

*Marcello Bernardi/Lamberto Borghi/Francesco
De Bartolomeis/Ivan Illich/David Koven/Mario
Lodi/Carlo Oliva/Andrea Papi/Ferro Piludu/
Salvo Vaccaro/*

● **EDUCAZIONE**
● **E LIBERTA'**



VOLONTA'

1/87

VOLONTA'

1/87

**laboratorio
di ricerche
anarchiche**

Collettivo redazionale
Rosanna Ambrogetti
Roberto Ambrosoli Nico Berti
Amedeo Bertolo
Eduardo Colombo
Rossella Di Leo
Marianne Enckell
Franco Melandri Ferro Piludu
Fabio Santin

Progetto grafico
Ferro Piludu

Redazione
Tiziana Ferrero
Luciano Lanza (responsabile)

Editrice A cooperativa a r.l
sezione Edizioni Volontà
registrazione Tribunale di Milano
numero 264 del 2/7/1982

una copia lire 7.000
abbonamento a quattro numeri:
Italia lire 20.000; estero lire 25.000;
via aerea lire 30.000; sostenitore lire 50.000

redazione: Volontà, via Rovetta 27
20127 Milano telefono 02/2846923

corrispondenza: Volontà, casella
postale 10667, 20110 Milano

versamenti c.c.p. 17783200,
intestato a Edizioni Volontà
C.P. 10667, 20110 Milano

distribuzione nelle librerie:
Consorzio distributori associati
via del Rondone 1, 40122 Bologna
telefono 051/556731

stampa:
arti grafiche sabaini
via casoretto 35 milano

<i>Ivan Illich</i>	
<i>Sull'isola dell'alfabeto</i>	7
<i>Lamberto Borghi</i>	
<i>L'educazione permanente</i>	35
<i>Marcello Bernardi</i>	
<i>Come rispettare il bambino</i>	51
<i>Francesco De Bartolomeis</i>	
<i>Scuola e società</i>	65
<i>Carlo Oliva</i>	
<i>Il libertarismo evanescente</i>	79
<i>Mario Lodi</i>	
<i>La creatività liberata</i>	89
<i>Ferro Piludu</i>	
<i>La realtà in cattedra</i>	97
<i>Andrea Papi</i>	
<i>Fuori dal contesto</i>	111
<i>David Koven</i>	
<i>Walden: alle frontiere dell'educazione</i>	125
<i>Salvo Vaccaro</i>	
<i>Costruiamo adesso la scuola di domani</i>	137

VOLONTA' ●

1/87 ●

*Le illustrazioni di questo
numero sono tratte dai lavori
di una ricerca linguistica svolta
dai bambini delle scuole
elementari di Paliano (Frosinone)*



E' possibile educare alla libertà? Come coniugare congiuntamente educazione e libertà? Questi gli interrogativi che stanno alla base del primo numero del 1987 di Volontà. Oggi, in effetti, i metodi di insegnamento e le modalità educative sono decisamente meno rigidi e autoritari di un tempo. Nel giro di alcuni decenni l'istituzione scolastica si è molto trasformata, molti tabù sono caduti, il docente non è più un'autorità indiscussa e incriticabile, la scuola si è aperta praticamente a tutta la popolazione giovanile. Segni tangibili di un discreto miglioramento. Soprattutto il pensiero pedagogico si è aperto a tematiche decisamente libertarie. A questo sviluppo positivo fa però da contrappeso uno scadimento, soprattutto in Italia, delle strutture scolastiche, l'obsolescenza dei programmi ministeriali, le condizioni precarie di tanta parte del corpo docente. Ma questo numero di Volontà non si sofferma sui problemi contingenti della scuola, anche se alcuni autori sfiorano questi temi. L'obiettivo è invece puntato sui nodi dell'insegnamento in quanto tale, sul senso della trasmissione del sapere e sui possibili percorsi per impostare un rapporto nuovo tra docente e discente. In pratica viene presentata un'opera corale in cui si alternano le voci di importanti teorici con quelle dei cosiddetti operatori di base. Così se Ivan Illich si interroga sul senso della nostra società alfabetiz-

zata rispetto a quelle orali per tratteggiarne le sostanziali differenze qualitative e per indagare sull'istruzione in quanto tale, gli fa eco Lamberto Borghi, ritenuto il maggior pedagogista italiano vivente, nel sottolineare l'importante apporto del pensiero anarchico e libertario alla moderna educazione. Alle sottili provocazioni intellettuali del pediatra Marcello Bernardi risponde indirettamente il docente di pedagogia Francesco De Bartolomeis sulla non autonomia scientifica di questa disciplina. Con Carlo Oliva, professore di liceo, si passa dall'ambito teorico a quello pratico: dopo tante fiammate innovative, quanto è rimasto di libertarismo nella scuola italiana? Il bilancio è positivo per Mario Lodi, maestro elementare e precursore in Italia di un insegnamento antiautoritario. Con Ferro Piludu e Andrea Papi vengono affrontati i problemi dell'educazione negli asili e nei primi anni della scolarità. Con David Koven e Salvo Vaccaro, infine, l'accento si sposta verso la progettualità utopica. Il primo racconta come è nata, come si è sviluppata e come vive oggi una scuola libertaria in California, ideata e voluta da un gruppo di anarchici statunitensi. Il secondo formula un interessante progetto, sia pur a linee generali, per costruire già oggi ambiti di educazione svincolata dalle strutture dell'attuale società autoritaria. In pratica un appello per gettare già oggi i germi di una futura società fondata sulla libertà. Un quadro composito, dunque, a più livelli, ma proprio per questo in grado di far intravedere le linee su cui muovere l'analisi e la pratica per immergere l'educazione nella libertà.



CORDO



CERVELLO

È-LUI<CHE-MI

COMANDA



IO RAGIONO → NE ← SONO FE

Ivan Illich / Sull'isola dell'alfabeto



L'autore di saggi autorevoli e famosi quali Descolazzare la società, La convivialità, Nemesis medica e Per una storia dei bisogni, sintetizza a grandi linee la storia dell'alfabetizzazione, le concezioni della comunicazione in diverse società ed epoche, gettando le basi per una ricerca fondata sulla fenomenologia storica dei presupposti della parola. Un'indagine che dovrebbe impegnare tutti coloro che non si limitano a ricerche generiche nel campo della istruzione, ma che vogliono indagare sull'istruzione in quanto tale.

Illich è nato a Vienna nel 1926, ha studiato scienze naturali, storia, filosofia e teologia. Trasferitosi nel 1950 a New York ha lavorato come prete in una comunità irlandese-portoricana, successivamente è stato prorettore dell'università di Portorico. Nel 1960 ha fondato a Cuernavaca, in Messico, il Cidoc, un centro interculturale di documentazione.

Per alfabetizzazione laica (*) intendo le conseguenze prodotte a livello simbolico dall'uso dell'alfabeto nelle cul-

(*) Il termine « laico » (*lay*, in inglese) è qui usato nel suo significato originario di « popolare », attinente cioè ad una condizione generica, non caratterizzata dall'esercizio di una professione determinata e specialistica. Non esistendo in italiano un termine moderno equivalente, è stato mantenuto nella traduzione, lasciando al lettore il compito di coglierne le sfumature, con l'ausilio della presente nota (ndr).

ture occidentali. Assai diversa dall'alfabetizzazione specialistica, che consiste nell'acquisizione della capacità di leggere e scrivere, l'alfabetizzazione laica corrisponde ad una forma peculiare di percezione, in cui il libro diviene il simbolo fondamentale di un nuovo modo di concepire se stessi e la propria collocazione. L'alfabetizzazione laica non può essere ridotta alla semplice diffusione di contenuti scritti al di fuori dell'ambito specialistico, tra persone che possono soltanto ascoltare ciò che viene letto loro. Il termine fa riferimento alla formazione di una struttura mentale definita da una serie di certezze, che si sono diffuse col processo di alfabetizzazione sin dal primo Medioevo. La persona che ha imparato a leggere e scrivere è certa che la parola possa essere congelata, che i ricordi possano essere archiviati e ritrovati, che i segreti possano essere incisi nell'animo e quindi svelati, che l'esperienza possa essere descritta. Quindi, per alfabetizzazione laica intendo un complesso di categorie che fin dal dodicesimo secolo ha determinato lo spazio mentale del popolo analfabeta non meno di coloro che sapevano leggere e scrivere.

È un nuovo tipo di spazio, entro il quale la realtà sociale viene ricostruita: si forma un nuovo intreccio di assunti basilari su tutto ciò che può essere visto e udito. Ho cercato di seguire l'evoluzione di questa struttura mentale a partire dal Medioevo, e il modo in cui sono venute a formarsi alcune certezze che possono costituirsi solo nell'ambito di essa. Spiegherò il processo di questa evoluzione, raccontando la storia del « testo ». Sono due i motivi per i quali la storia dell'alfabetizzazione laica s'impone all'attenzione di coloro che non si limitano a far ricerche genericamente nel campo dell'istruzione, ma vogliono indagare sull'istruzione come tale. Il primo è un nuovo impegno in campo educativo, che pone l'universalizzazione dell'alfabetizzazione specialistica come obiettivo da raggiungere entro l'anno Duemila. L'altro è la tendenza diffusa a sostituire il computer al libro come modello fondamentale di autopercezione.

Per quanto concerne il primo motivo, siamo tutti consapevoli del fatto che oggi si usano nuove tecniche psicolo-

giche, organizzative ed elettroniche per diffondere la capacità tecnica di leggere e scrivere. Bisognerebbe capire meglio *se e come* queste campagne per l'alfabetizzazione interagiscono con l'alfabetizzazione laica. Cinquant'anni fa Luria ha studiato i cambiamenti più importanti che intervengono nell'attività mentale di chi impara a leggere e scrivere. I processi cognitivi di queste persone cessano di essere meramente concreti e legati alle situazioni. I soggetti cominciano a trarre inferenze, non soltanto dalla propria esperienza pratica, ma sulla base di premesse formulate nella lingua. Da quando Luria ha compiuto i suoi studi nella Russia stalinista, si è appreso molto sui cambiamenti che l'alfabetizzazione specialistica induce nella percezione, nella rappresentazione, nel ragionamento, nell'immaginazione e nella coscienza di sé. Ma nella maggior parte delle ricerche si è presupposta l'esistenza di un nesso puramente casuale tra la capacità di leggere e scrivere dell'individuo e la nuova struttura mentale che il soggetto acquisisce. Come dimostrerò, alla luce della storia dell'alfabetizzazione laica, questo presupposto è errato. Fin dal Medioevo, le certezze proprie dell'impostazione mentale delle persone alfabetizzate si sono diffuse, nella grande maggioranza dei casi, attraverso mezzi che non erano necessariamente collegati con l'apprendimento della capacità di leggere e scrivere. Questo è un fatto che bisognerebbe tener presente nell'attuale dibattito su analfabetismo, semi-analfabetismo e post-alfabetizzazione. Il modo cui oggi si fa ricorso per diffondere la capacità della comunicazione scritta potrebbe risultare realmente sovvertitore per la mente alfabetizzata.

Mentre da una parte richiamo nuovamente la vostra attenzione sul fatto, testè menzionato, che la psicologia alfabetizzata non ha nulla a che vedere con la capacità individuale di leggere e scrivere, dall'altra intendo prendere in considerazione come tale psicologia sia venuta a formarsi. Nel corso dell'ultimo decennio, il computer si è sostituito al libro come metafora fondamentale della rappresentazione dell'io, delle sue attività e delle sue correlazioni con l'ambiente. Le parole sono state ridotte a « unità di messag-

gio », il discorso è stato ridotto all'« uso della lingua », la conversazione è diventata « comunicazione orale » e il testo è stato trasformato, da serie di rappresentazioni simboliche del suono, in una serie di « bit » (binari). Quello che voglio dire è che lo spazio mentale in cui si collocano le certezze dell'alfabetizzazione e l'altro spazio mentale, originato dalle certezze relative alla *Macchina che gira*, sono del tutto diversi. Studiare lo spazio mentale generato dall'alfabetizzazione laica mi sembra necessario per comprendere la natura di quest'altro spazio mentale radicalmente diverso, che sta diventando dominante ai giorni nostri. E proprio come l'alfabetizzazione laica è indipendente dalla cultura specialistica dell'individuo, così la personalità cibernetica è indipendente dall'abilità tecnica individuale nell'uso del computer.

Sono state poste solide fondamenta per la ricerca sulla personalità alfabetizzata. Vorrei solo lanciare un appello affinché i risultati di questa ricerca trovino applicazione in campo educativo, portando al riconoscimento dei controverosi postulati impliciti negli assiomi da cui scaturiscono le teorie educative. Il primo ad osservare la profondità della frattura epistemologica tra l'esistenza orale e quella alfabetizzata, è stato Millman Parry, una sessantina di anni fa. Grazie a lui, abbiamo imparato a riconoscere l'*Isola dell'Alfabetizzazione*, che emerge dal magma dell'oralità epica allorché lo scrivano trascrive quel canto di un bardo che chiamiamo *Iliade*. Il suo allievo Albert Lord ci ha convinti che i passi attraverso i quali si diventa bardi non possono essere compresi mediante gli stessi concetti che valgono per i passi attraverso cui si diventa uno scrittore di poemi. Eric Havelock ci ha dimostrato che i profondi mutamenti nel modo di ragionare e nel modo di percepire l'universo avvenuti nella Grecia del sesto e del quinto secolo, in concomitanza con l'apparire della « letteratura » e della scienza, possono essere compresi solo collegandoli a un processo di transizione dalla mente orale a quella alfabetizzata. Altri hanno studiato come l'invenzione unica e definitiva dell'alfabeto sia giunta fino all'India brahminica e di lì in Orien-

te. Le circostanze nelle quali i nuovi popoli europei sono stati introdotti nell'ambito della percezione alfabetizzata mi sono ben note, e quindi, in questa sede, trarrò i miei esempi più significativi da quell'epoca. Nel suo monumentale saggio dedicato all'influenza della stampa sulla cultura rinascimentale, Elisabeth Eisenstein ha analizzato un'altra trasformazione fondamentale subita dalla mente alfabetizzata in un'epoca successiva. L'antropologo Jack Goody ha attirato la nostra attenzione sull'« alfabetizzazione della mente selvaggia », un fenomeno perennemente in corso. E Walter Ong, negli ultimi due decenni, ha attinto alle ricerche di psicologi, antropologi e studiosi di epica per dimostrare che l'alfabetizzazione equivale a una tecnologizzazione della parola. Finora, tuttavia, nessuno ha tentato di tracciare una storia della mente alfabetizzata distinta dalla storia dell'alfabetizzazione specialistica. In effetti, è un compito scoraggiante, perché la mente alfabetizzata è contemporaneamente chiara e brillante, e viscida e sfuggente, come una medusa, di cui si possono discernere l'aspetto e le forme soltanto se la si osserva nel suo ambiente naturale.

Per dare forza al mio appello in favore di questa nuova direzione di ricerca, illustrerò come sono giunto alla mia attuale posizione. E lo farò criticando il mio stesso libro *De-schooling society* (Descolarizzare la società), in quanto peccava di ingenuità. Il mio travaglio è iniziato sedici anni fa, quando il libro era in procinto di essere pubblicato. Durante i nove mesi in cui il manoscritto è rimasto nelle mani dell'editore, ho maturato una crescente insoddisfazione per il testo che avevo scritto, il quale, sia detto per inciso, non auspicava l'eliminazione delle scuole. Di questo equivoco sono debitore a Cass Canfield, il titolare della casa editrice Harper, che ha dato il titolo alla mia creazione e così facendo ha tradito il mio pensiero. In realtà, il libro auspica la de-istituzionalizzazione delle scuole, come ad esempio è stata de-istituzionalizzata la Chiesa, negli Stati Uniti. Ma io ritenevo che la de-istituzionalizzazione della scuola potesse andare a vantaggio dell'istruzione, e in questo ho dovuto accorgermi che sbagliai. Ho visto che è mol-

to più importante invertire le linee di tendenza che fanno dell'istruzione un bisogno impellente, piuttosto che un dono gratuito, superfluo. E ho cominciato a temere che la de-istituzionalizzazione della chiesa educativa potesse condurre a una reviviscenza fanatica di molte forme di istruzione degradata. Norman Cousins ha pubblicato la mia ritrattazione sulla *Saturday Review* la stessa settimana in cui è uscito il libro. In quell'articolo sostenevo che la vera alternativa alla scolarizzazione non doveva consistere in un diverso tipo di istituzione educativa, o in un progetto che inserisse l'istruzione in tutti gli aspetti dell'esistenza, bensì in una società che promuovesse un atteggiamento diverso della gente verso gli strumenti. Da allora, la mia curiosità e le mie riflessioni si sono focalizzate sulle circostanze storiche che hanno determinato l'insorgere del concetto stesso di necessità dell'istruzione.

Per rendervi più facile il percorso, consentitemi di ricordare come ho iniziato a studiare i problemi dell'educazione. Ci sono arrivato dalla teologia. Come teologo mi sono specializzato in ecclesiologia, l'unica antica tradizione colta che, nell'analisi sociale, distingue fundamentalmente tra due entità: la Chiesa intesa come comunità visibile in cui lo spirito è incarnato, e la Chiesa intesa come una comunità alquanto diversa, quella della città o dello Stato. In questo dualismo è la sua stessa essenza. Incoraggiato da quindici secoli di ecclesiologia, vedevo nella Chiesa qualcosa di più che una semplice metafora della nuova *Alma Mater*. Volevo sottolineare sempre più la fondamentale continuità tra due agenzie solo apparentemente opposte, almeno nella misura in cui hanno definito il significato dell'educazione nel corso dei secoli.

Nell'ambito dell'ecclesiologia, ho sempre prediletto lo studio della liturgia. Questa branca del sapere esplora il ruolo che il culto ha nell'attuazione del fenomeno *chiesa*. La liturgia studia come i gesti e i canti solenni, le gerarchie e gli oggetti rituali non creano soltanto la fede, ma la realtà della comunità ecclesiale, che costituisce l'oggetto della fede stessa. La liturgia comparata insegna a distinguere i rituali mi-

topoietici (cioè quelli che producono miti) dai puri accidenti stilistici. Reso più sensibile da questi studi, ho cominciato a considerare in termini di liturgia anche quanto avveniva nelle scuole. E naturalmente, avvezzo com'ero alla liturgia cristiana, sono rimasto colpito dalla miseria stilistica così diffusa nelle scuole.

Ho cominciato a studiare il ruolo che la liturgia scolastica ha nella costruzione sociale della realtà moderna, e la misura in cui determina il bisogno di istruzione. Ho cominciato a discernere i segni che la scuola lascia nella struttura mentale dei suoi partecipanti. Ho concentrato l'attenzione sulla forma della liturgia scolastica, mettendo da parte non soltanto la teoria dell'apprendimento, ma anche la ricerca volta a misurare il raggiungimento degli obiettivi dell'apprendimento. Nell'articolo su *De-schooling society*, ho tentato una fenomenologia della scuola: a Brooklyn come in Bolivia, essa consiste in un'assemblea di individui appartenenti a determinate fasce di età, che si riuniscono intorno a un cosiddetto insegnante per tre-sei ore al giorno e per duecento giorni all'anno; in promozioni annuali, che sanciscono l'esclusione di coloro che hanno fallito, o li relega a livelli inferiori; in materie più particolareggiate e accuratamente scelte di qualsiasi liturgia monastica che si conosca. Ovunque le classi sono formate da 12-48 allievi e vi possono insegnare solo coloro che hanno assorbito queste litanie per molti anni più dei loro allievi. E dappertutto si ammette che gli allievi ricevano una cosiddetta istruzione, della quale si ammette che la scuola abbia il monopolio, e che questa istruzione sia necessaria per trasformare gli allievi in bravi cittadini, ciascuno dei quali dovrà essere consapevole del livello scolare raggiunto nella sua « preparazione alla vita ». Ecco, dunque, come la liturgia scolastica crea la realtà sociale nella quale l'istruzione è considerata un bene necessario. Già allora ero consapevole del fatto che un'educazione globale, vita natural durante, potrebbe sostituire, negli ultimi due decenni del ventesimo secolo, le funzioni mitopoietiche della scolarizzazione. Ma non sospettavo ancora ciò che ora propongo come argomento di ricerca: l'obso-

lescenza dei concetti-chiave tradizionali dell'istruzione alfabetica, poiché i termini che li definiscono sono usati in metafore adatte al computer. Allora non mi rendevo conto che la scuola potesse essere una delle maschere dietro cui si nasconde questo tipo di metamorfosi.

All'epoca in cui ero impegnato in queste riflessioni, l'impegno internazionale per lo sviluppo dell'istruzione era all'apice. La scuola era come un palcoscenico mondiale, sul quale si rappresentavano i presupposti nascosti del progresso economico. Il sistema scolastico dimostrava dove lo sviluppo ci avrebbe sicuramente condotto: a una stratificazione standardizzata a livello internazionale; a una dipendenza universale dai servizi; a una specializzazione controproducente; alla degradazione di molti per il benessere di pochi. Mentre scrivevo *De-schooling*, mi interessavano ancora soprattutto gli effetti sociali dell'istruzione, non la sua sostanza storica. Ero ancora convinto che, fondamentalmente, i bisogni educativi fossero, in una forma o nell'altra, una categoria storica della natura umana.

La fede nel presupposto non verificato che gli esseri umani appartenessero per natura alla specie dell'*homo educandus* ha cominciato a scemare a mano a mano che mi addentravo nello studio delle teorie economiche, da Mandeville a Marx (con René Dumont) e da Bentham a Walrass (con Elie Halevy), e anche a mano a mano che acquisivo conoscenza della natura storica delle mie certezze sulla scarsità leggendo Karl Polanyi. Ho imparato che in economia esiste un'importante tradizione critica, che analizza come costruzioni storiche i presupposti formulati dagli economisti delle più varie tendenze, e mi sono reso conto che l'*homo oeconomicus*, con il quale ci identifichiamo emotivamente e intellettualmente, è una creazione abbastanza recente. E così ho imparato che istruzione significa apprendere *in condizioni di scarsità dei mezzi atti a produrre l'istruzione stessa*, e che quanto viene definito come bisogno di istruzione non è che il risultato di convinzioni e di assetti della società che rendono scarsi i mezzi necessari alla cosiddetta socializzazione. Sempre nella medesima ottica, ho cominciato a notare che

i rituali educativi riflettono e rinforzano la fiducia nei valori dell'apprendimento in condizioni di scarsità, e di fatto creano tale fiducia. Anche se con successo finora limitato, ho cercato di spingere i miei studenti a fare in campo pedagogico ciò che altri hanno fatto in campo economico.

Polanyi ha dimostrato che lo scambio di beni ha preceduto di molti secoli, se non di millenni, l'economia di mercato. Gli scambi pre-economici erano attuati da una classe di barattatori, che agivano come diplomatici, più che come uomini d'affari. Commentando la *Politica* di Aristotele, Polanyi ha dimostrato che la tecnica mercantile, dove il valore del bene dipende dalla domanda e dall'offerta, di modo che il mercante ricava un profitto, è un'invenzione greca dell'inizio del quarto secolo. E io ho trovato un numero crescente di prove dimostranti che lo spazio concettuale nell'ambito del quale la *paideia* ha preso un significato paragonabile a quello di ciò che noi chiamiamo istruzione si è definito più o meno nella medesima epoca. Ciò che Polanyi ha chiamato *enucleazione* di una sfera economica formale nell'ambito della società è avvenuto nello stesso decennio in cui si è prodotta l'enucleazione di una sfera educativa formale. Nel medesimo secolo è anche cominciato ad esistere formalmente lo « spazio euclideo ». La sua creazione e il suo destino forniscono un'analogia che torna utile per dimostrare ciò che intendo per « spazio mentale ». Euclide ha formulato con grande cura gli assiomi sui quali fondava la sua geometria. Voleva che fossero ricordati come convenzioni. Tuttavia, oggi sappiamo che in un caso ha definito come assioma « evidente di per sé » qualcosa che in realtà aveva bisogno di un postulato. Quando Euclide ha stabilito assiomaticamente che due rette parallele non s'intersecano mai, egli presupponeva inconsapevolmente l'esistenza di un particolare spazio, quello spazio che oggi viene definito con il suo nome. Egli ha stabilito un presupposto che, rimanendo senza verifica, si è tramutato in certezza. E per duemila anni la tradizione colta occidentale ha considerato ciò del tutto naturale. Solo all'alba del nostro secolo Rieman ha dimostrato che, per un ma-

tematico, uno spazio in cui due rette parallele non s'intersecano mai è soltanto un caso particolare. Dopo che Rieman ha posto le basi della teoria della relatività, gli antropologi hanno osservato che in molte culture diverse dalla nostra non si ragionava in termini euclidei. In seguito, gli etnolinguisti hanno confermato che, ad esempio, gli Hopi e i Dagon parlano dello spazio e delle direzioni in modi che potrebbero essere tradotti più facilmente in termini di tensori matematici, piuttosto che in una qualsiasi delle lingue indo-germaniche. D'altro canto, gli storici hanno scoperto che le letterature antiche descrivevano lo spazio più accuratamente facendo riferimento agli odori, ai suoni e all'esperienza del movimento attraverso un'atmosfera, piuttosto che evocando esperienze visuali. Storici dell'arte come Panowski e filosofi come Susan Langer hanno sostenuto con argomentazioni la teoria secondo la quale quasi tutti gli artisti dipingono quel particolare spazio che loro stessi e gli uomini della loro epoca concepiscono. Non organizzano la propria percezione secondo la prospettiva creata da Durer, o secondo le coordinate cartesiane. La prospettiva, così si dice, è stata introdotta nella pittura per esprimere una nuova capacità di vedere il mondo secondo un'ottica prevalentemente egocentrica. Analogamente ai diversi paradigmi descrittivi che, secondo Kuhn, sono stati via via adottati in campo scientifico, gli storici dell'arte parlano di successivi paradigmi pittorici corrispondenti ad altrettanti modi peculiari di percepire lo spazio visuale.

Nessun tentativo storiografico paragonabile a quello sullo spazio economico e visuale è stato fatto finora per studiare il modo in cui si forma e si sviluppa lo spazio mentale, all'interno del quale prendono forma le idee pedagogiche. Ciò non significa che tutte le discipline accademiche siano rimaste prigioniere di quello spazio; significa soltanto che finora soltanto i non-educatori hanno contrastato seriamente questo confinamento mentale, ma le loro proposte non sono state accettate dagli educatori di professione. La scoperta della profonda differenza tra esistenza orale e alfabetica, ad opera di Millman Parry, avrebbe potuto indurre

gli educatori a rendersi conto dei postulati inconsapevolmente dati per scontati nei presupposti della loro professione. Ma la rilevanza della scoperta di Parry ai fini di una teoria storica dell'istruzione, finora non è stata riconosciuta.

Nella sua tesi di dottorato sugli epiteti omerici, Parry ha osservato per primo (nel 1926) che la transizione dall'oralità epica alla poesia scritta nella Grecia arcaica segna una rottura epistemica. Egli sosteneva che per la mente alfabetizzata è pressoché impossibile rendersi conto del contesto nell'ambito del quale il bardo pre-alfabetizzazione componeva i suoi canti. Nessun ponte che si fondi sulle certezze insite nella mentalità alfabetizzata può ricollegarci al tempo del magma orale. In questa sede non è possibile riassumere le conclusioni e le idee maturate negli ultimi cinquant'anni da Lord Havelock, Peadoby, Notopoulos e Ong, che sono quelli che mi hanno convinto. Ma per coloro che non conoscono i loro scritti sull'eteronomia tra epica orale e poesia scritta, consentitemi di esporre sinteticamente alcune delle salde convinzioni che io stesso ne ho tratto. In una cultura orale non vi possono essere parole come quelle di cui siamo abituati a cercare il significato nel dizionario. In quel tipo di cultura, tra un silenzio e l'altro ci può essere una sillaba o una frase, ma non il nostro atomo, la parola. I suoni sono alati, e s'involano prima ancora che si possa finire di pronunciarli. L'idea di fissare questi eventi su una riga, di mummificarli in vista di una resurrezione futura, è inconcepibile. Perciò, in una cultura orale la memoria non può essere concepita come un archivio o una tavoletta di cera. Sollecitato dal suono della lira, il bardo non cerca la parola giusta: un'espressione tratta casualmente dal repertorio tradizionale muove la sua lingua ad un ritmo adatto al canto. Il bardo Omero non si è mai affannato a cercare *le mot juste*. Invece Virgilio ha corretto e modificato l'*Eneide* fino al giorno della sua morte. Era già il prototipo del poeta scrittore, il geniale *Schriftsteller*.

Non a caso, l'equivalente dei nostri programmi era chiamato *Mousike* nelle scuole ateniesi del quinto secolo. Gli studenti imparavano a comporre; la scrittura è rimasta

un'abilità servile, esercitata soprattutto dai ceramisti, fino all'anno 400 circa, quando Platone ha cominciato a frequentare le scuole. Solo allora sono apparse le *materie*; solo allora il sapere delle precedenti generazioni ha potuto essere trasmesso con le stesse parole di quelle generazioni, in modo da poter essere commentato con parole nuove e originali dall'insegnante. La registrazione alfabetica è presupposto fondamentale di ciò che chiamiamo scienza/letteratura, così come è necessaria per distinguere tra pensiero e discorso. Platone, uno dei pochi giganti che hanno affrontato il problema della divisione tra oralità e letteralità, ha fatto della transizione dalla sempre nuova esperienza recente alla memoria scritta il soggetto del suo Fedro. Platone sapeva perfettamente che, con l'insegnante che cuce le parole (scritte), le quali di per se stesse non possono né parlare da sole né insegnare la verità agli altri, si stava inaugurando un'epoca del tutto nuova, e che l'uso dell'alfabeto avrebbe impedito il ritorno all'oralità del passato. Forse ancor più chiaramente di noi moderni, Platone si è reso conto che aveva aperto un nuovo spazio mentale, e che all'interno di esso nascevano concetti che prima sarebbero stati immaginabili, e che avrebbero dato un significato del tutto nuovo all'educazione di Lisia. Si possono perciò distinguere due cose, nella storia dei presupposti educativi: l'avvento dello spazio pedagogico, quello che oggi viene forse minacciato, e l'evoluzione di quella rete di concetti pedagogici che prende corpo all'interno di quello spazio.

Per dimostrare quanto si sia espanso uno di tali assiomi che stanno all'interno dello spazio alfabetizzato, e abbia acquisito un carattere dominante, sceglierò come oggetto del mio esame il *testo*. Il termine ha origini classiche: in latino significa principalmente *tessuto*, è solo raramente la composizione formata da un insieme organizzato di frasi. Al tempo della Bibbia di Lindisfarne il termine veniva dapprima usato come equivalente di sacra scrittura. Solo più tardi, nel quattordicesimo secolo, è stato effettivamente usato per esprimere il concetto che oggi diamo per scontato, un concetto che, come dimostreremo tra poco, era emerso

in forme diverse già duecento anni prima. Ed è proprio dell'emergere di quest'idea, o concetto, che intendo parlare, non dell'uso del termine.

Ho scelto come esempio l'idea del *testo* per due motivi: è un'idea importante nell'ambito della teoria educativa e (sia pur profondamente trasformata) ha un ruolo centrale anche nella teoria della comunicazione. Dalla metà del dodicesimo secolo in poi, il testo è un discorso tradotto in codice, in modo che l'occhio possa decifrarlo sulla pagina. Nella teoria della comunicazione, il termine indica una sequenza binaria qualunque. Il *testo* inteso come elemento-cardine nella mente alfabetizzata, invece, ha un inizio e una fine.

Per definizione, l'alfabeto è una tecnica per registrare i suoni del discorso in forma visibile. In questo senso, è molto superiore a qualsiasi altro sistema di notazione. Gli ideogrammi, i geroglifici e anche il beta-beto semitico privo di vocali costringono il lettore a comprendere il significato delle parole prima di pronunciarle. Solo l'alfabeto consente di leggere correttamente anche senza capire ciò che si legge. E infatti, per oltre duemila anni la decodificazione di una trascrizione alfabetica non poteva essere effettuata usando soltanto gli occhi. Leggere significava recitare, a voce alta o a mezza voce. Sant'Agostino, uno dei più famosi oratori del suo tempo, è rimasto sorpreso quando ha scoperto che si poteva leggere in silenzio. Nelle sue *Confessioni* racconta come aveva imparato a leggere senza far rumore e senza svegliare suo fratello. Benché occasionalmente la si praticasse, fino al settimo secolo la lettura silenziosa non aveva potuto entrare nell'uso corrente, perché non esistevano cesure, cioè spazi vuoti, tra le parole scritte. Soltanto poche iscrizioni monumentali erano decifrabili a vista, perché separavano una parola dall'altra. Sulle tavolette di cera, sui papiri e sulle pergamene ogni riga era formata da una sequenza ininterrotta di lettere. Di fatto non era possibile leggere, se non pronunciando le frasi a voce alta e ascoltandone il suono per comprenderne il significato. I semplici *motti* (frammenti di discorso enucleati dal contesto) erano praticamente illeggibili. Una sentenza destinata a essere tra-

scritta era un dettato: veniva pronunciata secondo le regole del *cursus*, la ritmica prosaica classica, oggi perduta. Se si riusciva ad azzeccare il *cursus* che il *dictator* aveva usato, si poteva leggere a vista. Ma il significato non emergeva dalla pagina finché il testo non veniva letto a viva voce.

Le cesure tra le parole sono state introdotte a fini didattici al tempo di Beda. Servivano a facilitare l'apprendimento del vocabolario latino da parte degli « stolidi novizi scozzesi ». Una conseguenza indiretta di questa innovazione è stata la trasformazione della tecnica di copiatura dei manoscritti. Fino ad allora, un monaco doveva dettare a vari copisti leggendo dall'originale, oppure ciascun copista doveva leggere a viva voce quante più parole la sua memoria uditiva era in grado di ricordare, per poi trascriverle « dettandole a se medesimo ». Gli spazi tra le parole hanno reso possibile copiare in silenzio. Ora l'amanuense poteva copiare i testi parola per parola. In passato, non sarebbe stato possibile trascrivere a vista righe formate da una sequenza ininterrotta di 30-50 lettere minuscole.

Benché i codici medioevali fossero scritti con parole chiaramente divise le une dalle altre, e non con righe formate da serie ininterrotte di lettere, il testo non era ancora leggibile agevolmente usando solo la vista. Ciò è stato possibile soltanto a partire dall'epoca di Bernardo e di Abelardo, grazie all'introduzione di svariate tecniche, alcune delle quali avevano precedenti nella tradizione araba e classica, mentre altre rappresentavano una novità assoluta. Queste nuove tecniche hanno contribuito a delineare e a diffondere un concetto sostanzialmente nuovo: quello di un testo distinto sia dal libro che dalla lettura. I capitoli hanno cominciato ad essere indicati con titoli e divisi al loro interno da sottotitoli. Capitoli e versi sono stati numerati. Si evidenziavano le citazioni con sottolineature in inchiostro colorato. Sono state introdotte le divisioni in paragrafi e, di tanto in tanto, anche glosse riassuntive. Le miniature hanno assunto un carattere meno esornativo e più illustrativo. Grazie a questi nuovi artifici, è stato possibile redigere sommari e indici degli argomenti in ordine alfabetico, e inserire nel testo

riferimenti da un capitolo all'altro. Il libro, che un tempo poteva essere letto soltanto da cima a fondo, ora consentiva ingressi casuali. Il concetto di consultazione ha assunto un nuovo significato. Anche il criterio con cui i libri venivano scelti è cambiato. All'inizio del dodicesimo secolo l'usanza imponeva ancora che l'abate, in certi giorni festivi di ogni stagione, estraesse solennemente i libri dal Tesoro della chiesa, dov'erano custoditi insieme ai gioielli e alle reliquie dei santi, e li esponesse nella sala Capitolare. Ciascun monaco ne prendeva uno, che doveva servirgli per la *lectio* dei mesi seguenti. Alla fine di quello stesso secolo, i libri in genere non venivano più tenuti sotto chiave in sagrestia, ma venivano conservati in un apposito locale, la biblioteca, ben ordinati su scaffali. I primi cataloghi comprendevano soltanto le opere conservate nella biblioteca di un singolo convento, ma verso la fine del tredicesimo secolo, sia Parigi che Oxford potevano vantare cataloghi generali unificati. Grazie a queste innovazioni tecniche, la consultazione dei libri, la verifica delle citazioni e la lettura in silenzio sono diventate pratiche comuni, e gli *scriptoria* hanno cessato di essere luoghi nei quali ciascuno doveva sforzarsi di ascoltare soltanto la propria voce. Finalmente, né gli insegnanti, né i vicini potevano più udire ciò che una persona stava leggendo. Anche per questo si sono moltiplicati i libri osceni ed eretici. A mano a mano che all'antica abitudine di citare attingendo a una memoria ben esercitata si sostituiva una nuova abilità, quella di citare direttamente dal libro, è cominciata a emergere l'idea di un *testo* indipendente da questo o quel manoscritto. Molte delle ripercussioni sociali che si è soliti attribuire all'invenzione della stampa, in realtà erano già state prodotte dalla possibilità di consultare i testi. L'antica abilità specialistica di scrivere sotto dettatura e leggere le righe ad alta voce si arricchiva ora della nuova capacità di contemplare ed esplorare il testo con gli occhi. E, seppure in modo assai complesso, la nuova realtà del testo e la nuova abilità specialistica hanno influenzato la mentalità alfabetizzata, comune sia alle persone colte che a quelle comuni.

Per motivi eminentemente pratici, per buona parte del quattordicesimo secolo la capacità di scrivere e lo status ecclesiastico hanno coinciso. La semplice capacità di scrivere il proprio nome e di compitare le parole era considerata prova dei privilegi ecclesiastici, e chiunque dimostrasse di possedere le suddette abilità poteva evitare la pena capitale appellandosi ad essi. Tuttavia, mentre la maggior parte dei chierici non possedeva abbastanza cultura da essere in grado di consultare il testo di un libro, nel tredicesimo secolo il testo è divenuto, per una vasta popolazione laica, metafora costitutiva del suo stesso modo di vivere.

Ai non medioevalisti, che tuttavia desiderassero una buona introduzione alle attuali conoscenze storiche circa lo sviluppo dell'alfabetizzazione laica in quell'epoca, consiglio un libro di Martin Clanchy, *From memory to written record* (Dalla memoria alla registrazione scritta). L'autore non vuole evidenziare il contributo che l'alfabetizzazione laica ha dato alla letteratura e alla scienza; mostra invece come la diffusione delle lettere abbia mutato l'autopercezione dell'epoca e le idee sulla società. In Inghilterra, ad esempio, il numero di documenti scritti per la certificazione dei passaggi di proprietà aumenta di cento e più volte tra l'inizio del dodicesimo e la fine del tredicesimo secolo. L'accordo scritto sostituisce l'accordo sulla parola, che è per natura orale. Il testamento sostituisce il pugno di terra che il padre metteva simbolicamente in mano al figlio prescelto come erede delle proprietà terriere. Anche in tribunale s'impone l'inconfutabilità dei decreti scritti. Il possesso, che si esercitava sedendosi sulla proprietà, perde importanza rispetto al possesso di un titolo inteso come detenzione, qualcosa che richiede l'uso delle mani. In passato vigeva l'usanza solenne di percorrere insieme all'acquirente l'estensione della proprietà che si voleva vendere; ora basta indicarla col dito, poi si lascia al notaio il compito di descriverla sulla carta. Anche l'illetterato acquisisce la certezza che il mondo si possiede attraverso la descrizione scritta: « per trenta passi a partire dalla roccia a forma di cane, indi in linea retta fino al torrente... ». Tutti tendono ad assumere il ruolo

di *dictator*, benché gli scrivani siano ancora un'esigua minoranza. Paradossalmente, persino i servi possiedono un sigillo, da apporre in calce ai propri *dettati*.

Ormai tutti registrano per iscritto ogni cosa, persino il diavolo. Nella sua nuova veste di scrivano infernale, raffigurato come diavolo scrivente, il demonio compare in alcune tarde sculture romaniche. Seduto sulla coda attorcigliata, è intento ad annotare ogni azione, parola e pensiero dei suoi clienti, in vista del giudizio universale. È della stessa epoca una rappresentazione del Giudizio Universale sul timpano sopra il portale d'ingresso di una chiesa. Vi è raffigurato Cristo, assiso sul trono in veste di giudice, tra le porte del paradiso e l'antro infernale, affiancato da un angelo che tiene il libro della vita aperto alla pagina in cui è scritto ciò che riguarda la povera anima in attesa del verdetto. Così, neppure il più umile contadino o la più misera sguat-tera possono entrare in chiesa attraverso quel portale, senza sapere che i loro nomi e le loro azioni sono annotati scrupolosamente nel testo del Libro celeste. Dio, come il padrone di casa, fa riferimento alla registrazione scritta di un passato che la comunità ha pietosamente dimenticato.

Nel 1215, il quarto Concilio lateranense rende obbligatoria la confessione auricolare. Il testo conciliare è il primo documento canonico che sancisce esplicitamente un obbligo che accomuna tutti i cristiani, uomini e donne. E la confessione interiorizza il senso del testo in due modi distinti: promuovere il senso della memoria e della confessione. Per un millennio, i cristiani avevano recitato le preghiere attenendosi alle versioni che circolavano all'interno della loro comunità, perciò con notevoli varianti da una località e da una generazione all'altra. Spesso le frasi erano deformate a tal punto, che potevano fors'anche suscitare pensieri pii, ma non avevano più alcun significato. Nel dodicesimo secolo i sinodi ecclesiastici tentano di porre rimedio a questo stato di cose e impongono al clero di tenere in esercizio la memoria dei laici, costringendoli a ripetere le parole del Pater e del Credo, così come sono scritte nel Libro. Quan-

do i penitenti andavano a confessarsi, dovevano dimostrare al sacerdote di sapere a memoria le preghiere, di aver acquisito quel tipo di memoria nella quale le parole rimangono incise. Soltanto dopo questa prova di memoria, il penitente poteva fare esaminare un'altra parte del suo cuore, la cosiddetta coscienza, nella quale erano registrati tutti i peccati commessi: le cattive azioni, le parole e i pensieri malvagi. Così, ora, anche l'io analfabeta che parla in confessione ha nuovi occhi alfabetizzati attraverso i quali percepisce se stesso come soggetto nell'immagine di un testo.

Il nuovo tipo di passato, congelato in forma scritta, è fissato indelebilmente tanto nel soggetto quanto nella società, tanto nella memoria quanto nella coscienza, tanto nei documenti quanto nei libri contabili. Descrizioni e confessioni firmate. E l'esperienza del se stesso individuale corrisponde a un nuovo tipo di soggetto legale, che prende forma nelle scuole di legge di Bologna e di Parigi e diviene, nel corso dei secoli e ovunque la società occidentale estende la sua influenza, la norma su cui si fonda il concetto di persona. Questo nuovo io e questa nuova società sono realtà che possono essere concepite soltanto nell'ambito della mente alfabetizzata. In una società fondata sull'oralità, un'affermazione passata può essere ricordata soltanto per mezzo di un'altra affermazione simile. Le parole non perdono le loro ali neppure nelle società in cui si usano forme di trascrizione non alfabetica: una volta pronunciate, se ne vanno per sempre. Le notazioni pittografiche o ideografiche suggeriscono al lettore idee, per esprimere le quali egli deve ritrovare ogni volta le parole adatte. Il testo alfabetico, invece, fissa il suono. Quando lo si legge, la frase pronunciata in passato dal *dictator* torna a essere presente. Diventa disponibile un nuovo tipo di materiale per costruire il presente: è costituito dalle precise parole che furono pronunciate da oratori ormai morti da tempo. E in un certo senso, verso la fine del Medioevo, l'avvento del testo visibile porta nel presente intere costruzioni del passato.

In una società fondata sull'oralità, un uomo deve tener

fede alla parola data. Egli conferma il proprio impegno verbale pronunciando un giuramento, che è una maledizione condizionale rivolta contro se stesso, nel caso mancasse alla promessa. Mentre giura si tocca la barba o i testicoli, pone a garanzia del voto la sua stessa carne. Quando un uomo libero giura, gli si crede, e ogni procedimento contro di lui viene sospeso. In una società alfabetizzata il giuramento perde valore rispetto al manoscritto. Non conta più la memoria, ma la registrazione. E, se non c'è registrazione, il giudice ha la facoltà di leggere nel cuore dell'accusato: perciò ricorre alla tortura. Si pone la domanda e le tenaglie aprono il cuore. La confessione sotto tortura sostituisce il giuramento e l'ordalia. Le tecniche inquisitorie insegnano all'accusato ad accettare l'identità tra il testo che il tribunale gli sottopone e l'altro testo, quello che è impresso nel suo cuore. L'identità dei due contenuti, quello dell'originale e quello della copia, può essere immaginata visivamente solo attraverso il confronto di due testi. In una miniatura del 1226 si trova la prima raffigurazione conosciuta di un nuovo funzionario, il *corrector*, che si china sopra la spalla dello scrivano per controllare l'identità di due documenti. È sempre una tecnica di specialisti della scrittura, quella che si trova riflessa nel nuovo regime giuridico delle prove, che impone al giudice di verificare le dichiarazioni dell'accusato con la verità racchiusa nel profondo del suo cuore.

La mente alfabetizzata implica una profonda ricostruzione dell'io laico, della coscienza laica, della memoria laica, non meno che della concezione laica del passato e della paura laica di dover fare i conti con il libro dei peccati nell'ora della morte. Naturalmente, sia gli illetterati che i colti condividono questi nuovi elementi, che vengono trasmessi efficacemente al di fuori delle scuole e degli *scriptoria*. Finora, questo aspetto è stato quasi del tutto ignorato dagli storici dell'istruzione, che hanno concentrato la loro attenzione soprattutto sull'evoluzione della capacità tecnica di leggere e scrivere, ed hanno visto in queste trasformazioni

dello spazio mentale soltanto un sottoprodotto di alcune abilità da scrivani. Hanno osservato l'enorme aumento del consumo di cera per sigilli nelle cancellerie; sanno dirci che intorno alla metà del dodicesimo secolo, per le necessità di un processo penale, perdevano la pelle in media una dozzina di pecore, mentre un secolo più tardi la quantità di pergamene utilizzata avrebbe richiesto molte centinaia di pelli. Gli storici hanno studiato l'evoluzione dell'alfabetizzazione laica, o, più in generale, la nuova configurazione assunta dalla mente alfabetizzata, ma nella maggior parte dei casi hanno osservato come essa si è formata tra chierici: come la nuova coscienza di sé è diventata terreno di indagine psicologica, nelle autobiografie di Guibert e Abelardo; come la nuova logica e la grammatica scolastiche presupponessero la testualizzazione visuale della pagina. Qualcuno si è chiesto come mai sempre più spesso i racconti *fabliaux*, i resoconti dei viaggi e le omelie venissero scritti per essere letti dinanzi a un vasto pubblico, e come ciò abbia influito sullo stile in cui le opere erano composte. Ma, ovviamente, sebbene le scuole, gli *scriptoria* e le innovazioni tecniche dell'alfabetizzazione specialistica fossero essenziali per la diffusione della mentalità alfabetizzata, tutto ciò ha un'importanza secondaria ai fini della diffusione di tale mentalità tra la maggioranza delle persone, che pure, anche in mancanza di questi ausili, l'hanno assunta con rapidità sorprendente.

Gli esempi che ho citato, che risalgono tutti al dodicesimo secolo (il periodo che conosco meglio), mostrano quale influenza può avere, sulla formazione della mente alfabetizzata di una determinata epoca, l'introduzione di una particolare tecnica di lettura e scrittura. E illustra anche l'effetto che il testo visibile ha avuto in quel momento su una serie di altri concetti, la cui formazione dipendeva dall'alfabeto. In particolare, concetti come quelli dell'*io*, della coscienza, della memoria, della descrizione possessiva, dell'identità. È compito degli storici controllare come questo insieme concettuale si sia trasformato nelle epoche successive, sotto l'in-

fluenza della *narratio* tardo-medioevale, delle edizioni critiche rinascimentali di testi a carattere narrativo, della stampa, della grammatica vernacolare, del lettore, e così via. In ogni fase, lo storico dell'educazione ricaverebbe maggiore ispirazione iniziando a indagare sulle prove di nuovi ambiti dell'alfabetizzazione laica, piuttosto che sui nuovi ideali e sulle nuove tecniche degli insegnanti. Tuttavia, il mio appello per la ricerca non è motivato soprattutto dall'interesse che nutro per questo aspetto negletto dell'indagine educativa, attinente ai fenomeni che si verificano nello spazio culturale dell'alfabeto. Il motivo principale per cui auspico che si faccia questa ricerca è dato dall'urgenza di esplorare quello stesso spazio, in quanto mi sento in prima persona minacciato dalla sua riduzione.

Ricordo ancora uno shock avuto a Chicago nel 1964. Sedevamo intorno a un tavolo per un seminario. Di fronte a me stava un giovane antropologo. Nel momento culminante di quella che pensavo fosse una conversazione, costui mi ha detto « Illich, lei non riesce a coinvolgermi, non riesce a comunicare con me ». Per la prima volta nella mia vita qualcuno si era rivolto a me non come a una persona, ma come a un ricetrasmittitore. Dopo un attimo di sconcerto, mi sono infuriato. Una persona viva, con la quale credevo di dialogare, considerava il nostro dialogo come qualcosa di molto più generale: « una forma di comunicazione umana ». Mi è venuta in mente la descrizione freudiana dei tre casi di grave violenza che la cultura occidentale ha dovuto subire, quando il sistema eliocentrico, la teoria dell'evoluzione e la teoria dell'inconscio hanno dovuto essere integrate tra le certezze quotidiane. È stato allora, vent'anni or sono, che ho cominciato a riflettere sulla profondità della frattura epistemologica che oggi propongo di esplorare. Ho il sospetto che essa ci condurrà più a fondo delle fratture evidenziate da Freud, e certamente è correlata più direttamente al soggetto con cui l'educatore ha a che fare.

Solo dopo molti anni di ricerche sulla storia di quello spazio concettuale emerso per la prima volta nella Grecia

arcaica, sono riuscito a rendermi conto di quanto lontano dallo spazio della mente alfabetizzata venga esiliato colui che accetta il computer come metafora. Infatti sta emergendo un nuovo spazio mentale, i cui assiomi generativi non sono più fondati sulla codifica dei suoni del discorso tramite la notazione alfabetica, bensì sulla possibilità di immagazzinare e di manipolare l'informazione sotto forma di bit binari. Non propongo di studiare gli effetti che il computer, in quanto strumento tecnico, ha sulla conservazione di registrazioni scritte e sull'accesso alle medesime; né propongo di studiare come lo si possa usare per insegnare l'abbicci o quali siano gli spazi che il computer lascia allo stile e alla composizione. Invito piuttosto a riflettere su una serie di termini e di idee, che collegano e uniscono tra loro una nuova serie di concetti, la cui comune metafora è il computer, e che non sembra appartenere allo spazio dell'alfabetizzazione, nell'ambito della quale ha inizialmente preso forma la pedagogia.

Nel richiamare l'attenzione su questi problemi, voglio evitare la tentazione di assegnare alla macchina elettronica qualsiasi funzione casuale. Come hanno sbagliato gli storici che sostenevano che senza la stampa la mente occidentale non sarebbe stata plasmata dal pensiero lineare, così sarebbe sbagliato ritenere che il computer in sé costituisca una minaccia per la sopravvivenza della mente alfabetizzata. La combinazione di piccoli artifici tecnici negli *scriptoria* dei monasteri duecenteschi ha creato il testo visibile, nel quale un'evoluzione assai complessa di stili di vita e immaginario alfabetizzati ha trovato il proprio specchio ideale, secoli prima che Gutenberg incidesse il suo primo carattere. E credo che in futuro gli storici vedranno una relazione analoga tra il computer e l'atrofizzazione dello spazio alfabetizzato. In circostanze troppo complesse perché se ne possa far cenno, al culmine del processo di sviluppo economico ed educativo, nel secondo quarto del ventesimo secolo, la rete di assiomi alfabetizzati si è indebolita e il nuovo spazio o struttura mentale ha la propria metafora nella *Macchina*

che gira. Non sarebbe sensato indicare in questa sede il modo in cui si potrebbe studiare questa nuova frattura. Ma rievocando una storia narrata da Orwell, spero di dare credibilità alla mia convinzione, secondo la quale l'esplorazione della suddetta frattura è fondamentale per qualsiasi ricerca su ciò che dovrebbe essere l'educazione.

È importante ricordare che, all'epoca in cui Orwell lavorava al 1984, il linguaggio della teoria del ruolo, che Mead, Linton e Murdock avevano coniato nel 1932, stava appena entrando nell'uso in sociologia. Il vocabolario cibernetico era limitato ai laboratori. Come romanziere, Orwell ha colto lo spirito del tempo e ha inventato la parabola di uno spazio mentale, i cui elementi non avevano ancora nome. Egli ha riflettuto sugli effetti che il trattamento del discorso come comunicazione avrebbe avuto sulle persone, prima ancora che fosse disponibile un computer su cui plasmarlo. Nel 1945 la Western Union ha pubblicato un annuncio sul *New York Times*, offrendo impiego a « portatori di comunicazioni », un neologismo eufemistico per indicare i fattorini addetti a recapitare messaggi. Questo è considerato il primo caso in cui il termine « comunicazione » è stato usato nel suo significato attuale.

Perciò, la Neolingua di Orwell è assai più che una caricatura del linguaggio propagandistico o una parodia dell'inglese di base che per un certo periodo, negli anni Trenta, l'aveva affascinato. Al termine del romanzo, la Neolingua diventa per lui il simbolo di qualcosa che all'epoca non aveva un equivalente in lingua inglese. Ciò risulta chiaro quando O'Brien, della Psicopolizia, dice a Smith, mentre lo sottopone a tortura: « Noi non ci contentiamo di distruggere i nostri nemici, noi li trasformiamo... Lo convertiamo [l'eretico]... gli diamo una forma del tutto nuova... Ne facciamo uno dei nostri, prima di ucciderlo... rendiamo perfetto il cervello, prima di farlo saltare ». A questo punto Smith, l'anti-eroe del romanzo, crede ancora che le parole di O'Brien debbano aver senso per chi le pronuncia. Ma poco dopo, Smith viene privato della sua mente alfabetiz-

zata. Deve convincersi che il mondo di O'Brien è anonimo e senza senso, e che la terapia alla quale viene sottoposto ha lo scopo di portarlo a farne parte.

Winston Smith lavora al Ministero della Verità. È specializzato nella manipolazione del linguaggio, nel fare propaganda utilizzando una caricatura dell'inglese di base. Effettua distorsioni estreme, che possono essere concepite soltanto da una mente alfabetizzata. O'Brien ha il compito di condurlo in un mondo del tutto nuovo, in uno « spazio » che Smith deve prima comprendere, poi accettare. O'Brien gli dice: « Ora dimmi un po' perché ci teniamo così stretti al potere... Su, parla! ». Immobilizzato dai legacci, Winston risponde: « Voi ci governate per il nostro bene. ... Voi credete che gli uomini non sono capaci di governarsi da sé... ». Questa risposta, che avrebbe soddisfatto l'inquisitore di Ivan nel racconto di Dostoevskij, fa infuriare O'Brien, che infligge a Winston una scarica elettrica più forte. « Il Partito ricerca il potere esclusivamente per i suoi propri fini ». O'Brien sostiene che lo Stato è il potere, e precedentemente aveva fatto capire a Smith che quel potere consisteva nella capacità di scrivere il libro. Winston dev'essere una riga di quel libro, scritto o riscritto dallo Stato. « Il potere consiste nel fare a pezzi i cervelli degli uomini », dice O'Brien, « e nel ricomporli in nuove forme e combinazioni di nostro gradimento ». La tortura fa capire a Winston che la Neolingua non è una forma distorta dell'inglese, bensì uno scambio di conoscenza insignificante, senza motivazione e senza identità. Quando O'Brien gli mostra quattro dita e dice che sono « tre », Winston deve capire il messaggio, non chi lo pronuncia. In mancanza di un termine inglese per indicare lo scambio di unità di messaggio tra macchine, Orwell chiama questo tipo di interrelazione « solipsismo collettivo ». Senza conoscere la parola appropriata, cioè « comunicazione », Winston arriva a comprendere il mondo in cui opera lo Stato di O'Brien. Ma Orwell insiste: la semplice comprensione di quel mondo non è sufficiente, bisogna accettarlo.

Per arrivare ad accettare la propria esistenza senza significato e senza identità, Winston deve essere sottoposto alla terapia definitiva nella « Stanza 101 ». Soltanto dopo aver tradito, egli accetta se stesso come parte di « un mondo fantastico, nel quale le cose accadono come dovrebbero », cioè su uno schermo. E per accettare di essere soltanto una unità di messaggio di un potere senza senso, Winston deve prima cancellare la propria identità. Né la violenza né il dolore riuscirebbero a spezzare quella che Orwell chiama la sua « dignità ». Per diventare privo di identità, come O'Brien, Winston deve tradire Julia, il suo ultimo amore. In seguito, quando i due amanti di un tempo s'incontreranno, ormai ridotti a gusci vuoti, sapranno che nella stanza 101 avevano inteso veramente dire ciò che avevano detto. Il tradimento di se stesso dinanzi ai topi era stato l'ultimo atto intenzionale di Winston. Secondo Orwell, soltanto il tradimento poteva integrare la vittima nel sistema solipsistico di comunicazione insignificante dei suoi aguzzini.

Ecco, vi ho raccontato la mia favola. È la storia dello Stato che si è trasformato in computer, e degli educatori, che programmano le persone in modo che si liberino di quella distalità tra identità e io, che era fiorita nell'ambito dello spazio alfabetizzato. Le persone imparano a definire se stesse come « il mio sistema », e a inserirsi come righe appropriate nel mega-testo. Nel romanzo Orwell parla con ironia. Racconta qualcosa di più che una storia ammonitrice, ma non descrive cose che riteneva realmente possibili. Ha rappresentato simbolicamente lo Stato che sopravvive alla società; la comunicazione tra interpreti di ruoli che sopravvivono alla mente alfabetizzata; persone che sopravvivono al tradimento della propria dignità. Per Orwell, 1984 era il simbolo di qualcosa di impossibile, che il suo genio giornalistico faceva sembrare imminente. Retrospectivamente, Orwell può sembrare ottimista. Egli pensava che la mente cibernetica si sarebbe diffusa soltanto per effetto di un'intensa istruzione. Di fatto oggi molte persone accettano il computer come metafora-chiave di loro stessi e della loro collo-

cazione nel mondo, senza bisogno di una stanza 101. E lo fanno con una competenza nell'uso della macchina non superiore a quella che i laici del tredicesimo secolo avevano nell'uso della penna e della pergamena. La mente cibernetica divora un nuovo tipo di laico, privo di assistenza da parte degli organi preposti all'educazione. Questo è il motivo per il quale all'inizio di questo scritto richiama l'attenzione su due quesiti che vengono posti raramente. Innanzi tutto, v'è ragione di credere che il nuovo interesse delle istituzioni educative nei confronti di una universalizzazione della capacità *tecnica* di leggere e scrivere possa, di fatto, rafforzare e diffondere la struttura mentale alfabetizzata? In secondo luogo, non è forse che la scuola è diventata un rito d'iniziazione che introduce alla mente cibernetica, celando a coloro che la frequentano la contraddizione tra i valori dell'alfabetizzazione che pretende di servire, e l'immagine computeristica che vende?

Con queste riflessioni spero di aver chiarito l'argomento e la necessità di intraprendere quanto prima la ricerca in questo campo. Una ricerca fondata sulla fenomenologia storica dei presupposti della parola. Solo la tecnica alfabetica ci consente di registrare il discorso e di concepire questa registrazione (alfabetica) come il linguaggio che usiamo parlando. Da questo presupposto sono determinati un certo modo di vedere il passato e di educare i giovani. La ricerca che auspico potrebbe iniziare a identificare i presupposti caratteristici e adatti all'istruzione solo nell'ambito di questo spazio mentale.

Poi la ricerca potrebbe cercare di scoprire fino a che punto i colti e gli illetterati condividono quella peculiare struttura mentale che si forma nelle società che usano l'alfabeto. Risulterebbe che la mente alfabetizzata è una stranezza storica, originaria del settimo secolo. Inoltre la ricerca potrebbe proseguire nell'esplorazione di questo spazio, che ha caratteristiche uniformi, ma tali da consentire le più svariate distorsioni e trasformazioni. Infine la ricerca sancirà l'eteronomia dello spazio alfabetizzato rispetto agli altri

tre mondi: quello delle società orali, quello delle società in cui si usano notazioni non alfabetiche e infine quello della mente cibernetica.

Come potete constatare, il mio mondo è quello dell'alfabetizzazione. Mi trovo a mio agio soltanto sull'isola dell'alfabeto. Ma vi convivo con molte altre persone, che non sanno né leggere né scrivere, ma la cui struttura mentale è fondamentalmente alfabetizzata, come la mia. Anche queste persone sono minacciate, come me, dal tradimento di quei chierici che dissolvono le parole del libro in un unico codice di comunicazione.

traduzione di Michele Buzzi

CARNE-
OCCA
CUORE

CORRADO

10

UN
RE

CERVELLO

NE-SONO-FELICE-LOH
MI-COMAND

BUDELLA

RAGIONE

BOCCA

MANI
OLECCHIE
PIEDI

GAMBE-GUANC
OCCHI TESTA
PELLE GOLA

Lamberto Borghi / *L'educazione permanente* ●



Rispetto al problema della libertà, l'anarchismo è senza dubbio il pensiero più avanzato, perché l'anarchismo è il processo stesso di sviluppo della libertà. E inoltre non vi può essere vero anarchismo senza educazione, cioè un processo che penetra tutta la vita e quindi la società. Così il più autorevole pedagogista italiano vivente dichiara la sua dimensione libertaria, una dimensione che ha permeato in modo inconfondibile la sua vasta produzione teorica.

Nato a Livorno nel 1907, Lamberto Borghi si è laureato in filosofia nel 1929 con una tesi su Erasmo da Rotterdam, dove ha delineato alcuni fondamentali convincimenti di carattere pacifista e non-violento. Colpito nove anni più tardi dalle leggi razziali, è costretto ad emigrare negli Stati Uniti. Qui stringe amicizia con molti intellettuali antifascisti, tra i quali Lionello Venturi, Gaetano Salvemini, Nicola Chiaromonte. In questo periodo lavora in molte università statunitensi, tra cui la Yale University, dove collabora con il filosofo Ernst Cassirer. In America matura e porta a termine una grande opera, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, che poi egli stesso traduce in lingua italiana e che vede la luce nel 1951. Una volta ritornato in Italia, inizia una lunga collaborazione con Aldo Capitini, per la propagazione delle idee non-violente e pacifiste. Nel 1952 diventa ordinario di pedagogia ed è chiamato dapprima a Palermo, poi a Torino, dove succede ad Angiolo Gambaro, infine, nel 1955 a Firenze, dove ricopre il prestigioso insegna-

mento che era già stato di Ernesto Codignola. E' rimasto professore in questa università fino al 1982, anno della sua uscita di ruolo e della sua nomina a professore emerito.

Borghi è stato il primo studioso che ha fatto conoscere in Italia il pensiero di John Dewey, con un libro che è diventato un classico (*John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze 1951) e con una serie di saggi e articoli sull'argomento. Altre sue opere fondamentali, sulle quali si sono formate intere generazioni di insegnanti, pedagogisti e studiosi, sono: *Il fondamento dell'educazione attiva*, Firenze 1951, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze 1953, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze 1962, *Scuola e comunità*, Firenze 1964, *Scuola e ambiente*, Firenze 1964. Tutte queste opere sono state ristampate innumerevoli volte. Non si contano, inoltre, gli articoli e i saggi editi in riviste italiane e straniere. Attualmente stanno per uscire due suoi libri, che riassumono le sue ricerche e le sue riflessioni recenti: *Problemi e maestri dell'educazione* e *Presente e futuro dell'educazione*. Può essere considerato senz'altro uno dei maggiori pedagogisti italiani viventi.

Il titolo di uno dei tuoi libri più importanti, Educazione e autorità nell'Italia moderna, sembra evidenziare una sorta di equivalenza tra educazione e autorità, quasi che il termine educazione stesse in contrapposizione a quello di libertà? C'è nel tuo pensiero un'identità fra libertà ed educazione?

Nello scrivere quel libro, in effetti, il mio proposito era quello di mostrare la persistenza dell'influenza della tradizione autoritaria nella vita del pensiero e delle istituzioni sopra l'educazione. Non era quello di contrapporre l'autorità all'educazione, ma far vedere come l'autoritarismo aveva inciso fino al fascismo, ma anche prima nel periodo liberale, sul pensiero e sulle strutture dell'educazione. Il testo, quindi, ha rappresentato una specie di diagnosi dell'incidenza dell'autoritarismo nella vita culturale ed educativa italiana nel secolo scorso, e di buona parte di questo. Noi non ci salviamo da questo autoritarismo. Ho mostrato l'autoritarismo nei cattolici, negli hegeliani, nei socialisti stessi, oltre che, naturalmente, nei fascisti. Quindi l'educazione italiana

È stata inficiata da questa influenza autoritaria, non si è saputa sottrarre a questa linea, anche se ci sono personalità naturalmente che non possono essere ricondotte al motivo autoritario. Non è che educazione e autorità coincidano in astratto, ma hanno coinciso nella cultura della vita italiana. Vorrei anche dirti che il mio libro venne scritto tra il 1944 e il 1948. In quegli stessi anni il gruppo dei ricercatori, in gran parte di origine tedesca, raccolti attorno ad Adorno, stava scrivendo il grosso volume sulla personalità autoritaria, che venne pubblicato nel 1950 ed edito in Italia nel 1973. È molto importante questa coincidenza: io da un punto di vista storico, e guardando all'Italia, loro da un punto di vista teorico generale, cioè filosofico, antropologico, sociale, psicologico, convergevamo sulla ricerca dell'autoritarismo, la quale aveva un'importanza di carattere non soltanto pedagogico, ma anche ideologico e filosofico.

Io, però, insisto nella mia supposizione: c'è nel tuo pensiero una sorta di equivalenza tra educazione e libertà?

Questa è una domanda simpatica alla quale rispondo molto volentieri. Secondo me, non c'è educazione che non sia autoeducazione. Educare significa soprattutto apprendere. Per me vale più l'apprendimento, che la trasmissione da una persona ad un'altra, da un'istituzione ad una persona.

Scusa, apprendere in che senso?

Voglio dire che l'importante è quello che uno riesce a sviluppare da se stesso, sia da un punto di vista psicologico, sia da un punto di vista sociologico. Non vi può essere formazione che non sia autoformazione. In questo senso educazione e libertà coincidono. Educare significa essenzialmente educarsi. Ora, uno può avere anche un aiuto, una suggestione, però questa suggestione diventa educativa nella misura in cui attiva delle forze latenti o già in atto nell'individuo.

Quindi, l'educazione come autoformazione sarebbe l'equivalente del concetto di libertà nel campo dell'educazione?

Precisamente. Per me educazione e libertà coincidono.

Hai detto che educazione e libertà coincidono, se si intende educazione come autoeducazione. Tenendo fermo questo

paradigma, potresti adesso definire il concetto di autorità, sempre dal punto di vista pedagogico?

Se uno cerca di formare l'individuo agendo dall'esterno, trasmettendogli delle nozioni o inculcandogli dei modi di comportamento che non sono dell'educando, giovane o adulto che sia, ma sono propri del soggetto che educa, allora non abbiamo più la coincidenza tra l'educazione e la libertà, ma abbiamo la coincidenza tra l'educazione e l'autorità.

Va bene, ma come si supera l'inevitabile rapporto unidirezionale tra educatore ed educando? Come si può rendere non autoritaria la trasmissione di sapere inerente a ogni educazione? È possibile dare una conoscenza che non sia unidirezionale e comunque è possibile saltare il passaggio fondamentale del trasmettere quella serie di cose che inevitabilmente formano, plasmano ogni soggetto posto in queste situazioni?

A mio avviso è possibilissimo. In realtà la trasmissione è necessaria, ma nella misura in cui si tratta di colmare delle lacune di informazione. Importante è che ci sia un'informazione coscienziosa, un'informazione esatta, un'informazione rispettosa delle idee e dei fatti. Però, quest'informazione viene data a chi la chiede, a chi ne ha bisogno. Il soggetto, che viene informato, è sempre l'attore della propria formazione. In altri termini, noi abbiamo una collaborazione, abbiamo un circolo, abbiamo, appunto, un rapporto bidirezionale, non unidirezionale. La vera educazione è sempre questa fin dall'inizio: il bambino piccolo ha dei bisogni, evidentemente, e questi bisogni devono essere soddisfatti. Se questi, invece, non sono recepiti e capiti dall'educatore, ma sono inculcati nel bambino, questo ne soffre e sarà poi deformato nella sua formazione. Quindi educazione e libertà hanno inizio con la vita stessa.

Ma il rapporto tra docente e discente non è solo un rapporto dove il docente trasmette dei dati, dei problemi, dove la scuola può essere considerata una sorta di agenzia di informazione, la quale smista la conoscenza in modo neutro. L'istituzione scolastica è anche un luogo dove, oltre all'istruzione intesa in senso puramente tecnico, viene trasmessa

anche l'educazione, vale a dire quell'insieme logico e articolato di valori sociali, politici e religiosi che presiedono alla stessa istruzione. Essi sono i fondamenti della società, entro cui si svolge il rapporto di continuità educativa tra una generazione e l'altra. In questo senso la formazione dell'educando si risolve sempre in una forma di delimitazione delle sue facoltà, si risolve cioè in una direzione ben precisa. Allora, come deve essere concepita a questo punto l'educazione?

Il soggetto è sempre immerso in un ambiente, cioè in rapporti sociali, in un gruppo. Tale gruppo non soltanto ha delle conoscenze che trasmette ai suoi membri, ma possiede anche dei valori. L'individuo, vivendo in un determinato ambiente, non solo nella scuola, ma pure in un ambiente comunitario più vasto, assimila questi valori, ne fa parte, finché essi entrano nella sua personalità. Ciò deriva dall'esempio di vita che danno coloro con i quali egli vive: la famiglia, gli insegnanti, in generale tutti i membri della società. In questo senso non è possibile svilupparsi o educarsi senza assimilare non soltanto nozioni, ma anche valori.

L'importante, però, è che questi valori rispondano a dei momenti di sviluppo della personalità del soggetto, cioè che si inseriscano in azioni che egli compie. Così la stessa istruzione deve rispettare la logica interna che presiede all'acquisizione della conoscenza da parte dell'educando.

Questi avverte, quando si rapporta ai grandi valori, cosa è un'opera di bellezza, di bontà, di giustizia, che cosa è una verità. Sono questi i quattro grandi valori: bellezza e verità nel campo teoretico, giustizia e bontà nel campo etico. Io accetto la quadripartizione capitiniana che riforma quella crociana, nel senso che questa sostituisce la giustizia all'utilità. Però, dopo aver vissuto questi valori nella comunità, e in un certo modo collaborato a far sì che essi fioriscano non soltanto nella generazione anziana ma anche nella nuova generazione, l'educando ha la possibilità di creare nuovi valori, di aggiungere ai valori esistenti qualcosa che deriva da lui stesso e che costituisce il suo contributo: egli si delinea come creatore di nuovi valori. Quello che è importante nell'educazione è questa possibilità di esercitare e di promuovere

re il nuovo: l'esempio dei valori presenti deve permettere la possibilità di aggiungere qualcosa all'esistente. Il fanciullo è il creatore di nuovi valori: questa è la sua funzione nella vita.

Ma come si possono creare nuovi valori? Ad esempio, la tua generazione cosa doveva o poteva aggiungere all'esistente?

Il culto della guerra e della violenza non è mai cessato. Tutti i nostri maggiori pensatori hanno operato come volontari in guerra: parlo anche di Salvemini, Lombardo Radice, lo stesso Mazzini. Noi ci troviamo in una situazione diversa. Per noi, oggi, il nostro valore fondamentale è la non-violenza. Mi pare che sia molto importante questa aggiunta.

Posti i quattro grandi valori, il problema dell'educatore è quello di indirizzare su grandi linee l'allievo verso tale meta. A questo punto chi educa si trasforma in un pilota invisibile, affinché il fanciullo scopra questi valori da sé, o deve anche agire attivamente, sia pure con affetto, premendo quindi con determinazione sulla libertà dello stesso allievo? Voglio dire: si può, a volte, educare alla libertà con mezzi che non sono propri della libertà? Facciamo un esempio: se un allievo ha una tendenza spiccata alla violenza e alla prepotenza, l'educatore cosa deve fare? Deve limitarsi a una educazione passiva o deve intervenire con forza per annullare le tendenze negative? Il problema, naturalmente, non è didattico, ma filosofico. Secondo te, l'uomo nasce antropologicamente buono, per dirla con Rousseau, o nasce senza alcuna particolare propensione? L'educazione ha il dovere di inventare e coltivare dei valori nell'allievo, o deve soltanto scoprire ciò che si suppone già in potenza? Qui, mi pare, tocchiamo gli scopi stessi dell'educazione.

Certamente, in fondo questi valori rappresentano la vita nella sua essenza. Per esempio: conoscere. Evidentemente, la conoscenza è sviluppo della verità, è inserimento nella grande corrente della ricerca in tutti i campi. Ora, la conoscenza è sempre una conquista, non è mai un possesso definitivo. Ci saranno conoscenze limitate, conoscenze abbozzate e conoscenze più ampie. Il compito dell'educatore è quello

di far procedere l'alunno da una situazione ancora inconsapevole, o scarsamente consapevole di quello che è il grande valore della verità, verso una situazione di maggior consapevolezza. Ma, rendendogli possibile l'attuazione di ricerche, cioè invitandolo a compiere, magari con lui, in collaborazione con lui delle indagini.

Questo passaggio a una maggiore consapevolezza significa indirizzare l'educando all'autoformazione, all'autoeducazione?

Sì, questo, appunto, non è autoritarismo, ma è autoformazione. Ci si serve dei contributi della generazione precedente o della generazione anziana.

Quindi lo scopo dell'educazione è quello di far leva su ciò che c'è già in potenza nell'allievo e fare in modo che questi scopra da sé le proprie potenzialità?

Certo, le possibilità che l'alunno ha in sé devono diventare attuali: è il passaggio dalla potenza all'atto. Questo avviene per opera intrinseca, opera promossa dalla società o dalla scuola, se operano in termini di vera educazione. Ma tu avevi detto una cosa che mi sembrava degna di essere commentata. Avevi parlato dell'aggressività: cosa deve fare l'educatore se un bambino è aggressivo, se è un violento? Ora, sulla scorta di Freud e di tutta la psiconalisi, dobbiamo considerare l'aggressività, l'istinto di morte, come innati, come un'acquisizione dovuta all'eredità o piuttosto pensarli come prodotto dell'ambiente? Tu sai che la scienza è divisa. Alcuni sostengono che questa aggressività è innata, altri invece che sia acquisita. Io inclino verso questa seconda interpretazione. D'altra parte, ritengo che se l'educando è aggressivo, non perché l'aggressività si manifesta solo in quanto il soggetto è ancora all'oscuro dei molteplici modi di adattarsi alla società (un'aggressività di questo tipo non è vera aggressività), allora ciò sta a significare che c'è stato un trauma nei primi anni di vita.

In questo caso, qual è lo scopo dell'educatore?

È quello di identificare la causa. Sotto questo profilo, si tratta di un'azione di tipo psicopedagogico, cioè promuovere la cura del bambino insieme con la famiglia, vedere quale

è stato il suo ambiente e cercare di modificarlo, questo perché è attraverso l'ambiente che il soggetto modifica se stesso.

Il discorso che hai fatto sul ruolo dell'educatore rispetto al discente, cioè quello di far nascere in lui una maggior consapevolezza per portarlo ad autoformarsi, ad autoeducarsi, comporta una progressiva consapevolezza di sé, delle proprie facoltà e dei propri limiti. Questa è la premessa metodologica generale perché l'educando arrivi a sviluppare al massimo le proprie capacità e potenzialità, perché possa avere più libertà, in quanto conosce meglio se stesso. Ma questo esempio, noi l'abbiamo fatto considerando una situazione di carattere gnoseologico: parlavamo infatti della conoscenza. Ma quando si entra nel campo dei valori, cioè della bontà, della verità, della giustizia, vale ancora questo modello? E' possibile, in altri termini, pensare che sia sufficiente da parte del docente attivare un'opera di puro disvelamento nel discente, nel senso di spingerlo a scoprire da sé il suo potenziale senso di giustizia, di bontà, il suo innato senso di verità e di bellezza? Basta questa maieutica perché questi si indirizzi in tal senso? Un uomo ha la capacità di autoeducarsi ai valori, oppure è necessaria una vera azione modellatrice su di lui? Finora abbiamo parlato della conoscenza, dell'istruzione. L'allievo, nella sua progressiva acquisizione ed esplorazione del mondo, arriva a capire l'importanza della propria istruzione, quindi si autoeduca. Se non che, la conoscenza è una via neutra, non porta ancora, necessariamente, alla scelta dei valori. Conoscere la bontà è conoscere anche la cattiveria, conoscere la giustizia è conoscere anche il sopruso, ma come avviene poi che il discente, una volta che ha conosciuto la giustizia e l'ingiustizia, la bontà e la cattiveria, il bello e il brutto, finisca per scegliere questo e non quello? Quale è il meccanismo, la via, in che modo alla fine l'educando sceglie lui la bontà, sceglie lui la giustizia, sceglie lui la verità? Non so se sono stato chiaro.

La tua domanda è chiarissima. Ho l'impressione che tu, avvedutamente, in questo nostro colloquio eserciti la parte dell'avvocato del diavolo e quindi insisti sulle difficoltà del-

la trasmissione. Io ti risponderai in questo senso: ritengo che sia da evitare la distinzione netta tra pensiero e azione, tra attività teoretica ed attività pratica. Quello che prima noi mettevamo in rilievo sotto l'aspetto dell'apprendimento, vale anche sotto l'aspetto dell'azione, del compimento. In questo, io sono socratico: conoscere una determinata situazione significa anche operare per immedesimarsi con essa o per trasformarla.

Qui si può parlare di una presenza di Dewey?

Sì, effettivamente. Ma anche di Marx. Anche dei grandi anarchici. È impossibile che chi conosce una realtà o vede le possibilità teoriche di una situazione nuova, non operi poi per realizzarla.

In questo senso prassi e conoscenza tendono a identificarsi?

Sì, l'una influisce sull'altra. D'altra parte noi abbiamo distinto due ordini di valori, quello pratico e quello teoretico. Ma come è possibile che il bello sia disgiunto dal buono? La calocagazia, il grande valore dei greci, è l'identità, o lo stesso legame, tra bontà e bellezza. Per me è una cosa molto importante che il bello sia anche concepito come un ideale di vita e il vero sia anche concepito come uno stimolo ad agire sul terreno della giustizia. È mai possibile che se io riconosco che un'azione è stata compiuta ingiustamente non operi affinché la giustizia si instauri? La verità mi porta sul terreno dell'azione. Non posso rimanere chiuso nel campo della conoscenza, senza passare a quello dell'azione.

È chiaro che una prassi implica sempre un conoscere e che un conoscere implica sempre una prassi. Ma quello su cui insisto è questo: come dovrebbe avvenire il passaggio da un sapere, che in sé è neutro (perché conoscere non è ancora scegliere i valori), a una scelta dei valori (la giustizia, la bontà, la verità), dove, invece, la scelta si situa oltre la conoscenza? Dove il campo cognitivo, per così dire, è già stato a sua volta individuato? Perché il soggetto preferisce i valori della giustizia e non dell'ingiustizia, della bontà e non della cattiveria, della verità e non della menzogna?

Quello che tu dici è vero, è giusto. Bisogna non dimenti-

care quale è la situazione in cui questi valori sono messi in sordina, spesso sono negati. C'è il culto della falsità, della violenza, dell'ingiustizia. Molte volte il brutto domina attraverso i mezzi di massa. Noi dobbiamo collocarci di fronte ai valori in una situazione in cui non aderiamo alla realtà esistente, ma in cui riteniamo che l'educazione sia tensione verso una realtà nuova. Soltanto in questo senso noi possiamo non soltanto negare i disvalori nei quattro campi menzionati, ma anche tendere, contemporaneamente, alla realizzazione dei valori in questi stessi campi. Concependo l'educazione come creazione del nuovo, non come riproduzione dell'esistente.

Adesso potremmo spostare il tiro, passando a un'altra domanda. Questa tua ultima definizione dell'educazione delinea un ruolo rivoluzionario dell'educatore libertario, perché si contrappone all'esistente. C'è una vecchissima questione che attraversa, dall'Ottocento fino ai giorni nostri, tutto il dibattito dell'educazione e della rivoluzione. Tu sai che ci sono state sempre due grandi correnti nel campo socialista ed anarchico: c'era chi sosteneva la posizione educazionista, ritenendo che occorresse prima educare gli uomini e poi trasformare la società, e chi sosteneva la posizione rivoluzionaria, puntando invece a cambiare innanzi tutto le strutture socioeconomiche, per poter in seguito dare inizio ad una vera educazione umana. Ora, questa è una vera o una falsa questione? Oggi è una questione superata?

Mi inviti a nozze, facendomi questa domanda. Io ho sostenuto da molto tempo il concetto di educazione permanente, che oggi da una ventina d'anni, è largamente diffuso nella terminologia pedagogica. Esso comporta non soltanto lo sviluppo educativo dalla nascita alla morte, oppure il fatto che la società costruisce scuole, le quali educano gli individui in forme ricorrenti, dando loro la possibilità di adire ai più alti gradi di istruzione. Ecco, questa per me è una concezione valida, ma ancora limitativa del concetto di educazione permanente. Per me educazione permanente significa che tutta la società educa, che tutte le istituzioni, tutte le forme di vita, tutti i modi di vita educano. Educazione permanente

non è solo l'educazione scolastica, ma è l'educazione familiare, l'educazione politica, è un'educazione in cui tutta la realtà è impegnata.

Ma quest'ultimo è un concetto kropotkiniano, già Reclus e Kropotkin, appunto, avevano teorizzato questa osmosi tra educazione e società.

A me sembra un concetto fondamentale. Noi non possiamo pensare all'educazione come opera solo della scuola. Dobbiamo pensare anche, per esempio, ad una politica che educi, cioè che renda la possibilità di partecipazione attiva, di responsabilità direzionale per tutti i membri della società: questa è l'educazione. Tu hai anche accennato ad un altro punto che è certamente interessante. Mi sembra che l'educazione non possa mai abbandonare questo aspetto, cioè qualche cosa che viene costruendosi senza posa, senza limiti. Non dobbiamo mai ritenere l'educazione come confinata in un ambito ristretto. Tutta la realtà educa, tutta la vita educa.

Io insisto sulla vecchia questione dell'educazionismo e del rivoluzionarismo, il secondo identificato con una certa scelta per la violenza, il primo visto come una via pacifica. L'educazionismo sottolinea il momento individualistico, il rivoluzionarismo enfatizza quello collettivo. L'educatore ritiene fondamentale la formazione della persona umana, il rivoluzionario punta sulla macroriforma. La via pedagogica si muove nel campo dell'etica, quella della rivoluzione nel campo politico. Come vedi, questa è una questione che va al di là della strategia, perché investe problemi che sono insieme teoratici ed etici. Ora, per te, è una falsa o una vera questione?

La mia opinione su questo aspetto è abbastanza ferma, nel senso che i cambiamenti nella vita sociale, politica, sindacale, hanno e debbono avere una valenza educativa. In questo senso ciò che educa è la rivoluzione. Non è un'azione educativa dall'esterno che può trasformare la società, ma è la trasformazione della società, in senso riformista o rivoluzionario, che assume un carattere educativo, nella misura

in cui effettivamente raggiunge il cambiamento dello stato esistente.

Quindi allora, secondo te, non c'è conflitto tra educazionisti e rivoluzionari?

Per me non c'è conflitto.

Se non c'è conflitto, dimmi allora la tua opinione su quest'altro problema: l'anarchismo, il libertarismo e l'educazione dove divergono, dove si incrociano, dove si identificano?

Mi pare che il passaggio dalla domanda precedente a questa sia quasi naturale. Io ritengo che l'istanza di trasformazione radicale della società che anima l'anarchismo abbia un valore educativo e che non si possa concepire educazione se non in questo senso anarchico, cioè come radicale esigenza di trasformazione della società e della realtà. Io aggiungo della realtà, perché la realtà è malata: dobbiamo creare anche una realtà nuova, la realtà naturale, la realtà del mondo stesso. Quindi a me sembra che la valenza educativa dell'anarchismo lo costituisca nella sua sostanza. Io vorrei anche aggiungere che un punto un po' oscuro nella pedagogia contemporanea è proprio questo: se non dobbiamo proporci di trasformare la realtà, noi dobbiamo concepire l'educazione come volta verso l'avvenire: l'educazione per il tempo futuro. Io insisto dicendo che la realtà esistente ha un suo valore, soltanto che ha un valore di apparenza, un valore fenomenico e un valore noumenico, un valore di sostanza: l'essenza. Noi dobbiamo fare in modo di scoprire ciò che è implicito nella realtà esistente. Non abbandonare l'esistente per creare l'essente. Essenza ed esistenza sono strettamente collegate tra loro. Io quindi insisto molto, anche in questo mio ultimo libro che sta per uscire, *Presente e futuro nell'educazione*, sull'importanza del presente di fronte al futuro, anche questo è un concetto deweyano. Sì, se vogliamo un futuro migliore dobbiamo volere un presente che lo prepari, che sia già implicitamente questo futuro. Noi non viviamo altro che nel presente. Noi dobbiamo fare in modo che il presente sia carico di valori, cioè dobbiamo scoprire ciò che c'è di latente, di implicito, di non ancora attuato nel presente. Mi pare che questo sia

quello che io sento più profondamente e mi pare che l'anarchismo, che vuole una realtà diversa e si batte per questa, concepisca il momento della lotta come il momento del valore. Il momento della lotta è il momento del presente, non è il momento del futuro. Che questa lotta sia carica di risultati positivi o gravata di minacce di insuccesso, poco importa perché non dipende da noi. Importante è che noi ci impegniamo.

Se interpreto bene il tuo pensiero, potrei a questo punto fare questo tipo di analogia. Nel campo educativo tu sostieni che il ruolo del docente è un ruolo socratico-maieutico: il problema è di far scoprire al discente ciò che in lui c'è già e coltivare in lui questa sua consapevolezza perché arrivi all'autoformazione, all'autoeducazione. In questo senso l'educazione non è mai autoritaria. Allo stesso modo, portando questa analogia nel campo ideologico, nel rapporto tra educazione e rivoluzione, fra trasformazione sociale e momento educativo, tu insisti ancora che sia gli educatori sia i rivoluzionari devono fare quello che fa il docente rispetto al discente. Vale a dire che non devono portare dall'esterno un'idea, ma devono scoprire nel presente, in ciò che già esiste, le potenziali forze perché questo stesso presente possa cambiare da se stesso. Scoprire, insomma, un latente e su questo far leva. Solo così la società può trarre da sé quelle stesse forze che poi le servono per trasformarsi. Interpreto bene?

Effettivamente lo sforzo deve essere proprio questo: rendere consapevoli le forze della realtà attuale per portarle all'atto. Questo portare all'atto è possibile soltanto attraverso la valorizzazione delle forze intrinseche in ciò che esiste. Quindi senza violenza.

Allora si può dire che nel tuo pensiero c'è questa analogia?

Sì, l'analogia è perfetta. E in questo senso ciò che educa è la realtà intera, è la società e non soltanto la scuola. Non concepisco una scuola astratta, separata dalla società, ma concepisco essa stessa come educante. Non la chiamerei nemmeno scuola.

A questo punto, qual è il ruolo dell'anarchismo, in rapporto a quello che abbiamo detto?

L'insistenza sopra l'autoiniziativa e anche l'autogestione, la volontà di un'azione autoiniziata e autogestita, è ciò che costituisce l'essenza educativa dell'anarchismo. Io mi sento profondamente legato a questa visione.

Tu ti definisci un pedagogista libertario?

Io mi definisco pedagogista libertario, educatore libertario. Non c'è dubbio.

Qual è il rapporto che unisce queste due parole?

Per me le unisce nel senso che la vera educazione è libertà, è volontà di essere liberi attraverso una costante prassi di libertà.

Però il libertarismo è un'interpretazione della libertà, non è ancora la libertà. Tu ti identifichi con questa interpretazione ideologica della libertà?

Sì, ma non nel senso di uno che crede che l'educazione e la libertà coincidano come realtà fatte, ma semplicemente come realtà da creare di continuo, come realtà divenienti. D'altra parte c'era un punto su cui non vorrei mancare. Quando si insisteva sul valore dell'anarchismo che vuole un'educazione imperniata sulle capacità intrinseche dell'educando, si afferma un'idea che valorizza l'interiorità. Essa non nega la società, ma riporta questa nelle radici profonde della vita personale. Questo è un punto che mi tormenta moltissimo e su cui vorrei che gli anarchici insistessero. A me premono i valori dell'interiorità. Io dico che un nuovo assetto politico-sociale non potrà mai essere realizzato, se questa trasformazione non avviene nell'interno degli individui e non parte da loro.

Io ti ho chiesto se tu puoi definirti pedagogista libertario e tu mi hai risposto di sì. Poi ti ho chiesto se puoi definirti libertario e mi sembrava di vedere in te qualche tentennamento. A tuo giudizio, dunque, libertarismo ed educazionismo sono indissolubilmente uniti?

Io sostengo che l'educazione è un processo che penetra in tutta la vita, e quindi nella società. Non vi può essere anarchismo vero, cioè tensione verso la libertà, senza educazione.

Qual è, allora, il rapporto tra libertà, educazione e anarchismo?

La libertà è il clima nel quale viviamo quotidianamente. Essa non è un dover essere eterno, ma è un qualcosa che esiste in noi, sia pure in forma non ancora perfettamente evidente. È una cosa che non ha fine, perché è la realtà stessa. Il tendere continuo della realtà alla sua infinita espansione.

Questo è un concetto tipicamente bakuniano.

Sì, la libertà è proprio questo.

Tu ritieni che l'anarchismo abbia affrontato con consapevolezza il problema della libertà?

A me sembra che il grande contributo teorico e filosofico dell'anarchismo sia proprio questo: avere costantemente meditato sul problema della libertà, senza aver mai abbandonato questa istanza.

Quale contributo ha apportato il pensiero anarchico al problema della libertà?

Non ritengo che ci sia un pensiero più avanzato, perché l'anarchismo è il processo stesso di sviluppo della libertà, nel senso di un'autocritica permanente, di un rivedere e di un ripensare la libertà all'infinito, di ciò che essa è nel suo profondo.

a cura di Nico Berti

Io parlo per due
quello che ~~o~~ ~~o~~ voglio
~~o~~ quello che o in
mente, quello che
mi è ~~successo~~ successo
che sento.

Marcello Bernardi / **Come rispettare il bambino** ●



Ironico e dissacrante, l'autore del best seller Il nuovo bambino, in questa intervista riassume le linee essenziali del suo pensiero frutto di decenni di lavoro come pediatra: l'educazione deve fare a meno di modelli rigidi, ma necessita di buon senso e rispetto per permettere l'armonioso sviluppo del bambino cioè di colui che è ancora un uomo libero.

Che cosa intendi per pedagogia libertaria?

In primo luogo io non uso il vocabolo pedagogia e per la verità non uso nemmeno il termine libertario. Bisogna però riconoscere che libertario è oggi un termine indispensabile per indicare un rispetto per la libertà che altri non hanno. Quindi usiamolo, mentre al posto di pedagogia preferisco utilizzare educazione nel senso etimologico: *educere*, cioè favorire il realizzarsi, favorire l'essere. Utilizzerò quindi la formulazione educazione libertaria, che si concretizza nel non fare niente, cioè nel rispettare l'uomo di qualsiasi età. E debbo subito precisare che parlare di questo argomento suscita in me reazioni fortissime perché sia da destra che da sinistra la domanda consueta è: che cosa produce, quali ef-

fetti comporta? Questa è una domanda ambigua e malevola perché da sinistra si vuole dimostrare che abbiamo ragione noi e che il nostro metodo educativo va bene perché il prodotto finale è buono, mentre da destra si vuole dimostrare che questo metodo non va bene perché ha prodotto i drogati, i malviventi, i teppisti, i terroristi. In realtà l'educazione non produce niente, perché è come se ci chiedessimo cosa ci aspettiamo dalla vita, dall'alimentazione o dall'ossigeno. Trovo molto ridicolo pensare che un fatto estremamente semplice, elementare qual è il rispetto per l'uomo possa di per se stesso produrre uomini buoni o cattivi. Questa è una sciocchezza madornale e imperdonabile sul piano culturale.

Altro problema. Noi siamo dei grandi produttori di teorie che si fondano sulla presunzione di un risultato, mentre bisognerebbe riconoscere che queste teorie sono null'altro che un irrigidimento di nostri personali modelli interpretativi della realtà: se si agisce in un certo modo le cose vanno bene, mentre se si opera in un altro modo le cose andranno male. Il processo è semplice: io, avendo vissuto certe esperienze, mi sono formato determinate convinzioni che vanno progressivamente sclerotizzandosi e che vengono progressivamente rafforzate da una inconsapevole selezione dei messaggi che che mi arrivano. Quelli che concordano con il mio modello li accetto, li registro, li archivio e li porto a conforto delle mie opinioni, mentre quelli che non concordano li rimuovo, li ignoro. Da tutto questo ne deriva che qualsiasi modello teorico è estremamente falso. Ovviamente non contesto a nessuno di avere le proprie opinioni, ci mancherebbe altro, ma contesto fermamente il diritto a trasferire questi modelli personali su altri, nel nostro caso sui bambini. Allora parlare di educazione autoritaria o di educazione permissiva è un controsenso, perché escludono il concetto di educazione. In altri termini il rapporto educativo, secondo me, si fonda essenzialmente sul rispetto della libertà altrui, sul rispetto della persona, sul rispetto delle altrui opinioni. Questo vuol dire che le mie opinioni debbo tenerle per me. Potranno servire per organizzare la mia vita, ma non potranno mai servire per organizzare la vita altrui.

Ma il bambino non richiede forse modelli di comportamento?

Certo. Il bambino dispone di alcuni miliardi di modelli di comportamento, in pratica il numero di abitanti che popolano questo pianeta. Questi modelli sono più o meno vicini, più immediati e più mediati. Genitori e insegnanti si esprimono nei confronti dei bambini in modo più immediato, fisicamente e psicologicamente sono a contatto diretto con il bambino, mentre altri modelli culturali più lontani si esprimono attraverso i mass media, quindi che il bambino abbia o no bisogno di modelli è quesito ozioso perché li ha comunque e ne ha tantissimi. È evidente che il modello comportamentale è pur sempre una trasmissione di ciò che quel modello ha dentro di sé, quindi è anche trasmissione di opinioni, di perversioni, di virtù e di difetti. Questa è una circostanza inevitabile. Io personalmente ritengo che la condizione più favorita per il bambino sia quella di avere a disposizione il maggior numero possibile di modelli eticamente positivi. Questo ovviamente sta a significare che essendo l'educazione una forma di rispetto, comporti non menefreghismo o disinteresse, ma responsabilità di tutto quanto circonda quell'individuo che chiamiamo bambino. Dopotutto i poeti che meglio e più profondamente comprendono il mondo hanno scritto che nessun uomo è un'isola, quindi non è possibile pensare che il bambino sia un essere immune dall'influenza dei modelli che lo circondano. Questa è un'influenza pesante e pertanto il compito di chi ha di più per esperienza, per forza, per intelligenza, per cultura, è quello di fornire a chi ha di meno gli strumenti con cui evolvere. Questi strumenti, in definitiva, sono l'esperienza, il vissuto di ogni giorno: dare al bambino tutto quello che gli serve. Ma, guarda caso, tutte le teorie educative consistono essenzialmente nel togliere qualcosa, piuttosto che nel dare, nel censurare piuttosto che nel fornire modelli validi, nel proibire, nell'imporre norme piuttosto che nel socializzare esperienze. Penso quindi che se si vuole parlare di educazione in senso proprio, l'unico atteggiamento umanamente, culturalmente, eticamente ragionevole

sia quello di non intervenire direttamente e contemporaneamente nel ricercare strumenti idonei per quell'individuo.

Tu parli di strumenti che non censurino, di non intervento affinché l'individuo possa esprimersi compiutamente e in modo libero, ma quando si deve insegnare a un bambino a camminare non gli si offrono le varie possibilità per passare alla forma eretta, molto più semplicemente lo si prende sotto le ascelle e lo si fa camminare. Questo avviene perché il messaggio teorico (si può camminare così oppure così) non verrebbe recepito essendoci due codici diversi di comunicazione. Quindi, nella pratica, non si offrono possibilità diverse, ma si interviene direttamente.

Tu hai fatto due osservazioni: una derivata dalla mentalità comune che è una scemenza, un'altra molto pertinente. Rispetto alla prima ti dico subito che il bambino non ha nessun bisogno che gli si insegni qualche cosa: nessun bambino che io conosco ha imparato a camminare perché qualcuno glielo ha insegnato. Quanto dico è il frutto di una costante osservazione dei bambini, dopotutto è il mio mestiere, e questo mi ha convinto che i bambini imparano quasi tutto da soli, tranne gli aspetti strettamente tecnologici, basta non impedirglielo. Per quanto riguarda la seconda affermazione, la differenza dei codici, è evidente che uno strumento serve se può essere utilizzato: fare della storia o della filosofia con un bambino non serve assolutamente a nulla e la cosa è talmente palese che non vale la pena di sottolinearla. Tuttavia noi assistiamo al curioso fenomeno dell'adulto che, equipaggiato di teorie educative democratiche, deve spiegare tutto al bambino. Succede quindi a un medico come me che si vede portare in studio dei bambini di sei mesi che non hanno nessuna voglia di lasciarsi visitare e che quindi protestano emettendo ultrasuoni. A quel punto il papà democratico gli spiega che il dottore è buono, che quello che fa lo fa per il suo bene, che il dottore è amico del papà. Ma che cosa gliene frega al bambino che quel signore sia un amico del papà o che lavori per il suo bene o che sia buono. Al bambino non interessa, l'unica cosa che lo disturba sono quelle mani fredde che gli palpano la pancia. Perché? Perché il suo codice è diverso. Im-

porre la logica a un bambino che non possiede ancora gli strumenti per elaborarla è spaventosamente prevaricatorio oltre che ridicolo. Il guaio è che dei bambini ce ne freghiamo, usiamo la nostra teoria educativa preconfezionata valida dal primo giorno della nascita fino alla maturità. E non ci rendiamo conto che il bambino segue una propria logica che è in continua evoluzione e se non stiamo attenti perderemo il treno, cioè perderemo ogni contatto. Come normalmente avviene. E in particolare quando il bambino finisce di essere bambino e comincia a diventare adulto, cioè all'epoca dell'adolescenza. Che cosa succede? Succede che quel marchin-gegno estremamente efficace che sostituisce tutte le nostre manchevolezze, tutti i nostri errori, che è l'affetto, si va progressivamente estinguendo, perché il bambino comincia a non essere più bambino e quindi il tipo di affetto cambia. Viene sostituito dalla presunzione che si sia impadronito di una logica simile alla nostra. Il che non è affatto vero: la logica di un adolescente non ha niente a che vedere con quella dell'adulto, ma noi pensiamo di sì e quindi questo è un momento in cui la perdita di contatti è di gran lunga più frequente e più drammatica. È il momento delle incomprensioni, della non comunicazione, del distacco, della ribellione da parte del ragazzo o della ragazza, dell'irritazione da parte del genitore, proprio perché il banale buon senso non riesce a far capire a queste persone che un ragazzo di 13-15 anni non ha un codice simile al nostro.

Torniamo ad un'affermazione che hai fatto all'inizio: l'educazione libertaria non produce niente. Secondo te, quindi i vari pensatori che hanno proposto modelli di insegnamento, dove sono criticabili?

Io credo che non tutti, ma la massima parte, i più meditati di questi non sia criticabile: hanno cercato di infrangere un'antica muraglia con gli strumenti di cui disponevano, certe volte molto efficaci, certe altre volte non efficaci e hanno fatto delle proposte. Chi è criticabile sono quelli che hanno preso queste proposte come una ricostituzione in altra chiave dello stesso fenomeno educativo di prima, altrettanto rigido, altrettanto intollerante: la famosa democrazia obbli-

gatoria, la libertà obbligatoria, la non violenza, questa costellazione di parole con cui noi ci riempiamo la bocca. Cosa significa non violenza? Vuol dire non assassinio? Allora sono d'accordo, tranne che in certi casi. Vuol dire non picchiare i bambini? Allora sono d'accordo. Ma quando vuol dire non avere conflitti non sono affatto d'accordo, proprio per niente io mi sento dalla mattina alla sera e dalla sera alla mattina in conflitto col mondo e non riuscirei a pensare alla mia vita diversamente. Che poi questo conflitto talora debba, per ragioni concrete, tradursi anche in violenza sanguinaria, ebbene io non lo posso escludere, può accadere. Il mito della non violenza è, appunto, un mito.

Tu critichi i produttori di teorie, perché hanno una presunzione, quella di avere risultati. Ma tu non ti aspetti dei risultati?

No. Non mi aspetto niente. Siccome ritengo che il principale dovere dell'uomo sia quello di essere libero, ritengo parimenti che questo sia il punto fondamentale di qualsiasi rapporto culturale con l'ambiente in cui si vive. Non voglio andare al di là di questo. Potremmo dire: noi viviamo in un mondo in cui l'uomo ha perso la maggioranza delle connotazioni che sono tipiche della sua specie, al punto che non riesce nemmeno a immaginare come potrebbe essere rispettando maggiormente se stesso, come potrebbe essere un uomo fuori dalle istituzioni, fuori dai blocchi di potere, fuori dal mercato, fuori dal ricatto economico, fuori da una normativa prevaricante, fuori dalla burocrazia. Non sa neppure immaginare come potrebbe essere, ha perso la maggioranza delle qualità della sua specie e rifiuta l'ipotesi di potersene riappropriare. Allora, in un mondo siffatto a me piacerebbe, ma questa è una speranza chiaramente illusoria, che invece ciò accadesse. Ma non può accadere se l'uomo non è libero, perché gli manca l'arma fondamentale. Un uomo non può essere un uomo se non è libero. Potrà essere un comunista, un cattolico, un socialista, un presidente di banca, uno della Cia, un Gheddafi, un Khomeini, ma un uomo no, sicuramente. E non può neanche sperare di diventarlo, mai.

Che cosa intendi per uomo libero?

Questo significa dire che cosa intendo per libertà e sarebbe come se tu mi chiedessi chi è Dio. È qualcosa cui alcuni credono ma nessuno mai ha spiegato chi è. Io penso che non si possa dire che cos'è la libertà. La libertà è un assoluto non definibile a mio modo di vedere. Si può cercare di ricavarla indirettamente. Per esempio, dicendo che è uno degli aspetti fondamentali della specie umana, anzi, *il* fondamentale. Non è solo libertà di scelta, è anche libertà dal bisogno, è anche libertà dalla superstizione, è anche libertà dalla morte. Norman Drown diceva: « Non si potrà mai imparare a vivere se prima non si è imparato a morire, altrimenti la nostra vita sarà solo una lunga e terrificante attesa della morte ». Perché di tutti i fenomeni che noi conosciamo, l'unico sicurissimo, concretamente sicuro, inevitabile, è la morte, non la vita che è facoltativa. La morte è l'unica cosa di cui abbiamo paura. Perché? Perché non siamo liberi. Perché ci hanno messo nella testa, fin dalla notte dei tempi una serie di torri, una serie di ricatti, una serie di minacce e quindi l'ipotesi di essere liberi significa annientare tutto questo. Liberi da Dio. Io credo che non si possa definire la libertà se non ritagliandola attraverso una enorme serie di concetti, che ognuno deve elaborare per conto proprio e che possono anche essere diversi. Però va affermato con estrema decisione: non si dà libertà là dove non vi sia rispetto per l'uomo, il rispetto più profondo, non solo il rispetto del benessere fisico e neanche il rispetto del benessere psichico, ma un rispetto, un rispetto completo che deve essere il preconcetto sulla cui base tutte le nostre operazioni, tutti i nostri messaggi, tutto quello che noi facciamo o diciamo deve prima essere misurato.

Credi che uno degli strumenti per essere liberi sia l'educazione?

Certo e in grandissima misura. Nell'educazione malamente intesa entra tutto quel bagaglio di paure di cui parlavamo prima. Anzi, oserei dire di più: che l'educazione così come normalmente la si attua è quasi esclusivamente un abominevole ammasso di terrificazioni, di minacce e di ricatti. Intendiamoci, non vorrei essere frainteso, perché l'altro gran-

de re, oltre al rispetto, che è stato esiliato da molto tempo, è il buonsenso. Io non voglio dire con questo che nessuna norma, di nessun tipo e in nessuna circostanza debba essere imposta. Esistono delle norme che non si può non imporre. Per noi pediatri è facilissimo dirne una qualsiasi: tu non puoi consentire a un bambino di giocare con un pentolone di acqua bollente sul fuoco; non puoi consentire a un bambino più grande di mettersi a giocare al pallone in mezzo all'autostrada; non puoi consentire l'autodistruzione, l'impiego indiscriminato di droghe. Alcune norme sono assolutamente inevitabili. Ed è ovvio che è lì che scatta il meccanismo del buonsenso e ancora più del meccanismo del buonsenso il meccanismo della buonafede. Perché è facilissimo confondere qualcosa che, come si diceva prima, scaturisce dalle tue opinioni con qualcosa che oggettivamente è necessario o pericoloso. L'esempio più calzante che mi viene in mente in questo momento è quello dei cattolici, i quali, per salvare l'anima sono disposti alle più incredibili operazioni antieducative. Io credo che i cattolici veri siano in buonafede, cioè sono profondamente convinti che l'anima va salvata e che per salvare l'anima bisogna fare certe cose e non farne altre. E di fronte a questo non arretrano anche se oggi non si arriva agli abissi della caccia alle streghe e dell'Inquisizione che bruciava delle bambine di dodici anni per purificarle. Però anche adesso è ancora viva in seno alla chiesa cattolica, anzi si rinnova continuamente, questa campagna terroristica contro il piacere e in particolare contro i piaceri sessuali: fonte di innumerevoli nevrosi. Con questo voglio dire che quando uno agisce in buonafede ma gli manca il buonsenso oppure agisce con buonsenso ma gli manca la buonafede è un criminale lo stesso. Una critica: anch'io sto cercando di imporre le mie opinioni. Però mi difendo dicendo che dichiaro pubblicamente che sto cercando di imporre le mie opinioni, non prendetemi sul serio. Insomma, dico le mie opinioni e poi fate quel cavolo che vi pare. Purché non sia diretto contro i bambini, se no scendo sul piano della colluttazione fisica. Una seconda critica: io sono religioso perché ho una fede che si chiama libertà.

Tu hai detto che l'educazione libertaria non produce niente. Però poi hai detto che l'educazione è uno strumento per essere liberi, quindi produce qualcosa.

Io preferirei invertire la cosa. Diciamo che l'educazione consente all'uomo di essere se stesso. L'educazione è essenzialmente libertà e la libertà è un mezzo e un fine, è uno strumento ed è un obiettivo. Quindi anche l'educazione in un certo senso è uno strumento.

Tu hai detto « qualsiasi modello teorico è falso e contesto il diritto a trasferire i modelli ». Però anche la costruzione di una forma di educazione come tu l'hai delineata non è in definitiva un modello, pur ampio, aperto e sempre discutibile?

In senso assoluto certamente sì, perché da un punto di vista epistemologico una qualsiasi operazione umana di pensiero non è concepibile al di fuori di una serie di modelli. Però il modello ha questa caratteristica: che così come ti consente di interpretare la realtà in cui vivi, viene influenzato dalla realtà e quindi è evanescente, non è mai fisso, non è mai rigido. Nel momento in cui si trasforma in un presupposto irriducibile attraverso il quale tu interpreti la realtà, vai tranquillo che sbagli tutto ma proprio tutto. Perché siccome la realtà scaturisce da un concorrere, praticamente da una combinazione infinita di altri modelli, evidentemente cambia in ogni istante e se il tuo modello deve mantenere la validità di strumento deve continuamente essere adeguato alla realtà.

Educazione autoritaria o educazione permissiva sono le immagini speculari dell'educazione dominante: tu proponi una sorta di terza via? Cioè tu proponi una sorta di modello aperto, che si modifica a mano a mano che la realtà gli indica nuove possibilità. In pratica fai una non-proposta dove tutto è legato all'intuito, alla sensibilità, alla conoscenza, un enorme work in progress.

Purtroppo devo ripetermi; primo, tu hai detto una terza via: io, che sono molto poco umile in questo momento non dirò una terza via, dico *la* via. È un tipo di concezione che è stata elaborata dalla mente umana qualche tempo fa. Certo

mi rendo perfettamente conto della estrema difficoltà di questo cammino. Infatti tu sai il vecchio detto buddista: « Il saggio non incontrerà mai il Buddha, perché è lui ». Capisci l'estrema profondità che si nasconde dietro a queste parole: bisogna diventare il Buddha. Più modestamente diciamo che bisogna diventare uomini. Io credo che il mestiere più difficile che esista sia quello di essere uomini: nessuno di noi ci arriva, ci avviciniamo. Quando siamo diventati uomini siamo diventati Dio, siamo diventati il Buddha, la via è finita, perché non c'è più nessuna via. È un po' un ricalcare un concetto cattolico: sì forse, lo ammetto. In fin dei conti tutte le grandi filosofie, più o meno tolleranti, più o meno perverse, più o meno civili hanno sempre molto in comune e anche le religioni, e anche le non religioni. Il pensiero ripete sempre degli schemi fondamentali che appartengono alla persona umana. Io credo che il nostro mestiere sia quello di percorrere *la* via che è la via della libertà, della libertà totale, della libertà assoluta, della libertà dal bisogno, di quella libertà che ti consente di essere senza più avere nulla. Naturalmente è un cammino che non ha fine o perlomeno la cui fine noi non vediamo. Il nostro mestiere è combattere, cioè vivere, cioè essere uomini. Lo so benissimo che per i genitori è molto più facile avere sotto mano l'esperto che ti dice « fai così ». Ma è modo di agire da uomini quello? È un combattere, è un vivere, è un creare? A me sembra di no. A me sembra che questo significhi consegnare in mano altrui quella che è la tua vita e la vita delle persone alle quali sei effettivamente legato.

Di fronte però all'invadenza e alla capacità di espandersi dei modelli educativi attualmente in voga, non credi che la tua proposta che indichi come la via sia molto fragile?

Mi dispiace usare questa parola ma forse è la più leggibile: l'autocritica. A noi non è concesso, in nessun momento della nostra vita, di fare qualsiasi cosa senza prima, con buona fede e con buon senso, cercare di capire che cosa facciamo. E questo è doveroso soprattutto quando si ha a che fare con persone che non hanno gli strumenti con cui difendersi, cioè in particolare coi bambini. Questo lo con-

sidero un dovere irrinunciabile. Poi è chiaro che ognuno agirà sulla base di ciò che è lui, di quello che è diventato, di quello che crede, di quello che pensa, questo è ovviamente ineluttabile, ma io credo, anzi sono ragionevolmente sicuro, che se tutte le volte che un genitore, prima di fare qualsiasi cosa, pensa a quello che fa, il mondo cambierebbe nel giro di una generazione, forse prima.

Gli altri modelli educativi hanno dalla loro la facilità di imporsi, così come la società autoritaria si è imposta in tutto il mondo e ha sgominato tutte le altre culture della libertà. Non credi che anche l'educazione libertaria soffra di questa debolezza?

Senz'altro. Tuttavia c'è un modo di impostare la propria vita quotidiana: non prendere mai niente per buono, pensare sempre con la propria testa e soprattutto riuscire a svincolarsi da questa trappola onnipotente che è la mentalità economica. Noi non riusciremo mai a essere *homo sapiens* finché saremo *homo oeconomicus*, mai. E questo significa il demitizzare la produzione e i consumi, il demitizzare l'arma fondamentale del potere che sono i soldi, l'organizzatore principale della nostra vita, significa non accettare il più stolido e bieco consumismo.

Arriveremo quindi a essere homo sapiens quando non saremo più homo oeconomicus: il bambino però nei primi anni della vita, non è ancora homo oeconomicus, però si trova immerso in un universo che è regolato dalle leggi dell'economia. Che cosa avviene quando il bambino comincia a percepire che c'è qualcosa di diverso da quello che è il suo universo, il suo mondo simbolico costituito da elementi che non comprendono l'economico?

Non è una scoperta immediata, è una scoperta che si verifica attraverso gli anni e questo dipende essenzialmente dal fatto che il bambino resta vittima di questo meccanismo di tipo sociale, di tipo culturale che è l'adorazione del potere d'acquisto...

Ma non solo quello, ci sono meccanismi ancora più profondi. Non solo il problema dell'adorazione del potere d'ac-

quisto; il fatto che la stessa razionalità occidentale è quella del minimo sforzo col massimo risultato.

Noi abbiamo due grandi blocchi filosofici, se vuoi: quello occidentale di tipo cartesiano e quello orientale che potremmo chiamare di tipo mistico. Io credo che sia una spaccatura abbastanza artificiosa: nella realtà anche la filosofia e la cultura orientale è naufragata nella mentalità cartesiana, cioè in una concezione di tipo più matematico che logico. Perché? Perché qualsiasi modo di essere fuori di questa logica viene da noi accortamente cancellato e rimosso come folle, come forma di pazzia. Posso citarti un esempio che sto vivendo io in questo momento, che è il rapporto con la mia nipotina, non dico di essere riuscito a convincerla ma, attraverso una serie innumerevole di racconti, di rapporti di vario tipo, io le pongo l'ipotesi che io non sono un dottore, no, io sono un diavolo. Perché? Per spaccare questo meccanismo cartesiano: il buono è l'angelo, il cattivo è il diavolo. Il buono corrisponde a certi schemi, il diavolo no. Allora io mi rendo conto di creare in lei una situazione angosciata però spero che le serva per rompere proprio questo modello rigido. E lei si dibatte in questo problema, anche se in fondo, non ci crede tanto. Ma insomma, io credo che sia abbastanza importante dar modo a ogni bambino di potersi orientare in una serie di dimensioni diverse, in cui il cattivo non è cattivo perché è stabilito così; in cui l'essere ricchi non significa affatto guadagnare tanti soldi, ma essere una persona.

Se tu dovessi definire chi è il bambino che cosa diresti?

L'ho già detto, molti anni fa: il bambino è ancora un uomo libero.

a cura di **Luciano Lanza**

parlo:

io uso le parole

per parlare e per

spiegare le parole che

o penso

AZZURRO-È-IL-CIELO-
IL-CIELO-È-AZZURRO-
È-AZZURRO-IL-CIELO-
È-IL-AZZURRO-CIELO-
IL-È-CIELO-AZZURRO-
È-CIELO-IL-AZZURRO-
CIELO-È-IL-AZZURRO-
CIELO-È-AZZURRO-IL-
CIELO-AZZURRO-È-IL-
CIELO-AZZURRO-IL-È-

Francesco De Bartolomeis / *Scuola e società* ●



La pedagogia può alimentarsi solo dell'antipedagogia. Non è un paradosso, ma il lineare sviluppo delle ipotesi e delle riflessioni di uno dei maggiori teorici di questa disciplina. La pedagogia, secondo l'autore, si sviluppa soltanto grazie agli apporti che provengono da altre discipline perché questa non è autosufficiente. Da qui la necessità di un collegamento non occasionale della scuola con la realtà esterna: un rapporto che però a tutt'oggi si realizza con grande difficoltà.

Puoi fare una tua breve presentazione?

Come nasco? Mi è stato detto che sono nato a Pelezzano nel 1918, un paesino nell'entroterra di Salerno. Ho compiuto i miei studi a Salerno poi sono passato a Firenze per gli studi universitari. Sono andato avanti con la pedagogia che mi ha condotto, una trentina di anni fa circa, a Torino, dove sono ordinario, appunto, di questa materia all'università.

Quali sono le cose che ti hanno maggiormente influenzato?

Per quanto può sembrare retorico ed evasivo ciò che ha avuto influenza su di me è stata l'esperienza della vita: gli incontri, le persone, le cose che non c'entravano con lo studio, con i libri. Da ciò, il bisogno di chiarire queste espe-

rienze quotidiane, l'esistenza; e allora sono cominciate le letture, la riflessione, la meditazione, l'accordo, il disaccordo e via di seguito. Le influenze determinanti sono quelle che da una parte mi portavano ad approfondire i meccanismi interni, ovvero cosa siamo noi, come funzioniamo, da un punto di vista psicologico, e allora l'incontro, ancora in epoca universitaria, con Freud (quando ancora Freud non esisteva nella cultura italiana) e poi le cose si sono intrecciate con l'interesse per i rapporti sia nelle dimensioni private, sia nelle dimensioni pubbliche, istituzionali, e allora è inevitabile l'incontro con Marx.

Quindi ci sono sempre stati questi due tasti: l'interno e l'esterno. Su questi due pilastri, poi, sono state costruite una serie di esperienze e riflessioni, di attività produttive.

Comunque la nota dominante è che una certa cosa (un evento, una persona) ha una condizione interattiva e quindi anche delle modalità di esistenza interattive.

Vorrei sapere come ti collochi nel panorama pedagogico.

Io non mi colloco. Mi riesce difficile riconoscermi in una particolare corrente, anche se sarebbe presunzione dire che sono un isolato, non lo sono anche perché ho dei rapporti, delle collaborazioni.

Ritengo di partecipare ad un rinnovamento culturale e sociale nel quale trovo accanto a me non tanto i pedagogisti, quanto esperti in altri campi e anche la gente che fa un lavoro di base.

Pur avendo un grande debito di riconoscenza nei riguardi di tutte quelle correnti che complessivamente costituiscono quella che si chiama la rivoluzione copernicana in pedagogia, credo di essere fuori da circa tre decenni, esattamente da quando ho cercato di elaborare una mia posizione. E questa elaborazione non è stato un fatto presuntuosamente isolato poiché è avvenuto sotto le influenze determinanti e coscienti, come dicevo prima, di Marx, Freud, poi Sullivan, grandi scienziati, scrittori, poeti, economisti. E questo spiega il mio sentirmi fuori della pedagogia come campo chiuso e nell'aver parlato, non in maniera polemica ma in maniera costruttiva, di antipedagogia.

Antipedagogia nel senso che l'alimento della pedagogia viene dall'esterno del suo campo. Non c'è un'autosufficienza nella pedagogia. La mia frase preferita è questa: il pedagogista di tipo nuovo, almeno come io lo concepisco, lavora sulle *situazioni ponte*, cioè situazioni molto difficili: questi ponti non hanno grandi spallette. E i ponti ti portano ad altre materie di studio, alle volte molto diversificate e molto lontane. Il pedagogista deve occuparsi sempre di altro, deve sforzarsi di capire cose non pedagogiche e necessariamente deve capirle altrimenti non ha materia per il suo lavoro.

Non credo all'autosufficienza della pedagogia e anche questa accusa rivolgo alla pedagogia: essere ingenua, non fare analisi storiche, fare analisi che riguardano una società senza luogo e senza tempo e considerare gli studenti con lo stesso grado di astrattezza.

Quali sono oggi le condizioni effettive delle istituzioni formative, quali sono i riferimenti più ampi, le prospettive, come facciamo a sapere che ciò che si fa nella scuola possa avere un senso per ciò che è fuori dalla scuola?

Solo attraverso una analisi storicizzata, un qualsiasi progetto di cambiamento, di evoluzione, (perché tutto il nostro interesse è verso il mutamento) può avere ragione d'essere.

Educazione e libertà è il tema che ti è stato proposto. Prima di iniziare l'intervista tu mi dicevi che non eri d'accordo sull'uso di definizioni così univoche. Vuoi spiegare perché? Vuoi dare la tua definizione di libertà?

Libertà da un punto di vista, non solo scientifico, ma anche pratico, se non viene chiarita diventa il centro di una enorme quantità di equivoci. Mi viene il sospetto che questa paroletta nasconda dei meccanismi molto più complessi. Quasi sempre, quando si parla di libertà non si danno mai delle giustificazioni mediante analisi.

« Io sono per la libertà », oppure « la libertà va difesa », « nel nostro paese c'è la libertà », « nell'altro paese non c'è la libertà ». Però che cos'è la libertà io non lo ho mai sentito dire da nessuno. Il problema è diverso: noi abbiamo dei bisogni fondamentali che non si sviluppano per una spinta genetica, non maturano in ogni caso (come invece ti spunta

la barba o ti vengono le mestruazioni) e non maturano naturalmente le capacità corrispondenti atte a soddisfare questi bisogni. Siamo in un ordine psicologico strettamente condizionato dalle situazioni, per cui può essere accettato come del tutto naturale che i bisogni fondamentali vengano o non vengano soddisfatti o soddisfatti in maniera deviata. Parlo di bisogno di sicurezza, di espressione, di conoscenza, di partecipazione, di identificazione, di collaborazione, di accettazione, di simpatia, e così via.

Su questo possiamo dire delle cose precise. Per esempio ci sono delle esperienze che testimoniano che cosa succede se il bisogno di sicurezza in un individuo, come anche in un animale, viene disconosciuto. C'è il bisogno di esprimersi, non di esprimersi liberamente, che già non significa niente, ma di esprimersi! Dobbiamo analizzare il bisogno in sé, l'attività per soddisfarlo e l'ambiente in cui è possibile soddisfarlo. Il bisogno di sicurezza, che è il più importante dei bisogni fondamentali come si può soddisfare?

Puoi raggiungere una sicurezza di tipo regressivo: arretrati fino a sentirti sicuro. Il suicida trova che il suo annullamento (come, a livelli meno tragici, il conformista), la sua autodistruzione gli dia sicurezza, lo metta fuori dalle angosce, dalle tensioni e gli faccia raggiungere la quiete della morte. Una forma di soddisfazione come altre.

Ma la sicurezza la puoi raggiungere anche in maniera, diciamo, avventurosa. C'è chi vuole, spericolatamente, una sicurezza nell'avventura, nel mutamento, nella novità, nella conoscenza.

La soddisfazione di un bisogno può essere positiva, ma non è necessariamente positiva. Anzi proprio l'esistenza e la spinta di un bisogno mi possono portare ad accontentarmi di soluzioni qualitativamente scadenti. E se io, per esempio, non riesco a soddisfare positivamente il bisogno di sicurezza di una persona, la costringo ad attività di bassa qualità perché tutta la sua esperienza è caratterizzata da questo bisogno irrisolto. Se invece io ho potuto soddisfare il bisogno di sicurezza in maniera non conformistica, posso liberare energie da canalizzare verso attività costruttive. Il bisogno di si-

curezza ha lo stesso peso del bisogno di aria, di cibo, deve essere soddisfatto.

Per analogia possiamo allora parlare di bisogno di libertà?

Ritengo che non esista un bisogno specifico di libertà. Non esiste la libertà. Esistono situazioni libere, persone libere. La persona libera è la persona che, pur in mezzo a difficoltà, ostacoli, vincoli, limitazioni, riesce ad affermarsi come personalità, non in isolamento, ma nelle relazioni con l'esterno. Ecco quindi che torniamo alla concezione interattiva (rapporto vari bisogni - attività - situazione esterna - soddisfazione) che mi fa concentrare l'attenzione sulle esperienze, sulle caratteristiche della situazione a cui partecipo, sul numero e sulla qualità di stimoli positivi di cui io posso fruire anche in maniera inconscia.

È logico, a questo punto, passare all'altro concetto: l'educazione. Che ruolo gioca l'educazione?

Ho cercato di individuare in alternativa al concetto di libertà, un certo numero di bisogni. Questi bisogni non vanno legati direttamente all'educazione, perché fanno parte delle esigenze dell'individuo in quanto tale.

Però sappiamo che l'individuo trascorre un periodo della sua formazione, in un'istituzione che si chiama scuola. Quando si parla di educazione si può fare riferimento a situazioni molto diverse: l'educazione in famiglia, della vita, nella scuola, in iniziative extrascolastiche.

Fermiamoci all'educazione nella scuola. Questa accoppiata libertà-educazione in quale senso può essere accettata per comporre un ragionamento sensato e non soltanto per formulare una serie di noiosi luoghi comuni? Io devo verificare se l'assetto istituzionale scuola, fornisce opportunità, strumenti, materiali per uno sviluppo di quelli che sono i bisogni fondamentali.

Il fatto più preoccupante è che il non soddisfacimento dei bisogni fondamentali non sempre viene avvertito come un trauma, per cui l'individuo crea una sorta di anticorpi, che gli permettono di accettare questa situazione.

Il fatto che la scuola sia un luogo sgradevole, un luogo in cui devi apprendere non in rapporto a problemi ed esigen-

ze ma secondo programmi e libri, ormai è una cosa naturale. Lo studente non confronta i suoi diritti (diritti di persona che deve lavorare su problemi precisi, che ha il bisogno di fare ricerca, svolgere attività) con la situazione della scuola. No! Gli sembra naturale questa situazione.

Per non parlare degli insegnanti, che dovrebbero essere insegnanti di libertà. Se tu fai loro una proposta di scuola in cui ci sia la libertà vanno subito in crisi. Vanno in crisi perché viene colpito un loro bisogno di sicurezza che, per stare tranquilli, hanno risolto conformisticamente. La scuola è ben lontana dal tipo di istituzione che dovrebbe essere.

Se i bisogni di cui noi parliamo sono veramente fondamentali e se la scuola è il luogo della formazione dell'individuo, noi ci aspetteremmo che nella scuola i bisogni trovino condizioni favorevoli per la loro soddisfazione. Cosa intendo per condizioni favorevoli? Vari elementi: l'ambiente, l'organizzazione dell'ambiente, le attività, l'organizzazione dell'attività, i tempi, gli spazi delle attività, e le competenze che fanno da supporto. Noi ci aspetteremmo, quindi, che nella scuola ci fossero delle opportunità più consistenti, più qualitativamente elevate che non fuori dalla scuola, dove viene a mancare l'impegno di una istituzione educativa specifica.

Accade proprio il contrario. Accade il contrario perché l'ambiente, le attività e le competenze della scuola non sono quelle che dovrebbero essere.

Quali dovrebbero essere, allora, l'ambiente, le attività e le competenze adatte?

L'elemento essenziale che dovrebbero possedere le attività nella scuola è che queste dovrebbero avere la *forma di ricerca*. Che cosa significa *forma di ricerca*?

Ricerca vuol dire porsi dei problemi, mobilitarsi per capire, per imparare a fare, porsi degli ostacoli e cercare faticosamente di superarli uno per uno, facendo appello a tutte le risorse a nostra disposizione: la mente, le competenze che troviamo attorno a noi, le strutture, i materiali. Sarebbe logico aspettarsi un sostegno a tutto questo, ma nella scuola non c'è. Non c'è perché la ricerca viene collegata non all'apprendimento ma alla professione del ricercatore. Per cui

semberebbe perfino ridicolo che uno dovesse cercare una cosa che è già stata trovata. La legge di Gay-Lussac oppure il collasso gravitazionale di Einstein: che cosa stai a cercare? L'hanno cercato loro e l'hanno trovato, capito e basta!

Ma il problema è che io non posso imparare queste cose (la fisica, la chimica o qualsiasi altro insieme di conoscenze) se non vedo che quanto devo apprendere ha la struttura di problema e quindi non ho un tipo di mobilitazione intellettuale che mi mette in condizione di fronteggiare il problema. Che poi significa molto umilmente essere messo in condizione di fare ricerca. Quindi la ricerca non è collegata all'innovazione culturale in senso assoluto, ma è collegata sicuramente alle vicende dello sviluppo culturale e individuale. Io non innoverò, non porterò dei contributi alla chimica, però non ho altro modo per capire veramente questo meccanismo che è la chimica se non faccio ricerca, se non vedo, capisco come avvengono le reazioni, come si comportano i metalli. In pratica, cosa vuol dire adottare a scuola una metodologia di ricerca? Significa adottare una metodologia di apprendimento per soluzione di problemi. La ricerca è, prima di tutto, un comportamento della mente. Essa non può non fare ricerca perché è biologicamente costruita per farla. La ricerca non è un'invenzione didattica, è un modo di funzionare della nostra mente.

Però, quando noi parliamo di mente, e questo dovrebbe ormai essere chiaro per tutti, non ci riferiamo soltanto ad attività razionali, logiche, coscienti ma anche ad altre cose che complessivamente vengono definite l'inconscio, l'intuitivo, l'irrazionale. Cioè noi apprendiamo anche senza accorgercene: certe cose entrano in noi e lavorano in noi e poi riemergono. La conoscenza non passa soltanto attraverso l'acquisizione di nozioni. Non ha neppure un corso lineare.

Su questo la pedagogia ha lavorato molto poco. Anche laddove è stata accettata, la metodologia della ricerca è stata intesa in maniera razionale, come un itinerario lineare che utilizzasse soprattutto le capacità razionali.

E questo è sbagliato. Quindi non è tanto banale dire: nella scuola bisogna fare ricerca. C'è sempre il pericolo di ave-

re un modello di ricerca di tipo razionalistico che contraddice i ritmi, i tempi e le modalità di apprendimento. Definire una metodologia di ricerca, significa anche organizzare i tempi e i modi educativi in maniera assolutamente diversa da quella attuata nella scuola.

Per esempio è irrazionale che una persona alle prese con un problema, venga artificiosamente interrotta nella sua attività quando il problema comincia a chiarirsi, quando i suoi sforzi cominciano a dare i primi frutti. Ed è esattamente quello che accade a scuola: una griglia oraria, basata non sull'apprendimento ma sull'insegnamento, interrompe la ricerca.

C'è poi un altro aspetto, forse più generale, sul quale vorrei soffermarmi. Noi colleghiamo alla ricerca degli obiettivi cognitivi: si fa una ricerca per conoscere. Ma si fa ricerca anche per modificarsi, per sperimentare, per percepire ciò che è valido e ciò che non lo è, per collaborare. Se noi generalizziamo la pratica della collaborazione, non facciamo più riferimento a una modalità puramente scolastica (i ragazzi si devono abituare a collaborare, gli insegnanti si devono abituare a collaborare), collaborazione significa immettere i comportamenti individuali, gli interessi individuali in una dimensione sociale. Cioè l'ipotesi è questa: che la collaborazione lavori per risolvere problemi che sono legittimi per la maggioranza e che contrastano invece con interessi di gruppi privilegiati.

Ora applicare il metodo della ricerca, e quindi della collaborazione, non solo alla soluzione di problemi conoscitivi ma anche alla soluzione di problemi di assetto sociale, significa ritrovare nuovi elementi per definire quali sono le condizioni della libertà individuale. Perché la libertà individuale è strettamente legata al fatto che in una certa organizzazione siano prevalenti gli interessi sociali e non quelli particolari: la libertà individuale è garantita da una società che risolve i problemi collettivi.

Quali potrebbero essere i tempi e i modi educativi adatti ad una metodologia di ricerca?

Il luogo della ricerca è il laboratorio. Il laboratorio mi

fornisce tutte le condizioni materiali, strumentali, di competenza, di tempo, per fare veramente ricerca. Il laboratorio definisce delle situazioni specifiche all'interno della scuola. Nella scuola possono esistere svariati laboratori, a seconda delle esigenze. Ma il laboratorio va assunto anche come una modalità generale di condurre l'apprendimento e quindi di affrontare i problemi. Questo vuol dire che questi problemi debbono essere affrontati fuori dalla scuola, con il conseguente abbandono del laboratorio della scuola per uscire all'esterno.

La metodologia del laboratorio non è data dalla caratteristica dello spazio fisico, ma è collegata alla ricerca. Nascono qui due esigenze: la prima, avere a disposizione dei laboratori territoriali interscolastici con standard di attrezzature professionali non prevedibili per ciascuna scuola. La seconda, avere rapporti con le varie realtà del territorio. Realtà economiche, produttive di beni o anche di servizi, la grande varietà dei beni culturali, dei beni ambientali. In definitiva tutto ciò che costituisce l'assetto dell'ambiente nel quale l'individuo si muove.

Facendo fronte a queste due esigenze, ecco che i problemi, inevitabilmente, acquistano una dimensione reale: a nessuno può saltare in mente di farne una traduzione didattica. Non può, così affacciarsi la sciagurata tesi della riduzione al gioco di tutto, quasi che solo attraverso il gioco l'apprendimento diventi interessante. Nell'Ottocento si diceva che bisognava indorare la pillola, che poi era la pratica corrente di quando si somministravano le purghe. Ma assimilare la cultura a un purgante mi sembra veramente fuori luogo.

Tutta la problematica della libertà, o, come io ho proposto, della soddisfazione attiva dei bisogni, come realizzazione di obiettivi, acquisizione di conoscenze e abilità, sarebbe vanificata se ancora prevalesse il concetto di « didatticizzazione ludica » della cultura e si allontanasse il momento dell'incontro con la realtà nelle sue vere dimensioni. Incontro che non avviene, attualmente, nemmeno nella fase di formazione professionale, dove, per la verità, questa fal-

sificazione della realtà, questo rimpicciolimento continua. Dire che la formazione professionale sia un incontro con il mondo del lavoro a dimensione reale, con il progresso della tecnologia, significherebbe dire una cosa inesatta. Non è così. Quindi dobbiamo ricondurre questo nostro riconoscimento della soddisfazione dei bisogni fondamentali alle opportunità di esperienza a scuola, in queste strutture intermedie che possono essere i laboratori territoriali, nella comunità più vasta e diversificata. Ma non dobbiamo dimenticare che queste iniziative che partono dalla scuola avrebbero scarsissimo successo e sarebbero ricacciate su un terreno, tutto sommato, ancora didattico, se non ci fosse una situazione generale favorevole. In altri termini non è l'esistenza dei laboratori territoriali, non è il rapporto con la realtà esterna che costituiscono la grande novità dell'educazione: potrebbero essere un'azione unilaterale, una specie di amore non corrisposto. La scuola si protende all'esterno, l'esterno ti dà un pò retta, però non è interessato a rinnovarsi e non riconosce che una delle centralità del rinnovamento della società è costituita dalle sue istituzioni educative.

Allora se ha un senso ciò che dicevo all'inizio, cioè che ogni esperienza è interattiva, noi dobbiamo attentamente studiare che cosa succede nell'interazione tra la scuola e l'esterno. Potrebbe essere un contatto occasionale e fuggevole oppure potrebbe essere qualcosa di molto più sostanziale e di veramente innovativo. È dal campo, dal territorio, dalle realtà diversificate che la scuola può ricevere delle influenze. Ma gli effetti di queste influenze vanno commisurate sulla base di come la scuola viene accolta, viene vista, viene osservata, viene giudicata da queste realtà. E bisogna considerare inoltre cosa queste realtà costituiscono, nel loro insieme, per la soddisfazione dei bisogni fondamentali, per la soluzione dei problemi sociali.

C'è sempre il pericolo, dopo aver detto bene della ricerca, dell'incontro con l'esterno, di trovarsi poi nelle mani ancora e solo un prodotto scolastico. Un prodotto scolastico che è uscito a prendere un pò d'aria, a fare due passi e che tornerà nella scuola. La sua problematica sarà sem-

pre la problematica ristretta della scuola, la società sarà sempre un'altra cosa.

Se noi parliamo di scuola per accettarne il potere formativo, non dobbiamo ritenere che questo potere formativo sia una proprietà interna del meccanismo scolastico. In larghissima parte è una proprietà di tutta la situazione sociale. Se si vuole schematizzare (e si prende uno schema per ciò che è) possiamo dire: una scuola che abbia una prospettiva positiva nel mondo del lavoro è una scuola che può dare alle sue iniziative positive un peso di realtà. Una scuola imbrigliata in una incertezza frustrante subisce una chiusura. La situazione futura ha una retroazione radicale sui processi educativi. Toglie realtà, determina la tendenza a trovare dei surrogati. Sempre per quel famoso bisogno di sicurezza è probabile che nella scuola si cerchi una soluzione divagatoria, con un'equivoca accentuazione del valore della cultura, dell'autonomia della cultura rispetto al mondo esterno, rispetto al contesto socio-economico e ambientale.

La inoccupazione giovanile, attualmente, è una delle maggiori forze, delle maggiori cause dello scadimento dell'educazione, perché è una separazione oggettiva tra società e scuola non per colpa della scuola.

La scuola viene espulsa dalla società, viene espulsa da una prospettiva di impiego professionale della cultura.

Uno come me, per esempio che insegna pedagogia, si rivolge ad insegnanti che probabilmente non insegneranno mai. È questa la cosa veramente grave. Perché mai si dovrebbero formare insegnanti?

C'è sempre il pericolo di sfoderare tutto l'armamentario della modernità: la scuola come luogo di ricerca, la scuola che esce dai suoi spazi ed entra in laboratori tecnologicamente avanzati, la scuola che incontra realtà di vario tipo e poi non vedere, non verificare se tutti questi vari elementi del nostro contesto (fuori e dentro la scuola) armonizzano oppure no, interagiscono o sono tra loro indifferenti.

Non si può non vedere che attualmente sono proprio le cose essenziali che vanno male. Manca proprio il passaggio dalla condizione di studente, che è sempre una con-

dizione di dipendenza, a una condizione diversa. Certo è stata inventata l'educazione continua, ma non vorrei che volesse significare che continua scansando il lavoro, non potendolo incontrare.

Sarebbe logico che nel lavoro ci fosse un rilancio educativo: educazione continua per fini professionali e anche, più in generale, per soddisfare nuovi bisogni associativi, culturali, conoscitivi.

Io insisterei, in conclusione, sull'importanza del lavoro e del rapporto lavoro-educazione. Lavoro non solamente come fatto economico limitato (sebbene la persona che lavora e riesce a sostenere se stessa, non è un'assistito, è una persona libera), ma come una delle canalizzazioni essenziali dei nostri bisogni.

Se parliamo di libertà, uno dei luoghi in cui si attua la libertà è il lavoro.

a cura di **Lucilla Salimei**

Che cosa sono le parole
la parola è la
vita della vita che li =

ingrassata

PIERLUIGI

LA - DAURA - NON È SISTÈ -

E - NO - LA - POSSO - DISEGNARE -

CERTÈ - PAROLE - LE VEDO -

E - LE - TORO - CERTÈ - NO - LE VEDO -

E - CERTÈ MA LE VEDO - E - NO - LE VEDO -

Imona
mabioni

Carlo Oliva / *Il libertarismo evanescente* ●



Alla ricerca del libertarismo nella scuola italiana. Questo il difficile compito a cui si è sobbarcato l'autore, insegnante di lettere in un liceo milanese. Ma non solo professore: in qualità di pubblicista ha collaborato a Ombre rosse e a Quaderni piacentini. Oggi pubblica i suoi articoli su Linus e A rivista anarchica e collabora a Radio popolare. Tra i suoi libri vanno ricordati: Il movimento studentesco e le sue lotte, con Aloisio Rendi, (Milano, 1969), Lettera a una studentessa, sotto lo pseudonimo di Orbilius (Roma, 1977) e Illegittima difesa, con altri, (Milano, 1982).

Anche lo scorso autunno ci ha portato, con il cader delle foglie, il movimento degli studenti. Succede ormai da parecchio, con quella sorta di monotona regolarità che più di qualsiasi altro fenomeno caratterizza le vicende della scuola italiana. Il Movimento degli studenti, in pratica, fa parte della tradizione, come l'intervista del ministro sul problema della riforma o il messaggio di saluto del presidente della repubblica. Le parole d'ordine, naturalmente, variano, ma sia che mettano in primo piano, come qualche anno fa, la difesa della pace, sia che si mobilitino in nome dell'efficienza didattica e delle relative dotazioni (i temi che resero famosi, per un po', i non mai abbastanza rimpianti « ragazzi dell'Ottantacinque »), o dell'ora di religione o della solidarietà con i colleghi francesi (i due poli tra cui si divide il cuore politico della generazione giunta alle cronache nell'86), le proteste

studentesche hanno ormai di diritto un posto nel calendario scolastico. Manca poco che siano esaminate nel corso degli scrutini e valutate in pagella.

Qualche insegnante, a dire il vero, finge ancora d'arrabbiarsi. Ma è un vezzo: tutti sanno, naturalmente, che gennaio, con la scadenza del quadrimestre e l'avvio delle settimane bianche, segnerà l'ordinato riflusso di ogni estrinsecazione del dissenso. Nei rari casi in cui sembra che la situazione possa sfuggire di mano, quando appare in qualche modo possibile lo sviluppo di un movimento « vero », si può sempre ricorrere agli strumenti sperimentati e tradizionali. Successe, per esempio, a Milano, verso la fine dell'85, agli omonimi ragazzi, che, vezzeggiati e coccolati fino ad allora da autorità, stampa ed opinione pubblica, si montarono, per così dire, la testa, non offrirono sufficienti garanzie di un rapido ritorno nei ranghi, e un 12 dicembre, in piazza Leonardo da Vinci, furono doverosamente presi a candelottate nei denti. Si scrisse, poi, che la colpa era tutta dei cattivi autonomi infiltrati, chissà come, tra i bravi ragazzi, ma per quell'anno (scolastico) il movimento non ebbe seguito, con generale soddisfazione.

Non voglio offendere nessuno, e tantomeno gli studenti, che, con questi chiari di luna, fanno quello che possono per esprimere un dissenso che dio sa se non è legittimo. Ma il fatto è che l'istituzione scuola ha mostrato, negli ultimi decenni, una capacità di cui pochi, ai tempi del mitico '68, le avrebbero fatto credito: quella di sapere, se non assorbire, almeno tenere sotto controllo ogni manifestazione di dissenso, da qualsiasi parte provenga. Nonostante l'apparente rigidità del suo modello gerarchico, disciplinare e organizzativo, ha sempre saputo opporre alle varie sollecitazioni quel tanto di flessibilità sufficiente per farle girare a vuoto. Contro questo muro di gomma si sono spuntate, via via, le armi degli eversori e quelle dei riformisti: due categorie di alieni che, nell'ambito scolastico, è ancora meno difficile separare che altrove, proprio perché ad essi il sistema reagisce nello stesso identico modo. Non a caso a volte si tratta degli stessi individui.

Già. Un'altra caratteristica interessante della scuola italiana è la difficoltà d'identificare, al suo interno, i ruoli ideologici (il che, naturalmente, non significa soltanto distinguere i « riformisti » dai « rivoluzionari », sempre che sia ancora lecito usare quest'ultimo termine). Sappiamo tutti che gran parte del quadro gestionale dell'istituzione, a livello ormai medio-alto, è composto da persone che hanno alle spalle esperienze giovanili di contestazione (che hanno fatto, come si dice, il Sessantotto). Soggettivamente parlando, non si tratta, nella maggior parte dei casi, di transfughi o di pentiti: è gente, piuttosto, che a un certo punto s'è convinta, in seguito a vicissitudini varie, di poter meglio contribuire a un cambiamento in un ruolo di responsabilità, come preside, ispettore, o sindacalista (ché anche i sindacalisti fanno parte, di fatto, della gerarchia scolastica, come ben sanno i lavoratori della scuola). Naturalmente la loro è un'illusione, una pia speranza destinata ad essere amaramente delusa, ma comporta una conseguenza curiosa, di cui non sempre si tiene abbastanza conto: la scuola italiana si è rivelata ostinatamente tetragona a ogni ipotesi di cambiamento, ma ha fatto del cambiamento la propria ideologia a tutti i livelli. Di fatto, incontrare in una sede scolastica un reazionario genuino, un autentico *laudator temporis acti* a denominazione d'origine controllata, di quelli convinti che ai bei tempi tutto andava davvero meglio e che il problema è solo quello di ritornare alle norme severe allora vigenti, è più difficile che imbattersi in un unicorno. E confesso che le mie esperienze di riformismo « ufficiale » sono tali da far nascere in me la tentazione, quando ne incontro uno, di buttargli le braccia al collo.

Ci si potrebbe chiedere che cosa abbia a vedere tutto ciò con il tema della presenza libertaria nella scuola italiana. Ben poco, forse. Ma se una tale presenza, in realtà, è ancora evanescente, se l'ipotesi di una « scuola libertaria » nel nostro paese rappresenta, più che un ideale, un ossimoro, una contraddizione di termini, lo si deve anche alla viscosità gestionale delle strutture, alla loro capacità di assorbire senza danno le spinte e a cooptarne i portatori e, naturalmente, alla confusione ideologica e di ruolo che ne

consegue. Nella scuola, si sa, il movimento, quello degli studenti e quello degli insegnanti, ha avuto un'origine *lato sensu* libertaria (l'antiautoritarismo dei tardi anni Sessanta, ma s'è impegnato subito in una lunga lotta per la trasformazione almeno parziale delle forme istituzionali e, poi, per la loro gestione, momenti in cui la matrice originaria non poteva che andare perduta, in quanto inutile o addirittura dannosa. Non ci si accorse neanche, allora, di quanto questa perdita impoverisse l'intero quadro di valori cui si faceva riferimento. Andarono smarrite, nel corso di quell'estenuante lavoro di mediazione e di contrattazione a tutti i livelli in cui ci si trovò improvvisamente impegnati dal '74 (l'anno degli « organi collegiali ») in poi, molte elaborazioni di nuova dialettica, come a dire molte ipotesi centrali della costituzione di una nuova cultura. Niente di più facile, naturalmente, che servirsi del senno di poi. E sarebbe ingiusto non riconoscere che di certe garanzie istituzionali non è sempre possibile fare a meno. In certe condizioni, come quelle della scuola italiana degli anni Sessanta, un atteggiamento libertario puro poteva significare semplicemente incoscienza suicida. Anche perché l'autoritarismo scolastico (e non solo quello) si è sempre nutrito di adempimenti formali apparentemente insignificanti, e presentati, per di più, come ideologicamente neutrali. Cosa c'è di più banale, nella pratica scolastica quotidiana, dell'appello all'inizio delle lezioni, del controllo e della giustificazione delle assenze, della compilazione del giornale di classe e via discorrendo? La maggior parte degli insegnanti, progressisti e democratici inclusi, vedono in queste incombenze solo fastidiose *minutiae* burocratiche, alle quali non vale assolutamente la pena di opporsi. Altri, magari con minor convinzione, affermano che queste, e analoghe, pratiche hanno una funzione puramente-utilitaria, in quanto essenziali a un corretto ed ordinato funzionamento della vita scolastica, intesa come valore in sé.

Ora, entrambi questi punti di vista non sono completamente sbagliati, ma resta vero che tutti i controlli di questo tipo (leggi, regolamenti e circolari varie ne prevedono in

quantità illimitata) esprimono un progetto globale di dominio di marca abbastanza pronunciata e autoritaria. Opporvicisi sarebbe tutt'altro che insensato, da un punto di vista libertario, ma non è in alcun modo possibile, allo stato attuale delle cose, perché non a caso, su questi adempimenti e non su altri si misura la prestazione professionale dell'insegnante. Agli insegnanti, del resto, si chiede persino un giuramento di fedeltà (non ricordo esattamente a cosa: alla legge, credo, o alla costituzione, o alla repubblica) all'atto di entrare in ruolo. Un'altra formalità, di valenza esclusivamente simbolica, dato che non sono previsti controlli né comminate sanzioni per chi si rivelasse, in un modo o nell'altro, infedele. Di fatto lo pronunciamo tutti senza problemi, nella convinzione che sarebbe assurdo opporvicisi. Ma chi ha ragionato in senso inverso, argomentando che sarebbe assurdo sottostarvi, ha forse creato un caso, suscitando clamore e raccogliendo simpatie, consensi e solidarietà varie, ma in ruolo, comunque, non è entrato. Certe formalità sono molto più sostanziali di quanto si creda.

Il discorso, più o meno, è lo stesso quando si vanno a toccare i meccanismi-base della valutazione. Quei voti espressi in cifre da uno a dieci, che ogni insegnante è tenuto a esprimere per iscritto sul registro personale, in « congruo » numero e in asserita corrispondenza a pari quantità di interrogazioni o di prove scritte, e che vanno poi sintetizzati, secondo oscure modalità, in sede di scrutinio, sono una realtà sacra a tutti gli effetti. La loro mancanza rappresenta uno dei pochi peccati mortali di cui un insegnante possa essere responsabile. In effetti è molto meno rischioso falsificarli (nel senso di esprimerli ad arbitrio, senza pezze giustificative) che farne a meno. Eppure l'insegnante poco propenso ad assegnare voti e per una ragione o per l'altra riluttante di fronte all'ipotesi del falso in atto pubblico, non avrebbe difficoltà a raccogliere un'imponente letteratura pedagogica o docimologica per dimostrare la scarsa affidabilità scientifica di una simile pratica. Ma l'elasticità istituzionale del sistema non giunge al punto di tollerare all'interno del medesimo chi si sottraesse a questo adempimento formale. In compenso, le

autorità, forse perché intuiscono l'insensatezza generale del meccanismo, non si sognano neppure di mettere in discussione il voto espresso: la sua corrispondenza con gli esiti della prova che esso valuta è data in via, per così dire, assiomatica.

Niente di nuovo, naturalmente. Le considerazioni che precedono non sono forse particolarmente alla moda, ma non rappresentano in alcun modo una novità. Eppure sono essenziali per chiunque si ponga il problema (anch'esso non particolarmente alla moda, lo ammetto) di un atteggiamento libertario nella pratica scolastica. Di un atteggiamento libertario oggi, senza proiezioni consolatorie in un futuro che va ancora costruito.

La teoria è abbastanza nota. Prevede, tanto per cominciare, il rifiuto della logica del controllo, passivo ed attivo (e se il primo lemma riguarda un po' tutti, il secondo va riferito in primo luogo ai docenti, cui si chiede senza reticenze di essere in primo luogo dei controllori). Il fatto è che un programma del genere comporterebbe per gli studenti qualche conseguenza disciplinare (e poco male: è il loro mestiere, e notoriamente la repressione giova al movimento...) e per gli insegnanti l'allontanamento automatico. Automatico, dico, al di là delle responsabilità individuali, dei progetti e delle scelte dei singoli preposti a far funzionare la legge. Il preside democratico, come ho spiegato prima, non è più una rarità assoluta, ma nessun preside democratico potrebbe (o vorrebbe) togliere dalle pesti il collega che si fosse rifiutato, per dirne una, di compilare il registro, o di adottare il libro di testo, o di violare in qualche altro analogo modo la maestà della legge. Che poi la legge sia violata sistematicamente dalle autorità stesse, larghe di deroghe e di interpretazioni capziose quando si tratti di affermare un interesse dell'amministrazione (che so, sventare un temuto blocco degli scrutini), beh, questo è tutto un altro discorso. Tutto ciò non significa che i meccanismi autoritari vigenti abbiano natura tale da non poter essere modificati. Esistono modelli alternativi molto interessanti, esperienze sulle quali riflettere e lezioni da meditare. Il fatto è che, come tutti sappiamo, la

maggioranza assoluta del movimento, delle forze interessate a una qualche trasformazione della realtà scolastica, ha scelto un'altra via, quella istituzionale, nella speranza di far funzionare una realtà nuova dentro le forme vecchie, o meglio, in accordo con le forme vecchie, facendo funzionare le procedure da esse definite. E in questo tentativo inane molte forze si sono logorate.

Anni fa, quando mi occupavo con più fiducia di adesso di sperimentazione, di fronte alle immani difficoltà che regolarmente s'incontrano quando si cerca d'ottenere dalle autorità competenti secondo le procedure previste l'assenso all'introduzione di minimi elementi innovativi, m'è capitato di teorizzare, un po' sul serio e un po' per celia, la pratica della *sperimentazione clandestina*, o almeno, con termine allora di moda, *trasversale*. Non è certo una proposta che abbia fatto fortuna, anche perché l'aggettivo *trasversale* avrebbe avuto vita breve, e quello *clandestino* avrebbe assunto, da lì a poco, delle valenze punto simpatiche. Oggi, forse, ci si potrebbe azzardare di nuovo ad usarlo. Ma sarebbe, probabilmente, un'inutile provocazione: in fondo, quello che veramente importa affermare è che ogni pratica innovativa, a scuola, oggi deve essere per forza non-istituzionale, a costo di passare per episodica, erratica e marginale. In fondo, oggi come oggi, questi tre aggettivi possono essere intesi come ragionevoli sinonimi di libertario.

Oh dio, mi punge il sospetto d'aver percorso un lungo cammino per niente, concludendo con una tautologia, con il concetto, cioè, che per essere libertari bisogna, appunto, comportarsi in modo libertario. Ma forse a quest'ovvia affermazione si può dare un contenuto programmatico. La scuola, naturalmente, è il luogo per eccellenza del dialogo culturale, della ricerca disinteressata, di quella messa in comune delle proprie risorse, che, quando coinvolge adulti e giovani, prende il nome generico di educazione (e non è mai, comunque, un rapporto a senso unico, anche se sviluppare questa considerazione ci porterebbe troppo fuori argomento). Ed è anche un luogo d'integrazione sociale, di esercizio del controllo, di dispiegamento e di accettazione dell'autorità.

In questo senso, la sua struttura gerarchica e l'imposizione di procedure autoritarie formalizzate sono funzionali alla strategia educativa che chi detiene il potere intende mettere in opera, sono un contenuto come gli altri. Ma qui si apre una contraddizione nella quale non è impossibile inserirsi, se non ci si lascia mai sfuggire la consapevolezza del fatto che è, per così dire, una contraddizione loro, non nostra. L'educazione può essere educazione alla libertà, ma non nelle procedure e nelle forme previste. Modificare forme e procedure, d'altronde, è faccenda di lunga, lunghissima, prospettiva, un'impresa per la quale allo stato delle cose non sembra esistano le condizioni oggettive (ma questo è un giudizio politico, sempre opinabile e modificabile: personalmente sarei felicissimo di convincermi della sua mancanza di fondamento).

Per fortuna, nonostante molti lo credano (l'ho creduto anch'io, a lungo, ma *perseverare diabolicum*), non c'è alcun motivo per cui si debba far carico di entrambe le valenze della realtà scuola, almeno non nel senso di credere di doversi attenere in pari misura agli imperativi che da esse discendono. Le esperienze libertarie che tutti possono fare, se solo ne hanno l'intenzione (e con qualche elementare mediazione tattica, sulla quale non è necessario insistere in questa sede) possono sempre essere generalizzate sfruttando il loro valore esemplare, senza il bisogno di farle accettare, a prezzo di meditazioni *sostanziali* da chi ha il potere di dar loro una qualche sanzione normativa. Oggi, vale la pena di ripeterlo, non si può evitare di fare i conti con la propria marginalità, a rischio di farsi delle illusioni come quelle, appunto, di chi crede di poter far lavorare a vantaggio dei propri progetti i meccanismi istituzionali). E una posizione marginale, si sa, è a volte scomoda e (occasionalmente) rischiosa. Va detto, in compenso, che, nel settore di cui ci stiamo occupando, una posizione « seria e responsabile » (tra virgolette) è mortalmente noiosa. E comunque non è il caso di sottovalutare la forza dell'azione esemplare: questi vent'anni, se non altro, ci hanno insegnato che non è mai il caso d'ipotecare il futuro.

CHE COSA SONO LE PAROLE

Le parole sono per
sentire la vita ~~per~~
degli altri perché le parole
vengono da dentro!

Massimiliano
Cicerchia

Jo mio padre e
mia madre li

cerco Quando -

sto male Quando

ho bisogno Quando

ho paura.

Mario Lodi / *La creatività liberata*



Come si diventa un insegnante libertario. Questo è quanto si ricava dall'intervista all'autore di Il paese sbagliato. La sua formazione giovanile, le prime esperienze nell'istituzione scolastica, il rapporto di collaborazione creato con gli allievi, fanno di questo maestro elementare un precursore in Italia dell'educazione antiautoritaria.

Tra i fondatori del Movimento di cooperazione educativa, Mario Lodi ha contribuito in modo fondamentale a portare nella scuola una metodologia organica di liberazione delle capacità espressive, logiche e creative del bambino, attraverso una pratica pedagogica non autoritaria e ispirandosi a Francisco Ferrer. L'esperienza pedagogica di Mario Lodi è conosciuta sia attraverso i suoi libri (*C'è speranza se questo accade a Vho*, *Il paese sbagliato*, *Insieme*, tutti pubblicati da Einaudi, l'introduzione a *La scuola Moderna* e *Lo sciopero generale*, di Francisco Ferrer, pubblicati in un unico volume dalla casa editrice La Baronata), sia attraverso la sua attività nella scuola. Oggi Mario Lodi lavora al mensile *A&B* (Adulti e Bambini), un giornale che si autofinanzia e

che riceve i contributi di bambini organizzati in diverse redazioni locali in Italia e all'estero.

Quali sono state le motivazioni e le riflessioni (e come si è sviluppato il tuo processo di maturazione) che ti hanno portato verso un metodo di insegnamento antiautoritario?

Il processo di maturazione delle idee che portano una persona ad avere una concezione della vita e un suo modo di essere, in genere ha diverse componenti che vanno dall'ambiente familiare e sociale in cui si fanno le prime esperienze, alla predisposizione naturale, dall'influenza fortuita di persone esemplari alla situazione storica in cui si vive.

Nel mio caso penso che un po' tutte queste componenti hanno contribuito alla mia formazione antiautoritaria. Credo però che in primo luogo sia stato determinante il fatto di avere vissuto la scuola del fascismo come una contraddizione fra l'esigenza del mio carattere alieno dalla violenza e l'imposizione continua di pseudo-valori che la mia coscienza rifiutava.

Io sono nato nell'anno in cui il fascismo andava al potere con la violenza abolendo le libertà della democrazia borghese e le associazioni dei lavoratori organizzate in forma cooperativa. Mi sono diplomato il 10 giugno 1940, il giorno in cui Mussolini dichiarava la guerra alla Francia e all'Inghilterra. Dalla prima elementare fino all'istituto magistrale ho quindi vissuto la scuola gentiliana nella quale non c'era né libertà di pensiero né informazione culturale a livello europeo e mondiale. In tutto quel periodo degli studi le mie idee sulla vita e sugli uomini non avevano trovato mai spazio per esprimersi e per confrontarsi con quelle degli altri. La scuola era un mondo chiuso, dove non circolavano idee diverse da quelle imposte dalla dittatura e dalla chiesa. In quella situazione di chiusura gli elementi che facevano risuonare dentro l'esigenza della libertà erano la lettura di qualche libro che circolava di nascosto, le parole di qualche persona fidata che criticava il regime e gli amici.

Fra le letture che da studente mi colpirono ci furono due pagine di un'antologia di letteratura in cui lo scrittore russo Tolstoj raccontava di una scuola particolare che egli stesso aveva aperto in una sua casa di campagna a Jasnaia Polia-

na per i figli dei contadini. I bambini ci andavano quando volevano, insieme al maestro osservavano la natura e scrivevano racconti veri e racconti inventati. Quella scuola aveva colpito la mia immaginazione come una bellissima fiaba, a tal punto che, quando dopo le vicende della guerra tornai a casa ed ebbi un posto a scuola come supplente, cercai di fare anch'io come Tolstoj, ma senza successo: i bambini levarono dalla borsa il libro di testo e mi indicarono quali temi e problemi ed esercizi il loro maestro gli aveva assegnato, ed io dovevo correggerli e valutarli.

Negli anni del primo dopoguerra e precisamente nel 1948, quando ebbi per concorso il posto di ruolo come maestro (e quindi quello sarebbe stato il mio lavoro) capii che insegnare non è un mestiere come un altro perché i bambini sono persone in evoluzione, con bisogni e diritti; e che per mezzo della scuola era possibile liberare le capacità degli individui, e formare quindi persone responsabili e libere. Proprio quell'anno fu sancita la Costituzione che elencava i diritti di libertà di pensiero, di espressione, di comunicazione con ogni mezzo. Nella scuola quei diritti dovevano diventare realtà quotidiana, la scuola non poteva continuare ad essere com'era stata durante il fascismo. Tutto questo sentivo confusamente, in modo intuitivo. Il problema era come fare per cambiare la vecchia scuola e renderla adeguata a una società libera ancora tutta da creare, ma di cui si conoscevano gli spazi costituzionali. Una scuola che era ancora lì tale e quale, con le vecchie strutture e la gerarchia e l'accentramento, fondata sui cardini ideologici del libro di testo, della lezione, dei voti selettivi.

Per caso, e per fortuna, venni a sapere che c'era in Italia un gruppo di maestri e professori che avevano le mie stesse idee e che, per la prima volta nella storia della scuola italiana, volevano cercare in Europa e nel mondo modelli di scuole libere, introdurre in Italia le tecniche adatte, sperimentarle criticamente e verificarle continuamente mediante un lavoro collaborativo: da quelle analisi doveva nascere l'indicazione di un nuovo modo di fare scuola rispettando i bisogni fondamentali dell'uomo, il primo dei quali è la libertà di

pensiero. Entrai in quella logica e furono anni di ricerche, sperimentazioni, scoperte: il bambino era interessato a tutto, la scuola non era più costretta nei ristretti limiti di un libro uguale per tutti ma era tutto il mondo da scoprire, capire, interpretare. Ero venuto a far parte del nucleo dei fondatori del Movimento di cooperazione educativa che per mezzo dei corsi, dei convegni, degli incontri, a poco a poco ha delineato, partendo dalle tecniche Freinet, una metodologia organica di liberazione delle capacità espressive, logiche e creative del bambino, cioè una pratica pedagogica non autoritaria. Una scuola che non aveva più bisogno di usare i voti per far studiare i bambini, che aveva bisogno di tanti libri per soddisfare le necessità conoscitive, che rispettava i tempi di apprendimento di ognuno e cercava di ognuno i talenti naturali per svilupparli al massimo con i linguaggi più adeguati (il disegno, la poesia, il teatro, il racconto, la ricerca) da soli e insieme agli altri. Insomma un nuovo rapporto fra docente e discente, che trasformava completamente il lavoro scolastico da lezione trasmissiva in produzione creativa.

Quali battaglie e quali ostacoli ti sei trovato ad affrontare all'interno dell'istituzione scuola?

Non è stato facile, nelle vecchie strutture della scuola radicata su una concezione trasmissiva del sapere, introdurre legalmente il bambino autentico, che portava a scuola ovviamente, con la libertà di parola esercitata nella conversazione, il legame con l'ambiente familiare e sociale, i suoi problemi, i desideri e i sogni. Anche la socializzazione delle conquiste dei bambini per mezzo della stampa dei giornalini che circolavano tra le famiglie e nelle altre classi, creavano problemi. Le difficoltà erano di diverso tipo:

1) La mancanza di aiuti materiali: carta per la stampa, colori, pennelli e altre cose necessarie per le attività espressive. È vero che queste carenze favorivano il senso comunitario e la cooperazione: i bambini e i maestri si autotassavano, si costituivano in cooperative scolastiche, tenevano la contabilità, rendevano i conti, facevano i bilanci di previsione e consuntivi, per mezzo di una matematica pratica assai più esigente di quella richiesta dalla scuola tradizionale.

È vero però che queste attività creavano spesso scontri con la burocrazia scolastica sempre pronta a reprimere le novità scomode: per esempio proibire il maneggio dei soldi a scuola, che era vietato da non so quale norma.

2) L'incomprensione di certi colleghi e di qualche genitore che vedevano in quelle attività una forma di esibizionismo, o una perdita di tempo e non di rado una fastidiosa presenza del *maestro diverso* che indirettamente metteva in discussione la vecchia scuola, quindi il lavoro dei maestri, e anche il modello di scuola che i genitori avevano in testa, che era ovviamente quello della scuola che essi avevano vissuto.

3) L'ostilità di direttori didattici conservatori, o loro indifferenza, che ti isolava come in un ghetto.

Qual è stata la reazione dell'istituzione a esperienze come la tua?

All'inizio ci fu un'ostilità, mascherata in seguito da un interesse verso attività marginali, mentre restava l'opposizione sulle questioni di fondo come la sostituzione del libro di testo unico con la biblioteca di lavoro, il rifiuto della valutazione selettiva, la diffidenza verso la ricerca sul campo perché, si diceva, portava la politica nella scuola.

Dalla scuola ufficiale non è mai venuto un incoraggiamento o una seria valutazione critica della mia esperienza nel suo complesso.

Come e in quale misura la tua esperienza è riuscita a penetrare nel sistema scolastico italiano? Quali sono i segni nella scuola di oggi ascrivibili a esperienze pedagogiche simili alla tua?

Dopo il '68, con *Il paese sbagliato* e altri libri di esperienze didattiche, si è riaccesa la speranza di cambiare la scuola con la cosiddetta « rivoluzione silenziosa » all'interno dell'istituzione. Ma le speranze sono a poco a poco cadute per diversi motivi: amministratori comunali che proponevano progetti senza una adeguata preparazione e senza chiari obiettivi; l'impreparazione professionale degli insegnanti; gli ostacoli della burocrazia scolastica verso le attività promosse dai comuni e verso la richiesta di sperimentazione all'interno

della scuola. Poi, col tempo, un certo numero di insegnanti e di scuole hanno volontariamente incominciato a programmare esperienze innovative ispirandosi alla metodologia del Movimento di cooperazione educativa. Si può affermare che molti dei principi di quella metodologia sono stati introdotti nei nuovi programmi della scuola elementare che entreranno in vigore quest'anno, con una visione però piuttosto tecnico-cognitiva.

I tuoi alunni ricevevano messaggi diversi che arrivavano loro da un insegnante antiautoritario e dal resto della società che li circondava. Avevano coscienza di questa differenza? La vivevano in maniera contraddittoria? C'era una reazione?

I bambini portavano a scuola molti dei messaggi della società consumistica e, nel contesto della nostra scuola, se ne rendevano conto. Sapevano anche che alla scuola media avrebbero trovato una situazione ben diversa. Si preparavano così ad affrontare il mondo esterno, consapevoli che non era facile cambiarlo tutto e subito. Ma la cosa importante, che mi pare non venga tenuta in considerazione quando si valutano i problemi in astratto o secondo un punto di vista ideologico, è il vissuto di quegli anni passati in quel modo, insieme, in cui essi hanno espresso il meglio di sé, hanno imparato a vivere nel gruppo sociale da liberi ed eguali. Spero che quella esperienza di vita sia da loro ricordata, specie da chi, ora diventato genitore, affida alla scuola pubblica i suoi figli portando dentro il modello di una scuola diversa.

Hai ancora contatti con i tuoi ex alunni? Cosa è rimasto in loro del tuo metodo pedagogico?

Molti sono per il mondo per ragioni di lavoro. Altri sono ancora in contatto con me, qui al paese. Credo che abbiano un buon ricordo delle esperienze vissute insieme.

A te cosa ha dato una vita dedicata all'insegnamento? Se dovessi fare un bilancio, cosa ti hanno trasmesso i tuoi alunni?

Un bilancio della mia vita di maestro, per me è senza dubbio positivo. Dai bambini un maestro antiautoritario riceve molto. Quando dico che nella scuola non autoritaria il maestro impara dai bambini ogni giorno che cos'è l'uomo

negli anni della formazione, come si sviluppa il pensiero produttivo, come nasce a poco a poco la socialità, quali impensabili risultati si possono raggiungere senza inibizioni né costrizioni, non faccio un discorso retorico. La scuola per me è stata un laboratorio continuo dove non c'è mai stato un giorno uguale a un altro, dove non ho mai conosciuto la noia: gli interessi dei bambini non mi hanno mai lasciato tempo per sedermi, ma stimolato per necessità a studiare sempre, a cercare da solo o insieme a loro il contatto con l'intera società in evoluzione, ad arricchire quindi la mia cultura e la mia umanità.

a cura di **Tiziana Ferrero**

~~la parola~~ la parola è
voce che esce dalla
bocca mi fa pensare
a una cosa

A. LASS ANDRO



Ha lavorato nella scuola in situazioni molto diverse per circa un quarto di secolo: da insegnante a esperto esterno. Da questa esperienza, tutt'ora in corso, l'autore, uno dei più quotati grafici romani, suoi tra l'altro i progetti grafici di Volontà e dei libri di Eleuthera, ricava una serie di considerazioni sul pianeta scuola e sui possibili percorsi per immettere aria fresca nelle stagnanti aule dell'istituzione dell'insegnamento.

“Non c'entra nulla la scuola con l'intelligenza, perché il cervello di un bambino è come un foglio bianco da scrivere, la scuola riempie due righe, in questo foglio, ma la scuola non cambia l'intelligenza e la capacità » (un alunno della quarta B delle scuole elementari di Paliano, 1981).

Che l'educazione e la conoscenza si possano costruire e passino solo attraverso la libertà è un coerente presupposto di tutto il pensiero anarchico e libertario, presupposto che ha influenzato ed influenza gran parte delle teorizzazioni e degli interventi pedagogici più avanzati e convincenti.

Ha influenzato ed influenza anche me che, pur avendo lavorato nella scuola e per la scuola per un quinto di secolo, non sono né un teorico né, tantomeno, un pedagogo.

So che sarebbe certamente importante cominciare a discutere e ad intendersi sul concetto complesso, sfaccettato, iridescente di libertà ma sono convinto, per altro, che ci sia soprattutto da chiedersi attraverso quali azioni, interventi, marchingegni possano essere immediatamente (o in tempi brevi) perseguibili livelli di libertà che permettano ragionevoli incrementi di educazione e conoscenza.

In proposito mi hanno sempre preoccupato (molto preoccupato in verità) i problemi connessi ai *tempi* e ai *luoghi* nei quali i processi educativi trovano collocazione e vengono attuati.

Per me, ma sono certo in buona e numerosa compagnia, è evidente che il processo educativo non ha confini spaziali (può aver luogo ed essere attuato dovunque) e, in quanto a tempi, ha inizio con la nascita (e forse anche prima) e termina con la morte di qualunque essere pensante.

Ma, certo a grandi linee e con grande approssimazione, in gran parte delle organizzazioni sociali che conosco e con le quali mi trovo ad avere rapporti, l'educazione è invece frazionata in *luoghi* deputati. Per intendersi: la famiglia, la scuola, il posto di lavoro, la porzione di società con cui ci si trova a interagire e in *tempi* definiti, quali l'infanzia, la gioventù, l'età adulta, la vecchiaia.

Grosso modo e con larghi incroci reciproci:

al *luogo* famiglia e nel *tempo* infanzia, è devoluta l'educazione morale e quella connessa al comportamento microsociale;

al *luogo* scuola e in *tempi* sempre più lunghi che vanno dall'infanzia al termine della giovinezza, è demandata la trasmissione della conoscenza (organizzata e finalizzata in gradi e specializzazioni) e l'educazione riguardante i primi comportamenti sociali collettivi;

ai *luoghi* posto di lavoro e a quel più o meno grande pezzo di società in cui ci è dato di vivere (nel *lungo tempo* che va dall'età adulta alla morte) la conoscenza è data per acquisita e l'educazione è molto opportunamente indirizzata verso determinati comportamenti macrosociali, di fatto all'obbedienza alle norme.

Questo schema considerato, che in ogni *luogo* e in ogni *tempo* costruisce artificiose barriere a ogni tensione verso la libertà (qualunque sia l'interpretazione che si voglia dare al concetto libertà), rappresenta ed è una griglia antieducativa. Va da sé che per molti pensatori anarchici non è possibile parlare né di libertà né di educazione senza una radicale trasformazione sociale che elimini frazionamenti e suddivisioni di luogo e di tempo.

Altri pensatori e un buon numero di gente del mestiere (educatori, pedagogisti, insegnanti di ogni grado e livello) ritengono che comunque (all'interno delle diverse società esistenti) la scuola (ovviamente una scuola nuova e diversa) possa *educare alla libertà* e quindi costituire proprio una delle forze più energiche per innescare mutamenti e trasformazioni sociali anche radicali.

In questa direzione le teorizzazioni e gli interventi reali sono molto numerosi e prevedono diversi gradi di tensione rivoluzionaria o di riformismo. Si riferiscono (e sono in una qualche maniera suddivisibili) ad un fare scuola in:

- scuole operanti in comunità autonome esterne alle realtà sociali dominanti;
- scuole operanti nella realtà sociale ma esterne alla scuola ufficiale pubblica o privata;
- scuole ufficiali (soprattutto pubbliche ma anche private) operanti con autonomie più o meno grandi di funzionamento e gestione, molte volte indicate come sperimentali;
- una o più classi operanti all'interno di scuole ufficiali pubbliche o private.

Devo premettere che considero l'istituzione scuola come uno dei luoghi più incongruenti, tristi e insopportabili (subito alle spalle di prigioni, caserme e un certo tipo di ospedali) che l'uomo sia mai riuscito a concepire e che credo molto poco in una possibile riforma di un simile obbrobrio. Mi sembrano più convincenti, anche se più problematici, modelli quali le « botteghe » o i « laboratori » (il lavoro, insomma).

Per contro ritengo assolutamente ragionevole tentare di porre *comunque* l'essere che aspira ad essere educato (e

che per sua sfortuna a scuola deve andare) nelle condizioni di maggiore libertà possibile.

Ecco perché (in partecipe attesa che una radicale trasformazione sociale avvenga in qualche angolo di questo scombinato mondo, trasformazione sociale che rimane per me il riferimento più convincente), mi sono trovato, come ho detto, a lavorare per la scuola in situazioni molto diverse:

- all'interno di scuole pubbliche (come insegnante);
- all'interno di scuole private (come insegnante);
- in scuole all'interno di gruppi o comunità più o meno libertarie (come membro, magari temporaneo, del gruppo o della comunità);
- all'esterno di scuole pubbliche in progetti che coinvolgono o coinvolgono però le scuole stesse (come esperto).

Quest'ultimo tipo di esperienza costituisce probabilmente un modello di intervento poco usuale che può essere di qualche interesse descrivere.

Il modello parte, ovviamente, dal presupposto di modificare, innalzandoli, i livelli di libertà all'interno della scuola pubblica e ufficiale aprendo la scuola a realtà esterne (verso il mondo esterno) e smontando il più possibile i meccanismi autoritari, le barriere di suddivisione gerarchica, l'intrico delle norme selettive e valutative proprie della scuola stessa.

Il modello

Gli interventi dall'esterno vengono attuati attraverso progetti, molte volte pluriennali, i cui temi vengono proposti o rilevati da realtà esterne alla scuola. Di fatto alla scuola viene affidato (o la scuola si auto-affida) un lavoro socialmente utile (la scuola può rappresentare per il mondo esterno una straordinaria forza di lavoro).

I temi dei progetti vengono confermati (proprio nel loro interesse sociale) da ricerche preliminari attuate dagli alunni assistiti dai loro insegnanti (quindi dagli stessi alunni gestite e direttamente o indirettamente controllate). L'utilità sociale della ricerca provoca rispetto e costringe al buon senso permettendo logiche deviazioni di percorso verso i problemi rilevati.

Il primo nodo autoritario (di conseguenza stupido) di

La realtà di un intervento

In un progetto triennale (1982/1985) promosso dal comune di Riccione unitamente ai comuni di Misano Adriatico e S. Clemente, il tema « Educazione alla salute » ha avuto origine dai contenuti di una legge regionale e da esigenze regionali e locali di diritto allo studio.

Hanno aderito al progetto 25 sezioni di scuola dell'infanzia (materne comunali), 46 classi di scuola elementare, 13 classi di scuola media inferiore e 2 classi di scuola media superiore.

All'interno del progetto la ricerca preliminare attuata dalle scuole materne comunali ha permesso, ad esempio, di individuare nell'erosione costiera, nell'inquinamento di corsi d'acqua (e conseguentemente delle acque marine) e nell'inquinamento da rumore tre problematiche del territorio riconducibili al tema generale proposto.

Già in questa fase veniva richiesta la logica collaborazione di competenze esterne (esperti).

Le problematiche emerse e assolutamente non previste

tutta la scuola, cioè l'imposizione di programmi elaborati in situazioni avulse dalla realtà, viene in gran parte districato dall'inserimento del tema di interesse esterno e reale. La programmazione deve adattarsi e modificarsi con caratteri di vera progettualità (congruenza mezzi-obiettivi e diversificata collaborazione). La scuola si mette a lavorare sul serio.

Gran parte del potere autoritario, gerarchico e respresivo della scuola è rappresentato dai limiti fisici (fabbricati, muri, aule) della scuola. Non potendo demolire le scuole l'intervento dell'esterno può aiutare a smontarle, ad aprirle al mondo reale. L'apertura viene attuata applicando *la ricerca* non certo come trovata pedagogica ma come un libero percorso, non necessariamente lineare, di educazione e conoscenza.

La ricerca così intesa richiede l'impiego (non imposto ma richiesto dal tema di lavoro) di strumenti e metodi per la scuola poco usuali: uscite, osservazioni sul cam-

nella programmazione ufficiale di qualsiasi scuola materna hanno portato gli insegnanti a rielaborare le programmazioni annuali con il contributo di ulteriori competenze esterne.

Sono stati elaborati calendari operativi fissando gli obiettivi da raggiungere a breve e medio termine, le risorse e i mezzi necessari (disponibili, da razionalizzare, da richiedere), le verifiche da attuare (all'incirca quindicinali).

Già nella ricerca preliminare i piccolissimi ricercatori di Riccione e S. Clemente (età dai 3 ai 6 anni) hanno cominciato a lavorare impiegando come metodi e strumenti le uscite, le osservazioni, gli interventi sul campo, le interviste.

Bambini e insegnanti hanno avuto bisogno di un'ampia e diversificata collaborazione: sono venuti in contatto con esperti, con le realtà e i problemi dell'ambiente (hanno scoperto ed esplorato il proprio territorio), con i meccanismi amministrativi e legislativi, con le esigenze della popolazione. Ma hanno soprattutto dialogato e si sono

po, interviste, interventi, utilizzo di servizi (pubblici e privati), visite a musei, a mostre. Alunni e insegnanti escono dalla scuola e si immergono nella realtà con una vera motivazione (si sta lavorando per altri, si sta facendo qualcosa di utile).

Per introdurre nella scuola maggiori livelli di libertà (di rispetto, di buon senso) è necessario proporre la figura dell'insegnante su presupposti non gerarchici e non autoritari.

Per questo le diverse fasi della ricerca e della costruzione progettuale tendono sempre ad un deciso superamento dei livelli di competenza posseduti dagli insegnanti con la conseguente necessità di un contributo elevato di competenze esterne (da parte di « esperti », nella più larga accezione di questo termine).

Le competenze esterne *non sono imposte*. Vengono richieste da alunni ed insegnanti come naturale necessità per portare a buon fine il lavoro.

Autorità e ruoli gerarchici si disfano *perché non servono*.

valsi dell'apporto fondamentale dei genitori. Ci si è educati e si è imparato *fuori dalla scuola* in un continuo colloquio con il mondo reale (famiglie, ambienti di lavoro, servizi, strutture pubbliche) dal quale la scuola è normalmente isolata.

Per gli alunni delle scuole materne gli insegnanti hanno cambiato il loro ruolo: non sono più quelli « che sanno tutto », che comandano. Sono piuttosto quelli che organizzano, che risolvono, sono amici capaci di trovare altri amici che quando occorre ne sanno più di loro.

Così, volta a volta, hanno assunto il ruolo di maestri, di esperti: mamme e papà, nonni, bagnini, contadini, chimici, fisici, operai, funzionari e perfino gli stessi bambini.

Invece di uno o due insegnanti la classe o la scuola ha avuto a disposizione dieci, quindici persone (quante ne servivano e con le competenze necessarie).

Aumentano i livelli di rispetto reciproco (tra alunni, insegnanti, realtà esterne).

Il tema esterno alla programmazione scolastica elimina in gran parte le barriere e gli schermi che all'interno della scuola sono costituiti dalla rigida suddivisione in discipline (materie) e dalla loro altrettanto rigida quantificazione in orari.

L'interdisciplinarietà interna, che di solito è un forzato accostamento di materie, diventa anch'essa una naturale esigenza per il buon progredire del lavoro. La chiara finalizzazione (l'obiettivo) delle ricerche provoca la finalizzazione riflessa di tutte le discipline e attività. I massimi livelli di interdisciplinarietà interna vengono comunque superati dal necessario contributo di discipline esterne, extrascolastiche.

La suddivisione oraria per materia (l'ora di questo o l'ora di quello) perde di significato. È necessario lavorare per il numero di ore richiesto per portare a buon fine quello che si è iniziato.

Bambini e insegnanti hanno trovato logico e indispensabile utilizzare, lungo il percorso delle loro ricerche, tutte le discipline possibili. Ad esempio, a proposito di erosione costiera:

si è parlato, discusso, riferito (utilizzo del linguaggio verbale, osservazione, logica, e così via) a proposito di quello che si era visto e rilevato;

si è disegnato (con tecniche diverse) quello che si era visto, rilevato o che si voleva raccontare;

si sono ordinati i materiali raccolti sulla spiaggia (sequenze di forme, colori, insiemi);

si è manipolata la sabbia non per costruire castelli o forme libere ma per ricostruire la spiaggia e vedere chi e che cosa « la portava via »;

si sono drammatizzate onde, vento, correnti (movimento, gestualità);

sono state utilizzate un buon numero di discipline extracurricolari: fotografia, registrazione sonora, classificazione di materiali.

Bambini e insegnanti hanno lavorato senza preoccupazioni di suddivisioni orarie, anche in ore extrascolastiche.

L'altra rigida griglia interna (la suddivisione in classi e quindi in fasce d'età degli alunni) viene messa in crisi dalle indispensabili integrazioni richieste tra il lavoro dei diversi insegnanti, delle diverse classi, delle diverse scuole coinvolte e partecipi al progetto (soprattutto nella ancor più indispensabile integrazione tra scuola e realtà esterne).

Il gran numero di competenze e discipline richieste assicura spazi alle più diverse tendenze, interessi e tensioni degli alunni (e anche degli insegnanti e degli esperti esterni) indipendentemente dall'età, dalle classi e dalle scuole di appartenenza.

Nel progredire del percorso progettuale le attività di ricerca fanno affluire dati ed elementi su cui è possibile costruire le prime ipotesi (scientifiche, fantastiche, di informazione, di soluzione,

Le 25 sezioni della scuola dell'infanzia si sono suddivise, nell'affrontare i tre temi progettuali (le tre problematiche emerse), in gruppi di interesse.

All'interno dei gruppi hanno lavorato spalla a spalla i « piccolissimi », i « piccoli », i « grandi » e i loro insegnanti in completa integrazione reciproca.

Nelle verifiche quindicinali i dati e i risultati (i metodi e gli strumenti impiegati) sono stati presentati e confrontati con larghi scambi di esperienze reciproche tra le diverse sezioni dei diversi gruppi. Sintesi e relazioni periodiche del lavoro svolto, riassuntive dell'impegno collettivo dei gruppi, hanno assicurato le integrazioni e gli scambi con le altre scuole e con le realtà esterne.

I dati raccolti e i materiali prodotti dai piccoli ricercatori hanno subito una prima verifica (valutazione) interna alla sezione: bambini e insegnanti hanno scelto le cose « più belle » quelle che

e altre) che saranno logicamente seguite da verifiche (« misurazione degli eventi ») in grado di soddisfare le ipotesi stesse o di modificarle. In questa fase, come in alcune precedenti, il modello di intervento esterno si confronta con il meccanismo scolastico forse più pericoloso, antilibertario e socialmente limitante: quello della valutazione e delle diverse forme selettive ad essa collegate.

Ma le caratteristiche extrascolastiche progettuali già evidenziate rendono improprie e non soddisfacenti le valutazioni e le selezioni interne attuabili dagli insegnanti e dalla scuola. Insegnanti e scuola non sono in grado di valutare materiali e dati multidisciplinari realizzati da gruppi eterogenei (non possono mettere voti a genitori, contadini, funzionari, esperti esterni o a bambini di altre classi, di altre scuole). La valutazione tradizionale perde credibilità e *non è comunque utile alla buona prosecuzione del lavoro.*

È la scuola per contro che deve far valutare e validare il proprio procedere e operare dalle diverse realtà esterne.

« spiegavano meglio », quelle « più strane », divertenti.

Dati e materiali sono stati poi discussi con gli esperti esterni che avevano collaborato all'attuazione di quella fase progettuale. Sono nate progressivamente sequenze informative o narrative che sono state riconosciute valide (se qualcosa non andava veniva semplicemente rifatta), prima da bambini, insegnanti ed esperti all'interno della sezione e poi da insegnanti ed esperti negli incontri di verifica quindicinali a livello di gruppi di sezioni.

Le ipotesi finali e corali (scientifiche, fantastiche, di informazione e di soluzione) sono state valutate in verifiche di lettura esterne alla scuola (a livello di genitori, di quartiere, di città, di regione).

La lettura (valutazione finale) è risultata più o meno favorevole o critica nei confronti non certo del lavoro del singolo bambino ma del lavoro dell'intero gruppo: bambini, insegnanti, scuola, scuole, esperti coinvolti.

I progetti (proprio perché considerati come effettivi impegni di lavoro) prevedono infine la concreta realizzazione di « prodotti » di documentazione, di informazione o comunicativi dell'esperienza, della ricerca o di fasi della ricerca (pubblicazioni, sequenze di pannelli, diatapes, drammatizzazioni, programmi audio, video-tape, filmati).

I prodotti, per permettere una fruizione a livello territoriale, molte volte a livello nazionale o internazionale, debbono raggiungere livelli assolutamente professionali.

Vengono così di nuovo lungamente superati i livelli di competenza posseduti dagli insegnanti con la nuova necessità di contributi elevati di competenze esterne e di rapporti con il mondo del lavoro. (1)

Il concetto di produzione, ovviamente una produzione di interesse e utilità sociale, è certo il più anomalo rispetto alle concettualità formative scolastiche e costringe la scuola all'assunzione di responsabilità e compiti di per

I bambini della scuola dell'infanzia di Riccione, Misano e S. Clemente e i loro insegnanti hanno sentito l'esigenza di far convergere il risultato del loro impegno in prodotti che spiegassero le ragioni e i significati del loro lavoro.

Con l'aiuto di esperti professionali e la collaborazione di genitori, familiari, dei più diversi rappresentanti del mondo del lavoro, hanno dovuto acquisire prima abilità nuove e poi impegnarsi nella ideazione, realizzazione e costruzione di: modelli, maschere, costumi, cartelloni singoli e in sequenza, diatapes, videoregistrazioni.

Questi prodotti (in cui hanno trovato collocazione gran parte dei materiali raccolti o realizzati nel corso delle ricerche, materiali che non sono quindi rimasti inutilizzati in fondo ai cassette delle cattedre o rinchiusi nei polverosi armadi delle aule o delle segreterie), sono confluiti in manifestazioni di quartiere, in rassegne di fine d'anno e in mostre annuali di affian-

(1) Questi ultimi rapporti con competenze esterne completano un percorso di aggiornamento degli insegnanti, aggiornamento finalizzato alle esigenze di apprendere abilità nuove e di acquisire le capacità di fare ricerca e di guidare gli altri a farla.

se stesso educativi (*lavoro come educazione*).

camento al progetto (Mare in luce).

Le mostre sono state non solo visitate da un gran numero di cittadini ma sono servite come occasione di apprendimento e di conoscenza in un diverso e nuovo rapporto scuola/realtà esterna.

Dalla descrizione che ho appena tentato di riassumere del modello e della reale attuazione di un intervento dall'esterno, emerge la ragionevole possibilità di raggiungere gli obiettivi in premessa.

Di fatto appare evidente che lavorare su progetti assistiti da servizi e da esperti, se da un lato costringe la scuola ad aprirsi e a modificarsi, dall'altro rende necessario che il mondo esterno si renda conto della possibile utilità sociale del lavoro di una scuola più aperta.

Portare la realtà in cattedra riesce a sviluppare per tempi limitati (nel caso presentato un triennio) azioni quantitativamente modeste (sempre nel caso presentato 86 situazioni scolastiche su 4 livelli di scolarità).

Sono anche richiesti schemi organizzativi abbastanza complessi (accesso a leggi, disponibilità di strutture locali politiche, amministrative, burocratiche).

Ma convincente appare la qualità che mette in atto profondi rinnovamenti dei processi educativi con interazioni continue tra scuola e territorio, ricerca e informalità, coerenza sistematica e fantasia.

Lo parola.

La cosa è

La che cosa si serve

lo parola è un suono

che si sente e

si serve per parlare

e per significare.

Truoriamo.

Prima non c'erano parole
nuove prima stavano quelle
vecchie e adesso ci sono le
parole nuove perfè la
lingua cambra.

Andrea Papi / **Fuori dal contesto**



Un insegnante in un asilo nido, il primo a fare questa esperienza professionale in Italia, racconta i suoi dodici anni trascorsi con bambini dai tre mesi ai tre anni. Il particolare e suggestivo rapporto che si instaura e i problemi che i piccoli suscitano negli adulti. Da questa prospettiva l'autore può formulare stimolanti riflessioni sull'estendersi e il generalizzarsi dell'educazione di tipo libertario nella società contemporanea, una presenza, però, che non sembra in grado di intaccare il processo di riproduzione della società del dominio.

Per chi la vive in prima persona, qualsiasi esperienza pedagogica ha sempre un notevole fascino: per i genitori che, non sempre consapevoli fino in fondo dell'importanza della loro relazione coi figli, vivono intensamente il piano affettivo che li coinvolge. Anche per studiosi e ricercatori, perché si misurano con una materia estremamente dinamica e relativamente poco circoscrivibile qual'è l'essere umano. Lo è per chi, senza essere né genitore né ricercatore o teorico, come me esercita una professione di tipo pedagogico trovandosi a stretto contatto con bambini. Io sono semplicemente un insegnante di asilo nido che, da poco più di dodici anni, alle dipendenze di un'amministrazione comunale, lavora con esseri umani di un'età compresa tra i tre mesi e i tre anni.

Ufficialmente la mia è un'attività lavorativa equiparabile a qualsiasi altra, come uno spazzino, un metalmeccanico o

un impiegato comunale. Eppure c'è una profonda differenza tra la mia professione e le altre. Questa differenza risiede nel fatto che, al di là della qualifica normativa contrattuale, mi occupo di bambini piccolissimi. Trasmetto loro informazioni, comportamenti, messaggi e modi di essere che si trascineranno dietro per il resto della vita. In altre parole, partecipo alla formazione di esseri umani che poi faranno parte della collettività, portatori del proprio bagaglio di esperienze, del proprio carattere, della propria capacità di adattarsi, di ribellarsi, di esprimersi e di incidere. Come « dado » (questo è il nomignolo che mi hanno affibbiato i bambini) dell'asilo entro nella loro storia. Con me vivono da piccolissimi un'intensa relazione affettiva, emozionale, di apprendimento.

Non sono un profondo conoscitore di teorie pedagogiche, né un esperto in materia. Devo le mie conoscenze in questo campo a qualche lettura, agli aggiornamenti fatti, ma soprattutto all'esperienza maturata nella mia professione. Ho così imparato a stare coi bambini piccolissimi, a conoscerli, a relazionarmi con loro, a proporre attività e comunicare quello che mi sembra più opportuno. Un'esperienza che mi ha dato notevoli gratificazioni, insegnandomi che il loro è un mondo particolare di esseri umani alle prese con le prime difficoltà e gioie della vita, con cui imparano a confrontarsi, forniti come sono degli strumenti utili per apprendere, modificarsi, impostare il carattere. Sono come noi adulti, senza però avere ancora acquisito quell'insieme di stereotipi culturali, di riflessi condizionati e di difese più o meno inconscie che ci contraddistinguono. Le esperienze fatte nei primissimi anni di vita saranno talmente importanti da contribuire a determinare la struttura caratteriale che differenzia un individuo da un altro.

Questa mia esperienza lavorativa, inoltre, ha una particolarità abbastanza singolare, in quanto mi trovo ad essere l'unico maschio in mezzo a personale tutto femminile. Quando più di dodici anni fa cominciai, in un certo senso sono stato un esperimento pedagogico, perché perlomeno in Italia, ma forse in Europa, nessuna figura maschile aveva pri-

ma lavorato all'interno di un asilo nido. Così, nonostante le resistenze culturali e politiche di forze clericali-conservatrici, riuscii ad iniziare l'esperienza pedagogica professionale di « dado » con bambini di età compresa tra i tre mesi e i tre anni.

Prima che gli asili nido divenissero una realtà abbastanza diffusa sul territorio, fino a diventare un vero e proprio servizio sociale, la massima parte dei bambini piccolissimi viveva esclusivamente all'interno della famiglia, mentre all'esterno c'erano istituti totali, come i brefotrofi, o gli ex Onmi, strutture puramente assistenziali per famiglie bisognose, oppure qualche raro nido aziendale. Pertanto, al di fuori della famiglia, gli unici studi pedagogici venivano fatti in situazioni che possiamo tranquillamente definire patologiche, almeno dal punto di vista delle relazioni sociali. Il bambino o viveva all'interno del ristretto nucleo familiare, stimolato quindi solo da un ambiente fatto su misura per gli adulti, oppure in situazioni anormale, come appunto i brefotrofi o l'Onmi, sradicato da una situazione affettiva in cui riconoscersi e sottoposto a carenze relazionali e affettive disastrose.

Quando iniziai il mio lavoro c'erano già teorie avanzate, ma ciò nonostante era culturalmente diffusa una visione molto arretrata della primissima infanzia. I bambini molto piccoli erano considerati più o meno alla stregua di vegetali: si supponeva che il loro sviluppo si svolgesse quasi esclusivamente attorno alle funzioni primarie. Non a caso veniva data rilevanza quasi esclusivamente alle funzioni igienico-sanitarie. Lo sviluppo intellettuale, psicologico e relazionale praticamente non veniva considerato, se non di rado e sempre con poca importanza. Addirittura il tutto veniva visto soltanto nella relazione specifica madre-bambino, attribuendo a tutte le altre possibili relazioni un'importanza secondarissima, quasi minima nella formazione della personalità.

Questo modo di vedere le cose produsse resistenze e perplessità, quando fu prospettata l'ipotesi di inserire la figura maschile all'interno dei nidi. Per troppo tempo si era consolidata l'idea che soltanto figure materne, quindi femminili,

avessero realmente la naturale e fattiva competenza pedagogica relativa ai primissimi anni d'età. L'essere maschile era sempre stato relegato dentro il vecchissimo angusto ruolo del padre, cioè di una presenza abbastanza staccata, cui competeva la trasmissione del comando all'interno del nucleo familiare. Il maschio non poteva dedicarsi alle cure, al contatto diretto, a una vera vita in comune col bambino, perché continuava ad essere il punto di riferimento per la necessaria obbedienza e per il ruolo di decisionalità, cui da secoli lo aveva destinato la cultura patriarcale.

Quando alla fine degli anni Sessanta, la sinistra istituzionale si mise seriamente in testa di promuovere una politica sociale della primissima infanzia, si accorse che il modo in auge di considerare i ruoli degli adulti sul piano educativo era del tutto inadatto agli scopi che si prefiggeva. Proponendo gli asili nido su tutto il territorio, c'era l'intento, tutt'ora lontano dall'essere raggiunto, di soddisfare le esigenze di tutta la popolazione; una scelta dichiarata di estendere la scolarizzazione fino ai primi mesi di vita. Una preposizione dettata dalla considerazione che la società cambia a ritmi sempre più veloci: mutano i rapporti di lavoro, di produzione, le relazioni sociali e anche gli approcci educativi. Un numero sempre maggiore di donne si trova inserito nei luoghi di lavoro, abbandonando quindi il ruolo tradizionale di casalinga relegata tra le mura domestiche. I nuclei familiari sono sempre meno fissi e non costituiscono più l'unico momento privilegiato in cui il bambino cresce. Inoltre, seguendo il progressivo aumento di controllo che caratterizza sempre più la nostra civiltà, le istituzioni sentono il bisogno di occuparsi degli esseri umani fin dall'inizio.

I portatori di questo progetto si accorsero che i bambini erano degli illustri sconosciuti, sui quali si continuava a proiettare un'immagine artificiale, più adatta a giustificare una struttura patriarcale in dissoluzione che un intervento istituzionale al passo coi tempi. La stessa mutazione sociale in atto stava superando i ruoli tradizionali del padre e della madre all'interno della famiglia, mettendo così in crisi la

concezione dell'unico rapporto privilegiato con la madre. Tutto ciò che continuava ad essere dato per scontato riguardo allo sviluppo dei primi tre anni di vita, andava radicalmente messo in discussione, perché non ci si trovava più di fronte a quel piccolo essere immerso soltanto nei suoi bisogni primari, che viveva ad esclusivo contatto col seno materno prima, con la figura materna poi.

All'interno stesso dei nidi si produceva una situazione completamente nuova. Qui i bambini vivono un'esperienza collettiva quotidiana senza la presenza dei genitori, in particolare della madre, con figure di riferimento per loro nuove. In una permanenza costante di tempo, devono perciò ricreare nuove relazioni con adulti e con coetanei prima sconosciuti, non più in famiglia, dentro la casa che conoscono, ma in una struttura diversa con cui devono raggiungere familiarità. L'universo di riferimento non è più solo quello tradizionale, la casa familiare, ma ce n'è almeno un altro, il nido appunto, in cui possono trascorrere fino ad undici ore al giorno, per almeno cinque giorni la settimana, lontano dai propri genitori e da qualsiasi altra persona nota, come nonni, zii o consimili. Fra l'altro, le relazioni affettive che creano con i nuovi adulti, i « dadi », devono essere divise necessariamente con altri coetanei, non come a casa propria dove sono esclusive.

Il vecchio discorso salta completamente. L'asilo nido come servizio sociale non è equiparabile in alcun modo alle strutture precedenti, quali i brefotrofi o gli ex Onmi. Questi infatti erano concepiti e vissuti come una specie di anomalie sociali, perché ospitavano una minoranza di casi particolari o disperati: bambini senza famiglia oppure provenienti da situazioni disastrose. Vi entravano già segnati da esperienza che, nella maggioranza dei casi, li avevano privati affettivamente e incisi in modo irreversibile a livello psicologico. I nuovi asili invece ospitano bambini che provengono da famiglie classificabili normali, anche se ovviamente comprendono qualche caso particolare. Si tratta in definitiva di un prolungamento istituzionale della normale quotidianità.

In questo senso sono stati rivisti i ruoli, le conoscenze, le

capacità relazionali e i livelli di sviluppo. In questo senso è stata proposta la figura maschile. Se infatti, in seguito alle spinte dovute alla mutazione sociale in atto, il bambino doveva essere in parte sradicato dalle figure di appartenenza, in particolare dalla madre, per essere inserito in un altro ambiente, in mezzo ad adulti nuovi e assieme ad altri coetanei, non ha più senso il prolungamento della figura materna nel nuovo ambiente. Infatti il ruolo tradizionale di madre è quello della donna di casa, mentre il padre va a lavorare. Solo in questo caso la donna si trova a continuo contatto coi propri figli, diventando di fatto l'adulto di riferimento preferenziale. Avendoli continuamente sotto gli occhi crea con loro un rapporto e un feeling intensi mentre impara a conoscerli e ad interpretare le loro manifestazioni individuali. Il tutto amplificato ovviamente dall'amore particolare che si ha di istinto verso l'essere cui si è data la vita. Al di fuori di questo contesto però, la figura materna perde la sua valenza specifica che la tradizione patriarcale sembrava aver fissato.

Il nido non è la casa, ma una struttura collettiva dove non c'è né la madre sempre presente né il padre quando torna dal lavoro. Ci sono altri spazi più grandi, altri mobili, altri giochi e altri bambini, che hanno degli adulti a completa disposizione di tutti loro, senza essere indaffarati dalle faccende domestiche. Non li hanno allattati, come non hanno lo stesso abbraccio della madre, né la sua pelle, né la sua voce. Qui acquista valore la relazione diretta specifica che si crea sul luogo e subentrano altre competenze, completamente diverse da quelle tipiche della madre e del padre. Gli adulti allacciano rapporti personalizzati con ogni bambino, determinando con ognuno un feeling particolare. Li accettano per quello che sono, facendosi accettare a loro volta. Ne nascono rapporti affettivi intensi che, pur essendo individualizzati, si fondono nella comunità.

Perde allora importanza il fatto che l'adulto sia di sesso maschile o femminile. Ciò che invece conta è il livello di interrelazione tra adulto e bambini nell'ambito della più vasta collettività che è il nido. Chiunque, indipendentemente dal

nesso, se affina la sensibilità e le capacità necessarie, è in grado di creare il feeling e la situazione affettiva atte a soddisfare in pieno questo tipo di relazioni. Viene a cadere l'idea preconcepita che solo la madre, o un prolungamento della sua figura, siano in possesso a pieno titolo delle competenze richieste. Certamente, in quanto madre è insostituibile, perché rimane l'insopprimibile cordone ombelicale saldamente radicato nella struttura psicologica. Ma proprio perché è impossibile sostituirla per le caratteristiche peculiari di cui è portatrice, non ha senso cercare di limitare le relazioni a lei sola, né, quando queste si determinano, andare alla ricerca di un'impossibile ripetizione del suo ruolo. Le relazioni non materne sono qualcosa d'altro, con caratteristiche e competenze diverse, e come tali vanno valutate.

L'esperienza da me iniziata più di dodici anni fa ha ampiamente dimostrato quanto sia vera l'ipotesi sopraddetta. I rapporti che sono sempre riuscito ad instaurare con tutti i bambini con cui ho avuto ed ho tutt'ora a che fare, rispondono pienamente ai requisiti di competenza. I bambini hanno bisogno, come gli adulti del resto, di essere compresi e interpretati nella giusta maniera, di sentirsi valutati e rispettati per quello che sono. Hanno bisogno di una presenza che, accanto a loro, non sia puramente fisica, ma soprattutto psicologica. Devono avere la sicurezza che ti occupi di loro anche quando non sei vicino, che li guardi e puoi rispondere alle loro richieste in modo dolce e adeguato. Non vogliono modi bruschi, mentre i frequenti contatti corporei devono essere delicati e nello stesso tempo carichi di quella decisione che dà sicurezza. Sono estremamente sensibili, al punto che avvertono subito come ti muovi nell'ambiente e verso di loro; percepiscono tutti i piccolissimi segnali non verbali che continuamente ognuno di noi lancia inconsapevolmente. Così si accorgono se sei ansioso, oppure insicuro, oppure, ancora, teso e rispondono in base alla percezione che sentono. Una rispondenza equivalente c'è quando si riesce a trasmettere un atteggiamento tranquillo, piacevole e pieno di tenerezza. Tutto ciò può avvenire indipendentemente dal fatto che l'adulto sia maschio o femmina.

Ma la mia esperienza è rimasta abbastanza isolata, al punto che a Forlì, la città dove lavoro, nessun altro fa la stessa professione, mentre in tutta Italia, per quello che mi risulta, non più di qualche decina ha fatto questa scelta. Personalmente non giudico tale cosa né un bene né un male. Mi limito solo a constatarla, prendendola come indice di una mentalità ancora molto diffusa. Il « dado » del nido continua ad essere considerato una vera e propria stranezza, perché a tutti gli effetti è ritenuto un lavoro di tipo femminile. È il retaggio di una cultura consolidata, secondo cui solo le donne si devono occupare dell'educazione della primissima infanzia. A dire il vero, anche le istituzioni, che pure ne sono state promotrici, non hanno affatto incentivato il superamento di una simile mentalità. Si sono limitate a prender atto che le figure maschili hanno un senso e un valore altamente positivi, senza però darne la valutazione e l'approfondimento che, a mio avviso, meriterebbero. Hanno proposto una tematica culturale nuova, dirompente rispetto all'impostazione precedente, ma contemporaneamente hanno scelto di non gestirne il lancio.

All'interno di questa tematica c'è un aspetto che ritengo fondamentale e su cui vorrei soffermarmi. Abbiamo visto come le istituzioni, presa coscienza del mutamento in atto nel tessuto sociale, si siano trovate di fronte alla necessità di rivedere tutta l'impostazione culturale. Si sono così accorte di dover allargare e reimpostare le basi della conoscenza perché, in particolare rispetto ai comportamenti dei bambini, c'era praticamente tutto o quasi da scoprire, mentre quel poco che c'era era completamente inadatto alle nuove esigenze. Hanno dovuto riprendere in mano la ricerca pedagogica e risvilupparla, per riuscire poi ad aumentare e ridefinire le conoscenze di base. Tutt'ora questa ricerca è in atto e viene continuamente aggiornata. Avevano bisogno di sapere quale tipo di rapporto potevano impostare nelle strutture istituzionali e, per farlo, hanno scelto l'unico strumento veramente all'altezza, cioè un metodo scientifico di osservazione e rilevazione. In questo modo hanno potuto scoprire e ufficializzare che i bambini hanno una loro spiccata maniera individuale

di rapportarsi alle cose, perché sono molto diversi l'uno dall'altro, hanno capacità socializzanti fin dai primi mesi, recepiscono tutti i segnali che provengono dall'ambiente che li circonda, apprendono e si formano in base alle esperienze che fanno e alle informazioni che ricevono.

Tutto ciò può sembrare ovvio, ma fino a poco tempo fa non era affatto scontato. Anzi! Ora finalmente si è cominciato a capire che il bambino, per quanto piccolo possa essere, va rispettato nelle sue scelte e nei suoi tempi, che va interpretato e compreso in ogni sua manifestazione, e che le interpretazioni affrettate, date spesso dall'adulto alle sue richieste, nella maggior parte dei casi vanno riviste e messe in crisi, perché facilmente sono proiezioni di comportamenti stereotipati introiettati dall'adulto stesso. Infatti, prima di rispondere o reagire a una sua richiesta o a un suo comportamento, ci si deve assicurare che ciò che abbiamo supposto corrisponda effettivamente a quello da lui voluto. Insomma, bisogna valutarlo e rispettarlo come individuo che pensa ed evolve; per farlo, proprio perché è molto piccolo, è necessaria molta più attenzione e delicatezza di quelle richieste nei normali rapporti tra adulti.

Non sto a dilungarmi oltre nell'approfondire le tematiche attorno a cui oggi si muove la ricerca per la conoscenza della primissima infanzia. Ci tengo soltanto a fare una breve considerazione, quasi un appunto, sul concetto di scienza pedagogica, perché è importante ai fini della comprensione di quello che sto scrivendo. Penso che l'accezione di scienza sia difficilmente applicabile alla materia pedagogica, almeno nel senso di scienza esatta. Essa infatti tratta del rapporto tra chi educa e chi è educato, col fine di ammaestrare l'educando per addestrarlo alla vita. Appare evidente che in questo campo non è possibile neppure ipotizzare l'esistenza di un'unica teoria, perché ogni approccio educativo risente sempre del modo di pensare e di vivere dell'educatore. Al contrario, di scientifico ci può essere il metodo di ricerca per conoscere i modi di essere e di comportarsi di coloro che debbono essere educati, tenendo conto però che ognuno ha particolarità proprie. Se ne deduce che non è possibile ricavare leggi applicabili

a tutti in ogni situazione. Come tutte le altre materie che riguardano il modo di essere degli uomini, anche la pedagogia si deve perciò limitare a conoscere quello che ha di fronte, diverso di volta in volta, senza poter elaborare metodi sicuri indefinitivamente riproponibili. È un suo limite ma anche e soprattutto la sua salvezza, perché è costretta ad arrendersi davanti alla diversità che caratterizza ogni essere umano.

Proprio questo limite sta portando la scienza pedagogica ufficiale ad affermare che nell'educare la primissima infanzia non si devono imporre comportamenti e modi di essere già prestabiliti, mentre si deve tendere ad aiutare ogni individuo a essere padrone di sé stesso, in piena autonomia e secondo la sua volontà e le sue possibilità. Sempre più chiaramente si sta elaborando un metodo di approccio pedagogico non repressivo e non impositivo, ma basato sul pieno rispetto delle differenze individuali. In altre parole, la tendenza della pedagogia si sta manifestando sempre più in senso libertario. Gli aggiornamenti che, come operatori in questo campo, facciamo ogni anno attraverso laboratori, seminari e dibattiti interni, ci dicono proprio questo: che dobbiamo abbandonare tutti i luoghi comuni, gli stereotipi culturali e le credenze scontate tipiche dell'adulto, per riuscire ad osservare i bambini con occhi predisposti a comprenderli. Solo acquisendo un simile stile di lavoro ci sarà possibile intuire cosa fare e come proporci. Imparando a comprendere bene le dinamiche relazionali all'interno delle quali si svolgono e si manifestano i singoli comportamenti, dobbiamo esercitarci a interpretare in modo veritiero quello che ci viene suggerito e richiesto. Solo così ci sarà possibile instaurare con costanza delle relazioni di scambio, realizzare gli approcci con serenità, per poi riuscire veramente a impostare la nostra azione in modo che lo sviluppo e l'apprendimento si determinino in modo autonomo.

La spinta istituzionale ha dunque generato una scelta libertaria nell'elaborazione pedagogica. Viene da chiedersi se questo fatto, di per sé, rappresenta anche una spinta verso una trasformazione della società in senso libertario. La risposta è sotto gli occhi di tutti: la società continua a ripro-

porsi nelle sue strutture, mantenendo intatta l'impostazione autoritaria. Si può allora supporre che al suo interno si sia creata una contraddizione, come tale capace di determinare incrinature difficilmente recuperabili. Anche in questo caso la risposta è negativa, perché la fase attuale del dominio è perfettamente in grado di elaborare ed attuare rapporti pedagogici di tipo libertario, senza per questo mettere in crisi il sistema di controllo che garantisce la perpetuazione del suo senso e della sua legittimazione.

Il fatto di creare situazioni istituzionali in cui i bambini si trovino il più possibile a proprio agio, non può rappresentare di per sé un pericolo per il sistema di potere che ci controlla. Anzi, nel caso che funzioni, assicura una situazione di tranquillità sociale non solo recuperabile, ma funzionale al mantenimento di tutto il resto. Un'istituzione che riesca a determinare un buon rapporto coi loro figli, si trova altamente legittimata dai genitori che usufruiscono del servizio, i quali continueranno a vivere la loro quotidianità di sempre, sollevati fra l'altro dal grandissimo problema di dover collocare i propri figli, senza preoccupazioni, mentre sono al lavoro. Una volta usciti dall'asilo i bambini si ritroveranno immessi nel mondo di tutti i giorni e, pur avendo vissuto con serenità una fase importantissima del loro sviluppo, non per questo sentiranno il bisogno di ribellarsi o di mettere in discussione il sistema sociale con cui devono confrontarsi.

In definitiva, ciò che conta realmente è il contesto generale in cui un'esperienza si trova inserita. Se dietro non c'è consapevolezza e senso di trasformazione, questo è perfettamente in grado di trasformare ogni cosa a proprio vantaggio. Nel caso specifico, un'esperienza e una pedagogia libertaria, per quanto teorizzino ed applichino rapporti non autoritari, se non sono inseriti in un contesto generale che agisca nel senso di un consapevole progetto rivoluzionario, si trovano private di ogni pathos e propulsione in tal senso. Sarebbe diverso se fossero rifiutate dalle istituzioni, come appunto successe con la *Escuela Moderna* di Francisco Ferrer. Ma quando sono addirittura promosse da queste, perdono quell'impatto sovversivo. Unico in grado di agire da propulsore.

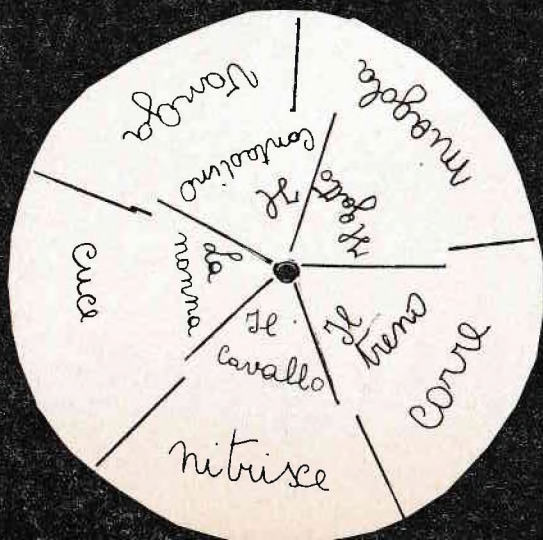
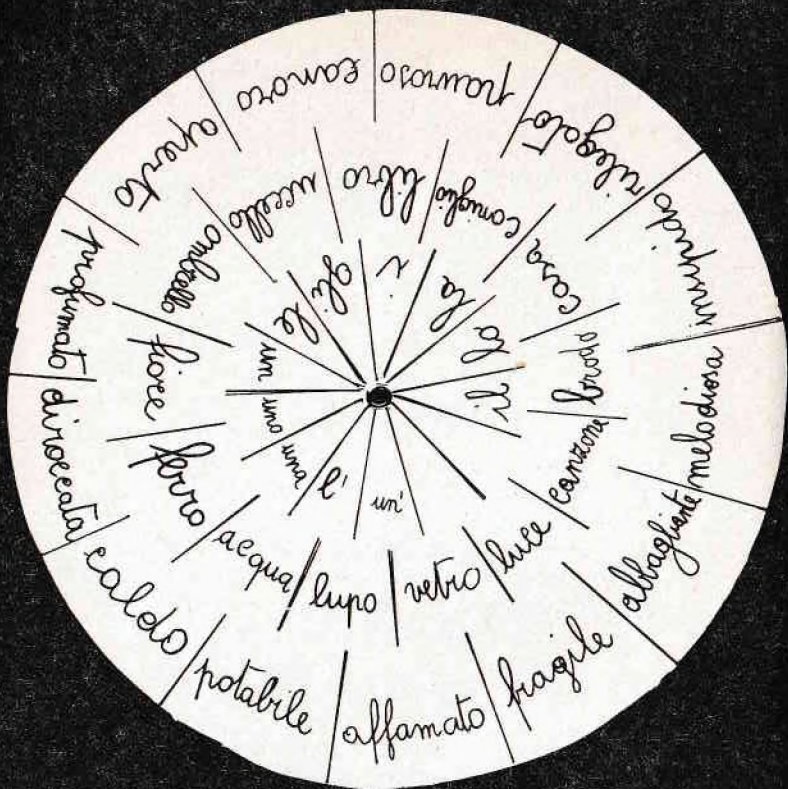
Cosa si può fare allora? Le istituzioni a salvaguardia dell'autoritarismo e del dominio producono e assorbono teorie ed esperienze di stampo libertario. Ne dobbiamo ricavare che il campo pedagogico si trova irrimediabilmente minato, dal momento che non sembra più valida l'equazione per cui automaticamente una società autoritaria produce sempre e comunque una pedagogia autoritaria. Una pedagogia libertaria in quanto tale è sovversiva?

Domande sacrosante, ma impostate male. Anche se rimane vero che i sistemi autoritari continuano a produrre pedagogie di stampo autoritario. Ciò che non è più vero è che lo facciano sempre, perché strutturalmente incapaci di far diversamente. Un sistema di dominio intelligente, che trova legittimazione e consenso senza dover ricorrere ad aberranti metodi totalitari, è perfettamente in grado di sfruttare e assorbire a proprio vantaggio ogni tensione autogestionaria e di libertà, che però non riesca ad uscire dai propri confini teorici e pratici.

Come sostenevo, ciò che conta veramente è il contesto in cui un'esperienza si trova collocata. Nel caso specifico della pedagogia (in particolare di quella finora trattata che riguarda la primissima infanzia) è importante quello che sta avvenendo. Le istituzioni, in un certo senso, sono state costrette a mettere in discussione i livelli di conoscenza, a rivedere i presupposti che finora avevano condizionato le scelte pedagogiche. Nel farlo, hanno dovuto ammettere che, se si vuol costruire un rapporto educativo serio e profondo, si deve dare tutto lo spazio possibile alla libertà dell'individuo, rispettandolo per quello che è, non per quello che vorremmo che fosse. È una constatazione della massima importanza perché, al di là della volontà di chi la attua, viene incontro al discorso libertario, che si allaccia ad un progetto di liberazione generale. In un certo senso il potere vigente è stato obbligato ad ammettere che l'imposizione non paga sempre e, per continuare a legittimarsi e perpetuarsi, è in parte dovuto ricorrere a ciò che non gli appartiene.

Non dobbiamo semplicemente prendere atto di cosa sta avvenendo, perché non è sufficiente. Dovremmo invece impos-

sessarci delle nuove conoscenze a disposizione considerandole per quello che sono, cioè strumenti teorici in più adatti a sviluppare rapporti tendenti alla libertà. Possibilmente sviluppandole, dovremmo progettare di decontestualizzarle, cercando di metterle in pratica fuori dal contesto istituzionale in cui ora sono applicate, sforzandoci di determinare un ambito consono agli scopi di una società veramente libertaria. Anche la libertà di parola, sovversiva dove viene proibita, non è più tale dov'è ammessa e controllata senza censura attraverso l'indifferenza. Così è per la pedagogia libertaria, quando perde ogni forza d'impatto perché inserita in un sistema democratico avanzato, capace di recuperarla a sé. Bisogna riuscire a proporre esperienze situate fuori dal contesto istituzionale, in modo che possano assumere una valenza di liberazione, non più di recupero. Una libera sperimentazione che, usufruendo delle conoscenze a disposizione ed elaborandone di nuove, diventi il luogo promotore della sovversione sociale attraverso una pedagogia della libertà. Nel contempo deve svilupparsi la ribellione all'interno degli spazi istituzionali: agire dunque su due momenti paralleli. Da una parte la sperimentazione, come luogo di promozione della progettualità rivoluzionaria, dall'altra la lotta all'interno delle istituzioni, per mettere in crisi la capacità di recupero, funzionale al perpetuarsi della legittimazione della logica del dominio.



David Koven / Walden: alle frontiere dell'educazione ●

●

Verso la fine degli anni Cinquanta in California nasce una scuola libertaria. Una delle tante create negli Stati Uniti. Animatori di quell'iniziativa, tutt'ora attiva, un gruppo di anarchici e libertari. L'autore, uno dei più attivi di quel gruppo racconta, come è nata, come si è sviluppata e come funziona quella scuola di Berkeley.

Nel periodo immediatamente successivo alla seconda guerra mondiale, molti anarchici hanno dovuto riconoscere che l'eventualità di uno scoppio rivoluzionario a breve termine andava facendosi sempre più remota, ed hanno di conseguenza avvertito la necessità di rivedere le proprie strategie di intervento nella società. Questa problematica era particolarmente sentita in seno al Resistance group di San Francisco, del quale facevo parte dal 1947 insieme alla mia compagna Audrey Goodfriend, e ha condotto al tentativo di sperimentare concretamente la possibilità di rapporti anarchici tra gli individui attraverso la costituzione di una comunità cooperativa. Quando nel 1956 la comunità si è disciolta, un gruppo di noi ha deciso di proseguire sulla strada delle realizzazioni pratiche dell'anarchismo, concentrando

la propria attenzione sul problema dell'educazione dei bambini in una scuola libera.

Di questo gruppo facevano parte sette persone, oltre alla mia compagna ed io: Alan e Lee McRae, Denny e Ida Wilcher, Stan e Marylou Gould, Barbara Moskowitz, tutti profondamente interessati alle teorie educative libertarie e desiderosi di attuarle. In particolare, Audrey ed io avevamo avuto contatti con la Scuola Francisco Ferrer di Stelton New Jersey, dove avevamo conosciuto i Ferm, gli ultimi insegnanti di questa famosa scuola anarchica. Ognuno di noi portava nell'iniziativa un diverso patrimonio di attitudini e competenze (tecniche, artistiche, educative, organizzative), che potevano essere efficacemente impiegate sia ai fini dell'insegnamento vero e proprio, sia per l'amministrazione della scuola che intendevamo realizzare.

Dopo un paio d'anni di preparazione, trascorsi a definire le caratteristiche della nostra iniziativa ed i principi informatori di essa, la scuola ha preso il via nel 1958, con sede provvisoria presso i locali della Humanist society di Oakland California, che ce li aveva benevolmente concessi in affitto a condizioni di favore. Avevamo dodici bambini (i nostri figli e quelli di qualche amico), di età variabile tra pre-scolare e adolescenziale. Per poter funzionare pienamente, era necessario dare alla scuola una veste legale. Così, essa è stata ufficialmente costituita come fondazione senza scopo di lucro, con la denominazione di *Walden center and school*. Per nostra fortuna, i requisiti imposti dallo Stato della California alle istituzioni scolastiche erano minimi; riguardavano quasi esclusivamente le attrezzature igieniche e l'obbligo dell'appello giornaliero (che noi non abbiamo mai fatto), senza alcuna restrizione alla nostra libertà in materia di scelta dei programmi e degli insegnanti.

Nel 1959, la scuola è stata spostata a Berkeley, in quella che sarebbe diventata la sua sede definitiva. Là, infatti, all'angolo tra Dwight way e Mckinley street, in un quartiere operaio, avevano trovato un'area idonea alle nostre necessità. La spesa per l'acquisto, successiva ristrutturazione e co-

struzione, è stata coperta ricorrendo ai risparmi dei McRae e dei Wilcher, nonché a quelli di Barbara Moskowitz. Anche Paul Williams, un compagno della costa orientale che aveva già finanziato altre iniziative libertarie come il Living theatre, la Merce Cunningham dance troupe e il Black Mountain college, ci ha aiutati generosamente, con prestiti senza interesse. Inoltre, siamo stati sostenuti dalle donazioni di compagni e simpatizzanti e dai fondi raccolti in occasione di picnic, spettacoli benefici e attività simili, realizzati grazie alle capacità organizzative di Denny Wilcher. Il terreno da noi acquistato era parzialmente occupato da quattro vecchi edifici. Tre di essi hanno dovuto essere abbattuti, essendo troppo antiquati e cadenti perché risultasse conveniente riadattarli. Al loro posto, abbiamo costruito un complesso nuovo, che ospitava cinque aule, una grande sala musica (che doveva servire anche per i corsi di danza e come auditorio per i concerti e le rappresentazioni), un ufficio e uno studio artistico. Il quarto edificio era in condizioni migliori ed è stato lasciato in piedi. Dopo averlo convenientemente ristrutturato, è stato destinato ad asilo, per i bambini più piccoli.

Tutto questo lavoro è stato svolto in gran parte da noi stessi, sotto la guida esperta di Alan McRae, le cui conoscenze di architettura, progettazione e costruzione sono risultate particolarmente utili in tale occasione. Ma bisogna ricordare che anche molti altri compagni hanno fornito gratuitamente la loro opera, mettendo a disposizione i propri talenti e la propria competenza per l'edificazione del Walden center. Anche negli anni successivi, questa forma di contribuzione, fornita soprattutto dai genitori degli allievi che frequentavano la scuola, ha costituito uno strumento insostituibile per il buon funzionamento della nostra iniziativa.

Walden come centro culturale

Walden era stato concepito per essere non soltanto una struttura educativa per bambini, ma anche un centro per le attività degli adulti. Appunto per tale motivo avevamo scelto la denominazione di *Walden center and school*. E in ef-

fetti, esso è divenuto ben presto un nucleo capace di dar vita a discussioni appassionate e partecipazione. Vi si tenevano regolarmente conferenze e dibattiti su argomenti come l'anarchismo, le esperienze comunitarie la democrazia sul luogo di lavoro, le elezioni e, ovviamente, l'educazione libertaria. Ad esse partecipavano non solo i membri del gruppo fondatore, ma anche i genitori degli allievi e gente totalmente esterna alla *famiglia Walden*. Alcuni dei genitori, che non erano mai stati coinvolti prima in discussioni politiche o in azioni di protesta, ne sono rimasti influenzati al punto da continuare in questo genere di attività anche dopo che i loro figli avevano lasciato la nostra scuola.

Quando a Berkeley sono cominciate le dimostrazioni contro la prosecuzione degli esperimenti nucleari nell'atmosfera, tutti noi della *famiglia Walden* eravamo sempre in prima fila. E lo stesso è avvenuto per i sit-in di fronte alla Commissione per l'energia atomica. Un'altra significativa presenza della comunità di Walden si è avuta in occasione del tentativo del nostro compagno George Benello di raggiungere l'atollo da Bikini con il suo trimarano *Everyman two*, in segno di protesta per gli esperimenti nucleari che si tenevano laggiù. Noi abbiamo sentito alla radio la notizia che Benello era stato catturato dalla guardia costiera al largo di San Francisco, ed abbiamo rapidamente organizzato una dimostrazione a suo favore, con la quale l'abbiamo accolto al suo arrivo nel carcere di quella città.

Tra le diverse funzioni svolte dal centro Walden, voglio ancora ricordare quella di aver fornito una sede al Vietnam day committee, dopo che le autorità avevano vietato ad esso l'uso delle strutture dell'Università di Berkeley. Così, la prima manifestazione pubblica del Vietnam day committee è stata tenuta a Walden. Questa organizzazione aveva un carattere ed un'impostazione libertaria che la rendevano praticamente unica, tra i gruppi di protesta, ed io sono convinto che a ciò abbia contribuito in misura non indifferente il contatto con la gente di Walden, tant'è vero che molti di noi facevano parte del Committee e lavoravano con esso per porre fine alla guerra in Vietnam.

La nostra filosofia

Credo che il modo migliore per spiegare i principi informatori di Walden sia citare le parole con cui *The Pond*, il giornale della nostra scuola, ha presentato l'iniziativa che avevamo intrapreso. Nel numero di maggio 1960, l'editoriale diceva: « Ecco il nostro stagno (*pond*). Non è un oceano, o un fiume, o un lago. È solo un piccolo stagno di idee. Ma le attività vitali in seno ad ogni piccolo stagno tranquillo sono altrettanto intense che in un oceano, sono soltanto meno appariscenti ». E più avanti: « Immaginate un'assemblea scolastica dove la separazione tra corpo insegnante e genitori sia annullata. Qui da noi non esiste burocrazia, né gergo da iniziati, né ipocrita condiscendenza. Quello che conta è l'impegno, le idee e il desiderio reale di comunicare. Immaginate un'assemblea scolastica in cui il corpo insegnante possa manifestare pubblicamente le proprie divergenze filosofiche o tattiche (non esiste mai un unico modo di fare le cose) senza per questo di sentirsi unito e solidale ».

Nello stesso numero, Denny Wilcher scriveva: « Sono da tempo convinto che i valori che stanno alla base del sistema scolastico statale non siano altro che slogan tolti in gran parte dal vocabolario del libertarismo del diciannovesimo secolo. E mi sembra anche che l'impostazione di molte scuole prenda a modello l'organizzazione produttiva tipica del diciannovesimo secolo, cioè la produzione di merci il più standardizzate possibile al costo unitario più basso possibile. Se ciò avviene, la scuola non è più un centro di partecipazione, ma una sorta di processo tecnologico guidato dall'interno, dove la materia prima è costituita dagli allievi. I genitori restano tagliati fuori, perché l'educazione viene considerata esclusiva competenza di tecnici specializzati. Su tutto ciò abbiamo meditato a lungo, qui a Walden, e siamo giunti alla conclusione che una scuola non possa esistere separata da un centro dove si svolgono attività culturali ed educative più generali. A livello pratico, speriamo che l'utilizzazione di queste nostre strutture per tali attività possa essere il risultato spontaneo della presenza di genitori ed amici, che si riuniscono intorno a idee e interessi comuni. Ma speriamo an-

che, più profondamente, di riuscire, in questo processo di autoeducazione e libera espressione, a dar vita ad un corpo di valori comuni capace di indirizzare ed ispirare la scuola stessa. In nostro scopo è soprattutto quello di creare un ambiente educativo che coinvolga tutti, allievi genitori ed insegnanti, dove tale coinvolgimento possa risultare in qualche modo evidente ad ogni allievo, nella speranza che la funzione educativa svolta dalla scuola in cui si trova possa essere un'estensione naturale dell'esperienza familiare e di gruppo, e non un processo isolato imposto al fanciullo ».

Nel periodo preparatorio precedente alla costruzione di Walden, avevamo messo a punto alcuni concetti fondamentali che stanno tuttora alla base del modo di funzionare della nostra scuola. Dalle nostre concezioni anarchiche e pacifiste, abbiamo trattato un'impostazione tale da impedire l'insorgere di una burocrazia che potesse imporre la sua autorità. Avevamo in mente un ambiente educativo, più che una scuola, un flusso continuo e libero tra insegnanti, alunni, genitori e membri fondatori. Non credevamo nella democrazia, cioè nel dominio della maggioranza. Avevamo già visto casi di altre scuole cooperative, praticamente distrutto da coalizioni genitori-insegnanti che usavano le votazioni a maggioranza per imporre le proprie idee marxiste. Evidentemente, per loro la convenienza politica era più importante del loro dichiarato interesse per l'educazione. Così abbiamo stabilito che le decisioni potevano essere prese solo se eravamo tutti d'accordo. Allo scopo di impedire che il gruppo fondatore si istituzionalizzasse, abbiamo anche stabilito che ogni nuovo insegnante che avesse lavorato a Walden per due anni, sarebbe entrato a far parte automaticamente del processo decisionale. Anche le famiglie che avevano partecipato per un certo tempo alla vita della fondazione, dimostrando interesse e simpatia per quanto essa cercava di realizzare, potevano entrare in essa, su proposta di uno dei membri. Tutto ciò serviva ad allargare la base decisionale, dando vita ad una prassi anarchica in grado di influenzare la vita a Walden. Nel caso che uno dei membri della fondazione si opponesse per motivi di principio ad una qualsiasi delle attività pro-

poste, l'attività veniva sospesa fintantoché non fosse stata trovata una soluzione di compromesso accettabile. Un modo lento di prendere le decisioni, certamente, ma purtuttavia un modo che garantiva che a Walden non potesse formarsi un'ambiziosa minoranza in cerca di potere.

Come funzionavamo

Al fine di instaurare un'atmosfera educativa ottimale, è stato fissato il numero limite di quindici allievi per classe. Uno degli aspetti peggiori della scuola pubblica, infatti, è l'affollamento, con trenta e più allievi per classe, e la conseguente difficoltà, per l'insegnante, di stabilire un rapporto con i ragazzi. Le classi troppo affollate sono luoghi dove la disciplina ha la precedenza sull'educazione. A Walden veniva attribuita grande importanza alle attività artistiche, sia musicali che visive, perché eravamo convinti che l'inserimento di queste materie nei programmi potesse suscitare l'entusiasmo sia degli allievi che degli insegnanti, e quindi creare situazioni appassionate capaci di informare tutta l'atmosfera educativa. Inoltre, ci sembrava che l'elaborazione di programmi fondati sull'esperienza e l'espressione artistica avrebbe favorito lo sviluppo successivo di altre attitudini fondamentali. Abbiamo anche cercato di stimolare nei ragazzi la conoscenza del mondo naturale e l'amore per esso. In breve, la nostra idea era quella di un insegnamento *aperto*, stimolatore di energie.

Siamo sempre stati convinti che ogni allievo di medie capacità possa trarre giovamento, e svilupparsi, in un ambiente scolastico piccolo, responsabilizzato, eccitante. Non ci illudevamo di poter *curare* i nostri allievi, né lo desideravamo. Quando si lavora con i ragazzi solo per poche ore al giorno, il massimo che si possa fare è dare loro un'educazione. Walden non era Summerhill e noi non avevamo né il tempo né le competenze per un'attività terapeutica. Pertanto, quando si presentavano nuove famiglie con l'intenzione di iscrivere i loro ragazzi, passavano una gran quantità di tempo con loro, prima di decidere se potevamo accettarli. Miles Karpilow, uno dei genitori che dopo aver iscritto i suoi figli alla

scuola è divenuto un membro attivo della nostra fondazione, ricorda i primi contatti avuti con Denny Wilcher, e l'impressione che l'accettazione di un allievo fosse un'impresa più difficile che penetrare all'interno di Fort Knox. Infatti, diversi membri della fondazione avevano colloqui con i genitori, assicurandosi che essi comprendessero bene chi noi eravamo e cosa intendevamo realizzare. Se non riuscivamo a capire, o se le loro opinioni in materia di educazione erano troppo diverse dalle nostre, li invitavamo seriamente a scegliere un'altra scuola che fosse più adatta alle loro idee. Inoltre in caso di accettazione, al futuro allievo veniva richiesto un periodo di prova, durante il quale lavorava con l'insegnante che avrebbe poi avuto durante l'anno. L'insegnante valutava le attitudini del fanciullo e la sua capacità di integrarsi nel gruppo con il quale avrebbe dovuto svolgere le proprie attività. In ultima analisi, era sempre l'insegnante a decidere in via definitiva se una famiglia poteva o meno essere accettata.

Una simile prassi, ma anche più rigorosa, veniva adottata quando si trattava di scegliere nuovi insegnanti per Walden. È logico che di tanto in tanto, nel corso della lunga esistenza della nostra fondazione, siano stati compiuti errori nella scelta degli insegnanti e degli allievi. Ma la sostanziale validità del metodo è dimostrata dal fatto che ancor oggi, a trent'anni di distanza, la scuola continua ad applicarlo.

Evoluzione

È ovvio che in una scuola dove non esiste un'autorità centrale a determinare il funzionamento, dove ogni insegnante è autonomo nella definizione dei programmi, ed è condizionato solo dalle discussioni e dagli scambi di opinioni con i colleghi e i membri della fondazione, l'insegnamento impartito possa subire un'evoluzione. Durante i diversi momenti della vita di Walden, il ritmo giornaliero è stato influenzato dalle differenze di carattere e di filosofia del corpo insegnante di volta in volta presente. Durante i primi sette anni, a Walden ha avuto grande rilievo la danza e la produzione musicale. Credo si possa tranquillamente affermare che a quel

tempo noi abbiamo prodotto i più interessanti spettacoli teatrali di bambini di tutti gli Stati Uniti, e il merito va a Ida, Lee e gli altri insegnanti, oltre che ai bambini stessi e ai loro genitori. Qualche esempio: la fantasia antimilitarista *Tistou of the green thumbs*, con musiche tutte composte dai bambini, oppure *The bluebird* di Maeterlink, con musiche composte e suonate da Lee e da un gruppo di genitori.

Oltre a questi spettacoli preparati con cura, a Walden si faceva anche molta improvvisazione, nel corso di tutto l'anno. Queste rappresentazioni improvvisate erano il risultato dell'attività di insegnamento, durante la quale venivano presi in esame i diversi aspetti, artistici, storici, letterari, della società attraverso i tempi. Ciò riguardava tutti gli allievi, dai più piccoli ai più grandi, che imparavano in tal modo a sviluppare le proprie attitudini e conoscenze.

Dopo i primi anni, molti dei membri fondatori di Walden hanno smesso di insegnare e, pur rimanendo sempre legati alla vita della nostra scuola, si sono dedicati ad altre attività. Al loro posto sono arrivati altri insegnanti e, in conseguenza di ciò, l'impostazione dei programmi ha subito qualche cambiamento. Le grandiose rappresentazioni sono state sostituite da un tipo di teatro meno complesso, più centrato sull'improvvisazione. Contemporaneamente, veniva attribuita maggiore importanza alla dinamica di gruppo e alla libertà dei singoli allievi nella scelta degli argomenti di studio.

Verso il 1965, Walden si è ingrandito, raggiungendo le dimensioni che ha tuttora. Il numero degli allievi è salito, fino ad oscillare tra i sessanta e i novanta, divisi in vari gruppi di età. Ciascun gruppo è risultato dunque più numeroso e questo ci ha spinto a sperimentare nuove forme di insegnamento, come l'insegnamento di gruppo e tipi di insegnamento specialistico.

Intanto, anche la natura della *famiglia* di Walden andava cambiando. Il nucleo originario di carpentieri e artigiani, che ci aveva permesso di costruire i nostri primi edifici, a poco a poco si era disciolto, man mano che i figli erano cresciuti ed erano andati alle scuole superiori. Il ruolo dei genitori nelle attività volte al buon funzionamento dell'iniziativa con-

tinuava ad essere enorme, ma i talenti e le attitudini disponibili erano diversi. Inoltre, era aumentato il numero di allievi figli di genitori separati, il che comportava una minor disponibilità di lavoro da parte delle famiglie. Negli anni Settanta, il cambiamento principale a Walden è stato forse l'allentarsi dello stretto rapporto che un tempo legava reciprocamente le famiglie. Se non altro, le grandiose rappresentazioni e l'attività antimilitarista dei primi anni Sessanta servivano a tenere unite le famiglie.

Di recente, ho avuto occasione di parlare con gli attuali insegnanti di Walden a proposito dell'evoluzione subita dalla scuola dai suoi inizi a oggi, e tutti hanno concordemente riconosciuto che essa ha riguardato soprattutto la natura dei gruppi di genitori. Negli anni Sessanta la *famiglia* di Walden era costituita in massima parte da gente di sinistra, oggi non più. Non che oggi i genitori che iscrivono i loro figli da noi siano reazionari, ma, pur avendo un'atteggiamento generalmente aperto, sono assai più interessati alla propria situazione economica che ai problemi della società. Vogliono che i propri figli si pongano dei traguardi ambiziosi e sperano che Walden possa aiutarli a sviluppare le loro attitudini. Ovviamente, ciò non vale indistintamente per tutti i genitori, ma rappresenta comunque il desiderio della maggior parte di essi, ed è il riflesso di un cambiamento in corso in tutti gli Stati Uniti. Tuttavia, questo non significa che la gioiosa atmosfera dei primi tempi sia venuta meno, come è possibile controllare girando per le aule ad osservare l'intensa attività tra allievi ed insegnanti. Nella sala danza, ad esempio, sembra che non sia cambiato nulla. È piacevole stare a guardare i ragazzi che, insieme al loro insegnante, rispondono l'uno alle movenze dell'altro, dando vita ad uno spontaneo dramma danzato. Né è cambiata la qualità delle opere realizzate nello studio artistico. Gli allievi continuano a lavorare sodo, realizzando splendide maschere e sculture in creta, o dipingendo, o eseguendo decorazioni. Anche le gite fuori città per insegnare ai giovani l'amore della natura e della vita all'aria aperta continuano, pur essendo meno frequenti

e più brevi dei lunghi campeggi sulla Sierra che si usavano ai miei tempi.

Dove Walden ha subito un certo decadimento è nella sua capacità di funzionare come centro culturale. Ma non è detto che, sotto questo aspetto, le cose non siano destinate a migliorare, se la scuola verrà ristrutturata sulla base di un nucleo di famiglie capaci di fornire la propria opera di assistenza per un tempo maggiore della partecipazione limitata su cui oggi possiamo contare. Infatti, il corpo insegnante di Walden sta già lavorando per reperire nuove famiglie, che garantiscano un prolungamento del proprio impegno. Walden funziona da circa trent'anni, senza alcun tipo di autorità centrale, affermazione vivente e concreta della validità del nostro anarchismo. Questo mi riempie di gioia; e se penso a tutti i meravigliosi bambini che hanno frequentato i nostri corsi, e che ora sono adulti validi, creativi, autosufficienti, non posso che sentirmi gratificato per aver contribuito alla realizzazione di questa scuola.

Lo spirito che ha generato Walden non è morto. Uno degli attuali insegnanti mi ha detto: « Noi tutti speriamo che la scuola possa continuare a crescere e a svilupparsi, e forse un giorno, quando i tempi saranno nuovamente maturi, lo spirito anarchico e pacifista che l'ha creata tornerà ad essere la sua forza motrice principale ».

traduzione di Roberto Ambrosoli

CAVALLO

VERTEBRATI

NASCONO-DA-VOVA
E-ABBANDONATE
NELL'ACQUA

RESPIRAZIONE
POLMONARE

RESPIRAZIONE
BRANCHIALE

TEMPERATURA
CONSTANTE

VARIABILE

NASCONO-DA-VOVA
DEPOSTE-E-COVATE

NASCONO-DA-VOVA
DEPOSTE-MA
NON-COVATE

CORPO-RICOPERTO
DI-PELI

CORPO-RICOPERTO
DI-PIUME

Salvo Vaccaro / Costruiamo adesso la scuola di domani ●

●

Con questa proposta, un gruppo della facoltà di magistero, istituto di filosofia dell'università di Palermo, pone le basi per sviluppare concretamente un intervento educativo libertario già all'interno dell'attuale società. I contorni del progetto elaborato con il coordinamento di Franco Riccio, docente in quell'università, sono ovviamente generici: è questa infatti la prima proposta dopo quasi trent'anni di silenzio sull'argomento. Indicazioni in termini, dunque, interlocutori, ma che indicano un momento di rottura con l'istituzione scolastica vigente attraverso la costruzione di realtà alternative.

L'idea della possibilità attuale di una scuola autogestita libertaria nasce e vive sull'orlo precario di un precipizio. Innanzi tutto, per via di un *rovesciamento* d'ottica che ci ha condotto a concepire e iniziare a maturare un progetto simile di grosse difficoltà teoriche e pratiche.

Due le principali motivazioni sullo sfondo: la *noia* di uno stile d'intervento divenuto routine, quello di una *lotta contro qualcosa*, in questo caso l'istituzione-scuola, sia in senso concreto che in senso simbolico, l'educazione autoritaria, l'imbonimento e indottrinamento su corpi e menti scolariz-

zate. Intervento di sapore antagonista, che esaurisce le energie, gli sforzi, le fantasie e, perché no, le opzioni alternative praticabili sin dal presente (per quel poco possibile) in un estenuante corpo a corpo contro l'apparato, ora muro su cui rimbalzare dopo aver picchiato duro, ora ventre molle, gommoso che tutto assorbe, snaturando e integrando. L'aggiramento, la sorpresa, la vanificazione risultano impraticabili perché vincolati alla *lotta contro*, alle tattiche, alle strategie: una guerra di posizione, nel senso letterale del termine. Naturalmente, la noia proviene dall'esclusività della situazione, non dal misconoscimento di una valenza talvolta positiva della *lotta contro*, condotta in maniera energica e coerente. Ma solo questo non ci basta più né ci soddisfa sia che fossimo sui banchi, e lo siamo stati tutti, sia che che fossimo passati, chi di fatto chi metaforicamente, sulle cattedre, dall'altra parte della barricata (ma rispetto a chi?). Da qui il rovesciamento d'ottica, e la progettazione difficile di un momento di lotta per una scuola autogestita libertaria, un'idea che per ora muove i primi passi in cervelli, in dialoghi informali, in articoli sparsi, che tenta di allargarsi lentamente e gradualmente in cerca di *aficionados*, con i quali costruire insieme il progetto pratico di educazione libertaria nel presente illibertario: sfida al paradosso!

Ma c'era pure una seconda motivazione, d'ordine più politico: la lettura d'uno spazio intravisto, di uno spiraglio sfruttabile, d'una *chance* che si apre nel mezzo di una fase transitoria in cui le forze dominanti si interrogano e affilano i loro coltelli sulla scuola del Duemila, tra pubblico e privato. Intendiamo dire che, tra contraddizioni e conflitti entro le forze sociali e politiche dominanti, che prevediamo si istituzionalizzeranno come una normativa a favore della scuola privata, si apre una strada praticabile per un progetto alternativo che sfrutti *opportunisticamente* lo spiraglio aperto, e lo colga prima che si chiuda, e senza svendere l'idea al vincitore di turno: siamo gelosi del progetto e ne vogliamo essere i protagonisti attenti e coerenti, una volta tanto.

Interrogativi inquietanti

Da qui le grosse difficoltà teoriche e pratiche, tutte condensate in quella *possibilità attuale* altamente ambigua. Costruire qualcosa di positivo? Ma allora si porta acqua al mulino del sistema! *Lotta per?* E allora non distruggete nulla! Attualità? Bene che vi vada, vi farete la vostra scuola privata, ammantata di falso libertarismo! Aggirare, vanificare il potere? I soliti intellettuali, artisti del pensiero! Cambiare uno spicchio di società (la scuola) senza e prima di fare la rivoluzione? Riformisti! Sfruttare le contraddizioni del potere? Illusi, tutto è predeterminato e i giochi sono chiusi in partenza! E, come se non bastasse, a queste perplessità e critiche correnti che già ci par di ascoltare pronunciate da compagni di provata *fede*, problemi a prima vista insormontabili, quali: che vuol dire « educazione libertaria oggi »? Qual è la funzione dell'istituzione scolastica? Come socializzare i saperi? Quali metodologie educano alla critica ed al sapere della libertà? Quali sono ruoli, limiti e vincoli della scuola, anche libertaria, rispetto alle altre sfere della società? Come metterla con la legalità del titolo di studio? Come liberarsi dai programmi ministeriali senza farsi sbattere *fuorilegge* immediatamente? Quale l'utenza a cui implicitamente si rivolge il nostro progetto? Come destatalizzare l'istruzione?

Gli interrogativi pesano come macigni e già qualche amico sincero ci consiglia saggiamente di levar mano e navigare con più tranquillità sulle smorte acque della tradizione consolidata. Già, quella tradizione che ci ha *annoiato* per la sua impotenza ripetitiva, che si autocondanna alla stasi, che si autoemargina dal rischio dell'esplorazione di nuove vie, di nuovi orizzonti (e non crediamo che i nostri siano davvero nuovi). Certo, le esperienze, piccole e marginali, precedenti, d'altro canto, ci aprono gli occhi e ci fanno procedere con i piedi di piombo, senza però rinunciare a leggere ali con le quali compensare la pesantezza della routine divenuta schiavitù consolatrice.

Progetto-laboratorio

Sul primo pacchetto d'interrogativi, verrebbe voglia di rispondere... da anarchici, virtuosamente iconoclasti ed eretici abbastanza da amare i rischi (ponderati), da giocare le carte più pazzе, da sperimentare nuove possibilità d'incisività, da avventurarsi su sentieri pericolosi, pionieri di novità. Ma non vogliamo essere sprezzanti o arroganti, ingenerosi anche verso le critiche più ingenerose (del tipo « lasciateli provare, tanto il loro cadavere passerà sul fiume prima o poi »). Vogliamo essere ambiziosi, non solo come oggetto del progetto (che non ci sembra francamente di tale importanza imperitura), quanto come stile anarchico di leggere un dato segmento di realtà, e di trovare là un *punto d'inesco tangenziale* che scardini la totalità chiusa di quella realtà considerata per aprirla al nuovo, al diverso, al potenzialmente libero. Che poi ci si riesca è un affare da vedere, una partita da giocarsela man mano, ma crediamo che sia una sfida da accettare e portare sino in fondo.

Non che quegli interrogativi siano inaccettabili perché falsi, anzi denotano rischi cui si va incontro coscienti. Solo che noi accettiamo di correrli ad occhi aperti, rifiutando l'immobilismo politico, rifiutando lo stagno della specificità dorata (le arcinote « torri d'avorio »), rifiutando l'apologia autograficante di ciò che si è sempre fatto e detto, rifiutando uno stile politico fondato sulla valenza della *parola*, l'educazionismo delle coscienze attraverso lo strumento propagandistico, in attesa che la realtà cambi da sé. Noi vogliamo sporcarsi le mani provando ad entrare, con la nostra identità, le nostre idee, le nostre logiche graduali, nei meccanismi reali che regolano le vicende della vita concreta, quotidiana, provando a manomettere alcuni congegni per sostituirli con altri, sempre in continuazione finché non si arrivi, gradualmente ma non meno radicalmente, a trasformare completamente ciò che si vuole cambiare. E tutti quanti insieme hanno a che fare con quel settore di realtà, non le solite avanguardie che egemonizzano processi e indirizzano dinamiche, oppure si legano le mani in attesa che tutti abbiano raggiunto il medesimo livello di coscienza avvertita e critica.

Il nostro progetto, già sfida ai limiti del paradosso, come si è detto, vuole essere una battaglia non solo sulla scuola, ma anche verso un nuovo, o diverso, come si preferisce, modello di intervento anarchico-libertario, che coniughi stile specifico con gradualità fisiologica, naturale delle cose da cambiare in una società illibertaria con gente *senza qualità* che anarchica o libertaria non è. Progetto-laboratorio, dunque. E, come per qualunque esperimento, idee che fluttuano, aperte, non perfettamente delineate nei minimi dettagli, casualità degli scambi, effervescenza della novità, incertezza di prammatica; tutti i contributi sono benvenuti, e tutti verranno filtrati attraverso le lenti del progetto in fieri e della nostra identità.

Un approccio graduale

L'approccio strategico che ci stiamo dando è radicalmente *graduale* sia come sviluppo delle tematiche teorico-progettuali vere e proprie, sia come implementazione politica, dal punto di vista cioè della messa in moto dell'idea stessa nella sfera sociale. Iniziando da quest'ultimo punto, l'affermazione di un progetto, in pratica, necessita di alcune fasi intermedie, come l'allargamento della fascia di coinvolgimento attraverso idonee strutture ed iniziative; oppure la messa a fuoco dei rapporti, nolenti o volenti, con le istituzioni, con una dose opportuna di elasticità nell'aggirare gli ostacoli da un lato, e nel vivere, dall'altro, con sufficiente distacco quegli spazi di forzato connubio insiti nel fatto stesso del progetto in cantiere (oltre alla presenza radicata, capillare e diffusa dell'*occhio* dello Stato in buona parte della sfera sociale); oppure, inoltre, l'aspetto della pubblicizzazione dell'iniziativa, che serve ad acquisire credibilità, credito e legittimità pubblica alla nostra idea, con alcuni passaggi di confronto-competizione con analoghi concorrenti di altre idee politiche, per fare un esempio abbastanza lampante, naturalmente senza esaurire gli sforzi in dibattiti.

Queste fasi intermedie hanno l'obiettivo di conoscere gli ambienti in cui si dovrà muovere il nostro progetto, conoscere le situazioni, i quadri normativi, per ottenere una

mappa dei punti-chiave dove forzare, come grimaldello, la nostra strategia d'insieme, individuando in concreto spazi di agibilità, tempi di impressione di ulteriore accelerazione, novità da cogliere e radicalizzare. Qui l'attenzione e la capacità critica devono essere massime, perché, alla fin fine, dal punto di vista libertario, decisivi risulteranno i rapporti di forza con le istituzioni, locali e centrali, e per imporci non possiamo restare soli e isolati.

Costruire distruggendo, distruggere costruendo

Fin qui emerge la gradualità della strategia, e le tattiche messe in opera; non è altrettanto visibile la nostra peculiare specificità che ci fa essere differenti, pur senza autoconfinarci in ghetti d'impotenza sulla realtà che ci circonda. *Costruire distruggendo, distruggere costruendo*: se è possibile riassumere in uno slogan la nostra sfida (anche a noi stessi), questo è l'intento che ci prefiggiamo, facendo interagire i tradizionali momenti della lotta anarchica in stretta sinergia, come si usa dire oggi in termini scientifici, giacché siamo profondamente convinti che l'affermazione graduale della *novità differente*, e non meramente *ripetitiva*, fa pendant contestuale con la prospettiva attuale di un'autogestione nel presente che rifiuti radicalmente stili e modalità *statuali* (assistenziali, parassitari, inefficienti) operando un minimo di *spiazzamento sostitutivo* sin dal presente. Ma questo solo sarebbe insufficiente. Gradualità non vuol dire, a nostro avviso, accontentarsi di *strappare* sempre più connessioni parziali, ma far avanzare uno spazio progettuale concreto, con coscienze e forze sociali (non solo anarchiche) coinvolte e interessate direttamente, a vari livelli di partecipazione non mediata, in modo tale da combinare simultaneamente il lato negativo, tradizionale appannaggio dell'intervento politico organizzato conflittualmente, e il lato positivo, quello dell'affermazione di una prospettiva di radicale estraneità e irriducibile diversità, tradizionale appannaggio dell'immaginario simbolico dell'utopia libertaria autogestionaria diffusa nella sfera sociale.

Distruggere costruendo, costruire distruggendo, dunque. Il

pericolo di esaurirsi in uno soltanto dei due aspetti è reale, ma va affrontato coerentemente e decisamente; nessuna strategia libertaria, che si voglia muovere nella società, a contatto quindi con illusioni e seduzioni del potere istituzionale, spesso interiorizzato nella manipolazione della società, è esente da rischi di autovanificazione o di recupero disinnescante, di normalizzazione della trasgressione, in altre parole. Però l'alternativa è il silenzio passivo, la rigidità quasi-cadaverica e, del resto, nessuna battaglia è persa in partenza, senza nemmeno aver iniziato a lottare.

I sensi del possibile

L'approccio strategico graduale, infine, di questo nostro progetto-laboratorio, deve fare i conti, proprio per dinamica fisiologica della realtà, delle sue resistenze ai cambiamenti, dei processi di innovazione, delle emergenze casuali che ritessono un settore o ridisegnano una mappa, deve fare i conti, si diceva, con i *sensi del possibile*. Il progetto utopico autogestionario è la cometa, la bussola che guida i nostri passi; ma non vogliamo accontentarci del bel quadro da ammirare astrattamente, vogliamo cominciare a muoverci verso questo obiettivo forzatamente di là da venire, perché l'utopia realizzata ha bisogno *naturalmente* di date condizioni oggi inesistenti; ergo, occorre iniziare a lavorare sulle condizioni. Il nostro progetto-laboratorio mira anche a innalzare i livelli delle condizioni tali da permettere, un domani, e ad altri, la possibilità di realizzare un'utopia concreta e globale qual è una società anarchica. Noi ci fermiamo molto al di qua di questo fine, e non per falsa modestia, ma perché pensare la differenza anarchica, concretamente, vuol significare pensare momenti locali che diano date condizioni per far emergere altri progetti autogestionari, innescando un contagio a catena che dissemini il virus, neutralizzi gli anti-corpi istituzionali e sbocchi nella trasformazione qualitativa dell'esistente.

Oggi, però, ciò non è possibile perché sono inattuati le proposte che non tengono nel debito conto le ingiunzioni, i vincoli che rendono possibile solo alcune cose e non altre, solo aspetti, segmenti di utopia, e non l'utopia intera. Una

strategia graduale deve considerare e ripensare questo aspetto, assumendo i vincoli del *possibile-ora* non per arrendersi a questo *possibile-permesso*, quanto per decollare da questo possibile verso altri possibili-realizzabili-ora. La distinzione non è di lana caprina. Qualsiasi novità, differente o ripetitiva, radicale o riformista, necessita di condizioni e si muove in contesti che fungono da vincoli morfogenici, che possono risultare favorevoli o meno secondo, come e se vengono dilatati o meno quei vincoli dati. Assumere questi ultimi significa mettersi al livello in cui si producono realtà, fatti, eventi, esperienze, in modo tale da concorrere alla loro realizzazione, e, augurabilmente, al loro indirizzo e alla loro gestione. Ma non basta muoversi e agire al livello di ciò che è possibile; occorre strappare questo *possibile-ora*, alla luce del progetto, dalle maglie e dai vincoli che lo producono e lo condizionano, sradicando concretamente le maglie di stabilità e di neutralizzazione, ed i vincoli dissinescanti che ne riducono la potenzialità trasgressiva. Qui la strategia graduale inventa se stessa in processo a tempo reale, man mano che si gioca la partita, attenta al *possibile-ora* che non rimanga statico, esito graziosamente concesso, bensì che si muova ingordo di nuove possibilità allargando spazi ugualmente condizionali di libertà.

Il *possibile-ora* non è dato tutto in una volta, va conquistato, certamente, ma va anche inventato e costruito, restando sul suo livello ma senza adottare i parametri, i criteri logici e produttivi che l'hanno reso possibile in virtù delle dinamiche e delle soglie di compatibilità espresse dal/nel sistema complessivo. In altri termini, accettare di situarsi sul livello del *possibile-ora* non condanna a fare lotte possibiliste, nel senso deteriore del termine, o di retroguardia, impegnandosi in obiettivi concedibili senza traumi risolutivi, bensì dà l'opportunità di stravolgere, di *delirare* i vincoli e le condizioni date centrifugando processi, accelerando dinamiche, sconfinando soglie di permissività, superando limiti di compatibilità.

Questa è, a nostro modo di vedere le cose, una messa a punto di una strategia graduale che faccia i conti con la

realtà senza farsi irretire in essa, ma anzi ritorcendola contro se stessa, per affermare la *nostra differenza attuale e viva*; il nostro progetto, prima e oltre che nei suoi contenuti prescelti, si identifica con un laboratorio sociale (se va bene, beninteso) dove la strategia politica di segno libertario è strumento di servizio per la realizzazione di un'iniziativa autogestionaria. Il possibile ha *sensi plurali*, non è votato all'interrogazione entro i confini del sistema, che noi anzi vogliamo sfidare ed eccedere, scardinando i congegni che presiedono alla sua formazione ed al suo funzionamento. L'utopia autogestionaria diventa possibile se si fa prassi attuale diffusa, traendola dalle vaghe astrattezze e dai fumi letterari dove ha fatto comodo relegarla impotente.

L'altra faccia del progetto

Questo saggio è propositivamente monco, giacché tace proprio su ciò che dovrebbe qualificare il nostro progetto, e cioè le proposte graduali di intervento e di trasformazione, nel duplice versante sia dell'azione politica *dentro* le scuole, sia dell'azione politica *all'esterno*, secondo la posizione del singolo o del collettivo interessato e coinvolto in queste tematiche. Ci sembrava, però, necessario chiarificare preliminarmente il modo con cui affrontiamo il problema, fornendo l'ottica entro cui cominciamo gradualmente a maturare il progetto e a trovare le forme e i canali più idonei per diffonderlo ed estenderlo. È all'interno del quadro teorico-strategico sin qui delineato che muoviamo i nostri cervelli a riflettere sul problema di una scuola autogestita libertaria possibile. È prematuro dire quale saranno gli esiti di questo processo, ma è nostra intenzione presentare parallelamente e altrettanto gradualmente le tappe parziali di questo processo, in forme pubbliche quali articoli, saggi, occasioni di dibattito che intendiamo creare o alle quali intendiamo contribuire, sia a Palermo, dove nasce l'idea, che altrove, dove ce ne è data l'opportunità, sia sulla stampa libertaria, che altrove, se è possibile inserirvisi autonomamente.

In questa sede, in conclusione, intendiamo gettare alcuni spunti di riflessione, che segnalano una discussione ancora

in corso, ciò che ne spiega la frammentarietà delle indicazioni ed il rinvio necessario ad una decantazione futura delle idee. Due sono gli assi portanti: l'identificazione di uno spazio intimo ad un'organizzazione sociale nel quale si attui una socializzazione dei saperi, da un lato; e dall'altro, in prospettiva più strategica che teorica (sebbene partecipi di entrambi), la questione della de-stabilizzazione dell'istruzione.

Lo spazio della socializzazione dei saperi

Sul primo asse. Qualsiasi società si ritaglia uno spazio di autoriproduzione, culturale in senso lato, in cui veicolare i segni del proprio sapere, dei saperi di quella società. Necessità culturale, ma anche necessità fisiologica al perpetuamento dell'identità di quella società. Il processo non è lineare, né tranquillo, giacché lo spazio è sottoposto a tensioni disgregatrici; impossibile controllare in anticipo la combinazione casuale dei saperi differenziati nell'impatto unico con chi utilizza questi saperi, non sempre conforme all'obiettivo di riproduzione del sistema vigente. Il vincolo fisiologico che con-forma quello spazio è introiettato nell'uso libertario della pedagogia, se calato in un domani utopico in cui anche la società libera e liberata avrà bisogno di quello spazio dove socializzare i saperi; in più, data la funzione critica del discorso libertario, esiste un paradosso per cui quello spazio verrà e dovrà essere attraversato da dinamiche scardinanti l'obiettivo dell'autoriproduzione sistemica, pena la ripetizione della coazione anche nella società libera. La pedagogia libertaria assume in sé questo dilemma, cercando, per ora astrattamente, di organizzare uno spazio sociale dove conciliare l'esigenza della socializzazione e l'appello alla critica come funzione permanente dell'azione etica, politica e culturale della società. In più, nelle condizioni attuali, lo sforzo d'anticipazione va a collidere con l'ambiente ostile alle indicazioni libertarie, per cui lo spazio individuato teoricamente nella sua duplice funzione corretta va calato nell'attualità, che ne vincola fortemente l'espressione e il suo dispiegamento libero. Del resto, una proposta attuale di pe-

dagogia libertaria dovrà essere tangibile non solo di uno stile specifico della libertà in quanto organizzazione concreta differente ed estranea al presente, tesa al suo cambiamento radicale, ma anche risposta credibile a quella esigenza funzionale intima ad un'organizzazione della società.

Ecco che i contenuti della proposta pedagogica libertaria non dovranno limitarsi alla creazione di uno stile specifico della coscienza critica, o della mera trasmissione di saperi critici, di altri saperi occultati, negati, censurati dall'organizzazione attuale dell'istruzione, quanto forgiare una capacità critica di poter utilizzare il proprio, singolare, unico cervello, le proprie, singolari, uniche attitudini fisiche e mentali per lo sviluppo di una libera e solidale attività umana.

De-statalizzare l'istruzione

Sul secondo asse. Grimaldello opportuno è la parola d'ordine della de-statalizzazione dell'istruzione; non solo per radicalizzare una spinta neo-liberale che nasconde del marcio evidente, visti i promotori della libera imprenditoria privata cattolica o vicina a posizioni industriali o, di recente, di matrice socialista in aperta concorrenza di gestione di un potente e strumentale richiamo elettorale; quanto perché la possibilità stessa di una proposta attuale è legata alla progressiva scomparsa della presenza capillare dello Stato in quasi tutti gli anfratti della società, oppure della regolamentazione statale di importanti diaframmi, cerniere, chiavi di spazi sociali, soggiacenti alla normativa giuridico-istituzionale che ne incatena preventivamente possibili evoluzioni trasgressive dell'ordine statale. Inoltre, una simile battaglia, condotta sul terreno dell'apparato istruttivo, è intimamente collegabile con una visione d'insieme della strategia libertaria, che può propugnare l'autogestione sociale solo impegnandosi coerentemente a progettare soluzioni di smantellamento della presenza dello Stato, anche se ciò può far correre il rischio dell'ambiguità e della contiguità con settori neo-liberali. Ma riteniamo che questa sia una delle tante sfide da raccogliere, una sfida affatto persa in partenza, bensì che apre prospettive di reale inserimento in dinamiche profonde del-

la società contemporanea, in via di transizione rispetto a diverse progettazioni ad opera di formazioni di sovranità in competizione, ciò che lascia aperti vari spiragli in cui inserirsi con proposte praticabili collettivamente e soluzioni originali e inedite di inequivocabile segno libertario. Solo così la parola d'ordine dell'autogestione diffusa potrà raccordarsi nella pratica e diventare visibilmente una forma differente di organizzazione sociale.

Marcello Bernardi
Come rispettare il bambino

Lamberto Borghi
L'educazione permanente

Francesco De Bartolomeis
Scuola e società

Ivan Illich
Sull'isola dell'alfabeto

David Koven
**Walden: alle frontiere
dell'educazione**

Mario Lodi
La creatività liberata

Carlo Oliva
**Il libertarismo
evanescente**

Andrea Papi
Fuori dal contesto

Ferro Piludu
La realtà in cattedra

Salvo Vaccaro
**Costruiamo adesso
la scuola di domani**

VOLONTÀ

1/87



lire 7.000
anno XLI
n. 1 / 1987
spedizione in
abbonamento postale
gruppo IV - Milano
taxe perçue - tassa pagata