

Lamberto Borghi / *L'educazione permanente* ●

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Scusa, apprendere in che senso?

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

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

Precisamente. Per me educazione e libertà coincidono.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Qui si può parlare di una presenza di Dewey?

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

In questo senso prassi e conoscenza tendono a identificarsi?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

in cui effettivamente raggiunge il cambiamento dello stato esistente.

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

Per me non c'è conflitto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tu ti definisci un pedagogista libertario?

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

Qual è il rapporto che unisce queste due parole?

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

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

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

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

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

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

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

Questo è un concetto tipicamente bakuniano.

Sì, la libertà è proprio questo.

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

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

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

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

a cura di Nico Berti

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