

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO

Facoltà di Medicina e Chirurgia

Corso di Laurea in Educazione Professionale

TESI

“LA PEDAGOGIA LIBERTARIA”

di Luca Dai

Relatore: *Grazia Ardisone*

Anno accademico 2003-2004

INDICE

- Premessa
- Introduzione

Capitolo 1 – Dominio, potere, autorità e libertà

- Anarchismo e pedagogia libertaria
- Differenze fra potere e dominio
- Differenze di potere
- Autorità
- La Libertà

CAPITOLO 2 – ARCHIVIO STORICO

- La critica radicale della scolarizzazione
- William Godwin
- Lev Tolstoj
- Elisee Reclus
- Paul Robin
- Francisco Ferrer
- Sebastian Faure
- Homer Lane
- Alexander S. Neill
- Ivan Illich
- Paulo Freire
- Marcello Bernardi

CAPITOLO 3 – Approfondimento

- Danilo Dolci

- Conclusioni
- Ringraziamenti
- Bibliografia

*...A un mondo diverso, senza odio né guerre,
senza ottiche di profitto, senza manie di conquista,
senza distruzione del pianeta
senza più "ultimi" né vinti
dove ognuno è libero di vivere la propria vita
senza oppressione, con amore
in libertà!!!*

Premessa

La premessa da cui parto è strettamente legata a elementi che derivano dal personale. Da futuro Educatore professionale è inevitabile che mi ponga delle domande, sui possibili problemi ai quali potrei andare in contro nella relazione educativa con l'altra Persona.

Da "libertario" che sono, non amante dell'Autorità in genere, mi pongo il problema dell'abuso di potere (nascosto nel ruolo) che potrei esercitare nella relazione con l'altro, il rischio di plasmare l'altro, il rischio di cambiare una persona a propria somiglianza, imponendo le proprie visioni, smantellando così la Libertà dell'individuo di essere ciò che è.

Al contrario credo nella libertà dell'altro di essere ciò che è, nel rispetto dell'altro e della sua persona. Una relazione in continuo scambio e apprendimento reciproco, nella quale si aiuta veramente qualcuno ad evolvere. Un rapporto non gerarchico in cui vengono rifiutati metodi più o meno velatamente coercitivi. Un rapporto bilaterale, in cui entrambi gli attori educano e vengono educati.

Queste premesse mi hanno fatto imbattere nella "Pedagogia libertaria".

INTRODUZIONE

L'argomento della pedagogia libertaria è indubbiamente sconosciuto, sia dal grande pubblico che da coloro che si occupano di pedagogia.

Nell'indice di diverse storie della pedagogia sembra che tutto questo insieme di idee, personaggi, esperimenti pedagogici non sia mai esistito.

Nei fermenti dei dibattiti specialistici sullo statuto epistemologico della pedagogia, nei lamenti sulla sua crisi, si parla di tutto tranne della questione politica decisiva del potere di formare i soggetti. Proprio questo è il centro della riflessione libertaria sull'educazione, il nesso educazione e potere da una parte e dall'altra la possibilità di un'educazione antiautoritaria, di un'educazione alla libertà.

Molte idee della tradizione libertaria, sono diventate parte del tessuto del senso comune pedagogico, talvolta però perdendo le caratteristiche e le finalità per cui si erano sviluppate; altre volte facendo da lievito a delle sperimentazioni educative. La tecnica sviluppata da Paul Robin nel suo esperimento nell'orfanotrofio di Cempuis in Francia, quale l'uso della tipografia, ad esempio, sarà ripresa e diffusa da Célestin Freinet (con la scuola all'aperto si acquisivano nozioni per mezzo dell'esperienza diretta; al rientro in classe i bambini compongono un testo libero che riporta le osservazioni appena compiute. La tipografia è lo strumento con cui gli allievi stampano direttamente il loro giornalino e uno schedario scolastico contenente le ricerche suddivise per argomento).

In alcuni casi le idee e i progetti sviluppati all'interno di questa tradizione libertaria sono diventati solo mere tecniche che hanno perso radicalità, trasformandosi persino in strumenti per aumentare il controllo.

La pedagogia libertaria, nelle sue diverse declinazioni, può arrivare a mettere in discussione la questione dell'educazione e la stessa pedagogia. Se intendiamo per *pedagogia una disciplina che si occupa in specifico di teoria dell'educazione*: “la pedagogia libertaria vuole in primo luogo sottrarre l'educazione agli esperti, rimuovere gli steccati disciplinari (i confini con le altre discipline e gli altri saperi, non è inteso come barriera rigida che delimita e separa ma come area di sconfinamento e di apertura) e propone modelli educativi che hanno una forte valenza, al tempo stesso sociale e politica, radicalmente antigerarchica e rivoluzionaria”^σ

Per alcuni teorici libertari parlare di pedagogia libertaria costituisce un ossimoro, a causa di un rifiuto dell'apparato teorico che costringe entro griglie troppo rigide individui e realtà; per altri si propugna un'educazione negativa che permette all'altro di svilupparsi liberamente, senza imposizioni.

Non esiste un'unica via comune nella pedagogia libertaria, esiste un'ampia riflessione che non è possibile racchiudere all'interno di un unico modello.

Io userò il termine “pedagogia libertaria” per indicare un insieme di riflessioni, idee, esperimenti che negli ultimi due secoli in tutto il mondo hanno avuto per tema fondamentale l'educazione alla libertà.

CAPITOLO 1

DOMINIO, POTERE, AUTORITA' E LIBERTA'

- Anarchismo e pedagogia libertaria

LIBERTARIO: questo termine sembra risalire a circa metà dell'ottocento in Francia, quando l'anarchico Desjacques lo utilizza per il suo periodico “Le Libéraire”. Verso la fine dell'ottocento sempre in Francia diviene un sinonimo di anarchico, questo per aggirare le leggi repressive anti-anarchiche. Nel novecento viene usato sempre come sinonimo di anarchico, o “quasi anarchico” nel senso di pratiche e teorie che sono tendenzialmente anti-gerarchiche e anti-autoritarie; pur non facendo necessariamente riferimento all'ideologia anarchica. Recentemente il termine libertario è stato usato a significare ultraliberale (ad esempio la destra “libertaria” o meglio libertariana americana) o più semplicemente liberale (in Italia e Francia).

Sebbene l'anarchismo sia uno dei principali ambiti teorici cui la pedagogia libertaria fa riferimento, non è l'unico.

^σ Filippo Trasatti, “lessico minimo di pedagogia libertaria”, Elèuthera, pag. 8

L'anarchismo moderno ha alle spalle più di due secoli di storie differenti, tra Europa e Stati Uniti, con diversi orientamenti: si va dall'individualismo radicale di Max Stirner al comunismo anarchico di Pëtr Kropotkin, passando per tutte le varie gradazioni intermedie comprese fra i due estremi (non c'è un'unica teoria dell'anarchismo). Sicuramente tutti questi filoni hanno in comune la *critica al principio d'autorità e la passione per la libertà*.

Un altro elemento comune è: *“L'anarchismo mira alla critica e alla dissoluzione di ogni dominio e autorità intesi come rapporto gerarchico e di subordinazione tra individui, non solo tra governanti e governati e tra classi sociali diverse, ma in ogni situazione, dunque anche nella relazione pedagogica”^A*.

Gli anarchici cercano di mostrare che esistono *altre forme di relazione tra individui*, basate sulla *libertà* e sul *consenso* che possono dare vita a *organizzazioni non coercitive e solidali*.

L'anarchismo possiede elementi centrali per la pedagogia libertaria. Non viene visto solo nelle sue tendenze utopiche, ma piuttosto nel suo aspetto costruttivo *di libera sperimentazione*, legato alla quotidianità, alla varietà e all'esperienza, al suo spirito critico e antidogmatico.

“La pedagogia libertaria parte dalla critica delle strutture cristallizzate di potere che si creano in tutte le forme di relazione micro e macro sociale in cui si ripropone un modello basato sulla gerarchia e sul dominio”^{}*.

La critica radicale ha di mira il mutamento sociale e l'instaurazione di una *società non autoritaria e non coercitiva* (non propone un modello unico, perché vive di differenze) cerca di realizzarla attraverso strategie che partono dal quotidiano di ciascuno, qui e ora.

Non qualunque mezzo è accettabile per ottenere il fine: deve esserci coerenza tra mezzi e fini. Un aspetto dell'attività creativa dell'uomo è la varietà di mezzi disponibili, l'approccio libertario ricerca attraverso l'esperienza, con un atteggiamento fallibilista, le strade che portano alla trasformazione politica e sociale, e che siano coerenti con i fini che ci si propone. Serve una connessione tra fini e mezzi; la questione non è da poco conto perché può riguardare ad esempio: l'uso della violenza per educare personalità non violente, l'uso della competizione per formare persone solidali, ecc.

“L'educazione (intesa come autoeducazione) è un fine che si raggiunge attraverso una rivoluzione quotidiana, ma essa è anche un mezzo per questa rivoluzione quotidiana”[¶].

^A Filippo Trasatti, “Lessico minimo di pedagogia libertaria”, elèuthera, 2004, pag.10

^{*} Filippo Trasatti, “Lessico minimo di pedagogia libertaria”, elèuthera, 2004, pag.11

[¶] Filippo Trasatti, “Lessico minimo di pedagogia libertaria”, elèuthera, 2004, pag.12

Un aspetto centrale per la concezione dell'educazione libertaria è il fallibilismo. E' fallibilista, perché vuol educare al dubbio e anche perché si pensa all'errore come una risorsa autoeducativa straordinaria.

Un altro elemento importante per i libertari è l'utopia, vista nella sua valenza critica e trasformativa che è apertura al possibile e al futuro; in questo senso si ha un intreccio essenziale tra utopia ed educazione.

La pedagogia libertaria sembra orientarsi secondo due modelli: uno che si potrebbe definire negativo (naturale) e uno positivo (formativo – costruttivo). Nel primo caso (educazione negativa) tendenzialmente l'educatore, osserva e interviene il meno possibile, c'è sullo sfondo una concezione della natura umana attiva: eliminando la coercizione, si ha uno sviluppo spontaneo verso la libertà. Si cerca di non imporre norme né modelli, il prodotto di questa educazione potrebbe anche essere una persona che adotta comportamenti e norme completamente diverse dalle nostre. Nel secondo modello si parte dall'idea che in sé il bambino non sia né buono né cattivo, ma possa svilupparsi nell'una o nell'altra direzione a seconda dell'ambiente in cui vive, ne risulta che il bambino imiterà il modello proposto dall'ambiente (educazione ambientale, una comunità educativa all'interno della quale coltivare le potenzialità dell'individuo). Secondo Faure ad esempio “essendo l'individuo il riflesso, l'immagine, il risultato dell'ambiente in cui cresce, un'educazione nuova, esempi differenti, condizioni di vita attiva, indipendente, degna e solidale produrranno un essere nuovo: attivo, indipendente, degno, solidale”.

DIFFERENZE FRA POTERE E DOMINIO

- Legami potere e libertà

Sicuramente il potere non è qualcosa di per se negativo, ma se strumentalizzato (come mi sembra spesso accade in questo mondo, vedi abusi di poteri istituzionali, poteri decisionali dei governanti, false democrazie, guerre, informazioni pilotate, ecc.) lo può diventare.

Esiste uno stretto rapporto tra potere e libertà: "i libertari" rifiutano il dominio e l'autorità imposta sulla base delle più diverse giustificazioni, non il potere che non solo è ineliminabile, ma è anche strumento di libertà del singolo.

Erich Fromm proponeva una distinzione tra la capacità come potere di fare qualcosa e il dominio come possesso di potere su qualcuno.

Io sono libero di fare (o non fare) qualcosa quando ho il potere di farla; se non potessi non si porrebbe in alcun modo la questione della libertà.

Anche per Danilo Dolci bisogna saper distinguere il “potere”, che in se è un concetto positivo in quanto denota possibilità di fare (il potere è legittimo e s'identifica fondamentalmente con l'esercizio sostanziale della libertà positiva o libertà di...) dal dominio, che è invece un concetto negativo in quanto considerato una degenerazione,

una patologia del potere. Dolci chiarisce in proposito che dominare significa soprattutto far da padrone assoluto tenendo persone o cose soggette alla propria autorità; soggiogare con la forza, sovrastare, reprimere, imporsi, prevalere.

Il nesso fra dominio e educazione è centrale, nelle considerazioni di D. Dolci. Nelle sue analisi e nelle sue proposte, si avvaleva spesso della ricerca biologica. A proposito del problema che stiamo qui affrontando, egli parla del *virus del dominio*.

Nelle sue opere l'analogia fra infezione virale da un lato, "*clonazione di uomini*", "*industria delle coscienze*", "*sclerosi della storia*" dall'altro lato, è costantemente presente; il dominio, espropria la mente ospite delle sue funzioni naturali o genetiche e la costringe a funzionare secondo le sue istanze.

Le modalità di rapporto fra gli uomini, tipiche del dominio di un popolo sull'altro, dell'uomo sulla donna, dell'uomo sulla natura, dell'adulto sul bambino, di una cultura sull'altra, sono ormai insostenibili non solo in ambito educativo e umano in generale, ma all'interno stesso della biosfera.

Il virus s'insinua nella cellula, sfuggendo alle difese immunitarie dell'organismo, che non riescono a riconoscerlo. Una volta inseritosi nella cellula, il virus, che da solo non riuscirebbe mai a riprodursi, ne snatura le funzioni, costringendola ad operare in suo favore, cioè a riprodurre un numero sterminato di copie identiche del virus medesimo. Questi elementi: il parassitismo ossia l'incapacità di riprodursi senza coinvolgere la vittima, l'espropriazione della vittima stessa delle sue funzioni naturali, l'azione subdola che sfugge alle difese immunitarie, la clonazione del prodotto, hanno tutti a che fare con i rapporti malati che "l'educazione" costruisce.

A proposito del processo di clonazione biologica, analogo alla clonazione delle menti, così scrive Dolci: "Molti tipi di virus, parassiti perfetti, costringono le cellule a produrre agenti virali, tutti uguali: le cellule infettate da virus, al microscopio possono apparire quasi completamente svuotate e con le membrane crivellate da fori dai quali fuoriescono le particelle virali prodotte forzatamente dalla cellula".

La difesa contro questa invasione letale è possibile solo in certi casi: "Quando il virus penetra in un organismo per colonizzarvi le cellule, le difese immunitarie riescono a bloccarlo se lo riconoscono. Il sistema immunitario può organizzare la difesa contro più varianti virali, fino a quando riesce a riconoscerle.

Dolci trattava il dominio anche evidenziando le differenze tra comunicare e trasmettere.

Comunicare è stabilire un rapporto di correlazione; è scambio: è dare e ricevere. L'amore è un modo di comunicare. Nella "trasmissione", pochi danno ciò che, secondo i loro obiettivi, ritengono opportuno dare, mentre i più, passivamente, recepiscono. La trasmissione integra un rapporto di dominio. La trasmissione "penetra" le persone, per impadronirsene. Anche l'insegnamento che dà la scuola può risolversi in mera "trasmissione" del sapere, anche questa funzionale al perpetuarsi di rapporti di dominio: "Non è vero che tra insegnamento e conoscenza vi sia un rapporto di causa ed effetto. Ridurre negli altri l'esperienza della ricerca e della creatività non solo spegne la gioia della scoperta ma produce risentimenti, talora odio (e non soltanto contro l'ambiente inoculatore ma anche contro "la materia" stessa). In

tutto questo non si articola un processo educativo: sovente vi si espande distruzione di personalità, distruzione del naturale bisogno di sapere" ^ξ

L'educatore di origine brasiliana Paulo Freire ha analizzato esplicitamente l'azione del *dominio* ed ha parlato - com'è noto - di "*educazione depositaria come pratica del dominio*", contrapponendola alla "educazione problematizzante" quale "pratica della libertà". "I dominatori agiscono sugli uomini addottrinandoli, per adattarli sempre di più a una realtà che deve rimanere intatta"^θ

Per Freire gli uomini devono essere costruttori del proprio avvenire, l'educazione è un processo di liberazione che non può limitarsi al solo trasferimento di nozioni.

Si fa sempre più chiara la consapevolezza, sia nelle scienze sociali che in quelle fisico-naturalistiche, "specialmente in un momento di crisi ambientali crescenti", che "*il modus vivendi incentrato sulla conquista e sul dominio minaccia l'intera vita sul nostro pianeta*", che esso "*è distruttivo e controproducente [data soprattutto] l'insistente coercizione, la repressione della creatività e dell'esigenza di partecipazione*" delle persone ai drammatici problemi dell'umanità nel momento storico-evolutivo che stiamo vivendo. □

La studiosa statunitense, R. Eisler appena citata (Università della California, Los Angeles), impegnata nella promozione del sistema della partnership, si sofferma sul concetto di dominio nel corso della storia (e della preistoria), con ampiezza di riferimenti storico-antropologici e scientifici in genere. Ella parla di dominio come di "un peculiare tipo di potere (il diritto di impartire ordini e di essere obbediti", secondo un ordine gerarchico-piramidale che fino a tempi non lontani si riteneva fosse stabilito da Dio).

Nel tipo di organizzazione sociale fondata sulla degenerazione, sulla patologia del potere, "gli uomini vengono socialmente forgiati - secondo la Eisler - al dominio e alla conquista (per quello stile operativo che oggi definiamo *win/lose*, 'vittoria/sconfitta') mentre caratteristiche come l'empatia, la cura e la non-violenza (sempre più riconosciute quali requisiti per relazioni *win/win*, 'vantaggio reciproco') sono sostanzialmente ritenute effeminate, come rivela la parola inglese '*sissy*'".

"La natura vivente - scrive E. Laszlo dal canto suo - non è il mondo violento concepito dalla teoria darwiniana classica, un mondo in cui tutti lottano contro tutti. Al contrario, la natura [può essere] un sistema evolutivo completamente interconnesso e in armoniosa evoluzione, in cui persino la competizione fa parte di una sfera più ampia di cooperazione" .

Un mondo che si è accorto dell'insostenibilità della violenza propria del dominio, che ha scoperto il comunicare come "legge della vita" e il cooperare come norma profonda dell'evoluzione, ha bisogno di nuove vie per la promozione della crescita umana.

^ξ Danilo Dolci, "Dal trasmettere al comunicare", Torino, Edizioni Sonda, 1988, pag.206

^θ Paulo Freire, "La pedagogia degli oppressi", Mondadori, Milano, 1971, pag. 113

□ Eisler, Riane, *Donne, uomini e management. Ridisegnare il futuro*, in "Pluriverso", n.4, 1997, pag 50

L'educazione libertaria dovrebbe fornire gli strumenti per analizzare il dominio e cercare di autoimmunizzarsi nei suoi confronti.

“Il metodo più semplice, più diretto e più rozzo per difendere una qualsiasi forma di dominio è quello di vietare la propagazione di ideologie diverse da quella dominante. L'unico mondo possibile, questa deve essere la convinzione di tutti, è quello voluto dal detentore del potere”²

- **Differenze di potere**

Esistono delle differenze qualitative tra i differenti poteri: il potere del medico sul paziente, il potere del feudatario sul vassallo, dell'insegnante sugli studenti, o del padre sul figlio; esistono dei poteri formali, informali, normati ma tutti hanno a che fare con le relazioni tra i soggetti, con le asimmetrie di relazione.

In ogni relazione tra soggetti circola potere, ma questa non è mai statica; ci sono autori che affermano che ogni relazione educativa sia una relazione di potere, in quanto cerca esplicitamente di dar forma a un soggetto educandolo.

Il potere sicuramente ha una faccia visibile ed esibita (in qualche modo dai dominatori che cercano di confermare il loro status) ma anche una invisibile (con meccanismi nascosti). Il potere è più efficace e tollerabile dove riesce a mascherare i suoi meccanismi di riproduzione.

Uno dei compiti della pedagogia libertaria in questo caso diventa quello di far intuire ai soggetti quali sono i meccanismi del potere esistenti nelle relazioni quotidiane, e gli spazi della libertà (e il cambiamento possibile) nella situazione concreta in cui si trovano. Se tentassimo di toccare con mano i limiti, le pareti, le gabbie in cui viviamo, potremmo almeno provare a forzarle.

- **Autorità**

“Nella cultura politica occidentale il concetto d'autorità, dalla romana auctoritas fino ad oggi, è sempre stato connesso a quello di potere: possedere autorità su un'altra persona significa poterla influenzare, direttamente o indirettamente, consapevolmente o meno, per indurla a un certo comportamento o a certe convinzioni. È stata definita sia nei termini di influenza che di rapporto di potere istituzionalizzato. In questo

² Marcello Bernardi, “educazione e libertà”, Giovanni De Vecchi editore, Milano, 1980, pag 56

sensu i rapporti di potere dei genitori sui figli, degli insegnanti sugli studenti, dei governi sui cittadini sono anche rapporti di autorità.”^β

Etimologicamente autorità (da augere, “innalzare”, “elevare”) non rimanda al comandare, significa “aiutare a crescere”. Un “tutore” è un sostegno che aiuta a crescere, ma nello stesso tempo indirizza la crescita: è in questa oscillazione che si misura la portata dell’influenza, del sostegno e della coercizione nella crescita. Anche per l’autorità, esistono una serie di sfumature: si va da quella assoluta che impone obbedienza passiva senza spiegare ragioni (in virtù della propria posizione di dominio); a quella temporanea e funzionale. Noam Chomsky, ad esempio, sostiene che l’anarchismo possa caratterizzarsi come *la non accettazione di un’autorità senza fondamenti razionali e discutibili*.

I movimenti di contestazione degli anni sessanta, nel denunciare il carattere autoritario del Sistema, consideravano prevalentemente il carattere del dominio più che dell’autorità in senso proprio. Il punto principale è che il movimento libertario *si pone in contrapposizione all’autorità illegittima e statica*.

Un’assemblea può dare mandato a una persona affinché questa agisca in suo nome per questioni ben definite: è una delega temporanea e revocabile che fa assumere a una persona una certa autorità. Da questo però non consegue che questa persona divenga un’autorità. Accade però che alcune autorità non si possono scegliere. Da piccoli abbiamo certamente bisogno di un sostegno, di tutori che ci aiutino a crescere, ma usando una metafora: “ciascuna pianta si sviluppa poi in modo differente, secondo diverse direzioni e possibilità”. “L’intero processo educativo se viene considerato nel suo aspetto di “modellamento”, è la storia di come le varie autorità hanno influito nella storia del bambino”^ω. Molto dipende dalla qualità e dall’intensità dell’influenza, in cui si crea un’asimmetria di potere, inteso come relazione tra due individui, e probabilmente anche un’asimmetria nella libertà tra i due individui.

Kropotkin affermava che *un’educazione libertaria dovrebbe condurre il bambino dall’autorità alla libertà*. Bertrand Russell sosteneva: “L’autorità in educazione entro certi limiti è inevitabile. Gli educatori dovrebbero trovare il modo per esercitarla in accordo con lo spirito della libertà. Allorquando l’autorità è inevitabile, è necessario il rispetto!”.

L’insegnante o il burocrate senza rispetto disprezzano l’inferiorità del bambino e pensano che sia loro dovere modellarlo: nelle loro fantasie lui è l’argilla, loro i vasai.

Erich Fromm nella prefazione del libro di Neill “Summerhill”, sostiene che l’idea di concedere libertà ai bambini non è errata ma dietro, deve essere fatto un distinguo tra *autorità coercitiva* e *autorità anonima*. La prima è esercitata apertamente ed esplicitamente, mentre la seconda tende a celare l’uso della forza, sostenendo che non vi è alcuna autorità e che ogni cosa viene fatta con il consenso dell’individuo. Nel primo caso si impiega la forza, nel secondo la manipolazione psichica. Il passaggio dall’autorità coercitiva, in voga nel diciannovesimo secolo, a quella anonima, nel ventesimo, è dovuto alla necessità organizzative della società industriale moderna.

^β Filippo Trasatti, “Lessico minimo di pedagogia libertaria”, elèuthera, Milano, 2004, pag.54

^ω Filippo Trasatti, “Lessico minimo di pedagogia libertaria”, elèuthera, Milano, 2004, pag 55

L'accumulazione del capitale ha determinato la formazione di imprese giganti dirette da burocrazie organizzate gerarchicamente. Grandi masse di operai ed impiegati lavorano insieme, e ogni individuo è parte di una macchina produttiva organizzata in ogni dettaglio che per funzionare deve scorrere liscia e senza intralci. L'operaio è solo un ingranaggio della macchina. In un'organizzazione di questo tipo l'individuo viene costantemente diretto e manipolato, spersonalizzato, tutto diviene controllato e controllabile, influenzato e influenzabile. L'autorità non è scomparsa ma si è trasformata nell'autorità anonima della persuasione e della suggestione.

Anche la sfera dei consumi viene diretta, controllata e manipolata. In ogni acquisto, si tratta di cibo, abiti, liquori, sigarette, si è sottoposti all'azione di un poderoso apparato di suggestione che agisce con due scopi: da una parte, far sorgere continuamente nuovi bisogni nell'individuo e dall'altra indirizzare questi bisogni nei canali che offrono i profitti più elevati. Fromm affermava: "L'uomo viene trasformato in consumatore in un eterno lattante, il cui unico desiderio è di consumare una maggiore quantità di cose "migliori"". Il nostro sistema economico deve creare individui che siano adeguati alle sue necessità; individui che cooperino senza difficoltà, che vogliano consumare sempre di più. Il nostro sistema deve produrre individui dai gusti standardizzati, facilmente influenzabili e dai desideri facilmente prevedibili. Il sistema ha bisogno di individui che credano di essere liberi ed indipendenti, ma che, ciononostante, si comportino così come ci si aspetta che essi si comportino, uomini che si inseriscano senza attriti nella macchina sociale. In altre parole per adattarsi l'uomo moderno ha bisogno di illudersi che tutto venga fatto con il suo consenso e di non rendersi conto di come il consenso gli venga strappato con un sottile processo di manipolazione.

“Per quanto riguarda i termini di potere e dominio, c'è anche da tenere in considerazione che oggi il "comando" degli adulti è *falsamente democratico*, ma di fatto è *dispotico*, quindi più che dominante”(*Grazia Ardissona*).

- La Libertà

La questione della libertà è evidentemente centrale per la tradizione libertaria, che la considera un aspetto cruciale per la definizione dell'umanità dell'uomo, per l'espressione delle sue potenzialità. *Rappresenta la potenza, il potere che si oppone al dominio* che costringe gli uomini entro griglie prefissate, che ne cattura l'essenza entro tratti definiti per subordinarli a un ordine non scelto che perpetua ineguaglianze e ingiustizie.

Esser padroni di se stessi è un concetto molto importante nelle teorie pedagogiche libertarie, poiché amplia l'idea di libertà, superando il suo abituale significato di libertà politica e di uguaglianza di fronte alla legge, per porre l'accento sul controllo delle proprie convinzioni e delle proprie azioni. "Ben poco significato ha la libertà politica se le azioni di un individuo sono guidate da una autorità interiorizzata alla quale non si può sfuggire, prodotta da un'imposizione morale d'origine religiosa, dal tipo d'istruzione o dal processo educativo della prima infanzia"^Δ. La maggior parte dei sistemi pedagogici, indubbiamente, si sono posti come obiettivo da perseguire: l'interiorizzazione delle credenze e lo sviluppo di una coscienza che fossero di indiscusso sostegno alla struttura sociale esistente. "L'aspirazione ad essere padroni di se stessi passa quindi attraverso l'identificazione di un metodo educativo o di un assetto istituzionale che consenta di sottrarsi all'autorità interiorizzata ed alla dominazione ideologica, spingendo verso la sperimentazione di metodi educativi antiautoritari"[#].

L'educazione ha a che fare con la cultura, con le pratiche attraverso le quali si trasmettono valori e conoscenze non solo da una generazione all'altra, ma anche orizzontalmente nelle relazioni sociali. Questa trasmissione, che non va intesa come qualcosa di passivo e unidirezionale, è allo stesso tempo un apprendimento che mette in gioco l'intera persona. Può essere libero questo processo? Può esistere un'educazione alla libertà?

La libertà non si insegna, si può mostrare nei fatti, nel riferimento ai valori che ci guidano, ma non può ridursi ad un mero fatto dell'educazione. C'è un paradosso in una posizione libertaria che volesse inculcare la libertà. La libertà, essendo un valore, non è mai acquistata una volta per tutte, non è un punto d'arrivo, ma piuttosto il punto di partenza dal quale guardare alla vita e all'educazione.

Con la diffusione del sistema capitalistico, si è sostenuta la libertà di iniziativa, di scelta, di movimento, per rendere più agevole l'accumulazione e per favorire lo sviluppo individuale. Il capitalismo ha ampliato per certi versi il concetto stesso di libertà, ma l'ha assunto sotto il dominio dell'economico. Fromm afferma che la struttura della società moderna influisce sull'individuo contemporaneamente in due modi: egli diventa più indipendente, autosufficiente e critico e nello stesso tempo più isolato, solo e impaurito. Nel capitalismo monopolistico contemporaneo si accentua questa tendenza all'atomizzazione, insieme all'ansia per la solitudine, al timore per una società sempre più inafferrabile e complessa, con difficoltà a mantenere un'identità di fronte ai rapidi cambiamenti. A causa di queste paure e incertezze l'individuo mette in atto dei meccanismi di fuga che Fromm descrive come autoritarismo, distruttività e conformismo. Per ridurre queste ansie e incertezze l'individuo cerca di mettersi al sicuro sotto l'ala di qualcuno o qualcosa più potente che scelga per lui, che gli offra una serie di significati precostituiti con i quali interpretare il mondo, in modo che gli si alleggerisca la fatica e il rischio di vivere liberi.

^Δ Joel Spring, "L'educazione libertaria", Elèuthera, Milano 1992, pag.45

[#] Ibid.

Esiste però un'altra via, la libertà positiva, che ci permette di vivere felicemente, non solo intesa come possibilità di intraprendere, come rischio, ma anche sentita emotivamente e fisicamente. Libertà intesa come energia vitale che fluisce dentro di noi, che non dipende da alcuna autorità esteriore. “Non è la libertà astratta dei diritti, codificata e non vissuta; è la libertà sperimentata come possibilità e non come dominio”[Ⓛ].

Marcello Bernardi affermava che la libertà è il presupposto dell'educazione; e l'obiettivo più importante dell'educazione è la libertà. L'educazione è fare in modo che gli altri possano costruire il mondo che vogliono, oltre che dare loro gli strumenti con cui operare delle scelte. Bernardi pensava inoltre che non esiste la libertà in un mondo come il nostro, ma che può esistere un mondo in cui la libertà sia possibile. La libertà ci viene negata, “si dice che la libertà di una persona finisce là dove comincia la libertà degli altri. Ma nella organizzazione sociale odierna siamo molto al di sotto di questo “minimo garantito”: la libertà dell'individuo finisce là dove comincia il dominio del sistema, muore cioè prima di nascere”^{ⓁⓁ}.

“E' libertà il saper condurre se stessi senza norme imposte dall'esterno, il saper operare eticamente senza leggi che dall'alto stabiliscano la qualità dell'agire, il saper vivere da uomini senza bisogno di essere governati, il sapere progredire su una via scelta in piena autonomia, su una strada non prestabilita da altri. E' libero dunque colui che è capace di essere onestamente de stesso, indipendentemente dall'approvazione di chi vorrebbe guidarlo e dirigerlo”^{ⓁⓁ}.

“La libertà non ha limiti né confini. O meglio, li ha, ma provvisori. L'aspirazione di ogni uomo non può che essere quella di allargare questi limiti, di allontanare questi confini, sempre di più, fino a quando egli non possa sentirsi pienamente ciò che è: un individuo libero.”^{ⓁⓁ}

La sensazione di Noam Chomsky basata in parte su esperienze personali, è che una educazione decente dovrebbe *cercare di fornire un sentiero sul quale una persona possa viaggiare a modo proprio*; un buon insegnamento è un fornire l'acqua per la pianta per permetterle di *crescere sotto il proprio potere*, piuttosto che riempire un recipiente con l'acqua. Questi sono principi generali, che pensa siano generalmente validi. Come si applicano in circostanze particolari deve essere valutato caso per caso, con dovuta umiltà, e col riconoscimento di quanto poco noi capiamo.

Le tematiche toccate in questa parte, cercano di inquadrare meglio e chiarire, il discorso sulla “pedagogia libertaria” e certe nozioni ad essa correlate.

[Ⓛ] Filippo Trasatti, “Lessico minimo di pedagogia libertaria”, elèuthera, Milano, 2004, pag.123

^{ⓁⓁ} Marcello Bernardi, “educazione e libertà”, Giovanni De Vecchi editore, Milano, 1980, pag. 150 - 151

^{ⓁⓁ} Ibid. pag. 154

^{ⓁⓁ} Marcello Bernardi, “educazione e libertà”, Giovanni De Vecchi editore, Milano, 1980, pag. 155

CAPITOLO 2

- ARCHIVIO STORICO

Le teorie pedagogiche libertarie derivano dalla convinzione che ogni profonda trasformazione sociale, per avere successo, dipende anche da modificazioni nella struttura caratteriale e nei comportamenti delle persone: non può nascere una nuova società se non nasce una persona funzionale ad essa.

La pedagogia radicale si occupa delle nuove forme di socializzazione che favoriscono strutture caratteriali non autoritarie e rivoluzionarie. Radicale è un termine tradotto dall'americano "radical" che non ha un preciso corrispondente in italiano; più generalmente indica un atteggiamento di critica profonda all'esistente.

Questo modello pedagogico si inserisce in una corrente che vuole cambiare radicalmente la società, e non solo riformarla.

L'istruzione pubblica, ad esempio ha cercato di eliminare la miseria istruendo i figli delle classi subalterne, in modo che possano operare all'interno delle strutture già esistenti. Al contrario, la pedagogia radicale tenta di modificare quei comportamenti sociali su cui si basano tali strutture.

L'approccio "riformista" attribuirebbe importanza a modificare il comportamento in modo da adattarlo alla struttura sociale esistente; l'approccio radicale cercherebbe invece di identificare quelle caratteristiche psicologiche della struttura sociale che condizionano le classi inferiori.

Istruzione pubblica e pedagogia radicale sono così concetti quasi contraddittori, perché si pensa che la scuola statale, che viene sostenuta dalla struttura sociale dominante, opera a sua volta per rafforzare questa struttura. La scuola può sicuramente essere migliorata e riformata, ma non tende ad operare cambiamenti strutturali di base. Queste idee di rifiuto della scolarizzazione, saranno tematiche fondamentali per pensatori radicali come: Godwin, Ferrer e Illich. I quali pensano che la scuola si è trasformata per plasmare a vantaggio dell'élite dominante la morale e le credenze sociali della popolazione.

Le idee pedagogiche radicali hanno sicuramente legami con pensieri quali: anarchismo, marxismo e dalla così detta sinistra freudiana.

L'anarchismo rappresenta senza alcuna ombra di dubbio una delle più importanti tradizioni radicali che abbia cercato di sviluppare tecniche per emancipare l'individuo da ogni dominazione. Stirner sosteneva che il problema fondamentale è che le persone arrivino a possedere realmente le proprie menti.

Il pensiero di Paulo Freire, certamente deriva dal pensiero marxista. Questo punto di vista ha cercato l'emancipazione dal dominio ideologico elevando il livello di coscienza e collegando il pensiero e l'apprendimento col mutamento sociale.

La sinistra freudiana ha senz'altro influenzato il pensiero di A.S. Neill, sottolineando la necessità di modificare la struttura caratteriale.

L'insieme di questi gruppi e di queste idee hanno formato la tradizione pedagogica radicale del diciannovesimo e del ventesimo secolo. Questi pensieri non hanno sempre avuto legami diretti.

Gli educatori radicali si sono messi alla ricerca di un sistema educativo idoneo a creare una personalità anti-autoritaria che non accetti passivamente gli imperativi del sistema socio-politico e che esiga maggiore controllo personale ed una maggiore facoltà decisionale.

La critica radicale della scolarizzazione:

Un elemento importante nell'approccio radicale al problema educativo nel diciannovesimo e nel ventesimo secolo: la scolarizzazione. In questo periodo si verifica un deciso orientamento verso l'istruzione obbligatoria per tutti in scuole finanziate e regolamentate dallo stato. Obiettivo della scolarizzazione di massa è formare il cittadino lavoratore per il nuovo stato industriale. Non stupisce quindi che quanti perseguono una radicale trasformazione della società assumano una posizione estremamente critica nei confronti di sistemi scolastici istituiti per continuare questa società.

La critica radicale s'è concentrata soprattutto sul potere politico, sociale ed economico della scuola. Uno degli argomenti avanzati è che una scuola pubblica controllata dallo stato conduce inevitabilmente al tentativo di produrre, grazie al metodo educativo, cittadini che obbediscano agli ordini dello stato, cittadini che sostengano l'autorità del governo anche quando è contraria alla ragione e all'interesse personale e che assumano un atteggiamento nazionalistico del tipo "la mia patria, nel bene e nel male".

Un altro punto della critica radicale è che il sistema scolastico viene utilizzato per formare operai addestrati ad accettare un lavoro monotono, noioso e privo di soddisfazioni personali. Questi operai accetteranno la struttura autoritaria del sistema industriale senza aspirare ad alcun cambiamento sostanziale di questo sistema. Un'ulteriore critica è rivolta al mito della mobilità sociale grazie all'istruzione che ha accompagnato lo sviluppo della scolarizzazione di massa. Tale mito – si afferma – è riuscito a far accettare i titoli di studio come una corretta valutazione del valore sociale e come base per ottenere privilegi sociali. E questo nonostante che tali titoli siano stati distribuiti in base alla divisione in classe esistente nella società: "l'istruzione invece di incrementare la mobilità ha in realtà rafforzato la divisione tra le classi", come afferma Joel Spring.

Esiste quindi una distinzione tra scolarizzazione ed educazione. La prima ha rappresentato un metodo pianificato di socializzazione preposto a formare lavoratori e cittadini obbedienti attraverso un sistema di controlli istituzionali. Mentre per educazione si può intendere il conseguire una conoscenza ed una capacità, grazie alle

quali è possibile trasformare la realtà e sviluppare al massimo l'autonomia individuale: questa può essere un mezzo di emancipazione individuale.

Questi temi sono affrontati nei lavori dei tre maggiori critici pedagogici: **William Godwin, Francisco Ferrer e Ivan Illich.**

Godwin è stato uno dei primi pedagogisti a pronunciarsi contro il potere che lo stato avrebbe derivato dalla sua capacità di trasmettere attraverso la scuola la sua particolare ideologia. **Ferrer** ha centrato il suo interesse sulla scolarizzazione statale di massa ed il suo compito di formare lavoratori ben addestrati e sottomessi per le nuove economie industriali del diciannovesimo secolo. **Illich** rappresenta una delle più recenti critiche alla relazione tra struttura scolastica e sistema sociale.

WILLIAM GODWIN

Il filosofo inglese William Godwin (1756 – 1836) partì nel suo studio, principalmente da Rousseau. Vissuto in un ambiente religioso, se ne distaccherà verso i trent'anni circa; diviene ateo dopo un lungo periodo di riflessione critica sulla religione, si ritiene ottimista circa la possibilità di rinnovare pacificamente le istituzioni. *Godwin pensa che l'istruzione impartita da qualsiasi stato o da qualsiasi chiesa, sia un riprovevole strumento di propaganda, il quale, anziché favorire il libero sviluppo del pensiero, lo ostacola fino a renderlo immobile ed uniforme.*

Tra la fine del diciottesimo e l'inizio del diciannovesimo secolo, le società occidentali sono percorse dalle tensioni provocate dalla transizione dalla monarchia a forme repubblicane di governo. E' in questo periodo che si sviluppa una stretta relazione tra dinamica politica e scolarizzazione statale di massa, ed appunto a quest'epoca risale il saggio critico di Godwin sulla scolarizzazione di massa. Per Godwin il declino del potere monarchico ha dato luogo al crescente potere di una nuova élite dominante. Mutare la forma di governo significa ben poco fintantoché esisteranno governi che possono essere utilizzati nell'interesse di un gruppo di potere. Per questo autore la fede nella capacità della ragione umana implica una società dove ogni individuo sia sovrano, piuttosto che una repubblica con periodici mutamenti della classe dominante. Nel 1783 tenta di aprire una scuola, ma poiché l'iniziativa non ha successo si cimenta come scrittore. Nel 1793, pubblica "Enquiry Concerning Political Justice" (Indagine sulla giustizia politica) che viene considerato il primo attacco anarchico moderno al concetto di stato, e quattro anni più tardi pubblica il primo saggio libertario moderno sull'educazione (The Enquirer).

Il potere del sistema scolastico statale è stato lucidamente delineato nel suo libro, nel quale avverte che "prima di mettere una macchina talmente potente nelle mani di un mandatario così ambiguo, bisogna considerare seriamente quanto stiamo per fare. Lo stato non mancherà di utilizzarla, di rafforzarla al fine di perpetuare le proprie istituzioni"⁵. Godwin è convinto che i contenuti dell'istruzione pubblica saranno modellati in conformità con gli imperativi del potere politico, e ribadisce che "gli elementi con i quali giustificheranno la propria condotta come uomini di stato, saranno gli stessi sui quali baseranno l'educazione"⁶. La critica rivolta al sistema scolastico statale riflette la sua diffidenza verso la natura stessa dello stato. In primo luogo, ritiene che le istituzioni politiche favoriscono l'usurpazione del potere da parte delle classi ricche attraverso un sistema di tassazioni e leggi inique; la legge è amministrata dal governo a vantaggio di chi detiene il potere economico, così che il potere della ricchezza si accresce trasformandosi in potere politico e sociale. In secondo luogo Godwin crede che la formazione dei grandi stati centralizzati darà come risultato la promozione di valori quali la gloria nazionale, il patriottismo ed una concorrenza culturale ed economica a livello internazionale di scarso beneficio per l'individuo: "il desiderio di impadronirsi di un territorio più vasto, di conquistare o

⁵ Joel Spring, "l'educazione libertaria", elèuthera, pag.27

⁶ Ibid. pag 27

tenere in soggezione i nostri stati confinanti, di essere superiori nelle arti o negli armamenti, è un desiderio fondato sul pregiudizio e l'errore... Sono molto più desiderabili la sicurezza e la pace che non un nome che faccia tremare le altre nazioni. L'educazione statale sarà sfruttata per sostenere il patriottismo sciovinistico ed il potere politico ed economico dello stato". Godwin è convinto che non può nascere una società giusta se non quando tutti gli individui eserciteranno liberamente la propria ragione; e che il popolo non deve obbedire a quelle leggi che non rispondano alla ragione individuale.

Continuando la sua critica verso ogni forma d'autoritarismo, ribadisce che un'azione educativa, la quale deve risultare stimolatrice della propria libera individualità, è veramente tale se basata sugli interessi dell'educando e non sull'autorità dell'educatore. Al bambino deve essere riconosciuta una sua commisurata porzione d'indipendenza, ed un vero rispetto per l'essenza del bambino deve escludere un atteggiamento troppo coercitivo, basato più sul potere che l'adulto ritiene di adottare sul bambino, come analogamente, si deve evitare una relazione caratterizzata dall'inganno: la vera giustizia anche nel rapporto educativo deve fondarsi su un patto leale e mantenuto in condizioni di parità. Nell'"Enquirer", sintetizza così "secondo la concezione educativa tradizionale, prima viene il maestro e poi l'alunno; secondo il metodo sostenuto invece è probabile che al contrario, prima venga l'alunno e poi il maestro". Godwin considera l'educazione un mezzo, non un fine, l'obiettivo dell'educazione è la felicità da raggiungersi tramite il sapere, in un clima di fiducia e serenità. Gli insegnanti dovrebbero stimolare l'allievo, rafforzando l'atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento, aiutandolo a superare difficoltà particolari e fornendogli generosamente quel sostegno che Godwin riteneva cruciale per lo sviluppo del bambino. Avere come fine la libertà nella libertà comportava non un abbandono degli allievi (spesso si tende a rivolgersi a chi ha più conoscenze), ma una diversa relazione, nella quale l'insegnamento doveva favorire la spontanea motivazione dello studente non solo per il rispetto della sua autonomia, ma anche per migliorare l'apprendimento stesso.

In sintesi: questo pensatore cogliendo il pericolo di un'istruzione statale come mezzo per esercitare il controllo sociale e per rafforzare il principio d'autorità, vuole togliere allo stato il monopolio dell'educazione. Di contro l'educazione dovrebbe sviluppare: la libertà, lo spirito critico e la capacità di giudizio, la laboriosità, attraverso un apprendimento basato sulla motivazione naturale. Soltanto in questo modo l'educazione può diventare uno strumento per la resistenza al dominio e per il mutamento sociale.

* Ibid, pag 28

LEV TOLSTOJ

“L’unico metodo di istruzione è nell’esperimento e l’unico criterio pedagogico è la libertà”

Il grande scrittore russo Lev Tolstoj (1828 – 1910), anarchico cristiano, come lui stesso si definisce, nel 1859 ha dato vita a Jasnaja Poljana (che significa “prato, radura chiara e serena”) una scuola per i figli dei contadini, situata nella tenuta che aveva ereditato dalla madre in campagna.

Le caratteristiche di questa scuola la fanno rientrare nella cosiddetta pedagogia non direttiva, che rigetta la tradizionale educazione forzata e coercitiva, incentrata su ordine, terrore, sforzo mnemonico e attenzione.

In quegli anni in Russia si discuteva molto sull’abolizione della servitù della gleba e sulla necessità e i pericoli dell’educazione del popolo. La posizione di Tolstoj a riguardo è rivoluzionaria, sentendosi investito dalla missione dell’educazione del popolo, non vuole che questa educazione si trasformi in nuova forma di servitù per il contadino che finalmente ne sta uscendo dopo secoli.

Dopo aver viaggiato in Europa con l’obiettivo di osservare le differenti scuole, trae la conclusione che c’è qualcosa di profondamente sbagliato nel metodo e nella struttura di queste.

Jasnaja Poljana è una scuola gratuita, sperimentale e antiautoritaria. Tolstoj cerca di demolire tutti i pilastri dell’organizzazione scolastica: i programmi, gli orari, gli esami, l’età scolastica, i metodi di insegnamento, l’obbligo scolastico.

La scuola è priva di programmi e di orari prestabiliti, di disciplina formale (punizioni) e valutazioni, vi regna l’ordine libero e l’insegnamento si basa sull’”a che cosa serve?”. E’ una palestra di libere attività, il maestro deve abbandonare ogni atteggiamento repressivo e dirigistico, lo studio deve partire dall’interesse, la disciplina deve farsi auto-disciplina. La formazione deve essere una libera maturazione e la stessa istruzione deve avvenire senza costrizioni né formalismi, in un’atmosfera gaia, di lavoro liberamente scelto e quindi di libera responsabilità.

Il ruolo dell’insegnante resta comunque fondamentale, il rapporto diretto che si instaura tra insegnante e allievo è centrale; l’insegnante con la sua attività può diventare un facilitatore dei processi d’apprendimento, che comunque in ogni caso, rispondono ai bisogni e alle motivazioni degli allievi.

L’educazione deve rispettare la libertà naturale degli allievi e suscitare l’interesse di un essere felice e curioso per mezzo di un insegnamento piacevole; lo studio è soltanto una risposta alle domande della vita.

Tolstoj sostituisce al concetto di educazione quello di cultura, sostenendo che si deve operare una netta distinzione tra i concetti di cultura, educazione, istruzione ed insegnamento. Viene definita cultura la somma di tutte le forze sociali che formano il

carattere dell'individuo, mentre l'educazione è il tentativo consapevole di dare alle persone un particolare tipo di personalità e di comportamento. Come afferma Tolstoj: "L'educazione tende a rendere un'altra persona simile a se stessi". La differenza tra educazione e cultura è il carattere coercitivo: "L'educazione è cultura obbligatoria; La cultura è libera". Tolstoj sostiene che istruzione ed insegnamento sono correlati sia con la cultura sia con l'educazione. L'istruzione è la trasmissione delle conoscenze da una persona ad un'altra, mentre l'insegnamento è la trasmissione delle capacità. Entrambi sono processi culturali quando sono liberi, ma diventano processi educativi "quando l'insegnamento è imposto all'allievo e quando l'istruzione è esclusiva, cioè quando sono insegnati solo quegli argomenti che l'insegnante ritiene necessari".

L'apprendimento dovrebbe quindi essere un processo culturale e non educativo, in cui la scuola dovrebbe evitare ogni interferenza, lasciando gli studenti liberi di imparare ciò che preferiscono.

Tolstoj definisce la scuola come "l'attività cosciente di chi trasmette cultura a coloro che la ricevono". La sua non-interferenza significa "garantire all'individuo la piena libertà di avvalersi del tipo di insegnamento che risponde alle sue esigenze, a cui aspira; e di evitare quel tipo di insegnamento di cui non ha bisogno e a cui non aspira".

Una scuola non costrittiva non dovrebbe ricorrere a programmi prestabiliti, ma lasciare gli insegnanti liberi di insegnare ciò che ritengono necessario, regolando però la propria offerta in base alle domande degli studenti.

Elisee Reclus

Il geografo francese Reclus (1830 – 1905) riteneva prioritario per l'emancipazione e l'uguaglianza degli uomini, un sistema educativo accessibile a tutti, distribuito con strumenti nuovi, che se non raggiungibile da subito, fosse almeno un fine sul quale soprattutto i giovani studenti dovessero centrare le lotte. Questa spinta avrebbe contemporaneamente reso i giovani consapevoli della falsità dell'educazione fino ad allora impartita da famiglia, chiesa e scuola, istituzioni che impongono la loro concezione della vita a scapito dell'individuo e dello spirito libero e critico.

A scuola, lo studente non riesce nella sostanza, ad istruirsi diventando veramente padrone della materia studiata, ma è vittima di una superficiale e paralizzante ripetitività. Quindi è necessario mutare il sistema educativo, anche se è molto difficile, vista la grande forza del "nemico", cioè stato e in particolare la chiesa cattolica, la quale, dopo aver perso il monopolio della cultura, cerca di ritardare il progresso scientifico e l'istruzione universale, premendo pesantemente anche sulla scuola pubblica.

Introduzione al pensiero di: Paul Robin, Francisco Ferrer e Sebastian Faure.

Alla fine del diciannovesimo secolo se consideriamo le proposte teoriche e pratiche avanzate nell'educazione: è più opportuno parlare di educazione integrale che di pedagogia libertaria.

I rivoluzionari dei secoli scorsi affrontano il tema dell'educazione come parte integrante del progetto di cambiamento della società. La scuola era considerata in un modo radicalmente diverso, col fine di consentire la formazione di adulti liberi, capaci di cambiare il mondo, si cercava di sottrarre il bambino all'iniziativa della chiesa e dello stato. Lo scopo dunque di questa educazione era dunque l'emancipazione politica; il principio guida dell'educazione integrale: *è lo sviluppo di tutte le potenzialità di una persona, preparandola tanto al mondo del lavoro quanto a quello del pensiero*. Essa dev'essere uguale per tutti, uomini e donne, e laica. Il suo cammino sarà rischiarato dalla luce della ragione e della scienza, dall'osservazione dei fatti in un ambiente privo di coercizioni di cui il bambino andrà alla scoperta. Questa fede incrollabile nella scienza e nel suo metodo di osservazione – sperimentazione porta chiaramente il segno della filosofia positivista.

Oggi possiamo essere critici e scettici rispetto alle sue qualità intrinseche, almeno per il modo in cui i difensori di questa pedagogia preconizzavano l'uso della scienza come strumento non ideologico di accesso alla conoscenza. Ma di fronte al potere della chiesa, questa sembrava la sola via di salvezza. Il primo a mettere in pratica questi ideali fu Paul Robin in Francia. Prima di lui (da Charles Fourier a Lev Tolstoj, Pierre-joseph Proudhon a Marx o Bakunin) erano stati in molti a porre le basi di una nuova teoria educativa. Ma il merito incontestabile di Robin è di aver dimostrato la sua praticabilità. Sia Ferrer sia Faure, ciascuno a modo suo, si riferiranno a questa esperienza iniziale.

PAUL ROBIN

I pedagogisti libertari devono molto all'opera del francese Robin (1837 – 1912) una delle più grandi figure della pedagogia socialista; artefice di un'interessante esperienza come direttore dell'orfanotrofio di Cempuis (1880 – 1894). Questo orfanotrofio ben s'instaura in quel clima di sperimentazione e di realtà educative libertarie, che si affermò in Europa tra la fine del XIX° secolo e l'inizio del XX°.

Convinto assertore che il fine principale dell'educazione sia di fornire ad ogni individuo la possibilità di diventare parte attiva e cosciente di una nuova società egualitaria, libera e giusta, ritiene che per arrivare a ciò bisogna innanzitutto rispettare l'individuo, sviluppando il senso critico, da verificare con un costante

collegamento tra lavoro intellettuale e manuale (educazione integrale: ossia il desiderio che ogni individuo, quali siano le circostanze della sua nascita, possa sviluppare il più possibile le proprie facoltà fisiche intellettuali e morali. Fatti, esperienze, ragionamento: costituisce il treppiede di questo tipo d'educazione). Ritiene inoltre che sia innaturale che maschi e femmine vengano separati nel processo educativo, perché destinati a vivere insieme, pensa che la separazione tra i sessi sia frutto del clima di costante e dannosa ineguaglianza.

A Cempuis l'insegnamento teorico aveva come parte fondamentale le scienze matematiche e naturali (era completamente escluso l'insegnamento religioso), l'educazione fisica era considerata di primaria importanza, includeva sia lo sviluppo fisico vero e proprio che l'addestramento manuale, incentrato sulla pratica lavorativa. Diffidando dall'insegnamento libresco e volendo basare l'apprendimento e l'istruzione sull'esperienza, Robin installò a Cempuis numerosi atelier che i bambini frequentavano regolarmente per un'ora e mezza al giorno. Grazie al "papillone" (svolazzare tra i vari atelier) i bambini alla fine della scuola avevano avuto l'occasione se non di familiarizzare almeno di conoscere i diversi mestieri e sceglierne uno con cognizione di causa. L'orfanotrofio disponeva di una tipografia, di un laboratorio di fisica, di chimica, anche di un telescopio, di un laboratorio di fotografia, uno di sartoria, un altro di metallurgia, uno di scultura. A Cempuis le ragazze parteciparono alla maggior parte delle attività e (con grande novità per l'epoca) fecero diverse escursioni in bicicletta o impararono a nuotare insieme ai maschi nella piscina appositamente costruita. Robin aveva nel suo progetto educativo delle vere proprie innovazioni come: le escursioni, i viaggi e anche una colonia per le vacanze. Le uscite non erano solo momenti di divertimento ma anche occasioni che permettevano di osservare la natura, esperienze di topografia, geologia, erboristeria, per visitare fabbriche e anche per praticare un'attività fisica fuori dalla logica della competitività (la tradizione libertaria rifiuta la competizione come strumento educativo; ma indica proprio nell'educazione la leva fondamentale per lo sviluppo ed il sostegno dei comportamenti cooperativi e solidali degli individui). Quindi il principio era: partendo dal lavoro concreto e dalla sperimentazione, si arriva poi alla teoria.

In un clima di non costrizione, di azione stimolata dall'interesse personale del bambino, l'educazione morale non era instillata da insegnamenti appositi, ma sorgeva spontaneamente dalla condivisione dei valori della comunità: in primo piano "vi era il rispetto della libertà altrui ed il rifiuto dell'uso della forza, la cooperazione al posto della competizione, l'aiuto reciproco e la razionalità", per dirla con le stesse parole di Robin. I risultati come si può appurare anche dai rapporti inviati dagli ispettori scolastici, furono sorprendenti. L'orfanotrofio fu chiuso dopo 14 anni in seguito alle enormi pressioni della chiesa sulle autorità locali, con lo scandalo per la mutua educazione, l'assenza di educazione patriottica e per la mancanza di sorveglianza.

FRANCISCO FERRER

Nonostante per un certo periodo le scuole che s'ispiravano al pensiero dello spagnolo Ferrer (1859 – 1909) fossero numerosissime in diverse parti del mondo, attualmente questa figura è pressoché sconosciuta nel campo della pedagogia.

Essendo vissuto nella Spagna cattolica, monarchica e tradizionalista del secolo scorso, Ferrer aveva sperimentato personalmente lo strapotere nel campo educativo della chiesa, che dirigeva le scuole e stabiliva i programmi. Nella scuola che lo stesso Ferrer da ragazzo frequentò, tre /quarti del tempo erano dedicati a canti, preghiere e catechismo; la disciplina era severa, le punizioni corporali diffuse: questo il contesto nel quale si formarono le prime “Scuole Moderne”(le scuole da lui create).

Ferrer pensava che il potere dello stato si basava quasi esclusivamente sulla scuola, mentre in passato lo stato controllava le masse tenendole nell'ignoranza, con l'avvento dell'industrializzazione del diciannovesimo secolo, gli stati nazionali si sono trovati coinvolti in una concorrenza economica a livello internazionale che esigeva una classe operaia ben addestrata. La scuola trionfa nel XIX° secolo per esigenze economiche; Ferrer scrive che lo stato vuole la scuola “non perché spera di rinnovare la società attraverso l'istruzione, ma perché necessita di individui, di lavoratori, di perfezionati strumenti di lavoro che rendano remunerative le sue imprese industriali ed i capitali impiegativi”¹. La scuola ha realizzato quello contro il quale Godwin, nel secolo precedente, metteva in guardia: mantiene le istituzioni esistenti, rifacendosi ad un metodo che condiziona lo studente all'obbedienza ed alla docilità, “i bambini devono essere abituati ad obbedire credere pensare in base a dogmi sociali che ci governano”²

Per Ferrer lo stato esiste per difendere gli interessi della classe possidente e che le necessità dell'industria trovino espressione nello stato; inoltre chi ha organizzato la scuola di stato, non voleva l'emancipazione dell'individuo ma la sua sottomissione. Così uno stato non può creare un sistema scolastico atto a trasformazioni sociali; la scuola non può quindi divenire mezzo per la modificazione delle condizioni delle classi subalterne. La struttura sociale esistente ha prodotto la povertà, l'istruzione se vuole eliminarla deve consentire al popolo di trasformare radicalmente la struttura sociale. Secondo Ferrer, ciò che viene insegnato alle classi subalterne è “accettare la struttura sociale esistente e a ritenere che il miglioramento economico dipenda dagli sforzi individuali all'interno della struttura data”³.

Ferrer pensò alla scuola come mezzo di liberazione sociale, sia per i contenuti che per le metodologie. Stretto doveva essere quindi il legame con la realtà sociale: le scuole si mantenevano, oltre che per le rette pagate dalle famiglie degli studenti (con rette libere e proporzionate al reddito), anche grazie all'interesse delle locali Associazioni dei lavoratori, ed erano previsti locali a disposizione dei sindacati, delle Associazioni Operaie; alla sera le scuole generalmente erano aperte alle agli adulti, per corsi culturali. Il contenuto culturale delle scuole era caratterizzato dalla fede nel

¹ Joel Spring, “L'educazione libertaria”, pag 34

² Ibid., pag 35

³ Ibid., pag 36

cosiddetto “Razionalismo Umanitario”, che consisteva nell’insegnare all’infanzia il desiderio di conoscere l’origine di tutte le ingiustizie sociali, perché conoscendole, essa possa a sua volta opporvisi e combatterle. Razionalismo fondato sulla scienza che implicava, il netto rifiuto della religione: mentre Robin e Faure avevano verso il divino un atteggiamento che Dommanget definiva di “neutralità negativa”, Ferrer invece predicava l’ateismo ed attaccava la religione ritenuta pregiudizio temibile e conservatore, anche in reazione del fatto che, come ho già ricordato prima, la Spagna doveva la propria arretratezza politica ed economica, ma in primo luogo culturale, proprio ad essa. La negazione della religione mirava anche, indirettamente, a negare la coercizione e l’autoritarismo, come prassi pedagogica, nella scuola non vi erano né punizioni, né ricompense, né esami, solo una registrazione dei progressi avvenuti, perché il fine educativo era quello di formare un individuo cosciente della realtà sociale, non di plasmare un buon cittadino o un religioso. Rispetto ad altre esperienze analoghe nelle Scuole Moderne non vi erano laboratori dove sperimentare ciò che si teorizzava, ma questo legame si esprimeva soprattutto cercando di coscientizzare gli studenti sulla realtà sociale, frequenti erano le visite a fabbriche, circoli sindacali ed operai . Il legame con la realtà economica era collegato anche alle stesse metodologie: ad esempio, la matematica era finalizzata a divenire strumento per una più giusta organizzazione economica (insegna l’aritmetica attraverso esempi che trattano l’equa distribuzione della produzione, dei mezzi di comunicazione, dei trasporti e dei lavori pubblici; l’aritmetica è intesa come scienza dell’economia sociale; l’economia nel suo significato etimologico “giusta distribuzione”). Il cammino per questa trasformazione sociale, di cui l’educazione era il primo passo, era comunque considerato lungo e difficile. L’educazione che egli concepì doveva realizzare “uomini capaci di distruggere, di rinnovare continuamente il loro ambiente e se stessi, uomini dall’indipendenza intellettuale, che non si assoggetteranno a nulla, sempre pronti ad accettare ciò che c’è di meglio”.⁴

Nel 1909 il governo spagnolo farà chiudere la scuola e condannerà alla fucilazione Ferrer, accusandolo di aver capeggiato un’insurrezione a Barcellona.

SEBASTIAN FAURE

Noto oratore anarchico della Francia, Faure (1858 – 1942), è stato uno dei più importanti teorici della storia dell’educazione libertaria. E’ convinto che qualsiasi rivoluzione debba essere preparata nelle idee, nei sentimenti e nei costumi ossia nell’intimo delle coscienze; prima ancora che nelle istituzioni.

Spinto da queste considerazioni ed ispirato da Robin, si convince a creare fuori Parigi, quello che poi diverrà il laboratorio pedagogico libertario che è stato “La

⁴ AA.VV., “Il bambino fra autorità e libertà”, pag 211

Ruche” (L’alveare) nel 1904. Questa scuola libertaria svincolata dal sistema statale e finanziata sia dai proventi delle conferenze di Faure fatte in tutta la Francia, sia dalla trasformazione in cooperativa agricola che vendeva i suoi prodotti; si mantenne fino allo scoppio della prima guerra mondiale.

A “La Ruche” vivevano una sessantina di persone: quaranta tra bambini e ragazzi dei due sessi, figli di proletari o orfani, e una ventina di adulti. I bambini per essere ammessi dovevano essere in buona salute, avere tra i 6 e i 10 anni e dovevano restare fino ai 16 anni compiuti, ma non dovevano pagare alcuna pensione.

I principi ai quali si ispira Faure erano tipici dalla tradizione libertaria:

1. l’educazione è concepita come strumento rivoluzionario basilare per un cambiamento sociale; si pensa che educando gli individui alla libertà, si possa preparare una società più libera;
2. in vista di un’educazione integrale, il fine era quello di sviluppare al meglio tutte le facoltà del bambino: fisiche, intellettuali e morali (quindi l’educatore si poneva come finalità quella di educare l’individuo nella sua totalità, preparando sia alla vita del pensiero che a quella del lavoro, affinché tutti possano diventare in egual misura degli uomini completi).
3. Gli educatori aiutano il bambino a scoprire da se le verità fondamentali, bandendo storielle e indottrinamenti vari, al fine di un’educazione razionale.

Il programma scolastico a “La Ruche” era basato sul principio dell’educazione integrale: fino ai 10 anni il bambino dedicava gran parte del tempo al gioco, non tralasciando però d’apprendere soprattutto la lettura, lo scrivere, le prime conoscenze d’aritmetica ed inglese, la musica. Dai 10 ai 13 anni circa il bambino passava nella fase di “pre-apprendistato”, nella quale, oltre a sviluppare le cognizioni teoriche sopracitate, doveva iniziare a conoscere le varie attività artigianali frequentando periodicamente i vari laboratori. Dopo i 13 anni i ragazzi iniziavano a dedicare gran parte del tempo a sviluppare abilità specifiche connesse ad un certo mestiere, finalizzato questo all’economia della cooperativa; in questa fase ai ragazzi veniva corrisposto un salario.

Le classi erano miste, per superare il pregiudizio della superiorità maschile e per favorire rapporti normali fra i due sessi; gli studenti educati in un clima di assenza di scale gerarchiche, si divertivano e studiavano con impegno, favoriti anche dal fatto che la mancanza di esami e voti contribuiva a far sorgere uno spirito solidaristico, senza il tarlo dell’emulazione e della competizione, che mina un vero apprendimento. Fondamentale per Faure è la profonda sfiducia nella formalizzazione di un qualsivoglia modello di insegnamento. Il suo modello è l’apprendimento incidentale, inconscio, che si acquisisce come normale risultato del vivere.

Homer Lane

“La libertà non può essere data. Viene conquistata dai ragazzi con la fantasia”

Homer Lane (1875-1925) è il fondatore della scuola di “Little Commonwealth” (piccola repubblica) a Evershot nel Dorset; questa era una scuola comunità che accoglieva e riabilitava ragazzi provenienti da ambienti poveri, bambini abbandonati a pochi mesi o a pochi anni oppure adolescenti destinati al riformatorio.

La comunità, fu in vita tra il 1913 e il 1918, Lane terapeuta oltre che educatore, la condusse secondo il principio della condivisione della responsabilità.

Secondo l’esperienza di Lane era l’esercizio della libertà e l’atteggiamento fiducioso degli adulti a trasformare presto i bambini in persone responsabili e serene.

A “Little Commonwealth” non ci sono regole e regolamenti eccetto quelli che ragazzi e ragazze si sono dati: questo principio riporta all’*autogoverno*. Gli adulti facevano da mediatori con il mondo esterno, tenevano i rapporti con le autorità, cui la comunità doveva comunque rispondere in quanto i bambini le erano affidati dallo Stato, e gestivano le questioni economiche. Cercavano però di evitare il più possibile di interferire con le decisioni dei ragazzi.

Lane racconta che all’inizio i ragazzi non avevano alcun idea di un ben che minimo ordine sociale, che non fosse quello mantenuto attraverso un ferreo e violento controllo da parte degli adulti o delle autorità. Isolati erano passivi e sottomessi, mentre in gruppo diventavano spavaldi e aggressivi: la loro idea di un ordine sociale restava legata alla legge del più forte. Quando arrivavano a Little Commonwealth, veniva loro detto: potete fare come volete, ma essi non ci credevano. Davanti agli adulti restavano sottomessi, mentre da soli diventavano più spontanei, attivi, pieni di risorse, ma per lo più in senso distruttivo. Il capo era il più forte, quello che osava e sfidava di più le regole: a lui gli altri attribuivano obbedienza, ma per paura. Lane si univa alla gang dei ragazzi, diventava uno di loro anche nelle attività più trasgressive e in questo modo gli rovinava la festa, cancellava le fonte di autorità e della punizione, e li costringeva a vedere la realtà con altri occhi. Le loro attività distruttive e di disturbo non provocavano la sanzione dell’adulto; il gusto della sfida veniva così a cadere.

Lane ritiene i bambini dotati di senso sociale fin dai cinque anni, pensa così che possono imparare ad autogovernarsi, autolimitarsi, ad esprimersi il più possibile in base a quello che pensano e sentono.

Le linee guida del progetto erano dunque:

- libertà contro autorità imposta
- autoespressione al posto della mera trasmissione di conoscenze

Homer Lane sicuramente ha avuto un’enorme influenza sul pensiero di Neill.

ALEXANDER S. NEILL

“Ritengo che lo scopo della vita sia la felicità”

SUMMERHILL

Principio metodologico: sostituzione di una pedagogia direttiva incentrata sull'istruzione, con una pedagogia non-direttiva incentrata sulla spontaneità degli interessi.

Fine: non istruire ma assicurare la crescita di personalità equilibrate e felici.

Un'esperienza fondamentale, è rappresentata dall'esperienza di Summerhill, in Inghilterra (Suffolk), scuola fondata dallo scozzese Neill (1883 – 1973) nel 1921. La scuola è tuttora attiva sotto la guida della figlia Zoe Readhead, diventata celebre negli anni Sessanta sull'onda del movimento antiautoritario e soprattutto grazie ad alcuni libri dello stesso Neill, che si è impegnato tutta la vita per far conoscere questa esperienza di scuola comunitaria basata su principi antiautoritari.

La proposta educativa di Neill s'inserisce nel quadro delle cosiddette “pedagogie non direttive”. Il suo significato storico fondamentale è da indicare nell'istanza posta con forza di un'educazione libera che restituisce al bambino tutte intere la sua spontaneità e la sua creatività. Il presupposto sul quale costruisce la sua concezione educativa è la fede nella bontà originaria della natura umana.

Summerhill, con le sue pratiche educative ispirate al principio dell'assoluto rispetto di spontaneità dello sviluppo, è una testimonianza vivente e molto concreta che il bambino, una volta affidato ai suoi interessi e ai suoi desideri, si sviluppa in maniera equilibrata, sano e felice.

Il bambino è naturalmente orientato verso forme positive di comportamento.

Per Neill tutto quello che si può scorgere in un bambino di negativo, non è un tratto naturale, ma una deformazione prodotta dall'errata mentalità adulta; inoltre è l'adulto che insinua nella vita del bambino il conflitto alterandone così il naturale equilibrio. Nei suoi rapporti col bambino, l'adulto (genitore o educatore) interviene con consigli, comandi, divieti morali e punizioni, insinuando nel piccolo un senso d'impotenza, insufficienza e dipendenza. Freud e Adler insegnano: “l'intervento repressivo provoca sempre paura e odio, spinge il bambino nel vortice del senso di colpa e lo induce a mascherarsi”.

L'infelicità dell'infanzia, diventa così il prodotto degli interventi errati dell'adulto. “Non ci sono bambini difficili sostiene il Nostro, ma solo genitori difficili, cattivi genitori e cattivi maestri”. Non ci sono dubbi, l'unica via da seguire è: la via della libertà, della spontaneità e dell'autoregolazione; “Occorre restituire l'infanzia a se stessa!”.

La prima regola: “*Né instruire, né educare*”

L'errore fondamentale della pedagogia tradizionale, consiste per Neill, nel credere da sempre che il bambino debba essere istruito e educato attraverso la trasmissione dei valori della cultura e delle convinzioni morali. Ciò che si ottiene è solo conflitto tra natura e cultura che va a distruggere ogni potenzialità creativa.

Il bambino deve vivere la sua vita e non quella dei suoi ansiosi genitori; lui critica radicalmente l'istruzione e quindi ogni forma di condizionamento. In ogni momento dell'esperienza, il principio educativo fondamentale deve restare quello dell'assoluto rispetto degli interessi del soggetto. Bisogna permettere al bambino di vivere secondo i suoi legittimi naturali interessi.

La seconda regola: “Libertà e accettazione”

Gli scopi che Neill persegue sono: felicità e equilibrio dei bambini. Tali scopi sono perseguibili solo tramite Amore e Libertà. “A Summerhill, è l'amore che opera le guarigioni”; libertà significa “fare ciò che piace, purchè questo non limiti la libertà altrui. Il risultato è l'autodisciplina; nella scuola tutti hanno gli stessi diritti; c'è libertà assoluta, assoluto rispetto dell'interesse e del desiderio, della vita sessuale, ludica, espressiva e di studio. Libertà non significa mancanza di buon senso, poiché si prendono le precauzioni necessarie per la sicurezza dei bambini. La libertà implica fiducia nella bontà della natura umana e un conseguente atteggiamento d'accettazione e amore. I bambini hanno bisogno di amore e comprensione e non di precettori, per essere naturalmente buoni hanno bisogno di sentirsi approvati e liberi; “dobbiamo stare dalla parte dei bambini amandoli”.

Amore e approvazione dunque, accettazione del bambino così com'è: questo il solo metodo d'educazione.

Solo se si consentirà ai bambini di creare da sé i loro valori; codesti valori saranno immancabilmente buoni e sociali. Il risultato è un bambino *autoregolato*.

I principi educativi:

- 1) estrema fiducia nella bontà del fanciullo
- 2) scopo dell'educatore: lavorare con gioia e trovare la felicità (felicità = provare interesse per la vita); l'educazione deve rivolgersi sia alla sfera emotiva che a quella intellettuale
- 3) L'educazione deve adattarsi alla capacità e necessità psicologiche del fanciullo
- 4) Niente discipline imposte, no all'indottrinamento
- 5) Libertà non significa licenza. Questo importantissimo principio sottolineato da Neill, significa che il rispetto per l'individuo deve essere reciproco. Se un insegnante non ha il diritto di usare la forza nei confronti del fanciullo, questi da parte sua, non ha il diritto di usarla nei confronti dell'insegnante
- 6) Necessità di una sincerità assoluta da parte dell'insegnante
- 7) Per crescere equilibrato il bambino deve tagliare i legami primari con i genitori, affinché cresca completamente indipendente. Dovrà imparare a trovare la sua sicurezza non in un attaccamento simbolico, ma nella sua capacità di affrontare il

mondo da individuo. Deve servirsi di ogni sua capacità per trovare un rapporto con il mondo, più che per trovare la sicurezza nella sottomissione o nel dominio.

8) Non deve essere istillato nel bambino nessun senso di colpa, che altrimenti lo porterebbe ad una condizione di sottomissione ma anche di un'ipotetica ribellione.

A Summerhill non viene offerta un'educazione religiosa; ciò naturalmente non significa che non vengano offerti i cosiddetti fondamentali valori umanistici. Neill spiega brevemente: “non si tratta di una battaglia tra chi crede nella teologia e chi non crede; è una battaglia tra chi crede nella libertà umana e chi crede nella soppressione della libertà umana”.

L'autore non cerca di educare i fanciulli in modo che si inseriscano agevolmente nell'ordine esistente, ma cercando di far crescere bambini affinché diventino esseri umani felici, uomini e donne convinti che , non sia importante ciò che si ha e ciò che si consuma, ma piuttosto ciò che si è.

Neill mostra un rispetto incondizionato per la vita e la libertà e una disapprovazione totale per la forza. I fanciulli cresciuti in questo sistema, anche se non saranno persone di successo nel senso stretto del termine, tuttavia saranno portati a sviluppare: razionalità, onestà, amore e coraggio.

I ragazzi a Summerhill vengono divisi in tre gruppi a seconda dell'età:

- i più giovani (5-7 anni)
- intermedi (7-11 anni)
- anziani (11-16 anni)

I ragazzi alloggiano per gruppi d'età, ogni gruppo ha un assistente. Non subiscono alcuna ispezione nelle camere e nessuno li sorveglia. Vengono lasciati completamente liberi.

Le lezioni sono facoltative! C'è un orario, ma vale solo per gli insegnanti. I bambini sono divisi in classe o per età o per gli interessi; giocano, vanno in bicicletta, stanno fra i piedi del prossimo, ma stanno alla larga dalle lezioni, fino a quando il loro disgusto passa e si presentano spontaneamente.

A Summerhill tutti hanno gli stessi diritti, dall'Assemblea Generale, il voto di un bambino di sei anni conta come quello di un adulto.

I libri a scuola sono la cosa meno importante: i bambini devono saper leggere, scrivere e far di conto; il resto deve essere tutto teatro, giocattoli, creta, pittura, sport e libertà.

Il sistema educativo tradizionale mira solo ad insegnare quello che c'è sui libri, separando la mente dal cuore. L'istruzione deve venire dopo il gioco, perché il gioco è creatività e chi ha le capacità creative, impara quello che vuole imparare per impadronirsi degli strumenti che la sua originalità e il suo genio richiedono.

Adattare la scuola al bambino! Non il contrario.

-L'AUTOGOVERNO

Summerhill è una scuola governata in forma democratica. Il presidente cambia a ogni assemblea e ha la facoltà di multare i cittadini "rumorosi". L'assemblea è sovrana! La legge proibisce gli atti di prepotenza. L'assemblea avviene all'inizio di ogni trimestre, è la larghezza di vedute che i bambini acquistano a rendere tanto importante l'autogoverno. Quest'esperienza ha avuto sicuramente uno spirito comunitario in anticipo sui tempi.

- *La coeducazione dei sessi*

Parte dall'idea di Freud e Reich che tutte le nevrosi nascono da repressioni sessuali. A Summerhill ragazzi e ragazze vengono lasciati a se stessi. Le relazioni fra i sessi sembrano molto naturali. La vera educazione mista elimina ogni curiosità morbosa.

- *Il gioco*

Al gioco viene attribuita grande importanza, le madri spesso non giocano a sufficienza con i bambini.

I bambini che hanno perso la voglia di giocare, psichicamente sono morti e sono pericolosi per ogni altro bambino con cui vengono in contatto. I bambini allevati nella libertà, che hanno giocato molto non tendono ad avere una mentalità massificata. I bambini autoregolati sembrano capaci di divertirsi per molto tempo con i loro giochi e giocattoli

- *Il teatro*

La domenica sera è dedicata al teatro. Il teatro è un campo di squash riadattato e può contenere un centinaio di spettatori; si rappresentano solo commedie scritte a Summerhill.

Si pensa che la recitazione sia un elemento necessario nell'educazione, perché permette di acquistare padronanza di sé. Importante è la recitazione spontanea e l'improvvisazione.

I genitori devono essere disposti ad affrontare un certo numero di sacrifici se intendono permettere che i loro bambini vivano secondo il proprio essere. La libertà è necessaria al bambino perché solo nella libertà può crescere naturalmente nel modo giusto. È proprio l'essenza della società a essere nemica della libertà; la massa vuole l'uniformità, è conservatrice e ostile al nuovo. Dare la libertà vuol dire permettere al bambino di vivere la sua vita; il motto di Neill era: "per amor del cielo, lasciate che ciascuno viva la sua vita".

- *Il bambino non libero*

Il bambino plasmato, condizionato, represso, disciplinato vive in ogni angolo del mondo. È docile, fedele all'autorità, convenzionale e corretto; accetta quello che gli viene insegnato senza porsi domande. L'educazione repressiva porta a una vita che non può essere vissuta. La tragedia dell'uomo è che il suo carattere può venire plasmato come quello del cane: come si educano i cani a rispondere alle nostre necessità, così educiamo i bambini.

La nostra civiltà è malata e infelice, e secondo Neill alla base di tutto c'è la non libertà della famiglia. I bambini vengono inariditi da tutte le forze della reazione e dell'odio, fin dai primi giorni di vita. Si insegna loro a dire non alla vita (non fare chiasso, non masturbarsi, non dire bugie...) Si insegna a dire sì a tutto quello che è contrario alla vita, a non fare domande a obbedire.

Perché un bambino dovrebbe obbedire? Per soddisfare il desiderio di potenza degli adulti!

Summerhill va avanti senza bisogno di autorità o obbedienza. Neill pensava che è sbagliato imporre qualsiasi cosa d'autorità; il bambino non dovrebbe fare nulla finché non è dell'opinione, che la cosa debba essere fatta.

Autoregolazione significa diritto per un bambino di vivere liberamente senza essere soggetto all'autorità esterna.

IVAN ILLICH

Molto importante è stato il ruolo assunto dal movimento cosiddetto dei "descolarizzatori", tra gli anni '60 e gli anni '70; il cui personaggio più rappresentativo è individuabile nell'americano Illich. Questi, partendo dall'assunto che la società era divenuta ormai scolarizzata, vale a dire condizionata dal sistema educativo statale di massa, istituzionalizzato, e che questo avesse portato allo svilimento del concetto stesso d'educazione ed alla creazione di una casta di "burocrati" del sistema educativo, senza i quali si ritiene ormai che l'educazione non possa avvenire.

Illich vede questa forma d'educazione come finalizzata all'asservimento dell'uomo moderno ad una società consumistica di massa, e ritiene che il rapporto studente – insegnante, con la passività dell'uno nei confronti della convinzione nell'iniziativa dell'altro, contribuisca a spersonalizzare, a manipolare: si addestra l'individuo ad accettare passivamente la società. Di conseguenza, andrebbero abolite, se si mira allo sviluppo di una personalità autonoma, anche tutte le altre istituzioni che analogamente alla scuola se non in modo maggiore, sono fondate sul dogma e

sull'imperativo morale, come la chiesa e lo stato, per arrivare quindi ad una società dell'autoregolazione, dove non vi siano centri di potere ma istituzioni sociali scaturite dai bisogni e dall'utilità personale. Non sono nuovissimi, quindi, questi concetti tra i pedagogisti libertari, seppure sotto altre forme, ma è certamente originale lo scopo che dovrebbe avere il sistema educativo che immagina e le modalità secondo le quali esso si dovrebbe esprimere:

1. Accesso alle informazioni: un servizio che potrebbe essere gestito da biblioteche, musei, agenzie e laboratori. Sarebbe però necessario che tutte le istituzioni, come il parlamento, i tribunali, le fabbriche e così via, si rendessero disponibili
2. Borsa delle capacità: un servizio che permette alle persone di far conoscere le proprie abilità, le condizioni che pongono per renderle disponibili e gli indirizzi ai quali sono reperibili
3. Ricerca dei pari: Illich la raffigura come una rete che consente alle persone di descrivere il tipo d'occupazione cui vogliono dedicarsi, nella speranza di trovare un partner per quell'attività
4. Servizi educativi: cioè insegnanti che offrirebbero le proprie competenze esattamente come gli altri lavoratori dipendenti.

Originale è anche il concetto che ha dell'eventuale rapporto insegnante – studente: non andrebbe scalfita la gerarchia nella relazione, se questa è stata liberamente accettata da entrambe le parti, con una sorta di “contratto pedagogico”, nel quale devono essere specificate le condizioni e chiariti gli obblighi e le responsabilità, che cessano di esistere quando l'obiettivo preposto viene conseguito.

“**La descolarizzazione** non è la mera proposta di abolire tout court la scuola, ma piuttosto di una radicale de-istituzionalizzazione dell'educazione”^L; quest'idea va inserita nel contesto del movimento contro culturale degli anni Sessanta. Illich constata il fallimento dei programmi ufficiali d'istruzione di massa (fallimento ammesso dalle stesse autorità americane con diversi rapporti ufficiali), da qui non conclude pensando che qualcosa non ha funzionato all'interno di questi, ma sostiene che questo insuccesso sia una conseguenza necessaria della scolarizzazione obbligatoria; per questo propone soluzioni di de-istituzionalizzazione dell'educazione in un contesto di società liberata.

La scuola pur nelle sue diverse manifestazioni ha degli elementi che la rendono simile ovunque; Illich la considera come un'istituzione che si basa fundamentalmente su tre ingredienti:

1. La frequenza obbligatoria
2. La segregazione in base all'età dei discenti
3. L'assoggettamento dei discenti a professionisti che detengono il monopolio dell'educazione

^L Filippo Trasatti, ”Lessico minimo di pedagogia libertaria, pag.74

Inoltre la scolarizzazione sembra fondarsi su certi dogmi quali: che i migliori trasmettitori di conoscenze siano gli insegnanti, che il vero apprendimento si abbia all'interno della scuola, che la scuola sia strumento di liberazione degli oppressi, che essa è una microsocietà che consente di prepararsi alla vita sociale, che il sapere non è altro che una serie di contenuti graduati secondo le indicazioni degli esperti delle discipline. Illich pensa al contrario che il vero apprendimento significativo sia quello informale, incidentale, casuale; che con il monopolio del sapere delle scuole e degli insegnanti non migliora la trasmissione di sapere, ma garantisce dei privilegi sulla casta e il sistema gerarchico di potere. Se si vuol educare gli individui alla critica, serve che questi possano scegliere ciò che vogliono studiare. Investimenti significativi della spesa pubblica nei Paesi ricchi, non hanno portato a significativi mutamenti sociali, ma hanno riprodotto la struttura sociale, creando anzi una nuova povertà legata all'assenza di istruzione certificata (la scuola non elimina la stratificazione sociale e non è un elemento centrale nel problema della povertà). La scuola predispose le persone a una società di consumatori disciplinati. Negli ultimi anni il neoliberalismo pensa che l'istruzione dev'essere messa sul mercato e diviene un bene tra gli altri, che alcuni possono acquistare e altri no.

Il *consumo*, osservava Erich Fromm, perde in fretta il proprio carattere gratificante e pertanto impone di consumare sempre di più.

“Il mero possesso di titoli di studio per accedere a qualcosa è una discriminazione e va abolita; la discriminazione dovrebbe avvenire soltanto in base alle capacità e non al pedigree scolastico”, “il sistema scolastico non eguaglia le possibilità ma ne monopolizza la distribuzione, essendo considerato in tutto il mondo la sola istituzione preposta all'istruzione”.

Illich nei fatti sostiene che: “chi esercita una specialità potrebbe anche insegnarla” e occorre una liberazione del rapporto tra discente e insegnante, con la diffusione di figure chiamate “dimostratori” che posseggono determinate capacità e sono disponibili a mostrare agli altri come si esercitano. Al di là delle buone intenzioni degli educatori, la scuola obbligatoria, come le altre istituzioni totali, riproduce il sistema sociale; insegna a misurare e a quantificare il sapere, ma anche se stessi sulla base di parametri burocratici, non produce il bisogno di sapere ma di altra scuola, insegna a subordinarsi alla società mercantile e prepara l'uomo per un mondo programmato. La scuola insomma sarebbe il principale meccanismo di conservazione sociale e di riproduzione del sistema mercantile; in essa l'educazione viene staccata dal mondo e il mondo diventa non educativo.

Una società descolarizzata sarebbe priva di istituzioni autoritarie, sarebbe la società dell'auto regolazione, dove le istituzioni sono originate dai bisogni e dall'utilità personali e non dai centri di potere.

Secondo Illich, il problema più pressante per il mondo contemporaneo (qui si ritrova l'attualità di questo grande pensatore) è di modificare il modello istituzionale e tecnologico in modo che operi a vantaggio dell'individuo e che quest'ultimo non rimanga “schiacciato” dalle istituzioni che aveva creato per soddisfare i propri bisogni.

“La descolarizzazione potrebbe anche *contrastare l'etnocentrismo occidentale* che crede solo sui propri metodi. *Non tiene in considerazione la trasmissione di conoscenze fatte dalle altre culture*, un sapere che non viene salvaguardato per questioni di dominio e anche perchè trasmesso oralmente e non scritto” (Grazia Ardisson).

PAULO FREIRE

“Nessuno educa nessuno, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo”

Nato a Recife, nel nord/est del Brasile, Freire (1921 – 1997) è stato uno dei pedagogisti più significativi della seconda metà del secolo scorso. L'educatore Paulo Freire, ha imperniato gran parte della sua attività pedagogica nel rapporto con popolazioni adulte del terzo mondo, impegnandosi soprattutto in programmi d'alfabetizzazione.

Tutti i manuali di storia della pedagogia fanno almeno un riferimento alla sua “Pedagogia degli oppressi”, e alla sua teoria dell'educazione come “coscientizzazione” e processo di “autoliberazione”

Per Freire non ci sono uomini cui possa essere negato il diritto di essere pienamente uomini, ossia *liberi costruttori del proprio avvenire*. Per ottenere questo, egli ha capito che è necessaria una svolta decisiva nel campo educativo; per lui ogni educazione, o è al servizio dell'oppressione (dominio), oppure sarà un *processo di liberazione*.

Propone un tipo d'educazione che non sia soltanto un trasferire delle nozioni (educazione dominatrice) ma una presa di coscienza (educazione liberatrice). Non un'educazione in cui si tende a nascondere la realtà, ma un'educazione per cui è fondamentale rivelarla. Basato sull'unità dialettica teoria – prassi, riflessione – azione, il metodo Paulo Freire non ha come obiettivo solo l'alfabetizzazione ma soprattutto la coscientizzazione. In questo consiste la sua originalità: *far passare l'individuo da una coscienza ingenua a una nuova coscienza* (coscienza critica) della sua situazione e della possibilità di liberazione. Un metodo pedagogico di coscientizzazione può far esplodere, prima o poi, le situazioni inumane; attraverso la riflessione sulla sua situazione concreta, l'uomo ne esce fuori pienamente cosciente, pronto ad intervenire sulla realtà, per cambiarla. Problema fondamentale per Freire, non era quello di far imparare a leggere e a scrivere, quanto quello di far sì che l'alfabetizzazione si trasformasse in una vera presa di coscienza. Il processo di coscientizzazione, elemento tipico del metodo Paulo Freire, era il rovesciamento del tipo di insegnamento tradizionale, inteso come pura memorizzazione di parole

“aliene”, staccate cioè dal loro contesto esistenziale. Il sapere diventa uno strumento di liberazione individuale.

Al centro del metodo educativo c'è una concezione dell'uomo che trae origine dalla tesi marxista dello sviluppo della coscienza individuale e dell'alienazione nella società moderna.

Scopo della vita sociale, sostiene Freire, è umanizzare la realtà, vale a dire un processo attraverso il quale ogni persona, diventa cosciente delle forze sociali che l'influenzano, riflette su queste forze e diventa capace di trasformare il mondo. Essere uomini significa essere attori, cioè soggetti attivi, che operano delle scelte e cercano di determinare il proprio destino. Essere liberi, essere attori significa conoscere la propria identità e sapere in che misura si è stati modellati dal mondo sociale circostante. Un mondo disumanizzato nella terminologia di Freire, è quello in cui manca la coscienza di se stessi e la consapevolezza delle forze storiche che determinano l'esistenza.

I contadini brasiliani erano vittime, oppresse dalla “cultura del silenzio”: mantenuti in uno stato d'ignoranza, erano rinchiusi in questa cultura senza poter mai comprendere le forze che stavano all'origine della loro miseria. Per accrescere una presa di coscienza, bisogna quindi, che ognuno sia consapevole dei propri processi vitali.

Il linguaggio, grazie all'alfabetizzazione, può rivestire un ruolo fondamentale in questa presa di coscienza. Bisogna innanzitutto partire dai discenti, ed insieme a loro evolvere in un processo educativo paritario, altrimenti, si rischia di perpetuare un metodo educativo “depositario”, vale a dire si considera il discente esclusivamente come oggetto passivo nel quale si “deposita” il sapere. In questo caso, nonostante tutte le più buone intenzioni, non si rende il discente soggetto attivo del processo del proprio apprendimento, lo si può alfabetizzare, ma certamente non lo si rende cosciente della propria condizione, e resterà oggetto anche della realtà sociale, nella quale non sarà in condizione di incidere significativamente in termini di trasformazione.

Freire, afferma che la massima aspirazione dell'educazione “depositaria” è parlare della realtà come qualcosa di fermo, statico, suddiviso e disciplinato, o addirittura, dissertare su argomenti completamente estranei all'esperienza esistenziale dell'educando. Essa non svela le ragioni che fanno dell'uomo un essere in divenire nel mondo, per cui inibisce la creatività, preparandolo ad adattarsi alla realtà di fatto. Essendo al servizio della liberazione, l'educazione problematizzante, invece, stimola la riflessione e l'azione dell'uomo sulla realtà; inoltre *trova nel dialogo il rapporto indispensabile per cui l'educatore e l'educando crescono insieme*, percependo di essere in divenire nel e con il mondo. *Il vero aiuto da dare all'uomo consiste nell'aiutarlo ad aiutare se stesso, nel farlo agente del suo stesso recupero, nel collocarlo in una posizione critica di fronte ai suoi problemi.*

Nella visione “depositaria” dell'educazione, il sapere è una elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri, che essi giudicano ignoranti. Infatti, si basa su una serie di postulati che richiamano rapporti “verticali”:

- L'educatore educa, gli educandi sono educati;
- L'educatore sa, gli educandi non sanno

- L'educatore pensa, gli educandi sono pensati
- L'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente

Per questo motivo, Freire, preferisce un modello “dialogico” nel quale ognuna delle due parti ha pari dignità ed ha il diritto di non vedersi imposto il punto di vista altrui. Attraverso il dialogo, si chiarisce il rapporto educatore/educando: non più educatore dell'educando; non più educando dell'educatore. *L'educatore non è solo colui che educa, ma anche colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa.*

Se gli uomini trasformano il mondo, attraverso la parola, il dialogo si impone come cammino per cui gli uomini acquistano significato in quanto uomini. Il dialogo è un'esigenza esistenziale, è comunicazione; è l'incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti orientati verso un mondo da trasformare. Non esiste dialogo però, se non esiste un amore profondo per il mondo e per gli uomini.

Il dialogo è un rapporto orizzontale tra A e B. Nasce da una matrice critica e genera criticità. Si nutre di amore, di speranza, di umiltà, di fede, di fiducia. Per questo solo il dialogo è capace di comunicare. Quando i due poli del dialogo si uniscono nell'amore, nella speranza, nella fede reciproca, diventano critici e cercano insieme qualcosa di nuovo. Ne deriva una corrente di simpatia reciproca che genera la comunicazione.

Dialogo

Quando c'è un rapporto di “simpatia” tra i due poli, che cercano insieme qualcosa.

Al contrario l'antidialogo, stabilisce un rapporto verticale di A su B, ed è l'opposto della comunicazione: è senza amore, è acritico e non suscita criticità, non è umile, non è nutrito di speranza, è arrogante e autosufficiente. L'antidialogo rompe, quel rapporto di “simpatia” tra i due poli, che è propria del dialogo, non comunica ma si limita a trasmettere comunicati

Antidialogo

Il mezzo con cui si penetra nel dialogo tra due soggetti, si identifica nella parola.

Il metodo d'alfabetizzazione/coscientizzazione, inizia con la ricerca delle cosiddette “parole generatrici”, parole scelte per il loro valore fonetico e semantico, che attraverso la combinazione dei loro elementi basici, favoriscono la formazione di altre parole. Le parole generatrici, sono tutte ricercate nell'universo dei termini usati nell'ambiente culturale dell'alfabetizzando. Si procede così alla codificazione, prendendo i significati delle “parole generatrici”, si cerca di rappresentare le situazioni vissute dall'alfabetizzando. Attraverso quadri, diapositive, microfilm, rappresentazioni teatrali, ecc. la persona prende distanza per vedere la sua esperienza, le situazioni vissute che gli suscitano problemi, poi seguirebbe la discussione del contenuto.

Le codificazioni devono rappresentare situazioni conosciute dagli individui, devono essere semplici pur nella loro complessità, e offrire diverse possibilità d'analisi. Le codificazioni non sono slogan, sono oggetti conoscibili, sfide su cui deve incidere la riflessione critica dei soggetti decodificanti. Se gli educandi si riconoscono nella situazione, cioè la discutono e s'identificano in questa, si procede alla decodificazione, che è la lettura della parola in rapporto con la realtà. Nella decodificazione si analizza e si ricostruisce la situazione vissuta, riflettendo e aprendo possibilità concrete di superamento. Il procedimento continua, scomponendo ogni parola in sillabe e ricombinando queste per generare nuove parole; i discenti in questo caso riescono a creare proprie parole, e diventano, decodificando continuamente, soggetti attivi del processo. Oggettivando il suo mondo, l'alfabetizzando si ritrova in esso, ritrovandosi con gli altri e negli altri, compagni del suo piccolo "circolo di cultura". I soggetti si ritrovano nello stesso mondo comune, attraverso la comunicazione e il dialogo, si educano alla critica per ri-creare il mondo. Nel circolo di cultura non si insegna, ma si impara "in reciprocità di coscienze". Non c'è un professore, ma un coordinatore, che ha per funzione dare le informazioni sollecitate dai rispettivi partecipanti, e offrire condizioni favorevoli alla dinamica del gruppo. Il concetto di libertà è la matrice da cui deriva il senso della pratica educativa, la quale diventa effettiva ed efficace solo attraverso la partecipazione libera e critica degli educandi. Nulla deve essere imposto, tutto deve essere acquisito criticamente dialogando e discutendo. Nel circolo di cultura si cerca di unire un coordinatore ad alcune decine di uomini del popolo nel lavoro comune per la conquista del linguaggio. Il coordinatore non esercita la funzione di "professore", il dialogo è condizione essenziale del suo compito, che consiste nel "coordinare", mai nell'influire o imporre.

La discussione è un punto fondamentale per l'apprendimento, secondo questa pedagogia la parola non può mai essere vista come un "dato" o come un "dono" che l'educatore fa all'educando, ma è sempre ed essenzialmente un tema di dibattito tra tutti i partecipanti al circolo di cultura.

La libertà è intesa come il modo di essere, come il destino dell'uomo, e per ciò stesso ha senso soltanto in seno alla storia vissuta dagli uomini. Il punto di partenza per il lavoro dei circoli di cultura, consiste nell'assumere la libertà e la critica come il modo di essere dell'uomo. L'alfabetizzazione si realizza in un contesto di rapporti liberi e critici tra gli educandi, e tra essi e il coordinatore. Il circolo diventa allora un gruppo di lavoro e di dibattito.

"La comprensione di questa pedagogia, nella sua dimensione pratica, politica o sociale, richiede molta chiarezza riguardo il suo aspetto fondamentale: l'idea di libertà, acquista il suo pieno significato, solo quando si identifica con la lotta concreta degli uomini per la loro liberazione

Il che significa che i milioni di oppressi del Brasile, e tutti gli oppressi del Terzo Mondo, potranno trovare in questa concezione pedagogica un aiuto sostanziale o almeno un punto di partenza per le loro lotte."^F

^F Paulo Freire, "L'educazione come pratica della libertà", Mondadori, 1973, pag. 16-17

MARCELLO BERNARDI

“Non credere a chi ti comanda, a chi ti punisce, a chi ti ammaestra, a chi ti insulta, a chi ti deride, a chi ti lusinga, a chi ti inganna, a chi ti disprezza. Essi non sanno che tu sei ancora un uomo libero”[©]

In questo inno all’unico essere umano ancora libero, il bambino, egli sintetizza il suo manifesto educativo.

Il professor Marcello Bernardi (1922 – 2001) è scomparso recentemente all’età di 78 anni. Docente di puericultura all’Università di Pavia, di Auxologia all’Università di Brescia, presidente del Centro di Educazione matrimoniale e pedagogista per passione, Bernardi è stato per decenni il referente italiano di quella pedagogia radicale rappresentata negli Stati Uniti da Ivan Illich e da Paulo Freire e, storicamente, da Godwin in Inghilterra, da Leone Tolstoj in Russia e da Francisco Ferrer in Spagna.

Il suo pensiero “provocatorio”, singolare e ricco, è stato sempre posto con forza e vigore, con quella giusta intolleranza nei confronti delle certezze conclamate, dei dogmi e delle “verità”. Nel corso della sua attività ha proposto ai genitori ed insegnanti italiani *un’educazione non autoritaria*, ma mai stoltamente permissiva, basata sul *rispetto del bambino e dei suoi tempi*. Ha mostrato come la società degli adulti, solo apparentemente attenta ai bisogni dell’infanzia, sia in realtà condizionante e tutt’altro che liberatrice, costruita com’è attorno ai valori economici, al possesso, al potere, alla competizione. Ha analizzato, in una prospettiva molto critica, il rapporto fra i bambini e le agenzie educative – prime fra tutte la scuola e la famiglia – che si limitano a far adattare l’individuo a quel tanto di infelicità che gli è imposto da un sistema dato, (In altri termini come direbbe Marcuse, l’educazione tende a fare in modo che l’uomo viva liberamente la propria mancanza di libertà) considerato per di più immutabile, e ben poco fanno, invece, per farlo evolvere verso la propria realizzazione, al fine di renderlo felice.

Le cosiddette istituzioni educative, la famiglia e la scuola in primo luogo, fanno di tutto per impadronirsi, per controllare, manipolare, trasformare i bambini in quei cittadini – modello amorfi, incapaci di critica, di libero pensiero, di ribellione, formati a inchinarsi e obbedire, e chiamano tutto questo educazione.

In effetti c’è bisogno di una profonda distorsione della personalità per accettare la normalità di questo mondo ingiusto, sempre più inumano, dominato dalla schiavitù e dalla religione del nostro tempo, il profitto.

Una critica questa che offre lo spunto per mettere in luce un altro aspetto fondamentale di Bernardi, il quale, avendo compreso come esista una stretta interconnessione fra la scienza dello sviluppo infantile e il contesto socio-culturale, ha assegnato all’educazione un ruolo fondamentale: non certo quello di perpetuare –

[©] R, Denti, Conversazioni con Marcello Bernardi, Elèuthera, Milano, 1991, pag 56

senza traumi – lo *status quo*, ma di favorire l’affermazione di un individuo che cerchi di rendere felice la propria ed altrui esistenza e che lotti a questo scopo anche contro la situazione esistente. *Libertà e felicità sono i veri obiettivi che un’educazione autenticamente nuova deve prefiggersi di realizzare in ogni contesto sociale.*

Nel suo libro “Educazione e libertà” cerca di chiarire che cosa non è l’educazione:

- Non è un condizionamento, nel senso di un addestramento che produce risposte automatiche; come già diceva Faure, dovete scegliere se educare i bambini o addestrare animali; in positivo si potrebbe dire che l’educazione è la capacità di comprendere e di sfuggire ai condizionamenti.
- Non è un adattamento alle norme che la società ci propone; adattamento significa un adeguamento acritico, la rinuncia al cambiamento, rassegnazione di fronte al mondo e alla società così com’è e rinuncia alla propria individualità.
- Non è persuasione; si vuol convincere il bambino ad adottare certi comportamenti.
- Non è formazione; c’è nell’idea del formare un modello, uno stampo in cui si finirà per rinchiudere la personalità del bambino.

L’educazione, se proprio si vuol definirla in positivo, è aiutare qualcuno ad evolvere, senza dominarlo, ne manipolarlo. E’ prima di ogni cosa un rapporto umano tra uguali, un rapporto orizzontale, perché anche quando l’altro è in condizione di debolezza, ha dignità e diritti pari ai miei e non va dominato, approfittando della mia posizione di superiorità.

L’educatore dovrebbe mettere a disposizione del bambino gli strumenti che progressivamente gli servono nella crescita, ossia creare un ambiente favorevole alla sua evoluzione, in primo luogo dal punto di vista relazionale: affetto, clima di fiducia, sicurezza, esperienza.

“Le limitazioni alla libertà di un bambino sono giustificate solo quando sono indispensabili per la difesa della sua persona. Altrimenti sono dei veri e propri attentati alla sua persona”[▼].

Con un’impostazione del genere è chiaro che la «grande bocciata» di tutti i tempi è proprio la scuola che, come era solito ripetere Bernardi, è rimasta ai livelli del fascismo: tanta burocrazia, voti, compiti, pagelle, feroce competizione fra i bambini, sede del meccanismo selettivo di esclusione degli studenti meno abbienti da parte dell’élite dominante. Il contrario insomma di quello che dovrebbe essere: un luogo di socializzazione fra bambini, di crescita, di rispetto della libertà del singolo, dove l’insegnante, a patto che capisca di non essere un burocrate ma una persona, eserciti un ruolo fondamentale di esempio e di punto di riferimento, per il bambino al di fuori dell’ambito familiare, favorendo l’unione, l’amicizia, il vero rispetto fra i compagni. Oggi l’esigenza di democratizzazione e di partecipazione alla vita scolastica è stata travisata e trasformata nell’idea di scuola-azienda, dove gli studenti,

[▼] Filippo Trasatti, “Lessico minimo di pedagogia libertaria”, Elèuthera, 2004, pag. 58

le loro famiglie sono considerati clienti e quindi “*hanno sempre ragione*”, coinvolti, strumentalmente, con i docenti in un mosaico impazzito, in cui tutti decidono su tutto, si cancellano le inevitabili diversità, si confondono attribuzioni e responsabilità, si assiste ad un semplice ribaltamento dei ruoli che, però, non modifica i meccanismi di potere e di dominio all'interno di una relazione educativa ancora funzionale al sistema.

L'educazione libertaria auspicata da Marcello Bernardi, è testimoniata dal suo impegno militante, dai suoi scritti; giunta a noi in eredità comprende quell'insieme d'atteggiamenti e di comportamenti che aiutano un individuo ad essere se stesso, a realizzare pienamente la propria personalità, a progredire secondo le proprie linee evolutive. Un processo fondato essenzialmente sui rapporti interpersonali, delicati e difficili, non inquadrabili in uno schema di prescrizioni, di regolamenti, di orari e che non può assolutamente fare a meno di quella che Bernardi chiamava “la strategia dell'attenzione” giusta e mai esasperata, di cui i bambini hanno disperato bisogno per non sentirsi frastornati e disorientati. Un'educazione intesa come rapporto in evoluzione continua – e non un'azione statica esercitata da una persona su un'altra in conformità a gerarchie predefinite – che si deve sviluppare con la consapevolezza di essere fatta da soggetti diversi che tendono progressivamente e coerentemente ad “incontrarsi”, a “favorire una reciprocità” per cui l'educatore, tale per competenza sociale, culturale e tecnica, viene, a sua volta, educato. Un'educazione dalla parte dei bambini, grazie alla quale « *potranno edificare un mondo nuovo, in cui si viva per aiutare gli altri e in cui si vive grazie all'aiuto degli altri* ».

“Dirò qui subito, che la mia fede è la libertà. O meglio, l'uomo libero. Non credo che sia un'utopia. Credo che l'uomo potrebbe essere libero anche subito, se lo volesse. Ma non vuole perché la libertà richiede uno sforzo enorme e quasi nessuno vuole farlo. Nessuno o quasi nessuno, vuole rendersi indipendente da ciò che altri hanno decretato giusto e necessario. Nessuno o quasi nessuno, vuole decidere per conto proprio ciò che si deve o non si deve fare.”^a

Naturalmente questa paura della libertà ha la sua origine nell'educazione autoritario/permisiva che famiglia, scuola e società intera, trasmettono all'uomo fin dai primi momenti della sua vita.

Occorre capovolgere questa logica e passare, secondo Bernardi, da un'educazione fondata sul rispetto dovuto automaticamente all'adulto da parte del bambino, ad un rispetto che gli adulti devono al bambino.

E' in particolare ai genitori che si rivolge, sia per necessità professionali ma anche perché indubbiamente la famiglia costituisce pur sempre il primo fondamento educativo. La scelta di Bernardi ricade su un modello di famiglia aperta, nella quale si accetti il figlio per quello che è realmente, in sostanza una struttura sana che consenta ai piccoli di crescere liberamente, che non si approprii di essi ma anzi li aiuta a diventare autonomi. La famiglia aperta “è quel porto ideale, sicuro e incrollabile, dal quale si parte per la conquista del mondo, ma al quale si può sempre

^a Marcello Bernardi, “educazione elibertà”, De Vecchi Ed., Milano, 1980, p.5)

tornare. La famiglia aperta non si impone al figlio, ma si mette a sua disposizione. Non lo abbandona, ma nemmeno lo trattiene. E' solida come una roccia, ma elastica come un giunco"^ξ.

Questo perché egli è convinto che ogni bambino sia un essere nuovo, un potenziale profeta, una luce nuova che si schiude al mondo, e che pertanto non si possa mai dare per scontato e acquisito nulla, che sia necessario essere aperti fino in fondo ad una nuova vita che si evolve, a un individuo unico e diverso che si affaccia nel mondo con una sua propria specificità.

Il punto è proprio questo: "Per leggere tutta la ricchezza del mondo infantile, e quindi per aiutare davvero un bimbo a crescere, è indispensabile sapere e potere uscire dal nostro mondo adulto, fatto di razionalizzazioni commerciali, di scambio economico, di possesso e di potere, quando non addirittura di mercimonio e di indebite appropriazioni"^ο.

Il compito dei genitori è molto difficile, faticoso, nel quale è indispensabile dare spazio e tempo anche alla tenerezza, permettere ad essa di emergere, liberarla dai condizionamenti e dagli stereotipi entro cui è stata relegata da una società che ha definito rigidamente ruoli, tempi e spazi anche per i sentimenti.

“I vostri figli non sono figli vostri, sono i figli e le figlie della vita stessa. Essi non vengono da voi, ma attraverso di voi e non vi appartengono. Potete custodire i loro corpi, ma non le anime loro, che abitano case future che neppure in sogno potete visitare”[⊛]. Questi sono versi di Kahlil Gibran, che bene riassumono quei principi libertari che hanno ispirato la sua vita di educatore e di medico.

^ξ Marcello Bernardi, “Gli imperfetti genitori”, Rizzoli, Milano, 1988, p. 19

^ο Marcello Bernardi, “La tenerezza e la paura”, Salani, Firenze, 1996, p.13)

[⊛] K. Gibran, “Il profeta”, Demetra 1999, pag 29

CAPITOLO 3

- APPROFONDIMENTO

Questa terza è ultima parte di tesi, vuole essere un approfondimento ed un omaggio a Danilo Dolci.

Scoperta per me recente, ma molto illuminante! Mio padre è nato proprio nei luoghi dove Dolci ha maturato il suo pensiero, dove ha lottato per i contadini, per i pescatori, per l'emancipazione popolare. Conosco abbastanza bene il contesto della Sicilia occidentale e la realtà di quei luoghi che vanno da Palermo a Trapani, nel cosiddetto Golfo Di Castellammare e non ho potuto fare a meno di "innamorarmi" di quest'immensa persona!

DANILO DOLCI

Poeta, educatore, sociologo, animatore di iniziative di pace . . . ha dedicato la sua vita a combattere quello che definiva "il virus del dominio".

Sbrecciare il dominio

“Ogni volta sperimento come, nel contesto di una struttura che veramente favorisce la creatività personale e di gruppo, ogni giovane è gioiosamente meravigliato di quanto riesce a esprimere e ascoltare; mi chiedo in qual modo sia possibile consolidare, approfondire e moltiplicare ampliando queste occasioni affinché riescano a inceppare e sbrecciare i meccanismi del dominio, tuttora vastamente imperanti: per riuscire a interrompere il circolo vizioso fra dilagante necrofilia inconfessata, disperazione per mancata creatività e informazione deformata, aberrante”.

C'è chi educa
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.

C'è che educa cercando di comprendere
sorridente, prudente
lodando solo quanto trova buono
e divertendo per tenere in forma:
forse c'è chi ama essere incoraggiato.

Profondamente stimavo un amico
quasi invidiando un altro, a cui diceva
stupido, e non a me.

C'è chi educa senza
nascondere l'assurdo ch'è nel mondo –
aperto a ogni sviluppo ma tentando
di essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.

Estratto da Danilo Dolci, "Il limone lunare", Laterza Bari, 1972

Danilo Dolci (1924 – 1997) è stato una delle figure più importanti di quest'ultimo secolo per il suo impegno politico, sociale e culturale. E' stato uno degli attivisti politici non-violenti di maggior rilievo in Italia nella seconda metà del ventesimo secolo; dopo un periodo nel quale le sue idee hanno avuto una certa diffusione, oggi è conosciuto purtroppo solo da pochi.

Nasce a Sesana (TS) il 28/6/1924 da padre italiano e madre slovena. Dopo aver conseguito la maturità artistica al Liceo di Brera, si iscrive alla facoltà di Architettura di Milano. Nel '43 viene arrestato a Genova dai nazifascisti, riesce a fuggire, si rifugia sulle montagne abruzzesi e in seguito riesce a passare il fronte e raggiungere Roma. Nel '50 entra a far parte della comunità cristiana d'accoglienza Nomadelfia, sorta in Emilia in un ex campo di concentramento. Nel 1952 si trasferisce a Trappeto (PA) dove comincia la sua attività coi più "miseri". Diventano famosi i suoi metodi di lotta nonviolenta: il primo digiuno di otto giorni in seguito alla morte di un bimbo per fame e freddo; "il digiuno dei mille" sulla spiaggia di Trappeto contro i motopescherecci fuorilegge; lo sciopero alla rovescia di Partinico del '56 per la ricostruzione di una trazzera intransitabile che fu seguito dal suo arresto; le denunce aperte e documentate contro la mafia e i suoi legami con il mondo politico locale. In oltre quarant'anni di attività ha subito intimidazioni, minacce, arresti, tentativi di diffamazione e diverse condanne. Ma allo stesso tempo gli sono stati attribuiti numerosi e importanti riconoscimenti tra i quali: nel 1958 il Premio Viareggio per il saggio Inchiesta a Palermo; nello stesso anno il Premio Lenin per la Pace; nel 1968 Laurea honoris causa in Pedagogia dall'Università di Berna; nel 1969 medaglia d'oro dall'Accademia Nazionale dei Lincei di Roma per la sua opera di diffusione dei valori umanitari e culturali, nel 1970 Premio Socrate di Stoccolma per l'attività svolta nel settore della pace e dell'educazione; nel 1989 a Bangalore in India, riceve il Premio Internazionale Gandhi per l'approfondimento dei valori rivoluzionari nonviolenti. A questi si aggiungono altri innumerevoli premi internazionali senza dimenticare la ripetuta candidatura al Premio Nobel per la Pace.

A Partinico, dove ha sempre vissuto e lavorato, Dolci ha continuato nella sua opera di promozione civile, culturale ed educativa: ha fondato una scuola, anzi un Centro Educativo (Centro educativo di Mirto, nato nel 1972) ha promosso convegni e seminari di studio internazionali, e interventi per lo sviluppo delle zone più depresse; ma soprattutto ha viaggiato in tutta Italia e nel mondo facendo seminari nelle scuole con bambini, genitori e insegnanti per esplorare i nessi tra educazione, creatività e sviluppo nonviolento, affinando sempre più il suo metodo "maieutico".

Attraverso digiuni, scioperi alla rovescia, occupazioni nonviolente, marce, ma soprattutto attraverso i dialoghi con le persone, Dolci cerca di coscientizzare (similmente all'operato di Paulo Freire in Brasile) i "cafoni" siciliani del fatto di avere dei diritti, cerca di mostrare concretamente la possibilità di autogestirsi, di uscire dalle condizioni di miseria create e mantenute dai padroni e dai mafiosi locali. Il lavoro politico è indissociabile per Dolci dal lavoro educativo; la vera educazione è per lui autoeducazione, conquista di consapevolezza dell'ingiustizia e della possibilità di emancipazione, attraverso il confronto con gli altri.

Educatore – maieuta

Dolci non si è mai posto come intellettuale superiore, che dall'alto delle sue conoscenze ammaestra il popolo. Fin dall'inizio si è messo accanto alle persone, condividendo la loro vita, ma al tempo stesso ponendo loro domande: "Finito il lavoro – racconta- domandavo ai miei nuovi amici come vedevano la situazione: quale era esattamente? Poteva cambiare? Dalle domande mosse dalla mia ignoranza, nascevano problemi nella gente".

Il suo lavoro di educatore maieuta è consistito proprio nel porre domande alla gente, risvegliando la coscienza in persone che vedevano la propria vita senza prospettive, senza alternative. Ignoranza e miseria erano i mali che secondo lui affliggevano questa popolazione, peraltro ricca di cultura ma inconsapevole di averne una. Dolci ha dato fiducia alle persone, ha valorizzato la loro cultura, il loro pensiero, il loro potere. Così in molti hanno iniziato a seguirlo, a indagare la propria realtà, facendo emergere i problemi e inventando possibili soluzioni.

Il metodo maieutico consiste in un interrogarsi insieme, sincero, valorizzando ciascuno, imparando a comunicare. Sperimentando questo metodo si è visto che è creativo, è proposta essenziale alla soluzione dei problemi, allo sviluppo delle conoscenze, alla crescita individuale e sociale.

Si tratta di un metodo non violento, in cui non si cerca di sottomettere l'altro (di dominarlo) ma di favorire il suo sviluppo, le sue specifiche potenzialità.

Secondo Dolci, instaurare un rapporto non violento significa imparare a comunicare nel senso più pieno della parola, infatti, in tale rapporto non si cerca di eliminare l'avversario, ma di comprenderlo. L'attenzione è rivolta a cercare di vedere dal punto di vista dell'esperienza dell'altro (sviluppare empatia) e riuscire a cogliere l'altro come collaboratore.

Si è ritenuta fondamentale l'esperienza di Gandhi, perché egli riusciva, nelle sue riunioni, ad approvare le decisioni all'unanimità (non a maggioranza) insistendo ad approfondire la discussione per ascoltare anche i dissenzienti fino in fondo.

"Maieutica" è parola che deriva dal greco; denota l'opera della levatrice, dell'ostetrica. In un dialogo di Platone, il *Teeteto*, Socrate ricorda di essere figlio di una molto brava e vigorosa levatrice, Fenàrete. Similmente a sua madre, pure l'arte che Socrate esercita è maieutica: infatti, come un ostetrico, aiuta a partorire, anche se nel suo caso si tratta di parto di anime e non di corpi. Socrate non insegna, interroga e, attraverso le domande, fa in modo che i suoi interlocutori vedano chiaro in se stessi e riescano ad esprimere compiutamente i pensieri di cui la loro mente è gravida. Aiutare i pensieri a venire al mondo: in questo consiste l'arte di Socrate. Ma i pensieri sono di chi li ha concepiti, così come i bambini nascono dalle loro madri. Fuor di metafora, *l'approccio maieutico è dunque quello che stimola le potenzialità già insite nel soggetto con il quale ci si rapporta*. Non c'è trasmissione di un sapere pre-definito secondo un modello autoritario maestro/allievo, ma auto-scoperta di un nuovo dato di conoscenza, attraverso l'osservazione diretta del fenomeno preso in esame, il dialogo con altri che valutano il medesimo fenomeno, e l'esercizio delle proprie facoltà intellettuali. L'approccio maieutico costituisce un concetto chiave nel pensiero di Dolci, anche se egli precisa che "la maieutica socratica è diversa dalla nostra". Secondo Dolci, infatti, il rapporto maieutico è sempre fondato sulla reciprocità. In altri termini, non c'è nessuno che possa limitarsi alla funzione di "ostetrico" di pensieri, perché *tra due soggetti che comunicano l'uno ha sempre da dare qualcosa all'altro*. Anche i bambini che interrogano il loro insegnante possono, con le loro domande, offrirgli dei nuovi spunti di riflessione, prospettargli dei punti di vista sulla realtà che prima non aveva considerato. Inoltre, per Dolci, il rapporto maieutico non si esaurisce nelle relazioni interpersonali. Pure la natura, gli alberi, i fiori, gli animali, gli insetti, le acque, il mare, parlano ed insegnano, per chi è capace di osservazione e di ascolto. Il problema è appunto quello che sta venendo meno la capacità di osservare: "il nostro residuo osservare viene sempre più inquinato dai latenti messaggi-ordini emessi dai centri del dominio tecnologico". Anche le microstrutture in cui i singoli si associano devono, secondo Dolci, avere la caratteristica di essere maieutiche: "La struttura maieutica reciproca è organismo precipuo alla crescita di ognuno e dell'insieme". "Ogni essere vivente è un organismo": "Dalle biomolecole ai micro e ai macrorganismi, vita è organizzarsi. A ogni organismo, unico, è possibile il potenziarsi in nuovo organizzarsi". Nuovo organizzarsi delle persone in strutture maieutiche, in cui similmente a ciò che avviene per le cellule negli organismi, i singoli si coordinino fra loro per uno scopo comune: questo lo scenario che l'ultimo Dolci ha delineato. E, come negli organismi le cellule sane sono minacciate dai virus, il più pericoloso virus che attenta alla salute mentale e morale degli esseri umani è "il virus del dominio".

Per Dolci bisogna saper distinguere il "potere", che in sé è concetto positivo in quanto denota possibilità di fare, dal "dominio", che invece è concetto intrinsecamente negativo. Del resto, la consapevolezza di questo assunto era già presente nel pensiero cinese all'incirca coevo a quello di Socrate. In proposito Dolci richiama Lao-Tze nel

Tao (Il libro della via): "Far crescere, ma non dominare: questo è la virtù. Il saggio non si appropria del nascente. Non dimora nell'opera compiuta".

La struttura maieutica

Il lavoro maieutico, nell'attività di Dolci, comincia fin dai primi giorni della sua decisione di fermarsi nella Sicilia occidentale e di ricercare, assieme alla popolazione, le possibilità di un cambiamento.

L'azione maieutica parte da un bisogno trasformato in problema (il cambiamento delle condizioni inaccettabili di un gruppo umano, la trasformazione della realtà esistente) e *se ne cercano insieme le risposte*, escludendo le soluzioni prestabilite (lo "sviluppo" dall'alto e dall'esterno, tutt'altro che interprete dei bisogni, tipico della "cultura" del dominio).

L'azione maieutica inizia dalla *esplicitazione di un bisogno comune* e dalla *problematizzazione* che ne deriva, dalla *ricerca e ipotizzazione* delle soluzioni possibili, dalla *scelta comparativa* della soluzione più confacente; in quanto prevede la partecipazione cooperativa, interattivo-circolare, a tale processo, con esclusione degli interventi unilaterali, lineari o a senso unico, è un *metodo* o una *via*. Il gruppo di ricerca, all'interno del quale i singoli membri interagiscono fra loro sulla base di un bisogno/problema, comunicano, si influenzano reciprocamente nella ricerca comune, si trasforma in una *struttura* (da *struere*, costruire).

La struttura maieutica è un *complesso* organico in cui i singoli crescono. Nel complesso infatti, i singoli, le parti, si influenzano reciprocamente e interagiscono, venendo a dipendere l'una dall'altra e dall'insieme; l'insieme a sua volta interagisce, in reciprocità, con ciascuna delle parti. Ciascuno si costruisce e si co-costruisce. In relazione al *bisogno* e al *problema* da affrontare, ciascuno è maieuta nei riguardi dell'altro; ciascuno sviluppa la comunicazione, la creatività, la capacità progettuale propria e favorisce quella altrui. E' questo un "rapporto a trame", secondo l'espressione di Dolci, in cui non c'è un centro esclusivo, una sorgente unica di ordini e risorse (anche culturali), ma ciascuno a suo modo, come in un "tessuto" o in una "trama" appunto, è un centro per tutti gli altri. Esso si distingue dal rapporto autoritario o "a stella", violento, che contraddistingue il gruppo clientelare-mafioso, e in generale il rapporto di dominio.

Il gruppo maieutico, come visione essenzialmente relazionale ed organica dei processi di apprendimento e di sviluppo, rivela una originale sintonia con gli sviluppi più avanzati della scienza del nostro secolo (scienza della complessità), la quale supera la visione atomistica del reale propria della scienza classica, rifiuta la nozione dell'insieme come somma delle parti, ciascuna a se stante, e riscopre appunto l'interdipendenza all'interno della realtà cosmica, naturale, umana. Esso si colloca anche in sintonia con la nuova scienza dell'evoluzione, la quale non si rifà più alla competizione o "lotta per l'esistenza" nella spiegazione dei processi evolutivi, ma alla *comunicazione* e all'*interazione simbiotica*.

Il gruppo maieutico trasforma non soltanto l'educazione non formale (quella dell'adulto), ma si applica ai processi di crescita e di sviluppo umano, in qualsiasi

ambito - anche informale o formale - essi avvengano, quindi nei rapporti quotidiani (nella misura in cui si apprenda ad *ascoltare l'altro*) e nella scuola.

La struttura maieutica è quella particolare organizzazione dell'apprendimento, della ricerca presupposta dall'apprendimento, che non ha al suo centro un corpo di verità pre-stabilite (trasmesse dalla cattedra o attinte al manuale) cui adeguarsi. Al centro dell'attività maieutica vi è un *problema*, che viene posto a tutti i presenti e su cui ciascuno è invitato a *riflettere* e a *comunicare* agli altri le sue riflessioni.

Il gruppo maieutico costituisce così una totalità organica, complessa, all'interno della quale sono importanti sia *le parti, le componenti* (ciascuna delle componenti), sia *la totalità, l'insieme*.

L'educazione quale è pensata e attuata da Dolci (nelle riunioni con gli adulti, nella scuola sperimentale, nei seminari presso scuole e Università), in rapporto ciclico fra teoria e pratica, avviene appunto all'interno della *struttura maieutica*. La struttura (da *struere*, costruire) si fonda sull'interdipendenza organica delle parti (gli individui componenti) fra loro e di ognuna con l'insieme (il gruppo di 20-25 persone, disposte in cerchio durante il lavoro, per favorire il comunicare).

Nel comunicare le proprie riflessioni, ciascuno *fa un dono* a ciascun altro, è maieuta nei riguardi di ciascun altro. L'interagire comunicativo, nonviolento anche se conflittuale, impegna il rapporto dei componenti fra loro, di ciascun componente con l'insieme. Le conclusioni via via raggiunte sono e rimangono aperte. *Non esistono verità chiuse o definitive, che un individuo o un gruppo possa imporre agli altri*.

Il punto di partenza dell'azione maieutica può essere anche un breve scritto, messo a disposizione di ciascun partecipante prima dell'incontro. Esso non costituisce un modello chiuso cui adeguarsi, ma un materiale di riflessione aperta per il singolo e per il gruppo.

In tal modo si ottengono intanto dei risultati che conviene sottolineare.

Da un lato, nel corso della ricerca, viene promosso l'esercizio dei poteri individuali: la ricerca di informazioni, la comprensione dei significati, l'esercizio dell'immaginazione e della creatività, l'esercizio della divergenza e la ricerca di convergenze, la sperimentazione della reciprocità empatica e dell'autostima, l'ascolto dell'altro, la comprensione della diversità di opinioni non come elemento di disturbo nell'ottica competitiva, ma arricchimento della comunicazione, del dono reciproco fra i comunicanti.

Sono questi dei *poteri* individuali che si sviluppano e che, nel corso della vita individuale, sono alle origini della *libertà*. *Libertà non certo intesa come un dono definitivo da parte della natura o delle istituzioni, ma come una conquista continua che l'individuo fa sviluppando le potenzialità che la natura gli offre*. E' questo certamente un aspetto del rapporto fra *educazione e politica*: la conquista continua della libertà cui l'individuo deve essere educato nell'esercizio dei suoi poteri, nell'uso del metodo di auto-apprendimento e di auto-organizzazione come metodo di ricerca.

Il bisogno di autoapprendimento, di ricerca, di esplorazione continua della realtà, fa parte di un bisogno naturale, che l'essere umano si ritrova alle origini del suo essere, fino a quando la cultura del dominio non abbia provveduto a reprimerlo.

La struttura maieutica consente a ciascuno la maturazione dell'interesse collettivo. All'interno del gruppo maieutico, ciascuno dipende tanto da sé quanto dipende da ciascun altro e dal gruppo unitariamente considerato.

La struttura maieutica, inoltre, promuove *l'evoluzione in quanto coevoluzione*. Essa favorisce "l'evolverci" come coevolverci. Non chiude l'individuo in una dimensione egoistica, competitiva, in cui l'*altro* assume il ruolo di *dominatore* o *dominato*, in una concezione violenta dei rapporti.

Legami tra dimensione individuale e dimensione comunitaria

Dimensione individuale: ogni singola persona deve necessariamente partire da un momento individuale di ricerca, di introspezione, di progressiva presa di coscienza dei propri bisogni più essenziali e delle proprie attitudini. E' questo il significato dell'espressione "fare il punto in sé". Per Dolci, la maturazione individuale si completa e si arricchisce nella dimensione comunitaria, laddove le energie, le esperienze, le intelligenze, si sommano e si potenziano reciprocamente, traducendosi in un operare comune, con un deciso salto di qualità rispetto alle possibilità di azione del singolo. La dimensione comunitaria che Dolci ha in mente si realizza a livello di microstrutture, concepite non come entità totalizzanti, ma come comunità in cui sia davvero possibile la comunicazione reciproca su base paritaria, così da non perdere nessun apporto creativo di cui i singoli sono capaci. Ogni microstruttura è, in se stessa, fattore di cambiamento sociale, è luogo di sperimentazione di nuove possibilità di lavoro, di nuovi rapporti economici, di nuovo costume, di nuova mentalità. Le diverse microstrutture dialogano e comunicano fra loro, cooperano e si sostengono reciprocamente, costruendo una rete di sperimentazione di rapporti sociali ed economici alternativa rispetto alle istituzioni date. Mano a mano che questa rete si diffonde e si accresce di sempre nuovi apporti, si finisce per determinare un cambiamento anche nel modo di essere e di organizzarsi delle macrostrutture, cioè degli enti territoriali maggiori, degli stati e, in prospettiva, dell'intera comunità internazionale.

Educatori

" Educatori", per Danilo Dolci sono tutte le persone che sanno aiutare gli altri a costruirsi. Non basta (ma è indispensabile, naturalmente) che essi dispongano di una tecnica corretta per insegnare quello che sanno: occorre che siano interessati agli altri, che sappiano stare tra gli altri come una persona che insegna e impara in ogni momento, da se stesso e da tutti.

La cattedra non fa il maestro. E nel suo centro educativo non vi erano cattedre.

Educare è offrire all'altro/a la possibilità di rendere la propria vita più creativa e quindi concepire la propria esistenza come creazione. Educare diventa sinonimo di creare, promuovere, liberare.

Spesso gli educatori che Dolci trova per il suo centro educativo, non sono soltanto diplomati o laureati; ma similmente a Illich pensa che ci sono professori che non sono educatori, e ci sono contadini che meritano invece quel titolo. Altro elemento simile alle idee di Illich è secondo il mio parere la paura e il disgusto per la “massificazione”, cioè dell’acritico conformarsi a modelli di comportamento che si tende ad imporre a tutti, della riduzione degli esseri umani a numeri, rilevanti solo nella dimensione di consumatori.

CONCLUSIONI

Le esperienze e i pensatori trattati in questa tesi, non esauriscono gli orizzonti della cosiddetta pedagogia libertaria. Dopo aver introdotto l’argomento nel primo capitolo, approfondendo il significato di certi termini legati alla tematica (potere, dominio, autorità e libertà), ho cercato di analizzare le diverse posizioni che storicamente si sono delineate in merito alla pedagogia libertaria. Ho esplorato le varie esperienze che si sono susseguite nel corso degli ultimi secoli (archivio storico). Ho inserito gli educatori, gli studiosi, i pensatori che hanno fatto riflessioni, hanno raccolto idee, hanno sperimentato in tutto il mondo, nei diversi contesti storici e culturali, il tema dell’educazione alla libertà. Non per forza queste esperienze, hanno avuto una trama comune, o dei legami diretti, certe sono finite con la morte di chi le aveva ideate, altre invece continuano il loro cammino tuttora.

Esistono altre esperienze che si possono ricondurre alla tematica della pedagogia libertaria, come ad esempio la realtà dei Kibbutz, tuttora presente in Israele, che è un modello di società comunitaria e cooperativa. I membri sono legati da un patto volontario, si cerca di limitare al massimo l’autorità, abolire le gerarchie, con un’organizzazione interna secondo i principi della democrazia diretta. Il Kibbutz è una sorta di famiglia allargata in cui la comunità educativa deve assumersi la responsabilità dell’educazione di bambini e ragazzi. I bambini non vengono allevati in famiglia, ma in una comunità di coetanei; si cerca di adottare un metodo d’educazione comunitaria che pratichi la parità sessuale.

Un’altra esperienza comunitaria è la “Comunidad del sur”, nata a Montevideo in Uruguay negli anni cinquanta e successivamente trapiantata anche in Svezia a Stoccolma. La comunità è un luogo di socializzazione e diventa uno scenario in cui gli attori si autogestiscono. Nella comunità, si educa il bambino ad accettarsi e a rispettare se stesso e gli altri. L’educazione nella Comunidad vuole fondarsi e

abituare a fare affidamento sulla responsabilità e sulle libertà, sulla crescita di co-creatori del mondo in cui vivere.

Esistono, poi, molteplici esperienze scolastiche che si possono ricondurre all'ambito libertario, che hanno come comun denominatore l'autogestione: il Liceo sperimentale Saint-Nazaire in Francia, la Sands School in Gran Bretagna e Moo Baan Dek in Thailandia.

Questa tesi non ha la pretesa di essere il resoconto esaustivo di tutte le esperienze fatte nell'ambito della pedagogia libertaria. E' per questo, che mi sono soffermato in maniera particolareggiata, sulle esperienze che mi sono sembrate più significative.

BIBLIOGRAFIA

- Trasatti Filippo, "Lessico minimo di pedagogia libertaria", Elèuthera, Milano 2004
- Freire Paulo, "La pedagogia degli oppressi", Mondadori, Milano 1971
- Freire Paulo, "L'educazione come pratica della libertà", Mondadori, Milano 1973
- Freire Paulo, "La pedagogia dell'autonomia", EGA Editore, Torino 2004
- Edson Passeti, "Conversazioni con Paulo Freire", Elèuthera, 1996
- Illich Ivan, "Descolarizzare la società", Mondadori, 1972
- Illich Ivan, "La convivialità", Mondadori Milano, 1974
- David Cayley, "Conversazioni con Ivan Illich", Elèuthera, Milano, 2003
- Alexander S. Neill, "I ragazzi felici di Summerhill", Red edizioni, Novara 2004
- Joel Spring, "L'educazione libertaria", Elèuthera, Milano 1992
- Michael P. Smith, "Educare per la libertà", Elèuthera, Milano 1990
- Marcello Bernardi, "Educazione e libertà", Giovanni De Vecchi Editore, Milano 1980
- Marcello Bernardi, "Gli imperfetti genitori", Rizzoli, Milano, 1988
- Marcello Bernardi, "La tenerezza e la paura", Salani, Firenze, 1996
- R. Denti, "Conversazioni con Marcello Bernardi", Elèuthera, Milano, 1991
- AA.VV., "Il bambino fra autorità e libertà", Edizioni Volontà, Milano 1992
- AA. VV., "Il pensiero anarchico", Demetra, 1997
- Lev Tolstoj, "Quale scuola?", Emme edizioni, Milano 1975
- Renzo Tassi, "Itinerari pedagogici del novecento", Zanichelli, Bologna 1991
- AA. VV., "Tolstoj", Mondadori, Milano 1970
- Guido Giugni, "Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche", SEI, Torino 1984
- Articoli tratti da "A – rivista anarchica", N°294, 298, 269, 301, 296
- Articoli tratti da "Linea d'ombra"
- K. Gibran, "Il profeta", Demetra 1999
- Eisler, Riane, *Donne, uomini e management. Ridisegnare il futuro*, in "Pluriverso", n.4, 1997
- Danilo Dolci, "Il limone lunare", Laterza Bari, 1972
- Danilo Dolci, "Chissà se i pesci piangono", Einaudi Editore, Torino, 1973
- Danilo Dolci, "Esperienze e riflessioni", Laterza, Bari, 1974
- Danilo Dolci, "Il ponte screpolato", Stampatori, Torino, 1979

- Danilo Dolci, “Palpitare di nessi”, Armando editore, Roma, 1985
- Danilo Dolci, “Se gli occhi fioriscono”, Centro Internazionale della Grafica di Venezia, Venezia 1990
- Danilo Dolci, "Dal trasmettere al comunicare", Torino, Edizioni Sonda, 1988
- Danilo Dolci, “Creatura di creature”, Feltrinelli, Milano, 1979
- Danilo Dolci, “La struttura maieutica e l’evolverci”, La Nuova Italia, Firenze, 1996
- Danilo Dolci, “La comunicazione di massa non esiste”, Lacaïta, Manduria, 1995
- Danilo Dolci, “Comunicare, legge della vita”, Lacaïta, Manduria, 1993
- Tiziana Morgante, “Maieutica e sviluppo planetario in Danilo Dolci”, Lacaïta Manduria-Bari-Roma, 1992
- Aldo Capitini, “Danilo Dolci”, Lacaïta, Bari, 1955
- Aldo Capitini, “Le tecniche della nonviolenza”, Libreria Feltrinelli, Milano 1967
- Antonio Vigilante, “Il pensiero nonviolento”, Edizioni del Rosone, Foggia 2004
- Lorenzo Milani, “L’obbedienza non è più una virtù”, Stampa Alternativa, Viterbo 1994
- Scuola di Barbiana, “Lettera a una professoressa”, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967
- Erich Fromm, “AVERE O ESSERE?”, ed. Mondadori, Milano, 1977
- <http://danilo1970.interfree.it>
- www.danilodolci.net
- Mangano Antonino, “*Danilo Dolci Educatore*”, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1992
- Documenti a cura del Centro per lo Sviluppo Creativo “Danilo Dolci”; di Amico Dolci
- Errico Malatesta, “L’anarchia e Il nostro programma”, ed. La Rivolta, Ragusa, 1993
- Giuseppe Barone, “La forza della nonviolenza; bibliografia e profilo biografico di Danilo Dolci”, Edizioni Dante & Descartes, Napoli, 2004
- Martha A. Ackelsberg, “Mujeres libres”, Zero in condotta, Milano, 2005
- Gaetano G. Perlongo (a cura di), *Danilo Dolci nell’accademia del villaggio globale*, URL <<http://danilo1970.interfree.it>>, 2000
- Edgar Morin, “Educare gli educatori”, Edup Roma, 2005
- Edgar Morin, “I sette saperi necessari all’educazione del futuro”, Raffaello Cortino Milano, 2001