





Joel Spring  
L'educazione libertaria

prefazione di Marcello Bernardi  
postfazione di Francesco Codello



elèuthera

Questo libro è reso disponibile gratuitamente in formato PDF per concessione di elèuthera nell'ambito del progetto di condivisione di testi e scritti riguardanti l'educazione libertaria, attraverso il sito internet della REL (Rete per l'educazione libertaria), come contributo alla diffusione di un'educazione antiautoritaria e di un'idea di società non gerarchica.

Se volete e potete, date il vostro sostegno acquistando una copia cartacea sul sito [www.eleuthera.it](http://www.eleuthera.it) o facendo conoscere la casa editrice a un amico o a un'amica.

titolo originale: *A Primer of Libertarian Education*  
traduzione dall'inglese di Rossella Di Leo

© 1975 Joel Spring  
prima edizione Antistato 1981  
© 1987 elèuthera editrice  
nuova edizione 2021

progetto grafico di Riccardo Falcinelli

il nostro sito è [\*\*www.eleuthera.it\*\*](http://www.eleuthera.it)  
e-mail: [eleuthera@eleuthera.it](mailto:eleuthera@eleuthera.it)

# Indice

## PREFAZIONE

Educare meno, educare tutti  
*di Marcello Bernardi*

7

Introduzione

21

## CAPITOLO PRIMO

La critica radicale della scolarizzazione

25

## CAPITOLO SECONDO

Padroni di se stessi

47

## CAPITOLO TERZO

La crescita della coscienza

77

## CAPITOLO QUARTO

La rivoluzione sessuale e Summerhill

97

CAPITOLO QUINTO

Liberare il bambino dall'infanzia 127

CAPITOLO SESTO

Realtà presenti e prospettive future 145

POSTFAZIONE

Le sfide dell'educazione libertaria oggi  
*di Francesco Codello* 165

## Educare meno, educare tutti

*di Marcello Bernardi*

Per educazione si intende comunemente quel complesso di operazioni dirette a fornire a una persona, di solito al bambino, tutte le informazioni e le norme che lo rendano adatto a vivere secondo i suggerimenti e le esigenze del costume in cui quella persona è inserita. Scopo dell'educazione dunque non è quello di far evolvere un individuo verso la propria realizzazione e quindi renderlo felice, ma di far sì che l'individuo si adatti a quel tanto di infelicità che gli viene imposto da un sistema dato e considerato immutabile. In altri termini, come direbbe Marcuse, l'educazione tende a fare in modo che l'uomo viva liberamente la propria mancanza di libertà. Ne consegue che il cittadino bene educato non è colui che cerca di rendere felice la vita propria e altrui e che lotta a questo scopo anche contro la situazione esistente, ma colui che si è bene adattato al sistema dominante, che lo accetta e che, per sua propria scelta, vi partecipa, evitando i conflitti con l'ambiente in cui vive e i problemi collegati alle manifestazioni di dissenso.

È sorprendente il fatto che tutto ciò venga considerato come logico e naturale dalla maggior parte della gente, e che nessu-

no si accorga del profondo e insanabile contrasto esistente fra una simile mentalità e ciò che il termine «educazione» significa realmente. Se volessimo dare alle parole il loro vero senso, dovremmo intendere per educazione quell'insieme di azioni, di atteggiamenti e di comportamenti che aiutano un individuo a essere se stesso, a realizzare pienamente la propria personalità, a progredire secondo le proprie linee evolutive. Si tratta dunque di un'operazione delicata e difficile, fondata essenzialmente sui rapporti interpersonali e non inquadrabile in uno schema di prescrizioni e regolamenti.

Per essere chiari, dovremmo dire che l'educazione autentica è qualcosa che si muove in direzione opposta a quella seguita dall'educazione tradizionale. Educare, innanzi tutto, non vuol dire affatto fornire delle informazioni secondo un programma prestabilito e uguale per tutti. Ma è proprio questo che facciamo nella nostra realtà quotidiana. E infatti l'opinione più diffusa è che la prima mossa educativa debba essere quella di insegnare al cosiddetto educando tutto ciò che il sistema ritiene si debba conoscere. Gli educandi dovrebbero perciò apprendere tutti quanti le medesime cose e nello stesso tempo, allo scopo di essere tutti adeguatamente equipaggiati secondo le esigenze della società cui appartengono. Su questo principio si fonda il meccanismo scolastico. Si è venuto formando in tal modo uno stock di nozioni inevitabili che, nel loro insieme, costituiscono appunto i programmi scolastici.

Naturalmente, l'idea che gli educandi si impadroniscano, senza eccezioni, dell'intero materiale nozionistico preparato per loro è quanto mai illusoria, e di questo ci si è accorti. Si è provveduto di conseguenza all'elaborazione di un congegno selettivo, il cui fine è quello di eliminare coloro che non abbiano appreso una quantità sufficiente di informazioni. In questo modo vengono premiati l'adattamento acritico e il lavoro alienato, e vengono puniti gli interessi personali. Ma siccome sono proprio questi che stanno alla base di qualsiasi forma di vero



apprendimento, si deve concludere che l'operazione informativa tradizionale, chiamata insegnamento, si oppone alla conoscenza propriamente detta.

Questa affermazione non è paradossale. Credo che ormai siano innumerevoli le documentazioni che dimostrano l'insostituibilità della propensione individuale come molla di ogni apprendimento. L'essere umano impara ciò che lo interessa e che gli piace, e rimuove il resto. Non solo, ma tende anche a cancellare dalla propria mente un'informazione che gli sia diventata sgradita. È un fenomeno di osservazione abbastanza comune per chi si occupa di infanzia: succede con una certa frequenza di avere a che fare con bambini di tre o quattro anni che imparano, per conto loro, a leggere e a scrivere, e che dimenticano tutto non appena vanno a scuola. L'imposizione oppressiva di una tecnica, il ripercorrere per obbligo la stessa strada che era stata percorsa per curiosità o per diletto, la trasformazione di una ricerca autonoma in un'esecuzione coatta, tutto questo produce un vero e proprio blocco dell'apprendimento. O tende a produrlo.

La contraddizione fra il vero e il falso atteggiamento educativo appare ancora più stridente quando si arriva a parlare di norme. Dicevo che la prima mossa dei sedicenti educatori è quella di imporre un certo bagaglio nozionistico. È la prima, infatti, ma non la più importante. Lo sforzo maggiore è riservato all'imposizione delle norme. Ciò che conta di più nel nostro mondo è, a quanto pare, l'obbedienza alle regole del gioco. E su questo non si transige. Si può tollerare che qualcuno cerchi di sottrarsi all'insegnamento, ma al regolamento no. Chi non assorbe le nozioni previste e predisposte per lui è un individuo inutile, ma chi non rispetta le regole è un individuo pericoloso. E la regola principale, anche se qualche volta non lo si vuole ammettere, è quella dell'adattamento al costume vigente. È veramente difficile immaginare qualcosa che sia altrettanto incompatibile con una libera evoluzione della personalità, obiettivo ultimo, e unico, di ogni sincero impegno educativo.

Se si vuole essere onesti, si deve riconoscere che non c'è nulla di meno educativo di ciò che generalmente viene chiamato educazione. Mi sembra che i binari su cui si muove questo discutibile procedimento siano sostanzialmente i due cui ho accennato: l'erogazione di informazioni selezionate secondo un preciso criterio di funzionalità al sistema, con obbligo di apprenderele, e l'imposizione di norme atte a garantire un determinato impiego di quelle informazioni. E dato che queste due operazioni vengono attuate mediante l'uso di dispositivi automatici di persuasione di tipo ricattatorio, oserei dire che esse equivalgono a un vero e proprio condizionamento, morale, ideologico e culturale. Ma mi sentirei anche di aggiungere che lo scopo precipuo di un vero rapporto educativo è proprio quello di non condizionare e di fornire invece alla persona i mezzi per una sua evoluzione pienamente autonoma. Si potrebbe allora formulare l'ipotesi che l'educazione tradizionale altro non sia che una scuola di adattamento, e perciò un'operazione diretta alla dissoluzione della personalità. E di fatto pare che questo stia accadendo: l'ansia, sempre più palese, di adeguarsi alle consuetudini e agli imperativi sociali sta portando l'uomo non tanto verso la rinuncia alla critica, quanto verso l'incapacità alla critica.

Lo smantellamento dell'educazione tradizionale, e della sua tetra consorella chiamata pedagogia, credo sia da considerare come uno dei fini primari dell'evoluzione civile. Se è vero, come a me sembra e come è stato esplicitamente detto da qualcuno (per esempio da Gustav Nass nel suo lavoro *Weder Opfer Noch Täter Durch Richtige Sexualerziehung* del 1967, pp. 15 e segg.), che lo scopo al quale tende l'educazione tradizionale è l'adattamento dell'individuo al costume, allora è evidente che sulla base di una tale educazione nessun progresso potrà mai essere realizzato dall'uomo. L'accettazione incondizionata di un presente, cioè appunto l'adattamento al sistema dominante e alle

sue pretese, esclude evidentemente l'ipotesi di un futuro diverso. Ora, a me pare che tutti abbiamo bisogno, almeno, di sperare in un futuro diverso. La condizione umana attuale deve essere migliorata, quindi cambiata. Su questo direi che non ci possono essere incertezze.

Grazie all'avanzamento tecnologico saremmo in grado di fare del nostro pianeta un paradiso. Potremmo eliminare il lavoro alienato, cancellare la fame e la maggior parte delle malattie, ottenere dalla terra una produzione ricca e abbondante senza comprometterne gli equilibri, evitare l'agglomerazione delle masse umane, godere di una sessualità finalmente liberata e gioiosa, coltivare l'arte, soddisfare tutte le nostre esigenze primarie e vitali, e anche molte altre. E invece abbiamo costruito intorno a noi un inferno, un marchingegno perverso e mortifero dal quale non riusciamo più a liberarci. Viviamo sotto l'incubo di una catastrofe atomica; la guerra divampa ovunque, rovinosamente; la fame uccide milioni di persone all'anno; non abbiamo più energia sufficiente, né acqua, né spazio; l'ambiente naturale viene devastato ogni giorno di più da una folle indiscriminata industrializzazione; il lavoro alienato è diventato la norma per tutti; l'inurbamento provoca continuamente nuove manifestazioni patologiche, sia a livello individuale che a livello sociale; la burocratizzazione sta distruggendo rapidamente ogni genere di rapporto umano; la paura ha avvelenato ogni forma di convivenza producendo il terrorismo da un lato e la caccia alle streghe dall'altro; il piacere, a cominciare da quello della sessualità, viene velocemente represso da qualsiasi tipo di potere. E l'ingegno umano, invece che essere impegnato nella soluzione dei problemi che ci travagliano, viene pazzescamente investito in quella operazione di consolidamento del sistema, di annientamento di ogni capacità critica e di condizionamento consumistico chiamata pubblicità.

Un cambiamento si impone, credo di poterlo dire, con evidenza drammatica. Forse non tanto per ragioni di sopravvivenza, quanto per ragioni di civiltà.

Ma, per cambiare, bisogna essere capaci di cambiare. E sarà difficile che l'uomo possa raggiungere questa capacità finché sarà sottoposto a un'educazione come quella che ancor oggi va per la maggiore, orientata a fabbricare individui disciplinati, perennemente consenzienti e rassegnati. La rassegnazione del cittadino, e forse non occorre nemmeno ricordarlo, è la piattaforma su cui si regge la conservazione del potere e del costume voluto dal potere. Anzi, più che la conservazione, il rafforzamento delle istituzioni esistenti. Ma sono appunto queste istituzioni che assicurano al potere, e dunque al sistema, quella stabilità che, tutto sommato, appare assai poco desiderabile.

Nessuno che io sappia, fatta eccezione per i pazzi e i maniaci, si augura il trionfo permanente della guerra, dell'ingiustizia sociale, della fame, del dolore, della paura e della disperazione. E questi sono i frutti ineluttabili, passati, presenti e futuri, della nostra organizzazione sociale. Un miglioramento, che è come dire un cambiamento, della condizione umana non può partire da un consolidamento della realtà istituzionale di oggi. Deve fondarsi sull'uomo del domani, su colui che, speriamo, riuscirà a realizzare un rapporto educativo e auto-educativo che sia veramente tale. Deve fondarsi su un uomo evoluto e ragionevole, e soprattutto libero.

Come abbiamo visto, dell'educazione si ha in genere un'idea molto vaga. Viene per lo più concepita come un insieme di interventi più o meno autoritari e invasivi indirizzati a «plasmare», «forgiare», «formare», ecc., l'educando, ed è straordinariamente arduo proporre definizioni diverse. Di solito non si è capiti o, peggio, si è giudicati come malfattori e corruttori di costumi. In effetti, non appena ci si libera dei pregiudizi, dei luoghi comuni, delle interpretazioni semplicistiche e di comodo, ci si trova a dover impiegare un linguaggio che ha poco o nulla a che fare con quello abitualmente riservato a questo argomento.

Che dire, per esempio, della figura dell'educatore? Mi sembra

indubitabile che l'educatore non esista. L'educazione, ripetiamolo, è un rapporto, non un'azione esercitata da una persona su un'altra. Ogni educatore, in altre parole, è anche educando. Il rapporto interpersonale crea di per sé una reciprocità. Se un individuo ritiene di poter influenzare lo sviluppo di un'altra persona, senza esserne influenzato, costui è un ottuso prepotente, non un educatore. L'educatore come parte «attiva» e l'educando come parte «passiva» sono incompatibili con l'educazione.

Il concetto mi sembra chiarissimo, e non so chi possa sostenere in buona fede e ragionevolmente l'ammissibilità del mestiere di educatore, nel senso di modellatore della persona umana. Né so chi potrebbe mai negare che colui che educa viene a sua volta educato. Eppure il dire che l'educatore, nel senso tradizionale della parola, non esiste e non può esistere, viene giudicato poco meno che criminale. E questo è solo un esempio degli ostacoli, immensi, che si incontrano quando si affronta il problema della comunicazione su questi temi. Cercherò tuttavia di chiarire la mia opinione, nel modo meno ambiguo e più accettabile per tutti.

Dicevo sopra che i due pilastri dell'educazione tradizionale, di quella che potremmo chiamare «falsa educazione», sono l'imposizione di nozioni e l'imposizione di norme. Ancora una volta, per esprimersi senza dannose nebulosità, si deve ricorrere a un linguaggio piuttosto aspro, comprensibilmente urtante per chi è legato al conformismo verbale che ci è solito. Cominciamo dalle nozioni.

L'incrollabile convincimento che l'unica realtà possibile sia quella esistente, quella in cui il profitto economico è l'organizzatore primario della vita umana e in cui la ragione viene asservita al meccanismo economico, induce ovviamente l'educatore a somministrare quelle informazioni che sono utili o necessarie al buon funzionamento di un tale meccanismo. Chi distribuisce l'informazione non lo fa per arricchire la conoscenza altrui, ma per addestrare l'altro a inserirsi utilmente nell'ingranaggio produttore di ricchezza. Il destinatario dell'informazione, a sua

volta, non impara per conoscere, ma per guadagnare. Che lo voglia o no. Quello che si deve sapere è soprattutto ciò che serve ai fini economici.

Esiste in tutto questo una logica, certo. Ma è una logica mostruosa, disumanizzante e letale. Un razionalismo arido e ristretto ha preso il posto della ragione, alla speranza si è sostituito il programma, all'invenzione il calcolo, alla creatività la pianificazione, alle idee le nozioni. Non voglio dire che i programmi, i calcoli, i piani, ecc., siano da respingere. Ma dico che non possono costituire l'unica base dell'attività umana. Invece è proprio in questa direzione che si muove la nostra cultura economica e meccanicistica. Ed è in questa direzione che si muove anche l'insegnamento.

Ma come si fa a pretendere che un bambino, non ancora del tutto deformato dalle pressioni dell'ambiente mercantile che lo circonda, accetti di buon grado un indottrinamento di questo genere? Che cosa gliene può importare di tutta quella massa di notizie che servono ad assicurargli un impiego ben remunerato o una professione redditizia, quando non ha ancora la più pallida idea della dimensione economica dell'esistenza? Quando era più piccolo, prima di andare a scuola, imparava una sterminata quantità di cose con velocità sbalorditiva. Ma erano cose del suo mondo, cose che lo interessavano, che lo divertivano, che lo affascinavano. Probabilmente continuerebbe a imparare con prontezza stupefacente anche adesso, se potesse imparare quello che vuole e che realmente gli serve. Ma non può. Pare che l'estraniamento dello scolaro dall'oggetto del suo apprendimento sia il principio fondamentale, e irrinunciabile, della scuola. E questo, d'altronde, vale anche per l'adulto. Se qualcuno si dedica a imparare ciò che gli piace, si dice che ha un hobby. Non è un vero imparare. Non è quell'imparare finalizzato a ottenere un profitto, che è l'unico giudicato «serio».

La vocazione all'insegnamento dei nostri educatori è comunque assai meno radicata e robusta di quanto non sia la vocazione

a stabilire norme. Può accadere, e accade infatti nella maggior parte dei casi, che gli educatori di una determinata categoria, per esempio i genitori, affidino a quelli di un'altra categoria, per esempio gli insegnanti, il compito di introdurre nelle teste dei bambini quella quantità, e qualità, di nozioni che sono ritenute indispensabili. Ma la norma no. Alla norma non rinuncia nessuno. L'elaborazione e la prescrizione delle norme non si affidano mai ad altri. Ogni educatore che si rispetti domina la situazione dall'alto di una sua personale piramide di leggi, ricette, regole e indicazioni. La norma è considerata da tutti come il fondamento essenziale di qualsiasi manovra educativa e ciascuno è fermamente convinto di avere il diritto, inalienabile, di inventare e imporre tutte le norme che vuole. È mia opinione, per contro, che l'imposizione di norme non c'entri affatto con un autentico atteggiamento educativo, e anzi sia un intervento squisitamente anti-educativo.

Si dice che non è possibile preparare un individuo alla vita comunitaria senza inculcargli delle norme. Anche a costo di essere accusato di incoerenza, devo dire che su questo sono d'accordo, almeno in parte. Cercherò di spiegarmi meglio. Innanzi tutto, si deve distinguere fra norma e regola. Ci sono regole che non si può non seguire. Per esempio quelle di carattere tecnico: attraversare la strada con il verde e non con il rosso, mangiare a certe ore e comunque con un minimo di regolarità, allacciare la cintura di sicurezza in aeroplano, non guidare l'automobile in stato di ubriachezza, ecc. Mi si potrà dire che nemmeno in questo caso si tratta di regole puramente tecniche, che c'è anche qui un contenuto etico. È vero. Ma l'inosservanza di simili norme ha come conseguenza immediata un effetto tecnico. Chi passa con il rosso viene investito, chi mangia in modo sregolato fa indigestione, chi non si allaccia la cintura di sicurezza si rompe la testa, chi guida con il cervello ottenebrato dall'alcool si ammazza, e così via. Tutte queste regole devono essere insegnate a chi non le sa, e su questo non ci sono dubbi. Ma è parimenti fuor di dubbio

che, fin qui, non si può parlare di educazione. Un individuo può essere evolutissimo, civilissimo e responsabilissimo, e non essere capace di guidare una macchina. Se vuol farlo, deve imparare. Deve cioè imparare le regole della guida. E qualcuno gliel deve insegnare. Magari uno assai meno evoluto, meno civile e meno responsabile di lui.

Poi c'è un'altra categoria di norme che secondo me sono inevitabili in una comunità civile: quelle estetiche. Il trascurare queste norme non produce effetti catastrofici, come invece accade di frequente per le norme tecniche, ma rende difficile e sgradevole la convivenza. Il mangiare con una certa compostezza, l'esprimersi con un minimo di cortesia, il non avere un aspetto ripugnante, e così via, tutto questo non è assolutamente indispensabile per sopravvivere, ma lo è per campare alla meno peggio e con un po' di decenza. Confesso di non apprezzare affatto quel certo tipo di contestazione che si manifesta con il non lavarsi, con i cattivi odori, con gli abiti luridi e trascurati, con le vociferazioni, con la rozzezza dei gesti e del linguaggio e con la più assoluta noncuranza per il disagio che si può provocare intorno a sé. Questa volta sì che si tratta di educazione, ma sostengo che tutte queste regole di vita civile non possono essere insegnate né, tanto meno, imposte. Una persona che abbia potuto godere di un clima educativo vero, onesto e sincero, queste cose le impara da sola, se può disporre di modelli cui fare riferimento. Voglio dire che se io desidero che mio figlio non mangi con i gomiti sul tavolo, è inutile che continui a ripeterglielo o, peggio, a ordinaraglielo. Basta che io non mangi con i gomiti sul tavolo. Poi, se fra mio figlio e me esiste un felice rapporto educativo, sarà lui stesso a scegliere il comportamento che gli sembrerà più opportuno e più rispettoso nei confronti altrui. Le medesime considerazioni valgono, a mio avviso, anche per le norme più propriamente morali. Non si può indurre una persona ad agire onestamente solo dicendole che bisogna essere onesti. Se c'è una norma che deve nascere, e imporsi, dall'interno dell'individuo e che non può mai essere



data dall'esterno, questa è proprio la norma etica. Si agisce con bontà se si è buoni, non se qualcuno ci comanda di compiere una buona azione. È ben noto che nell'America degli anni Venti una buona fetta di beneficenza la facevano i gangster. Non certo per amore degli uomini, ma solo perché il costume e l'opportunità li costringevano a farla.

Ma vorrei dire di più: la norma morale, se appiccicata addosso a un individuo dal di fuori, come un'etichetta, è spaventosamente dannosa. Innanzi tutto perché è matrice di ipocrisia, falsità, cinismo e frode. È un'esperienza che, se non erro, stiamo vivendo nel nostro tempo. A parole, le regole morali non hanno forse mai goduto tanto credito quanto ne godono oggi. Non si fa che parlarne, sempre e dappertutto. E da ogni parte si seguita a inventarne di nuove, in ogni campo. Si producono regolamenti morali in campo fiscale, politico, economico, amministrativo, commerciale, televisivo e sessuale. Pulpiti e cattedre di ogni sorta, quotidianamente, rovesciano sui cittadini torrenti di precetti morali. Con effetti modesti, si direbbe. Gli scandali si moltiplicano e ingigantiscono smisuratamente, la dirigenza del paese si abbandona alle manovre più bieche, la Grande Astuzia nazionale ha raggiunto livelli prodigiosi sia nei governanti che nei sudditi, la corsa alla speculazione non conosce più alcun freno, si devasta il bene pubblico, si inquina, si trafuga, si dissesta, si distrugge. E tutto, beninteso, sotto la santa bandiera della moralizzazione.

C'è però un secondo aspetto della norma morale imposta che mi sembra ancora peggiore: la propensione persecutoria. Si tenga presente che la norma morale è quanto mai soggettiva. Ognuno si fa la propria, non di rado molto differente da quella degli altri. E questo dipende dall'ambiente in cui si è vissuti, dalle pressioni subite, dalla cultura, dal carattere, e da mille altre cose. Certo è che la norma morale di un anarchico si discosta per molti versi da quella di un cattolico, quella di un buddhista da quella di un comunista ortodosso, quella di un ragazzo da quella di un ex comandante del SID, quella di un petroliere da quella di una

femminista, quella di un bambino da quella di un mafioso. Però tutti, tranne il bambino, pretendono che la propria sia quella giusta e che tutti gli altri debbano accettarla. O almeno che la accetti l'educando, cioè il figlio, o l'allievo, o il sottoposto. Non solo, ma si pretende anche che l'educando, portatore, si spera, dell'idea giusta in quanto nostra, muova guerra a coloro che hanno l'idea sbagliata. Cioè a tutti gli altri.

Ora, è curioso il fatto che di una norma morale la prima cosa che si impara non è la sua sostanza, bensì la sua caratteristica di essere diversa da quella altrui. Anzi, di essere incompatibile con quella altrui. Quando si insegna o si impara, poniamo, la norma dell'onestà, non si insegna e non si impara a essere onesti, ma a odiare i disonesti. Infatti, una norma alla quale solitamente si accorda ben poca attenzione è quella della tolleranza. Nasce così il razzismo ideologico. E da questo alla follia persecutoria il passo è breve. E anche questa è una realtà che stiamo vivendo in modo, direi, abbastanza drammatico.

In sintesi, penso che la norma sia necessaria, ma che non possa essere somministrata nell'ambito di un comportamento educativo. Se è indispensabile e se deve essere insegnata, allora si tratta di una norma tecnica che è estranea all'educazione. Le altre, le norme estetiche, civili, morali, non possono e non devono essere insegnate, fornite dall'esterno, in nessun caso. Esse devono nascere all'interno di ciascuno, come spontanea conseguenza di un valido rapporto educativo. Devono formarsi, semmai, sulle indicazioni derivanti da un buon modello di comportamento di cui si disponga. Mai, comunque, imposte.

Credo che di fronte all'impegno educativo si possano assumere due diversi atteggiamenti, l'uno opposto all'altro. Si può cercare di dare all'altro i mezzi utili per il suo evolvere: l'opportunità di fare esperienza, l'affetto, l'esempio, e soprattutto la libertà. In tal caso si opera per far sì che l'uomo sia se stesso, compiutamen-

te, e quindi che sia originale, indipendente, autonomo, «nuovo», capace di fare ciò che non è mai stato tentato prima. Per essere in grado di fare una simile scelta, mi pare ovvio che bisogna essere sostenuti dalla speranza che la condizione umana possa cambiare. Ancor più: bisogna aver fede nel miglioramento delle nostre sorti e nella possibilità di ottenerlo.

Oppure si può cercare di rendere l'altro del tutto simile a un modello esistente, ricorrendo a qualsiasi mezzo. In questo caso si lavora per produrre individui servili, rassegnati, dipendenti sempre da un qualche potere, ripetitivi, sprovvisti di creatività e di capacità inventiva, obbedienti e passivi. Abbracciare questa scelta significa aver paura che la condizione umana possa cambiare, perché ogni mutamento sarebbe una porta aperta al peggio.

Personalmente, credo che il peggio sia già stato raggiunto da un pezzo e che, senza il coraggio della ribellione e del rinnovamento, seguiranno a consumarci nell'inferno che abbiamo creato. Credo che senza coraggio sia impossibile vivere da uomini. Credo che la paura sia la peggiore condanna dell'uomo, e che sia immorale rovesciare i nostri terrori sulle spalle dei nostri figli. Magari sotto forma di educazione.

Milano, marzo 1981



## Introduzione

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

La pedagogia radicale<sup>1</sup> si occupa di quelle nuove forme di socializzazione che favoriscono strutture caratteriali non autoritarie e rivoluzionarie, e di conseguenza comprende non solo le forme tradizionali dell'apprendimento scolastico, ma anche l'allevamento del bambino e l'organizzazione della famiglia.

Se si prendono in esame le forme assunte dalla pedagogia radicale, va rilevato che esse si collocano *al di fuori* delle correnti prevalenti in campo educativo, più indirizzate a riformare la società che a cambiarla radicalmente. L'istruzione pubblica, per esempio, ha cercato di eliminare la miseria istruendo i figli delle classi subalterne in modo che possano operare all'interno delle strutture sociali esistenti. Al contrario, la pedagogia radicale tenta di modificare i comportamenti sociali su cui si basano tali

strutture. I problemi sollevati da un approccio radicale all'educazione sono decisamente diversi da quelli sollevati da un approccio di tipo riformista. La distinzione è molto simile a quella fatta da Wilhelm Reich tra psicologi radicali e reazionari: questi ultimi, se si trovano ad affrontare il problema del furto tra i membri delle classi subalterne, si domandano che cosa si debba fare per indurli a non rubare, mentre gli psicologi radicali si domandano piuttosto come mai non tutti i membri di quelle classi rubino. Il primo approccio mette l'accento su una modifica del comportamento in modo da adattarlo alla struttura sociale esistente; il secondo cerca invece di identificare le caratteristiche psicologiche della struttura sociale in grado di condizionare e tenere sotto controllo le classi subalterne.

Istruzione pubblica e pedagogia radicale sono quindi concetti praticamente contraddittori. La scuola statale, istituita dalla struttura sociale dominante, opera a sua volta per rafforzarla: può dunque essere riformata e migliorata, ma non tende a operare cambiamenti strutturali di base. Il rifiuto di questa scolarizzazione rappresenta una delle tematiche fondamentali nello sviluppo storico della pedagogia radicale – da William Godwin nel diciottesimo secolo a Ivan Illich nel ventesimo – e si basa sulla convinzione che la scuola si è trasformata in un mezzo per plasmare, a vantaggio dell'élite dominante, la morale e le credenze sociali della popolazione. Nel corso del diciannovesimo e del ventesimo secolo, questa tradizione critica si è intrecciata con le sperimentazioni pratiche di alcuni gruppi radicali, tese a creare un sistema educativo che fosse capace di affrancare le persone dal controllo ideologico.

In questo volume vengono messe a fuoco le principali idee pedagogiche radicali derivate dall'anarchismo, dal marxismo e dalla sinistra freudiana. L'anarchismo, in particolare, è la tradizione radicale che più ha cercato di sviluppare tecniche per emancipare l'individuo da ogni dominazione. Come sottolinea l'anarchico tedesco Max Stirner nel diciannovesimo secolo,

il problema fondamentale è che le persone arrivino a possedere realmente le proprie menti. C'è poi un'altra tradizione radicale che ha cercato l'emancipazione dal controllo ideologico attraverso una crescita della coscienza, collegando il pensiero e l'apprendimento al mutamento sociale. Questa corrente ha indicato nel superamento dell'alienazione umana, propria al mondo industriale contemporaneo, il primo passo per una trasformazione radicale. Derivata dal pensiero marxista, ha trovato la sua più alta espressione nell'opera di Paulo Freire. Una terza tradizione, quella della sinistra freudiana, che comprende persone come Alexander S. Neill e Wilhelm Reich, ha invece sottolineato la necessità di modificare la struttura caratteriale. Tutti i pedagogisti radicali, tanto nel diciannovesimo quanto nel ventesimo secolo, avevano naturalmente evidenziato la necessità di trasformare la struttura familiare e di emancipare la donna. Ma per alcuni, come Reich, l'abolizione della famiglia tradizionale e lo sviluppo di liberi rapporti sessuali dovevano costituire il primo passo per un'educazione radicale.

Il complesso di questi gruppi e di queste idee ha formato la tradizione pedagogica radicale del diciannovesimo e ventesimo secolo. Una tradizione che tuttavia non è stata tenuta insieme da legami diretti, anche se ci sono stati, né da legami istituzionali. Piuttosto, la sua coesione deriva soprattutto dalla comune convinzione che il potere e il predominio delle strutture sociali dipenda dalle pratiche educative e dal controllo ideologico e che il potere dello Stato e dell'economia si fonda sulla sottomissione delle persone. All'interno di questa tradizione non c'è solo una comune prospettiva critica, ma anche una comune visione alternativa, che pone l'accento sull'emancipazione femminile, sulla libertà sessuale, sulle nuove forme di organizzazione della famiglia, sull'importanza dell'autonomia.

## Nota all'Introduzione

1. Il termine americano *radical* non ha un corrispondente univoco in italiano. Di volta in volta potrebbe tradursi con radicale, progressista, estremista (non necessariamente di sinistra), sovversivo o ultra-democratico. Più generalmente, con *radical* si indica un atteggiamento di critica profonda (radicale, appunto) all'esistente. Si è dunque preferito tradurre quasi sempre con «radicale», che conserva un po' della polivalenza americana. Qualche problema di traduzione è stato posto anche dal termine *education*, che significa sia «istruzione» sia «educazione». È stato reso con «istruzione» quando il rimando è all'ambito scolastico pubblico, preferendo «educazione» o «pedagogia» negli altri casi [N.d.T.].



## La critica radicale della scolarizzazione

Un elemento importante dell'approccio radicale alla questione educativa è stata la reazione all'avvento della scolarizzazione di massa nel diciannovesimo e ventesimo secolo. In questo periodo si è affermato un deciso orientamento verso l'istruzione obbligatoria per tutti in scuole gestite e regolamentate dallo Stato. L'obiettivo della scolarizzazione di massa è stato di formare il cittadino-lavoratore per il nuovo Stato industriale. Non stupisce quindi che quanti perseguono una radicale trasformazione della società abbiano assunto una posizione estremamente critica nei confronti di sistemi scolastici istituiti per perpetuare questa società.

La critica radicale si è soprattutto concentrata sul potere politico, sociale ed economico della scuola. Uno dei primi argomenti avanzati è che una scuola pubblica nazionale controllata dallo Stato conduce inevitabilmente al tentativo di produrre cittadini che obbediscano ciecamente agli ordini di questo Stato, cittadini che sostengano l'autorità del governo anche quando è contraria alla ragione e all'interesse personale e che assumano un atteggiamento nazionalistico del tipo «la mia Patria nel bene e nel male».

Un secondo punto della critica radicale è che il sistema scolastico viene utilizzato per formare lavoratori addestrati ad accettare un lavoro monotono, noioso e privo di soddisfazioni personali. Questi lavoratori tenderanno ad accettare la struttura autoritaria del sistema industriale senza aspirare ad alcun cambiamento sostanziale di quel sistema. Un'ulteriore critica è rivolta al mito della mobilità sociale grazie all'istruzione che ha accompagnato lo sviluppo della scolarizzazione di massa. Tale mito è riuscito a far accettare i titoli di studio come una corretta valutazione del valore sociale e come base per ottenere privilegi sociali. E questo nonostante che tali titoli siano stati distribuiti in base alla divisione in classi esistente nella società: l'istruzione, invece di incrementare la mobilità, ha in realtà rafforzato la divisione tra le classi<sup>1</sup>.

Questi temi sono stati affrontati nei lavori di tre grandi pedagogisti: William Godwin, Francisco Ferrer e Ivan Illich. Godwin (1756-1836) è stato uno dei primi a pronunciarsi contro il potere politico che lo Stato avrebbe derivato dalla sua capacità di trasmettere attraverso la scuola la sua particolare ideologia. Ferrer (1859-1909) si è concentrato sulla scolarizzazione statale di massa e il suo compito di formare lavoratori ben addestrati e sottomessi per le nuove economie industriali del diciannovesimo secolo. Illich (1926-2002) rappresenta una delle più coerenti critiche contemporanee alla relazione tra struttura scolastica e sistema sociale. Tutti questi temi acquisteranno un più ampio significato nei capitoli successivi, quando vedremo come le teorie libertarie sull'educazione siano state tentativi di produrre esattamente l'*opposto* di quanto andavano criticando. Gli educatori radicali si sono quindi messi alla ricerca di un sistema educativo e di un modo di allevare i bambini idonei a creare una personalità non autoritaria che non accetti passivamente gli imperativi del sistema socio-politico e che esiga un maggiore controllo personale e una maggiore facoltà decisionale.

Tra la fine del diciottesimo e l'inizio del diciannovesimo seco-

lo, le società occidentali sono percorse dalle tensioni dovute alla transizione dalla forma monarchica alle forme repubblicane di governo. È in questo periodo che si sviluppa una stretta correlazione tra dinamica politica e scolarizzazione statale di massa, ed è appunto in questo periodo che fa la sua comparsa la veemente critica di Godwin alla scolarizzazione di massa. La rivoluzione americana e quella francese sono state il simbolo di quella fede che il diciottesimo secolo aveva riposto nella ragione individuale e nella sua capacità di guidare il governo. Ma in questi rivolgimenti politici sono insite alcune contraddizioni: per esempio, la fede nella ragione individuale può portare a sostenere l'assoluta mancanza di governo piuttosto che una sua forma repubblicana. Per Godwin, il declino del potere monarchico è andato di pari passo con il crescente potere di una *nuova élite* dominante. E a suo avviso mutare la forma di governo significa ben poco fintantoché esisteranno governi che possono essere utilizzati nell'interesse di un gruppo di potere. La fede nella capacità della ragione umana implica una società dove ogni individuo sia sovrano piuttosto che una repubblica con periodici mutamenti della classe dominante.

Nato in Inghilterra in una famiglia di pastori protestanti non conformisti, Godwin viene inizialmente avviato alla carriera ecclesiastica, che successivamente abbandona. Nel 1783 tenta di aprire una scuola, ma dato che l'iniziativa non ha successo si cimenta allora come scrittore. Nel 1793 pubblica *Enquiry Concerning Political Justice (La giustizia politica)*, considerato il primo attacco al concetto di Stato da parte dell'anarchismo moderno, e quattro anni dopo pubblica *The Enquirer*, considerato il primo saggio libertario sull'educazione. Nel 1796 sposa Mary Wollstonecraft, il cui saggio *A Vindication of the Rights of Woman (Sui diritti delle donne)* è ancor oggi un classico dell'emancipazione femminile in cui si evidenzia come l'educazione sia utilizzata per sottomettere le donne agli uomini<sup>2</sup>.

Le idee di Godwin vanno quindi inquadrate nel contesto della

fede che l'Illuminismo aveva nel progresso come prodotto dell'evoluzione della ragione umana. Godwin infatti temeva che i due più rilevanti fenomeni del suo tempo – la nascita dello Stato moderno e lo sviluppo di un sistema scolastico nazionale atto a formare i cittadini di quello Stato – avrebbero ottenuto l'effetto di controllare dogmaticamente la ragione umana, soffocandola. Nell'opuscolo che pubblica in occasione dell'apertura della sua scuola, nel 1783, sostiene che i due principali obiettivi del potere sono il governo e l'educazione. Tuttavia, il più efficace tra i due è proprio l'educazione, poiché «il governo dipende sempre dall'opinione dei governati. Si lasci che i più oppressi della Terra capovolgano per una volta il loro modo di pensare, ed ecco che diventano uomini liberi»<sup>3</sup>. E dato che ogni forma di governo ottiene la propria legittimazione dal riconoscimento e dall'approvazione popolare, allora, se si controlla l'opinione pubblica attraverso il sistema educativo, si rende perpetuo quel sostegno. Dispotismo e ingiustizia possono così continuare a esistere in tutte quelle società dove, all'interno delle mura scolastiche, si neghi il pieno sviluppo della ragione umana.

Il potere del sistema scolastico statale è stato lucidamente prefigurato da Godwin nel suo libro *La giustizia politica*, nel quale avverte che «prima di mettere una macchina talmente potente nelle mani di un mandatario così ambiguo, bisogna considerare seriamente quanto stiamo per fare. Lo Stato non mancherà di utilizzarla, di rafforzarla al fine di perpetuare le proprie istituzioni». Godwin è convinto che i contenuti dell'istruzione pubblica saranno modellati in conformità con gli imperativi del potere politico, ribadendo che «gli elementi con i quali giustificheranno la propria condotta come uomini di Stato saranno gli stessi sui quali baseranno l'educazione»<sup>4</sup>. La critica rivolta al sistema scolastico statale riflette la sua diffidenza verso la natura stessa dello Stato. In primo luogo, Godwin ritiene che le istituzioni politiche favoriscano l'usurpazione del potere da parte dei ceti benestanti attraverso un sistema di tassazioni e leggi inique: la legge è am-

ministrata dal governo a vantaggio di chi detiene il potere economico, così che il potere della ricchezza si accresce trasformandosi in potere politico e sociale. In secondo luogo, Godwin crede che la formazione dei grandi Stati centralizzati darà come risultato la promozione di valori quali la gloria nazionale, il patriottismo e una concorrenza culturale ed economica a livello internazionale di scarso beneficio per l'individuo:

Il desiderio di impadronirsi di un territorio più vasto, di conquistare o tenere in soggezione i nostri Stati confinanti, di essere superiori nelle arti o negli armamenti, è un desiderio fondato sul pregiudizio e l'errore [...]. Sono molto più desiderabili la sicurezza e la pace che non un nome che faccia tremare le altre nazioni<sup>5</sup>.

Non solo Godwin ritiene che l'istruzione pubblica sarà sfruttata per sostenere sia il patriottismo sciovinista, sia il potere politico ed economico dello Stato, ma muove ulteriori obiezioni nei suoi confronti:

Non è vero che si debba educare la nostra gioventù a venerare la Costituzione, per quanto eccellente essa sia: si dovrebbe portarli a venerare la verità, e la Costituzione solo per quanto essa corrisponda ai loro liberi convincimenti sulla verità<sup>6</sup>.

Godwin è convinto che non può nascere una società giusta se non quando tutti gli individui eserciteranno liberamente la propria ragione. E poiché gli individui migliorano costantemente la propria capacità raziocinante e la propria conoscenza della natura, la loro comprensione delle leggi naturali del comportamento si evolve continuamente. Di conseguenza, la Costituzione e le altre istituzioni politiche, cercando di rendere *permanenti* le leggi, possono solamente ostacolare il progressivo dispiegarsi di questa comprensione su come si dovrebbe regolare la vita.

È appunto per questo che Godwin si oppone a un sistema

educativo statale che insegni le leggi di un dato paese. La maggior parte della gente, sostiene, è perfettamente in grado di capire quali crimini danneggino la comunità. Viceversa, le leggi che, in quanto estranee al regno della ragione, devono essere *insegnate*, anziché comprese, sono generalmente leggi a favore di un particolare gruppo sociale. Scrive per esempio Godwin: «Si è detto che ‘la semplice ragione può insegnarmi a non aggredire il mio vicino’, ma non mi potrà mai proibire di esportare un sacco di lana dall’Inghilterra o di stampare la Costituzione francese in Spagna». E continua: «Tutti i crimini che dovrebbero costituire l’oggetto effettivo dell’amministrazione della giustizia possono essere compresi senza l’insegnamento della legge», mentre «la mia intelligenza non mi avrebbe mai suggerito che l’esportazione della lana possa essere un crimine», affrettandosi a precisare: «E non ritengo che sia un crimine neppure ora che è stata promulgata una legge che lo asserisce»<sup>7</sup>.

Con questa affermazione, Godwin esprime il proprio convincimento rivoluzionario che non si deve obbedire a quelle leggi che non rispondano alla ragione individuale. E avverte:

L’aver adottato uno schema scolastico nazionale in un momento in cui il dispotismo sta trionfando non deve far credere che possa aver soffocato per sempre la voce della verità. Ma certo potrebbe essere la più formidabile e pervasiva invenzione ideata a questo scopo che si possa immaginare.

Persino nei paesi dove esiste una maggiore libertà, sostiene Godwin, la gente dovrebbe diffidare del sistema scolastico statale per la sua tendenza a perpetuare gli errori. In una delle più forti espressioni della sua requisitoria contro la scolarizzazione moderna, dichiara: «Uccideteci se volete, ma non cercate di distruggere nella nostra mente, con l’istruzione statale, la capacità di discernere la giustizia dall’ingiustizia»<sup>8</sup>.

Peraltro, Godwin è il solo a sollevare obiezioni così radicali

in un'epoca in cui l'istruzione pubblica viene considerata uno degli obiettivi sociali più avanzati. Persino Mary Wollstonecraft si schiera a favore dell'istruzione pubblica come mezzo per eliminare i privilegi sociali maschili negati alle donne.

La critica di Godwin è stata in seguito comprovata dai fatti: la maggior parte dei programmi educativi statali sono stati *effettivamente* finalizzati a mantenere l'ordine politico-sociale, instillando ben determinate concezioni etiche e giuridiche che, per lo più, hanno attribuito un'importanza primaria alla creazione di uno spirito nazionalistico e patriottico, considerato un baluardo dello Stato. Eppure, la maggior parte dei riformisti e dei rivoluzionari dell'epoca appoggia il disegno di un sistema scolastico pubblico, convinti che l'istruzione avrebbe favorito la libertà individuale.

In tutte le società occidentali, il moderno Stato-nazione assegna di fatto alla scuola il compito di formare il cittadino. In Prussia, Johann Fichte sostiene che lo Stato dovrebbe spendere per l'istruzione tanto quanto spende per la difesa nazionale, poiché

lo Stato che introdurrà l'istruzione pubblica universale, come noi proponiamo, dal momento in cui una nuova generazione di giovani ci sarà passata attraverso, non avrà più bisogno di alcuna forza armata speciale, perché troverà in questi giovani un esercito come non si è visto in nessun'altra epoca<sup>9</sup>.

Fichte è dunque convinto che la scuola non solo sarebbe diventata un mezzo per inculcare le leggi nazionali, ma avrebbe anche preparato gli individui a sacrificarsi per il bene della comunità.

Negli Stati Uniti, i promotori del movimento per la Common School sono a loro volta convinti che questa avrebbe creato consenso verso i valori politici e sociali vigenti, riducendo sensibilmente l'agitazione politica e sociale. Non solo, ma mostrano una fede pressoché illimitata nel fatto che la scuola, nonostante il suo controllo politico, sarebbe diventata un importante motore verso la libertà e il progresso umano. Henry Barnard, uno dei gran-

di riformatori americani del diciannovesimo secolo, sostenitore della scuola unica, è per esempio ben consapevole dei problemi che si possono originare dal controllo statale sulla scuola, ma li accantona affermando che alla fine l'istruzione porta sempre verso la libertà. Barnard esprime in termini poetici la fede che l'insegnante del diciannovesimo secolo ha nel potere dell'educazione, una volta che questa abbia pervaso la società. «Sarebbe più facile», scrive, riferendosi a un governo che volesse imbrigliare un individuo ben istruito, «far risalire la pioggia verso le nuvole dalle quali è caduta, prima che rinfreschi la cima delle colline e le valli, prima che si mescoli con le acque sorgive, prima che raggiunga le radici di ogni pianta vivente»<sup>10</sup>.

Questa fede dell'insegnante ottocentesco viene sicuramente infranta, nel ventesimo secolo, dall'avvento del nazismo in Germania. In quell'epoca, l'istruzione pubblica esemplifica tutti i mali che Godwin aveva previsto nel diciottesimo secolo. Le scuole sono infatti utilizzate per diffondere una particolare ideologia e un nazionalismo teso all'espansionismo territoriale e all'esaltazione dei leader nazionali. I nazisti non solo introducono notevoli modifiche nel programma scolastico, come l'insegnamento obbligatorio della biologia razziale e una maggiore enfasi sulla storia e la letteratura tedesche, ma impongono l'adozione di libri di testo fortemente propagandistici. Sono inoltre richieste cinque ore giornaliere di educazione fisica per formare il carattere e la disciplina, anche in preparazione del successivo addestramento militare. Nel 1935, un'ordinanza del ministero della Pubblica Istruzione dà specifiche istruzioni per iniziare dai sei anni di età l'indottrinamento razziale, esaltando l'importanza della razza e dell'ereditarietà per il futuro del popolo tedesco e risvegliando negli studenti l'orgoglio di appartenere alla razza tedesca portatrice dei valori nordici. L'ordinanza ministeriale afferma infatti che: «L'evoluzione storica mondiale deve essere descritta come la storia dei popoli razzialmente definiti»<sup>11</sup>.

Se la Germania nazista rappresenta un esempio estremo di



ciò contro cui Godwin aveva messo in guardia, la sua critica si rivela altrettanto profetica nei riguardi del sistema scolastico degli Stati Uniti, a suo tempo definito da Lev Tolstoj come il «meno peggio». Nelle scuole americane, l'indottrinamento patriottico raggiunge un livello febbrile negli anni Venti sotto la pressione di gruppi come l'American Legion o le Daughters of the American Revolution. All'epoca, i sindacati progressisti lamentano la propria impotenza a introdurre nell'ambiente scolastico informazioni di parte sindacale, vista soprattutto l'enfasi che veniva data nelle scuole a una filosofia economica contraria alla sindacalizzazione. Anche Upton Sinclair, dopo aver girato negli anni Venti per varie scuole pubbliche, lamenta che queste, lungi dal promuovere il benessere dell'umanità, sono piuttosto designate al puro mantenimento dei capitalisti al potere. Uno dei direttori di un programma educativo progressista del New Jersey così scrive nel 1925:

Il sistema scolastico pubblico è un mezzo potente per perpetuare il presente ordine sociale, con tutte le sue disuguaglianze. È del tutto palese che qualsiasi cosa sembri alterare l'assetto esistente è visto negativamente da coloro che controllano la scuola pubblica.

In effetti, come denunciano gli educatori radicali, in ogni comunità un'élite finanziaria e professionale controlla i comitati direttivi scolastici, che sono elettivi; e studi fatti nell'arco del ventesimo secolo tendono a confermare questa conclusione<sup>12</sup>.

Che si tratti della Germania nazista o degli Stati Uniti, la scuola è chiaramente diventata, per sua stessa natura, un'istituzione per il controllo politico, ed essendo un'istituzione consapevolmente designata a modificare e plasmare le persone, è un'arma altamente appetita dalle diverse fazioni politiche. Nel ventesimo secolo, tutti i gruppi politici si sono serviti della scuola per diffondere la propria particolare ideologia e così foggare il proprio ideale di individuo moderno. Viceversa, l'approccio educativo ra-

dicale non ha mai avuto alcuna possibilità di competere con queste forze politiche per il controllo della scuola, che di conseguenza è tendenzialmente diventata un bastione del conservatorismo.

Alla fine del diciannovesimo secolo appare evidente che la scuola ha cominciato a funzionare come un'appendice della nuova economia industriale e le viene rivolta l'accusa di produrre servitori succubi dello Stato e delle grandi imprese. Uno dei primi a muovere questa critica è stato l'educatore anarchico Francisco Ferrer y Guardia, che nel 1901 fonda a Barcellona la prima Escuela Moderna. L'opera di Ferrer ottiene un riconoscimento internazionale nel 1909, anno in cui, accusato dal governo spagnolo di aver capeggiato un'insurrezione a Barcellona, viene fucilato. La sua ingiusta esecuzione provoca un'ondata di proteste da parte di molti gruppi europei e americani, ma contemporaneamente stimola l'interesse per la sua opera e le sue idee. Negli Stati Uniti viene costituita la Ferrer Society e vengono fondate alcune Modern Schools in varie località e in particolare a Stelton nel New Jersey. In Europa, la Liga Internacional para la Educación Racional del bambino, fondata dallo stesso Ferrer, è riorganizzata dopo la sua morte, con Anatole France come suo presidente onorario, e si sforza di proseguire la pubblicazione della rivista di Ferrer, ora denominata l'«École Rénovée», diffondendo informazioni e manuali sulla Escuela Moderna. Negli Stati Uniti, la Ferrer Society pubblica la rivista «The Modern School», che diviene un veicolo della critica radicale all'istituzione scolastica.

«Loro sanno meglio di chiunque altro» scrive Ferrer sulla spinta statale alla scolarizzazione, «che il loro potere si basa quasi esclusivamente sulla scuola»<sup>13</sup>. Mentre in passato lo Stato controllava le masse tenendole nell'ignoranza, con l'avvento dell'industrializzazione, nel diciannovesimo secolo, gli Stati-nazione si sono trovati alle prese con una concorrenza economica internazionale che esige una manodopera industriale ben addestrata.

Se la scuola trionfa in quel secolo, non è certo per un generico desiderio di riformare la società, ma per precise esigenze economiche. Per Ferrer, lo Stato vuole la scuola «non perché spera di rinnovare la società attraverso l'istruzione, ma perché ha bisogno di individui, di lavoratori, che siano dei capaci strumenti di lavoro in grado di rendere remunerative le sue imprese industriali e i capitali che vi ha investito»<sup>14</sup>. Ferrer si rende conto che la struttura gerarchica del capitalismo esige una particolare struttura caratteriale: la manodopera va preparata ad accettare la noia e la monotonia del lavoro industriale e a conformarsi passivamente all'organizzazione di fabbrica. I lavoratori devono dunque essere precisi, obbedienti, passivi e disposti ad accettare il proprio lavoro e la propria condizione.

Secondo Ferrer, la scuola ha realizzato proprio quello contro cui Godwin metteva in guardia nel secolo precedente. Trasformata in un punto focale per preservare le istituzioni esistenti, la scuola ha adottato un sistema e un metodo in grado di condizionare lo studente così da ridurlo all'obbedienza e alla docilità. Se questo aspetto è stato addebitato alla scuola da diversi suoi critici, per Ferrer è l'inevitabile risultato di una scuola controllata dallo Stato. «I bambini devono essere abituati» scrive, «a obbedire, credere e pensare in base ai dogmi sociali che ci governano. L'istruzione non può quindi essere diversa da com'è oggi»<sup>15</sup>. A suo avviso, uno dei problemi fondamentali è infrangere il predominio statale sull'educazione. Non a caso i movimenti riformatori che hanno lavorato all'interno del sistema non sono riusciti a realizzare alcunché nel cammino verso l'emancipazione umana: coloro che hanno ideato la scuola di Stato, asserisce Ferrer, «non hanno mai inteso emancipare l'individuo bensì assoggettarlo, ed è perfettamente inutile aspettarsi qualcos'altro dalla scuola odierna»<sup>16</sup>.

Per Ferrer non è concepibile che uno Stato crei un sistema scolastico che porti a profonde trasformazioni sociali, ed è quindi irrealistico credere che il sistema scolastico nazionale possa di-

venire uno strumento adatto a modificare in modo significativo la condizione delle classi subalterne. Poiché è stata la struttura sociale esistente a produrre la povertà, l'istruzione non può eliminarla se non consentendo al popolo di trasformare radicalmente la struttura sociale. Scrivendo sul bollettino della Escuela Moderna, «La Escuela Renovada», a proposito della promiscuità tra allievi ricchi e poveri nelle scuole belghe, Ferrer rileva che «l'istruzione impartita si basa su una supposta necessità eterna della divisione tra ricchi e poveri e sul principio che l'armonia sociale consista nel rispettare le leggi»<sup>17</sup>. A suo avviso, ciò che viene davvero insegnato alle classi subalterne è prima di tutto ad accettare la struttura sociale esistente e poi a ritenere che il miglioramento economico dipenda dagli sforzi individuali all'interno della struttura data.

La critica di Ferrer è quindi diretta all'esistenza stessa di un sistema scolastico statale. Anche lui, come già Godwin, è convinto che la scuola pubblica sia una fonte primaria di controllo politico, cosa che tende a trasformarla in un grande campo di battaglia dove ogni fazione tenta di utilizzarla per i propri fini. «Tutte le parti riconoscono l'importanza della partita e ricorrono a ogni mezzo per assicurarsi la vittoria. Il motto comune è 'per la scuola e dalla scuola'»<sup>18</sup>. In questa battaglia i due contendenti principali sono lo Stato e l'industria: il primo ha bisogno della scuola per formare leali cittadini, la seconda per formare operai sottomessi e ben addestrati. Ma per lui queste esigenze non sono contraddittorie. Infatti, anche qui come Godwin, Ferrer ritiene che lo Stato esista per difendere gli interessi delle classi possidenti, ma al contempo ritiene che le necessità dell'industria trovino espressione nello Stato. Le differenze tra i due rispecchiano le differenze tra la fine del diciottesimo e la fine del diciannovesimo secolo. Mentre la fine del diciottesimo secolo assiste al trionfo dello Stato-nazione, con la sua esigenza di cittadini fedeli, la fine del diciannovesimo secolo assiste al trionfo della rivoluzione industriale, con la sua esigenza di lavoratori addestrati e in grado

di sopportare ore di tedioso lavoro alla catena di montaggio. Per rispondere a questa esigenza, la scolarizzazione deve conseguire quegli obiettivi attraverso il *contenuto* delle materie insegnate e il *metodo* con cui sono svolte.

La questione del metodo acquista un interesse centrale per quanti ritengono che esista un legame diretto tra metodi di insegnamento e organizzazione della scuola da un lato e tipo di personalità formato dalla scuola dall'altro. Godwin per esempio, oltre a sostenere che sono stati il metodo disciplinare e le tecniche di insegnamento a scalzare la ragione ed erodere la libertà dell'uomo, rileva anche un legame diretto tra il metodo utilizzato dall'insegnante per motivare gli allievi e il potere dello Stato. L'insegnante si avvale infatti di *motivazioni estrinseche* per presentare agli studenti la materia di studio e lo fa «in maniera dispotica, con lusinghe o minacce, mostrando che [...] se ci si applica con diligenza si verrà approvati, ma se si trascura la diligenza si verrà disapprovati». Viene definita *motivazione estrinseca* quella che sta in relazione con l'oggetto per cause accidentali o tramite il potere discrezionale di un'altra persona, come appunto i voti o le minacce di punizione. Godwin ritiene che *anche* lo Stato si basi su motivazioni estrinseche per avere la certezza che il popolo si comporti in una data maniera: le leggi e la polizia rappresentano i mezzi dispotici attraverso i quali lo Stato si assicura che il popolo agisca secondo il suo volere. Un'educazione fondata sul metodo dispotico delle motivazioni estrinseche predispone l'individuo a uno Stato basato su leggi dispotiche<sup>19</sup>.

Negli Stati Uniti, l'ampio dibattito che si sviluppa all'inizio del ventesimo secolo si concentra sulle caratteristiche socio-economiche che dovrebbero derivare dall'ambiente scolastico. I pedagoghi progressisti rifiutano la competitività e il lavoro individuale in quanto fonti di un eccessivo individualismo, mentre attribuiscono molta importanza all'attività e ai progetti di gruppo. A loro avvi-

so, questo metodo di insegnamento deve modellare la particolare struttura caratteriale richiesta dal nuovo «Stato industriale». Dal canto suo, l'approccio educativo radicale respinge sia il tradizionale modello scolastico, sia l'indirizzo progressista, poiché entrambi tendono a modellare lo studente in base ai bisogni e ai voleri dello Stato e dell'industria. Come scrive, sempre negli anni Venti, uno dei responsabili della Modern School del New Jersey:

Dal momento in cui il bambino fa il suo ingresso nella scuola pubblica, viene educato a sottomettersi all'autorità, a seguire l'altrui volontà come un fatto naturale, con il risultato che si forma un'attitudine mentale che nella vita adulta andrà a tutto vantaggio della classe dominante<sup>20</sup>.

La questione del tipo di metodologia applicata nella scuola include anche il grado e la natura dell'autorità. Nel ventesimo secolo, la scuola ha via via sviluppato una forma di autorità *anonima* che ha predisposto gli studenti a essere manipolati da una società burocratica basata sulla propaganda. La scuola tradizionale, invece, si basava su un'autorità *palese*, riconducibile al potere dell'insegnante, che si poneva in maniera diretta di fronte agli studenti, i quali erano sempre coscienti dell'origine del potere. L'aspetto positivo di quest'ultima situazione era che gli studenti, se volevano ribellarsi e rivendicare la propria indipendenza, potevano sempre identificare la fonte del potere e contrastarla. Al contrario, nel ventesimo secolo sono state introdotte nella scuola forme anonime di potere, grazie a più sofisticate tecniche psicologiche di controllo, che hanno reso decisamente arduo tanto identificare la fonte di dominio quanto rendersi conto di essere manipolati.

La questione metodologica nella scuola moderna e il suo rapporto con le forme di controllo e l'autorità è affrontata negli scritti di Ivan Illich, anche lui convinto che le tecniche utilizzate nella scuola del diciannovesimo e del ventesimo secolo siano fi-

nalizzate a plasmare una personalità che possa essere manipolata dalle istituzioni di controllo esistenti. Le modifiche apportate alle tecniche scolastiche sono quindi direttamente connesse alle trasformazioni avvenute all'interno di quelle istituzioni. Illich sostiene che la società moderna, orientata al consumo, ha bisogno di una personalità che dipenda per ogni azione dal giudizio degli esperti. La società contemporanea si basa infatti sul consumo di prodotti preconfezionati, programmati da esperti, e la scuola prepara appunto l'individuo per questo tipo di società, assumendosi la responsabilità dell'educazione «complessiva» del bambino. Nell'insegnare una gran quantità di cose – dalla guida dell'automobile all'educazione sessuale, dal modo di vestire alla formazione della personalità, e così via – la scuola insegna contemporaneamente che esiste un modo corretto di fare tutte queste cose, motivo per cui ci si deve affidare alla competenza degli esperti. Gli studenti chiedono alla scuola l'indipendenza, ma l'unica lezione loro impartita è che la libertà viene conferita solamente dalle autorità e va adoperata in maniera «competente». Questa dipendenza crea una forma di alienazione che distrugge la capacità individuale ad agire: l'azione non appartiene più all'individuo, ma all'esperto e all'istituzione<sup>21</sup>.

La critica radicale si è anche occupata del tipo di personalità prodotta da questo processo educativo e il suo interesse supera l'ambito scolastico per comprendere l'intero ciclo dell'educazione infantile e la natura della famiglia moderna. Lo psicoanalista Wilhelm Reich era per esempio convinto che il problema fondamentale nella formazione della personalità fosse la struttura familiare dei ceti medi. Analizzando la nascita del fascismo in Germania, Reich metteva in relazione la personalità autoritaria con il processo educativo del bambino nella tipica famiglia tedesca di ceto medio. Cambiamenti sociali significativi, sosteneva, possono avere luogo solo modificando la struttura della famiglia.

È questa una tematica che riecheggia per tutto il diciannovesimo e ventesimo secolo e che sarà, come vedremo in seguito, un elemento cruciale in molti progetti educativi radicali<sup>22</sup>.

Il sistema scolastico è stato inoltre contestato per la sua tendenza ad accrescere e consolidare la struttura sociale classista, una questione che verrà ampiamente dibattuta in ambito pedagogico per tutto il diciannovesimo e il ventesimo secolo. Negli Stati Uniti, i pedagogisti si misureranno continuamente con il problema di organizzare un sistema educativo in grado di attenuare la divisione tra le classi sociali. Horace Mann, il grande teorico ottocentesco dell'istruzione pubblica, sperava di risolvere questo problema creando una scuola unica frequentata dai bambini di tutte le classi sociali. Mann riteneva che mettendo nella stessa aula, spalla a spalla, ricchi e poveri, le distinzioni di classe sarebbero svanite. Ma in un approccio di questo tipo il problema è che i bambini non entrano nella scuola con lo stesso retroterra culturale e gli stessi strumenti intellettuali, e tanto meno intendono utilizzare la propria istruzione per gli stessi scopi. In altre parole, la scuola unica forniva allo studente un'educazione per l'appunto *troppo unica*. Così, verso la fine del diciannovesimo secolo, i pedagogisti americani hanno cercato di risolvere il problema «personalizzando l'istruzione» in modo da «venire incontro alle esigenze individuali».

Il tentativo della pedagogia americana di risolvere il problema delle classi sociali ci riporta a una delle critiche avanzate da Ivan Illich, e cioè che la scuola pubblica, essendo la principale struttura di socializzazione, tende a *rafforzare* l'organizzazione sociale esistente e dunque, nel caso specifico, ad accrescere la stratificazione sociale. Lo sforzo della pedagogia americana di venire incontro alle «esigenze individuali» – attraverso diversi livelli e indirizzi attitudinali e una programmazione differenziata – porta allo scoperto tutte le contraddizioni insite nella scuola. Questa articolazione in gruppi che rispondono ai vari livelli e alle varie predisposizioni attitudinali è basata sui test di intelligenza, sui



test attitudinali e di personalità e sull'orientamento professionale, con il risultato che verso la metà del ventesimo secolo si constata con viva preoccupazione che il sistema educativo americano opera un'evidente discriminazione in base alla classe sociale e all'appartenenza razziale. Negli anni Quaranta, alcuni sociologi rilevavano, analizzando una piccola città degli Stati Uniti, che nella scuola media superiore c'era una correlazione diretta tra classi sociali e predisposizioni attitudinali. I figli della classe superiore erano predominanti nei corsi propedeutici per l'università, mentre i figli della classe inferiore affollavano gli indirizzi professionali<sup>23</sup>. Un modello che si ripete in tutti gli Stati Uniti. Quando gli studenti vengono divisi secondo le capacità individuali, così come sono definite da test standardizzati, finiscono per essere raggruppati secondo la classe sociale e l'appartenenza razziale. Negli Stati Uniti gli studenti vengono così inseriti a un livello scolastico che corrisponde alla loro posizione sociale, quasi come se esistessero scuole diverse per ogni classe sociale.

Per Illich, questo processo di stratificazione sociale è insito nella scolarizzazione ed è uno dei suoi aspetti più deleteri. Negli anni Sessanta, quando è rettore nella Pontificia Universidad Católica di Puerto Rico, si rende conto che, nonostante le considerevoli somme che i paesi sottosviluppati dell'America Latina destinano all'istruzione, non sono le classi subalterne a trarre il massimo profitto da questi stanziamenti. Infatti, per ottenere la piena resa dei soldi investiti nell'istruzione è necessario che lo studente passi attraverso l'intero processo di scolarizzazione, dai primi gradi fino all'università.

Le classi subalterne sono portate a credere che la scuola dia loro l'opportunità di elevarsi socialmente e che tale ascesa, all'interno dell'iter scolastico, dipenda dai meriti personali. In base a tale convinzione, queste sono decisamente favorevoli alla scolarizzazione. Ma poiché i ceti benestanti, rispetto a quelli poveri, frequentano sempre la scuola per un maggior numero di anni, la scolarizzazione diviene solo un nuovo modo per valutare le distan-

ze sociali. E giacché sono le stesse classi subalterne a credere nella validità dei criteri scolastici, la scuola diventa uno strumento ancora più potente di divisione sociale. Ai poveri si insegna – ed essi ci credono – che se sono tali è perché non ce l’hanno fatta a scuola, anche se è stata loro data l’opportunità di elevarsi socialmente. Nel processo scolastico, la posizione sociale del singolo viene tradotta in capacità o incapacità di farcela, e indubbiamente le condizioni socio-economiche disagiate spingono a favore della seconda ipotesi. Senza la scuola potrebbero dunque esserci meno emarginati.

Come Ferrer, anche Illich vede nella scuola una prostituta al servizio del potere, il cui scopo ultimo è quello di plasmare il concetto che ognuno ha di se stesso. L’educazione infatti insegna agli individui a giudicare le proprie capacità e la propria personalità, ovvero a considerarsi stupidi o brillanti, persone in gamba o dei falliti. Partendo dal presupposto che un positivo concetto di se stessi dipende dall’approvazione e dalla capacità di funzionare in un contesto sociale, il potere psicologico della scuola appare ovvio. A quanti non ce la fanno viene detto che la più utile e democratica delle istituzioni ha dato loro tutte le opportunità e che è colpa loro se hanno fallito. E costoro non possono fare a meno di accettare il proprio insuccesso e concludere che c’è ormai ben poco da fare per andare avanti: non a caso l’emarginazione dalla scuola porta in genere alla sottomissione, all’apatia, alla passività sociale e infine a una totale impotenza.

Il predominio di una classe su un’altra si rafforza in questo processo. Non solo perché si insegna che le persone migliori sono quelle che hanno frequentato più a lungo l’istituzione scolastica, ma anche perché a scuola, come sostiene Illich, le classi subalterne imparano che è meglio affidarsi alla guida delle persone che hanno un’istruzione superiore, vale a dire la classe dominante.

Illich vede la scuola come una nuova Chiesa, ed è proprio su questa sorta di fede religiosa riposta nella scolarizzazione che si appunta una delle maggiori critiche di parte radicale: la scuola

deriva il suo grande potere dal fatto di essere diventata la principale istituzione per l'educazione del bambino nelle moderne società industriali. La precoce scolarizzazione del bambino, che comprende anche gli asili nido, ne hanno lentamente accresciuto il potere, mentre il ruolo di altre istituzioni coinvolte nel processo di allevamento del bambino, come la famiglia o la Chiesa, è stato pian piano eroso.

In sintesi, l'esistenza stessa della scuola consente una sua manipolazione a favore di una particolare ideologia politica ed economica. I contenuti di quanto viene insegnato dipendono da chi controlla la società, anche se il potere della scuola va oltre un suo ruolo meramente propagandistico. Il processo di socializzazione all'interno della scuola plasma una particolare struttura caratteriale che risponde alle esigenze del potere prevalente nella società. Per critici come Godwin e Ferrer, tale processo modella cittadini pronti a sottomettersi all'autorità dello Stato e a comportarsi come ligi operai nella nuova società industriale. Il processo di socializzazione insegna inoltre alle persone ad accettare la propria posizione sociale e le rende dipendenti da una società consumistica organizzata in modo irrazionale.

## Note al capitolo

1. Samuel Bowles, *Understanding unequal economic opportunity*, «American Economic Review», vol. LXIII, n. 2, maggio 1973, pp. 346-356; Samuel Bowles e Herbert Gintis, *IQ in the US Class Structure*, «Social Policy», vol. 3, n. 4, novembre-dicembre 1972, e n. 5, gennaio-febbraio 1973; Samuel Bowles, *Schooling and Inequality from Generation to Generation*, «Journal of Political Economy», maggio-giugno 1972.
2. Una buona biografia e un compendio delle idee di Godwin si trova in George Woodcock, *William Godwin*, The Porcupine Press, London, 1946; vedi anche Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman*, Walter Scott, London, 1891 (trad. it.: *Sui diritti delle donne*, Rizzoli, Milano, 2010).
3. William Godwin, *An account of the Seminary that will be opened on Monday the fourth day of August, at Epsom in Surrey, for the instruction of twelve pupils in the Greek, Latin, French, and English languages*, in *Four Early Pamphlets, Scholars' Facsimiles and Reprints*, Gainesville, 1966, p. 150.
4. William Godwin, *Enquiry Concerning Political Justice and Its Influence on Moral and Happiness*, vol. II, The University of Toronto Press, Toronto, 1946, p. 302 (trad. it.: *La giustizia politica*, a cura di Mauro Cotone, Trimestre Editrice, Chieti, 1990).
5. Vedi Woodcock, *William Godwin*, cit., pp. 63-73.
6. Godwin, *Enquiry Concerning...*, vol. II, cit., pp. 302-303.
7. *Ibid.*, p. 304.
8. *Ibid.*
9. Vedi Johann Gottlieb Fichte, *The Nature of the New Education*, in *Addresses to the German Nation*, Harper Torchbooks, New York, 1968 (trad. it.: *Discorsi alla nazione tedesca*, Laterza, Roma-Bari 2003).
10. Vedi John S. Brubacher (a cura di), *Henry Barnard on Education*, McGraw-Hill, New York, 1931, p. 74.
11. La citazione è presa dalla bella antologia di George Mosse, *Nazi Culture*, Grosset & Dunlap, New York, 1946.
12. Per una più approfondita trattazione della reazione radicale alla scolarizzazione negli Stati Uniti, vedi il capitolo settimo del mio libro *Education and the Rise of the Corporate State*, Beacon Press, Boston, 1972.

13. Francisco Ferrer, *L'École Rénovée*, «Mother Earth», vol. IV, n. 9, novembre 1909, p. 269.
14. *Ibid.*, p. 268.
15. *Ibid.*, p. 272.
16. *Ibid.*
17. Francisco Ferrer, *The Origin and Ideals at the Modern School*, G.P. Putnam's Sons, New York, 1913 (trad. it.: *Origini e ideali della Scuola Moderna*, Giannotta, Catania, 1974).
18. Ferrer, *L'École Rénovée*, cit., p. 269.
19. William Godwin, *The Enquirer*, C.G. & J. Robinson, London, 1797, pp. 66-97.
20. Harry Kelly, *The Modern School in Retrospect*, in *The Modern School of Stelton*, The Modern School Association of North America, Stelton, 1925, p. 115.
21. Per una trattazione più estesa del concetto di alienazione in Illich, vedi il suo *The Breakdown of Schools: a Problem or a Symptom?*, CIDOC, Cuernavaca, 1971, pp. 11-19.
22. Wilhelm Reich, *The Mass Psychology of Fascism*, Farrar, Straus & Giroux, New York, 1970 (trad. it.: *Psicologia di massa del fascismo*, Einaudi, Torino, 2009).
23. Vedi August B. Hollingshead, *Elmtown's Youth*, John Wiley & Sons, New York, 1949.



## Padroni di se stessi

Essere padroni di se stessi è un concetto molto importante nelle teorie pedagogiche radicali, poiché amplia l'idea di libertà, superando il suo abituale significato di libertà politica e di uguaglianza di fronte alla legge, per porre l'accento sul controllo delle proprie convinzioni e delle proprie azioni. Ben poco significato ha la libertà politica se le azioni di un individuo sono guidate da un'autorità interiorizzata alla quale non si può sfuggire, prodotta da un'imposizione morale di origine religiosa, dal tipo di istruzione o dal processo educativo della prima infanzia. Indubbiamente, uno degli obiettivi perseguiti dalla maggior parte dei sistemi pedagogici è stato l'interiorizzazione delle credenze e lo sviluppo di una coscienza che fossero di indiscusso sostegno alla struttura sociale esistente. L'aspirazione a essere padroni di se stessi passa quindi attraverso l'identificazione di un metodo educativo o di un assetto organizzativo che consentano di sottrarsi all'autorità interiorizzata e alla dominazione ideologica, spingendo verso la sperimentazione di metodi educativi non autoritari.

L'idea di possesso di se stessi emerge dal retroterra culturale razionalista dell'Illuminismo settecentesco, che si era ribellato alle predicazioni moralistiche e ai dogmi religiosi che impedivano il libero uso della ragione. Nel diciannovesimo secolo, le critiche erano invece rivolte sia contro lo Stato sia contro la Chiesa, toccando anche l'ideologia e l'alienazione tra pensiero e azione: un'attenzione che ricorre anche nella tesi marxiana secondo la quale l'ideologia dominante è l'ideologia dell'élite dominante. Questa quindi non deriva dalla prassi della gran maggioranza della società, ma è espressione dei bisogni e delle aspettative di una particolare classe sociale. E poiché è l'ideologia che dà forma e significato alla conoscenza, ne risulta una scissione tra pensiero e azione: il sapere diventa qualcosa che usa le persone, anziché essere queste a servirsene.

Alla fine del diciannovesimo secolo, Francisco Ferrer sostiene, per esempio, che lo studio dell'aritmetica può divenire sia uno strumento nelle mani dell'individuo, sia un mezzo di asservimento al sistema industriale. Se l'aritmetica viene insegnata in termini di ideologia capitalista, trattando problemi come i tassi di interesse, la contabilità e altre tecniche per operare nel sistema capitalista, la conoscenza diventa un mezzo di asservimento. Se invece vengono presentati quei problemi aritmetici che implicano lo sviluppo di nuovi sistemi economici, questa diventa uno strumento di liberazione e di azione<sup>1</sup>.

Dal momento che le forme di dominio interiorizzate costituiscono un grosso ostacolo all'essere padroni di se stessi, è stata loro attribuita la massima attenzione da parte dei pensatori radicali, da Rousseau a Stirner, e fino ai giorni nostri. Tradizionalmente, il mondo cristiano si riferiva all'autorità interiorizzata come alla «coscienza», considerandola la presenza della guida divina e del suo volere in ogni individuo. Alla fine del diciannovesimo secolo, la Chiesa, la scuola, la famiglia e le usanze consuetudinarie sono tutte considerate fonti primarie per l'interiorizzazione delle credenze finalizzate al mantenimento dell'ordine sociale.



Una delle primissime teorie pedagogiche che si pone il problema di affrancare l'individuo dal predominio di un sistema di credenze prestabilite e interiorizzate si trova nell'*Émile ou De l'éducation* (*Emilio o dell'educazione*) di Jean-Jacques Rousseau, scritto nel diciottesimo secolo<sup>2</sup>. Questo scritto non è certamente tanto avanzato quanto quelli anarchici del diciannovesimo secolo, e tuttavia prefigura molte di quelle idee e rappresenta un valido aiuto a comprendere le tesi successive di uomini come l'anarchico tedesco Max Stirner. L'impianto pedagogico roussoviano poggia sulla convinzione di carattere psicologico che l'individuo, fino all'adolescenza, sia incapace di affrontare razionalmente i problemi etici e sociali. *Prima* di questa età, l'insegnamento di qualsiasi concezione etica e sociale verrebbe accettato sulla base del principio di autorità piuttosto che della ragione. Rousseau raccomanda allora di tenere isolato il bambino da quelle concezioni e di impostare la sua prima educazione sull'uso futuro della ragione. Tra gli educatori libertari del diciannovesimo e del ventesimo secolo, il problema dell'isolamento diventa una questione fondamentale. È davvero possibile isolare il bambino da ogni insegnamento dogmatico? E cosa insegnargli se lo si vuole isolare da ogni dogma? Come vedremo in seguito, questo diventerà un problema cruciale per gli educatori anarchici come Francisco Ferrer.

Secondo Rousseau, nella prima fase dello sviluppo l'individuo non è ancora capace di affrontare razionalmente l'etica o le relazioni sociali. Parole come «dovere», «obbligo», «comando», «obbedienza» dovrebbero essere bandite dal linguaggio adoperato in quella fase della vita. Un adulto non dovrebbe imporsi al bambino richiamandosi all'autorità o al dovere, ma alla semplice realtà che l'adulto è più forte e più vecchio. A suo avviso, la cosa più importante è evitare ogni quadro di riferimento morale prima di un'età in cui il bambino sia in grado di affrontarlo con la propria capacità di ragionamento. Questo è un aspetto fondamentale di quella che Rousseau definisce «educazione negativa», che postula l'assenza di un insegnamento morale: se esso viene impartito in

età precoce, invece di essere uno strumento nelle mani dell'individuo ne dominerà il comportamento.

Un secondo aspetto dell'educazione negativa consiste nell'evitare l'apprendimento verbale, ovvero nel perseguire un'educazione ottenuta attraverso l'esperienza e non attraverso l'insegnamento orale e la lettura. È infatti ferma convinzione di Rousseau che i libri siano il grande tormento dell'infanzia. Con questo non intende, però, che non si debba insegnare a leggere al bambino, ma che l'apprendimento della lettura debba essere legato all'esperienza e ai bisogni. Nel libro, per esempio, Emilio riceve alcuni biglietti di invito a pranzi o feste, ma non riesce a trovare nessuno che glieli legga; in base a questa esperienza, decide di imparare a leggere perché lo ritiene di suo interesse, perché ne sente il bisogno. Nel metodo di Rousseau, l'imparare a leggere evita quindi motivazioni etiche: non si fonda sul senso del dovere o sul credere a un suo astratto beneficio. Apprendimento e conoscenza sono strumenti al servizio dell'individuo e non strumenti al cui servizio è l'individuo. Come vedremo nel prossimo capitolo, questo è l'aspetto più rilevante del metodo pedagogico di Paulo Freire.

La medesima concezione guida l'educazione di Emilio nel periodo immediatamente precedente l'adolescenza. Rousseau sostiene che seguendo le leggi di necessità si arriva al principio di utilità, con la sua sacrosanta domanda: «A che serve?». In questa fase, Emilio è introdotto all'utilità dei rapporti sociali, evitando anche qui le motivazioni morali. Grazie allo studio delle arti manuali e delle professioni, apprende l'interdipendenza della società e l'utilità dell'organizzazione sociale, sperimentandone la sua personale utilità e necessità. Così, arrivato all'età della ragione, Emilio sarà in grado di operare le sue scelte non in base a semplici credenze, ma dopo averne considerato l'utilità e la necessità. L'accettazione di un governo, per esempio, non sarebbe più il frutto di un indottrinamento giovanile o dell'assimilazione di un insieme fisso di credenze, ma una scelta derivata da un processo razionale.

Arrivato all'adolescenza, afferma Rousseau, l'individuo rina-

sce. Lo sviluppo degli impulsi sessuali lo spinge fuori da una concezione dell'io strettamente delimitata e verso lo spazio sociale. L'evolversi della capacità di ragionamento etico e sociale è dunque una diretta conseguenza dell'amor proprio. Non solo la comprensione degli altri si basa sulla capacità di identificarsi con i loro sentimenti, ma lo stesso atteggiamento sul bene e sul male nei rapporti con gli altri deve risultare dall'identità che viene stabilita tra l'io e gli altri. A questo punto Emilio può essere introdotto in società e gli può essere impartita un'educazione sociale e religiosa, perché ha appreso che se l'autorità dei singoli e i pregiudizi della società sono eliminati dall'educazione e l'individuo è educato secondo natura, la luce della ragione diventa la guida delle azioni individuali.

Alla fine della sua educazione, quando gli viene chiesto cosa abbia appreso, Emilio risponde che gli è stato insegnato a essere libero, giacché ha imparato a privilegiare ciò che è necessario e a diventare ben consapevole che l'estrema necessità della vita è la morte. Piuttosto che lottare contro il destino, la libertà esige che questo sia piuttosto accettato. Ma ha anche imparato che il popolo non può ottenere la libertà sotto la salvaguardia delle leggi: la libertà, proclama, non va cercata nello Stato, ma nel cuore delle persone libere.

Una delle carenze più rilevanti dell'*Emilio* è l'incapacità di Rousseau di far discendere tutte le credenze sociali e morali dal ragionamento basato sulla necessità e sull'utilità. È stato l'anarchico ottocentesco Max Stirner che ha portato al massimo sviluppo questa idea, da lui definita «la proprietà di se stessi». Stirner, il cui vero nome è Johann Caspar Schmidt, è un modesto insegnante che negli anni Quaranta del diciannovesimo secolo partecipa alle riunioni dei Giovani Hegeliani di Berlino, insieme a Karl Marx e Friedrich Engels. Nel 1842, sulla «Rheinische Zeitung», Marx pubblica un importante articolo pedagogico di

Stirner, *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung (Il falso principio della nostra educazione)*. Nel 1844, Stirner manda in stampa la sua opera maggiore, *Der Einzige und sein Eigentum (L'Unico e la sua proprietà)*, facendo infuriare Marx, che in seguito dedicherà buona parte di *Die deutsche Ideologie (Ideologia tedesca)* ad attaccare le tesi che vi sono esposte<sup>3</sup>.

Sostanzialmente, Stirner concorda con Rousseau che il metodo educativo deve consentire la libera scelta delle credenze. Una premessa che si fonda sulla convinzione che l'individuo deve sempre far dipendere la conoscenza e le credenze dai propri bisogni e dai propri desideri. In un certo senso, una controprova efficace è data dalla capacità di rinunciare a ogni particolare idea o credenza. Come scrive in *L'Unico e la sua proprietà*: «Un'idea è realmente mia solo quando non temo dal metterla, a ogni istante, in completa discussione, quando non temo che la sua perdita sia una perdita per me, una perdita di me»<sup>4</sup>. L'idea da cui non ci si riesce a liberare, il pensiero che *possiede* l'individuo, è ciò che Stirner chiama l'«ingranaggio mentale»: l'imperativo morale che dice come bisogna agire. Qui è l'idea che controlla la volontà, è la conoscenza che usa l'individuo anziché esserne usata.

Per Stirner, essere padroni di se stessi significa eliminare gli «ingranaggi mentali», una tematica che sviluppa ne *Il falso principio della nostra educazione*. Stirner opera una distinzione tra «uomo libero» e «uomo educato». In quest'ultimo la conoscenza è utilizzata per modellarne la personalità e si trasforma in un «ingranaggio mentale» che consente alla Chiesa, allo Stato o alla collettività umana di dominarlo. Nel primo il sapere serve invece a facilitare le scelte. Scrive Stirner:

Se l'idea di libertà viene risvegliata negli esseri umani, l'«uomo libero» spingerà sempre più avanti la propria emancipazione; se al contrario gli viene impartita un'educazione, allora cercherà in ogni momento di conformarsi alle circostanze nella maniera più appropriata ed elegante, degenerando in un essere sottomesso e servile<sup>5</sup>.

Per l'«uomo libero» la conoscenza è la fonte che gli consente di accedere a una scelta più ampia, mentre per l'«uomo educato» la conoscenza è il contesto dato in cui si determina la scelta. Stirner ritiene che il problema maggiore della società moderna sia la prevalenza delle persone educate su quelle libere. «Uomo!» avverte Stirner, «la tua mente è plagiata; hai degli ingranaggi nella testa! [...] L'idea ha assoggettato l'uomo a se stessa». Il problema non è dunque ottenere la libertà politica, ma la proprietà di se stessi. Stirner respinge il concetto di libertà politica, perché in realtà essa vuol dire libertà delle istituzioni e dell'ideologia. Scrive:

Libertà politica significa che la *polis*, lo Stato, è libero, libertà religiosa che la religione è libera, libertà di coscienza che la coscienza è libera, e non che io sono libero dallo Stato, dalla religione, dalla coscienza o che me ne posso sbarazzare<sup>6</sup>.

Tutto ciò fa del controllo e della natura dell'educazione il punto centrale della società moderna.

Nella società, la vera fonte di potere è quell'istituzione che determina la vita interiore dell'individuo. In passato era la Chiesa a svolgere la funzione di guidare e dominare la mente; nel mondo del diciannovesimo secolo la politica dello Stato comincia a diventare l'influenza dominante. Religione e politica raggiungono il potere grazie alla loro capacità di imporre imperativi, determinare le azioni dell'individuo. Rileva Stirner:

Dominato dalla religione e dalla politica, l'uomo si trova nella condizione di *dover essere*: deve diventare questo o quello, essere in questo o quel modo. Ed è in base a tale postulato, a tale imperativo, che ognuno si pone non solo di fronte agli altri, ma anche di fronte a se stesso<sup>7</sup>.

Il potere dello Stato moderno consiste nell'aver capito l'importanza di controllare le coscienze. Nello Stato moderno, le leggi sono interiorizzate dall'individuo, di modo che «libertà» signifi-

fichi semplicemente la libertà di obbedire alle leggi nelle quali si è imparato a credere. Il sogno degli insegnanti ottocenteschi era quello di eliminare la disobbedienza grazie all'interiorizzazione della legge nella scuola pubblica. Scrive Stirner in uno dei suoi passi migliori:

Ed ecco infine che il dominio della legge è per la prima volta totale. «Non io vivo ma la legge vive in me». Sono così arrivato idealmente al punto di essere solo lo strumento della sua gloria. Ogni prussiano porta nel cuore il suo gendarme, afferma un alto ufficiale prussiano.

Impiantare il gendarme nel cuore diventa l'obiettivo dello Stato moderno. Libertà significa perciò libertà dal controllo diretto dello Stato, libertà di agire o no in conformità con le leggi dello Stato. Stirner cita François Guizot, noto esponente politico francese negli anni Quaranta del diciannovesimo secolo, che aveva affermato: «La grande difficoltà d'oggi è la guida e il controllo delle coscienze. Una volta la Chiesa adempiva a questa missione; oggi non è più adeguata a farlo. È dall'università che ci dobbiamo aspettare questo grande servizio». Proprio per questo, sosteneva Guizot, lo Stato ha il dovere di sostenere l'università. Evidenziando come lo statuto universitario stesso si richiami alla libertà di pensiero e di coscienza, Stirner commenta: «Così, in nome della libertà di pensiero e di coscienza, il ministro pretende 'la guida e il controllo della mente'»<sup>8</sup>.

L'essere dominati, dunque, non rimanda solo all'interiorizzazione di una precisa ideologia, con riferimenti diretti e immediati alle esigenze della società, ma anche all'assunzione di un ideale, di un imperativo morale che assicura la fedeltà dell'individuo. Esistono quindi due livelli di ingranaggi mentali. Il primo livello condiziona la gente nella vita di tutti i giorni: uno va in chiesa o paga le tasse perché così gli è stato insegnato, è così che si vive. Al secondo livello ci sono invece gli *ideali*, quelli che spingono la gente a sacrificarsi per il bene della madrepatria o a cercare di

essere quanto più simili a Cristo, ovvero ideali che li portano a rinunciare alla propria identità a favore di finalità irrealizzabili. Ed è in questo regno delle idee che è stata costruita la forza dello Stato e della Chiesa: patriottismo e fervore religioso diventano le espressioni di un popolo posseduto dagli ideali.

Secondo Stirner, gli ideali arrivano a determinare le persone a causa della confusione tra ciò che è *concepibile* e ciò che è *possibile*. Il solo fatto di poter concepire che tutte le persone possano essere buone, non significa che sia possibile per tutti gli uomini essere buoni, né che dovrebbero esserlo. Ma, afferma Stirner, è proprio questo il «trucco mentale» che scatta: «Era concepibile che gli uomini potessero diventare razionali; concepibile che potessero comprendere Cristo; concepibile che potessero diventare morali [...], che potessero essere obbedienti». E dato che era concepibile, era anche possibile: «Anzi, poiché era umanamente possibile [...], [gli uomini] avrebbero dovuto essere così, questo era il loro modo di essere; e alla fine si sarebbero visti gli uomini solo secondo questo modo di essere, come uomini predeterminati, non come sono, ma come dovrebbero essere».

In base a questa concezione, nel mondo moderno gli individui diventano creature spinte a sacrificare il loro essere a un dover essere, persone che non sono padrone di se stesse, ma che appartengono all'idea di ciò che dovrebbero essere. La Chiesa dice loro che dovrebbero assomigliare a Cristo, lo Stato che dovrebbero essere buoni cittadini e l'uomo politico liberale che dovrebbero sacrificare tutto alla causa dell'umanità. L'uomo moderno non potrà mai trovare se stesso in un mondo circondato da immagini di come dovrebbe essere. «L'uomo non è l'individuo» scrive Stirner, «l'uomo è un concetto, un'idea alla quale l'individuo deve riferirsi, e non già come il bambino si rapporta all'adulto, ma come un punto disegnato sta a uno immaginato». La possibilità e l'imperatività morale di un ideale diventano reali in quanto entrambe possono essere concepite. Così, il pensiero delle istituzioni dominanti diventa l'imperativo morale di una società. In

passato, l'istituzione dominante era la Chiesa, con il suo servitore: il prete; nel diciannovesimo secolo è diventato lo Stato, con i suoi preti: gli insegnanti. «Così» scrive Stirner, «finché perdura l'epoca dei preti e degli insegnanti, i pensatori governano il mondo; e ciò che essi pensano diventa possibile, e ciò che è possibile deve essere realizzato»<sup>9</sup>.

Stirner ritiene che gli individui, per diventare padroni di se stessi, devono acquisire le proprie convinzioni non tramite l'istruzione scolastica, ma tramite atti di volontà. In altre parole, una persona può trovare *utile* credere in qualcosa e agire in base a quella credenza, ma tutte le idee e le azioni devono essere giudicate in base al valore che hanno per il singolo. La distinzione operata da Stirner rimanda sostanzialmente alla differenza che corre tra l'apprendere da piccoli un catechismo religioso e il decidere da adulti di aderire a una Chiesa. Da un lato, l'insegnamento religioso in età precoce determina un «ingranaggio mentale» da cui è arduo liberarsi. La religione diventa, come afferma Stirner, «un'idea che ha assoggettato l'uomo a se stessa». Dall'altro lato, se si matura una scelta religiosa attraverso l'uso della ragione e a partire da una conoscenza adeguata e libera da ogni preconconcetto sul dover essere, allora questa credenza *appartiene* all'individuo. Se si possiede l'idea, è possibile rinunciarvi, dunque essa non domina l'individuo.

Naturalmente, per quanto riguarda la religione, Stirner sostiene che nessuno manterrebbe una tale credenza se gli venisse data una possibilità di scelta. Stato e religione si basano sull'insegnamento del dogma; se il popolo fosse realmente padrone di se stesso, ipotizza, non riconoscendo alcuna utilità allo Stato o alla religione li rifiuterebbe.

Stirner muove la sua critica anche al concetto di uguaglianza dello Stato moderno, che equivale a un semplice trattamento paritario da parte dello Stato. «In quanto cittadini dello Stato» scrive, «sono certamente tutti uguali di fronte allo Stato, ma quest'ultimo tenderà a dividerli, innalzando gli uni e degradan-



do gli altri, secondo i suoi piani particolari; e soprattutto li dovrà classificare in buoni e cattivi cittadini». In nome dell'uguaglianza e della libertà, lo Stato moderno stravolge ogni cosa ai propri fini. Uguaglianza davanti alla legge non significa dunque la fine dell'ingiustizia, dato che tutti potrebbero essere trattati in modo egualitario sotto leggi ingiuste<sup>10</sup>.

Crederci nella giustizia dello Stato diventa così il punto centrale. Se le persone si trasformano in cittadini ed esistono *per* lo Stato, questi può allora sacralizzare tutti i suoi atti:

Se il fine è il benessere dello Stato, la guerra sarà un mezzo consentito; se la giustizia è il fine dello Stato, l'omicidio sarà consentito e verrà chiamato con il nome sacro di 'esecuzione'; lo Stato sacralizzato consente ogni cosa che gli torni utile.

Lo Stato è uno strumento di potere in mano alla classe sociale dominante. Se questa uccide tramite lo Stato, è un atto di giustizia; se un cittadino uccide per ritorsione, commette un crimine. Ma questa condizione può sussistere solo se al popolo viene insegnato a credere nell'idea di Stato. E proprio come la Chiesa insegnava la morale voluta da Dio, la scuola insegna a diventare cittadini dello Stato.

La soluzione al problema statale è una diretta conseguenza della riflessione di Stirner sulla pedagogia: la conoscenza deve diventare un mezzo per divenire padroni di se stessi, uno strumento grazie al quale le persone sappiano scegliere che cosa sia loro utile. Ciò che Stirner prefigura è di rimpiazzare lo Stato con un'Unione degli Egoisti, ovvero un'organizzazione sociale di liberi individui dalla quale siano banditi i sacrifici fatti in nome di astrazioni prive di senso come il «benessere dell'umanità». A suo avviso, tutte le organizzazioni sociali e tutte le istituzioni dovrebbero rispondere ai bisogni degli individui e una volta esaurita la loro funzione dovrebbero cessare di esistere<sup>11</sup>.

Stirner non dice mai in maniera specifica come si possa conse-

guire un'educazione anti-dogmatica e scevra di imperativi morali, o come un individuo possa sottrarsi agli «ingranaggi mentali». Ma proprio questo processo diventa un obiettivo per gli educatori libertari, che rimarranno spesso impantanati nel circolo vizioso di un'educazione non dogmatica che diventa essa stessa un dogma. Alcuni educatori radicali si troveranno nell'insolita condizione di avere una concezione ideologica ben netta sui problemi sociali e temere nello stesso tempo di trasmettere queste convinzioni al bambino. All'inizio del ventesimo secolo, Emma Goldman metteva per esempio in guardia i genitori libertari dall'imporre le proprie credenze ai figli, altrimenti, ammoniva, poteva succedere che

un ragazzo o una ragazza che hanno fatto indigestione di Thomas Paine, si buttino tra le braccia della Chiesa o abbraccino l'imperialismo solo per sfuggire al peso del determinismo economico e del socialismo scientifico, oppure che [...] rivendichino il loro diritto di accumulare ricchezze solo per trovare sollievo dal comunismo vecchio stampo dei propri padri<sup>12</sup>.

Il dilemma su come articolare una pedagogia dell'auto-determinazione è ben visibile nell'esperienza della Escuela Moderna di Francisco Ferrer, in Spagna. Quando Ferrer, nell'ultimo decennio del diciannovesimo secolo, inizia a organizzare la sua scuola, si mette alla ricerca di una letteratura pedagogica non dogmatica per la biblioteca scolastica, ma rimane così frustrato nella sua ricerca che la scuola apre senza un solo volume negli scaffali<sup>13</sup>. Questa incapacità di trovare anche un solo testo non dogmatico ben illustra il pericolo che l'educazione libertaria si trasformi in un *vacuum* nel quale gli adulti temano di trasmettere *qualunque* conoscenza. Un estremo che non è mai stato toccato nel diciannovesimo secolo grazie a una radicata fede nell'oggettività della scienza e della ragione umana. In quell'epoca, c'è una fede illimitata nell'esistenza di un insieme di leggi sociali e naturali oggettive che la gente può conoscere e sfruttare a proprio vantaggio.

È in questo contesto scientifico e razionalista che Ferrer cerca di realizzare un metodo educativo che porti all'auto-determinazione e all'affrancamento da ogni controllo dogmatico. A suo avviso, il ruolo dell'insegnante è quello di impiantare il seme di idee che si svilupperanno in misura della ragione individuale, un seme che sia però conforme alle scienze esatte. «Il lavoro dell'energia cerebrale dell'uomo è creare le idee con l'aiuto dell'arte e della filosofia» scrive Ferrer, «ma affinché le idee non degenerino in miti o in sogni mistici e irreali [...] è assolutamente necessario dar loro una sicura e incrollabile base nelle scienze esatte»<sup>14</sup>.

L'insegnamento delle scienze esatte risponde quindi all'esigenza di dare un fondamento all'attività della ragione. L'educazione non è più finalizzata a trasformare l'individuo in un buon cittadino, o in una persona religiosa, e nemmeno in una brava persona: ogni obiettivo del genere è considerato dogmatico, tale da imporre una concezione del dover essere. Proprio per questo nella Escuela Moderna non esistono punizioni o ricompense. Scrive Ferrer: «Poiché non educiamo in vista di uno specifico obiettivo, non possiamo definire esattamente la capacità o l'incapacità del bambino». In altre parole, in un sistema educativo in cui manchi un fine specifico, l'allievo non può essere premiato o punito perché non c'è niente per cui si debba premiare o punire<sup>15</sup>.

Nondimeno, in realtà ci sono alcuni obiettivi che vengono perseguiti, e se questi possano rendere vana l'idea di un'educazione non dogmatica è stata una domanda che ha provocato innumerevoli discussioni nei circoli libertari, rimanendo però senza risposta. Come afferma chiaramente Ferrer:

Tra gli obiettivi delle scuole razionaliste ci deve essere: mostrare ai bambini che la tirannia e la schiavitù esisteranno finché un uomo dominerà un altro uomo; studiare le cause della diffusa ignoranza; insegnare l'origine degli usi e costumi che danno vita al sistema sociale esistente. Ed esse dovranno sempre portare l'attenzione degli allievi su questi fatti.

Si può esser certi che Ferrer avrebbe liquidato ogni critica a questo tipo di obiettivi come una sciocchezza, essendo convinto che esisteva un insieme oggettivo di fatti che possono essere appresi senza assoggettare lo studente ad alcuna ideologia.

Un esempio, a cui si è già accennato all'inizio del capitolo, per illustrare come attraverso il sapere si possa arrivare tanto alla subordinazione quanto alla libertà è la tecnica usata da Ferrer per insegnare l'aritmetica. La sua intenzione è di insegnarla attraverso esempi che trattino l'equa distribuzione della produzione, dei mezzi di comunicazione e di trasporto, dei vantaggi della meccanizzazione, dei lavori pubblici. «In una parola» scrive Ferrer, «la Escuela Moderna deve far ricorso a una serie di problemi che mostrino ciò che l'aritmetica dovrebbe realmente essere: la scienza dell'economia sociale (prendendo il termine economia nel suo significato etimologico di 'giusta distribuzione')»<sup>16</sup>. In questo contesto, le conoscenze o i fatti oggettivi assumono un significato speciale: sono oggettivi nel senso che gli individui possono utilizzarli per difendere la propria libertà individuale. L'aritmetica, così come viene concepita nel sistema sociale esistente, è un metodo attraverso il quale gli individui vengono indottrinati dal sistema. Se invece l'aritmetica viene presentata come uno strumento per creare una più giusta organizzazione economica, allora diventa una conoscenza che gli individui possono utilizzare per emanciparsi.

Un altro esempio di questo approccio metodologico è la critica di Emma Goldman al modo tradizionale di insegnare la storia. Scrive infatti: «Notate come gli avvenimenti mondiali assomigliano a uno spettacolo di burattini da quattro soldi, dove si lascia intendere che pochi burattinai avrebbero diretto il processo evolutivo dell'intera razza umana». Una storia che enfatizzi le azioni dei capi, dei governi, degli uomini celebri condiziona l'individuo ad accettare una società in cui ci si aspetta che la maggior parte della gente rimanga passiva, mentre pochi leader determinano gli eventi. Al contrario, Goldman ritiene che la storia debba met-

tere in rilievo la capacità che ognuno ha di agire e di influenzarne la direzione. Presentare la storia secondo i canoni tradizionali tende a subordinare l'umanità alle istituzioni autoritarie; se invece viene rappresentata in modo che tutti ne risultino agenti attivi, ognuno comprende allora la propria capacità di modellare il futuro<sup>17</sup>.

In questi esempi, il processo educativo perde il dogmatismo e l'orientamento moralistico, offrendo all'individuo un materiale che può utilizzare per emanciparsi. Il problema che questa tecnica elude è piuttosto come l'individuo possa apprendere una particolare ideologia senza assimilarla. Come si può studiare la religione senza diventare religiosi? Come si può apprendere cos'è il capitalismo senza aderire alla sua ideologia? Si deve effettivamente isolare il bambino da ogni credenza? Non si apprenderebbe di più sul vero significato di un'ideologia ascoltandone un adepto che sostenga la propria causa?

Una via d'uscita a questo specifico dilemma l'ha indicata lo scrittore anarco-cristiano Lev Tolstoj, che negli anni Sessanta del diciannovesimo secolo aveva fondato una scuola in Russia. Tolstoj risolve il problema sostituendo al concetto di educazione quello di *cultura*, sostenendo che si deve operare una netta distinzione tra i concetti di cultura, educazione, istruzione e insegnamento. La cultura è la somma di tutte le forze sociali che formano il carattere dell'individuo, mentre l'educazione è il tentativo consapevole di dare alle persone un particolare tipo di personalità e di comportamento. Come afferma Tolstoj: «L'educazione tende a rendere un'altra persona simile a se stessi». Ciò che differenzia l'educazione dalla cultura è il *carattere coercitivo*: «L'educazione è cultura obbligatoria; la cultura è libera». Nella sua visione, istruzione e insegnamento sono correlati sia con la cultura sia con l'educazione. L'istruzione è la trasmissione delle conoscenze da una persona a un'altra, mentre l'insegnamento è

la trasmissione delle capacità. Entrambi sono processi culturali, asserisce Tolstoj, quando sono liberi, ma diventano processi educativi «quando l'insegnamento è imposto all'allievo e quando l'istruzione è esclusiva, cioè quando sono insegnati solo quegli argomenti che l'insegnante ritiene necessari»<sup>18</sup>.

L'apprendimento dovrebbe quindi essere un processo culturale e non educativo, in cui la scuola dovrebbe evitare ogni interferenza, lasciando gli studenti liberi di imparare ciò che preferiscono. Tolstoj definisce la scuola come «l'attività cosciente di chi trasmette cultura a coloro che la ricevono». Questa non interferenza significa «garantire all'individuo [...] la piena libertà di avvalersi del tipo di insegnamento che risponde alle sue esigenze, al quale aspira, [...] e di evitare il tipo di insegnamento del quale non ha bisogno e al quale non aspira». I musei e le conferenze pubbliche possono essere presi come buoni esempi per una simile organizzazione scolastica: entrambi si propongono infatti di conseguire in modo palese determinati obiettivi, ma il loro fruitore è libero di usufruirne o meno. Al contrario, le scuole e le università non solo ricorrono a un sistema di punizioni e ricompense, ma oltretutto delimitano l'ambito degli studi in base ai loro fini particolari. Una scuola non costrittiva dovrebbe evitare i programmi prestabiliti e lasciare gli insegnanti liberi di insegnare ciò che ritengono necessario, regolando però la propria proposta didattica in base alle richieste degli studenti. La scuola dovrebbe inoltre disinteressarsi di come sia utilizzato l'insegnamento impartito o di quali effetti abbia sugli studenti: dovrebbe, insomma, trasformarsi in un luogo di cultura e non di educazione.

Sostanzialmente, le proposte elaborate da Tolstoj cercano di risolvere il problema stirneriano del possesso di se stessi eliminando tutte le istituzioni obbligatorie preposte a trasformare una persona in qualcosa. Il che poggia sulla radicata convinzione che se si consente alle persone di auto-regolarsi, queste saprebbero scegliere il modo migliore e più giusto di vivere. Per Tolstoj, che

è anarco-cristiano, auto-regolarsi vuol dire lasciarsi guidare dalla bontà divina che ognuno ha in sé: una concezione che viene ovviamente respinta dai razionalisti rigorosi come Ferrer e dai pensatori anti-religiosi come Stirner. Ma nonostante la predominante impostazione religiosa, esiste un possibile terreno di intesa tra Stirner e Tolstoj sul tema dell'auto-regolazione, imperniato sulla relazione insegnante-studente. Entrambi infatti avrebbero probabilmente concordato che auto-regolarsi è impossibile finché sussiste il tradizionale rapporto insegnante-studente e la scuola continua a proporsi coscientemente uno specifico risultato.

L'analisi stirneriana del rapporto insegnante-studente è stata uno dei suoi contributi più profondi alla comprensione dell'asservimento umano nel mondo contemporaneo. Essere padroni di se stessi non significa semplicemente che all'individuo non devono essere imposti imperativi morali e dogmi, ma implica anche la questione del libero arbitrio. L'esistenza stessa di un rapporto insegnante-studente paralizza la volontà individuale e predispone gli individui a sostituire la loro volontà con l'autorità delle istituzioni sociali.

Stirner ritiene che il sapere *insegnato* trasformi gli individui in discepoli piuttosto che in persone creative. E in quanto tali, essi perdono la loro libertà di pensiero, aumentando la dipendenza dagli esperti e dalle istituzioni per avere istruzioni su come agire. In altre parole, sono incapaci di libero arbitrio perché si basano sull'*apprendimento* del comportamento anziché *determinarlo* essi stessi.

Quando verranno educate persone creative al posto di discepoli? Quando l'insegnante si trasformerà in un compagno di lavoro e farà in modo che il sapere si trasformi in volontà? Quando, infine, l'uomo *emancipato*, e non quello semplicemente *educato*, sarà riconosciuto come scopo? [il corsivo è mio]<sup>19</sup>.

Per evitare di trasformare le persone in semplici discepoli, l'obiettivo della pedagogia dovrebbe essere quello dell'auto-sviluppo: un individuo cioè che maturi coscienza di sé e capacità di agire. Di fatto, le scuole esistenti lavorano contro lo sviluppo del libero arbitrio.

Analizzando l'evoluzione pedagogica fino alla sua epoca, Stirner afferma che nella tradizione umanistica, dopo la Riforma, l'istruzione diventa una fonte di potere: «L'istruzione, come il potere, eleva chi ce l'ha sul debole, che non la possiede, e l'uomo istruito vale [...] quanto chi è forte, potente, capace di imporsi: poiché egli è un'autorità». D'altra parte, con l'affermarsi dell'idea di scolarizzazione universale, l'autorità degli studiosi umanisti è stata scalzata dal nuovo sistema preposto a formare cittadini idonei alla vita pratica. In un sistema a istruzione diffusa, l'autorità non consiste più nella superiorità di una persona su un'altra, ma nel predominio del dogma pragmatico e utilitaristico: la nuova autorità in campo educativo si configura ora come subordinazione non più allo studioso ma all'ideologia pragmatista. Nessuna delle due impostazioni piacciono a Stirner: «Dai serragli degli umanisti escono solo studiosi, da quelli dei realisti solo 'cittadini efficienti', ma entrambi non sono altro che persone sottomesse». L'educazione alla vita pratica, afferma, forma persone di principio che agiscono secondo i dettami: «La maggior parte degli studenti universitari sono esempi viventi di questa triste svolta degli eventi: ottimamente addestrati, continuano ad addestrarsi; ben istruiti, continuano a istruirsi»<sup>20</sup>.

Inquadrato nella critica stirneriana, lo sviluppo della scuola pubblica nel diciannovesimo secolo acquista nuovo significato. Come abbiamo rilevato, la scuola è designata a sfornare cittadini efficienti, idonei alla vita pratica, e si assume la responsabilità dell'educazione globale del bambino. Il libero arbitrio e la creatività individuale sono sottomessi all'«esperienza» dell'insegnante.



La subordinazione è la caratteristica tipica dell'individuo passato attraverso la catena di montaggio del processo educativo.

Per capire pienamente questo concetto, bisogna inquadralo nel più ampio contesto dell'evoluzione scolastica. Ciò di cui Stirner è testimone è la progressiva *istituzionalizzazione del processo di socializzazione* nella scuola del diciannovesimo secolo. Una qualche forma di scuola era sempre esistita nelle società occidentali, ma il suo ruolo consisteva in quello che Tolstoj definiva istruzione e insegnamento, non educazione. Spesso le scuole erano costituite su basi volontarie per insegnare a leggere e scrivere o per trasmettere particolari conoscenze richieste dalla Chiesa o utili per gli affari; a loro volta, le Chiese istituivano scuole per i propri fini morali. Il modo più comune in cui un individuo imparava a comportarsi era parte del crescere e del vivere in famiglia e nella comunità. Vi era contiguità tra il processo di socializzazione e il mondo in cui gli individui sarebbero vissuti. Volere e agire erano parte della vita e gli atti di ognuno erano visti come il prodotto delle sue interazioni con la società.

La scuola, però, comincia ben presto a diventare il *principale ente* di socializzazione, assumendosi sempre più la responsabilità di un processo educativo globale e della formazione dell'individuo. La socializzazione diventa più il prodotto della vita scolastica che della vita comunitaria. Alla fine del diciannovesimo secolo, pedagogisti come John Dewey, preoccupati per lo stato di cose, chiedono che la scuola diventi una comunità in grado di riflettere la vita reale del mondo circostante. Ma per tutti loro la scuola va *accettata* come principale ente di socializzazione: il problema è di renderla efficace trasformandola in una comunità reale.

Per Stirner, invece, nella scuola la conoscenza non si sviluppa come parte di un processo attivo e volontario, ma è impartita dall'insegnante, che così condiziona gli studenti: quello che in realtà la scuola insegna all'individuo è a essere un discepolo. Ed è proprio questo che porta Stirner molto più avanti degli altri

educatori libertari del diciannovesimo secolo. Egli avrebbe, per esempio, respinto le tesi di Ferrer, non perché Ferrer volesse un'educazione non dogmatica, ma perché voleva una *scuola*. In termini tolstoiani, Stirner voleva una società in cui la socializzazione derivasse dalla cultura e non dall'educazione. Essere padroni di se stessi significa non solo essersi affrancati da ogni dogma o imperativo morale, ma anche avere una volontà che non dipenda da alcuna fonte autoritaria. Di conseguenza, l'auto-determinazione comporta il rifiuto della scuola stessa.

Nel ventesimo secolo, questo tema è stato ulteriormente elaborato da Ivan Illich, che individua nel rapporto insegnante-studente l'asse portante dell'asservimento dell'uomo moderno a una società consumistica di massa. A scuola, afferma, si impara a credere nel giudizio dell'educatore e a diffidare del proprio. Si apprendono i metodi appropriati e socialmente efficaci per lavorare, studiare, trascorrere il tempo libero e godersi la vita. Tutto ciò prepara l'individuo ad accettare una società che fornisce soluzioni preconfezionate per tutti gli aspetti esistenziali. La volontà è paralizzata fino a quando un esperto non prescrive qualcosa o l'approva. Scrive Illich nel 1971:

In un'economia fondata sui servizi, l'uomo è alienato da ciò che può «fare» come da ciò che può «creare», [...] ha ceduto la sua mente e il suo cuore a un trattamento terapeutico, in maniera ancora più totale di quanto abbia ceduto il frutto del suo lavoro.

A suo avviso, «la scuola ha alienato l'uomo da ciò che apprende» e il processo di scolarizzazione consegna completamente l'individuo al controllo e all'autorità degli esperti e delle istituzioni<sup>21</sup>.

Esplicita nel pensiero di Illich e implicita in quello di Stirner, c'è l'idea che l'unica soluzione sarebbe la creazione di una società in cui la scuola non esistesse, né fosse necessaria. Il che non comporterebbe la scomparsa delle istituzioni che trasmettono le competenze, ma la scomparsa delle istituzioni preposte a trasfor-

mare gli individui in qualcosa, ovvero a manipolarli. In questo tipo di società, conoscenza e apprendimento sarebbero collegati ai processi della vita reale e all'utilità personale, senza essere racchiusi in istituzioni specializzate.

Implicito nell'idea di società descolarizzata c'è anche l'abolizione di tutte quelle istituzioni che sono fondate sul dogma e sull'imperativo morale. In un certo senso, anche la Chiesa e lo Stato sono scuole basate sull'idea di come i singoli dovrebbero essere o dovrebbero agire. Una società descolarizzata sarebbe dunque priva di istituzioni mistiche e autoritarie: una società *auto-regolata* dove le istituzioni hanno la loro origine nei bisogni e nell'utilità personali e non nei centri di potere.

Certamente Ferrer avrebbe potuto ribattere all'idea di descolarizzare la società affermando che non basta *desiderare* una società anti-autoritaria e che l'Escuela Moderna rappresentava il primo passo di un progetto che si muoveva in quella direzione. In effetti, Stirner non ha mai trattato a fondo il problema di come sia possibile trasmettere le conoscenze senza riempire la mente di «ingranaggi mentali» e ideali. Ma appare comunque evidente, come scrive nel 1907 Elizabeth Burns Ferm (educatrice americana e futura fondatrice di una Modern School), che il tipo di educatore da evitare è quello che agisce in modo da «lasciare un'impronta nel bambino»<sup>22</sup>.

Nel corso del ventesimo secolo diversi gruppi libertari hanno cercato di realizzare questi obiettivi pedagogici, in parte fondando scuole anti-autoritarie, in parte respingendo completamente il concetto di scolarizzazione. Coloro che erano favorevoli alla creazione di strutture scolastiche libertarie prefiguravano centri di apprendimento che avrebbero attentamente evitato l'istituzionalizzazione del controllo.

Uno dei problemi con cui questi libertari si sono dovuti confrontare è il fatto di vivere in una società tecnologica, altamente

organizzata e razionalizzata, che lascia poco spazio alla crescita dell'individuo e allo sviluppo attivo della volontà individuale. La società urbano-industriale è ormai talmente strutturata che i bambini trovano poche opportunità di esplorare e costruire un proprio mondo. In aggiunta, c'è la standardizzazione degli strumenti a disposizione degli insegnanti: materiale didattico e ricreativo massificato, il cui scopo è razionalizzare lo sviluppo individuale. L'approccio educativo libertario esige non solo l'assenza di imposizioni ideologiche ma anche la possibilità dell'auto-sviluppo, e il ventesimo secolo è stato testimone di una molteplicità di esperimenti pedagogici finalizzati a creare l'ambiente adatto a uno sviluppo autonomo.

Summerhill, fondata da Alexander S. Neill nel 1921, rientra a pieno titolo nel movimento per la creazione di Scuole Moderne avviato in Spagna da Ferrer a inizio secolo. Negli anni Cinquanta e Sessanta questa scuola libertaria raggiunge una grande notorietà sull'onda di un vasto movimento favorevole alla creazione di Free Schools (scuole libere) e alla sperimentazione di forme pedagogiche alternative. Il movimento per le Free Schools, che si propone di costruire un ambiente adatto all'auto-sviluppo in un mondo considerato iper-strutturato e iper-razionalizzato, ha un suo precursore nel movimento per i Free Playgrounds (campo giochi liberi), che si sviluppa negli anni Quaranta con una forte carica libertaria intenzionata a ristrutturare il mondo in modo che la gente possa controllarlo e utilizzarlo per i propri fini<sup>23</sup>. Il primo Free Playground è fondato a Copenaghen nel 1943, e subito dopo la fine della seconda guerra mondiale l'idea si diffonde in Svezia, in Svizzera e negli Stati Uniti (a Stoccolma il campo giochi si chiama «Città libera», a Minneapolis «il Cortile» e in Svizzera, dove ce ne sono vari, «Robinson Crusoe»). Il principio base di questi campo giochi «avventurosi» è di essere equipaggiati solo con materie prime e arnesi per costruire e di non prevedere attrezzature finite come scivoli o altalene. In sostanza, ai bambini viene data la possibilità di costruire, distruggere e ricostruire il proprio campo giochi<sup>24</sup>.

L'aspetto più interessante di questo movimento è la sua critica implicita a una nuova componente del controllo autoritario: lo stesso tessuto urbano-industriale così come si riproduce in ambienti altamente strutturati come la scuola o il campo giochi. Un'attrezzatura ludica prefabbricata tende a strutturare il gioco stesso lasciando poco spazio alla creatività e alla sperimentazione. Viceversa, una scuola o una struttura ricreativa libere potrebbero fornire al bambino un'opportunità per sperimentare un ambiente non strutturato.

La partecipazione libertaria al movimento delle Free Schools negli anni Sessanta rimanda dunque al tentativo di dare una soluzione al dilemma pedagogico: le Free Schools come «oasi» anti-autoritarie e come mezzo per trasmettere la capacità di essere liberi. In modo superficiale, si potrebbe ribattere che il termine «scuola libera» è una contraddizione. Come può essere libera una scuola se, come sosteneva Tolstoj, la scuola è il cosciente tentativo di trasformare qualcuno in qualcosa? Il movimento per le Free Schools è stato un fenomeno molto complesso che affonda le sue radici in parte nella psicologia freudiana e reichiana, facilmente rintracciabile nella Summerhill di Neill, e in parte nella tradizionale critica libertaria al potere, ben esemplificata dalla Escuela Moderna di Ferrer. Una parte del movimento può così essere interpretata, come vedremo nel capitolo su Reich e Neill, in termini di trasformazione della prospettiva psicologica, mentre una parte può essere spiegata come il tentativo di realizzare un ambiente libero e non strutturato. George Dennison, uno dei più noti leader di questo movimento, nel 1966 scriveva che la sua «First Street School è rivoluzionaria e sperimentale. Non ci sono voti, né pagelle, né esami selettivi. Nessun allievo è obbligato a studiare o a rispondere alle domande quando non ne ha voglia»<sup>25</sup>. A prima vista, sembra eccessivo definirla rivoluzionaria solo per aver abolito i voti, le pagelle o gli esami, ma questi cambiamenti, se inseriti in una prospettiva più vasta, appaiono rivoluzionari nel senso che la First Street School rappresenta un rifugio da una società altamente

strutturata e gerarchizzata che lascia ben poco spazio a uno sviluppo autonomo.

Uno dei maggiori esponenti di questo movimento è stato Paul Goodman, il più importante pensatore libertario americano del ventesimo secolo. Goodman non si è occupato solo di scolarizzazione, ma anche di quale sia la natura e l'orientamento della società moderna, diventando uno strenuo sostenitore del decentramento delle strutture urbane e tecnologiche. Con l'intento di espandere al massimo l'autonomia individuale, propone sia di decentrare l'industria a livello locale, così da consentire all'individuo di avere il controllo diretto della tecnologia, sia di decentrare la democrazia a livello locale, così da avere il controllo diretto della burocrazia<sup>26</sup>.

Goodman, aderendo in pieno alla tradizione libertaria, è convinto che la scolarizzazione sia divenuta un processo attraverso il quale l'individuo è classificato, abilitato, formattato e poi restituito alla società. E tutto ciò, afferma, a vantaggio dell'élite industriale dominante. All'inizio degli anni Sessanta, scrive in *Compulsory Mis-education* che la vera funzione del processo educativo è di selezionare e immettere nel mercato le varie competenze: «Questo significa che in realtà poche grandi industrie traggono vantaggio dal processo selettivo di questo enorme setaccio, alimentato da milioni di bambini e pagato da tutti»<sup>27</sup>. La concezione pedagogica di Goodman comprende inoltre il decentramento degli elementari sistemi scolastici e l'istituzione di scuole su scala ridotta. La sua visione, insieme alle idee di Neill, influenza fortemente l'orientamento del movimento per le Free Schools. Goodman suggerisce che in certi casi la scuola dovrebbe fare a meno delle aule e usare piuttosto le strade, i negozi, i musei, i cinema e le fabbriche come luoghi di apprendimento, e dovrebbe fare a meno anche degli insegnanti patentati e utilizzare al loro posto persone come il farmacista, il negoziante o l'operaio. E cosa ancora più importante, la scuola non dovrebbe essere obbligatoria. Oltretutto, nelle città le scuole potrebbero essere ridotte a mini-scuole

che, grazie al decentramento, sarebbero in grado di rispecchiare i desideri degli studenti e della comunità circostante<sup>28</sup>.

È Ivan Illich che, alla fine degli anni Sessanta, dà nuova vitalità all'approccio educativo libertario in termini sia di apporto critico sia di proposte concrete. Secondo Illich, il problema è la scuola stessa, poiché essa è un centro di controllo ideologico che riproduce e rafforza la struttura sociale esistente. Non solo, la scuola serve inoltre ad alienare le persone dalla propria conoscenza e a renderle dipendenti dall'autorità delle istituzioni e degli esperti. Le sue proposte per descolarizzare la società superano alcuni dei problemi inerenti al movimento delle Free Schools, il quale partiva dal presupposto che fosse necessario un qualcosa chiamato scuola per risolvere i problemi posti da una società strutturata. In questo caso il pericolo risiedeva nella possibilità che una scuola del genere diventasse addirittura *più* terapeutica, creando una maggiore *dipendenza* della stessa scuola ufficiale. Ciò che il singolo potrebbe in effetti apprendere da questo tipo di scuola è che ha bisogno di un'istituzione che gli dia la libertà. Illich respinge il concetto di scuola libera, sostenendo che la vera autonomia può derivare solo da una trasformazione del modello istituzionale, ed è in questo contesto che inserisce la descolarizzazione della società.

La concezione pedagogica di Illich è in realtà molto simile a quella di Tolstoj. Si può anzi affermare che anche Illich si collochi all'interno della tradizione anarco-cristiana. Entrambi sono convinti che le persone debbano avere la possibilità di sperimentare la cultura senza dover creare un'istituzione, detta scuola, che coscientemente cerchi di trasformarle in qualcosa di predeterminato, di modellarle in base a un fine prestabilito attraverso un curriculum preordinato.

Il problema più pressante per il mondo contemporaneo è, secondo Illich, modificare il modello istituzionale e tecnologico in

modo che operi a vantaggio dell'individuo. Una serie di «servizi pubblici», finalizzati all'istruzione e utilizzabili da chiunque in base alle proprie necessità, potrebbe soddisfare tale obiettivo. Questi servizi dovrebbero essere organizzati in modo tale che nessuno possa raggiungere una posizione di potere al loro interno. In sostanza, ciò che Illich propone è di scomporre le funzioni del sistema scolastico in unità distinte e separate. Per esempio, suggerisce un servizio pubblico che funzioni da centro informativo, una specie di biblioteca allargata dove, oltre ai libri e ad altri media, ci siano a disposizione anche informazioni su come interfacciarsi con i centri industriali o su come partecipare alle attività comunitarie. Un altro servizio separato potrebbe essere un luogo dove le persone possano registrare le proprie competenze specifiche: dattilografia, pesca, edilizia, conoscenze storiche... così coloro che desiderano imparare un «mestiere» possono reperirvi qualcuno che sia competente e disposto a insegnarlo. Sia nel centro informativo che nel centro professionale, le persone sarebbero libere di scegliere qualunque informazione o mestiere che trovano interessante e non dovrebbe esserci nessuno in condizione di fare queste scelte al loro posto, né di decidere cosa sia meglio per loro. La separazione tra le due funzioni dovrebbe prevenire la possibilità che si instauri un corso di studi predeterminato e gerarchizzato. Potrebbe certamente esserci uno specifico curriculum nell'ambito di un singolo mestiere, ma tale curriculum non dovrebbe estendersi al di là di quel particolare ambito. In altre parole, la definizione del curriculum dovrebbe essere completamente affidata all'individuo. Illich propone un ulteriore servizio pubblico, ovvero un sistema di comunicazione in grado di mettere in contatto persone con interessi simili. Il che potrebbe avvenire sia attraverso un database informatico, sia attraverso giornali che trattino argomenti specifici, sia attraverso semplici avvisi in cui le persone potrebbero segnalare gli interessi che vorrebbero condividere<sup>29</sup>.

Questa ricerca di Illich volta a configurare un modello istitu-



zionale diversificato esprime, in maniera più coerente delle Free Schools, le priorità educative libertarie, e questo perché le Free Schools, pur essendo oasi di libera attività, non riescono però a determinare alcun cambiamento nella struttura sociale complessiva. Non solo, ma avendo obiettivi determinati, sussiste sempre la possibilità che queste scuole possano essere utilizzate come istituzioni di controllo. Illich pone invece l'accento sulla separazione tra apprendimento e controllo. Se nel diciottesimo e nel diciannovesimo secolo William Godwin, Max Stirner, Lev Tolstoj e altri anarchici lo ritenevano uno dei problemi fondamentali della società moderna, nel ventesimo secolo, con l'estendersi della scolarizzazione e delle tecniche psicologiche di controllo, il problema diventa ancora più pressante. Come sosteneva Stirner, se si vuole realmente essere padroni di se stessi, tutti devono avere il controllo dei processi di apprendimento tramite i quali si sviluppano. Ed è appunto in vista di questo obiettivo che si è mossa la ricerca degli educatori libertari contemporanei come Goodman, Illich e altri che hanno continuato in questa direzione.

## Note al capitolo

1. Ferrer, *The Origin and Ideals of the Modern School*, cit., pp. 89-90.
2. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, Dutton, New York, 1911 (trad. it.: *Emilio o dell'educazione*, Oscar Mondadori, Milano, 2013).
3. Per un profilo biografico della vita di Stirner, vedi George Woodcock, *Anarchism: A History of Libertarian Ideas and Movements*, The World Publishing, Cleveland, 1969, pp. 94-105 (trad. it.: *L'anarchia: storia delle idee e dei movimenti libertari*, Feltrinelli, Milano, 1980).
4. Max Stirner, *The Ego and His Own: The Case of the Individual Against Authority*, Libertarian Book Club, New York, 1963, p. 342 (trad. it.: *L'Unico e la sua proprietà*, Adelphi, Milano, 1999).
5. Max Stirner, *The False Principle of Our Education*, Ralph Myles, Colorado Springs, 1967, p. 23 (trad. it.: *Il falso principio della nostra educazione. Ovvero umanismo e realismo*, Ortica, Aprilia, 2013).
6. Stirner, *The Ego and its Own*, cit., pp. 106-107.
7. *Ibid.*, p. 242.
8. *Ibid.*, pp. 52, 342.
9. *Ibid.*, pp. 330-335.
10. *Ibid.*, pp. 200-209.
11. *Ibid.*, pp. 173-185.
12. Emma Goldman, *The Child and Its Enemies*, «Mother Earth», vol. I, n. 2, aprile 1906, pp. 12-13.
13. Ferrer, *The Origin and Ideals of the Modern School*, cit., pp. 76-87.
14. *Ibid.*, p. 29.
15. *Ibid.*, p. 76.
16. *Ibid.*, pp. 86-89, 89-90.
17. Goldman, *The Child and Its Enemies*, cit., p. 9.
18. Lev Tolstoj, *Education and Culture*, in *Tolstoj on Education*, The University of Chicago Press, Chicago, 1967.
19. Stirner, *The False Principle of Our Education*, cit., p. 23.
20. *Ibid.*, pp. 1-25.
21. Illich, *The Breakdown of Schools*, cit., pp. 11-19.
22. Elizabeth Burns Ferm, *Activity and Passivity of the Educator*, «Mother

- Earth», vol. II, n. 1, marzo 1907, p. 26.
23. Colin Ward, *Adventure Playground: A Parable of Anarchy*, «Anarchy», n. 7, 1961, pp. 193-201.
24. *Ibid.*
25. George Dennison, *The First Street School*, in Ronald e Beatrice Gross (a cura di), *Radical School Reform*, Simon & Schuster, New York, 1969, pp. 227-246.
26. Vedi Paul Goodman, *New Reformation: Notes of a Neolithic Conservative*, Random House, New York, 1970 (trad. it.: *Appunti di un conservatore neolitico*, in *Individuo e comunità, scritti politici*, a cura di Pietro Adamo, elèuthera, Milano, 2014); e *Communitas*, Random House, New York, 1963 (trad. it.: *Communitas: mezzi di sostentamento e modi di vivere*, il Mulino, Bologna, 1970).
27. Paul Goodman, *Compulsory Mis-education and the Community of Scholars*, Vintage Books, New York, 1966, p. 57.
28. *Ibid.*, pp. 30-34.
29. Vedi Ivan Illich, *Celebration of Awarness: A Call for Institutional Revolution*, Doubleday, New York, 1971 (trad. it.: *Rivoluzionare le istituzioni: celebrazione della consapevolezza*, Mimesis, Milano, 2012); e *De-Schooling Society*, Harper & Row, New York, 1971 (trad. it.: *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1983).



## La crescita della coscienza

Karl Marx definì Max Stirner un uomo in rivolta contro il «dominio delle idee», convinto che se al popolo venisse insegnato a «scacciarle dalla mente [...] la realtà circostante [...] crollerebbe»<sup>1</sup>. Il che, chiosò Marx, è come credere che si annega perché esistono persone possedute dall'idea della forza di gravità: basta scacciare questa idea dalla mente, dimostrando come sia una superstizione o un'idea religiosa, e «si sarà al sicuro da ogni pericolo di annegamento». Non è sufficiente parlare dei «fantasmi» che controllano l'umanità senza parlare anche della realtà sociale che li ha prodotti. Questo legame tra realtà sociale e coscienza ha avuto importanti implicazioni nella metodologia pedagogica, diventando nel ventesimo secolo l'elemento chiave delle proposte educative di psicologi umanisti come Carl Rogers e delle tecniche pedagogiche dell'educatore brasiliano Paulo Freire.

Mentre lavorava, verso la metà del secolo, a programmi di alfabetizzazione per adulti, Freire ha elaborato una prospettiva in grado di combinare la metodologia pedagogica con il concetto marxiano di coscienza. La separazione tra pensiero e azione viene

superata legando la conoscenza alla volontà e all'azione sociale: il sapere diventa così uno strumento per la liberazione individuale. Freire espone per la prima volta il suo metodo educativo nella tesi di dottorato che discute nel 1959 all'università di Recife. Nel periodo in cui insegna Storia e Filosofia della Pedagogia in quella stessa università, i suoi metodi di insegnamento sono a poco a poco applicati in tutto il Nord-Est brasiliano. Dopo il colpo militare del 1964, Freire viene arrestato dal nuovo governo per la sua attività educativa e «invitato» a lasciare il paese. Trascorre il quinquennio successivo in Cile e infine si trasferisce negli Stati Uniti dove insegna alla Harvard University. Le conferenze da lui tenute tra il 1970 e il 1971 in Messico, al Centro Intercultural de Documentación di Ivan Illich, attirano studenti da tutta l'America Latina e le sue tecniche vengono sperimentate in Messico e in vari paesi latino-americani sia in insediamenti urbani sia in aree rurali. Indubbiamente, Freire va considerato come uno dei più importanti pedagogisti del ventesimo secolo.

Al centro del metodo educativo freiriano c'è una concezione dell'umanità che trae la propria origine dalle tesi marxiane sullo sviluppo della coscienza individuale e sull'alienazione nella società moderna. Il suo concetto di potenziale umano corrisponde per molti versi al significato di coscienza così come viene definito da Marx, ma allo stesso tempo riprende il concetto stirneriano di essere padroni di se stessi. È necessario comprendere a fondo l'idea di umanità che c'è in Freire per afferrarne il metodo educativo, e se tale concezione non viene ben evidenziata, l'intera tecnica di Freire corre il rischio di essere banalizzata.

A suo avviso, lo scopo della vita sociale è umanizzare la realtà, vale a dire un processo attraverso il quale ogni persona diventa cosciente delle forze sociali che la influenzano, riflette su queste forze e diventa capace di trasformare il mondo. Essere umani significa essere attori, cioè soggetti attivi che operano scelte e cercano di determinare il proprio destino. Essere liberi, essere attori, significa conoscere la propria identità e sapere in che misura

si è stati modellati dal mondo sociale circostante. E sono proprio la realtà sociale e l'ambiente che ci sta attorno che determinano il tipo di coscienza e l'ideologia di ognuno: se non si conosce e non si è consapevoli di questa determinazione, l'umanizzazione è impossibile.

L'opposto di un mondo umanizzato – un mondo disumanizzato nella terminologia freiriana – è quello in cui manca la coscienza di se stessi, la consapevolezza delle forze storiche che determinano l'esistenza. In difetto di tale coscienza, le persone non sono in grado di divenire attori nel flusso della storia, anzi è questa che *agisce* su di loro. Un tale stato di oppressione è quanto Freire chiama la *cultura del silenzio*, che può essere una semplice conseguenza dell'ignoranza o può essere determinata dall'educazione stessa. Mantenuti in uno stato di ignoranza, i contadini brasiliani possono essere rinchiusi in questa cultura del silenzio, del tutto incapaci di comprendere le forze all'origine della loro miseria. D'altro canto, un programma educativo che si limiti a integrare il contadino nel sistema sociale che è la causa prima della sua miseria non è certo una forza emancipatrice. Freire avrebbe potuto concordare con Stirner che l'educazione può provocare «ingranaggi mentali» che si frappongono alla presa di coscienza di se stessi.

Questo concetto di umanizzazione implica, come aveva affermato Marx, che «la coscienza non può essere altro che l'esistenza cosciente, e l'esistenza dell'uomo è il suo effettivo processo esistenziale». In termini pedagogici, questo significa che per espandere la coscienza è necessario che ognuno sia consapevole dei propri processi vitali. Per Marx, l'esistenza non è però determinata dalla coscienza, bensì la coscienza dall'esistenza, ed è appunto questa la critica che rivolge a Stirner. L'interazione di un individuo con la realtà determina la sua concezione soggettiva del mondo e di se stesso. In altre parole, un individuo apprende il concetto del sé, di chi si è, dalla natura delle sue relazioni con la società. L'interazione umana con il mondo determina anche

un'ideologia e una visione del mondo. Come scrive Marx: «Partiamo dagli uomini reali, attivi, e sulla base del loro reale processo esistenziale dimostriamo l'evoluzione dell'eco e dei riflessi ideologici di questo processo esistenziale»<sup>2</sup>.

Per Freire, conoscere il mondo oggettivo è cominciare a conoscere se stessi. Se il sapere ha un senso, questo deve essere legato al processo esistenziale dell'individuo. Il metodo da lui usato per insegnare agli adulti analfabeti parte da uno studio concreto della loro vita di tutti i giorni. In un piccolo villaggio, per esempio, un'équipe di insegnanti comincia a lavorare in cooperazione con gli abitanti per sviluppare raffigurazioni tematiche del loro modo di vivere, che vengono poi presentate a tutti gli abitanti del villaggio sotto forma di fotografie, registrazioni o altri media adatti. Queste raffigurazioni tematiche contengono problemi specifici e alcune contraddizioni culturali che possono servire di base alla discussione. Nelle parole di Freire:

Utilizzando alcune contraddizioni basilari, dobbiamo riuscire a mettere in mostra davanti a queste persone la loro condizione esistenziale concreta, come un problema che li sfida e che esige una risposta, non solo a livello intellettuale ma anche a livello dell'azione<sup>3</sup>.

In uno di questi esempi è raffigurata la scena di un uomo ubriaco che cammina in una strada dove altri tre uomini, fermi a un angolo, parlano tra loro. Questa scena è stata mostrata agli abitanti di un caseggiato di Santiago allo scopo di suscitare domande sulle relazioni causali all'interno della loro specifica cultura e organizzazione sociale<sup>4</sup>. La discussione scaturita da questa rappresentazione tematica avrebbe costituito la fonte terminologica utilizzata nella campagna contro l'analfabetismo.

Il linguaggio è direttamente connesso al processo esistenziale di chi apprende e diventa quindi un modo per conoscere se stessi. Se le persone imparano a leggere e scrivere utilizzando parole che li aiutano a comprendere il loro mondo, la consapevolezza di se



stessi si espanderà costantemente. Secondo Freire, il processo di alfabetizzazione attraverso le raffigurazioni tematiche diventa un mezzo per *oggettivare* il mondo individuale, dando a ognuno gli strumenti necessari per riflettere sull'esistenza. Mentre nella cultura del silenzio le persone sono incapaci di prendere le distanze dalla propria attività esistenziale e accedere al livello della riflessione, nelle raffigurazioni tematiche il dialogo fornisce un mezzo per la riflessione e una base tanto per l'alfabetizzazione quanto per l'auto-coscienza.

In un contesto del genere, l'apprendimento diventa uno strumento per liberarsi e per cambiare la società. Se le persone sono disumanizzate, è perché non hanno piena consapevolezza del proprio agire esistenziale, ed è appunto questa la ragione per cui un popolo sprofondata nella cultura del silenzio non fa nulla per cambiare la propria condizione. Freire concorda con Marx che «l'animale coincide con la sua attività esistenziale. Non distingue tra se stesso e l'agire. È la sua attività»<sup>5</sup>. Per questo chi è imprigionato nella cultura del silenzio rimane a un livello di mera attività animale; anzi, l'origine dell'oppressione politica ed economica consiste proprio nel ridurre in questo stato gli esseri umani. Freire vuole restituire l'umanità agli oppressi, dando loro una vita cosciente. Come scriveva Marx: «L'uomo ha fatto della sua vita un oggetto della sua volontà e della sua coscienza. Ha un'attività esistenziale cosciente [...] e l'attività esistenziale cosciente distingue l'uomo dall'attività esistenziale degli animali»<sup>6</sup>.

Per Marx, Freire e gli psicologi esistenzialisti del ventesimo secolo, è tramite la coscienza che si supera la contraddizione tra libertà e determinismo. Sebbene la coscienza e l'attività esistenziale siano determinate dalle condizioni materiali, una persona che non abbia coscienza di sé, che si limiti a una mera attività esistenziale, è completamente in balia delle forze sociali. Ma chi invece è *consapevole* di queste forze, chi è *consocio* della loro natura, è anche capace di spezzare la traiettoria della storia e partecipare alla trasformazione rivoluzionaria di se stesso e della società.

Come afferma Rollo May verso la metà del ventesimo secolo, sebbene la psicologia esistenziale debba riconoscere i fattori deterministici e la limitatezza umana,

un paziente, nel rilevare ed esplorare queste forze deterministiche nella propria vita, in un certo senso si orienta verso i dati reali ed è così costretto a operare una qualche scelta, per quanto apparentemente insignificante, e a sperimentare una certa libertà, per quanto sottile<sup>7</sup>.

Ed è precisamente verso questo tipo di interrelazione tra l'individuo e la realtà che la metodologia educativa di Freire intende condurre. Mettendo in relazione linguaggio e cultura con il processo esistenziale, il suo metodo vuole superare la scissione tra pensiero e azione. Attraverso il dialogo basato sulla raffigurazione tematica della vita di tutti i giorni si prefigge di raggiungere una più ampia consapevolezza della realtà sociale circostante. Teoria e azione vanno ricomposte nella prassi sociale. Secondo Freire: «Una rivoluzione non si porta a compimento con le parole, ma neppure con l'attivismo, bensì con la prassi sociale, orientando cioè riflessione e azione verso quelle strutture che devono essere trasformate». Sottoponendo uno schizzo sulle condizioni di vita in un caseggiato popolare agli abitanti di una certa zona, ne può derivare un processo riflessivo capace di mettere in discussione le condizioni esistenti e le loro cause sociali. Non viene fornita alcuna interpretazione sul *perché* delle condizioni esistenti, in quanto questa deve essere il frutto della riflessione e dell'azione delle persone coinvolte.

I leader possono considerare gli oppressi dei semplici attivisti, cui negare la possibilità di riflessione, lasciando loro solo l'illusione di agire [...]. È assolutamente necessario che gli oppressi partecipino al processo rivoluzionario con una crescente consapevolezza critica del proprio ruolo in quanto soggetti della trasformazione<sup>8</sup>.

Questa prassi porrebbe fine alla separazione tra pensiero e azione, che secondo Marx contribuisce alla frammentazione e all'alienazione umane. Nell'interpretazione marxista, le origini di questa scissione risiedono nel processo storico della separazione in classi e della divisione del lavoro: nella dinamica evolutiva della civiltà, la separazione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale ha reso possibile la separazione tra coscienza e attività esistenziale. Nell'*Ideologia tedesca*, Marx scrive che, con la divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale,

la coscienza può effettivamente illudersi di essere qualcosa di diverso dalla coscienza della pratica esistente, di poter realmente concepire qualcosa, senza concepire niente di *reale*; da questo momento la coscienza si trova nella posizione di svincolarsi dalla realtà e procedere alla costruzione di «pura» teoria, teologia, filosofia, etica, ecc.<sup>9</sup>.

Marx considera questa divisione tra teoria e pratica anche una conseguenza della moderna organizzazione industriale. In *Das Kapital (Il Capitale)* afferma che l'operaio diventa una semplice appendice della macchina, intrappolato in una vita di continuo lavoro, monotono e ripetitivo: le facoltà intellettuali e riflessive non rientrano nel lavoro manuale. E aggiunge:

La separazione tra le capacità intellettuali della produzione e il lavoro manuale e la conversione di tali capacità nel dominio del capitale sul lavoro vengono infine perfezionate, come abbiamo già dimostrato, dall'industria moderna basata sulla meccanizzazione.

Nella moderna organizzazione industriale, le persone vengono costrette in ruoli specializzati e parcellizzati, mentre l'attività intellettuale diventa una funzione dei manager e dei proprietari. L'abilità e il valore individuali, afferma Marx, «scompaiono come quantità infinitesimali davanti alla scienza, alle gigantesche forze fisiche, alla massa di lavoro contenute nel meccanismo industriale»<sup>10</sup>.

La separazione tra pensiero e azione significa al contempo che la teoria diventa il prodotto di una classe separata dall'attività esistenziale. Significa che gli individui sperimentano una frammentazione delle loro capacità, trasformandosi in appendici delle macchine anziché essere loro a controllarle e farle funzionare. John Dewey, per esempio, scrive in *Democracy and Education* (*Democrazia ed educazione*) che la differenza tra l'istruzione umanistica e l'istruzione tecnico-professionale è la conseguenza «di una divisione in classi tra coloro che devono lavorare per vivere e coloro che ne possono fare a meno». I lavoratori, afferma, non riescono a comprendere i fini sociali del loro lavoro e, di conseguenza, i «risultati effettivamente raggiunti non sono i fini del loro agire, ma quelli dei loro padroni»<sup>11</sup>.

Per Freire l'educazione tradizionale si basa su ciò che definisce il metodo educativo «depositario»: una concezione cioè in cui lo studente è un *oggetto* nel quale bisogna depositare il sapere e non un *soggetto* del processo di apprendimento. Questo metodo educativo «depositario» condivide molti degli attributi propri della società oppressiva: «L'insegnante insegna e gli studenti imparano»; «l'insegnante pensa e pensa anche per gli studenti»; «l'insegnante agisce e gli studenti hanno l'illusione di agire attraverso l'azione dell'insegnante»; «l'insegnante è il soggetto del processo di apprendimento, mentre gli allievi ne sono semplici oggetti»<sup>12</sup>. Nei programmi di alfabetizzazione per adulti la concezione «depositaria» si palesa nella scelta del materiale di lettura, che ha scarsa attinenza con l'attività esistenziale di chi apprende.

Questo trasformare l'allievo in un oggetto, proprio della concezione «depositaria», riflette la convinzione che il nocciolo del problema non risieda nella società ma nell'individuo. In altre parole, rispetto al problema della povertà, questo approccio educativo parte dal presupposto che la miseria esiste perché le classi subalterne non sanno agire in maniera appropriata nella società.

Scopo dell'educazione è quindi di modificare il comportamento delle classi subalterne in modo da conformarle ai bisogni di una società che è la causa prima della miseria. Nel corso del processo educativo, ogni colpa ricade sul povero: sostanzialmente lo si condanna dicendogli che è un fallito.

La coscienza degli oppressi viene così cambiata senza modificare le strutture oppressive della società. Il metodo educativo «depositario» non è quindi emancipatore, ma contribuisce alla docilità e all'alienazione degli oppressi. Il concetto marxiano di alienazione chiarisce pienamente il senso della critica freiriana a questo metodo. Per Marx, il lavoro dovrebbe servire a oggettivare il sé, dotando così l'individuo di una fonte di *auto-consapevolezza*. Il lavoro o l'attività che diventano estranei all'individuo, che gli vengono alienati, come appunto accade nel metodo educativo «depositario», non soddisfano questa funzione. Rispondendo alla domanda su che cosa sia l'alienazione del lavoro, Marx scrive: «Innanzitutto che il lavoro è estraneo al lavoratore, non fa parte della sua natura e, di conseguenza, questi non si realizza nel suo lavoro, ma anzi vi si annulla»<sup>13</sup>. Allo stesso modo, il materiale di studio del metodo educativo «depositario» si pone in maniera antagonista rispetto all'allievo, e anziché riaffermare l'esistenza, fornendogli i mezzi per una maggiore comprensione, nega quell'esistenza e offusca l'auto-coscienza.

La concezione marxiana dell'alienazione umana è dunque molto simile alla concezione freiriana dell'uomo oggetto dell'insegnamento. Per Marx, infatti, l'alienazione significa che il lavoro o l'attività esistenziale non sono uno strumento di affermazione individuale, ma è piuttosto l'individuo che diventa uno strumento utilizzato dalla produzione: «Alienare il lavoratore dal suo prodotto implica non solo che il suo lavoro diventa un oggetto, assumendo un'esistenza esterna, ma che esiste in modo indipendente, fuori da lui e per lui alieno, e che gli si oppone come una forza autonoma»<sup>14</sup>.

Similmente, nel metodo educativo «depositario» il sé dell'al-

lievo diventa l'oggetto di un processo educativo basato su contenuti non scelti dall'allievo, né soggetti al suo controllo, e finalizzato a raggiungere obiettivi che gli sono estranei. L'allievo è appunto visto come un oggetto, un mezzo per raggiungere il fine dell'insegnante. Scopo dell'insegnamento non è dunque comprendere il sé, ma modificare l'individuo secondo finalità a lui estranee. Nel metodo educativo «depositario» non solo viene detto alle classi subalterne che *loro* sono il problema, ma viene anche definito un modello di come dovrebbero essere, estraneo alla loro identità. Detto altrimenti, il modello che viene proposto agli oppressi è un modello disegnato dai loro oppressori, che per sua stessa natura tende a perpetuare la struttura sociale esistente. Sia il contenuto sia gli imperativi morali di questo metodo educativo riflettono perciò l'ideologia della classe dominante. Nelle parole di Marx: «Le idee della classe dominante sono, in ogni epoca, le idee dominanti: la classe che è la forza materiale dominante di una società ne costituisce al contempo la forza intellettuale dominante»<sup>15</sup>.

In definitiva, ciò che si ottiene con il metodo educativo «depositario» è la formazione di una coscienza estranea all'allievo che offre alle classi subalterne un modello basato sulla vita e i comportamenti della classe superiore. E tali modelli sono appunto ciò che Stirner aveva criticato come gli imperativi morali che costringono le persone a comportarsi in contraddizione con i propri bisogni e la propria emancipazione.

Uno degli obiettivi del metodo educativo freiriano è di portare chi è sprofondata nella cultura del silenzio a una comprensione del proprio sé che gli permetta di espellere l'immagine interiorizzata della classe dominante.

Quando le classi dominate riproducono lo stile di vita della classe dominante è perché i dominanti vivono «dentro» di loro. I dominati

possono espellere i dominanti solo prendendo le distanze da questi e oggettivandoli. Solo allora possono riconoscersi come la loro antitesi<sup>16</sup>.

Proprio questa è stata la situazione che ha dovuto affrontare la popolazione nera degli Stati Uniti nei suoi rapporti con la società bianca. Interiorizzando lo stile di vita della popolazione bianca, ha infatti interiorizzato quella stessa cultura a cui va imputata la schiavitù e la segregazione razziale. La popolazione nera, per esempio, si è a un certo punto accorta di avere adottato gli stessi standard di bellezza – pelle chiara e tratti caucasici – della comunità bianca: lo slogan «nero è bello» ha rappresentato il primo rifiuto di questa falsa coscienza.

Il metodo freiriano è così diretto sia all'espansione della coscienza, sia al rifiuto della falsa coscienza determinata dalla struttura sociale. In questo senso combina insieme la tradizionale tesi marxiana dell'alienazione dominante con la tradizionale esigenza libertaria dell'affrancamento da ogni imperativo morale imposto. Ciò significa che ai contadini latino-americani vanno dati i mezzi per tirarsi fuori dalla cultura del silenzio e raggiungere un controllo cosciente delle forze sociali che determinano le loro esistenze. Bisogna aiutare le persone a rendersi conto che una parte del problema sta nella loro accettazione del «successo» così come viene definito – a loro uso e consumo – dalla classe dominante. Devono cominciare a considerare *autentiche* le proprie vite e a non rifiutare la propria realtà in base ai valori della classe dominante.

Senza il rifiuto di questi valori, una trasformazione sociale potrà solo significare che un gruppo di oppressori prende il posto di un altro: sostanzialmente un cambio della guardia a palazzo, senza alcun cambiamento nel palazzo. E questo non risponde ai criteri di una rivoluzione umana che può avvenire solo attraverso la liberazione individuale della coscienza, attraverso la partecipazione di tutti al cambiamento sociale.

Si può valutare appieno l'approccio radicale di Freire, che combina riflessione e azione, se lo si compara con l'approccio di

uno psicologo umanista come Carl Rogers. La terapia di Rogers e la sua idea di insegnamento centrato sullo studente, come lo definisce, si basano su un concetto di auto-realizzazione e auto-coscienza molto simile alle idee freiriane. La spinta all'auto-realizzazione è ciò che Freire definisce «l'umanità dell'uomo» (*sic*): il desiderio di avere un maggior controllo cosciente sul proprio ambiente. Secondo Rogers, per auto-realizzazione si intende un muoversi «nella direzione di una maggiore indipendenza o auto-responsabilità [...] nella direzione di un crescente auto-governo, di una crescente auto-regolazione e autonomia, ovvero nella direzione opposta al controllo eteronomo, al controllo da parte di forze esterne»<sup>17</sup>. L'auto-realizzazione è raggiunta attraverso quello che Rogers chiama la personalità congruente: «Possiamo dire che c'è un affrancamento dalle tensioni interne, cioè un adattamento psicologico, quando il concetto di sé è grosso modo congruente con tutte le esperienze vissute dall'organismo»<sup>18</sup>. In altre parole, si verifica un adattamento psicologico quando il concetto che uno ha di sé è congruente con le forze che hanno formato questa identità. La personalità congruente rimanda quindi a una consapevolezza delle forze sociali che l'hanno formata e a una capacità di controllare e orientare queste forze.

Tuttavia, gli psicologi umanisti come Rogers non riescono a collegare la personalità con la struttura sociale e a fare il passo successivo dall'auto-realizzazione alla trasformazione della società. Viceversa, è proprio all'organizzazione sociale che va in buona parte addebitata la responsabilità per questa mancanza di congruenza e di auto-realizzazione, e il non aver considerato queste implicazioni sociali e politiche ha reso superficiale l'analisi degli psicologi umanisti. In effetti, si tratta più di una tecnica di gestione e di adattamento che di un modo per cambiare la società. Ed è appunto questa una delle ragioni per cui i metodi come quelli di Rogers hanno avuto successo tra gli educatori degli Stati Uniti.

Questi limiti diventano palesi quando gli psicologi umanisti parlano di mutamento sociale. Per Rogers, la chiave per la trasformatio-



ne sociale è la persona auto-realizzata, che crea un clima favorevole all'auto-realizzazione di altre persone. Rogers, nella terapia «centrata» sul paziente, lo chiama l'effetto «reazione a catena»:

Abbiamo così una base teorica per corretti rapporti non solo interpersonali e intergruppi, ma anche internazionali [...]. Questa atmosfera di comprensione e di buona disposizione costituisce il clima più adatto a un'esperienza terapeutica e alla conseguente auto-accettazione della persona che vi è esposta.

Per Rogers, «la 'reazione a catena' psicologica sembra avere potenzialità enormi nell'affrontare i problemi connessi alle relazioni sociali»<sup>19</sup>. Siamo di fronte a una visione utopica che dovrebbe svilupparsi grazie a una generale accoglienza positiva. Paragonata all'individuo umanizzato di Freire, impegnato a cambiare se stesso e il mondo, la persona auto-realizzata di Rogers appare incompleta.

Le implicazioni politiche e sociali della metodologia freiriana diventano più evidenti quando spiega il rapporto tra i livelli di coscienza individuali e i livelli di sviluppo dell'organizzazione politico-sociale. L'emancipazione individuale attraverso l'educazione è strettamente legata al grado di libertà sociale. Palesemente questo rapporto non è la «reazione a catena» di Rogers, ma è piuttosto un processo di trasformazione dell'apprendimento individuale in auto-emancipazione, in vista della creazione di una società liberata.

Un altro aspetto importante del tentativo freiriano di legare i livelli di uno sviluppo cosciente alla realtà socio-politica è l'aver universalizzato la sua teoria pedagogica, affermandone la validità sia per le società altamente industrializzate sia per quelle del Terzo Mondo.

Nel modello di Freire, il più basso livello di coscienza è naturalmente la cultura del silenzio propria delle società contadine del Terzo Mondo, che soprattutto in America Latina prende la

forma di una contrapposizione città-campagna in cui le aree rurali sono dominate e dipendono dalle élite urbane. Come abbiamo detto prima, la società dipendente accetta i valori e lo stile di vita dei dominanti e non riesce a raggiungere la consapevolezza di sé. E questo si evidenzia, scrive Freire,

nella dualità della società dipendente, nella sua ambiguità, nel suo essere e non essere se stessa, nell'ambivalenza tipica della sua lunga esperienza di dipendenza, per cui è attratta dalla società metropolitana e al contempo la rifiuta<sup>20</sup>.

A questo livello di coscienza, gli individui tendono ad ascrivere a una propria colpa o a un'origine soprannaturale la causa della propria condizione. I contadini, per esempio, possono credere che la fame sia frutto della propria incapacità o rappresenti la collera degli dèi. Nel processo educativo freiriano, i dialoghi sulle varie situazioni problematiche possono, in un primo momento, fare ricorso a questo tipo di spiegazioni, anche se il loro obiettivo rimane quello di aiutare a superare questo livello di coscienza. La cultura del silenzio esiste anche nei paesi industriali. Negli Stati Uniti, per esempio, alcune minoranze solo in tempi abbastanza recenti hanno cominciato a emergere dal proprio stato di subordinazione, sbarazzandosi tanto della credenza di essere naturalmente incapaci quanto dei valori e dello stile di vita della classe dominante.

Il successivo grado di coscienza e di sviluppo sociale si avvicina al livello evolutivo della maggior parte dei paesi industrializzati. Freire definisce questa fase primitivo-transitiva perché si riferisce al sorgere di una coscienza popolare non ancora completamente affrancata dalla cultura del silenzio. A questo livello, pressioni e critiche cominciano a essere rivolte ai gruppi sociali dominanti, che per riuscire a mantenere il controllo possono rispondere acconsentendo a cambiamenti superficiali e garantendo taluni diritti politici ed economici. Tuttavia, questi cambiamenti possono dare luogo a un ulteriore innalzamento della coscienza popolare.

Sarebbe una situazione analoga a quella di una prigionia in cui si tenti di placare il malcontento permettendo ai detenuti di fare esercizi all'aperto, scelta dalla quale potrebbe derivare una più acuta consapevolezza della propria prigionia. Quando viene attuata una riforma sociale minore, il popolo può comunque accedere a una maggiore comprensione dei problemi sociali e spingere per trasformazioni più profonde.

Nel descrivere questa transizione dei livelli di coscienza, Freire cerca anche di descrivere l'evoluzione delle condizioni politiche sia nel Terzo Mondo sia nei paesi industrializzati. La sua tesi è che nella fase primitivo-transitiva le contraddizioni favoriscono la formazione di una leadership populista che cerca di sfruttare a proprio vantaggio la nascente coscienza popolare, e poiché le masse non sanno ancora esprimersi da sé, esse dipendono dai leader populistici. Contemporaneamente, intellettuali e studenti cominciano a impegnarsi in attività sociali, mentre l'arte si orienta verso i problemi concreti della realtà sociale. La contraddizione propria a questa fase scaturisce dalla partecipazione dei giovani e degli intellettuali al processo politico, consentita dai leader populistici nel tentativo di controllarli meglio. Il che dà il via libera alla nascita di leader rivoluzionari all'interno dello stesso processo politico. La descrizione freiriana di questa fase di transizione della coscienza assomiglia molto alla situazione degli Stati Uniti negli anni Sessanta e nei primi anni Settanta, quando i leader politici populistici cercavano di manipolare l'opinione pubblica ricercando l'aiuto dei giovani e degli intellettuali e utilizzando le proteste di questi gruppi per consolidare le proprie file politiche.

Per Freire, la leadership rivoluzionaria dovrebbe essere composta da tutti coloro che aiutano le masse a passare dai livelli di coscienza semi-transitivi o primitivo-transitivi a un livello di coscienza critica. Se le masse non sono il *soggetto* del processo rivoluzionario, ma il loro *oggetto*, il progetto rivoluzionario si sposterà a destra. La rivoluzione è realmente emancipatrice solo quando il popolo assume il ruolo di soggetto attivo nella trasfor-

mazione e nella rifondazione della società. Freire riassume così la diversità tra un approccio culturale di «sinistra» e uno di «destra»: «Il primo problematizza; il secondo sloganizza». I rivoluzionari di «destra» partono dal presupposto che il popolo debba essere modellato in modo da adattarsi alla visione «utopica» dei leader; i rivoluzionari di «sinistra» partono invece dal presupposto che il popolo stesso debba produrre la sua visione utopica.

Per Freire, il ruolo della coscienza critica non si esaurisce con l'avvento di una società rivoluzionaria, perché gioca un ruolo essenziale nel respingere i miti culturali che sopravvivono e perché costituisce «una forza capace di opporsi a una burocrazia che minaccia di indebolire la visione rivoluzionaria e di sottomettere il popolo in nome della sua stessa libertà». Sebbene non si rifaccia in maniera diretta alla Rivoluzione russa, è probabilmente questo l'esempio che Freire ha in mente. Il fallimento della rivoluzione e la svolta a destra dell'Unione Sovietica vanno collegati alla sconfitta del potere dei Soviet locali e all'esaurirsi della partecipazione popolare di massa allo sforzo rivoluzionario<sup>21</sup>. L'enorme macchina burocratica che si è poi sviluppata ha reso le persone semplici oggetti della pianificazione socio-economica, invece che soggetti attivi e critici in grado di controllare le istituzioni sociali. L'«uomo nuovo» e la «donna nuova» annunciati dal comunismo di Stato non hanno ancora fatto la loro comparsa in Unione Sovietica.

La trasformazione rivoluzionaria non è però vista come l'unica inevitabile conseguenza delle contraddizioni sorte con la leadership populista. Insieme a Illich e altri, Freire ritiene che un'altra possibile deriva sia la nascita di una società di massa in grado di far passare la coscienza da uno stato transitivo a una forma patologica di «coscienza irrazionale». È possibile che le società altamente tecnologiche si muovano verso un futuro dove la parcellizzazione del lavoro diventi così spinta che le persone diventino incapaci di un pensiero complessivo. Nella disumanizzata società di massa, le persone non partecipano più alla trasformazione sociale: Come scrive Freire: «Gli uomini cominciano a pensare

e agire secondo le direttive che ricevono quotidianamente dai mezzi di comunicazione, anziché attenersi al proprio rapporto dialettico con la realtà». In una società massificata la coscienza del sé va praticamente perduta così come l'elemento di rischio e di programmazione a livello individuale: «Non hanno bisogno di pensare nemmeno alla cosa più marginale; troveranno sempre un manuale che dice cosa fare nella situazione 'A' o 'B'». La società massificata è una società opportunamente scolarizzata in cui le persone hanno rinunciato a pensare in maniera autonoma in cambio di una conoscenza esclusivamente basata sulle informazioni degli esperti. Per chiarirlo, Freire fa questo esempio: «Difficilmente un uomo deve fermarsi all'angolo di una strada per pensare a quale direzione prendere. C'è sempre una freccia che deproblematizza la situazione». Anche se i segnali stradali non sono in sé un male, «essi fanno parte di quelle migliaia di segnalazioni della società tecnologica che, introiettate nell'uomo, ne offuscano la capacità di ragionamento critico»<sup>22</sup>.

Il lavoro pedagogico di Freire, pur originato da un interesse per i problemi della società latino-americana, assume valore universale come definizione dell'umanesimo e come metodo pedagogico. Ovviamente tale metodo non è limitato a un solo gruppo d'età, ma può essere applicato a chiunque in ogni società. Per esempio, applicando questo modello a un paese come gli Stati Uniti si sollevano alcune questioni importanti. Come abbiamo già detto, in questa prospettiva talune minoranze degli Stati Uniti possono essere considerate al livello della cultura del silenzio o della coscienza non transitiva, mentre la maggioranza della popolazione americana può essere classificata al livello della coscienza transitiva, a volte coesistente con la «coscienza irrazionale» della società di massa. Il concetto di società massificata rappresenta un'estensione della critica di Freire al metodo educativo «depositario». L'individuo, divenuto oggetto nella società massificata, è istruito a usare in maniera appropriata strumenti e beni di consumo. In questo tipo di società, nessuna situazione diventa problematica o

richiede una prassi individuale, e le persone sono disumanizzate dall'assenza di interrelazione tra coscienza e pratica.

Appare dunque chiaro quale sia il significato che la metodologia di Freire ha in un paese come gli Stati Uniti, ovvero che la cultura deve derivare dalla prassi, che la conoscenza deve essere direttamente collegata ai problemi sociali e utilizzata per risolverli, che l'insegnamento della lettura è uno degli atti più politici del processo educativo. Il linguaggio è lo strumento usato dall'individuo per rapportarsi con il proprio mondo. Insegnato secondo il metodo «depositario», diventa uno strumento per soffocare la coscienza; insegnato invece come parte di una continua espansione della coscienza, diventa un mezzo per l'auto-emancipazione. Imparare a leggere in una condizione completamente avulsa dalla comprensione di se stessi significa, nella terminologia di Illich, essere «scolarizzati». Se n'è certamente accorta la popolazione nera degli Stati Uniti quando ha cominciato a esaminare da vicino l'impronta «bianca» e l'impostazione provinciale dei libri di testo nella scuola pubblica.

È possibile applicare in vari modi il metodo di Freire, secondo l'abilità e l'immaginazione di chi anima uno specifico gruppo. In un'area abitata dal ceto medio, per esempio, si può insegnare a leggere partendo da alcune rappresentazioni tematiche di problemi comunitari come l'inquinamento o, a un livello adatto ai bambini più piccoli, si può iniziare con argomenti di tutti i giorni come il gioco, le zuffe o la vita familiare. Operatore e allievi ingaggiano poi una discussione sulla natura del problema e da questo dialogo iniziale deriva la terminologia che servirà poi a costituire il testo-base per la lettura. Poi gli studenti provano a risolvere il problema dato, riflettono sulle soluzioni tentate e aggiungono nuovi termini e nuove storie alle proprie letture, tentando di trarre considerazioni generali dalla questione dibattuta. Se invece si opera in un'area povera, si possono allora utilizzare temi che affrontino la criminalità, la povertà o i problemi familiari, ma in entrambe le situazioni i temi effettivi non potranno essere

scelti senza un'attenta indagine. In tal modo, comportamento, coscienza e conoscenza potranno svilupparsi congiuntamente.

La metodologia freiriana consiste quindi nell'affrontare problemi reali e importanti: i problemi non possono essere artificiali espedienti scolastici. Naturalmente ciò implica che la banalizzazione o meno di questo metodo dipende dai singoli operatori culturali. Freire ritiene che le contraddizioni insite nella cultura della coscienza transitiva produrranno operatori rivoluzionari, ma tale ottimismo non è condiviso da tutti.

Nella metodologia freiriana esiste inoltre l'assunto che il popolo *vuole* raggiungere l'auto-coscienza e che una volta raggiuntala agirà in base al proprio interesse e in maniera *razionale*. Perché mai, allora, il popolo resiste alla vera libertà e all'auto-coscienza? Il problema della libertà individuale va oltre la semplice coscienza, fino a includere l'intera struttura caratteriale umana. Reich, per esempio, sosteneva che Marx non avrebbe potuto spiegare la nascita del fascismo in Germania negli anni Trenta, perché gli mancavano gli strumenti per comprendere la struttura caratteriale, specialmente quella particolare struttura caratteriale che ricerca la sicurezza di uno Stato autoritario. Da questo punto di vista, la realizzazione del mondo umanizzato di Freire esige un altro elemento: liberare la struttura caratteriale dell'individuo così che la consapevolezza di se stessi e il desiderio di auto-determinazione risultino effettivamente realizzabili. Il che significa che per costruire un mondo liberato è necessario modificare i modelli dell'educazione infantile e della famiglia, in modo tale che le persone desiderino e possano essere libere.

## Note al capitolo

1. Karl Marx e Friedrich Engels, *The German Ideology*, International Publishers Inc., New York, 1939, pp. 1-2 (trad. it.: *Ideologia tedesca*, Bompiani, Milano, 2011).
2. *Ibid.*, p. 14.

3. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, New York, 1970, p. 85 (trad. it.: *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2011).
4. *Ibid.*, pp. 111-112.
5. Karl Marx, *Economic and Philosophic Manuscripts*, in Erich Fromm, *Marx's Concept of Man*, Ungar, New York, 1961, p. 101 (trad. it.: *Manoscritti economico-filosofici*, Einaudi, Torino, 2004).
6. *Ibid.*
7. Rollo May, *The Emergence of Existential Psychology*, Random House, New York, 1960, p. 44.
8. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, cit., pp. 119-121.
9. Marx, *The German Ideology*, cit., p. 20.
10. Karl Marx, *Capital*, Swan Sonnenschein and Co., London, 1904, p. 423 (trad. it.: *Il capitale*, De Agostini, Novara, 2013).
11. John Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, New York, 1966, pp. 250-261 (trad. it.: *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano, 2008).
12. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, cit., p. 59.
13. Marx, *Economic and Philosophic Manuscripts*, cit., p. 98.
14. *Ibid.*, pp. 93-109.
15. Marx, *The German Ideology*, cit., p. 39.
16. Paulo Freire, *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, «Harvard Educational Review», vol. IV, n. 2, 1970, p. 216.
17. Carl R. Rogers, *Client-Centered Therapy*, Houghton Mifflin, Boston, 1965, p. 488 (trad. it.: *Terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Molfetta, 2007).
18. *Ibid.*, p. 513.
19. *Ibid.*, p. 522.
20. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, cit., pp. 119-186.
21. Vedi Murray Bookchin, *Post-Scarcity Anarchism*, Ramparts, Palo Alto, 1971 (trad. it.: *L'anarchismo nell'età dell'abbondanza*, La Salamandra, Milano, 1980).
22. Paulo Freire, *Cultural Action and Conscientization*, «Harvard Educational Review», vol. 40, n. 3, 1970, pp. 452-475.



## La rivoluzione sessuale e Summerhill

Senza dubbio il concetto di possesso di se stessi elaborato da Max Stirner e la metodologia educativa realizzata da Paulo Freire mirano a trasformare i fondamenti stessi dell'individuo. Ma uno dei limiti delle loro tesi sta nel fatto che la struttura caratteriale ha le sue radici profonde nelle prime fasi dello sviluppo psichico del bambino. Se il bambino matura un tipo di condotta sociale autoritaria o non autoritaria può infatti dipendere più dalla prima fase dello sviluppo che dalle successive forme di socializzazione come l'educazione formale.

Del tutto ovviamente, l'attenzione per le pratiche utilizzate in puericultura e la loro relazione con una possibile rivoluzione sociale e politica si è andata concentrando sull'organizzazione stessa della famiglia. Da qui è scaturito un ampio dibattito sulla validità delle pratiche educative collettive, in alternativa a quelle della tradizionale famiglia nucleare, le cui figure di maggior rilievo sono state Wilhelm Reich e Alexander S. Neill, che tra l'altro, negli ultimi anni della loro attività, hanno collaborato strettamente.

La convinzione di Reich che il tipo di educazione infantile sia direttamente correlato alle forme di organizzazione sociale deriva dal suo tentativo di combinare la sociologia marxista con una reinterpretazione dell'analisi freudiana. Reich ritiene possibile che il popolo si sbarazzi dell'irrazionalità della politica e del governo e realizzi quella che chiama una «democrazia del lavoro», fondata su una struttura caratteriale capace di auto-regolarsi: una società priva di istituzioni autoritarie, ivi compreso lo Stato, dove le relazioni sociali si sviluppano a partire dalle organizzazioni *economiche* create dai lavoratori stessi. Reich non solo stabilisce una relazione tra la struttura caratteriale autoritaria, che auspica il controllo delle istituzioni autoritarie, con i metodi educativi applicati durante l'infanzia e la repressione sessuale, ma dichiara con forza che il compito prioritario della pedagogia, nel ventesimo secolo, deve essere la liberazione sessuale e l'abolizione della famiglia patriarcale. Quando nel 1937 Neill, che ha fondato la scuola di Summerhill in Inghilterra, incontra per la prima volta Reich, gli dirà: «Reich, tu sei l'uomo che ho cercato per anni, l'uomo che è riuscito a unificare l'aspetto somatico con quello psichico. Posso essere un tuo allievo?»<sup>1</sup>. Una collaborazione che, come vedremo in seguito, sarà fondamentale per l'evoluzione delle idee di Neill.

Per comprendere la teoria reichiana della struttura caratteriale auto-regolata si devono prima capire le differenze che ci sono con le teorie di Freud. Uno dei punti fondamentali in cui differiscono è la natura dell'aggressività. Freud, in accordo con una filosofia sociale estremamente conservatrice, sostiene che l'aggressività è un istinto umano innato e che il rapporto di ognuno con la civiltà e il proprio Io va descritto in termini di una contrapposizione tra gli istinti conflittuali di *thanatos* ed *eros* e la realtà. In *Das Unbehagen in der Kultur (Il disagio della civiltà)*, Freud asserisce che l'ordine sociale può essere mantenuto solo con la

repressione e il controllo dell'istinto aggressivo di *thanatos*: tale controllo è appunto la funzione delle istituzioni autoritarie. Il quadro che Freud fa della civiltà non è né gradevole né promettente: l'umanità è dilacerata tra eros, la passione di abbracciare il mondo, e *thanatos*, il desiderio di distruggerlo. Con il progredire della civiltà, gli istinti aggressivi devono essere repressi, il che comporta un atteggiamento aggressivo verso il proprio Io e crescenti sensi di colpa. Per Freud, l'inevitabile prezzo che l'umanità deve pagare al progredire della civiltà è un aumento dell'autorità e del senso di colpa<sup>2</sup>.

Se la si assume, questa visione culturale toglie ogni fondamento al pensiero utopico e rivoluzionario: accettando Freud, il massimo che uno può sperare di conseguire è una misera tregua tra il proprio Io e la società. Le istituzioni autoritarie appaiono quindi necessarie per controllare l'istinto aggressivo e per guidare lo sviluppo di un forte Super-io. Sostanzialmente, la tesi freudiana rimanda a posizioni del tipo *law and order*, in quanto avanza l'ipotesi che se la polizia, le leggi e i tradizionali metodi autoritari per educare i bambini fossero eliminati, ne risulterebbe lo scatenarsi di *thanatos* in un bagno di sangue di distruzione reciproca.

Reich respinge la concezione freudiana dell'istinto di morte ed è convinto, al contrario, che i tratti caratteriali crudeli e aggressivi siano il risultato di pratiche educative autoritarie e sessualmente repressive. La repressione sessuale porta a una forte paura del sesso, che a sua volta causa una più generale paura del piacere. Per Reich, l'incapacità di provare piacere e i tratti caratteriali aggressivi vanno sempre di pari passo, come peraltro risultano legati la capacità di provare piacere e i tratti caratteriali non ostili. Al centro della concezione reichiana del piacere ci sono gli impulsi sessuali. A differenza di Freud, convinto che tali impulsi fossero *in conflitto* con gli istinti aggressivi, Reich vede l'aggressività come una conseguenza della *repressione* degli impulsi sessuali. Negli anni Venti, confrontando i tratti caratteriali sadici con quelli non sadici, scrive: «La mitezza e la gen-

tilezza negli individui capaci di soddisfazione genitale risultano per converso impressionanti. Non ho mai visto individui capaci di soddisfazione genitale che avessero tratti caratteriali sadici»<sup>3</sup>.

Il carattere rivoluzionario delle tesi reichiane sta nel fatto che queste offrono non solo la possibilità di ideare un sistema educativo e un'organizzazione sociale tali da eliminare l'aggressività e l'autoritarismo, ma anche un metodo per analizzare le strutture politiche in base ai loro sistemi educativi. A strutture politiche autoritarie e repressive generalmente corrispondono pratiche educative che riflettono le stesse caratteristiche, cosa certamente vera, afferma Reich in *Psicologia di massa del fascismo*, nel caso dell'avvento del nazismo in Germania. Ma anche la Rivoluzione russa, come chiarisce in *Die Sexualität im Kulturkampf* (*La rivoluzione sessuale*), non ha mantenuto le promesse dei primi anni (etica rivoluzionaria e metodi sperimentali nell'educazione e nella puericultura), instaurando di conseguenza una società autoritaria e non quella società non repressiva che auspicava inizialmente.

Tra i primi obiettivi di un movimento rivoluzionario ci deve quindi essere la liberazione della struttura caratteriale dell'individuo. Il che, aggiunge Reich, non può essere raggiunto a livello di massa attraverso il ricorso alla psicoterapia. Se le strutture sanitarie psichiatriche possono aiutare un certo numero di pazienti, la loro incidenza globale è abbastanza limitata. Negli anni Venti, dopo aver lavorato per otto anni in una clinica psicoanalitica, Reich si rende conto che «la psicoanalisi non è una terapia che si possa applicare su larga scala»<sup>4</sup>, dato che in clinica ogni paziente richiede un'ora giornaliera di terapia per almeno sei mesi. La sola speranza risiede perciò nella prevenzione. Il che significa liberare la società da quelle che Reich considera le sue istituzioni più repressive, basate su una morale sessuale repressiva: non solo la famiglia patriarcale ma anche il matrimonio coercitivo, espressione di quella concezione sociale tradizionale che vuole il rapporto sessuale limitato al matrimonio, il quale va poi rispettato e mantenuto per l'intera vita della coppia.

L'importanza attribuita da Reich alle trasformazioni istituzionali rivoluzionarie riflette bene il suo rifiuto della tendenza conservatrice in psicologia e l'interesse per la filosofia sociale marxista. Sente dunque l'esigenza di marcare la differenza tra psicologia reazionaria e psicologia sociale, e lo fa evidenziando il tipo di domande che vanno sollevate di fronte a individui che rubano perché affamati o che scioperano perché sfruttati. La psicologia conservatrice, sostiene Reich, cerca «di spiegare il furto e lo sciopero in termini di motivazioni suppostamente irrazionali, con l'inevitabile risultato di una razionalizzazione reazionaria». Dal canto suo, la psicologia sociale non dovrebbe sentire il bisogno di spiegare perché certe persone rubano quando hanno fame o scioperano quando si ritengono sfruttate, ma dovrebbe piuttosto cercare di spiegare «perché la maggior parte di quelli che hanno fame non rubano e perché la maggior parte degli sfruttati non scioperano»<sup>5</sup>.

Reich sente che i problemi sollevati dalla psicologia sociale forniscono l'elemento mancante alla filosofia sociale marxista. Alla sociologia scientifica di Marx mancavano infatti gli strumenti per spiegare come mai tutti i lavoratori sfruttati non scendessero in sciopero: il marxismo riusciva a spiegare la razionalità e le modalità dello sfruttamento, ma non riusciva a spiegare perché i lavoratori accettassero di essere sfruttati. E in effetti le spiegazioni socio-economiche non possono dar conto degli atteggiamenti e comportamenti che sono *incongruenti* con il contesto definito dagli interessi economici. Reich è convinto che Marx non avrebbe saputo spiegare perché la maggior parte dei lavoratori tedeschi avesse appoggiato l'avvento del nazismo. A suo avviso, ciò che è mancato in Germania ai movimenti contrari alla dittatura «è stata la comprensione dei comportamenti irrazionali, apparentemente immotivati, o, in altre parole, della sfasatura tra economia e ideologia». Bisogna invece rendersi conto non solo che, come affermava Marx, «le idee della classe dominante sono le idee dominanti», ma che, come afferma Reich, «ogni regime

sociale produce nella massa dei propri membri quella struttura caratteriale di cui ha bisogno per raggiungere i propri obiettivi fondamentali». Nel caso del nazismo tedesco, la struttura caratteriale autoritaria delle masse è stata una diretta conseguenza della natura repressiva della famiglia tedesca<sup>6</sup>.

Reich ritiene che ogni individuo abbia una «corazza» caratteriale che si manifesta nell'incapacità di agire in maniera spontanea e naturale e che deriva dall'esperienza storica dell'individuo: «Tutta l'esperienza passata vive nel presente sotto forma di attitudini caratteriali. La struttura di una persona è data dalla somma funzionale di tutte le esperienze passate». La terapia individuale è il tentativo di aprirsi un varco negli strati di quella «corazza», ed è grazie a questo processo terapeutico che Reich scopre come nel carattere individuale l'istinto di distruzione sia solo rabbia dovuta alla frustrazione, in generale, e alla negazione della gratificazione sessuale, in particolare. In questo contesto, l'istinto distruttivo è una reazione all'incapacità di provare piacere, un'incapacità che determina una *paura del piacere* e una *corazza caratteriale* in grado di innalzare una barriera tra l'individuo e il piacere, inducendo a un atteggiamento ostile verso tutte le esperienze che producono piacere. Secondo Reich, la paura del piacere e la corazza caratteriale possono spiegare come mai la gente sia disposta a sacrificare la propria felicità a favore delle istituzioni autoritarie e delle consuetudini sociali. Oltretutto, la corazza caratteriale porta le persone non solo a vivere un'esistenza priva di gioia, ma a esigere che anche gli *altri* si conformino a queste strutture autoritarie.

Per Reich, il meccanismo fondamentale del piacere è, ovviamente, sessuale. Via via che incontra ostacoli al soddisfacimento dei propri impulsi sessuali, l'individuo incomincia a odiare, e se non trova sbocchi sociali per esprimerlo, l'odio diventa inibito e interiorizzato<sup>7</sup>. Il tipo di personalità prodotta dall'innalzamento di questa corazza è tipicamente riconducibile alle organizzazioni politiche autoritarie o schiettamente fasciste.

A inibire l'espressione tanto dell'amore quanto dell'odio è dapprima la paura del sesso e poi la paura del piacere in generale. Ne consegue che l'individuo sviluppa sia tratti caratteriali distruttivi sia un sentimento di paura che lo spinge a dipendere dall'autorità. Negli anni Venti, Reich arriva alla conclusione (da lui stesso riconosciuta, in tempi successivi, come una delle sue più importanti scoperte) che «l'individuo incapace di raggiungere la soddisfazione orgastica sviluppa un carattere insincero e un senso di timore per ogni comportamento non premeditato»<sup>8</sup>. In altre parole, l'individuo diventa incapace di azioni spontanee e naturali, cercando rifugio nei comportamenti dipendenti. A causa della paura del piacere, le persone sono così portate a cercare la propria sicurezza nelle strutture autoritarie, che determineranno i comportamenti cui attenersi.

La visione utopica reichiana vuole sostituire questa rigida struttura caratteriale con una personalità *auto-regolata* in grado di diminuire la dipendenza dell'individuo dalle strutture autoritarie. Reich evidenzia come l'indebolimento della corazza caratteriale spinga gli individui verso sostanziali cambiamenti nelle loro abitudini sociali. Per esempio, chi aveva una morale rigida, improvvisamente trova gli atteggiamenti moralistici estranei e bizzarri. Scrive Reich: «In precedenza avevano magari difeso la castità prematrimoniale, ma ora pensano che sia un'imposizione grottesca». Reazioni simili si hanno anche nei confronti del modo di lavorare: persone che lavoravano in maniera meccanica e vedevano il proprio lavoro come un male necessario, cominciano a cercare occupazioni che li stimolino; e ancora, persone la cui occupazione era già intrinsecamente stimolante, diventano ancora più coinvolte nel proprio lavoro. Per fare un esempio specifico, insegnanti che non avevano mai assunto una posizione critica verso le consuete tecniche di insegnamento, cominciano a trovare intollerabile il metodo comunemente usato di trattare i bambini. La formazione di una personalità auto-regolata porta spesso a un repentino crollo dell'etica del lavoro: lavoratori che

avevano precedentemente elaborato un senso del dovere coercitivo, trovano il lavoro insopportabile non appena si affrancano da questa coercizione<sup>9</sup>.

Per molti versi, il concetto reichiano di personalità auto-regolata è simile a quello stirneriano di possesso di se stessi. Scrive per esempio Reich, contrapponendo l'auto-regolazione alla norma morale prestabilita, che «l'individuo con una struttura caratteriale moralistica esegue il proprio lavoro senza intima partecipazione, a causa delle imposizioni di un 'dover essere' estraneo all'Io»<sup>10</sup>. La norma morale ha creato una corazza che non è controllata dall'individuo; in termini stirneriani, ha creato doveri morali che possiedono l'individuo. Scrive ancora Reich:

Il burocrate moralistico rimane tale anche a letto. Il tipo caratteriale sano, invece, è capace di chiudersi a certi livelli e aprirsi in altri. Egli è padrone della propria corazza, perché non deve trattenere impulsi proibiti<sup>11</sup>.

Per Reich, la persona con un carattere auto-regolato è aliena da ogni sentimento ostile e orienta la propria esistenza in base al desiderio e al piacere. I codici morali prestabiliti vengono sostituiti dalla *norma individuale*. A differenza di Freud, Reich non crede che questo porti al caos, ma ritiene piuttosto che le persone siano socievoli e amichevoli per natura. Per esempio, le donne intrappolate nel matrimonio coercitivo assolvono all'atto sessuale come a un dovere coniugale, vivendo un'esistenza di perpetua frustrazione. Ma una volta liberi dal matrimonio coercitivo e dalla paura del piacere, uomini e donne cercano normalmente un partner che amano e che li soddisfi. Questa nuova moralità è regolata dal soddisfacimento genitale e dal desiderio: «Ci si deve astenere da un atto insoddisfacente non per paura, ma perché non può dare felicità sessuale»<sup>12</sup>.

È necessario avere ben presente che per Reich uno degli elementi fondamentali dell'atto sessuale è rendere felice il partner:



il che, oltre a essere uno degli elementi essenziali per una soddisfacente esperienza sessuale, costituisce il fondamento per una società non repressiva e non autoritaria. Auto-regolarsi significa ricercare il proprio piacere e nello stesso tempo farne partecipe un altro. Una personalità auto-regolata è perciò non solo aliena da qualsiasi atteggiamento ostile e padrona di se stessa, ma cerca il piacere e in questa ricerca comprende il dare felicità anche ad altri.

Per Reich, il cuore del problema sessuale è il matrimonio monogamico coercitivo. In uno studio antropologico che fa nel 1931, sostiene che l'evoluzione storica della famiglia patriarcale e del matrimonio monogamico corre parallela alla transizione da un'economia primitiva, basata su una democrazia del lavoro, allo Stato di tipo capitalista. La concentrazione delle ricchezze in uno strato sociale è legata all'istituto economico del matrimonio: per mantenere la ricchezza in famiglia, generazione dopo generazione, l'attività sessuale della donna va limitata prima e dopo il matrimonio. Reich riporta una citazione di Engels presa da *Le origini della famiglia*: «Il primo conflitto di classe che compare nella storia coincide con lo svilupparsi di un antagonismo tra uomo e donna nel matrimonio monogamico, mentre la prima repressione classista [coincide] con quella del sesso femminile da parte del sesso maschile»<sup>13</sup>.

Con la nascita dello Stato-nazione e l'industrializzazione, la funzione economica della famiglia cede terreno a una funzione ideologica: la famiglia diventa la prima istituzione educativa preposta a preparare il bambino a una società autoritaria. Reich descrive la famiglia moderna come «una fabbrica di ideologie autoritarie e di strutture conservatrici»<sup>14</sup> che con la sua struttura e con la repressione della sessualità prepara il bambino allo Stato autoritario. Anzi, nelle famiglie di ceto medio, il padre agisce all'interno della famiglia come il rappresentante dell'autorità statale.

La funzione pedagogica della famiglia è inoltre palesemente finalizzata a perpetuare la famiglia stessa. Già da piccoli i bambini vengono inibiti sessualmente in vista di un matrimo-

nio futuro: nell'età cruciale compresa fra i quattro e i sei anni, normalmente è loro negata la possibilità di fare giochi sessuali e i tentativi di masturbazione sono frustrati e condannati dai genitori. Reich individua alcune differenze di classe nel modo in cui sono trattati i bambini: generalmente, i bambini del ceto medio appaiono più inibiti di quelli delle classi subalterne. Il che non significa affatto che le famiglie delle classi subalterne siano dei paradisi sessuali, anzi sono afflitte da numerosi problemi causati dal sovraffollamento delle abitazioni e dal processo di identificazione con il ceto medio.

Un ulteriore problema per il bambino all'interno della struttura familiare è costituito dal divenire l'oggetto privilegiato di un'aggressività e di una cattiveria originate dalla repressione sessuale dei propri genitori. Per loro grande sfortuna, i bambini diventano, specialmente per le madri, l'unica ragione di vita, arrivando così «a svolgere il ruolo di cuccioli domestici che si possono amare, ma anche torturare»<sup>15</sup>. I figli diventano spesso l'oggetto di un amore a contenuto sadico, che porta allo sviluppo di un atteggiamento ancora più aggressivo nella loro struttura caratteriale. E data la funzione pedagogica primaria della famiglia, questo rapporto di ostilità tende a perpetuarsi da una generazione all'altra.

Una tale combinazione di amore sadico, struttura autoritaria e repressione sessuale ha oltretutto reso la famiglia la più importante istituzione per la formazione politica. Se da un lato la sua funzione è di riprodursi «menomando la sessualità di ognuno», dall'altro «forma un individuo timoroso della vita e dell'autorità, ricreando continuamente quella condizione per cui la gran massa delle persone può essere governata da un pugno di uomini potenti»<sup>16</sup>. Non è quindi casuale, sostiene Reich, che i giovani conservatori o reazionari siano molto attaccati alle proprie famiglie, mentre la gioventù rivoluzionaria tenda a prendere le distanze dalle proprie.

Le osservazioni più acute sulla relazione tra moralità sessuale imposta, famiglia e Stato autoritario si trovano in *Massenpsychologie des Faschismus* (*Psicologia di massa del fascismo*), pubblicato

nel 1933. La domanda centrale del suo studio sul fascismo è come mai il popolo sostenga un partito la cui leadership è contraria agli interessi delle masse lavoratrici. Nell'accostarsi al problema, Reich opera delle interessanti distinzioni tra gli elementi che nelle diverse classi sociali hanno favorito l'ascesa della dittatura hitleriana. Sebbene non omogenei in termini economici, piccoli agricoltori, burocrati e ceti medio condividono però la medesima struttura familiare, cioè quella che per Reich determina la personalità autoritaria. Questa struttura familiare è anche quella che fa da supporto al nazionalismo e al militarismo. Il nucleo emozionale di idee come patria e nazione, afferma Reich, rimanda direttamente all'idea di madre e di famiglia. A differenza della classe lavoratrice, che rifacendosi a un modello familiare meno rigido si è orientata non verso il nazionalismo ma verso l'internazionalismo, il ceto medio identifica invece nella famiglia una nazione in miniatura e nella madre la patria. A tal proposito, Reich riporta una citazione del nazista Goebbels: «Non dimenticate mai che la vostra terra è la madre della vostra vita». Nel «giorno della Madre», la stampa nazista dichiara: «Lei, la madre tedesca, è la sola depositaria dell'idea di nazione tedesca. L'idea di Madre è inseparabile dall'idea di essere tedeschi». Quanto al militarismo, Reich è convinto che rappresenti una gratificazione sostitutiva della sessualità:

Il richiamo sessuale dell'uniforme, l'eccitante effetto erotico del passo dell'oca ritmicamente eseguito, la natura esibizionistica delle procedure militari sono meglio percepiti da una commessa o da una segretaria qualunque che dai nostri più raffinati politici.

Le forze politiche reazionarie hanno invece immediatamente colto questo richiamo erotico, affrettandosi a disegnare uniformi attraenti e a stampare manifesti che invitavano ad arruolarsi enfatizzando «l'avventura all'estero», con la sottintesa allusione a una maggiore libertà sessuale<sup>17</sup>.

Analizzando l'appoggio che anche la classe lavoratrice dà al nazismo, Reich ne individua l'origine in quel processo di identificazione che l'ha spinta ad assumere la struttura caratteriale del ceto medio. In quella drammatica epoca di sfruttamento fisico ed economico che era stato il diciannovesimo secolo, il proletariato aveva mantenuto una struttura caratteriale che affondava le proprie radici nella classe operaia. In quel periodo, gli operai tendevano a identificarsi con la propria classe, si riconoscevano in quanto operai. Nel ventesimo secolo, i lavoratori migliorano la propria condizione materiale, conquistano un orario di lavoro più breve e la previdenza sociale, ottengono salari più alti. Ma questo fatto, anziché consolidare il movimento operaio, porta i lavoratori a identificarsi con il ceto medio. È stato il comprare

la camera da letto nello stile dei ceti medio-bassi, l'imparare a ballare «come si deve», l'acquistare un guardaroba «decente» e il tentativo di apparire rispettabili reprimendo la sessualità che hanno trasformato in reazionario chi era prima rivoluzionario.

Queste banalità della vita, afferma Reich, hanno avuto nel tempo «un'influenza reazionaria talmente profonda che neppure migliaia di comizi o opuscoli rivoluzionari possono sperare di controbilanciarla». Quando la Grande Depressione distrugge il mondo del ceto medio, anche i lavoratori, ormai identificatisi con questo ceto, diventano fascisti. Come dice Reich: «In tempi di prosperità, questo adattamento alle abitudini del ceto medio si era via via intensificato; in tempi di crisi economica, il risultato di questo adattamento è stato di bloccare del tutto il dispiegarsi dei sentimenti rivoluzionari»<sup>18</sup>.

L'analisi reichiana sull'appoggio dato al fascismo dalla classe lavoratrice ha una stretta corrispondenza con il monito di Freire su come gli oppressi tendano a identificarsi con gli oppressori, su come l'interiorizzazione di una coscienza aliena arrivi a dominare i membri delle classi subalterne. Secondo Reich, questa

identificazione della classe lavoratrice con il ceto medio ha prodotto una cultura ancora più rigida di quella espressa da quello stesso ceto. In questa ricerca di «rispettabilità», la famiglia della classe lavoratrice diventa più oppressiva e autoritaria. In parte, questo accade in ogni gruppo sociale che punta a una mobilità ascendente. Per esempio, negli Stati Uniti i «colletti blu» hanno seguito questa strada nel tentativo di ostentare una rispettabilità tipica del ceto medio ed è possibile che anche la popolazione nera, nel tentativo di accedere alla cultura dominante, adotti le qualità oppressive della rispettabilità propria del ceto medio di razza bianca, imponendo rigide norme etiche ai propri figli e cercando di fare ogni cosa «come si deve».

Per Reich, il partito nazista è ben consapevole che la sua forza si fonda sulla famiglia e sulla repressione sessuale. In seno alla massa, il singolo arriva a dipendere dal *Führer* allo stesso modo in cui prima dipendeva dal padre. E infatti il fascismo tedesco si rifà continuamente all'idea della famiglia come spina dorsale della nazione, insistendo perché l'atto sessuale venga associato unicamente alla procreazione in vista dell'interesse nazionale, e non a una piacevole gratificazione. Reich cita un'affermazione di Adolf Hitler del 1932, fatta in occasione delle elezioni presidenziali, in cui sostiene che il fine ultimo della donna debba essere la creazione di una famiglia: «È la più piccola, ma anche la più preziosa unità della complessiva struttura dello Stato [...] il lavoro onora sia l'uomo sia la donna. Ma la prole esalta la donna»<sup>19</sup>.

Nel 1928, Reich fonda a Vienna la Sozialistische Gesellschaft für Sexualberatung and Sexualforschung (Associazione socialista di consulenza e ricerca sessuale) nella speranza di dare avvio a una dirompente rivoluzione sessuale. Scrivendo anni dopo su quell'esperienza, fa una serie di riflessioni sulle implicazioni rivoluzionarie della libertà sessuale. Innanzi tutto andrebbero realizzate consistenti trasformazioni sociali ed economiche per risolvere i problemi di alloggio connessi all'attività sessuale degli adolescenti

e la loro dipendenza economica dalla famiglia. La rivoluzione sessuale comporta inoltre

la critica di tutte quelle tendenze politiche che fondano la loro esistenza e attività su una sostanziale incapacità dell'uomo, [a favore di] una basilare autonomia interiore dell'essere umano [...], un'auto-regolazione durante l'educazione infantile, per arrivare gradualmente al conseguimento dell'autonomia nell'individuo adulto<sup>20</sup>.

Nel 1930, Reich lascia Vienna, dove si sente oggetto di pressioni contrarie al suo lavoro di igiene sociale, e si trasferisce in Germania, dove al contrario il partito comunista si era dichiarato favorevole a costituire un'associazione sulla base delle idee reichiane. È così fondata la Deutschen Reichsverband für Proletarische Sexualpolitik (Associazione tedesca per una politica sessuale proletaria), la cui piattaforma contiene gli elementi fondamentali del progetto reichiano: il programma rivendica migliori condizioni abitative, l'abolizione delle leggi contro l'omosessualità e l'aborto, una diversa normativa sul divorzio e sul matrimonio, la distribuzione di contraccettivi gratuiti e di informazioni sul controllo delle nascite, un'assistenza sanitaria per le madri e i bambini, l'abolizione della legge che proibisce l'educazione sessuale e permissi per effettuare visite domestiche ai detenuti. Reich gira per tutta la Germania tenendo conferenze e organizzando centri di igiene sessuale, ma nel 1933, con l'avvento al potere dei nazisti, è costretto ad abbandonare la Germania e a rifugiarsi a Copenaghen.

Nello stesso anno in cui lascia Vienna per andare in Germania, Reich pubblica *La rivoluzione sessuale*, il suo primo importante saggio sull'argomento. Lo scopo che si pone con questo libro è di elaborare un'analisi critica non solo di quella che definisce educazione sessuale conservatrice, ma anche di quello che considera il fallimento della Rivoluzione russa. Reich è convinto che l'educazione sessuale conservatrice stia cercando di dissipare il mistero che circonda il rapporto sessuale, mantenendo però le

idee morali tradizionali. Nella maggior parte dei corsi di educazione sessuale l'accento viene infatti messo sulle malattie veneree, appunto per inibire la libera attività sessuale; ai bambini si parla della bellezza del corpo umano e dell'atto sessuale, ma li si esorta a relegare l'attività sessuale entro i confini del matrimonio. Per Reich non dovrebbe esistere questo compromesso tra educazione sessuale e morale stabilita, ma la prima dovrebbe essere solo un mezzo per arrivare alla libertà sessuale e all'auto-regolazione.

Reich descrive l'evoluzione delle leggi sul sesso e sul matrimonio nell'Unione Sovietica, dalla politica radicale del primo periodo rivoluzionario alla politica autoritaria dei successivi anni Venti e Trenta, parlando apertamente di «fascismo rosso». Una regressione che include il tentativo di restaurare la famiglia come l'elemento centrale del processo educativo e dell'autorità: «Nella nostra lotta per l'auto-governo dei bambini e per l'abolizione delle forme autoritarie di scuola, non possiamo più fare riferimento all'Unione Sovietica». E sostiene che la nascita di uno Stato totalitario, la fine della libertà sessuale, la restaurazione della famiglia come nucleo centrale dello Stato e la fine dell'educazione libera e sperimentale sono tutti aspetti di uno stesso fenomeno<sup>21</sup>.

Reich rileva come in un primo tempo, nel dicembre del 1917, Lenin emetta un decreto che toglie al marito la propria potestà sulla famiglia, riconoscendo invece alle donne sia la libertà economica e sessuale sia il diritto di scegliere il proprio nome e la propria residenza. Il matrimonio è trasformato in un evento puramente laico, eliminando così il potere della Chiesa, e la struttura della famiglia è ulteriormente indebolita dall'istituzione di un'avanzata legislazione sul divorzio, che consente lo scioglimento consensuale del matrimonio. Quanto all'educazione dei bambini, questa deve diventare un compito collettivo.

La scuola che più colpisce Reich durante la sua visita in Unione Sovietica alla fine degli anni Venti è la «casa» psicoanalitica per bambini di Vera Schmidt a Mosca. La scuola, fondata nel 1921, è definita da Reich

il primo tentativo nella storia della pedagogia di dare un contenuto pratico alla teoria della sessualità infantile. Il processo di socializzazione non sarebbe quindi derivato da un criterio moralistico (incomprensibile per il bambino e funzionale solo agli interessi dell'adulto), ma dall'effettiva vita sociale dei bambini. Nella scuola di Vera Schmidt gli insegnanti non esprimevano approvazione, riprovazione o giudizi sul comportamento dei bambini; non erano consentite impetuose manifestazioni di affetto come abbracciare e baciare i bambini, in quanto rappresentavano solo un mezzo per gli adulti di esternare la propria sessualità insoddisfatta. In assenza di un criterio moralistico e di misure disciplinari, non era necessario «rabberciare con i baci il male che si è fatto con le sberle»<sup>22</sup>.

Reich è completamente d'accordo nel lasciare che i bambini realizzino la propria socializzazione in una comunità di loro pari, in quanto ciò li sottrae al potere di una famiglia che insegna al bambino a imitare le figure autoritarie del padre e della madre. Al contrario, nella comunità infantile l'individuo impara ad agire in base ai propri bisogni e ad auto-regolarsi. Reich trova un supporto a queste tesi nello studio dell'antropologia. Nelle isole Trobriand (uno degli esempi di cultura sessuale non repressiva che preferisce), ai bambini viene accordata una considerevole libertà e indipendenza dall'autorità dei genitori: questi possono rimproverare o convincere con le buone i propri figli, ma non possono mai impartire un ordine o trattarli diversamente da come trattano un loro uguale. Uno dei risultati più importanti di questa libertà è la capacità dei bambini di formare una propria comunità indipendente. Nel corso della giornata, i bambini delle Trobriand possono rimanere con i loro genitori o unirsi ai propri amici in una repubblica in miniatura. Questa comunità nella comunità funziona in base ai propri bisogni e desideri, costituendo insieme un modo non autoritario di socializzazione e un mezzo di resistenza collettiva agli adulti<sup>23</sup>.

Tra gli abitanti delle Trobriand, come tra gli allievi della scuo-



la di Vera Schmidt, l'elemento più importante dell'auto-regolazione è la libertà sessuale. Nella «casa» psicoanalitica non viene dato alcun giudizio morale sulle attività sessuali e ai bambini si insegna a considerarle come ogni altra funzione del corpo. Essi sono assolutamente liberi di soddisfare tra loro la propria curiosità sessuale, ispezionandosi l'un l'altro e guardandosi nudi. Questa auto-regolazione degli impulsi sessuali evita la paura sessuale e la più generale paura del piacere che portano allo sviluppo di un individuo corazzato e autoritario, il quale non può dare né ricevere piacere<sup>24</sup>.

Una libertà e un senso comunitario come quelli della «casa» psicoanalitica sono fondamentali per qualsiasi significativo e reale cambiamento sociale. Scrive Reich: «La storia della formazione delle ideologie dimostra che ogni sistema sociale, consciamente o inconsciamente, fa uso dell'influenzabilità dei bambini per ancorarsi nella struttura umana»<sup>25</sup>. Il tipo di educazione sessuale è, per esempio, direttamente correlato con il modo di funzionare in campo economico: una sessualità auto-regolata porta al lavoro produttivo spontaneo e volontario; la repressione degli istinti porta invece al lavoro-dovere. È nell'ambito di questo dibattito che Reich solleva il tradizionale dilemma radicale se il bambino debba essere o no indottrinato nelle credenze rivoluzionarie.

Il modo in cui viene formulata la questione è stabilire come una società autogestionaria e non autoritaria possa riprodursi nei suoi figli. Ci sono due modi possibili di affrontare il problema: uno è di indottrinare con «gli ideali rivoluzionari anziché con quelli patriarcali»; l'altro è di rinunciare all'indottrinamento rivoluzionario e di puntare a formare nel bambino «una struttura tale che reagisca di per sé in modo collettivo e accetti la generale atmosfera rivoluzionaria senza ribellarsi»<sup>26</sup>. Naturalmente Reich è favorevole alla seconda tesi, poiché il significato reale di un'ideologia è determinato dalla struttura caratteriale dell'individuo. Una filosofia sociale rivoluzionaria potrebbe sfociare in totalitarismo se propagandata e praticata da personalità autoritarie.

La cosa più importante per una società autogestita è assicurarsi di aver neutralizzato i tratti caratteriali autoritari.

Nell'ultimo capitolo de *La rivoluzione sessuale*, Reich indica i passi che andrebbero fatti per dare protezione sociale e giuridica alla sessualità infantile e adolescenziale. La sua proposta è di fondare istituzioni modello per l'educazione collettiva, che costituirebbero i nuclei di un nuovo ordine sociale; tali istituzioni dovrebbero funzionare in modo simile alla scuola di Vera Schmidt e proseguire nella ricerca scientifica per modificare e migliorare le tecniche adottate. Reich propone inoltre di distribuire a livello di massa i mezzi anti-concezionali, affermando che «è inevitabile il ripetersi del catastrofico fallimento della rivoluzione sessuale in Unione Sovietica se non si risolve il problema di uno spazio accessibile agli adolescenti e a chi non è sposato». Problema che a suo avviso potrebbe essere risolto mettendo a disposizione spazi pubblici dedicati e affidando al governo il compito di convincere la popolazione che tutti dovrebbero avere a cuore una generale felicità sessuale. In aggiunta a questi cambiamenti, Reich ipotizza anche una vasta rete di istituti sessuologici che dovrebbero diffondere tra le masse le informazioni sessuali in modo chiaro e diretto. Bambini e adolescenti sarebbero così protetti contro l'instaurarsi della paura del sesso e dei sensi di colpa di origine sessuale.

La società ideale per una struttura caratteriale auto-regolata è, secondo la definizione reichiana, una democrazia del lavoro, una società in cui il popolo è in grado di affrancarsi dalla sua dipendenza dalle istituzioni politiche e in cui l'organizzazione sociale è interconnessa all'attività lavorativa. Secondo Reich, la politica e i partiti politici sono meccanismi irrazionali funzionali al potere personale e alla subordinazione. L'irrazionalità sociale della politica è evidenziata dal fatto che la società ha concesso agli uomini politici la possibilità di esercitare il loro potere anche in ambiti in cui non hanno alcuna competenza. Il potere dei politici diventa così analogo a quello dei mistici: «Un uomo politico è in grado di ingannare milioni di persone promettendo, per esempio, di in-

staurare la libertà senza doverlo effettivamente fare. Nessuno esige la prova della sua competenza o dell'attuabilità delle promesse fatte». In questo senso, la politica ha la stessa funzione della religione e ne rappresenta in effetti un sostituto: il mistico, come il politico, «può instillare nelle masse la credenza che vi sia una vita dopo la morte senza aver bisogno di portare l'ombra di una prova»<sup>27</sup>.

In una democrazia del lavoro auto-regolata, l'irrazionalità della politica verrebbe rimpiazzata da organismi radicati nella realtà lavorativa. Non sarebbe più necessario ricorrere a strutture governative o politiche per organizzare un sistema ferroviario o per dirigere un sistema postale, in quanto gli organismi relativi sarebbero diretta espressione dell'esigenza sociale di avere un sistema di trasporti e di comunicazione. Le persone con struttura caratteriale auto-regolata, anziché essere dominati dall'irrazionalità politica, esigeranno organismi sociali funzionali a un bisogno e in grado di fornire un mezzo razionale per realizzare quel particolare compito.

Questa visione è palesemente simile alla tradizionale visione anarchica: la fine della politica e la restituzione del potere al popolo. Il fondamentale contributo di Reich a questa ricerca è stato di mettere in luce l'importante correlazione tra personalità e struttura sociale, che ci porta avanti di un altro passo lungo la strada tracciata dalla rivendicazione stirneriana di possesso di se stessi e dalla concezione freiriana di una consapevolezza sperimentale della realtà sociale. Sostanzialmente, Reich afferma che un'atmosfera di libertà contribuisce a creare una personalità che richiederà una libertà sempre maggiore. Allo stesso modo, la capacità di dare amore e piacere dipende dalla capacità di provare amore e piacere. Qualsiasi tipo di repressione diminuisce non solo il proprio piacere, ma anche la capacità di dare amore e rendere altri felici. Per Reich, non è possibile alcun compromesso su questo punto: se si vuole una società auto-regolata e individui non sadici, si devono crescere i bambini in un'atmosfera libera da ogni repressione morale, da ogni controllo autoritario e dalla paura del piacere.

Alla fine degli anni Quaranta, Reich scrive *The Murder of Christ (L'assassinio di Cristo)*. La raffigurazione reichiana di Cristo è la sua definizione più poetica della personalità auto-regolata, libera, disponibile all'amore e spontanea. A uccidere Cristo è stato «l'uomo corazzato» (*sic*), che ha trasformato il suo messaggio in una religione mistica e repressiva. Cristo aveva parlato in maniera chiara e diretta, se il suo messaggio è diventato misterioso, è solo perché gli individui «corazzati» non erano in grado di comprenderlo. E Cristo doveva esserne consapevole quando citava Isaia:

E infatti sentirete ma non capirete, vedrete ma non comprenderete. Per questo il cuore della gente si è ottenebrato, e le loro orecchie sono stanche di sentire e hanno chiuso i loro occhi, altrimenti dovrebbero vedere con i loro occhi, sentire con le loro orecchie e capire con il proprio cuore, e rivolgersi a me per guarirli (Matteo 13: 14, 15).

Scrive Reich: «È questa la CORAZZA: no, essi non sentono, né vedono, né provano con i loro cuori ciò che vedono, sentono e comprendono». Cristo è dunque il simbolo della capacità di amare e di dare piacere in un mondo che non è ancora stato derubato della gioia; egli è capace di muoversi nel flusso dell'esistenza e di fare della propria vita una pura dichiarazione di amore. Per Reich, «l'espressività di Cristo ha le qualità di un prato alle prime luci di un mattino di primavera. Non la si può vedere, ma la si sente con tutto se stesso, se non si è appestati». È l'individuo che ha innalzato una corazza, il «fascista rosso», il «piccolo-borghese sentimentale», che non è capace di percepire questa radiosità. Un mondo basato sulla democrazia del lavoro e sulla libertà sessuale sarebbe invece popolato da persone che agiscono come Cristo:

[Cristo] può ridere e gridare di gioia. Non conosce limiti all'espressione del suo amore; nel darsi agli amici, non perde una briciola della sua dignità naturale. Quando cammina sul terreno, i suoi piedi

si appoggiano pienamente al suolo, come se dovessero mettervi radici a ogni passo, per staccarsene di nuovo e di nuovo rimettere radici<sup>28</sup>.

Neill aveva espresso e messo in pratica le sue concezioni pedagogiche molti anni prima di incontrare Reich nel 1937. Negli anni di amicizia che seguono questo primo incontro, Reich elabora una concezione psicologica che trova riscontro in molte delle idee di Neill e che influenzano il tipo di approccio educativo auto-regolato praticato a Summerhill, la scuola fondata da Neill. Nel corso del ventesimo secolo, questa è diventata il simbolo del movimento a favore delle Free Schools e ha indubbiamente influenzato lo sviluppo di questo movimento negli Stati Uniti, all'inizio degli anni Sessanta, tanto che «scuola libera» assume infine il significato di scuola tesa a sviluppare una struttura caratteriale auto-regolata negli individui.

Prima di incontrare Reich, Neill asseriva di essere stato influenzato da un gran numero di persone, compresi Alfred Adler, Sigmund Freud e Homer Lane, e ammetteva di non aver mai studiato in maniera approfondita la psicologia, ma di aver messo insieme quelle tesi psicologiche che avevano un significato per lui. Le sue prime convinzioni filosofiche erano quindi un miscuglio di esperienza pratica e di psicologia freudiana volgarizzata. Negli anni Venti, il suo sogno è di diffondere in tutto il mondo l'idea di scuola libera: scrive persino a Henry Ford, proponendogli di far costruire nella sua fabbrica roulotte scolastiche. È solo negli anni Trenta che Neill arriva a una comprensione critica dell'economia nella società capitalista, e sarà proprio questa combinazione di Freud e di analisi politico-economica radicale a fare di Summerhill un luogo cruciale per la pedagogia radicale del ventesimo secolo.

Nel fondare e far funzionare Summerhill, Neill si propone di forgiare uno strumento in grado di salvare il mondo dalla criminalità, dalla disperazione e dall'infelicità. All'inizio la sua attività

va inquadrata all'interno di quel senso di sconfitta e di disillusione che investe l'Europa dopo la prima guerra mondiale. Come scrive negli anni Venti: «La nostra pedagogia, la nostra politica, la nostra economia avevano portato alla Grande Guerra; la nostra medicina non aveva eliminato le malattie; la nostra religione non aveva abolito l'usura e il furto». La causa prima dei problemi sociali, e in particolare di quelli connessi all'educazione dei bambini, a suo avviso risiede nella repressione degli impulsi naturali. Come dichiara apertamente in *The Problem Child (Il fanciullo difficile)*: «Credo che sia l'indottrinamento morale a rendere cattivo un ragazzo. Ho potuto rilevare che quando spazzo via l'istruzione morale ricevuta, il ragazzo cattivo diventa automaticamente buono»<sup>29</sup>.

Secondo Neill, gli individui si trovano spesso in uno stato conflittuale tra la «forza vitale» che fa parte della propria natura e il sé plasmato dai precetti morali: ogni azione va vista in termini di tensione tra queste due componenti. L'educazione basata sui precetti morali tende a produrre il suo opposto: per esempio, una madre che cerca di reprimere l'egoismo del bambino otterrà certamente un bambino egoista; o ancora, una persona dedita al furto ha un comportamento che verosimilmente deriva da una morale repressiva impartita durante la fanciullezza. Identificando nell'esistenza di un'autorità morale e della coscienza l'origine dei problemi sociali, Neill prosegue nella tradizione di anarchici come Max Stirner. In un dialogo immaginario con la «Signora Moralità», si rivolge a questa figura simbolica dell'autorità dicendo: «Sono convinto che ci sarebbe più onestà nel mondo se si abolissero i poliziotti [...]. È la legge che fa il delitto»<sup>30</sup>.

Alla fine degli anni Quaranta, quando risiede nell'istituto di Reich nel Maine, Neill inizia a riscrivere e condensare i suoi precedenti lavori, affermando: «Mi sono seduto per rileggerli e mi sono accorto, con un certo orrore, che sono superati»<sup>31</sup>. L'intrecciarsi delle sue idee precedenti con il pensiero reichiano non presenta difficoltà. La convinzione che la morale produca ostilità, aggressività e infelicità riceve un'ulteriore conferma dai

concetti reichiani di corazza caratteriale e di paura del piacere. Il primo punto sul quale concordano è ovviamente che la possibilità di un mondo privo di ostilità e aggressività dipende da una totale libertà del bambino. Neill riporta che Reich lo rimprovera spesso di non spingersi abbastanza avanti, sino a favorire i rapporti sessuali tra adolescenti a Summerhill. «Gli ho ben detto» aggiunge Neill, «che permettere una completa vita sessuale agli adolescenti significherebbe far chiudere la mia scuola non appena il governo ne avesse notizia»<sup>32</sup>.

La sola idea che Neill non modifica è la distinzione tra libertà, permissivismo e licenza in una scuola libera. Libertà significa essere liberi dagli insegnamenti etici, e non avere il diritto di fare qualsiasi cosa. Rispondendo alla domanda di cosa farebbe se un bambino piantasse chiodi in un pianoforte, Neill afferma: «Non ha alcun valore allontanare il bambino dal piano finché non lo si rende cosciente di cosa significhi piantarvi chiodi». In altre parole, sostiene che è possibile impedire a una persona di fare un dato atto senza che questo assuma la forma di una punizione moralistica. Un altro esempio dato da Neill è quello di un bambino che lascia un attrezzo sotto la pioggia: in questo caso la pioggia è sì dannosa all'oggetto, ma non eticamente *buona* o *cattiva* in senso astratto. Dare la libertà al bambino significa quindi dargli la possibilità di crescere senza un'autorità morale interiorizzata o coscienza<sup>33</sup>.

Il concetto di libertà in Neill è molto simile all'idea stirneriana di possesso di se stessi: «Non è facile dare al bambino la libertà. Significa rifiutarsi di insegnargli non solo la religione ma anche la politica o la coscienza di classe». Libertà è il diritto di avere e di scegliere i propri ideali e le proprie credenze. La funzione di una scuola libera è dunque di dare a questo concetto la necessaria forma istituzionale. E Summerhill riflette la dichiarazione fatta da Neill già negli anni Venti: «Nessun uomo è abbastanza buono da trasmettere a un altro i propri ideali»<sup>34</sup>. Una scuola libera deve quindi essere un luogo dove l'individuo può esplorare e scegliere i propri ideali.

Negli anni Trenta, Neill comincia a collegare le proprie convinzioni pedagogiche con il pensiero politico. Nel 1935, per esempio, una rivista inglese pone a Neill e ad altri due dirigenti scolastici alcune domande che riguardano l'obbedienza e l'autorità nel processo educativo. In particolare, viene loro domandato in che misura il libero sviluppo dell'individuo interferisca con gli interessi dello Stato e quanto il desiderio di libertà si possa combinare con il senso di responsabilità. I due dirigenti della scuola pubblica evidenziano, in termini genericamente liberali, gli sforzi messi in campo a favore della cooperazione e del senso di responsabilità nei confronti dello Stato. Neill risponde invece che nel contesto esaminato lo Stato è espressione di un sistema capitalista che dà più importanza all'istinto del possesso che non all'istinto della creazione. In questo Stato, aggiunge, «non c'è speranza che l'amore creativo sostituisca l'amore possessivo. Solo in una qualche forma di socialismo, la libertà, l'amore e l'educazione hanno una qualche possibilità». La sua risposta al quesito posto dipende dunque dalla natura dello Stato: se lo Stato è capitalista e autoritario, allora il libero sviluppo dell'individuo si scontrerà con i suoi interessi; al contrario, «il libero sviluppo dell'individuo non si scontrerà con gli interessi dello Stato se quest'ultimo è giusto, umano e basato sull'amore»<sup>35</sup>.

Nel 1939, Neill pubblica *The Problem Teacher*, affrontando in modo dettagliato il rapporto che inizia a vedere tra tipo di sistema scolastico e tipo di sistema politico-economico. Nel libro dichiara apertamente che «la scuola statale deve produrre una mentalità servile, perché solo questa mentalità può impedire che il sistema vada a pezzi». E avanza l'ipotesi che esista un legame diretto tra il metodo di controllo hitleriano e un sistema educativo che produce docili *yesmen*, ovvero subordinati consenzienti. La sua tesi segue nelle linee generali il modello della tradizionale critica radicale a un sistema scolastico funzionale agli interessi dello Stato: in Italia e in Germania, il sistema scolastico nazionale significa fascismo; in Gran Bretagna significa invece preparare



ogni nuova generazione a conformarsi all'economia capitalista. Qui la scuola non solo produce una mentalità servile, ma inoltre deruba la classe lavoratrice di una leadership efficace: argomento, questo, che va considerato come una delle critiche più importanti allo sviluppo della scuola media superiore in Gran Bretagna e negli Stati Uniti. Scrive Neill:

Nell'istruzione pubblica [...] il tocco da maestro è rappresentato dalla scuola media superiore, quella che trasforma i figli della classe lavoratrice in «colletti bianchi», ovvero impiegati, insegnanti, medici e altri professionisti. Così si derubano i lavoratori dei loro uomini e delle loro donne migliori<sup>36</sup>.

Da questo momento la critica di Neill alla scolarizzazione comincia a riflettere in parte l'influenza di Reich. La famiglia, sostiene, è uno Stato in miniatura, ed è proprio perché contribuisce a questo addestramento all'obbedienza che ogni Stato le attribuisce tanta importanza. Ma Neill fa fare un rilevante passo avanti alla tesi reichiana, insistendo sul fatto che il potere della scuola consiste nel riprodurre il modello di vita familiare: «In teoria si potrebbe pensare che la scolarizzazione sia un antidoto all'influenza della famiglia. Ma non è così: è una proiezione della vita familiare». E continua tracciando un parallelo tra il padre, ovvero il capofamiglia, e l'insegnante, a capo di una famiglia di quaranta o più allievi. Anzi, nella scuola la situazione può essere persino peggiore che in famiglia, perché l'insegnante non prova necessariamente quell'affetto che la maggior parte dei padri sente per i propri figli. Nella scuola l'aspetto ostile della figura paterna viene accentuato nella figura dell'insegnante: «E questo è particolarmente vero per l'insegnante che ama la disciplina, poiché non ha affetto da offrire, ma solo odio»<sup>37</sup>.

Tuttavia, un tale attacco alla famiglia e alla scuola non implica l'abolizione di queste istituzioni, ma una loro trasformazione attraverso il diffondersi di scuole sul tipo di Summerhill. Nel

1944, Neill esprime la speranza che possa nascere uno Stato socialista e con esso un sistema educativo nazionale in forma di collegi residenziali: «Tengo a precisare che questo tipo di scuola sarebbe una scuola libera basata sull'autogestione e sull'auto-terminazione di ogni singolo bambino; mi raffiguro, cioè, una nazione di tante Summerhill». Il diffondersi di questo tipo di scuola non eliminerebbe la famiglia, ma fornirebbe al bambino un modo per sfuggire al ristretto ambito della famiglia nucleare. La famiglia ristretta, afferma Neill, non è adatta al bambino, non solo perché è autoritaria, ma anche perché è soffocante in quanto priva di ampi rapporti comunitari. In scuole come Summerhill, il bambino non solo si sottrarrebbe all'autorità familiare, ma godrebbe inoltre della stimolante compagnia di un gran numero di persone che praticano l'autogestione. Neill deve ammettere a malincuore che la maggior parte delle persone non sarebbe d'accordo con le sue idee: «Per lo più, la gente crede nella disciplina [per gli altri] e ritiene che un bambino debba essere trattato come un albero da frutta, da potare periodicamente»<sup>38</sup>.

Lungo tutta l'esistenza di Summerhill, Neill ha fermamente sostenuto che la libertà è l'unica cura per la gran parte dei «bambini difficili». Ma proprio come Reich, si arrovella per capire come sia attuabile una terapia di massa. Negli anni Quaranta arriva alla conclusione che l'analisi non è necessariamente una tecnica terapeutica: la semplice *pratica* della libertà è il vero strumento terapeutico. Chiunque può aiutare i bambini difficili, a patto che capisca e creda nella libertà. Al pari di Reich, Neill arriva alla conclusione che una terapia radicale non comporta il trattamento del singolo paziente, bensì la rimozione delle condizioni sociali che lo hanno condotto a essere represso.

È dal punto di vista della terapia radicale che Neill critica l'orientamento generale della teoria freudiana. Il fallimento della maggior parte dei seguaci di Freud, afferma, è dovuto alla loro riluttanza a legarsi a un qualche movimento sociale: «La psicoanalisi non si è agganciata a niente. Sa che il complesso

nei confronti del padre è un male, e tuttavia non dà inizio ad alcuna campagna per eliminare la paura e l'autorità dalla scuola»<sup>39</sup>. Neill ammette che Summerhill non sarebbe esistita senza Freud, ma il suo successo, a fronte del fallimento di buona parte del movimento psicoanalitico, consiste proprio nell'aver gettato un ponte sull'abisso che divide la teoria dall'organizzazione sociale effettiva. Summerhill rappresenta quindi il tentativo di fondare un'istituzione che liberi la società dai problemi individuati dai teorici freudiani: in questo senso, Summerhill rappresenta una terapia sociale radicale.

Nel 1947, Neill si reca per la prima volta negli Stati Uniti, dove rimarrà per qualche tempo ospite dell'istituto di Reich nel Maine. Durante il suo soggiorno, Neill scrive *The Problem Family*, libro in cui afferma che il socialismo non basta ad assicurare la felicità e la libertà al genere umano. Riecheggiando le idee reichiane, scrive: «Io voglio il socialismo, ma anche l'economia sessuale, la nazionalizzazione, ma anche corpi liberi, perché se un corpo è libero, è probabile che anche la psiche lo sia»<sup>40</sup>. Neill rinnega le sue precedenti simpatie nei confronti dei movimenti socialisti e comunisti esistenti, così come rigetta le soluzioni basate sulla politica e sulla democrazia politica. Ciò che invece accetta è una reichiana democrazia del lavoro, dove individui auto-regolati rifiutano l'irrazionalità della politica e costituiscono organizzazioni sociali derivate dai bisogni e dai desideri. La vita libera di Summerhill diventa ora il prototipo di una democrazia del lavoro.

In *The Problem Family*, Neill ribadisce la convinzione, condivisa con Reich, che l'origine dei problemi nella nostra civiltà risiede nell'organizzazione della famiglia, ancora una volta collegata a quella dello Stato e della scuola. A suo avviso, la scuola è il diretto prodotto degli interessi di classe ed è utilizzata

per disciplinare i lavoratori in modo tale da castrarli simbolicamente per tutta la vita, con lo scopo di perpetuare i privilegi dei ricchi, che

non correranno più alcun pericolo con una classe subordinata evirata e senza forze per ribellarsi<sup>41</sup>.

Nella società moderna, il problema è scegliere tra una famiglia liberata o una non liberata. La prima è una famiglia in cui i bambini si sono affrancati dall'autorità interiorizzata cui conduce la disciplina morale, cosa che *può* accadere all'interno della struttura familiare. Scrive Neill: «In alcune famiglie, molti genitori si comportano così, e tanti di quelli che oggi sono ragazzi in futuro non sculacceranno mai il proprio figlio, non assumeranno un atteggiamento moralistico sul sesso, e non inculcheranno la paura di Dio»<sup>42</sup>. Questa libertà all'interno della famiglia si rifletterebbe a sua volta sulla scuola e sulla società in generale, implicando, per esempio, l'abolizione del matrimonio coercitivo e il consolidamento di un rapporto matrimoniale basato solo sull'affetto reciproco dei coniugi. La famiglia liberata, Summerhill e la democrazia del lavoro sono quindi aspetti tra loro collegati.

In conclusione, tanto per Reich quanto per Neill, l'educazione e l'allevamento dei bambini sono finalizzati a incoraggiare la crescita di individui liberi e auto-regolati. Entrambi non usavano la parola «libertà» nel senso liberale di libertà di fronte alla legge o di libertà politica, ma nel senso stirneriano di possesso di se stessi. Si è veramente liberi dall'autorità quando si è liberi dal senso di colpa. Reich e Neill aggiungono così una nuova dimensione alla pedagogia libertaria, fondando il problema della libertà sull'effettiva crescita psichica del bambino.

## Note al capitolo

1. Alexander S. Neill, *The Man Reich*, in Alexander S. Neill, Paul e Jean Ritter, Myron Sharaf, Nic Wool, *Wilhelm Reich*, The Ritter Press, Nottingham, 1958, p. 21.
2. Vedi Sigmund Freud, *Civilization and Its Discontents*, Hogarth Press, London, 1949 (trad. it.: *Il disagio della civiltà*, Bollati Boringhieri, Torino, 2012).
3. Wilhelm Reich, *The Discovery of the Orgone: The Function of the Orgasm*, Farrar Straus & Giroux, New York, 1970, p. 133 (trad. it.: *La biopatia del cancro: la scoperta dell'orgone*, SugarCo, Carnago, 1994).
4. *Ibid.*, p. 53.
5. Reich, *The Mass Psychology of Fascism*, cit., p. 19.
6. *Ibid.*, pp. 19-34.
7. Reich, *The Discovery of the Orgone...*, cit., pp. 114-130.
8. *Ibid.*, p. 124.
9. *Ibid.*, pp. 143-163.
10. *Ibid.*, p. 156.
11. *Ibid.*, p. 158.
12. *Ibid.*, p. 153.
13. Wilhelm Reich, *The Invasion of Compulsory Sex-Morality*, Farrar, Straus & Giroux, New York, 1971, p. 146 (trad. it.: *L'irruzione della morale sessuale coercitiva*, SugarCo, Carnago, 1994).
14. Wilhelm Reich, *The Sexual Revolution*, Farrar, Straus & Giroux, New York, 1962, p. 72 (trad. it.: *La rivoluzione sessuale*, Feltrinelli, Milano, 2000).
15. *Ibid.*, p. 77.
16. *Ibid.*, p. 79.
17. Reich, *The Mass Psychology of Fascism*, cit., pp. 32, 55-59.
18. *Ibid.*, pp. 68-74.
19. *Ibid.*, p. 61.
20. Reich, *The Sexual Revolution*, cit., p. XIV.
21. *Ibid.*, pp. 153-160.
22. *Ibid.*, pp. 240-247.
23. Reich, *The Invasion of Compulsory...*, cit., pp. 9-10.
24. Reich, *The Sexual Revolution*, cit., pp. 243-246.

25. *Ibid.*, p. 236.
26. *Ibid.*, p. 237.
27. Reich, *The Mass Psychology of Fascism*, cit., p. 377.
28. Wilhelm Reich, *The Murder of Christ*, Farrar, Straus & Giroux, New York, 1971 (trad. it.: *L'assassinio di Cristo: la peste emozionale dell'umanità*, SugarCo, Carnago, 1994).
29. Alexander S. Neill, *The Problem Child*, Robert McBride, New York, 1927, pp. 18-114 (trad. it.: *Il fanciullo difficile*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
30. *Ibid.*, p. 52.
31. Alexander S. Neill, *The Problem Family*, Hermitage Press, New York, 1949, p. 17.
32. Neill, *The Man Reich* pp. 24-25.
33. Neill, *The Problem Child*, cit., p. 100.
34. *Ibid.*, pp. 211, 231-232.
35. Alexander S. Neill, *Authority and Freedom in the School*, «The New Era», 16, 23, gennaio 1935, pp. 22-25.
36. Alexander S. Neill, *The Problem Teacher*, The International Press, New York, 1944, pp. 19-32.
37. *Ibid.*, p. 27.
38. Alexander S. Neill, *Hearts Not Heads in the School*, Herbert Jenkins, London, 1944, pp. 31-34.
39. *Ibid.*, p. 21.
40. Neill, *The Problem Family*, cit., p. 177.
41. *Ibid.*, p. 173.
42. *Ibid.*, p. 151.

## Liberare il bambino dall'infanzia

Wilhelm Reich e Alexander S. Neill si erano proposti di liberare il bambino dai confini morali della famiglia nucleare, ma non avevano preso in considerazione il problema di liberare il bambino dal concetto stesso di infanzia. Nelle soluzioni da loro proposte, il processo educativo sarebbe stato semplicemente trasferito dalla famiglia nucleare a un contesto comunitario, dunque mantenendo quella fase temporale definita infanzia e adolescenza in cui i minori, isolati dalle grandi forze politico-sociali che configurano la società, si trovano in uno stato di dipendenza. In un certo senso, Neill era rimasto prigioniero della concezione moderna di infanzia e adolescenza, convinto che abolire il controllo della famiglia nucleare imponesse di istituire un'altra forma di controllo. Le soluzioni adottate a Summerhill hanno infatti lasciato senza risposta due quesiti cruciali: se una pratica educativa collettiva non possa essere altrettanto (se non più) dannosa di quella esistente nella famiglia nucleare e se il problema costituito dalla famiglia nucleare non possa essere risolto semplicemente rompendo gli argini della moderna concezione

di infanzia e adolescenza. Forse, qualsiasi significativo concetto di libertà deve comprendere le azioni di bambini e ragazzi.

Uno dei modi di accostarsi al problema dei rapporti tra il bambino e la famiglia è di considerarli alla luce dell'evoluzione storica dei concetti di infanzia e adolescenza. Una delle principali tesi storiche a favore dell'emancipazione del bambino dalla famiglia nucleare e dal moderno concetto di infanzia la si trova nel classico contemporaneo di Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime (Padri e figli nell'Europa medievale e moderna)*. Tracciando l'evoluzione parallela dei concetti di infanzia, famiglia e scuola, Ariès sostiene che il concetto di infanzia è recentissimo nella cultura occidentale. Nel Medio Evo, appena tolto dalle fasce, il bambino veniva integrato nel mondo degli adulti, condividendone i giochi, la vita sociale e il modo di vestire. I bambini non venivano segregati, né considerati una categoria particolare. Analogamente, in questo periodo la famiglia non era un'unità mono-nucleare e al matrimonio non era attribuita una rilevanza particolare, rappresentando soprattutto un'istituzione economica atta a trasmettere alla famiglia nome e ricchezze. Molto più importante era invece la *comunità*, che costituiva il centro principale dell'attività sociale ed era la maggiore agenzia di socializzazione. Ed è in questa comunità, composta da persone di ogni età, che il bambino veniva integrato.

Dopo il Medio Evo, il concetto di bambino, l'importanza della famiglia mono-nucleare e il ruolo della scuola si sviluppano su linee parallele, rinforzandosi l'un l'altro. La scuola contribuisce a strutturare le varie fasi dello sviluppo infantile, insegnando oltretutto alla famiglia a rivolgere una speciale attenzione al benessere del bambino in quanto tale. Rimosso dalla comunità adulta, al bambino viene ora assegnato uno statuto particolare che comprende aspettative diverse e una vita sociale separata, mentre la famiglia comincia a definirsi come una piccola unità delimitata. Conclude Ariès:



Il mondo d'oggi è ossessionato dai problemi fisici, morali e sessuali dell'infanzia. [...] La famiglia e la scuola hanno entrambe contribuito a estraniare il bambino dalla società adulta [...]. Le premure della famiglia, della Chiesa, dei moralisti e dei governanti hanno privato il bambino della libertà di cui aveva goduto fino a quel momento tra gli adulti.

Prima dell'avvento della famiglia moderna, le relazioni sociali di un individuo avvenivano principalmente all'interno di una vasta comunità e ciò dava adito a un alto grado di socialità. Per converso, Ariès lega la tendenza moderna verso l'individualismo allo sviluppo della famiglia mono-nucleare, tanto da affermare: «Si è tentati di concludere che la socialità e il concetto di famiglia sono incompatibili e si sviluppano solo a spese l'una dell'altro»<sup>1</sup>. Quello che Ariès prospetta nel suo studio è che se vogliamo realmente cambiare questo modello di struttura familiare, dobbiamo al contempo sbarazzarci del concetto di infanzia e dell'idea che debbano esistere istituzioni finalizzate a conformare il bambino a una particolare concezione sociale e morale. Dobbiamo, cioè, abolire la scuola. Al suo posto, si dovrebbe invece lasciare spazio allo sviluppo del bambino in quanto *essere indipendente* e alla sua integrazione nella struttura sociale.

Studi recenti sull'evoluzione del concetto di cultura adolescenziale e giovanile hanno confermato questa interdipendenza tra famiglia, scuola e ben definite classi d'età, evidenziando però un aspetto del problema non sufficientemente considerato da Ariès e tale da avere implicazioni sostanziali per qualsiasi progetto futuro: gli effetti dell'organizzazione industriale sull'evoluzione del concetto di infanzia e adolescenza. Concetti che, come dimostrano questi studi, sono direttamente correlati al mutato valore di questi gruppi d'età all'interno del processo industriale. Nel diciannovesimo secolo, i figli delle classi subalterne costituivano una parte importante dell'offerta di manodopera per le fabbriche dei paesi a forte espansione industriale come gli Stati Uniti e la Gran Bretagna. I bambini di queste classi crescevano

perciò senza infanzia, nel senso che giovanissimi andavano a lavorare nelle fabbriche. Dal canto loro, i figli della classe media erano essenziali per sviluppare il ceto dei colletti bianchi e ciò richiedeva una preparazione scolastica specifica che implicava di sottrarli al mercato del lavoro e di mantenerli in uno stato di dipendenza dalla famiglia<sup>2</sup>.

Negli Stati Uniti, verso la fine del diciannovesimo secolo, un insieme di fattori provoca l'allontanamento dal mercato del lavoro di un numero sempre maggiore di bambini e adolescenti: in primo luogo, negli ambienti industriali maturava la convinzione che le trasformazioni tecnologiche non imponessero più la presenza dei bambini nelle fabbriche; in secondo luogo, i sindacati erano contrari al sotto-pagato lavoro infantile, temendo che abbassasse l'intero ventaglio salariale; in terzo luogo, si andava affermando una crescente domanda di colletti bianchi. Dagli anni Venti del secolo successivo, una produttività del lavoro ancora più marcata si rifletteva in un ulteriore ritiro dei giovani dal mercato del lavoro e in un maggior numero di iscritti alla scuola superiore. I giovani, semplicemente, non erano più necessari a un sistema economico che ora dipendeva prioritariamente dalle macchine.

Un effetto di queste trasformazioni è l'emergere del concetto di adolescenza, con una sua psicologia e un suo modello culturale, che a sua volta determina la nascita di ciò che viene definito il «problema giovanile». Se negli anni Venti il «problema giovanile» è visto come un aspetto dell'età del jazz, negli anni Trenta si parla di «generazione perduta», dopo la seconda guerra mondiale prende le forme del movimento Beat, e negli anni Sessanta si incarna negli Hippies e negli Yippies<sup>3</sup>.

Un'altra importante conseguenza di queste trasformazioni è stata di aumentare la dipendenza del minore dalla famiglia. Se la maggior parte della gente pensa che la scuola costituisca una minaccia per la famiglia nucleare, è in effetti possibile che sia vero il contrario. Allontanati dal mercato del lavoro e costretti

a frequentare la scuola, bambini e adolescenti dipendono infatti dalla famiglia per un periodo sempre più lungo. Dalla metà del ventesimo secolo, in molte famiglie americane questa dipendenza si è estesa fino agli anni dell'università. Un sistema scolastico così congegnato richiede perciò di mantenere la famiglia come luogo complementare alla scuola. Lungi dall'indebolire la struttura familiare, assumendosene alcune funzioni, la scuola probabilmente la rafforza a causa dell'accresciuta dipendenza dei bambini e dei giovani.

Sullo sfondo di queste considerazioni sull'evoluzione storica del concetto di infanzia e sulla dipendenza dalla famiglia nucleare, le pratiche educative collettive di Summerhill appaiono in una luce un po' diversa.

Primo: le pratiche educative collettive indeboliscono certamente la famiglia, dato che la responsabilità maggiore nell'allevamento del bambino passa a una comunità tipo Summerhill. Tuttavia, questo potrebbe non avere alcun effetto sull'organizzazione familiare se ai genitori venisse richiesto di pagare per il mantenimento e l'educazione del bambino sino all'adolescenza o anche oltre; una situazione peraltro non dissimile da quella di una qualunque famiglia del ceto medio che manda i propri figli in un collegio privato. In questo caso, infatti, la famiglia continuerebbe a essere necessaria, in quanto istituzione giuridica ed economica, sino a quando il minore non arrivi allo stadio, socialmente definito, della maggiore età. La scuola può quindi indebolire la famiglia solo se i genitori perdono qualsiasi responsabilità giuridica ed economica verso il bambino quando è ancora in tenera età.

Secondo: le pratiche educative collettive hanno un'influenza notevole sul ruolo sociale delle donne. Liberata dal lungo periodo di responsabilità nell'allevamento del bambino, le donne hanno ora la possibilità di accedere al mercato del lavoro a con-

dizioni più paritarie con gli uomini. Non a caso la liberazione della donna rappresenta per Reich e per Neill un momento fondamentale e costituisce uno dei motori principali che caratterizzano l'attuale sviluppo delle pratiche educative collettive, come gli stessi asili nido. Ma di nuovo, tutto ciò ha senso solo se la madre è assolta da ogni responsabilità giuridica ed economica verso il bambino.

Terzo: le pratiche educative collettive emancipano il bambino dalla famiglia, ma non dalla dipendenza insita nel concetto stesso di infanzia, che sia dipendenza verso la comunità, verso la scuola o verso lo Stato. Una situazione non priva di una certa ironia: secondo Ariès, infatti, l'emergere del concetto di infanzia è un elemento cruciale nella costruzione della famiglia moderna, e tuttavia l'educazione collettiva attacca la famiglia senza mettere al contempo in discussione uno dei fattori più importanti che ne hanno determinato l'esistenza.

Da questo punto di vista, l'educazione collettiva potrebbe risultare più vantaggiosa per i genitori che per il bambino. Naturalmente, una delle speranze di Reich e di Neill è che, una volta liberati i ragazzi dagli schemi morali della famiglia, essi arrivino a maturare una struttura caratteriale non autoritaria. Ma il punto fondamentale è se ciò accade effettivamente. Se l'educazione collettiva viene posta sotto il controllo statale e indirizzata verso gli obiettivi tradizionali della scuola pubblica, è inverosimile che possa accadere. I dubbi in merito sono confermati da studi recenti sui metodi di educazione collettiva dei kibbutzim israeliani. Il kibbutz non solo rappresenta il concreto tentativo di risolvere i problemi della famiglia e della parità femminile attraverso una pratica collettiva, ma è anche in grado di fornire una buona raffigurazione delle dinamiche correlate, dalla quale si può dedurre che talune soluzioni basate su un'educazione collettiva possono sfociare in una personalità non ribelle e totalmente conformista nei confronti del gruppo.

Il movimento dei kibbutzim è uno dei più importanti esperi-

menti del ventesimo secolo che abbia teso a sviluppare una società tendenzialmente egualitaria, fondando comunità agricole basate sul possesso collettivo dei mezzi di produzione e sul controllo democratico dal basso. In vista di questa uguaglianza economica e professionale, nei kibbutzim sono stati adottati metodi educativi comunitari, che hanno ridotto l'importanza della famiglia nucleare, anche per conseguire l'uguaglianza delle donne, liberandole dal peso dell'allevamento dei figli.

L'evoluzione di questo processo basato sull'interdipendenza tra uguaglianza della donna, trasformazione del modello familiare e pratiche educative comunitarie è stata analizzata per la prima volta negli Stati Uniti dall'antropologo Melford E. Spiro, agli inizi degli anni Cinquanta. Nel 1951, Spiro vive in un kibbutz che era stato fondato nei primi anni Venti da giovani ebrei di origine polacca che, provenendo dai movimenti giovanili europei, associavano a un romanticismo pastorale il rifiuto radicale dei tradizionali costumi ebraici. Grande rilievo veniva inoltre attribuito al rifiuto della vita urbana, a favore di un duro lavoro nella comunità agricola, e al tentativo di sostituire alla tradizionale famiglia ebraica un modo di vita cooperativo<sup>4</sup>.

Al momento della fondazione del kibbutz, una grande attenzione viene data all'uguaglianza delle donne. Il matrimonio perde la sua centralità e soprattutto il suo carattere coercitivo e i rapporti sessuali sono visti come una questione privata che non necessita di una sanzione da parte della comunità né all'inizio né alla fine. In pratica, un matrimonio viene annunciato dalla coppia con la richiesta di una camera comune e un divorzio con la richiesta di camere separate. Negli anni Cinquanta, il kibbutz diventa parte dello Stato di Israele e la nuova legge impone che ogni bambino, per ottenere i diritti civili, debba essere figlio di genitori sposati, per cui nel kibbutz si ricorrerà al matrimonio ufficiale in caso di gravidanze.

La convinzione iniziale è che riducendo l'importanza del matrimonio si sarebbe ridotta anche la dipendenza sociale ed eco-

nomica della donna. Viene così abolita la cerimonia nuziale per attestare l'abolizione della subordinazione giuridica delle donne agli uomini: la donna non prende più il nome del marito, né assume lo stato giuridico di «moglie», e il suo prestigio all'interno del kibbutz non è in alcun modo accresciuto dal fatto che il marito sia un gran lavoratore o un brillante leader. Grazie alla proprietà collettiva dei beni, la donna non è economicamente dipendente dall'uomo e anche la tradizionale divisione sessista del lavoro è cancellata, permettendo a uomini e donne di avere ruoli professionali simili.

Tuttavia, come rileva Spiro nel suo libro, l'ideale dell'uguaglianza femminile appare subito compromesso da quello che viene definito il «dramma biologico» delle donne. Nel corso degli anni, infatti, il lavoro comincia a essere attribuito in base al sesso, il che è dovuto in parte al carattere faticoso di alcuni lavori, ma in parte, cosa più significativa, al fatto che le donne incinte non possono lavorare a lungo nei campi e le donne in allattamento devono lavorare vicino all'asilo nido. Questo vuol dire che, via via che le donne sono costrette ad abbandonare la vitale attività agricola, il loro posto è preso dagli uomini. E infatti, nel kibbutz studiato da Spiro, l'88% delle donne lavorava nei servizi e la maggior parte di queste nel settore educativo e in lavanderia<sup>5</sup>.

Di pari passo con la diminuita importanza del matrimonio, si procede a una riduzione delle tradizionali funzioni della famiglia, che vengono collettivizzate. Un passo importante è, per esempio, l'istituzione di mense comunitarie: all'ora dei pasti – un'occasione che tradizionalmente rappresenta il momento unificante della famiglia – le persone non si disperdono più nei vari nuclei familiari. E in effetti il tradizionale pasto familiare rappresenta tutti quei valori che i membri del kibbutz rigettano, con il padre, il patriarca della famiglia, che se ne sta seduto a capotavola mentre la donna adempie al suo ruolo subordinato servendogli il cibo. Nelle mense collettive, invece, uomini e donne condividono sia il cucinare sia il rigovernare e il pasto si trasforma così da fatto

familiare a fatto comunitario, dato che anche i bambini mangiano nelle loro mense separate.

La preminenza della famiglia viene erosa anche dall'educazione comunitaria dei bambini. In quel particolare kibbutz, l'educazione comunitaria aveva inizio quattro giorni dopo la nascita, non appena madre e bambino erano dimessi dall'ospedale. Già a quell'età il bambino entra a far parte della «società dei bambini», nella quale rimarrà sino al conseguimento del diploma e alla sua nomina a membro adulto del kibbutz. Crescendo, il bambino va a vivere in diverse «case». Il nido si occupa di un massimo di sedici piccoli in un'età compresa tra i quattro giorni e l'anno circa ed è gestito da una puericultrice e da tre assistenti scelti tra tutti i membri della comunità. Ai genitori non viene consentito di portare i bambini nelle proprie camere fino a quando non compiono sei mesi, e dunque la maggior parte dei bisogni personali del bambino è soddisfatta dalle puericultrici. Di fatto, i bambini stanno con i genitori solo quando devono essere allattati o durante le visite dei genitori al nido, nei pomeriggi feriali o al sabato. Raggiunti i sei mesi, i bambini possono lasciare il nido un'ora al giorno per stare a casa dei genitori; a un anno di età si arriva alle due ore giornaliere e i bambini passano dal nido alla Toddlers House. Qui passano sotto la direzione di una nuova puericultrice e vengono gradualmente educati al controllo delle funzioni intestinali e a mangiare da soli, e inoltre imparano a giocare con altri bambini della stessa età. Nella Toddlers House, la dimensione del gruppo è di circa otto bambini. Verso i quattro-cinque anni, i bambini lasciano questo gruppo ed entrano nel Kindergarten. Qui la comunità infantile aumenta fino alle sedici unità ed è questo il gruppo sociale in cui il bambino rimarrà sino alla fine della scuola media superiore.

I bambini non sono quindi allevati in famiglia, ma in una comunità di coetanei: vivono in dormitori e a parte le due ore al giorno passate con i loro genitori condividono tutto il resto del tempo con i loro coetanei, senza rilevanti differenziazioni in

base al sesso. Bambini e bambine condividono le stesse docce, gli stessi gabinetti e le stesse camere, vengono abituati a fare insieme ogni attività e a vedere gli uni i corpi delle altre. Le questioni sessuali sono discusse abbastanza apertamente, senza cercare di nasconderle, anche se l'attività sessuale vera e propria viene scoraggiata sino a che l'individuo non diventa membro adulto del kibbutz<sup>6</sup>.

L'importanza del processo educativo attuato nei kibbutzim sta proprio in questo tentativo cosciente di tutelare l'uguaglianza femminile eliminando la preminenza della famiglia nucleare nell'allevamento dei figli. L'obiettivo è quello di garantire questa uguaglianza attraverso un'educazione comunitaria che pratichi la parità sessuale e abolisca il ruolo sociale della madre.

Il tipo di domanda che ci si deve porre nei confronti di una pratica educativa di questo genere riguarda gli effetti psicologici che derivano dal crescere in una comunità di coetanei. Che cosa implica, in termini di potere e di rapporto con l'autorità, questo modo di allevare il bambino? Il tipo di effetti psicologici propri dell'educazione praticata nei kibbutzim è stato studiato da un gran numero di esperti<sup>7</sup>. Probabilmente, lo scritto più importante sulla relazione tra pratica educativa e struttura sociale è *The Children of the Dream (I figli del sogno)* di Bruno Bettelheim.

Secondo Bettelheim, una delle conseguenze più importanti dell'educazione collettiva è la nascita di un Super-io collettivo, di una coscienza collettiva, cioè di quello che Max Stirner aveva definito il «fantasma» dell'autorità interiorizzata. A suo avviso, questa evoluzione all'interno del kibbutz ha implicazioni notevoli anche per le altre culture occidentali. Nel kibbutz, la fonte del Super-io non sono più i genitori ma la «società dei bambini», e questo è esattamente l'orientamento rilevabile in molte società occidentali, come gli Stati Uniti, dove i genitori svolgono una funzione decrescente mentre aumenta l'importanza del gruppo di coetanei. E infatti scrive: «Se continua questa tendenza, anche nella nostra società il Super-io può arrivare a fondarsi sempre più



su una morale derivata dall'esigenza di cooperare con il gruppo di coetanei, come è già verificabile nel kibbutz»<sup>8</sup>.

Per Bettelheim, il Super-io derivato da un gruppo di pari è meno opprimente, più familiare, ma altrettanto ineludibile. Nelle famiglie del ceto medio, l'origine dell'autorità sono i genitori, appoggiati da altre figure autoritarie come il poliziotto o Dio. Nel kibbutz, il Super-io è il prodotto delle esigenze collettive e raramente viene percepito come una minaccia. Qui l'individuo, essendo parte del gruppo di coetanei, partecipa direttamente alla formazione del proprio Super-io. E poiché l'io individuale concorre a formare il Super-io, la tendenza alla scissione tra i due e allo svilupparsi di conflitti si manifesta più di rado. Si determina anche un minore senso di colpa e paura, perché accettare le richieste del Super-io significa accettare le richieste della comunità. In talune società, la morale, particolarmente la morale sessuale, impone esigenze che non hanno corrispondenza con la vita reale della comunità, mettendo l'individuo in una posizione conflittuale. Con il Super-io collettivo si determinano invece meno conflitti perché le esigenze del Super-io riflettono le esigenze dell'ambiente circostante.

Le argomentazioni di Bettelheim suggeriscono l'ipotesi che l'abolizione della famiglia nucleare può dare risultati positivi in termini di riduzione dei conflitti emozionali individuali, ma per contro può portare a forme di controllo molto più efficaci. I bambini del ceto medio possono sfuggire ai propri genitori, «tenerli a distanza», mentre i bambini del kibbutz non sfuggono mai agli occhi vigili dei loro coetanei; anzi, nel kibbutz l'individuo diventa *parte* del sistema di controllo. Puntualizza Bettelheim: «È impossibile sfuggire a un sistema di controllo di cui siamo, in modo abbastanza cosciente, parte». Per il bambino del kibbutz, «gli imperativi risultano ancora più inevitabili, perché non si trova mai una voce di dissenso che sostenga i propri dubbi»<sup>9</sup>. Crescere in una comunità infantile rende dunque difficile scindere il proprio io da quello del gruppo.

Nel kibbutz vengono concessi poco spazio e importanza ai sentimenti e alle emozioni personali e solo raramente i bambini possono stare soli e fuori dal controllo del gruppo. Secondo Bettelheim, «le sanzioni del gruppo risultano molto più efficaci perché, non essendoci modo di sfuggirgli, non ci si può neppure sottrarre alla sua sanzione»<sup>10</sup>. E se comunque si tenta di opporsi alle richieste del gruppo, non si trovano valori diversi che appoggino questa rivolta, né ambiti in cui è possibile sottrarsi ai valori espressi dal gruppo. Crescere in una comunità di bambini, consente perciò ben poche opportunità di riconoscersi in quanto entità separata dal gruppo.

I bambini del kibbutz mostrano inoltre una certa uniformità emozionale e una certa incapacità a esprimere sentimenti ed emozioni profondi, cosa che Bettelheim collega al processo educativo collettivo. In primo luogo, perché il gruppo dà pochissimo spazio e rare occasioni per sperimentare emozioni individuali o emozioni intimamente condivise solo con uno o due amici: di nuovo, l'esperienza personale non viene favorita. Secondo Bettelheim, nel kibbutz

un'emozione condivisa con un'altra sola persona è una manifestazione di egoismo, proprio come qualsiasi altra cosa posseduta privatamente. In nessun altro posto meglio che nel kibbutz ho potuto verificare il grado di correlazione esistente, negli strati profondi della psiche, tra possesso privato ed emozioni personali<sup>11</sup>.

In secondo luogo, perché la vita di gruppo impone spesso la repressione di forti emozioni. Cosa particolarmente vera durante l'adolescenza, quando le relazioni sessuali nel kibbutz non sono ancora approvate, ma nel contempo ragazzi e ragazze dividono le stesse camere e gli stessi servizi igienici. Questa situazione provoca un alto grado di stimolazione sessuale e nello stesso tempo impone la repressione di quell'istinto. In terzo luogo, perché nell'educazione collettiva la portata e le possibilità stesse di

un'esperienza emotiva sono limitate. Il bambino, infatti, si sente nettamente più sicuro nel gruppo che nella famiglia nucleare. Nel kibbutz, il gruppo è il dio dal quale si dipende, mentre nella famiglia sono il padre e la madre: il bambino del kibbutz non teme mai quindi la possibile perdita della propria fonte di sicurezza. Secondo Bettelheim, la dipendenza dai genitori propria dei figli del ceto medio e la paura di perderli danno luogo a un processo di introiezione con il quale il bambino interiorizza i genitori come un modo per possederli. Questo processo di introiezione dà al bambino la capacità di assumere il ruolo degli altri e di ragionare sui diversi modi di vita. Quando ai giovani cresciuti nei kibbutzim si pongono domande come: «Quale pensi sarebbe la tua opinione sulla vita nei kibbutzim se tu fossi nato e cresciuto in una città?», si ricevono risposte del tipo: «Non sono cresciuto là, per cui non posso rispondere». Bettelheim ne deduce che «estriettare il sé e osservarlo non è un fatto normale per questi giovanotti»<sup>12</sup>.

La descrizione di Bettelheim degli effetti provocati dall'educazione comunitaria solleva alcune questioni molto interessanti. Per esempio, sebbene la famiglia nucleare, triangolare, possa essere vista come una fonte di subordinazione a figure autoritarie, può rivelarsi tuttavia in grado di dare al bambino l'opportunità di distanziarsi dal resto della società e sviluppare il proprio sé. Questa configurazione del sé attraverso il meccanismo della famiglia può a sua volta essere visto sia sotto una luce positiva, sia sotto una luce negativa. In negativo, si può sostenere che l'individualismo generato dalla famiglia porta a un individualismo egoizzante antitetico alla cooperazione sociale. Questo è uno degli argomenti portati a sostegno dell'educazione collettiva del kibbutz, proprio perché promuove la cooperazione sociale. In positivo, si può invece sostenere che il contesto familiare favorisce quella separazione sociale e quelle condizioni basilari che consentono lo sviluppo del meccanismo di rivolta. E la rivolta contro la famiglia è il primo passo per liberarsi dal controllo della società.

Quest'ultima prospettiva porta ad affermare che il problema principale dell'educazione collettiva e del conseguente sviluppo di un Super-io collettivo è che questo Super-io controlla ogni cosa e impedisce la formazione dei meccanismi del rifiuto individuale e della rivolta. Il che può essere poco importante nel kibbutz, dove esistono la proprietà e il controllo collettivi, ma nei paesi industriali avanzati il diffondersi di pratiche educative collettive potrebbe implicare la rinuncia a una ristrutturazione complessiva del sistema sociale, mentre l'esperienza passata ci indica chiaramente che la scuola ha sempre riflesso la disuguaglianza sociale.

Gli interrogativi sollevati dal kibbutz possono tra l'altro applicarsi anche a Summerhill. Indubbiamente Neill prefigurava cento, mille Summerhill come parte integrante di una società socialista, cosa che si suppone avrebbe reso l'educazione collettiva un elemento centrale di una società più giusta. Ma bisogna ammettere che la dinamica in atto nelle società occidentali, dove attualmente viene dato grande impulso all'educazione collettiva, *non* va verso la liberazione del bambino, ma piuttosto verso l'emancipazione delle donne dalla trappola domestica. In un contesto come questo, l'allevamento collettivo dei bambini semplicemente *istituzionalizza* i modelli sociali esistenti. Ed è una prospettiva terrificante ipotizzare che la scuola pubblica possa gestire anche gli asili nido: sarebbe il trionfo finale del processo di scolarizzazione.

L'attuale orientamento verso l'educazione collettiva fa inoltre sorgere il dubbio che lo scopo sia quello di offrire alle donne un modo per sottrarsi al peso delle incombenze domestiche, senza però contribuire all'emancipazione femminile. Per femministe come Emma Goldman non ci può essere liberazione della donna fino a quando la società manterrà la sua attuale struttura organizzativa. Già all'inizio del ventesimo secolo, la Goldman sostiene che non possono vantare alcuna indipendenza le donne costrette a battere a macchina negli uffici, a cucire in sartoria o a stare dietro le casse dei grandi magazzini: tutti lavori che, a

suo avviso, danno alle donne motivi sufficienti per accettare al volo la prima offerta di matrimonio in modo da sfuggire alla loro supposta «indipendenza». Liberare la donna vuol quindi dire liberare la società dalla struttura sociale ed economica esistente<sup>13</sup>.

Una soluzione a questo dilemma può risiedere nel riformulare il problema e pensarlo in termini di un'effettiva emancipazione del bambino dalla famiglia e dalle istituzioni di controllo da cui dipende. Il problema dell'educazione collettiva praticata nei kibbutzim è che non consente lo sviluppo autonomo dell'individuo come entità separata dal gruppo. Se nei kibbutzim le scuole fossero eliminate e i bambini fossero integrati ancora piccoli nella vita della comunità adulta, tutto ciò potrebbe condurre a una soluzione parziale del problema. Peraltro, il fatto che la scuola formale esista nei kibbutzim appare come un residuo culturale della visione propria al ceto medio: i fondatori del kibbutz erano infatti partiti dal presupposto che la scuola fosse un elemento naturale proprio di tutte le società. Ma sulla spinta dei diritti femminili non si deve neppure arrivare a credere che la migliore soluzione stia nell'espansione della scolarizzazione.

Queste considerazioni ci riportano a una possibile soluzione che liberi contemporaneamente il bambino dalla categoria moderna di infanzia e la donna dal peso di un prolungato periodo di allevamento dei figli. Si delineano due possibili vie da seguire. La prima è quella di organizzare la società in modo tale che tutte le persone, compresi i bambini, abbiano un ruolo sociale utile. Nel ventesimo secolo la crescita parallela della scolarizzazione e del pensionamento precoce è direttamente connessa a una maggiore produttività e a una tecnologia più avanzata. In sostanza, l'economia ha detto sia ai giovani sia agli anziani che non sono più necessari, così i giovani vengono mandati a scuola e gli anziani a casa. Cambiare questa situazione vorrebbe dire identificare nel bambino un adulto in miniatura, con tutti i diritti e lo statuto

dell'età adulta. Come Ariès aveva rilevato per il Medio Evo, il bambino parteciperebbe così alle attività degli adulti e verrebbe trattato come un adulto.

La seconda via possibile consiste nell'accettare questa separazione tra produzione e consumo che nella nostra società già esiste per alcuni gruppi d'età, cioè accettare il fatto che bambini e giovani agiscano come consumatori, ma non come produttori. Attualmente, questa condizione genera solo una maggiore dipendenza. Nella soluzione proposta, invece, a bambini e giovani – sino a una certa età, per esempio ventuno anni – verrebbe assicurato un reddito che consentirebbe di uscirsene da casa senza dover necessariamente accedere ad alcuna istituzione tutoria. Ai giovani verrebbe consentito di spendere questo reddito come meglio credono e questo spezzerebbe la dipendenza dei ragazzi dalla famiglia e dalla scuola, ponendo fine anche all'obbligo della donna di assumersi per un lungo periodo la responsabilità di allevare i figli. Questa proposta presenterebbe un altro vantaggio rispetto alla precedente, in quanto non consentirebbe lo sfruttamento dei bambini e dei giovani da parte del processo industriale, ma potrebbe presentare lo svantaggio di una possibile dipendenza economica dei giovani dallo Stato.

Anche se le precedenti proposte sono solo congetture, fanno però intravedere alcuni obiettivi possibili. Se l'abolizione della famiglia nucleare rappresenta un passo fondamentale nella spinta verso la liberazione delle donne, per il bambino sarebbe meglio, specialmente nel lungo periodo, essere liberato nel corso di questo stesso processo, piuttosto che essere assoggettato a un esteso sistema di controllo tramite la scolarizzazione. E tale liberazione impone che si trascendano i confini del moderno concetto di infanzia: il più precocemente possibile il bambino deve diventare un adulto in miniatura, una persona che eserciti tutti i diritti e i privilegi che vengono oggi conferiti agli adulti.

Alcuni obiettivi della pedagogia libertaria possono essere raggiunti solo abolendo il moderno concetto di infanzia, che

vede il bambino come un oggetto e non un soggetto del processo sociale. In quanto oggetto su cui agire, il bambino diviene così il punto focale in cui si coagula l'imposizione di ideali e ideologie. Nel corso del ventesimo secolo, negli Stati Uniti ma non solo, gli sforzi per risolvere i problemi sociali, dalla povertà alle malattie veneree, cercando di plasmare nella scuola il carattere dei bambini sono stati innumerevoli. Ed è proprio perché il bambino è visto come un oggetto che l'infanzia è divenuta una tale riserva di caccia per quanti tentano, in una miriade di modi, di trovare soluzione ai problemi sociali. Ma è solo se i bambini diventano soggetti partecipi del farsi della società che possono agire da attori in questo processo storico, e dato che, come afferma Freire, la differenza tra un essere umano e un animale sta appunto nell'esercizio della coscienza, cioè nel partecipare come soggetti al processo storico, trattare il bambino come un oggetto vuol dire trattarlo come un animale; trattare il bambino come un soggetto, vuol dire trattarlo come un essere umano.

## Note al capitolo

1. Philippe Ariès, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, Vintage Books, New York, 1962, p. 441 (trad. it.: *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari, 2006).
2. Frank Musgrove, *Youth and the Social Order*, Routledge & Kegan, London, 1964.
3. Clarence J. Karier, Paul Violas e Joel Spring, *Roots of Crisis*, Rand McNally, Chicago, 1973.
4. Melford E. Spiro, *Kibbutz*, Schocken Books, New York, 1970.
5. *Ibid.*, p. 226.
6. *Ibid.*, pp. 121-122.
7. Vedi David Rapaport, *The Study of Kibbutz Education and Its Bearing on the Theory of Development*, «American Journal of Orthopsychiatry», XXVIII, 1958, pp. 587-597; e Melford Spiro, *Children of the Kibbutz*, Schocken Books, New York, 1965.
8. Bruno Bettelheim, *The Children of the Dream: Communal Child-Rearing and American Education*, Avon Books, New York, 1970, p. 145 (trad. it.: *I figli del sogno*, Mondadori, Milano, 1977).
9. *Ibid.*, p. 144.
10. *Ibid.*, pp. 137-147.
11. *Ibid.*, p. 281.
12. *Ibid.*, pp. 188-193.
13. Emma Goldman, *Anarchism and Other Essays*, Dover, New York, 1969, pp. 214-225 (trad. it.: *Anarchia, femminismo e altri saggi*, La Salamandra, Milano, 1976).



## Realtà presenti e prospettive future

Le teorie pedagogiche esaminate in questo libro rappresentano solo un aspetto della battaglia per il controllo della mente del bambino che si è svolta nel corso del diciannovesimo e ventesimo secolo. Ogni giudizio sul loro valore e significato va espresso non solo tenendo ben presente sullo sfondo il tipo di organizzazione e le finalità attualmente perseguite in campo educativo, ma anche valutando le effettive possibilità di mutamento sociale attraverso l'attuazione delle tecniche proposte. Le teorie pedagogiche radicali sono partite dall'assunto, comune alla maggior parte delle società moderne, che uno degli elementi-chiave dell'organizzazione sociale sia il tipo di sistema adottato per allevare ed educare i bambini: è infatti questo sistema a formare i futuri membri della società.

Il dissenso espresso dalle teorie radicali in materia di educazione va quindi oltre le tecniche pedagogiche per toccare la natura stessa del mutamento sociale. Anzi, queste teorie sono solo un aspetto, seppure importantissimo, di una più generale prospettiva teorica su come la società dovrebbe trasformarsi.

È possibile identificare alcune differenze sostanziali nelle prospettive teoriche sul mutamento sociale presenti nelle diverse metodologie pedagogiche. Uno dei modelli elaborati si rifà a un approccio tecnologico e razionalista che persegue il progresso della società attraverso una più ordinata programmazione sociale e un'accresciuta efficienza. Nel ventesimo secolo, questo modello ha travalicato le demarcazioni ideologiche, essendo stato adottato da paesi con regimi sia liberali, sia fascisti, sia comunisti. Si tratta di un approccio prevalentemente orientato verso una maggiore produttività economica e verso la stabilità sociale. La società è concepita come una macchina finalizzata a effettuare operazioni efficienti, mentre le persone si trasformano in «risorse umane» il cui valore è determinato dal contributo dato al funzionamento senza intoppi della macchina sociale.

In questo modello, il bambino è trattato come un oggetto sul quale lavorare e che va modellato per il bene della società. Come ho dimostrato in un altro libro, questo è il modello di «buona società» che ha permeato nel ventesimo secolo l'organizzazione della scuola pubblica negli Stati Uniti. L'attuale scuola media superiore, le prove attitudinali e i vari test sono tutti concepiti come mezzi per aumentare l'efficienza della macchina sociale. Il grezzo materiale umano infantile va classificato, selezionato, modellato e quindi collocato dalla scuola nelle corrispondenti «caselle» sociali<sup>1</sup>.

Le caratteristiche che attengono a un diverso modello di mutamento sociale possono essere invece dedotte dalle filosofie pedagogiche considerate in questo libro. Qui l'obiettivo fondamentale non è l'ordine e l'efficienza, ma la crescita dell'autonomia individuale. Infatti, lo scopo perseguito da questa visione del mutamento sociale è di conseguire una maggiore partecipazione individuale e il controllo del sistema sociale. Tale modello poggia sulla convinzione che buona parte del potere delle moderne istituzioni sociali dipenda dalla disponibilità delle persone ad accettare l'autorità e la legittimità di queste istituzioni. La domanda cruciale sollevata da questo modello non è come adattare

l'individuo alla macchina sociale, ma *come mai* le persone siano disposte ad accettare un lavoro privo di soddisfazione personale e un'autorità sociale che ne limiti la libertà. La disponibilità all'acquiescenza e alla docilità, come si è sostenuto in questo volume, è innanzi tutto il risultato di credenze e ideologie inculcate nella mente infantile. Ne consegue che l'individuo cresce convinto che ognuno abbia il dovere di lavorare per un qualche «bene», anche se questo non ha alcun rapporto con i propri bisogni e desideri. L'obiettivo del modello libertario è invece un metodo pedagogico che favorisca e rafforzi personalità non autoritarie che siano capaci di opporsi all'autorità e che perseguano un'organizzazione sociale che dia loro il massimo di libertà e di controllo individuale.

Un dato implicito nelle teorie qui esposte è che modificando i metodi educativi si può contribuire a una trasformazione radicale della società. Tale assunto induce a interrogarsi sul valore che queste teorie hanno nella società attuale. È uno spreco di energie concentrarsi sui cambiamenti in campo pedagogico come mezzo per il mutamento sociale? Non ci si dovrebbe piuttosto concentrare su altre trasformazioni sociali ed economiche, lasciando che una trasformazione in campo educativo segua sulla loro scia? E ancora, i sistemi pedagogici saranno sempre uno specchio della società circostante?

Un modo per accostarsi ai quesiti sollevati è di esaminare l'uso sociale che si è fatto negli Stati Uniti dell'istruzione pubblica nel corso del diciannovesimo e ventesimo secolo. In primo luogo, è ingenuo ritenere che il sistema educativo rispecchi *esattamente* la società circostante: la società non è mai stata un tutt'uno omogeneo e privo di conflitti di interesse, né si è mai raggiunto un generale consenso sugli obiettivi e i metodi dell'istruzione pubblica. Ciò che è invece verificabile nei fatti è che gli obiettivi e i metodi pedagogici sono stati lo specchio degli obiettivi e degli interessi di chi nella società detiene il potere<sup>2</sup>.

Una tale situazione ha fatto sì che l'istruzione pubblica venisse

utilizzata soprattutto come una forza conservatrice, in vista di una «soluzione dei problemi sociali» che non necessita di alcuna trasformazione sostanziale della società. Nel diciannovesimo secolo e in buona parte del ventesimo, l'istruzione è stata infatti concepita come il mezzo adatto per eliminare la povertà, la criminalità e il disordine urbano, a condizione che nelle aule scolastiche si insegnino ai bambini quali siano le abitudini lavorative e i comportamenti sociali appropriati. In altre parole, si è detto agli individui che il problema sono loro e che non è quindi necessario cambiare il sistema sociale. Ne consegue che chiunque può essere chiamato a raccolta sotto la bandiera della scolarizzazione senza che l'esistente organizzazione sociale ne risulti minacciata. È appunto questa la situazione negli anni Sessanta, quando il presidente Lyndon B. Johnson traduce le richieste del movimento per i diritti civili in una teoria dell'esclusione culturale, sostenendo che si può trovare una via d'uscita alla povertà e al razzismo grazie a un migliore sistema educativo. Ma già negli anni Settanta, quando è ormai sotto gli occhi di tutti che il sistema scolastico non ha eliminato né la povertà né il razzismo, si comincia a sostenere che l'educazione ha ben poco da offrire sulla strada del mutamento sociale<sup>3</sup>. Una conclusione che appare corretta se il presupposto di partenza rimanda alla definizione freiriana di istruzione come di un sistema educativo «depositario» che di fatto tende ad avallare la rigidità sociale. All'opposto, le teorie esposte in questo volume hanno indubbiamente messo in correlazione il mutamento in campo pedagogico con un simultaneo programma di trasformazione sociale. Un assunto fondamentale di queste teorie è che nessun mutamento sociale è significativo se il popolo non partecipa alla sua realizzazione: e questo vale anche per i bambini.

Questa convergenza tra pensiero rivoluzionario e pedagogia radicale ha la sua origine in un profondo pessimismo che deriva dall'amara constatazione che nel ventesimo secolo le trasfor-

mazioni sociali ed economiche a carattere rivoluzionario hanno avuto come risultato la nascita di Stati totalitari come l'Unione Sovietica, dove alle spinte rivoluzionarie è seguita una lunga dittatura conservatrice. Perché è fallito quel tentativo rivoluzionario? Per gente come Reich, Neill e Freire la risposta sta nell'incapacità di proporre metodi radicalmente nuovi di educazione e socializzazione, grazie ai quali tutti sarebbero stati coinvolti nel processo rivoluzionario, divenendone membri attivi anziché oggetti passivi.

In questa prospettiva, una teoria pedagogica radicale ha senso solo se è vista come parte di un tentativo rivoluzionario globale. Uno dei più gravi problemi con cui dovrà fare i conti lo sviluppo presente e futuro della pedagogia libertaria è la pericolosa separazione tra metodi educativi e ideologia politica e sociale. Non a caso le sperimentazioni pedagogiche libertarie tendono a essere continuamente banalizzate: le tecniche di Freire sono state adottate dai Peace Corps e le modalità proprie di Summerhill sono state introdotte nella scuola pubblica senza alcuna connessione con la loro implicita ideologia radicale. Ciò che inizia come un movimento di rottura viene rapidamente ri-assorbito dal sistema esistente: si utilizzano nuove tecniche, ma solo per conseguire i vecchi obiettivi del controllo e della disciplina. L'approccio di Summerhill, banalizzato all'interno dell'istituzione scolastica, diventa un modo simpatico, amabile e aperto di insegnare le stesse cose e di produrre la medesima struttura caratteriale<sup>4</sup>.

Un esempio lampante di questa evoluzione è rappresentato dal movimento per gli asili nido. Una volta separato dal processo teso a cambiare la famiglia e a liberare la società dalla personalità autoritaria, l'asilo nido si trasforma in un ulteriore strumento di controllo sociale. Di fatto, gli asili nido sono attualmente utilizzati come mezzi per estendere il controllo, creando una nuova struttura istituzionale di appoggio alla famiglia ed evitando ulteriori modifiche del sistema economico in materia di lavoro femminile. Gli attuali asili nido non sono stati istituiti con l'in-

tenzione di affrancare gli individui da una struttura familiare autoritaria, bensì con l'intenzione di fornirne un'altra a supporto della prima.

Il futuro di qualsiasi sperimentazione radicale in campo pedagogico è subordinato al mantenimento di questo legame tra metodi educativi e prospettive libertarie. La critica sociale, il progetto e la metodologia devono formare un tutt'uno. Senza dubbio, la grandezza di un Dewey è dovuta alla sua capacità di collegare una definizione psicologica di umanità a una filosofia sociale complessiva e quindi di sviluppare un metodo educativo basato sul concetto di umanità e guidato da quella filosofia. Ogni metodo e ogni contenuto influiscono sul carattere e sul comportamento, e di conseguenza ogni tecnica pedagogica riflette determinate posizioni ideologiche. Freire, per esempio, ha indiscutibilmente dimostrato che insegnare a leggere e a scrivere è l'atto più politico del processo educativo. Ma se l'istruzione viene perseguita *senza* una prospettiva coscientemente radicale non farà altro che essere funzionale all'ordine sociale esistente.

Si dovrebbe avere inoltre ben chiaro che ci sono due modi distinti di considerare le potenzialità pedagogiche ai fini di un'influenza radicale sulla società. Da un lato, i metodi pedagogici freiriani possono emancipare l'individuo in modo che questi sia in grado di operare per una trasformazione radicale della società. Dall'altro, la stessa istituzione educativa può avere un'influenza diretta sulla società, come nel caso degli asili nido che possono svolgere un'azione destabilizzatrice nei confronti della struttura familiare. Questi due approcci possono poi combinarsi in un unico sistema: il sogno di Neill di uno Stato socialista con una struttura scolastica tipo Summerhill è per esempio rivolto sia a indebolire la famiglia, sia a formare il nuovo individuo auto-regolato.

Sebbene gli argomenti precedenti intendano dimostrare come *esista* già un qualcosa definito pedagogia radicale in grado di avere un ruolo significativo nel mutamento globale della società, tuttavia non si è ancora risposto alla domanda se valga la pena

indirizzare le proprie energie verso una trasformazione in campo pedagogico anziché concentrarsi su altri aspetti del mutamento sociale.

Naturalmente si potrebbe rispondere evidenziando il ruolo essenziale che ha la trasformazione pedagogica in ogni movimento radicale, come hanno messo in rilievo diversi pensatori. Ma questa risposta elude il problema della concreta esistenza di un sistema educativo enormemente potente e complesso, oltretutto dotato di meccanismi sempre più in grado di assorbire ogni critica e di piegare qualunque metodo educativo ai propri fini. Con il che non si vuole insinuare che esista un qualche gruppo che cospiri per manipolare il sistema educativo: se fosse vero, il problema potrebbe essere molto più semplice. In realtà, il sistema educativo è una complessa rete di gruppi, spesso in contrasto tra loro. Negli Stati Uniti questi gruppi vanno dalle organizzazioni professionali di settore, dai sindacati e dagli organi amministrativi, ai Dipartimenti di Scienze dell'Educazione, alle case editrici scolastiche e agli enti di orientamento attitudinale, passando per gli organi legislativi, i partiti politici e il governo federale.

Ogni tentativo di rendere la pedagogia radicale parte di un movimento politico e sociale radicale deve quindi confrontarsi con questa configurazione del sistema educativo. Rinunciare a ogni tentativo di modificarlo significherebbe trascurare un'intera generazione tenuta sotto il controllo tutorio dell'istituzione scolastica. Peraltro, indirizzare un po' delle proprie energie verso un mutamento in campo pedagogico può essere un buon obiettivo per i movimenti politici e sociali, soprattutto se si considera che la scuola è una delle principali istituzioni pubbliche, seconda solo al ministero della Difesa in termini di spesa pubblica. Se intendiamo trasformare le nostre istituzioni, non possiamo certamente trascurarne una tra le più estese e pervasive: la scuola è in effetti l'istituzione pubblica che ha più contatti diretti con tutti i membri della società.

In definitiva, se ci si vuole occupare di scuola, si deve parti-

re dalla sua configurazione istituzionale. Per dare un significato concreto alle teorie pedagogiche radicali, cioè al *possibile*, bisogna prima di tutto *confrontarsi con l'esistente*. Le principali carenze dei pedagoghi radicali sono infatti state la loro incapacità di affrontare la realtà dei sistemi pedagogici esistenti e di verificare le modalità con cui si potevano mettere in pratica le loro teorie. Va benissimo, per esempio, che Neill costruisca un modello come Summerhill, ma Summerhill non ha molto senso se non viene messa in pratica in tutta la società. E Neill non è stato granché di aiuto nel delineare le strategie in grado di riconvertire un intero sistema scolastico in quel modello. Il fallimento di molte Free Schools negli anni Sessanta è una diretta conseguenza della loro incapacità di valutare concretamente il lavoro politico portato avanti dal sistema scolastico pubblico e dunque di elaborare opportune strategie per opporsi a quel sistema e modificarlo. Molte di quelle scuole, prive di soldi e influenza, non hanno potuto che languire al di fuori del sistema. Il significato di tutto ciò è che la pedagogia radicale, se vuole diventare parte di un più ampio movimento radicale, non può agire come se stesse costruendo nel vuoto un nuovo sistema educativo, ma deve piuttosto sviluppare strategie che tengano conto della realtà politica del sistema educativo esistente.

Prendiamo ora in esame alcune possibili strategie per trasformare in senso radicale il sistema educativo americano. Qualsiasi significativo progetto di mutamento in campo pedagogico deve coinvolgere l'intero spettro del «potere educativo». Ci devono quindi essere non solo modelli educativi alternativi, ma anche una proposta giuridica volta a modificare la legislazione vigente, una battaglia per un diverso sistema di finanziamento, una rivendicazione dei diritti dei minori, un'energica affermazione dei diritti delle donne e della necessaria trasformazione della struttura familiare, una mobilitazione per cambiare il tipo e l'orien-



tamento degli studi nei Dipartimenti di Scienze dell'Educazione delle principali università.

Uno dei primi passi da compiere sarebbe l'abolizione dell'istruzione obbligatoria<sup>5</sup>, attraverso una vasta campagna condotta sia sul piano giuridico sia sul piano legislativo. Non è possibile sviluppare alcun progetto educativo radicale finché viene imposto a tutti i bambini di frequentare una scuola approvata dallo Stato. Ma nel momento stesso in cui si attaccano le leggi sull'istruzione obbligatoria, si deve però riconoscere che queste erano state originariamente promulgate per dare soluzione a specifici problemi sociali come il lavoro minorile e la delinquenza giovanile. E di fatto l'istruzione obbligatoria sottrae i ragazzi allo sfruttamento economico e svolge una certa funzione tutoria impegnandone il tempo. Appare dunque evidente che l'abolizione dell'istruzione obbligatoria dovrebbe andare di pari passo con una modifica della struttura economica che consenta l'indipendenza economica dei giovani.

Un'innovazione del genere potrebbe avere un effetto diretto sulla famiglia. Dato che la maggior durata della scolarizzazione ha prolungato la dipendenza del minore dalla struttura familiare, i capifamiglia sono stati costretti ad accumulare redditi che eccedono le necessità, così da poter mantenere le persone a loro carico, minori o altri membri della famiglia privi di reddito proprio. Per ridurre la dipendenza economica dalla famiglia, questa «eccedenza» di reddito del capofamiglia potrebbe essere re-incanalata verso i minori, per esempio attraverso l'imposizione di una tassa agli adulti per il mantenimento dei minori. Insieme a questa misura di carattere economico potrebbe anche cambiare lo stato giuridico dei minori, che potrebbero per esempio rimanere sotto la custodia dei genitori sino all'età di dodici-tredici anni. Fino a quell'età, il reddito concesso al minore dallo Stato potrebbe essere utilizzato come una specie di «buono-istruzione» e il minore, insieme alla famiglia, potrebbe scegliere come spendere quei soldi per fini educativi, rompendo così il monopolio

della scuola pubblica e permettendo l'esistenza di un gran numero di scuole alternative. In seguito, dall'età di tredici-quattordici anni, ai giovani verrebbe riconosciuta l'indipendenza giuridica dalla famiglia, autorizzandoli a lasciare la propria casa se lo desiderano. Il reddito erogato dallo Stato a loro beneficio dovrebbe essere garantito fino all'età di ventuno anni. Prima dei tredici-quattordici anni, ai minori dovrebbe comunque essere data la possibilità di chiedere a un tribunale l'allontanamento da una situazione familiare giudicata intollerabile.

L'indipendenza economica consentirebbe altre modifiche dello stato giuridico dei giovani. La legislazione sul lavoro minorile potrebbe, per esempio, essere abrogata in quanto i giovani non sarebbero più alla mercé del mercato del lavoro<sup>6</sup> e potrebbero ora scegliere un lavoro in base al proprio interesse e al desiderio di imparare. Andrebbe inoltre fatta una campagna per garantire la libertà sessuale degli adolescenti, non solo abolendo tutte le leggi restrittive in merito, ma fornendo anche un'informazione adeguata e mezzi anti-concezionali. Grazie all'indipendenza economica e a una diversa legislazione, si potrebbe forse risolvere quello che Reich chiamava «il problema dell'alloggio», realizzando abitazioni indipendenti per i giovani. In breve, la società dovrebbe riconoscere la legittimità dell'attività sessuale degli adolescenti.

L'indipendenza economica dei minori rappresenterebbe anche un passo fondamentale verso l'emancipazione femminile. Tradizionalmente, le donne rimangono sotto il controllo della famiglia per un periodo più lungo della controparte maschile. Lo stesso matrimonio contratto in giovane età ottiene il solo risultato di far passare la donna dal controllo di un capofamiglia a quello di un altro. La causa principale della dipendenza femminile dalla famiglia è la difficoltà di trovare occupazioni che consentano l'indipendenza economica. Intrecciato con questo aspetto economico c'è anche l'idea tradizionale che la donna debba essere tutelata dalla famiglia e di conseguenza privata di quell'indipendenza sociale di cui gode la controparte maschile.

Se dunque si riconosce alle donne la stessa indipendenza economica, ne potrebbe derivare un'uguale libertà sociale e una pari possibilità di sviluppo.

Abolire l'istruzione obbligatoria e trasferire i finanziamenti per l'istruzione dalla scuola al singolo potrebbe anche spezzare il potere delle burocrazie scolastiche. Bisogna però riconoscere che negli Stati Uniti il controllo delle scuole in realtà non risiede negli organismi scolastici locali<sup>7</sup>. Le scelte pedagogiche fondamentali, come i programmi scolastici, il contenuto dei libri di testo e i requisiti per l'abilitazione all'insegnamento, sono tutti decisi all'interno di una composita burocrazia che comprende gli organismi professionali, i funzionari statali, le università e le case editrici, per non parlare delle grandi aziende che operano nel settore dell'apprendimento, come la IBM o l'Educational Testing Service, e che ne costituiscono la parte più importante e in rapida espansione.

Un modo per indebolire il potere di questa burocrazia consisterebbe nell'abolire qualsiasi supervisione alla spesa per l'istruzione, lasciando l'individuo completamente libero di decidere come spendere quei soldi (o, più precisamente, affidando ai genitori la supervisione fino a quando il bambino ha dodici-tredici anni e poi lasciando al minore il controllo assoluto sul modo di spendere quei soldi). Se un organismo statale venisse preposto a sovrintendere a questa spesa, significherebbe cadere sotto le stesse influenze sociali ed economiche che stanno ora attorno alla scuola. Si deve invece sviluppare un sistema democratico in cui il controllo resti nelle mani dell'individuo: praticare la libertà è il modo migliore per imparare a usarla. Le modeste somme di denaro che potrebbero andare sprecate se si agisse così sarebbero comunque irrilevanti se comparate alle ben più consistenti somme di denaro sperperate dall'esistente struttura scolastica. Negli Stati Uniti, dove la storia del controllo e della regolamentazione governativa è sfociata in quello che è stato definito un «socialismo per i ricchi», esiste una tradizionale sfiducia verso le organizzazio-

ni governative: dobbiamo rafforzare questa sfiducia e ricostruire invece la fiducia nell'azione individuale.

Lo smantellamento del sistema educativo esistente potrebbe peraltro andare di pari passo con l'ammissione che il concetto di scuola, nella moderna società tecnologica, è ormai superato. Nel diciannovesimo secolo la scuola era vista non solo come fonte di controllo sociale ma anche come luogo in cui concentrare tutti gli strumenti dell'apprendimento, libri e insegnanti. Con l'evoluzione dei mass media e della vita urbana non c'è più motivo perché una persona non possa apprendere quelle conoscenze basilari come leggere, scrivere o fare di conto semplicemente crescendo e interagendo nella comunità. Le proposte di Ivan Illich in *De-Schooling Society* (*Descolarizzare la società*) hanno aperto il cammino in questa direzione.

Una delle domande più immediate che sorgono quando viene avanzata l'ipotesi di eliminare la scuola è: cosa accadrà ai poveri? Come potranno apprendere, se crescono nella cultura della miseria? Abolendo la scuola, non si assisterà a una differenziazione ancora più accentuata tra le classi sociali? La prima risposta che va data a queste obiezioni è che la scolarizzazione *non* ha eliminato la povertà in passato, né lo farà in futuro. Servirsi della scuola per risolvere i problemi connessi alla povertà vuol dire inseguire una soluzione conservatrice che lascia intatta la struttura sociale che genera quella povertà. Non solo, ma va anche affermato che la scolarizzazione, in quanto sistema di selezione, ha teso a *rafforzare* l'esistente struttura sociale in classi. D'altronde, liberarsi della scuola non vuol certamente dire liberarsi della povertà. Di conseguenza, avere o non avere un sistema scolastico non fa un'enorme differenza, dato che la scuola non è un elemento centrale nel problema della povertà. Se però la scuola venisse abolita e *contemporaneamente* ai bambini e ai giovani venisse accordata l'indipendenza economica, il problema della povertà verrebbe allora affrontato in maniera diretta, e i figli delle classi subalterne avrebbero sufficiente denaro per godere dei vantaggi finora riservati ai figli del ceto medio.

L'ovvia domanda che ne segue è se la miseria culturale non possa ostacolare o limitare il tipo di scelta fatta dai genitori e dal minore. L'altrettanto ovvia risposta è sì, ma a questo sì vanno aggiunte due riserve. La prima è che le classi subalterne, nel decidere come va speso il denaro destinato all'istruzione, sono giudici migliori di qualunque burocrate. La seconda è che la campagna giuridica e legislativa contro l'istruzione obbligatoria e i finanziamenti scolastici può portare a un processo di radicalizzazione dei Dipartimenti di Scienze dell'Educazione nelle principali università. Questi potrebbero così trasformarsi in centri culturali in grado di risolvere autonomamente i problemi connessi alla miseria culturale, istituendo programmi educativi comunitari basati sul metodo freiriano ed elaborando tecniche terapeutiche di impianto radicale. Questo processo di radicalizzazione dei Dipartimenti di Scienze dell'Educazione modificherebbe in profondità il concetto che questi hanno della propria funzione. Gli educatori dovrebbero porsi domande molto diverse da quelle che tradizionalmente si poneva la teoria pedagogica. Come aveva affermato Reich già negli anni Venti, non si può ottenere alcun risultato rilevante dal trattamento individuale: se la repressione è diffusa in tutta la società, la soluzione non sta nel trattamento individuale ma nel cambiare le condizioni sociali e le istituzioni che determinano quella repressione. La terapia individuale è quindi sostanzialmente conservatrice perché lascia intatta l'origine del problema. La stessa difficoltà la si ritrova nei Dipartimenti di Scienze dell'Educazione: il trattamento dei problemi sociali tende a rimanere a un livello individuale (e dunque conservatore) in quanto si tenta di superare la miseria culturale agendo sul bambino nell'ambito scolastico. Ma la vera soluzione sta nell'attaccare in modo diretto quelle condizioni sociali che nella nostra società impediscono alle persone di apprendere e di crescere culturalmente.

Uno dei maggiori ostacoli alla radicalizzazione dei Dipartimenti di Scienze dell'Educazione è il loro tradizionale rapporto con l'istituzione scolastica. Questi dipartimenti universitari

hanno generalmente considerato il proprio ruolo come funzionale alle esigenze della scuola pubblica, fornendole spesso docenti e servizi. A sua volta, un gran numero di pedagoghi universitari proviene dalle file della scuola pubblica e considera i propri dipartimenti come un'appendice funzionale all'istituzione scolastica: del resto, è questo il motivo per cui storicamente sono stati fondati i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione. Da qui deriva una seria limitazione alla ricerca e allo sviluppo di altri sistemi pedagogici significativi.

Le conseguenze di una visione così ristretta si riflettono sulle varie discipline pedagogiche, che oggi sono prevalentemente rivolte a soddisfare le esigenze della scuola. La formazione dell'insegnante mira soprattutto a preparare una persona che risponda ai requisiti richiesti dall'abilitazione statale e che sappia insegnare argomenti standardizzati. La psicologia pedagogica tende a esaurirsi nella psicologia necessaria alla «gestione» di una classe scolastica, limitandosi a fornire gli strumenti scientifici adatti a un insegnamento impartito in aule chiuse per una scolaresca tenuta in cattività. Tanto le modalità di ricerca quanto i contenuti dei programmi sono conformati a un apprendimento che si svolge nei confini di un'aula scolastica. Anche la sociologia pedagogica tende a seguire la stessa strada e a concentrarsi sull'interazione sociale all'interno della classe e della scuola e sulle differenze culturali rilevabili all'interno dell'ambito scolastico. L'insegnamento della storia della pedagogia, ma in effetti della storia *tout court*, è diventata soprattutto una questione di vendere certe idee e certe credenze, mentre la filosofia pedagogica si è di fatto persa nel tentativo di definire gli obiettivi del sistema scolastico pubblico. È quanto mai urgente che i gruppi radicali, insieme agli studenti e ai docenti di pedagogia, comincino a esercitare forti pressioni sui dipartimenti per ridefinire l'orientamento dell'educazione in Nord America<sup>8</sup>.

All'interno dei dipartimenti, questa spinta può arrivare sia dai corsi di insegnamento e dalle ricerche dei singoli docenti, sia

dalle richieste degli studenti per un diverso tipo di programmi pedagogici. All'esterno, gli organismi come le scuole alternative possono fare pressione sulle università affinché forniscano anche a loro lo stesso tipo di servizi forniti alla scuola pubblica, chiedendo che le università *non* rispondano esclusivamente alle esigenze del sistema scolastico pubblico, ma comincino a guardare alla tematica pedagogica con una più ampia prospettiva culturale.

Una delle prime cose che si possono fare è slegare la preparazione dell'insegnante dai requisiti richiesti per l'abilitazione statale. Il che può, in un primo momento, risolversi nella proposta di istituire due diversi corsi di preparazione all'insegnamento: il primo finalizzato al conseguimento dell'abilitazione statale, il secondo finalizzato allo sviluppo e all'applicazione di metodologie educative fondate sul modello freiriano. Questo secondo corso di studi potrebbe nel tempo diventare il contesto adatto sia per raccogliere il materiale di ricerca prodotto, sia per addestrare gli operatori che intendono dedicarsi all'azione comunitaria. Gli insegnanti con una preparazione di tipo freiriano potrebbero poi andare nelle aree povere e sviluppare programmi educativi al di fuori del sistema pubblico, in modo da far maturare una coscienza sociale. Un simile corso di preparazione all'insegnamento potrebbe inoltre fornire l'opportunità di preparare anche i leader delle minoranze etniche, come i nativi americani o la comunità nera, alle tecniche di Freire o ad altre simili.

Da parte loro, la sociologia e la psicologia pedagogiche possono collaborare alla realizzazione di ciò che Reich definiva una terapia radicale. Le due discipline possono cominciare a chiedersi come mai certe persone, nella nostra società, non riescono ad apprendere senza appoggiarsi a una struttura autoritaria come quella della scuola. Se tale dipendenza non ci fosse, in realtà potremmo tranquillamente abolire la scuola, confidando nel fatto che chiunque possa crescere e imparare nel modo che gli è più congeniale. Ma allo stato attuale delle cose c'è il fondato sospetto

che ci sono ancora molti ostacoli a un apprendimento libero e indipendente, cosa particolarmente vera nelle «culture della miseria». Il compito principale della sociologia e della psicologia deve quindi essere quello di identificare gli ostacoli che determinano questo atteggiamento di dipendenza nel processo di apprendimento. Si tratta di un problema, come suggerisce Reich, che rimanda soprattutto all'esistenza della famiglia nucleare? O è più direttamente correlato alla condizione economica della povertà? O ancora è il risultato delle condizioni sociali e dell'ambiente umano derivati della moderna urbanizzazione? Una moltitudine di domande vengono subito alla mente, ed è a queste che la sociologia e la psicologia devono dare risposta, non solo individuando le condizioni sociali che possono consentire alle persone di vivere e svilupparsi senza il controllo autoritario della scuola, ma anche elaborando una terapia radicale che porti a trasformazioni radicali della nostra società. Se i bambini non riescono ad apprendere, non ci si può limitare ad aiutarli a superare i loro problemi immediati, ma bisogna identificare le condizioni sociali che ostacolano l'apprendimento e attaccarle direttamente.

La sociologia pedagogica può infine assumersi il compito di studiare la natura del controllo e dello sfruttamento economico in campo pedagogico. A livello locale, si possono studiare le relazioni tra le élite locali e gli organismi preposti al controllo sull'educazione, un tipo di ricerca che, mettendo a confronto l'ideologia presente nella scuola con l'ideologia di una particolare classe sociale, si colloca nella stessa tradizione dei primi studi di George Counts sulla composizione sociale degli organismi direttivi scolastici. Inoltre, gli studenti possono mobilitarsi per indagare sulla situazione finanziaria dei distretti scolastici e rilevare possibili conflitti di interesse. A livello nazionale, invece, si può fare una ricerca ad ampio raggio sull'élite al potere in campo pedagogico, focalizzando l'attenzione sui principali esponenti del settore, in continuo movimento tra le fondazioni, le case editrici, le università e le istituzioni pedagogiche, ed evidenziando l'i-



deologia di questa potente élite e la sua influenza sull'istruzione pubblica.

La storia e la filosofia della pedagogia possono a loro volta cominciare ad analizzare il rapporto tra ideologia e pratica pedagogica, includendo l'intero processo di socializzazione. Ogni teoria del processo di socializzazione si basa su un'interpretazione della natura umana ed è volta a prefigurare come dovrebbe essere. Le teorie sulla famiglia, sulla comunità, sulla scuola, sullo sviluppo urbano e su altri aspetti correlati del processo di socializzazione vanno perciò definite rifacendosi alle ideologie che ci stanno dietro. Un approccio storico e filosofico dovrebbe non solo rendere espliciti questi presupposti ideologici, esaminandoli sia nel loro contesto storico, sia nelle loro manifestazioni attuali, ma dovrebbe garantire che ogni metodo pedagogico non rimanga mai isolato dalle proprie radici politiche e sociali.

Sebbene tutte le strategie precedenti siano solo proposte sperimentali, esse rappresentano quel tipo di cose pratiche che vanno prese in considerazione se l'educazione radicale vuole avere un senso. Bisogna sviluppare con grande determinazione le modalità con cui tradurre la teoria in pratica nel mondo contemporaneo. Per anni i pedagoghi americani si sono chiesti come mai la filosofia educativa di John Dewey abbia avuto così poca influenza sull'attività quotidiana della scuola pubblica. La risposta la si può in parte trovare negli stessi scritti di Dewey. Pur avendo tradotto la sua filosofia in una metodologia commisurata all'aula scolastica, Dewey non ha mai accennato a come si dovrebbe cambiare l'istituzione scolastica in modo da mettere in pratica i suoi metodi. Il suo approccio è così diventato un argomento di discussione, non uno strumento pratico. Allo stesso modo, la pedagogia radicale può ridursi ad argomento di discussione se non si orienta politicamente verso la realtà del sistema educativo esistente.

Se cento anni fa sarebbe stato difficile convincere i più che modificare le istituzioni educative fosse un aspetto necessario per modificare il sistema politico ed economico, oggi questo appare altrettanto vero avendo le forze economiche e sociali trasformato la scuola in una delle principali agenzie di controllo sociale. Ed è proprio questa la ragione per cui la scuola deve rientrare in ogni tentativo teso a sostanziali mutamenti sociali. Il che non vuol necessariamente dire un'estensione del sistema scolastico, ma anche una sua riduzione o abolizione. Ciò che bisogna avere ben chiaro è che la scolarizzazione di massa è derivata dall'incontro di particolari forze storiche che l'hanno trasformata in una delle maggiori istituzioni per la socializzazione pianificata.

Bisogna infine tenere presente la distinzione tra scolarizzazione ed educazione. La prima rappresenta un metodo pianificato di socializzazione preposto a formare lavoratori e cittadini obbedienti attraverso un sistema di controlli istituzionali. La seconda invece si propone di acquisire una conoscenza e una capacità grazie alle quali è possibile trasformare la realtà e sviluppare al massimo l'autonomia individuale. Ed è solo questa, quindi, che può diventare un mezzo di emancipazione individuale. Una delle contraddizioni interne all'attuale sistema scolastico rimanda appunto a questa distinzione. È necessario che i lavoratori moderni ricevano un minimo di capacità e un certo grado di comprensione della realtà, e dunque un minimo di istruzione. Accade spesso che questa istruzione elevi il livello di consapevolezza fino a provocare una ribellione contro il processo di socializzazione o di scolarizzazione. Ed è appunto quello si è verificato negli ultimi decenni con le proteste studentesche e con le rivendicazioni per la difesa dei diritti e della libertà individuale. Sfortunatamente, tutto ciò si è manifestato soprattutto nelle scuole del ceto medio, dove c'è ancora una parvenza di educazione: al contrario, i figli delle classi subalterne vengono sostanzialmente «scolarizzati» e non educati.

Attualmente, negli Stati Uniti, si va espandendo un movimento che vorrebbe eliminare ogni traccia di educazione a fa-

vore di quella che viene chiamata «istruzione orientata alla carriera». Questo movimento si basa sul dogma che tutto il sapere deve essere finalizzato alle esigenze di una professione futura; un sapere, dunque, funzionale ai ruoli sociali e subordinato al processo di socializzazione attuato nella scuola. La conoscenza non è più presentata come un mezzo per capire e analizzare criticamente le forze sociali ed economiche, ma come uno strumento al servizio della struttura sociale<sup>9</sup>.

All'opposto, quello che va sperimentato in futuro è un sistema educativo che alzi il livello di coscienza individuale sino a una comprensione delle forze storiche e sociali che hanno creato la società esistente e che hanno determinato la collocazione sociale del singolo. Il che deve avvenire attraverso una ricomposizione della teoria e della pratica, in cui entrambe si trasformino, e attraverso l'impegno di ognuno a lottare per una società liberata. Più che rifarsi, nella trasformazione futura, a un progetto schematico, bisogna piuttosto instaurare un dialogo costante tra mezzi e fini. E l'educazione deve stare al centro di questo sforzo rivoluzionario.

## Note al capitolo

1. Uno studio dell'influenza esercitata da questo modello sull'evoluzione pedagogica nel ventesimo secolo si trova in Spring, *Education and the Rise of the Corporate State*, cit., e in Karier, Violas, Spring, *Roots of Crisis*, cit. Gli effetti di questo modello sullo sviluppo della scuola media superiore negli Stati Uniti sono esposti in maniera dettagliata in Edward Krug, *The Shaping of the American High School*, vol. I, Harper & Row, New York, 1964.
2. Per un primo approccio alla tesi dell'educazione come specchio degli interessi di classe, vedi Michael B. Katz, *The Irony of Early School Reform*, Beacon Press, Boston, 1970, e le opere già citate di Spring.
3. Il più importante documento governativo che espone le tesi della lotta alla povertà e che lega l'educazione alla soluzione del problema della povertà e della discriminazione è stato *The Problem of Poverty in America*, in *The Annual Report of the Council of Economic Advisers*, US Printing Office, Washington, 1964.
4. Sulla banalizzazione degli esperimenti educativi radicali, vedi Jonathan Kozol, *Free Schools*, Houghton Mifflin, Boston, 1972.
5. Sulla stessa tematica della scolarizzazione obbligatoria, vedi William F. Rikenbacker (a cura di), *The Twelve Year Sentence*, Open Court, La Salle, 1974.
6. Una chiara presa di posizione a questo riguardo è contenuta in John Holt, *Escape from Childhood*, Dutton, New York, 1974 (trad. it.: *Bisogni e diritti del fanciullo: fuga dalla prima età*, Armando, Roma, 1977).
7. Vedi James Koerner, *Who Controls America Education?*, Beacon Press, Boston, 1968.
8. Un esempio recente di un diverso orientamento è rappresentato dall'annuario dell'Association for Supervision and Curriculum Development, si veda James Macdonald e Esther Zaret (a cura di), *Schools in Search of Meaning*, Washington, 1975. Questo annuario rappresenta una critica radicale alla scolarizzazione da parte di un gruppo che ha avuto stretti legami con la scuola pubblica.
9. Il maggior propugnatore della *career education* è l'ex Commissioner Sidney P. Marland. Sulle proposte da lui fatte, vedi i suoi articoli *The School's Role in Career Development*, «Educational Leadership», 30, n. 3 dicembre 1972, pp. 203-205, e *The Endless Renaissance*, «American Education», 8, n. 3, aprile 1972, p. 9.

## Le sfide dell'educazione libertaria oggi

*di Francesco Codello*

*A Primer of Libertarian Education*, pubblicato negli Stati Uniti nel lontano 1975 e tradotto per la prima volta dalle edizioni Antistato nel 1981 con il titolo *L'educazione libertaria*, conserva ancor oggi, a quarant'anni dall'uscita, un'attualità e una freschezza apprezzabili.

L'autore, docente di pedagogia alla City University di New York, nei sei capitoli di cui si compone il testo affronta alcune tra le più importanti questioni che ogni studio e riflessione sull'educazione libertaria deve porsi, se si vuole essere all'altezza delle attuali e ormai ineludibili sfide in ambito pedagogico e scolastico. In una prospettiva di liberazione anti-autoritaria, appare quanto mai urgente, di fronte alla crisi irreversibile dei sistemi educativi (famiglia, scuola, società), indicare possibili alternative e sperimentare pratiche che riportino l'educare alla sua imprescindibile connotazione originaria di *ex-ducere* (tirare fuori), piuttosto che a quella prevalente di plasmare (formare) e riempire. Spring affronta in maniera essenziale, ma non per questo poco documentata, l'evoluzione del concetto di educazione libertaria, a partire dalle prime intuizioni di William Godwin e Max Stirner, fino a edu-

catori come Alexander S. Neill, Wilhelm Reich, Paulo Freire e Ivan Illich, che nel corso del ventesimo secolo hanno contribuito a definire i principali tratti concettuali di questo filone pedagogico.

Il punto di partenza che l'autore sottolinea è quello di una concezione della pedagogia libertaria come mezzo per trasformare la realtà. E non poteva essere altrimenti se si colloca questa prospettiva educativa all'interno di quelle che per Spring sono le tre principali idee radicali che storicamente si sono fatte carico di promuovere una vera e propria rivoluzione in questo ambito: l'anarchismo, il marxismo critico, la sinistra freudiana. L'anarchismo parla soprattutto attraverso l'opera di Stirner, tesa a smontare le idee dominanti che si sono impadronite di ogni singolo essere umano e dalle quali occorre liberarsi. Il marxismo e la sua analisi solida e precisa del mondo industrializzato trovano espressione in Freire e nelle sue critiche alla concezione depositaria dell'educazione. Reich dà sostanza, con le sue idee analitiche, alla necessità di modificare la complessa struttura caratteriale attraverso una visione psicoanalitica opposta a quella giustificativa freudiana borghese. Ecco che, in questo quadro storico interpretativo, l'autore affonda la sua critica severa nei confronti della famiglia, della repressione sessuale, della condizione della donna e di ogni sorta di autoritarismo, ovvero quella logica del dominio di cui è intrisa ogni istituzione sociale. Tutto questo anche attraverso la descrizione di alcune tra le più rilevanti esperienze di educazione libertaria, ognuna delle quali portatrice, a suo avviso, di uno o più tasselli che vanno a comporre una visione sempre più complessa e articolata della prospettiva anti-autoritaria in ambito educativo.

Sono due, a mio giudizio, le questioni che assumono in questa disamina un posto centrale, intorno alle quali è possibile cercare di costruire una critica radicale delle realtà istituzionali che governano la riproduzione del consenso e della sottomissione. La prima, che parte da Godwin e arriva a Paul Goodman, Ivan Illich e a tutte le istanze descolarizzatrici, riporta al centro della discussione l'attualità della «morte dell'istituzione scuola» così come l'abbia-

mo concepita fin dalla nascita degli Stati-nazione nel diciassettesimo secolo. La seconda, peraltro collegata alla prima, è l'idea sviluppata da Philippe Ariès, nel suo ormai classico libro *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, circa la necessità di liberare il bambino dal concetto di infanzia.

Naturalmente, dopo il lavoro di Spring, numerosi sono stati gli studi che hanno sviluppato questi e altri contigui filoni di ricerca, e la letteratura internazionale è vasta e variegata. Ma continuare a scrivere questa storia e a sviluppare queste idee è non solo fondamentale ma anche utile per evitare di fossilizzare i correlati valori di libertà, autonomia, responsabilità, offrendo nuovi spunti e incentivi critici a ulteriori sperimentazioni. Il punto di partenza può essere l'ultimo capitolo del lavoro di Spring, proprio perché capire la realtà presente e intuire alcune prospettive future rappresenta la vera sfida di questa impostazione libertaria.

La questione che Spring pone rispetto al peso che l'ideologia dell'infanzia mette in campo nel definire i presupposti dell'educazione è di estrema attualità. Noi assistiamo oggi a un'overdose di attenzioni più o meno interessate che l'intero sistema sociale e culturale riversa sui bambini e sulle bambine fin dai primi mesi della loro vita. Paradossalmente, quello che la pedagoga svedese Ellen Key prevedeva in un suo fortunato libro, *Barnets århundrade (Il secolo dei fanciulli)*, già nel lontano 1906 si è in effetti concretizzato in un periodo storico durante il quale abbiamo assistito a una vera e propria esplosione di attenzioni intellettuali e culturali nei confronti delle generazioni dei più piccoli. Ma queste considerazioni sulla centralità di una dimensione spazio-temporale della vita, l'infanzia appunto, ha finito per produrre nelle pratiche educative comuni e tradizionali una sorta di dominazione adulta senza precedenti. Mai come in questo inizio di secolo l'intera società, in tutte le sue manifestazioni, ha prodotto così tanti studi e ricerche che hanno coinvolto innumerevoli ambiti disciplinari e intere politiche sociali e statali. Mai come ora le giovani generazioni sono state oggetto di una così elevata attenzione che le ha poste al centro

di programmi politici e strategie di consumo e vendita che hanno fatto scorrere fiumi di inchiostro e di moralismo. Ma il paradosso che ora emerge chiaramente è che, a fronte di questa massiccia azione globale che ha al centro la formazione, lo studio, l'analisi a tutto campo, assistiamo a una violenta e spesso sottile opera di manipolazione di milioni di bambini e ragazzi. Infatti, mai come ora l'edulcorata infanzia è afflitta da problemi e tragedie di varia natura (fisiche, psicologiche, materiali, culturali), che le notizie di cronaca non smettono di raccontarci. Nel momento del massimo investimento si evidenzia il massimo disastro al quale sono sempre più assoggettati i piccoli e gli adolescenti. Cercare le ragioni di questo mostruoso imbroglio è quindi importante e quanto mai urgente. Una possibile chiave di lettura può essere proprio questa ideologia dell'infanzia, così come si è venuta delineando in anni di teorie e di ricerche. Infatti, se abbiamo separato drasticamente le fasi della vita degli esseri umani, ne abbiamo probabilmente anche ghezzizzato le caratteristiche, a scapito di una più autentica specificità libera da dogmi e verità. È possibile che questa ideologia, nascondendosi dietro falsi miti e contraddittorie considerazioni, sia stata in realtà la formula più efficace per produrre quella che appare come la più pervasiva dominazione adulta. Quelle che le varie scienze psichiche e mediche, insieme alle teorie sociali e pedagogiche, definiscono come patologie potrebbero allora essere interpretate come risposte di resistenza e di disagio, di rifiuto e di contrasto, a un imperante potere degli adulti e dei loro modelli di riferimento. Collocarsi in questa prospettiva ci farebbe cambiare l'intera postura che assumiamo nelle relazioni educative, inducendoci a sperimentare rapporti non adulto-centrici. Scuola, famiglia, associazionismo, ecc., seguendo questa nuova visione, ne risulterebbero radicalmente cambiati e forse una società più libera, autonoma, responsabile, potrebbe finalmente emergere.

L'opera da intraprendere è pertanto quella di considerare bambini e bambine (nei fatti, non solo in teoria) come soggetti autonomi e liberi delle relazioni educative e sociali, e non più come



oggetti. Infatti, questa nuova prospettiva è in grado di mettere in crisi il predominio adulto che si esprime in termini relazionali, educativi, sociali, culturali, economici e psicologici. L'infanzia è divenuta, come già scriveva Spring, una sorta di terreno di caccia per un'infinità di operazioni seduttive e manipolative che si concretizza in variegate azioni di notevole impatto.

Grazie all'enfasi posta su questa ideologia «infantilistica», la condizione delle giovani e giovanissime generazioni presenta oggi una serie di devastanti condizioni. I bambini e le bambine sono sempre più iper-gestiti dall'adulto, divenendo l'oggetto di un'ansia e di un'attenzione mai viste prima nella storia, e questo a partire dalla convinzione, chiaramente interessata, che l'infanzia in quanto tale è troppo preziosa per essere lasciata nelle mani dei bambini. L'invasione tecnologica si traduce a sua volta in un'ipertrofia del controllo, che entra in scena ancor prima della nascita, fin dal concepimento. Cibo, giochi, attività, spostamenti, sport, ecc., sono sistematicamente monitorati, programmati, controllati, pensati e organizzati sempre dall'adulto e dalle sue visioni. I risultati di questa colonizzazione sono riconoscibili anche in ambito psicologico e medico: obesità, bulimia, anoressia, disturbi cardio-vascolari, logoramento degli arti per l'eccessiva dimensione competitiva dello sport rispetto a quella naturalmente ludica. Inoltre, depressione e auto-lesionismo sono ormai presenti in maniera costante e diffusa nelle nostre comunità. I dati diffusi da diverse fonti nazionali e internazionali parlano di un bambino su cinque che soffre di disturbi psicologici, di patologie mentali che fra pochi anni costituiranno una delle prime cause di morte e invalidità tra i giovani, di tentativi di suicidio tra gli adolescenti in spaventosa crescita, senza considerare il fenomeno tipicamente giapponese (ma in espansione nel resto dei paesi industrializzati) degli adolescenti-eremiti (*Hikikomori*) che non escono dalla loro stanza anche per mesi e comunicano con il mondo esterno solo attraverso le tecnologie digitali.

I modelli prettamente consumistici che il mercato per l'infanzia ci ha imposto ruotano attorno a celebrità, successo, competizione,

bellezza, producendo una crescente dipendenza da tutto ciò che il mercato stesso offre per raggiungere quegli obiettivi, compresi i farmaci per gestire l'ansia da prestazione e le sconfitte che questa selezione consumistica produce.

Insomma, bambini e bambine, adolescenti e giovani, sono diventati dei veri e propri progetti per il complesso mondo adulto che li circonda. Ciò che conta non è tanto stimolare una relazione educativa che permetta e inciti i vari soggetti a essere ciò che sono e a diventare ciò che desiderano, quanto collocare il trofeo giusto nella bacheca giusta e barrare la casella opportuna per essere «degni» membri di questa società.

Un elevato narcisismo ha imposto una trasformazione quasi genetica del nostro essere rendendoci, attraverso la seduzione che la logica del consumo esercita, esistenze che cercano di consolidarsi con sguardi continui e rassicuranti, ma soprattutto riflettenti in uno specchio che ci impedisce di vedere gli altri. I nostri piccoli sono ormai divenuti una sorta di api operaie, eccellenti nel procedere secondo le regole del sistema, incapaci di una scintilla di originalità. Ciò che conta in realtà è sempre quello che vogliono gli adulti, i quali alternano comportamenti, peraltro speculari, che oscillano tra autoritarismo e permissivismo, esercitando il proprio ruolo di padri amiconi e madri giovanili, nella convinzione di poter così penetrare più efficacemente nelle coscienze «infantili».

L'altra grande questione che occorre affrontare è quella della sempre più necessaria trasformazione della scuola partendo proprio da queste considerazioni generali sull'idea di infanzia. A partire da Goodman e Illich, ma volendo già da Godwin, il ruolo dell'istituzione scolastica è stato svelato nella sua natura più intrinseca: uniformare per controllare secondo le necessità dello Stato e degli interessi di ogni forma di dominio. La scuola, così come la conosciamo a partire dall'avvento degli Stati-nazione, ha appunto assolto questo compito, estendendo sempre più il suo ruolo di formazione istituzionalizzata e isolandosi progressivamente dalla vita reale e viva delle varie comunità.

Il processo di globalizzazione ha avuto un ruolo predominante nell'affermazione di un pensiero unico sia a livello culturale che di rappresentazione immaginaria, traducendosi in due concetti che sono diventati i capisaldi delle varie politiche internazionali a cui i sistemi scolastici nazionali hanno subito aderito: la pedagogia delle competenze e il concetto di meritocrazia. Attorno a questi due capisaldi si sono uniformati i comportamenti governativi e professionali che incidono sulle strategie scolastiche e sulle pedagogie dell'apprendimento. In realtà, come ho scritto più volte (cfr. per esempio *La pedagogia delle competenze e la Meritocrazia*, «Libertaria», a. 13 n. 1-2, gennaio-giugno 2011), si tratta di azioni che nascondono nuove forme, più sottili e aggiornate, di selezione e di dominio. Ma appaiono inevitabili anche altre considerazioni che rivelano alcuni contrasti insanabili all'interno di questa logica, accomunando i vari obiettivi sia di conservazione che di riforma dei sistemi scolastici. Il primo è quello dell'inconciliabile relazione tra velocità dell'economia globale e sacrosanta lentezza dei processi di acquisizione delle conoscenze. Apprendere richiede tempi, spazi, pause e riflessioni che mal si conciliano con le logiche imperanti dell'efficienza così come sono declinate nel pensiero dominante. Il sapere viene consumato e diviene a sua volta un consumo, allontanandosi sempre più da quel senso originario di ricerca condivisa e sperimentata che dovrebbe caratterizzarlo, soprattutto se si desidera che divenga interiorizzazione di conoscenze e non semplice spot di informazioni banalizzate. Ciò che domina il panorama culturale è una formazione-addestramento a un sapere specifico, veloce, frammentario, che appare lontano da una problematizzazione articolata e generale del senso della conoscenza. Il secondo contrasto mi pare si evidenzia nella realizzazione di un'informazione globale diffusa che si sviluppa in parallelo a una progressiva ed estesa mancanza di apprendimento profondo. La maggioranza degli esseri umani che vivono nei paesi ricchi del mondo possiede molte informazioni ma poche conoscenze, quasi che queste non fossero più indispensabili per poter esercitare una cittadinanza attiva e con-

sapevole. Il bombardamento e la velocità con cui si diffondono e consumano le informazioni costituiscono dei veri e propri ostacoli alla sedimentazione e metabolizzazione di ogni conoscenza che sia strumento di revisione e critica fondate e documentate. Il terzo grande contrasto che si produce è rappresentato da un'inadente abbondanza di stimoli e suggestioni senza corrispondenza alcuna con il tempo necessario alla sperimentazione, cosa che comporta un progressivo impoverimento dell'esperienza.

La psicologia dell'età evolutiva e il marketing per l'infanzia lavorano da tempo fianco a fianco per omologare un ideal-tipo di bambino e adolescente tramite operazioni di matrice consumistica che hanno trasformato il gioco in sport competitivo o l'abbigliamento in divise firmate, provocando la scomparsa di comportamenti, linguaggi, desideri ritenuti pericolosi, devianti, patologici.

Accanto a fenomeni di questa natura, la scuola è stata investita da una crescente strumentalizzazione volta ad asservirla alla logica mercantile: oggi non ci sono più esseri viventi, contraddittori, diversi, che la abitano, ma «risorse umane», merci economiche che devono essere sempre e ovunque disponibili per un mercato globalizzato e funzionale alle nuove divisioni del lavoro su scala planetaria. La stessa istituzione scolastica è divenuta un'impresa industriale di servizi che ha fatto proprie le logiche di gestione e organizzazione prettamente aziendali, e sempre più florido appare anche il mercato dell'istruzione. Ormai la logica dominante è quella della selezione dei cosiddetti migliori e non quella di una valorizzazione delle capacità specifiche di ogni allievo. Come aveva ben intuito Illich, la grossa fetta di PIL che gli Stati investono nel sistema educativo è strettamente funzionale a un disegno di condizionamento formativo in grado di reggere il passo con le esigenze del mercato del lavoro internazionale (ed è in questo quadro che vanno lette, per esempio, le raccomandazioni della Comunità europea rispetto alla pedagogia delle competenze). A tutto questo concorre la massiccia penetrazione nel sistema scolastico delle nuove tecnologie per l'apprendimento, che molto spesso

non fanno altro che rafforzare, con altri mezzi, la centralità della lezione frontale, sfruttando quella parte di cervello votata allo sviluppo della dimensione iconica e visiva della personalità. Il ruolo dell'istruzione è sempre più quello di dare agli studenti la capacità di interpretare i cambiamenti attraverso l'offerta di strumenti finalizzati al mero adattamento. Il sistema educativo, insomma, si configura sempre più come mezzo di legittimazione delle nuove divisioni sociali – i connessi perenni rispetto agli esclusi dall'era dell'accesso – nel contesto di una società che ha superato, nelle sue parti più sviluppate, l'epoca industriale. Si va così consolidando una nuova stagione del sistema della conoscenza, intesa come somma di informazioni e basata su una sopravvalutazione della dimensione meta-cognitiva a scapito di una visione sempre critica della conoscenza stessa. Non solo, ma si delinea una nuova visione dell'uomo stesso, non più legata a un senso filosofico dell'esistenza, bensì improntata a uno spirito imprenditoriale diffuso che vorrebbe piegare ogni aspetto della vita alle logiche dell'impresa.

La grande sconfitta del privilegio ereditario ha lasciato il posto a una nuova presunta aristocrazia del talento che conserva i vizi della tradizionale classe aristocratica, in quanto i nuovi «meritevoli» non riconoscono obblighi reciproci con gli altri e si considerano inattaccabili. Queste élite si nutrono di un'auto-stima infinita e fanno del narcisismo un elemento di forte differenziazione e discriminazione, anche posturale, nei confronti del resto degli uomini e delle donne che non ce l'hanno fatta a emergere in questa competizione selvaggia.

Ecco dunque che, in base a queste considerazioni, appare del tutto attuale riprendere in esame le teorie della descolarizzazione di Goodman, Illich e altri. Se la scuola è morta, perché defunta è la sua forza propulsiva ed emancipatrice per le classi meno abbienti, resta il dovere di pensare e realizzare spazi, tempi, modalità, obiettivi di una nuova stagione educativa. In un progetto come questo, la pedagogia libertaria ha ancora molto da dire e da suggerire, offrendo a chi ha davvero a cuore un'autentica e completa emancipa-

zione degli esseri umani le sue idee originali e innovative. La storia delle esperienze educative libertarie, così come si sono realizzate a partire da Tolstoj, Faure, Robin, Ferrer e molti altri (cfr. *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*), insieme alle numerose scuole democratico-libertarie che vivono e praticano oggi questi principi in tutti i continenti, sono la testimonianza concreta della possibilità di attuare una radicale rivoluzione dei sistemi educativi e di istruzione.

La forza dirompente che i principi e le pratiche di queste realtà educative mettono in campo rappresenta un motore di cambiamento alla portata di tutti, in tempi prossimi e non remoti. La vera rivoluzione pedagogica ruota attorno a un principio fondamentale: sostituire la cultura adulto-centrica con una reale prospettiva bambino-centrica. Ciò significa, traducendo questo assioma concettuale in azioni e sperimentazioni nell'ambito dell'istruzione e dell'educazione, che il centro da cui partire per sviluppare tutta l'organizzazione dell'acquisizione delle conoscenze è rappresentato dai tempi, modi, stili, specificità, motivazioni, domande dell'apprendimento (del soggetto che apprende), al posto di un apparato scolastico che ha al centro del proprio sistema quello dell'insegnamento (del soggetto che insegna). Se si parte da questa concezione capovolta dell'educazione e dell'istruzione, se si garantisce una visione filosofica dell'educazione come «educare a essere» e non a «dover essere», è forse possibile offrire alle future generazioni un mondo più libero e felice di quello che tutti noi stiamo vivendo.

## Riferimenti bibliografici

- Miguel Benasayag, Gérard Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.
- Lamberto Borghi, *La città e la scuola*, elèuthera, Milano, 2001.
- Catherine Burke, Ken Jones (a cura di), *Education, Childhood and Anarchism: talking Colin Ward*, Routledge, New York, 2014.

- Grégory Chambat, *Pédagogie et révolution*, Libertalia, Paris, 2011.
- Francesco Codello, *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, Angeli, Milano, 2005.
- Francesco Codello, *Né obbedire né comandare, lessico libertario*, elèuthera, Milano, 2016<sup>2</sup>.
- Francesco Codello, Irene Stella, *Liberi di imparare*, Terra Nuova, Firenze, 2011.
- Collectif, *Bonaventure. Une école libertaire*, Editions Le Monde Libertaire, Paris, 1995.
- David Gribble, *Real Education. Varieties of Freedom*, Libertarian Education, Bristol, 1998.
- Robert H. Haworth, *Anarchist Pedagogies*, PM Press, Oakland, 2012.
- Yaacov Hecht, *Democratic Education*, Innovation Culture, [Israele], 2010.
- Matt Hern, *Everywhere All the Time: A New Deschooling Reader*, AK Press, Oakland, 2008.
- Grazia Honegger Fresco, *Dalla parte dei bambini*, L'ancora del Mediterraneo, Volla, 2011.
- Alfie Kohn, *Amarli senza se e senza ma*, Il leone verde, Torino, 2010.
- Alice Miller, *La persecuzione del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Alice Miller, *Il bambino inascoltato*, Bollati Boringhieri, Torino, 2010.
- Ron Miller, *Free Schools Free People. Education and Democracy after the 1960s*, SUNY Press, Albany, 2002.
- Jerry Mintz, *No Homework and Recess All Day*, Bravura Books, [USA], 2003.
- Paolo Mottana, *Cattivi maestri*, Castelveccchi, Isola del Liri, 2014.
- Henri Roorda, *Il maestro non ama i bambini*, La Baronata, Lugano, 2014.
- John Shotton, *No Master High Or Low*, Libertarian Education, Bristol, 1993.
- Judith Suissa, *Anarchism and Education*, Routledge, New York, 2012.
- Filippo Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, elèuthera, Milano, 2020<sup>3</sup>.
- Sylvain Wagnon, *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*, ACL, Lyon, 2013.

finito di stampare nel mese di maggio 2021  
presso Printi, Manocalzati (AV)  
per conto di elèuthera, via Jean Jaurès 9, Milano