



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 08 Aprile 2013

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Prelude of inclusive culture in the Paul Robin's libertarian pedagogical thought I prodromi della cultura inclusiva nel pensiero pedagogico libertario di Paul Robin

di Fabio Bocci

Università degli Studi di Roma Tre

fabio.bocci@uniroma3.it

*L'educazione.... ha a che vedere con i successi dovuti a
figure di educatori obliate o ancora vivide nella
memoria*

(Duccio Demetrio, *L'educazione non è finita*)

Abstract

La cultura dell'inclusione, per essere/farsi tale, ha bisogno di diffondersi e di essere/farsi diffusa, di radicarsi e di essere radicata. Per tale ragione è particolarmente significativo (e forse opportuno, per non dire necessario) intraprendere percorsi di ricerca storica nell'ambito dell'educazione dei disabili, dei marginali, dei diversi (meglio sarebbe dire nell'ambito delle questioni inerenti le disabilità, le marginalità, le diversità, ecc...) per rintracciare i prodromi del pensiero e della cultura inclusiva.

Parole chiave: cultura inclusiva, Paul Robin, pensiero pedagogico

Premessa

La cultura dell'inclusione, per essere/farsi tale, ha bisogno di diffondersi e di essere/farsi diffusa, di radicarsi e di essere radicata. Per tale ragione è particolarmente significativo (e forse opportuno, per non dire necessario) intraprendere percorsi di ricerca storica nell'ambito dell'educazione dei disabili, dei marginali, dei diversi (meglio sarebbe dire nell'ambito delle questioni inerenti le disabilità, le marginalità, le diversità, ecc...) per rintracciare i prodromi del pensiero e della cultura inclusiva.

Assumendo tale prospettiva di studio è possibile individuare e perseguire alcuni itinerari di indagine e di riflessione.

Un primo itinerario porta a ri-percorrere, recuperare e ri-scoprire le concezioni, gli studi e le azioni di figure che hanno influito sul pensiero pedagogico-speciale (in modo particolare) e segnato la via a quel processo che oggi, correttamente, definiamo dell'inclusione. Tra questi studiosi annoveriamo certamente i più noti: Itard, Séguin, Montessori, Bonfigli, Montesano, De Sanctis, De L'Épée, Decroly, Pendola, Braille, Romagnoli, Bollea, Zavalloni (Gatto, 1997; Crispiani, 1998; Canevaro & Gaudreau, 1998; Genovesi, 2000; Caldin, 2001; D'Alonzo, 2003; Gelati, 2004; Cimino & Lombardo, 2004; Goussot, 2005; Goussot, 2007; Pavone, 2010; Bocci, 2011; Mura, 2012); ma, anche, alcuni meno noti al grande pubblico (e a qualche addetto ai lavori): Verga, Tamburini, Morselli, Sergi, Ferrari, Pizzoli, Gonnelli-Cioni, Tarra, Milani Comparetti (Babini, 1996; Gandini, 1995; Pesci, 1999; Pesci, 2002; d'Alonzo, 2008; Bocci, 2011).

Un secondo percorso di studi è relativo alla ricostruzione delle fonti indirette che narrano le storie della cura/presa in carico dei disabili nella storia (Canevaro, Goussot, 2000; Cappellari, De Rosa, 2003).

Una terza possibilità di approfondimento, infine, è rappresentata dalla riscoperta di alcune figure che non sono direttamente riconducibili ai temi e alle questioni della disabilità e al processo di integrazione/inclusione scolastica e sociale. In questo caso l'itinerario è più incerto, la strada da seguire meno battuta e segnata. Si tratta piuttosto di sentieri, che nella loro suggestività si offrono come occasioni per ampliare il raggio della nostra riflessione e, di conseguenza, implementano la gamma di alimenti che dà nutrimento alla cultura dell'inclusione.

In questa sede ci occupiamo di quest'ultimo itinerario, scegliendo di rivolgere lo sguardo su Paul Robin, un pedagogista libertario francese vissuto tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima decade del Novecento.

Abbiamo già avuto modo di occuparci di questa interessante figura di medico-educatore-pedagogista in due recenti contributi, il secondo dei quali scritto in occasione del centenario della sua morte (Bocci, 2012).

Nello specifico del presente articolo – che, nelle intenzioni di chi scrive, si configura come la terza tappa di avvicinamento a un lavoro più esaustivo su Robin – ci soffermiamo su quegli aspetti che, nel pensiero e nell'opera dello studioso e uomo di azione francese, possono essere letti come temi anticipatori dell'attuale cultura dell'inclusione.

1. Paul Robin: cenni biografici di un cantore della libertà

Come rileva Christiane Demeulenaere-Doyère: «Paul Robin mérite très certainement d'entrer au Panthéon des grands oubliés de l'Histoire. En effet, qui, aujourd'hui, même dans public cultivé, se souvient encore de son nom?» (Demeulenaere-Doyère, 1994).

Eppure Paul Robin dovrebbe (deve) essere a pieno titolo annoverato tra i maggiori fautori delle pratiche educative libertarie. Il suo nome va certamente incluso in quell'elenco di pensatori e uomini di azione che tra l'Ottocento e il Novecento sono stati artefici di quello che Colin Ward definisce un «approccio radicalmente diverso da quello che la storia dell'educazione propone agli studenti di pedagogia» (Ward, 2008, p. 71). Si pensi a Charles Fourier (1772-1837), iniziatore dell'idea di *educazione integrale* (il cui pensiero ha influito su Marx, Proudhon e Bakunin), a Lev Tolstoj (1828-1910) fautore dell'esperienza di *Jasnaja Polyana*, a Pëtr Kropoktin (1842- 1921), autore del celebre *Campi, Fabbriche e officine* (1899) in cui propone un preciso programma di educazione libertaria, a Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), fondatore della *Esquela Moderna* ispirata anche ai modelli educativi di Montessori e Pizzigoni, a Sébastien Faure (1858-1942), creatore del laboratorio libertario conosciuto come *La Ruche (L'alveare)*, a Homer Lane (1875-1925) ideatore di *Little Commonwealth* e ispiratore di Alexander Neill (1883-1973) animatore di uno dei progetti più longevi, qual è la scuola di *Summerhill*, ancora oggi attiva grazie alla guida della figlia Zoe Readhead.

Per quanto riguarda i dati biografici, Robin nasce a Toulon il 3 aprile del 1837 in una famiglia borghese di matrice cattolica. Il mestiere del padre, funzionario della Marina, costringe la famiglia a numerosi trasferimenti in varie città. Il giovane Paul manifesta fin dalla tenera età uno spirito curioso e una intelligenza brillante. Dopo aver svolto gli studi liceali a Bordeaux e a Brest, nel 1858 si iscrive alla *École Normale Supérieure*.

Conseguito il diploma indirizza il proprio interesse verso i temi dell'educazione e si appassiona all'insegnamento. Nel 1861 ha diverse esperienze come professore sia nella Vendée sia a Brest.

Non si tratta, però, di un esordio indolore. Robin manifesta immediatamente idee didattiche innovative: organizza passeggiate botaniche, visite ai laboratori artigianali, promuove corsi di musica e di astronomia alla popolazione (soprattutto ai meno abbienti) e così via. La sua visione pedagogica si scontra però con le regole restrittive e autoritarie imposte dall'istituzione scolastica. Il giovane insegnante appare agli occhi dei benpensanti come un pericoloso rivoluzionario. L'incompatibilità giunge al punto tale da indurre la direzione scolastica ad allontanarlo.

Si tratta della prima rottura con le istituzioni alla quale segue quella, più intima ma non meno forte sul piano esistenziale, con la famiglia. Le sue idee politiche, che cominciano a connotarsi e a indirizzarsi con maggiore precisione, mal si conciliano con la tradizione borghese dei genitori.

Trasferitosi a Bruxelles incontra e sposa nel febbraio del 1868 Alna Delesalle, figlia di un noto esponente socialista. La frequenza dei circoli socialisti lo porta a militare nella *Prima Internazionale*, occupandosi in modo specifico delle questioni educative con lo studio degli epigoni della pedagogia popolare e libertaria. Le sue analisi e riflessioni si divulgano rapidamente con ampio apprezzamento, tanto da indurre i partecipanti al *Congresso di Bruxelles* del 1868 ad adottare come documento ufficiale un suo rapporto sull'insegnamento integrale.

L'attività politica lo rende ancora una volta invisibile alle autorità: espulso dal Belgio nel 1869 si trasferisce a Ginevra dove entra in contatto con Michail Bakunin, il quale « se prende vite de sympathie pour le nouveau venu » (Demeulanaere-Doyère, 1994, p. 74). Nello stesso anno Robin pubblica sulla *Revue de philosophie positive* un significativo articolo sulle concezioni pedagogiche libertarie ispirate all'idea di educazione integrale.

La sua dedizione alla causa è molto apprezzata, così come lo è la sua figura di pensatore e militante, come si evince da questo breve ritratto del compagno di avventure politiche James Guillaume (1844-1916, anch'egli ex insegnante e attivista socialista): «très dévoué, actif, intelligent,

possédant une sérieuse culture scientifique (c'est un ancien élève de l'École normale supérieure de Paris, licencié ès sciences), il s'était donné passionnément à la propagande du socialisme révolutionnaire» (Demeulanaere-Doyère, 1994, p. 83).

Trasferitosi a Parigi, nel 1870 è arrestato con la motivazione di essere un pericoloso *agitatore internazionalista*. Ottenuta la scarcerazione (dopo la proclamazione della Repubblica) Robin pubblica su *Le Progrès* un saggio dal titolo *L'educazione dei bambini* che ottiene una vasta risonanza.

Dopo aver redatto un ulteriore rapporto sull'educazione per l'imminente Congresso di Mayence, si trasferisce a Londra (vi risiederà fino al 1879) dove entra in contatto con John Stuart Mill e con Karl Marx del quale diviene amico. Tuttavia la simpatia manifestata da Robin per la *Federazione anarchica del Giura* lo conduce ben presto a entrare in conflitto con Marx, tanto da essere espulso dall'*Internazionale dei Lavoratori* nel 1872.

Subito dopo l'espulsione dall'*A.I.T* pubblica un nuovo articolo sulla *Revue de philosophie positive* e si avvicina al neo-malthusianesimo (movimento che si ispira al pensiero di Thomas Robert Malthus, 1766-1834) proponendone una sintesi personale riconducibile a tre principi: I) *Buona nascita*; II) *Buona educazione*; III) *Buona organizzazione sociale*.

Una volta rientrato in Francia, siamo nel 1879, dà avvio a una collaborazione con Ferdinand Buisson (1841-1932, all'epoca Inspecteur général de l'Instruction publique) per la stesura del *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*.

Come pone in evidenza Christiane Demeulanaere-Doyère, Robin «insiste particulièrement sur la pédagogie mise en oeuvre qui vise à développer tous les aspects de la personnalité de l'enfant: abilità manuale, éducation physique, exercices intellectuelles, chant, dessin» (Demeulanaere-Doyère, 1994, p. 125)

Il prezioso contributo offerto da Robin alla stesura del *Dizionario Pedagogico* gli vale la grande stima e ammirazione dello stesso Buisson, il quale, avendo ricevuto dal ministro dell'istruzione Jules Ferry (1832-1893) la direzione de *l'Enseignement primaire*, propone Robin per l'incarico di Ispettore per scuola elementare di Blois. Si tratta di un compito istituzionale che Robin assolve con una competenza e un entusiasmo davvero unici. In una circolare indirizzata agli insegnanti ricorda loro la necessità di una didattica viva e concreta, sottolinea l'importanza e l'utilità del disegno, del lavoro manuale, della musica, dell'igiene, dell'attività fisica così come la cura per la ricerca scientifica, per le arti in genere, suggerisce di avvalersi di visite guidate che permettano ai fanciulli di avere contatti con i contesti di appartenenza. In linea di continuità col suo pensiero, nel 1880 crea il primo *Circolo pedagogico* di Francia dotandolo di una biblioteca specialistica e di un museo della didattica.

Conclusa l'esperienza a Blois, sempre tramite l'intermediazione di Buisson, a Robin è affidata la direzione dell'*Orphelinat Prévoist* presso Cempuis.

L'orfanotrofio di Cempuis, ubicato nel dipartimento dell'Oise, accoglie bambini provenienti da ambienti estremamente poveri. Alcuni di essi presentano deficit intellettivi e serie difficoltà di apprendimento, un aspetto quest'ultimo non di poco conto, in virtù della riscoperta di Robin come anticipatore della cultura inclusiva.

Si tratta di fanciulli bisognosi di aiuto e di affetto ai quali Paul Robin si dedica con straordinaria passione. La vita educativa dentro l'*Orphelinat Prévoist*: «doit être celle de braves gens, actif, affectueux, de bonne humeur et d'entrain, celle d'une grande famille de frères et de soeurs d'adoption où les fonctions concourant au même but doivent être remplies par un groupe

d'éducateurs jouant la role que remplissent dans la famille naturelle frères et soeurs adultes, pères, mères, aïels....» (Robin, 1889).

Tuttavia non si deve pensare che l'azione pedagogica di Robin sia fondata sulla mera filantropia. È lo stesso pedagogista a rimarcarlo con una notevole consapevolezza: «l'établissement situé à Cempuis n'est pas seulement une peuvre philanthropique, ni seulement une école professionnelle; c'est aussi et surtout un champ d'expérience en matière d'enseignement, un centre d'études, d'expérimentations et de propagande» (Robin, 1893).

Come pone puntualmente in evidenza Michael P. Smith, uno dei più noti studiosi del pensiero pedagogico anarchico, il retroterra di Robin è scientifico; pertanto egli affronta le questioni educative che riguardano gli allievi di Cempuis con il dovuto rigore metodologico: «tenendo schede accurate, facendo test medici, supervisionando le diete (prevalentemente vegetariane), prescrivendo regole di igiene e curando tutte le parti del corpo. A tutto ciò aggiungeva una gran quantità di giochi e attività fisiche, come la bicicletta. I bambini di Cempuis, maschi e femmine, furono tra i primi in Francia ad usare la bicicletta» (Smith, 1990, p. 45).

Maschi e femmine insieme: una novità (e un azzardo) per l'epoca. Ma la coeducazione è uno dei principi cardine del pensiero di Robin: «les hommes et les femmes étant destinés à vivre ensemble dans la société, doivent s'y habituer par la vie, les études et les travaux en commun pendant toute leur jeunesse» (Robin, 1870, p. 12).

Robin concepisce la scuola come un *museo della scienza* e le innumerevoli attività proposte sono organizzate in *centri di apprendimento* o in *centri risorse* (secondo la definizione di Colin Ward, 2008; 2010).

Nell'*Orphelinat Prévost* si realizzano laboratori di fisica, di chimica, di fotografia, di metallurgia e si costruisce addirittura una stazione meteorologica. Non solo: Robin realizza anche «un giardino botanico e un museo matematico con regoli, abachi, giochi di geometria, solidi realizzati dai bambini, il crivello di Eratostene, e così via. Neppure le arti [sono] trascurate: disegno, canto, scultura. Per la lettura e la scrittura è largamente impiegato quel metodo della tipografia poi ripreso e divulgato da Celestin Freinet» (Trasatti, 2004, p. 65).

Robin, dunque, modifica i paradigmi della educazione tradizionale: nessuna lezione cattedratica, nessun indottrinamento, nessuna preclusione alla creatività dei ragazzi e delle ragazze: «nous avons toujours pensé qu'en bonne pédagogie il est essentiel de varier les procédés d'enseignement, de rechercher de préférence ceux qui peuvent le mieux attirer et fixer l'attention, et présenter les difficultés à vaincre sous les couleurs les plus friantes, de telle sorte que les enfants ne se rebutent ni ne se lassent, qu'ils puissent arriver sous ces formes différentes, qui les reposent et les égaiant, à exécuter des exercices d'application souvent arides ou sévères de leur nature, qu'enfin ils atteignent aussi facilement que sûrement le but désiré» (Robin, 1887).

Ampio spazio, quindi, è lasciato all'iniziativa e alla curiosità dei giovani allievi: le domande, le questioni e i problemi, così come i tentativi di risposta, devono sgorgare (come fossero falde sotterranee che attendono solo la possibilità di venire alla luce) dalle attività laboratoriali, dal confronto tra la teoria e la pratica quotidiana. Come rileva ancora Smith, Robin è convinto che «facendo derivare la teoria dall'effettiva pratica in laboratorio ci si sarebbe maggiormente avvicinati a quella "autenticità dell'incontro" pedagogico prospettata dai libertari; e che approntando un ambiente in cui l'esercizio dell'autorità fosse ridotto al minimo, si sarebbe potuto ampliare il potente desiderio naturale del bambino ad imparare» (Smith, 1990, p. 46).

D'altro canto, ci rammenta un altro noto studioso del pensiero pedagogico libertario, qual è Maurice Dommanget, è lo stesso Robin ad esplicitare questa sua concezione quando afferma: «Laissez l'enfant faire lui-même ses découvertes, attendez ses questions, répondez-y sobrement, avec réserve, pour que son esprit continue ses propres efforts, gardez-vous par-dessus tout de lui imposer des idées toutes faites, banales, transmises par la routine irréfléchie et abrutissante» (Dommanget, 1951, p. 342).

A Cempuis Robin riesce finalmente a mettere in pratica in modo sistematico le proprie concezioni pedagogiche libertarie: l'educazione integrale¹ – della quale è da considerarsi come uno tra i maggiori teorici per l'originalità della sua formulazione e divulgazione – l'antiautoritarismo, l'uguaglianza nel rispetto delle diversità, la flessibilità didattica, la coeducazione dei sessi.

L'esperienza pedagogica di Cempuis ottiene innumerevoli riconoscimenti sia in Francia – tra il 1880 e il 1894 sono oltre seicento i bambini e i ragazzi dell'*Orphelinat Prévoist* che traggono enorme beneficio dall'esperienza educativa offerta loro da Robin e dai suoi collaboratori – sia all'estero (sono numerosi gli studiosi provenienti da varie parti del Mondo a visitare la scuola e a partecipare ai corsi e alle conferenze che Robin tiene a partire dal 1890).

Nonostante ciò il modello libertario proposto da Robin è percepito in alcuni ambienti come una minaccia per la società civile. Come rimarca Colin Ward, sono soprattutto la co-educazione, l'uguaglianza tra i sessi e l'ateismo praticati a Cempuis a scatenare la campagna diffamatoria condotta da alcuni giornali, con l'appoggio della Chiesa locale, contro Robin. Rappresentato dai benpensanti come *professore di immoralità*, il pedagogista è inesorabilmente allontanato e la scuola dell'*Orphelinat Prévoist* è riassorbita dal sistema di istruzione ordinario.

Dopo l'ennesima rimozione Robin si impegna in alcuni campi di grande rilevanza educativa: il problema della degenerazione della razza umana, alla quale risponde con la proposta della *rigenerazione*², il sostegno al movimento di emancipazione delle donne, l'educazione sessuale (aderisce all'organizzazione favorevole al controllo delle nascite) e, in senso più ampio, la fondamentale questione del destino dell'uomo e della sua felicità.

Sempre molto attivo sul piano sociale, fonda a Bruxelles il periodico *L'istruzione integrale*, si impegna in diversi progetti di educazione popolare e tiene numerose conferenze in varie città.

Nel 1896 fonda la *Ligue de la régénération humaine* che conta il sostegno di numerosi pensatori libertari. Costretto a un lungo esilio forzato in Nuova Zelanda tra il 1900 e il 1902 per aver scritto

¹ L'educazione integrale è una concettualizzazione dell'educazione finalizzata a determinare un progressivo ed equilibrato sviluppo dell'essere umano nella propria intelligenza. Si deve a Charles Fourier la sua originaria formulazione. Fourier, come ben evidenzia Filippo Trasatti, la introduce come un aspetto essenziale di *Armonia* «“In ogni operazione dell'Armonia non vi è altro scopo che quello dell'unità. Per raggiungerla, l'educazione deve essere *Integrale* e *Composita*. *Composita*, per formare nello stesso tempo il corpo e l'anima; *Integrale*, vale a dire in grado di abbracciare tutti gli aspetti del corpo e dell'anima e di introdurre la perfezione in tutti i punti”» (Trasatti, 2004, p. 65). Si tratta di una concezione dell'educazione che si ritrova nel pensiero di Proudhon, in quello di Bakunin, di Faure e di numerosi altri esponenti del pensiero libertario che hanno dato vita a esperimenti di *scuole libertarie*. Paul Robin, come detto, propone una propria elaborazione, concependo l'educazione integrale come la congiunzione di tre dimensioni tra loro interagenti: la dimensione *fisica*, la dimensione *intellettuale* e la dimensione *morale*. Per Robin la dimensione intellettuale include anche l'aspetto manuale: a suo avviso la netta distinzione tra teorico e pratico è rischiosa, in quanto ha per effetto la scarsa considerazione del *sapere pratico*.

² Si tratta di un tema molto in auge all'epoca. Un dibattito scientifico introdotto da Benedict Augustin Morel (1809-1873) che trova rispondenza anche in Italia in alcuni psichiatri come Enrico Morselli, Roberto Adriani, Augusto Tamburini e nell'antropologo Giuseppe Sergi, tra i primi a parlare apertamente di rigenerazione (Babini, 1996; Pesci, 2002; Bocci, 2011).

alcuni libelli a sostegno dell'emancipazione femminile, dopo una amnistia rientra in Europa e riprende le proprie attività collaborando con l'*Ecole Renovée*.

Gli ultimi anni di vita sono purtroppo contrassegnati da difficoltà economiche e da un precario stato di salute.

Il 31 agosto del 1912: «jour anniversaire de sa révocation de L'Orphelinat Prévost, après avoir mise ses affaires en ordre, légué son corps à la science et demandé à ses amis de ne pas se déranger pour rendre leurs dernières devoirs ("Ils ont mieux à faire. Les morts n'ont besoin de rien"), il avale plusieurs doses de chlorhydrate de morphine dissout dans l'alcool; dans un dernier réflex d'homme de science, il tente de noter les phases de l'empoisonnement, mais sombre bientôt dans le coma. Il meurt le lendemain, dans la matinée; son corps est incinéré au Crématorium du cimetière du Pere-Lachaise» (Demeulanaere-Doyère, 1994, p. 388).

2. Paul Robin un precursore del pensiero e della cultura dell'inclusione

Abbiamo scelto di dare ampio spazio al profilo biografico di Paul Robin non tanto perché «sa vie est un véritable roman d'aventures, plein de péripéties et de rebondissements» (Demeulanaere-Doyère, 1994), o per il suo essere «l'en-dehors, le rebelle même dans l'anarchisme» (Dommandent, 1951, p. 328), quanto perché nel solo ripercorrere la sua storia già si intravedono i numerosi aspetti che possono farci riconoscere in Robin un precursore della cultura dell'inclusione.

Una intuizione che si concretizza nell'evidenza del suo pensiero, soprattutto quando Robin sostiene «le droit qu'a chaque homme, quelles que soient les circonstances où le hasard l'ait fait naître, de développer, le plus complètement possible, toutes ses facultés physiques et intellectuelles» (Robin, 1869, p. 5).

In altri termini Robin anticipa alcune questioni che ancora oggi ci interrogano quando ragioniamo nell'ottica di una scuola e di una società inclusive.

Proviamo ad essenzializzarle.

In primo luogo il diritto di tutti e di ciascuno ad essere messo nella possibilità di *fare come gli altri*: l'inclusione è una modalità esistenziale, un imperativo etico, *un diritto base che nessuno deve guadagnarsi* (Stainback e Stainback, 1990).

Siamo all'interno di quella prospettiva nota come *capability approach* (Sen & Nussbaum, 1993; Sen 2009; Terzi, 2005; 2010) che concepisce lo sviluppo delle persone (e dei sistemi sociali) come un processo di espansione delle capacità e delle opportunità (di ciascuno e di tutti), affinché ciascuno possa scegliere di *vivere la vita* a cui attribuisce valore e, in tal modo, perseguire e dare atto a una *vita fiorente*.

In secondo luogo il superamento dell'idea che sia la persona ad essere *in difetto* (perché povera, di altra religione o etnia, perché disabile, in difficoltà, ecc...). La caratteristica della diversità e della disabilità non va attribuita all'individuo ma alle situazioni, le quali «risultano maggiormente adatte per alcuni e non per altri individui, all'interno di un aprioristico e rassicurante criterio di normalità» (Caldin, 2012, p. 250). Detto altrimenti: *disabile non è l'individuo, ma la situazione* (Booth e Ainscow, 2008) e la risposta ai bisogni di tutti e di ciascuno non può essere la *normalizzazione* – che confina l'alterità nell'unicità, l'umano nella categorizzazione e nella standardizzazione (Gardou, 2006) – quanto la liberazione delle differenze dai vincoli della tipizzazione, affinché siano riconosciute, apprezzate e valorizzate.

É, dunque, la società ad agire come fattore ostacolante e il compito di chi educa (e della comunità educante) è quello di attivare procedure, strategie, azioni che portino alla rimozione degli ostacoli e facilitino la partecipazione dei singoli e dei gruppi alla vita comunitaria, a partire dalla scuola.

Robin nel suo incessante lavoro pedagogico ne è assolutamente consapevole: procede avvalendosi di procedure individualizzate e personalizzate. Di particolare interesse, in tal senso, è il ricorso alla *papillonne*, una modalità di apprendimento – mutuata dal pensiero di Fourier – mediante la quale gli allievi possono scegliere di praticare elettivamente alcune attività, alternandole liberamente. Robin, infatti, prospetta «l'alternance très étudiée des activités proposée aux enfants, la variété et la graduation des exercices doivent éviter l'ennui et le surmenage et maintenir l'intérêt toujours en éveil. Aussi, les enfants ne font-ils jamais longtemps la même chose car la journée est distribuée entre une infinité d'activités» (Demeulanaere-Doyère, 1994, p. 196).

Altri punti di contatto con l'attualità sono il ricorso e l'uso strategico delle tecnologie, l'organizzazione dei tempi e degli spazi per facilitare l'apprendimento. Robin si schiera apertamente contro la didattica tradizionale che rinchiude il soggetto che apprende dentro i confini dell'immobilità e del silenzio ossequioso: «sans doute, il y a des moments pendant lesquels nous désirons cette immobilité, ce silence, cette attention soutenue et cette absorption; mais nous croyons surtout que le mouvement et la vie ne peuvent être ainsi amoindris ou suspendus durant de longues heures de classe sans préjudice pour la santé et l'intelligence; que l'activité cérébrale et l'activité musculaire étant essentiellement solidaires et indispensables à la jeunesse, doivent autant que possible aller de pair, avoir un aliment suffisant et qu'il est du devoir du maître de veiller à donner satisfaction à ce double besoin» (Robin, 1886).

A tal proposito è davvero significativo l'accostamento di Robin ad una figura di grandissimo rilievo per la pedagogia speciale e per la cultura dell'inclusione, qual è Édouard Séguin (1812-1880).

Anche Séguin, che devolve la propria vita a favore dell'educazione degli idioti³, s'interroga sistematicamente sui metodi tipici dell'educazione generale, riscontrandone gli evidenti limiti: «Se ci si contentasse di porre il problema dell'educazione degli idioti come quello dell'educazione delle masse e delle classi privilegiate, tanto varrebbe rimanere sprofondati sui cuscini di un divano, col sigaro in bocca. L'educazione presso i popoli che si proclamano progrediti e ingenuamente si credono arrivati all'ultimo stadio possibile di civilizzazione, consiste nell'ammassare migliaia di bambini in specie di caserme, dove, senza tenere conto delle diverse capacità fisiche, delle varie necessità fisiologiche, delle diverse disposizioni intellettuali, si danno ogni giorno a tutti, indistintamente ed esclusivamente, quattro o cinque razioni di alimenti intellettuali che la loro memoria è incaricata di digerire senza tener conto delle facoltà intellettuali che erano o meno in funzione, degli organi dei sensi e della motilità più o meno atrofizzati da quell'esistenza ferma in cui tutta la personalità psichica, fisica e morale si consuma nell'uso di una sola facoltà che si chiama memoria...» (Séguin, 1970, pp. 261-262).

³ A Séguin si deve il poderoso *Traitement Moral, Hygiène, et Education des Idiots...* (1846) che tanto ha influito sul pensiero e sull'opera di Maria Montessori, la quale lo ha tradotto e introdotto in Italia sul finire dell'Ottocento. Maria Montessori in più occasioni ha pubblicamente riconosciuto l'influenza esercitata da Séguin sulla sua opera di studiosa e di educatrice (Montessori, 1898; 1948).

A questa riflessione di Séguin può fare da *pendant* la seguente affermazione di Robin: «La science officielle de l'éducation ne trouve rien de mieux à faire des jeunes adolescents que de les enfermer: les privilégiés au collège, les vulgaires à l'atelier, les parias en prison».

Una modalità di educare e di istruire, dunque, che privilegia chi è già privilegiato (perché ricco, sano, autoctono, ecc...), che tende all'*assimilazione*, al conformismo, a mettere sotto controllo tutto ciò che si discosta dalla norma. Una educazione «dove tutto ciò che alza la testa è tarpatto, tutto quello che l'abbassa è calpestato [...] in cui il pensiero è condannato, finché non è diventato così comune e meschino [...] e dove gli uomini che pensano col loro cervello, indipendentemente dalle idee correnti, sono trattati come animali pericolosi, braccati come bestie feroci» (Séguin, 1970, p. 262).

Non a caso, come rimarca Goussot «questa educazione di massa che pretende di rendere tutti uguali non rispetta l'eguaglianza in quello che ha di fondamentale: l'individualità di ogni alunno dei suoi bisogni, delle sue capacità specifiche, dei suoi ritmi e tempi di apprendimento, del suo modo di imparare» (Goussot, 2007, p. 75).

E ancora, proseguendo nel nostro incontro/confronto: al pari degli idioti per Séguin anche gli orfani di Robin sono una sorta di *non categoria sociale*, particolarmente oppressa perché sconosciuta, marginalizzata nella/per la sua diversità. Come per Séguin, quindi, anche per Robin la finalità del proprio agire è quella di *trasformare* questi *non soggetti* in *persone*, capaci di autodeterminarsi, di scegliersi liberamente. Una volontà pagata a caro prezzo, considerato l'ostracismo frapposto incessantemente sulle loro strade.

In sintesi, continuando in questo dialogo virtuale tra Robin e Séguin, è possibile rintracciare alcuni principi ispiratori che i due pedagogisti hanno lasciato in eredità alla Scienza dell'Educazione e che sono attualissimi nel dibattito sull'inclusione:

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

per dare vita e corpo alla progettualità educativa. Come rileva puntualmente Andrea Canevaro, l'attenzione posta da Séguin «alla valorizzazione dell'identità nel contesto fa dire a noi, oggi, che si tratta di una prospettiva pedagogica ecologica» (Canevaro, 1988, p. 111) e, aggiungiamo alla luce delle più recenti tendenze scientifiche, che siamo in sintonia con il modello antropologico bio-psico-sociale inaugurato e promulgato dall'ICF dell'OMS, punto di riferimento ineludibile per il pensiero, la cultura, la pratica inclusiva nella scuola e nella società tutta.

Conclusioni

Giovanni Bollea, padre della neuropsichiatria infantile, nel presentare la figura di Édouard Séguin nella celeberrima introduzione all'edizione italiana del *Trattato sugli idioti*, così si esprime: «Séguin è stato veramente grande non solo per quel che ha fatto, ma per quello che ha saputo intravedere, e come tutti i grandi era perfettamente cosciente del “nuovo che affermava”» (Bollea, 1970, p. 10).

A nostro avviso anche Paul Robin meriterebbe questa attenzione e questo riconoscimento, non fosse altro per le sue notevoli intuizioni pedagogiche, per le sorprendenti anticipazioni educativo-didattiche e per le *disseminazioni utopiche* generate dal suo pensiero e dalle sue azioni che tanto hanno influito su innumerevoli studiosi ed educatori⁴.

Resta però il fatto che Paul Robin sia per lo più un personaggio del tutto (o in grandissima parte) sconosciuto.

Molto probabilmente la causa di questo misconoscimento è più ampia e si può ricondurre alla scarsa frequentazione della *pedagogia ufficiale* (accademica?) del pensiero pedagogico libertario.

Perché se è vero, come evidenzia Colin Ward, che «dal progetto scolastico elaborato da William Godwin nel 1783 al libro di Paul Goodman *Compulsory Miseducation* del 1964, “nessun altro movimento ha dedicato a principi, concezioni, esperimenti e attività pratiche in campo educativo, un posto più significativo nei suoi scritti e nelle sue opere”» (Ward, 2008, p. 66)⁵, è altrettanto vero che la pedagogia libertaria è, e resta tuttora «ignota non solo al grande pubblico, ma anche a coloro che si occupano di scuola e ai cosiddetti esperti di pedagogia. Nell'indice analitico anche di cospicue storie della pedagogia tutto questo insieme di idee, personaggi, esperimenti pedagogici sembra non sia mai esistito» (Trasatti, 2004, p. 7).

Spetta dunque a chi studia l'educazione – come si è detto nella premessa di questo contributo – intraprendere percorsi di ricerca storica per rintracciare e per ricostruire le radici del nostro pensare e agire quotidiano e, soprattutto, del nostro guardare oltre il presente per dare concretezza alla tensione ideale verso la perfettibilità di tutti gli esseri umani, attraverso l'affermazione del principio

⁴ A partire da Sébastien Faure, il quale nel 1904 fonda *La Ruche* (*l'Alveare*), una scuola ispirata ai principi di Robin ma, a differenza di Cempuis, totalmente sganciata dal sistema formativo statale.

⁵ Ward fa riferimento al volume di L. I. Krimerman, L. Perry, *Patterns of Anarchy. A Collection of Writings on the Anarchist Tradition*, Anchor, 1966, dove i due autori sostengono: «Da *An account to the Seminary*, scritto nel 1873 da William Godwin, a *Compulsory Miseducation* di Paul Goodman, scritto nel 1964, l'anarchismo ha sempre ritenuto di svolgere un ruolo importante e rivoluzionario nel campo della pedagogia. E infatti, nessun altro movimento ha mai assegnato un posto tanto significativo, nei suoi scritti e nelle sue attività, a principi, concetti, esperienze e pratiche pedagogiche».

fondamentale dell'educabilità di tutti. Una tensione ideale che per Robin ha coinciso con la pratica della libertà e con la ricerca della felicità. Per tutti, nessuno escluso.

Riferimenti Bibliografici:

- BABINI V.P., *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*, Milano, FrancoAngeli, 1996;
- BOCCI F., *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011;
- BOCCI F., *Paul Robin. Un pedagogista libertario a cento anni dalla morte*, in "Ricerche Pedagogiche", (183), 2012, pp. 23-29;
- BOLLEA G., *Il disadattamento dell'insufficiente mentale*, in E. Séguin, "Cura morale, igiene, e educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc.", Roma, Armando, 1970;
- BOOTH T. & AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento, Erickson, 2008;
- CALDIN R., *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova, Cleup, 2001;
- CALDIN R., *Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale*, in L. d'Alonzo & R. Caldin (a cura di), "Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca", Napoli, Liguori, 2012;
- CANEVARO A. & GAUDREAU J., *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, Carocci, 1998;
- CANEVARO A. & GOUSSOT A., *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000;
- CAPPELLARI G.P. & DE ROSA D., *Il Padiglione Ralli. L'educazione dei bambini anormali tra positivismo e idealismo*. Milano, Unicopli, 2003;
- CIMINO G. & LOMBARDO G.P., *Sante De Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*, Milano, FrancoAngeli, 2004;
- CRISPIANI P., *Itard e la pedagogia clinica*, Napoli, Tecnodid, 1998;
- D'ALONZO L., *Pedagogia Speciale*, Brescia, La Scuola, 2003;
- D'ALONZO L., *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Brescia, La Scuola, 2008;
- DEMEULENAERE-DOUYÈRE C., *Paul Robin (1837-1912). Un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994;
- DOMENICI G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 2009;
- DOMMANGET M., *Les Grands Educateurs Socialistes*, Paris, Sudel, 1951;
- GANDINI M. (a cura di), *Istrumenti ed apparecchi di psicometria, di psicologia pedagogica e di pedagogia emendativa ideati dal dott. Ugo Pizzoli*, Supplemento a Strada maestra – Quaderni della Biblioteca comunale "G. Croce" – San Giovanni in Persiceto (Bo), Fusconi Editore; 1995;
- GARDOU C., *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per un nuova cultura della disabilità*. Trento, Erickson, 2006;
- GATTO F., *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*, Messina, Peloritana Editrice, 1977;
- GELATI M., *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci, 2004;
- GENOVESI G. (a cura di), *Rileggendo Itard. Problemi educativi e prospettive pedagogiche dei Memories*, Bologna, Pitagora, 2000;

- GOUSSOT A., *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*, Trento, Erickson, 2005;
- GOUSSOT A., *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Roma, Aracne, 2007;
- MONTESSORI M., *Miserie sociali e nuovi ritrovati delle scienze*, in “Il risveglio educativo” (XV/17), 1898, pp. 147-148;
- MONTESSORI M., (1948), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999;
- MURA A., *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, Milano, FrancoAngeli, 2012;
- NUSSBAUM M.C & SEN A.K., *The quality of life*, Oxford, Clarendon Press, (Ed.) 2010;
- PAVONE M., *Dall’esclusione all’inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori Università, 2010;
- PESCI G., *Gonnelli-Cioni. Antesignano della pedagogia clinica in Italia*, Roma, Edizioni Magi, 1999;
- PESCI F., *Antropologia e Pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*, Roma, Aracne, 2002;
- ROBIN P., *De l’enseignement intégral*, Versailles, 1869;
- ROBIN P., *Sur l’enseignement intégrale. Rapport présenté au Congrès de Mayence par le Cercle d’Etudes sociales de Paris*, Juillet, 1870;
- ROBIN P., *Notice sur l’Orphelinat Prévost*, in « L’éducation intégrale », 12ème année, Septembre, 1883;
- ROBIN P., *Bulletin de l’Orphelinat Prévost*, 1, Janvier, 1886;
- ROBIN P., *Bulletin de l’Orphelinat Prévost*, 5, Janvier-Avril, 1887;
- ROBIN P., *Bulletin de l’Orphelinat Prévost*, 4, Juillet-Atoût, 1889;
- SÉGUIN E., *Cura morale, igiene, e educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc....*, Roma, Armando, 1970;
- SEN, A. K., *Capability: Reach and Limits*, in E. Chiappero-Martinetti (a cura di), “Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach”, Milano, Fondazione Giacomo Feltrinelli, 2009;
- SMITH M. P., *Educare per la libertà. Il metodo anarchico*, Milano, Elèuthera, 1990;
- STAINBACK W. & STAINBACK S., *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, “Baltimore”, MD, Paul H. Brookes, 1990;
- TERZI L., *A capability perspective on impairment, disability and special needs: towards social justice in education*, in “Theory and research in education”, 3(2), 2005, pp. 197-223;
- TERZI L., *Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*, New York, Continuum Publishing Corporation, 2010;
- TRASATTI F., *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Milano, Elèuthera, 2004;
- WARD C., *L’anarchia. Un approccio essenziale*, Milano, Elèuthera, 2008;
- WARD C., *Anarchia come organizzazione*, Milano, Elèuthera, 2010.