prospettiva di *formazione dell'uomo* interculturale, aperto al diverso e al futuro, capace di farsi carico dei "problemi di tutti". Si tratta

²⁶⁸ Sul concetto di "congruenza" e sulla proposta di G. Althabe di chiamare in causa, al contempo, la teoria dell'*implicazione*, cfr: G. Weigand, R. Hess, *Analyse institutionnelle et pédagogie. cit.*, 2008, p. 64.

di un traguardo necessario nell'epoca in cui pare urgente più che mai ripensare le modalità educative aprendole ai bisogni futuri, accompagnandoli con una teoria organica caratterizzata da una precisa capacità organizzativa. Questo può contribuire alla costruzione di quella cultura dei diritti umani che sia avvale della capacità di elaborare e comprendere la differenza in ogni sua forma e inserirla in una dimensione progettuale.

Se pertiene all'ordine dell'interculturale individuare i tratti della differenza (antropologica, sessuale, ecc...) e restituire a ciascun livello una necessaria dignità, pare utile favorire l'ipotesi lapassadiana che accoglie le libere espressioni rileggendole in una narrazione non dogmatica e rigida ma aperta alle infinite possibilità delle manifestazioni del reale.

L'apporto istituzionalista insomma apre una riflessione sui saperi e sulla loro elaborazione, sulla relazione educativa e sull'implicazione dei soggetti (insegnanti, formatori, studenti) nel processo educativo, sulle possibilità di trasformazione dell'istituzione scuola e della società tutta attraverso una nuova prospettiva di autonomia che opera sul nesso teoria-prassi cercando un minimo di burocrazia e un massimo di responsabilizzazione.

Infine postula una proposta di formazione critica per decodificare l'informazione, che oggi sempre più necessita di nuove formazioni e modalità riflessive. Queste peculiarità del discorso istituzionalista si mostrano, tanto in politica quanto in educazione, come principi-guida di una pedagogia attiva, consapevole e riflessiva. Il ruolo e lo spazio che avrà determineranno le forme dell'istituzione della futura società e le possibilità di emancipazione dei suoi membri.

Bibliografia:

AA.VV, "Le journal scolaire: Célestin Freinet (1967), extraits", in *Le nouvel éducateur*, n° 177 – Marzo 2006.

Anzieu, D. "Introduction", in *Bulletin de psychologie*, n° special, "Groupes: Psychologie sociale clinique et psychanalyse", Paris, 1974 pp. 1-13.

Anzieu, D. *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod, 1999.

Ardoino, J. "Le désir et l'institution", in G. Lapassade, *Socioanalyse et potentiel humain*, Gauthier-Villars, Paris, 1975.

Ardoino, J. *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthier-Villars, Paris, 1965, agg. 1978.

Ardoino, J. *Education et politique*, Anthropos, Paris, 2000.

Ardoino, J. e Lourau, R. *L'Illusion Pedagogique*, Éditions de l'Épi, Paris 1969.

Ardoino, J. e Lourau R. *Les Pédagogies institutionnelles*, Presses Universitaires de France, Paris 1994.

Auffrand, R. *Des Écoles différentes et autres lieux*, AIE, Paris, 1994.

Ayme, J. "Essai sur l'histoire de la psychothérapie institutionnelle", in Delion P.(a cura di), *Actualités de la psychothérapie institutionnelle*, Matrices, Vigneux 1984.

Barbiana (par les enfants de l'école de), *Lettre à une maîtresse d'école*, tr. fr., Mercure de France, Paris, 1968.

Bateson, G. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.

Berger, P. e Luckmann, T. *The Social Construction Of Reality*, Doubleday and Company, New York, 1966.

Bolk, L. *Il problema dell'ominazione*, introduzione di R. Bonito Oliva, DeriveApprodi, Roma, 2006.

Bourdet, Y. *Pour l'autogestion*, Anthropos, Paris, 1974.

Bourdet, Y. e Guillerm, A. *Clefs pour l'autogestion*, Seghers, Paris, 1975.

Bournaud, P. *Un conseil de classe très ordinaire*, Stock, Paris, 1978.

Bournaud, P. *Tu seras ministre, mon fils*, Barrault, Paris, 1985.

Bournaud, P. (con Hess R. e Lapassade G.), *L'université en transe*, Syros, Paris, 1987.

Bournaud, P. *Les Savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Armand Colin, Paris, 1989.

Boumard, P. e Lamihi, A. (a cura di) *Les Pédagogies autogestionnaires*, Ivan Davy, Vauchrétien, 1995.

Fondation Royaumont, Actes du colloque: "Le psycho-sociologue dans la cité" (Déc. 1962), Ed. de l'EPI, Paris, 1967.

Cambi, F. *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Cambi, F. "Una stagione-chiave della "pedagogia critica": il '68 (e dintorni)", in *Sapere pedagogico, Scritti in onore di Nicola Paparella per i suoi cinquant'anni a servizio della ricerca educativa*, Armando Editore, Roma 2010, pp. 58-71.

Cambi, F. "Un modello integrato di epistemologia pedagogica", in Sola, G. (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, Studi Bompiani, Milano, 2002.

Carli, R. e Paniccia, R. M. *Psicosociologia delle organizzazioni e delle*

istituzioni, Il Mulino, Bologna, 1981.

Castel, R. *Le psychanalysme*, Maspéro, Paris, 1972.

Castoriadis, C. *L'Institution imaginaire de la société*, Le Seuil, Paris, 1975.

Castoriadis, C. (Cardan), "Marxisme et théorie révolutionnaire", in *Socialisme ou Barbarie*, n. 39-40, Marzo,- Giugno, 1965.

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

Castoriadis, C. *La rivoluzione democratica. Teoria e progetto dell'autogoverno*, Elèuthera, Milano, 2001.

CEPREG, *Situations de formation*, Ed. Universitaires - Cepreg, Paris 1974.

Charlot, B. *La Mystification pédagogique*, Payot, Paris, 1976.

Colazzo S.(a cura di), *Sapere pedagogico, Scritti in onore di Nicola Paparella per i suoi cinquant'anni a servizio della ricerca educativa*, Armando Editore, Roma, 2010.

Colin, L. "De l'entrée dans la vie à une éducation tout au long de la vie. Entretien avec Georges Lapassade", in (a cura di) L. Colin, L. e Le Grand, J. L. *L'éducation tout au long de la vie*, Anthropos, Paris 2008.

Colucci, M. e Di Vittorio, P. *Franco Basaglia*, Bruno Mondadori, Milano 2001.

Cooper, D. *Mort de la famille*, Seuil, Paris, 1969.

Coulon, A. *Ethnométhodologie et Éducation*, P.U.F., Paris, 1993.

Daumezon, G. e Koechlin, P. "La psychothérapie institutionnelle française contemporaine", in *Anais Portugueses de Psiquatria*, n.4, Dicembre 1952.

Deligny, F. *Les Vagabonds efficaces*, Maspéro, Paris, 1975.

Dewey, J. *Démocratie et Éducation*, tr. fr., Armand Colin, Paris, 1990.

Dubost, J. "Note sur les mouvements institutionnels", in *Connexions*, n.7, Editions Érès, Toulouse, 1973.

Dubost, J. *L'Intervention psychosociologique*, P.U.F., Paris, 1987.

Ferrer, S. *Le Véritable Francisco Ferrer, l'homme, l'éducateur, le militant, le martyr*, Éditions des Deux-Sirènes, Cahiers Spartacus, Paris, 1948.

Fondation Royaumont, *Actes du colloque Le psycho-sociologue dans la cité* (déc. 1962), éditions de l'EPI, Paris 1967

Fonvieille, R. *L'Aventure du mouvement Freinet*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1989.

Fonvieille, R. *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Anthropos, Paris 1998.

Freinet C., *Les Techniques Freinet de l'école moderne*, Armand Colin, Paris, 1982.

Frabboni, F. *Didattica e apprendimento*, Sellerio, Palermo, 2006.

Freinet, C. *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Editions Armand Colin, Paris, 1964, agg. 1982.

Freinet, C. *Les Dits de Mathieu*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959.

Foucault, M. *Sorvegliare e punire*, tr. it. Giulio Einaudi editore, Torino

1976, ed. or. *Surveiller et Punir*. Naissance de la prison, Editions Gallimard, Paris 1975

Guérin, D. *L'Anarchisme*, Gallimard, Paris, 1965.

Guigou, J. "Pédagogie institutionnelle ou institution pédagogique", *Autogestion et Socialisme*, n° 13-14, Anthropos, Paris 1970

Guigou, J. *Critique des systèmes de formation des adultes (1968-1992)*, L'Harmattan, Paris, 1992.

Guiraud, F. "Il ruolo dell'insegnante" in Lapassade, G. *L'Autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars, Paris 1971, tr. it.: *L'autogestione pedagogica. Ricerche istituzionali*, Franco Angeli, Milano, 1973.

Hess, R. *La pedagogie institutionnelle, aujourd'hui*, Éd. Universitaires, Paris 1975

Hess, R. *La Socianalyse*, Editions universitaires, Paris, 1975.

Hess, " R L'homme inachevé", (entretien de Georges Lapassade avec Gérard Gromer, Christine Goémé et Rémi Hess à France Culture le vendredi 7 février 1997), in *Pratiques de formation-analyses*, supplément au numéro 33, 1997.

Hess, R. *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*. Anthropos, Paris, 2009.

Hess, R. e Savoye, A. *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1988.

Hess, R. e Weigand, G. *La Relation pédagogique*, Armand Colin, Paris, 1994.

Hess, R. e Weigand, G. *L'analyse institutionnelle*, Enseignement en

ligne, Université Paris 8, 2006-2007.

Hess, R. *Cara Italia*, Vol. 2. Presses Universitaires de Sainte-Gemme, Sainte Gemme 2007.

Hess, R. e Weigand G. *Analyse institutionnelle et pédagogie*. Fragments pour une nouvelle théorie. Ain M'lila, Algérie, 2008

R. Hess, G. Weigand, *Corso di Analisi Istituzionale*, Sensibili alle foglie, Tivoli 2008

Hess, R. e Hess, C. *Georges Lapassade : Vie, oeuvres, concepts (Les grands théoriciens)*, Ellipses, Paris 2010

Illich, I. *Une société sans école*, Le Seuil, Paris, 1971.

K. Illiade, *Présentation*, in R. Hess, *La pédagogie institutionnelle, aujourd'hui*, nuova edizione 2008 on line.

Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1986.

Imbert, F. *L'inconscient dans la classe: Transferts et contre-transferts*, ESF, Paris, 2005.

INRP, *Actes du colloque L'Éducation et ses réseaux*, INRP, Paris, 1988.

Janet, P. *Disaggregazione, Spiritismo, Doppia personalità*, Sensibili alle Foglie, Roma, 1996.

Jorgensen, M. *Un lycée aux lycéens, Le Lycée expérimental d'Oslo*, CERF, Paris, 1975.

Kaës, R. *L'appareil psychique groupal*, Dunoud, Paris 1976.

Kaës, R. *L'institution et les institutions*, Paris : Dunod, 2003.

Laing, R.D. *L'io e gli altri. Psicopatologia dei processi interattivi*,

Rizzoli, Milano, 2002.

Laing, R. D. *La politique de l'expérience*, Stock, Paris, 1969

Lamihi, A. *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'Ecole de Gennevilliers*, Ivan Davy, Vauchrétien, 1994.

Lamihi, A. e Boumard, P. *Les pédagogies autogestionnaires*, Ivan Davy, Vauchrétien, 1995.

G. Lapassade, « *Fonction pédagogique du T. Group* », *Bulletin de Psychologie*, 1959

Lapassade, G. *Il Mito dell'Adulto*, tr. it. Guaraldi Editore, Bologna 1971, ed. or. *L'Entrée dans la vie*, éd. de Minuit, Paris 1963.

Lapassade, G. *L'Analisi Istituzionale*, tr. it. ISEDI, Milano 1974, ed. or. *Groupes, Organisations, Institutions*, Gauthier-Villars, Paris 1967.

Lapassade, G. *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthiers Villars, 1967

Lapassade, G. *Le Psychosociologue dans la cité*, L' Epi, 1967

Lapassade, G. *Processo all'Università. Contestazione e restaurazione viste attraverso l'analisi istituzionale*, ed. or. *Procès de l'Université*, Editions Pierre Belfond, Paris 1969.

G. Lapassade, (a cura di) *L'autogestione pedagogica*, tr. it. Franco Angeli, Milano 1973, ed. or. *L'autogestion pédagogique*, Gauthier-Villars, Paris 1971

Lapassade, G. *Socioanalyse et potentiel humain*, Gauthier-Villars, Paris 1975

Lapassade, G. *Microsociologies*, Anthropos, Paris 1996

Lapassade, G. "Analyse institutionnelle et psychosociologie", in *Pratiques de formation- analyses*, n. 33, Septembre 1997

Lapassade G., Boumard, P. Lobrot, M. *Le mythe de l'identité*, Anthropos, Paris 2006.

Le Gal, J. (et al.), "Vers l'autogestion", Document de l'ICEM, n.7, Bibliothèque de l'École Moderne, 1971.

Lefebvre, H. *La vie quotidienne dans le monde moderne*, Gallimard Idées, Paris 1968.

Lefebvre, H. *La somme et le reste*, Anthropos, Paris, 2009.

Lewin, R. Sébastien Faure et "La Ruche", ou l'Éducation libertaire, Editions Ivan Davy, Vauchrétien, 1989.

Lewin, K. *Psychologie dynamique*, P.U.F., Paris, 1959.

Lobrot, M. *La pédagogie institutionnelle*, Gauthiers-Villars, Paris, 1967.

Lobrot, M. *Pour ou Contre l'autorité*, Gauthier-Villars, Paris, 1973.

Lobrot, M. *La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion*, prefazione di J. Ardoino Gauthier-Villars, Paris, 1977.

Lobrot, M. *À quoi sert l'école?*, Armand Colin, Paris, 1992.

Lourau, R. *L'Instituant contre l'institué*, Anthropos, Paris, 1969.

Lourau, R. *L'Illusion pédagogique*, Editions de L'Epi, Paris, 1969 (3 e édit., 1975).

Lourau, R. *L'analyse institutionnelle*, Minit, Paris, 1970.

Lourau, R. *Analyse institutionnelle et Pédagogie*, Editions de L'Epi,

Paris, 1971.

Lourau, R. *Les Analyseurs de l'Église*, Anthropos, Paris, 1972.

Lourau, R. *L'Analyseur Lip*, U.G.E., coll. "10/18", Paris, 1974.

Lourau, R. *Lo stato incosciente*, tr. it Ed. Antistato Milano, 1980, ed. or. *L'état-inconscient*, Les Éditions de Minuit, Paris 1978 *L'Etat inconscient*, Minuit, Paris, 1978.

Lourau, R. *Autodissolution des avant-gardes*, Galilée, Paris, 1980.

Lourau, R. *La chiave dei campi*, tr. it. Sensibili alle foglie, Tivoli 1999, ed. or. *La Clé des champs*, Anthropos, Paris 1997.

Lourau, R. "Formes parsonniennes et formes bakouniniennes d'institutionnalisation", in *Institutionnalisation*, in *Les Cahiers de l'implication. Revue d'Analyse Institutionnelle*, n. 4, inverno 2000-2001, pp.11-27.

Lycée expérimental de Saint-Nazaire, *Création ou Récréation*, Syros, Paris, 1985.

Matthey, M.P. "Les courants de la pédagogie contemporaine: La pédagogie institutionnelle", in *Revue de l'Université de Neuchâtel*, N° 49, 1998.

Maturana H.– Dávila, X. *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, Elèuthera, Milano 2006

Montecchi, L. e Lapassade, G. *L'istituente ordinario, contributo alle scienze dell'educazione*, Pensa multimedia, Lecce 1997.

Montecchi, L. e Valeri, A. "Gruppo e Istituzione", in *Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales*, n. 12, Primavera 2008.

Moreno, J.L. *Les Fondements de la sociométrie*, P.U.F., Paris, 1954.

Moreno, J.L. *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Retz, Paris, 1987.

Neill, A.S. "Premiers pas" e "Le nylon", *Recherches universitaires* n° 4-5, 1963.

Neill, A.S. *La liberté, pas l'anarchie*, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1970.

Neill, A.S. *Libres Enfants de Summerhill*, Editions La Découverte, Paris, 1989.

Orecchia, M. *Sei anni di contro scuola*, Sapere edizioni, Milano-Roma, 1974.

Oury, F. e Pain, J. *Chronique de l'école-caserne*, Maspéro, Paris, 1972

Oury, F. e Pochet, C. *Qui c'est le conseil?*, Maspéro, Paris, 1979.

Oury, F. e Vasquez, A. *Vers une pédagogie institutionnelle?*, Editions Matrice, Paris, 1991.

Oury, F. e Vasquez, A. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris, 1971.

Oury, J. *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle*, Payot, Paris, 1976.

Oury, J. *Art e schizophrénie*, Galilée, Paris 1989.

Pagès, M. *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Dunod, Paris, 1965.

Pagès, M. *La vie affective des groupes : esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Dunod, Paris, 2002.

Pain, J. *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Matrice, Vigneux, 1994.

Postic, M. *La Relation éducative* (1979), P.U.F., Paris, 1992.

Rametta, G. "Sartre e l'interpretazione dialettica della rivoluzione", in "Etica & Politica", n. 2, 2009, pp. 371–398.

Raynaud, J.M. *T'are ta gueule à la révo. Dires et agirs d'éducatons libertaires*, Editions du Monde libertaire, Paris, 1987.

Rogers, C. *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, 1972.

Rogers, C. e Kinget, M. *Psychothérapie et Relations humaines*, Nauwelaerts, 1962.

Rondeau, R. *Les groupes en crise?*, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles, 1980.

Sartre, J.P. "Critique de la raison dialectique", in *Questions de méthode*, a cura di A. Elkaim-Sartre, Gallimard, Paris, 1985.

Schmid, J. R. *Le Maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1936, tr. it. Compagno maestro. Esperienze di pedagogia libertaria, Guaraldi, Rimini, 1972.

Snyders, G. *Où vont les pédagogies non-directives?*, Editions PUF, Paris, 1973, agg. 1974

Thébaudin, F. e Oury, F. *Pédagogie Institutionnelle. Inconscient. Groupe. Techniques. Mise en place des institutions dans la classe*, Matrice, Vauchrétien 1995

This, B. (et al.), *Le psychosociologue dans la cité*, Éditions de l'Épi, Paris, 1967.

Thébaudin, F. e Oury, F. *Pédagogie Institutionnelle. Incoscient. Groupe. Techniques. Mise en place des institutions dans la classe*, Matrice, Vauchrétien 1995.

Tosquelles, F. "Pédagogie et Psychothérapie institutionnelle", in *Revue de Psychothérapie institutionnelle*, n°2/3, 1966.

Trasatti, F. *Lessico minimo di Pedagogia Libertaria*, Elèuthera, Milano, 2004.

Vegetti, M. "La città educa gli uomini": polis classica e formazione del cittadino, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1987.

Ville, P. *La méthode socianalytique, thèse de 3 e cycle*, université Paris VIII, 1978.

Vitruve (école de), *En sortant de l'école, un projet réalisé par des enfants de la rue Vitruve*, prefazione di R. Gloton, introduzione di J. Foucambert, Casterman, Paris, 1978.

Weigand, G. *Erziehung trotz Institutionen? Die pädagogie institutionnelle in Frankreich*, Königshausen & Neuman, Würzburg 1983.

Weigand, G. *Corso di Analisi Istituzionale*, Sensibili alle foglie, Tivoli 2008.

Weigand, G. e Hess, R. *La relation pédagogique*, Editions Economica, Paris, 2007.

Weigand, G. e Mutuale A. *Les grandes figures pédagogiques*, Cours de Licence 3, séquence 7: Célestin Freinet, Sciences de l'éducation de l'Université de Paris 8, IED, 2008.

Young, I.M. *Le politiche della differenza*, Feltrinelli, Milano, 1996.

Zappatore, G. (a cura di), *All'Ombra di George Lapassade*.

Testimonianze e aneddoti dal Salento, Sensibili alle Foglie, Dogliani, 2009.

Opere di Lapassade :

L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme, Minuit, Paris 1963; (prefazione di J.-M. Palmier) édition de poche 10/18, 1971; 3^a édition, Anthropos, Paris, 1997. (tr. italiana : *Il mito dell'adulto*, Guaraldi Editore, Bologna 1971.)

Groupes, organisations et institutions, Presses universitaires de la Sorbonne Paris 1965, 2e éd, Gauthier-Villars, Paris 1967, (riedito nel 1970 come vol. 1 delle *Recherches institutionnelles*); 5^e édition, Anthropos, Paris 2006. (tr. Italiana : *l'Analisi Istituzionale*, prefazione di Renzo Carli, ISEDI, Milano 1974.

Procès de l'université, Editions Pierre Belfond, Paris 1969. (tr. Italiana : Processo all'università. Contestazione e restaurazione viste attraverso l'analisi istituzionale. Prefazione di Mario Gattullo, Emme Edizioni, Milano 1976.

Le Livre fou, Épi, Paris 1971.

L'Arpenteur, Épi, Paris 1971.

Le bordel andalou, L'Herne, Paris 1971.

L'autogestion pédagogique, (con i contributi di J. Guigou, M. Giraud et R. Lourau), Gauthier-Villars Paris 1971. (tr. It. : *L'autogestione pedagogica. Ricerche istituzionali*, Franco Angeli, Milano 1973.

L'analyste et l'analyseur, (con il contributo di R. Hess), Gauthier-Villars, Paris 1971.

La Bioénergie, éd. Universitaires, Paris 1974.

Les Chevaux du diable. Une dérive transversaliste, Ed. universitaires,

Paris 1974.

Socianalyse et potentiel humain, Gauthier-Villars, Paris 1975.

Essai sur la transe, éditions universitaires, Paris 1976.

Joyeux tropiques, Stock, Paris 1978.

L'autobiographe, Duculot, Bruxelles 1980; Nuova edizione abbreviata:, Ivan Davy, Vauchrétien 1997; trad. ital. *L'autobiografo*, Katia de Abreu Chulata, Besa, Nardò 2009.

Gens de l'ombre, Anthropos, Paris 1982; trad. Ital. di Luigi Ruggeri, Gente dell'ombra, Besa Nardò 2007.

Les états modifiés de conscience, PUF, Paris 1987.

La transe, PUF, Paris 1989.

L'ethnosociologie, les sources anglo-saxonnes, Méridiens Klincksieck, Paris 1991;

Guerre et paix dans la classe, la déviance scolaire, Armand Colin, Paris 1993.

Microsociologies, Anthropos, Paris 1996.

Baccano, microsociologia della scuola, Pensa, Lecce 1997.

In campo, Pensa, Lecce 1997.

Les rites de possession, Anthropos, Paris 1997.

L'istituente ordinario, contributo alle scienze dell'educazione, Pensa, Lecce 1997.

Microsociologie de la vie scolaire, Anthropos, Paris 1998.

La découverte de la dissociation, Loris Talmart, Paris 1998.

Derdeba, La nuit des Gnaouas, Traces du Présent, Marrakech 1998; trad. italiana di Gino L. Di Mitri, Nardo, Besa.

D'un Marabout à l'autre, Atlantica, Biarritz 2000.

Précis de l'inachèvement, Séguier, Paris 2000,

De Vincennes à Saint-Denis, essais d'analyse interne, AISEF, Paris 2008;
trad. ital.: *Saggio di Analisi Interna*, prefazione di Pietro Fumarola,
Sensibili alle foglie, Tivoli 2009.

Opere collettive

in collaborazione con G. Canguilhem, J. Piquemal, J. Ulmann, *Du développement à l'évolution au XIXe siècle*, Puf, Paris 1962.

in collaborazione con René Lourau, *Clefs pour la sociologie*, Seghers, Paris, 1971.

in collaborazione con R. Schérer, *Le corps interdit : essai sur l'éducation négative*, ESF, Paris 1976.

in collaborazione con F. Guattari, R. Lourau et al *L'intervention institutionnelle*, Payot, Paris 1980.

in collaborazione con P. Boumard e R. Hess, *L'université en transe*, Syros, Paris 1987.

in collaborazione con Philippe Rousselot, *Le rap ou la fureur de dire*, Loris Talmart, Paris 1990, 5a edizione ampliata 1996, trad. ital. *Atomi*, Bepress, Lecce 2009.

Regards sur la dissociation adolescente, Anthropos, Paris 2000,

L'analyse institutionnelle hier et aujourd'hui, Entretiens avec Gérard Althabe, Régine Angel, Jacques Ardoino, Benyounés, Patrick Boumard, Alain Coulon, Christine Delory-Momberger, Jenny Gabriel, Remi Hess, Georges Lapassade, Michel Lobrot, Dominique Samson, Patrice Ville, Editions AISEF, Saint-Denis 2003

« Entretien avec Georges Lapassade », in : *L'analyse institutionnelle au Brésil*, (a cura di Lucia Ozorio), Editions AISEF, Saint-Denis 2005

in collaborazione con P. Boumard et M. Lobrot, *Le mythe de l'identité*, Anthropos, Paris 2006.

In collaborazione con R. Hess, R. Lourau, P. Ville, G. Weigand, *Analyse institutionnelle et socianalyse*, AISF, Paris 2006.

Danze di corteggiamento e di sfida nel mondo globalizzato, Besa, Nardò 2006.

(a cura di V. de Gaulejac) Je ne sens pas mon identité, in *Itinéraires de sociologues: Histoires de vie et choix théoriques en sciences sociales*, L'Harmattan. Paris 2007.

In collaborazione con L. Colin, R. Hess, G. Weigand, *Introduction à la psychosociologie, corso on line*, UFR 8, Université de Paris 8, 2008.

avec V. d'Armento, R. Hess, P. Ville, G. Weigand, *Analisi istituzionale, temi, problemi prospettive*, Pensa, Lecce 2009.

Articoli:

1956, «L'œuvre de J.-J. Rousseau, Structure et unité », *Revue de métaphysique et de morale* (juin-décembre).

1959, « Fonction pédagogique du T. Group », *Bulletin de psychologie* n°158-161, 6-9/XII, *Psychologie sociale III : groupes*, p. 429 à 436.

1959, « Psychothérapie et techniques de groupe, compte-rendu de « Journées sur la formation de psychothérapeutes de groupes de décembre 1958 », *Bulletin de psychologie*, 12, fasc. 6-9, *Psychologie sociale III : groupes*, p. 487-492.

1959, « Un problème darwinien : l'évolution par néoténie », *Age nouveau* n°106.

1960, « Présentation de Louis Bolk », *Arguments* n°18.

1961, « La dialectique des groupes dans la critique de la raison dialectique »,

- publication annexe du Bulletin de psychologie.
- 1962, « La question microsociale (en collaboration avec E. Morin) », Arguments, 6^e année, n°25-26, p. 2 à 4. Georges Lapassade : une pensée critique en acte. Note de synthèse 59
- 1962, « Sartre et Rousseau », Les études philosophiques n°4.
- 1962, « Actualité de l'Émile », L'éducation nationale n°17, p. 5 à 8.
- 1962, « Jean-Jacques Rousseau et l'homme moderne », L'éducation nationale n°25, p. 11 à 12.
- 1963, « Psychologie et politique », Recherches universitaires n°4-5, p. 75 à 83.
- 1963 « L'obstacle institutionnel », Recherches universitaires n°5-6, p. 81 à 83.
- 1963, « Un problème de pédagogie institutionnelle », Recherches universitaires n°5-6, p. 80 à 86.
- 1964, « L'école vers l'autogestion », Éducation et techniques n°16, p. 31 à 37.
- 1965, « Bureaucratie dominante et esclavage politique », Socialisme ou barbarie n°17, p. 27 à 36.
- 1968, « Un meeting interdit : autogestion ou cogestion ? », Autogestion n°7 (décembre), p. 7 à 26.
- 1968, « Marxisme ou socianalyse », L'homme et la société n°10 (octobre-décembre), p. 191 à 194.
- 1969, « La danse de possession », Lamalif n°34.
- 1970, « Québec : analyse d'un journal contestataire », L'homme et la société n°16 (avril-juin), p. 71 à 94.
- 1970, « Une session au Québec », Autogestion n°13-14 (septembre-décembre), p. 13 à 44.
- 1970, « Von der Gruppendynamik zur institutionellen Analyse », Gruppendynamik n°1, p. 111 à 133.
- 1971, « Un analyseur historique », Autogestion n°15 (mars), p. 27 à 30.

- 1971, « L'analyse institutionnelle », *L'homme et la société* n°19, p. 185 à 192.
- 1971, « La macumba. Une contre-culture en noir et rouge », *L'homme et la société* n°22 (octobre-décembre), p. 147 à 170.
- 1972, « Les analyseurs arrivent, Spécificité et limites de l'AI », *Les temps modernes* n°317.
- 1972, « L'écriture, le masque, la transe » dans *L'homme et la société* n°26 (octobre-décembre), p. 111 à 118.
- 1972, « La possession » (Colloque de Tours sur la possession, janvier 1972) dans *L'homme et la société* n°26 (octobre-décembre), p. 237 à 240.
- 1972, « L'analyse institutionnelle et socianalyse », *Connexions* n°4, p. 35 à 57.
- 1973, « Grande encyclopédie des homosexualités », *Recherches* (mars).
- 1973, « La rencontre institutionnelle » dans *L'homme et la société* n°29-30 (juillet-décembre), p. 269 à 306.
- 1973, « Le mouvement du potentiel humain », *L'homme et la société* n°29-30 (juillet-décembre), p. 115 à 152.
- 1973, « L'analyse institutionnelle et la formation permanente, Le mouvement institutionnaliste » (en collaboration), *Pour* n°32, 112 p.
- 1973, « L'apprentissage de l'analyse », *Pour* n°33.
- 1973, « Institutionsanalyse und Socio-Analyse, Das Problem der Intervention », *Gruppendynamik* n°4, p. 377 à 387.
- 1973, « Vincennes : autogestion ou cogestion » (avec M. Debeauvais), *Connexions* n°5.
- 1973, « AI et socianalyse », *Connexions* n°6.
- 1973, « Réflexions à propos de la note de Jean Dubost sur les mouvements institutionnels », *Connexions* n°8, p. 153 à 158.
- 1973-74, Les groupes de rencontre : bibliographie, *Bulletin de psychologie* n°311.

- 1974, « Les analyseurs de Vincennes, mise en place de la formation permanente à l'université de Vincennes », Orientations n°50, p. 227 à 240.
- 1976, « Les Gnaoua d'Essaouira. Les rites de possession des anciens esclaves noirs au Maghreb hier et aujourd'hui » dans L'homme et la société n°39-40 (janvier-juin), p. 191 à 216.
- 1976, « Le ghetto des groupes », Bulletin de psychologie, 29 (fasc. 8-13, Psychologie clinique II), p. 583-596.
- 1977, « El aprendizaje del analisis » dans El analisis institucional n°1, p. 65 à 81.
- 1977, « Historia del movimiento institucionalista » dans El analisis institucional, n°1, p. 5 à 22.
- 1977, « La pedagogia institucional » dans El analisis institucional n°1, p. 162 à 167.
- 1977, « Relaciones del analisis institucional con el psicoanalisis, la psicologia social y la sociologia de las organizaciones » dans El analisis institucional n°1, p. 57 à 64.
- 1978, Élection : piège ou médiation ? Dialogues avec J. Julliard et F. Guattari dans Autogestion n°40 (mars), p. 7 à 25.
- 1978, « Bref historique de l'analyse institutionnelle » dans Pour n°62-63 (novembre-décembre), p. 13 à 17.
- 1978, « L'apprentissage de l'analyse » dans Pour n°62-63 (novembre-décembre), p. 92 à 98.
- 1978, « La dérive de l'analyse institutionnelle » dans Pour n°62-63 (novembre-décembre), p. 124 à 128.
- 1978 e, « Une AI du numéro sur l'AI » dans Pour n°62-63 (novembre-décembre), p. 129.
- 1980 c, « Autogestion, socianalyse et formation », Pour n°71, p. 38 à 40.

- 1980 d, « Psychosociologue à plein temps, 1959-1979 », Connexions n°29, p. 95 à 125.
- 1981, « Où l'on voit qu'il subsiste quelques obstacles sur les chemins de l'innovation universitaire. Filières nouvelles et réflexes anciens » dans Pratiques de formation-analyses n°1 (mai).
- 1982, « Bataille pour une radio libre » dans L'homme et la société n°63-64 (janvier-juin), p. 183 à 202.
- 1983, « Implication culturelle et intervention » dans Pour n°88, p. 66 à 68 (mars-avril).
- 1983, « Dérive chez les Beur » dans Pratiques de formation-analyses n°5 (mai).
- 1985, « Chronique d'un journal » dans Pratiques de formation-analyses n°9 (avril).
- 1985, « De Vincennes à Saint-Denis : les sciences de l'éducation et la pratique enseignante » dans Pratiques de formation-analyses n°10 (décembre).
- 1986, « Présentation du thème. "États de conscience" » avec Patrick Boumard dans Pratiques de formation-analyses n°11 (octobre).
- 1986, « Compétence impliquée et science spécifique d'un état de conscience » dans Pratiques de formation-analyses n°11 (octobre).
- 1989, Recherche-action externe et recherche-action interne dans Pratiques de formation-analyses n°18 (décembre).
- 1990, « Culture des maîtres et culture des élèves » dans Pratiques de formation-analyses n°20 (décembre).
- 1990, « De l'ethnographie de l'école à celle du hip hop » dans Pratiques de formation-analyses n°20 (décembre).
- 1990, « La méthode ethnographique » dans Pratiques de formation-analyses n°20 (décembre).
- 1994, « D'un « micro », l'autre (itinéraire) » dans Pratiques de formation-

- analyses n°28 (octobre).
- 1995, Témoignage dans Pratiques de formation-analyses n°29-30 (mai), p. 126 à 134.
- 1996, L'institution de la possession dans Pratiques de formation-analyses n°32 (octobre), p. 161 à 170.
- 1996, avec J. Ardoino - Juliette Favez-Boutonier de la clinique psychanalytique à la psychologie des groupes, Bulletin de psychologie, 49 (fasc. 4-8, Psychologie clinique IX. Hommage à J. Favez-Boutonier), p. 172-173.
- 1997, « Analyse institutionnelle et psychosociologie », dans Pratiques de formation-analyses n°33 (septembre).
- 1998, « L'obstacle éthique en ethnographie » dans Les dossiers pédagogiques n°1 (janvier-mars), p. 15 à 17.
- 1998, « Entretien avec Ahmed Lamihi » dans Les dossiers pédagogiques n°3-4 (octobre), p. 21 à 23.
- 1998, « L'ethnographie de l'école », dans Les dossiers pédagogiques n°3-4 (octobre), p. 3 à 6.
- 1998-99, « Comment j'ai écrit quelques-uns de mes textes », dans Les cahiers de l'implication n° 2, p. 41 à 50.
- 1999-2000, « Du dispositif socianalytique de formation au dispositif socianalytique d'intervention » dans Les cahiers de l'implication n°3, p. 71 à 80.
- 2000, « René Lourau, pédagogue » dans Pratiques de formation-analyses n°40 (novembre), p. 37 à 42.
- 2002, juin-juillet, con Benyounès Bellaghech, Jenny Gabriel, Remi Hess, et Patrice Ville, « Analyse institutionnelle et politique », éditorial in Les IrrAductibles, revue interculturelle et planétaire d'analyse

- institutionnelle, *Analyse institutionnelle et Politique*, n°1.
- 2002, décembre, « L'institutionnalisation universitaire de l'Analyse institutionnelle. Fragments », in *Les IrrAIductibles*, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, *Analyse institutionnelle: L'institutionnalisation et ses résidus*, n°2.
- 2002, décembre, avec Remi Hess, « Les propos du diable », in *Les IrrAIductibles*, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, *Analyse institutionnelle : L'institutionnalisation et ses résidus*, n°2.
- 2004, avril-mai, « A propos du bricolage méthodique », in *Les IrrAIductibles*, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, *L'école et l'université en question*, n°5.
- 2004, avril-mai, avec Patrice Ville, Remi Hess, « Court traité d'AI » in *Les IrrAIductibles*, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, *L'école et l'université en question*, n°5.
- 2004, avril-mai, « Forum réel et forum virtuel », in *Les IrrAIductibles*, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, *L'école et l'université en question*, n°5.
- 2004, avril-mai, « Groupe de libre institution du mercredi. Séminaire de l'analyse institutionnelle du 4 novembre 2003 de Remi Hess et Patrice Ville » in *Les IrrAIductibles*, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, *L'école et l'université en question*, n°5.
- 2004 e, octobre, « Présentation d'Analyse interne à Vincennes in *Les IrrAIductibles*, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, *Des dispositifs I*, n°6.
- 2004 f, octobre, « Atelier : L'analyse institutionnelle en tant qu'« analyse interne », in *Les IrrAIductibles*, revue interculturelle et planétaire

- d'analyse institutionnelle, Des dispositifs I, n°6.
- 2004, octobre, Cristian Varela, "Un problème de dispositif à l'origine de l'AI". Entretiens avec Georges Lapassade : "El dispositivo en el origen del AI", traduit par Alfredo Berbegal, in Les IrrAIductibles, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, Des dispositifs I, n°6.
- 2005, février-mars, « Approche anthropologique de la dissociation et de ses dispositifs inducteurs », in Les IrrAIductibles, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, Des dispositifs II, n°7.
- 2006, février–mars, Essai inachevé sur l'analyse interne. L'Analyse institutionnelle interne vingt ans après... (1980-2005) in Les IrrAIductibles, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, Colloque international d'analyse institutionnelle : Groupes, Organisations, institutions, n°9.
- 2006, février–mars, « Terrain vague, » in Les IrrAIductibles, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, Colloque international d'analyse institutionnelle : Groupes, Organisations, institutions, n°9.
- 2006, février–mars, « Lettre », in Les IrrAIductibles, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, Colloque international d'analyse institutionnelle : Groupes, Organisations, institutions, n°9.
- 2007, avril, « Entretien avec Georges Lapassade » par Augustin Mutuale, Benyounés Bellaghech, Amélie Grysole, Laurent Kallyt, Alain, Aziz Georges Kharouny in Les IrrAIductibles, revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, Etudes africaines, n°11.
- 2007, juin, « Communication de Georges Lapassade au laboratoire de changement social de Paris 7 », in Les IrrAIductibles, revue

interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, L'analyse institutionnelle, le quotidien, le mondial, n°12.

Opere di René Lourau :

L'instituant contre l'institué, Anthropos, 1969.

L'illusion pédagogique, l'Epi, 1969.

L'analyse institutionnelle, éditions de Minuit, 1970.

Analyse institutionnelle et éducation, l'Epi, 1971.

Clés pour la sociologie (Seghers, 1971 con Georges Lapassade)

Les analyseurs de l'Eglise, Anthropos, 1972.

L'analyseur Lip, 10/18, 1974

Sociologue à plein temps, l'Epi, 1976.

Le gai savoir des sociologues, 10/18, 1977

L'Etat inconscient éditions de Minuit, 1978.

L'autodissolution des avant-gardes, Galilée, 1980

Le Lapsus des intellectuels, Privat, 1981

Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication,
Méridiens. Klincksieck, 1988.

Les pédagogies institutionnelles, Presses universitaires de France, 1994
(con J. Ardoino).

Actes manqués de la recherche, Presses universitaires de France, 1994.

Interventions socianalytiques, Anthropos, 1996.

Le principe de subsidiarité contre l'Europe, Presses universitaires de
France, 1997.

Implication et transduction Anthropos, 1997.

La clé des champs, une introduction à l'analyse institutionnelle,
Anthropos, 1997

Intervista a Francis Imbert, Nanterre, 3 Ottobre 2008.

C :Monsieur Imbert, je voudrais connaître votre analyse par rapport à l'évolution et au développement de la pensée pédagogique de Oury et Lapassade. In particulier, leurs idée d'école et quel sont, en général, les applications d'aujourd'hui de cette pensée.

I : C'est une division qui part des outils privilégiées, je crois, ça part du politique pour Lapassade, tandis que pour Oury c'est la psychanalyse. Avec Lacan en particulier. Les deux sont accoumunés par la critique commune des institution. Je crois que les deux aient donnée des nouvelles clés de lecture dans des année ou il y avait un énorme public de lecteurs. Le fait pour lequel je crois que Lapassade n'aye eu, par rapport à l'organisation scolastique, une pas grande diffusion, c'est pour le fait que pou lui l'analyse politique elle vient avant tout, dans une époque dans laquelle on assiste a une progressive dépolitisation. Oury, par contre, pose avant le projet, même encore avant du projet, une analyse qui part du désir. Ca s'arrête au niveau, je crois, du politique... cette question du sujet, cette question de désir... au niveau de ce qu'il y a de plus crucial: être de pas être, se tenir de pas se tenir, poser un acte ou il a pas pu poser un acte, ça c'est...on n'aborde pas de Lapassade.

C: Les expériences qu'on voit ici sont surtout les expériences qui on suivi a Oury et a sa pensée, et les expériences pratiques de Lapassade sont très limitées par rapport a l'autogestion de Saint Nazaire etc...

I: Ah, oui, ya le bouquin de Jamide, il y a... ces qui vont ses livres et il y a Rémi Hess. Allez parler avec Rémi Hess de Lapassade, Lapassade c'est quelqu'un d'immensément respectable et...bon, bon voilà... mais...voilà,

cet une question de.. oui mais cette question du désir Lapassade va la retrouver dans la trance, dans des choses comment ça, bien sur qu'il la va retrouver la, il va trouver dans son homosexualité la prise en cours de tout ça, mais la lui on parle nous de ses désirs qui interpellent Jean Oury dans ses activité à Laborde, qui interpelle nos enseignants dans les classe, ou des gens hors de tous comment ça. Le trois quart du tempe les enseignants ils meurent là sur place, il a cet un appel...un appel à reprendre le principe ...ça, c'est pas...c'est pas une problématique de type Lapassade, la problématique de Lapassade c'est a un autre niveau .

C : A niveau politique

I : A niveau politique...voilà, ça veut dire, a niveau de quand Lourau a écrit de sa il a beaucoup écrit a l'époque sur l'école Lourau, mais il parlait du group sujet, il parlait du Pédagogie Freinet, des pédagogie ou l'enfant prend du pouvoir etcetera...bon, et c'est très bien ...c'est très très bien...on s'arrête au niveau...quelque chose manque, dans l'outillage pour aborder ce que le passage par Lacan permet d'abord, voilà.

C : maintenant, d'un coté institutionnel, Savary, dans les années '81, avait facilités la possibilité des écoles expérimentales, qui pouvaient appliquer....

I : Oui...

C : mais, dans les écoles institutionnelles traditionnelles, en ce moment, en France, ou en Europe, en générale, vous croyez qu'il y a un espace pour la réflexion et l'attention a la critique des institutions, à la coopération e aux autres principes institutionnalistes?

I : En France non. En France on va dans un creux immense, immense, immense, du plus bas du plus bas, du plus bas, et ça tien en effet que ces dernières années tout ce qui était en place pour la formation des

enseignants, a disparu, d'un part...et ça tien aussi au fait de la dépolitisation générale dans laquelle on vit. Il y a plus des procès critique. Parce que ce pays était aussi tant critique sur l'école mais je crois que de l'école, l'école caserne, il démarre de neuf, La pensée politique qu' on pourrait dire critique, on peut le retrouver dans Lapassade. La critique aux institutions sans instituées. Voilà, ça, ça a disparu.

C : Mais l'école caserne existe encore?

I : Oui, non... elle n'existe plus, c'est vrai, mais Oury l'as dit ça : existe pire que l'école caserne, l'école ce qu'il appelle « sans loi »

C : Sans loi ?

I : Sans loi, tout est possible.

C : c'est comme le « maitre camarade », les élèves de Schmidt dans les écoles laissez faire ? sans loi dans ce sens?

I : Ah, non, parce que les école sans loi de Schmidt ou comment ça c'étaient très bien, non...sans loi ça veut dire « aucun repères, aucun limite, rien, rien, rien, rien.

C : Ce que vous dites avant quand vous dites « c'est n'est pas important que tu dis quelque chose mais que tu sache ce que tu veut dire », qu' Il y a une limite, qu'il y a un temps et un espace pour dire et pour faire des choses...

I : Oui, oui, oui, mais, voilà : on est dans une institution, ou les enseignant eux mêmes ne savent quelle place ils occupent. Ils ne pensent pas qu'ils font la. Qu'este ce que je fais la? Cette question, c'est la question qui pose tout le temps Jean Oury : « Qu'est que je fais la ? » ...Cette question quand Jean Oury la pose la plus part des enseignant n'ont pas de réponse, « je sais pas », il y .a des raisons qui permettraient

a l'enseignant de savoir quel est son statut. Il y a un statut a se tenir. Tenir un statut, ce qui permet de se tenir : c'est là le problème en France : une sorte de perte de repères complète. Les enseignants sont vraiment dans un désarroi complet, et les enfants, là dedans, deviennent de plus en plus fous, fous ! Dès qu'ils sont déjà fous quand ils arrivent à l'école, dans une école comment ça, qui n'est plus structurée, qui n'est plus structurante, les enfants s'en foutent de tout.

C : Oury a eu beaucoup de réceptions en France. En Italie, exception faite pour certaines expériences d'école de révolte, de l'école de Barbiana n'existent pas beaucoup d'applications des propositions d'Oury, par rapport à ça, mais il y a le Mouvement de Coopération Educative, (MCE). Mais ici je n'ai vu personne qui venait d'Italie, vous croyez que c'est intéressant de comprendre ce qui s'est passé en Italie ?

I : À part l'école de Barbiana en France il n'y a pas on ne connaît rien. Je crois que les expériences les plus importantes des années '70 sont oubliées... C'est comme en France, c'est pour ça que je suis stupéfait de voir le monde qu'il y a ici aujourd'hui, là. Je suis stupéfait de voir autant de monde, parce que l'air du temps, l'air du temps n'importe plus de tout ça, n'importe plus. L'air du temps, le Sarkozyisme...

C : Le Berlusconiisme...

I : Ah ah ah(rit), C'est pareil, c'est vrai...

C : Il y a une question économique aussi...

I : Et le libéralisme qui est rentré dans la tête des gens, voilà, dans la tête des gens

C : Et perte d'attention pour les projets...pour les désirs des gens, pour les libertés. Le désir devient une limite pour le pouvoir économique,

I : Et, oui, ça, ça on devrait le contester, il y a du singulier, avec tout ce

truc la...c'est, don il y a du singulier, du singulier manifesté, en France on se manifeste pas... Avant il ya avaient...les écoles étaient traversé par un mouvement pédagogique, il y avaient des revues, des livres, une littérature, les bouquin des pays, quand ils sont arrivés en France, ils se vendaient en dizaine de milliers d'exemplaires, des dizaines de milliers d'exemplaires !

C : Il y a avait un public de lecteurs

I : Maspéro, l'éditeur, l'éditeur de gauche qui le publiait, c'était le plus grand éditeur d'en France qui les publiait « Verse la classe coopérative » ou dans la pédagogie institutionnelle comme ça, publié chez Maspéro, c'était Minuit, et tout d'un coup, tout est... la pédagogie est disparu...Et tous les éditeurs, en France, ont disparu. Plus rien.

C : Maintenant l'attention que je vois au pédagogique est pour les technique particulières , la métacognition...

I : L'américanisation...

C : Je trouve dans les rayons, si je vais a la Fnac au rayon pédagogique.

I : Il y a plus rien...Plus rien.. ! Il y avaient des murs, il y avaient des murs

... La pédagogie maintenant, c'est souvent dans les rayons du religieux, des truc comme ça.

C : et par la rapport à la question du désir ? Cette question du désir, au niveau de ce qu'il y a de plus crucial...

I : Le pédagogique travaille sur le désire, sur le désir des élèves d'être la, au travail. La classe est un lieu ou il y a des gens qui sont là, on est compris, reçus, accueillis. Cette ci est la condition pour tout autre échange. Maintenant je peux parler de mon pessimisme qui reste relative et reste quand même ouvert au miracle.

Trad :

Intervistatrice: Professore Imbert, potrebbe ricostruire brevemente un'analisi dell'evoluzione del rapporto tra il pensiero di Oury e quello di Lapassade. In particolare, oggi, quali sono secondo lei i possibili esiti di questa corrente di pensiero relativamente al ruolo della scuola e degli insegnanti?

Francis Imbert: È una divisione che so potrebbe ricondurre alla scelta degli strumenti privilegiati. In particolare, credo si tratti, per Lapassade, del politico, mentre per Oury della psicanalisi, con Lacan in particolare. I due sono accomunati dalla critica alle istituzioni. Credo che entrambi abbiano fornito delle nuove chiavi di lettura in anni in cui c'era un enorme pubblico di lettori. Credo che Lapassade non abbia avuto molto seguito relativamente all'organizzazione scolastica sia per il fatto che per lui l'analisi politica veniva prima di tutto, in un'epoca in cui si è assistito ad una progressiva depoliticizzazione. Oury, al contrario, pone innanzi nel suo progetto, e forse anzi ancor prima del progetto, la questione del desiderio. Questo non lo si trova in Lapassade. Lapassade ritrova in parte la questione del desiderio nella trance, in cose come questa, certamente anche nella sua omosessualità, ma in quel caso non ci parla che dei suoi desideri. Oury invece chiama all'attenzione al desiderio gli insegnanti delle sue classi, le persone in generale, tenta un appello alla ripresa del principio del desiderio. Questa non è una problematica di Lapassade, che la situa ad un altro livello.

C: A livello appunto politico...

I: A livello politico...ecco, questo vuol dire... a livello di quando Loreau ha scritto molto sulla scuola, ma parlava del gruppo-soggetto, parlava di Pedagogia Freinet, di pedagogie in cui il bambino poteva prendere il

potere eccetera...ma va molto bene...ma manca qualche cosa, manca tra gli arnesi per giungere a questo manca qualcosa che invece Lacan permette.

C: da u punto di vista più istituzionale, Savary, nell'81, aveva favorito lo sviluppo delle scuole pubbliche sperimentali...

I: Si

C: Ma nelle scuole tradizionali in questo momento in Francia, cosa resta delle esperienze degli anni '70? Credete che in questo momento in Europa ci sia spazio per la riflessione e l'attenzione alla cooperazione? dal momento che pare che la nostra società vada in una direzione precisa...

I: In Francia no... In Francia si va verso un baratro immenso, immenso, immenso, sempre più in basso, ed è chiaro che tutto quello che era stato messo in atto per la formazione degli insegnanti è scomparso, da una parte, e questo ha pure a che fare con la depoliticizzazione generale nella quale viviamo. Non c'è più processo critico. Perché questo paese era molto critico sulla scuola e credo che stia per ripartire quel tipo di scuola, la scuola-caserma. Il pensiero politico che si potrebbe dire critico si potrebbe ritrovare in Lapassade. La critica alle istituzioni senza istituiti. Ecco questo è scomparso.

C: Ma la scuola-caserma esiste ancora?

I: Sì, no... non esiste più, è vero, ma Oury lo ha detto: peggio della scuola caserma c'è quella scuola che chiama "senza leggi"

C: Senza leggi?

I: Senza leggi, tutto è possibile.

C: Come nel caso del "maitre camarade", gli allievi di Schmidt nelle scuole laissez-faire? Senza legge in questo senso?

I: No, perché le scuole senza legge di Schmidt o del genere andavano molto bene, no, senza legge significa “alcun riferimento, alcun limite, niente, niente, niente

C: È quello a cui vi riferivate prima quando dicevate “non è importante che tu dica qualunque cosa ma che tu sappia quel che vuoi dire”, che esiste un limite, che c’è un tempo e uno spazio per dire e per fare certe cose...

I: Sì, sì, sì, ma , ecco, siamo in una istituzione, in cui gli insegnanti stessi non sanno che posto occupano. Non pensano cosa fanno lì. Cosa faccio lì? Questa domanda è la domanda che si pone continuamente Jean Oury: “Che ci faccio lì?” Questa domanda quando Jean Oury la pone, la maggior parte delle volte gli insegnanti non hanno risposte: “non so”. Ci sono delle ragioni che consentono all’insegnante di sapere qual è il suo statuto. C’è uno statuto cui attenersi. Attenersi ad uno statuto, permette “tenersi”: è qui il problema in Francia, una sorta di perdita di riferimenti completa. Gli insegnanti sono davvero in un completo stato di angoscia e i bambini, in tutto questo, diventano sempre più pazzi, pazzi! Sono già pazzi quando arrivano a scuola, in una scuola come questa, che non è più strutturata, che non è più strutturante, i bambini se ne fregano di tutto

C: Quel che Oury ha fatto ha avuto molta eco in Francia. In Italia, fatta eccezione per le esperienze del Movimento di Cooperazione Educativa e delle scuole di protesta, non ci sono state molte applicazioni delle proposte di Oury. Ma qui non ho visto nessuno venire dall’Italia, credete che sia interessante comprendere cosa è successo in Italia?

I: A parte la scuola di Barbiana in Francia non si conosce nulla. Credo che le esperienze più importanti degli anni ’70 siano state dimenticate... Come pure in Francia, per questo sono stupefatto nel vedere così tanta

gente oggi qui. Sono stupefatto nel vedere tutta questa gente, perché con l'aria che tira..l'aria che tira, il sarcozismo...

C: Il Berlusconismo...

I: Ah ah ah... (ride), C'è la stessa cosa, è vero...

C: Si tratta pure di una questione economica...

I: E il liberalismo che è entrato nella mente della gente, ecco, nella testa della gente.

C: E la perdita di attenzione per i progetti... per i desideri delle persone, per le libertà. Il desiderio diventa un limite per il potere economico.

I: E si, questo, questo si dovrebbe contestare, c'è un singolare, un sincolare manifestato, in Francia non si manifesta... Prima c'erano... le scuole erano attraversate da un movimento pedagogico, c'erano riviste, libri, una letteratura, le case editrici dei libri dei paesi, quando soo arrivati in Francia, ne vendevano decine di migliaia di esemplari, decine di migliaia di esemplari!

C: C'era un pubblico di lettori

I: Maspero, l'editore, l'editore di sinistra che li pubblicava, era il più grande editore di Francia che pubblicava "Verso la classe cooperativa" o nella pedagogia istituzionale, così, pubblicata da Masperò, c'era Minuit, e tutto d'un tratto, tutto è... la pedagogia è scomparsa... E tutti gli editori in Francia sono scomparsi. Più nulla.

C: Adesso l'attenzione che vedo al pedagogico è per le tecniche specifiche, la meta cognizione...

I: L'americanizzazione

C: Cosa trovo nei settori, se vado alla Fnac al settore pedagogico?

I: Non c'è più nulla, Più nulla! Prima c'erano muri, c'erano muri interi!

La pedagogia adesso è spesso nel settore del religioso, cose così!

C: E rispetto alla questione del desiderio? Questa questione del desiderio, al livello di quel che c'è di più cruciale...

I: Il pedagogico lavora sul desiderio, sul desiderio degli allievi di essere là. Al lavoro. La classe è un luogo in cui ci sono altri, si è compresi, ricevuti, accolti, Questa è la condizione per ogni altro scambio. Adesso posso parlare del mio pessimismo che resta relativo e in ogni caso aperto al miracolo.

C: La ringrazio molto per questa intervista !

