

Per una pedagogia libera, laica, libertaria

dossier a cura di **Gianpiero Landi**, con scritti di **Franco Cambi**, **Giovanna Carbonaro Gervasio**, **Francesco Codello**, **Goffredo Fofi**, **Grazia Honegger Fresco**, **Gianpiero Landi** e una vecchia intervista (1987) di **Giampietro "Nico" Berti** a **Lamberto Borghi**.

Se c'è un tema che su questa rivista è stato spesso affrontato, nel corso del nostro (quasi) mezzo secolo di vita e in particolare negli ultimi anni, è quello della pedagogia libertaria. Recensioni, articoli, resoconti delle iniziative della Rete dell'Educazione Libertaria, ma non solo. Questo dossier è dedicato a quello che noi consideriamo il "padre nobile" della pedagogia libertaria italiana, quel Lamberto Borghi (Livorno 1907 - Firenze 2000) che, a 17 anni dalla sua morte, è tuttora tra le figure più stimolanti a livello internazionale. La sua stima e consonanza con l'anarchismo ce lo fa sentire "un compagno". Leggere (questo dossier) per credere.

Lamberto Borghi (1907 – 2001) è stato una delle figure più interessanti e stimolanti della pedagogia dal secondo dopoguerra in poi. E, a nostro avviso, quella di riferimento per la teoria e le pratiche della pedagogia libertaria, in un felice intrecciarsi di anarchismo e pedagogia, con una profondità e originalità uniche.

Questo dossier si apre con una presentazione generale di Francesco Codello, ex-insegnante e direttore didattico a Treviso, autore di numerosi libri, tra le figure di punta della pedagogia libertaria in Italia e in Europa.

Segue uno scritto di Gianpiero Landi, insegnante a Faenza, tra i fondatori e animatori della Biblioteca Libertaria “Armando Borghi” di Castel Bolognese (Ra) – a sua volta promotrice negli ultimi tempi di svariate iniziative pubbliche e seminari sulla pedagogia libertaria.

Il “posto” di Borghi all’Università di Firenze è ora occupato da Franco Cambi, di cui pubblichiamo una relazione ad un convegno del 2014: al centro, i rapporti tra teoria pedagogica e anarchismo nel pensiero borghiano.

Due sue allieve e collaboratrici, Grazia Honegger Fresco (tra l’altro discepola diretta di Maria Montessori) e Giovanna Gervasio Carbonaro (figlia del sindacalista anarchico Gaetano Gervasio e moglie del sociologo Antonio Carbonaro, anch’egli anarchico in gioventù), ci hanno affidato i loro ricordi di un Lamberto così lontano eppure così attuale.

Risale a 30 anni fa l’intervista rilasciata da Borghi a Giampietro “Nico” Berti, nella quale l’intreccio profondo e inestricabile tra pedagogia e anarchismo appare in tutte le sue sfumature.

La riprendiamo dalla rivista anarchica “Volontà” (n. 1987/1).

Ripubblichiamo poi integralmente la prefazione di Goffredo Fofi all’antologia, da lui curata, di scritti di Lamberto Borghi, *La città e la scuola* (2000), i cui contenuti di fondo ritroviamo ancora attuali.

Al termine di questa presentazione del dossier, ci teniamo a ribadire che se l’uomo Lamberto è morto, le sue idee e riflessioni sono tuttora stimolanti e propositive. Vive.



Come si apprende la libertà

di **Francesco Codello**

Promuovere una cultura pedagogica che tenda alla promozione dell'autonomia dell'essere umano, al suo completo, integrale e libero sviluppo. Questo l'obiettivo del pedagogista livornese, cui dedichiamo questo dossier. A tante voci.

L'essenza della parola "libertaria" (qui declinata rispetto all'educazione) è per Lamberto Borghi facilmente individuabile: «Essa è costituita da un approccio non costrittivo o, come più spesso lo si è denominato, "non coercitivo", riferito sia al sistema di apprendimento e d'insegnamento sia all'intero corpo sociale» (*La città e la scuola*, p. 195).

Ecco, dunque, come educazione e trasformazione sociale in senso antiautoritario camminino di pari passo, siano cioè intrinsecamente legati e coerenti tra loro. Lamberto Borghi, maestro ed educatore a noi caro, ci ha lasciato questa visione dell'educazione libertaria. Assieme a Tina Tomasi e a Luigi Ambrosoli, ha rappresentato, per chi scrive, un punto di riferimento imprescindibile a cui rivolgersi ancora oggi cercando di pensare e praticare un'educazione autenticamente libertaria.

Risulta particolarmente facile inserire il suo nome in un pantheon ideale e accomunare il suo magistero a quello dei grandi ormai classici del pensiero libertario in ambito educativo. Egli ha simboleggiato, nel secondo dopoguerra, un paradigma laico della pedagogia, in netta distinzione dalla cultura cattolica e da quella marxista, ha decisamente aperto le stanze polverose di accademie e centri di potere culturali fortemente caratterizzati da queste due egemoni visioni sociali, culturali, pedagogiche, ha portato una visione internazionale e aperta dell'educazione in un Paese stretto e soffocato da queste culture intrinsecamente autoritarie.

Emblematiche, tra le altre, le esperienze della rivista "Scuola e Città" e di alcune collane della purtroppo abbandonata e chiusa "La Nuova Italia" editrice, di cui oggi si sente fortemente la mancanza, le quali hanno formato e arricchito notevolmente una cultura laica e libertaria, seppur minoritaria. Considero

un privilegio l'averlo conosciuto fin dai tempi della sua presenza e collaborazione col CEIS di Rimini, al convegno del 1976 su Bakunin a Venezia, aver partecipato e discusso durante i lavori del convegno internazionale sull'educazione attiva a Rimini nel 1979, averlo avuto come interlocutore nella commissione al mio esame di laurea in pedagogia a Firenze, ecc. Ma tutto questo sarebbe poca cosa se non fosse presente in me la consapevolezza di aver incontrato non un pedagogista (lo era professionalmente parlando) ma soprattutto un maestro che sapeva unire rara finezza intellettuale con una disponibilità relazionale decisamente egualitaria.

Azione educativa e trasformazione sociale

Questo dossier che la rivista gli dedica dà conto di diversi aspetti biografici e intellettuali della sua persona e quindi appare qui superfluo ribadirli e segnalarli in questa introduzione.

Ma c'è un aspetto, tra i tanti, che sento l'urgenza di sottolineare, relativo proprio a questa relazione tra azione educativa e trasformazione sociale, nel solco di una tradizione storica che, nella sua ricerca, ha coniugato istanze radicalmente democratiche (da Cattaneo a Dewey, da Salvemini a Capitini, da Caffi a Chiaromonte, ai molti altri ricordati nelle pagine seguenti), con pensatori anarchici a tutto tondo come Godwin, Bakunin, Kropotkin, Goodman, ed educatori libertari come Carl Rogers, Francisco Ferrer, Lev Tolstoj, Janusz Korczak.

Anche in questi accostamenti risulta evidente il suo bisogno di sottolineare le ragioni e la necessità di collegare l'educazione, la scuola, con la città e la società. «Il concetto che l'educazione sia non già l'organo della "riproduzione" dell'esistente, com'essa è stata ed è ancora in larga misura praticata dalle istituzioni e dagli stati, bensì l'agenzia privilegiata del cambiamento e della trasformazione» (*Educare alla libertà*, p. 3), costituisce per Lamberto Borghi un caposaldo della sua riflessione critica che è sviluppata costantemente nei suoi scritti.

Non è ancora un caso che egli assegni all'autonomia, della scuola e di tutti gli ambiti sociali e culturali esistenti, un ruolo chiave in questo processo di trasformazione sociale in senso libertario. Infatti «l'autonomia è rifiuto dell'esistente, dell'acquiescenza alla realtà sussistente considerata e vissuta come data, stabile, compiuta; mentre è intrinsecamente collegata all'innovazione, alla creatività, alla progettazione che unisce insieme passato, presente e futuro» (*Ibidem*, p. 17). Parole chiare e inequivocabili, che rappresentano la centralità del concetto e della prassi dell'autonomia in modo radicalmente diverso da quelle a cui ci hanno abituato i vari ministri e governi degli ultimi anni, dai quali abbiamo subito un' "autonomia" intesa, al massimo, come decentramento tentacolare dello Stato, ma anche come una competizione mercantile propria di una specie di supermercato dell'istruzione.

Borghi si pone l'obiettivo di promuovere una cultura pedagogica che tenda alla promozione dell'autonomia dell'essere umano, al suo completo, integrale e libero sviluppo e di fatto, poiché l'organizzazione delle società comuniste e capitaliste nega nei fatti questi valori, innesci una prospettiva di conflittualità con il sistema educativo attuale. Il rapporto tra la pedagogia e le altre scienze sociali non può che essere stretto e continuo, così come non vi può essere una scuola avulsa dal contesto sociale e neppure un'educazione e un'istruzione che non trovino nel contesto ambientale la necessaria linfa per progredire in direzione antiautoritaria.

Valore rivoluzionario della relazione educativa

Il nostro maestro riprende, in questa prospettiva, il tentativo compiuto da Dewey di trovare una sintesi tra educazione e società, tra individuo e comunità e lavora conseguentemente a definire, con sempre maggiore approfondimento, un concetto di libertà sociale (sulle orme di Bakunin), che mette insieme le istanze della libertà stessa con quelle dell'uguaglianza, senza rinnegare la centralità della diversità e della specificità, senza impedire il compimento della solidarietà tra uguali. Egli trova proprio nel pensiero e nella tradizione politica ed educativa dell'anarchismo il tentativo più coerente e compiuto di risolvere queste polarità.

Per Borghi i «compiti supremi» di un autentico educatore sono «il dovere di sottrarsi e di aiutare gli altri a sottrarsi al clamore della propaganda, di formare gli uomini, i giovani nel dubbio e nella scepis, di non accettare se non ciò che ha resistito all'esame severo e scrupoloso della ragione, di promuovere il giudizio indipendente... Il secondo dovere è di dar vita a quella che possiamo chiamare una fraternità di dubitanti, vale a dire una libera unione di coloro che sopra ogni altra cosa intendono mantenersi fedeli all'indipendenza del pensiero, vivere solamente secondo i dettami della ragione, sottoporre al vaglio ogni affermazione da qualunque parte essa venga, confrontare le parole di chi parla colla sua condotta» (*L'educazione e i suoi problemi*, p. 187).

Egli ripetutamente dunque insiste sul valore rivoluzionario della relazione educativa se essa si nutre di istanze libertarie e si fonda su empatia, rispetto, postura antiautoritaria e non adulto-centrica. L'educazione è pertanto auto-educazione e il suo valore di cambiamento dell'esistente a favore della libera espressione dell'autonomia individuale, si esplica solo in un contesto sociale, culturale, relazionale, egualitario.

Il processo educativo avviene sempre in un contesto allargato, non solo nella scuola ma in ogni occasione di incontro sociale, relazionale, con la mediazione costante del contesto e dell'ambiente circostante e avviene in modo permanente. Non ci sono spazio e tempo limitati e limitanti al processo naturale e intrinseco di apprendimento e di autoeduca-

zione. In questa visione risulta necessaria e costante la coerenza tra mezzi e fini, tra prassi e teoria, tra dichiarazioni e comportamenti, tra apprendimento e insegnamento che si snodano inevitabilmente in senso circolare a spirale (come aveva già spiegato in modo illuminante Kropotkin).

Proprio ricalcando il pensiero di Kropotkin, Borghi sostiene che «ogni apparato costrittivo cessa così di essere valido per l'educatore laico. All'iniziativa dall'alto subentra l'iniziativa dal basso, all'iniziativa dal centro quella della periferia, all'uniformità la diversificazione, all'unità, alla *reductio ad unum* cara ai giuristi e agli educatori del Medioevo, e ai loro epigoni moderni, l'orchestrazione dei diversi» (*La città e la scuola*, p. 152).

L'educazione libertaria si regge su un presupposto irrinunciabile: la libertà si apprende attraverso la sua pratica costante. Questo mi pare anche l'insegnamento più profondo e vero di Lamberto Borghi.

Francesco Codello



Bologna, 21 aprile 1991 - Lamberto Borghi e (a destra) Carlo Doglio nel corso di un convegno su Pietro Kropotkin (foto Biblioteca Libertaria "A. Borghi" di Castel Bolognese)

Mite e fermo

di **Gianpiero Landi**

La vita e le principali opere di quello che molti hanno considerato il più autorevole pedagogista italiano della seconda metà del '900.

Un carattere schivo, ma fermo nella difesa di valori e pratiche quali la laicità e l'autoformazione. La sua sintonia con l'anarchismo.

L'educazione libertaria, che anche in Italia sta suscitando negli ultimi anni un grande interesse, con riflessioni teoriche e - soprattutto - con realizzazioni e sperimentazioni pratiche, nel nostro paese ha un padre nobile. Lamberto Borghi, esponente di rilievo del pensiero laico libertario e nonviolento contemporaneo, per decenni ha contribuito in modo rilevante al rinnovamento della pedagogia italiana, conducendo battaglie culturali e politiche per una educazione laica e rispettosa della personalità e dell'autonomia dell'alunno. Da molti considerato il più autorevole pedagogista italiano della seconda metà del Novecento, Borghi è stato sicuramente un grande Maestro, che ha contribuito in modo decisivo a formare generazioni di educatori e insegnanti. Uomo di cultura vasta e profonda, con solide basi filosofiche, completamente avulso da ogni forma di supponenza e di arroganza intellettuale, colpiva gli interlocutori per la sua mitezza ma anche per la fermezza con la quale sosteneva le proprie idee e i propri principi. La sua vita è stata lunga e operosa, feconda di studi e di realizzazioni.

Lamberto Borghi nacque a Livorno nel 1907 da famiglia di origine ebraica. Completati gli studi liceali fu ammesso alla Scuola Normale Superiore di Pisa e frequentò i corsi della Facoltà di Lettere e Filosofia della locale Università, dove ebbe tra l'altro come docenti Attilio Momigliano e Manara Valgimigli. Alla Normale conobbe Aldo Capitini e Guido Calogero e si avvicinò all'area del nascente liberalsocialismo. Nel 1929 si laureò giovanissimo in filosofia con una tesi su Erasmo da Rotterdam (pubblicata poi a Firenze nel 1935, per interessamento di Giovanni Gentile). Dal 1931 al 1936 insegnò filosofia e storia nei licei classici. A seguito dell'introduzione delle leggi razziali fasciste, nel 1940 emigrò negli USA, dove entrò subito in contatto con la cerchia degli esuli italiani

antifascisti, legandosi in particolare a Nicola Chiaromonte - che lo introdusse in seguito all'amicizia di Andrea Caffi - e al gruppo raccolto attorno a Gaetano Salvemini. Collaborò ai "Quaderni italiani", fondati da Bruno Zevi, e alla rivista "Controcorrente", diretta a Boston dall'anarchico Aldino Felicani (che aveva svolto un ruolo di primo piano nella campagna a favore di Sacco e Vanzetti). Conobbe allora Dwight Macdonald e collaborò alla sua rivista "Politics", su cui scrivevano (oltre a Caffi e Chiaromonte) Hannah Arendt, Mary McCarthy, Albert Camus e altri esponenti della sinistra critica "non allineata" dell'epoca. Divenuto Fellow of Philosophy all'Università di Yale, lavorò con Ernst Cassirer e conobbe direttamente John Dewey, che esercitò una grande influenza sulle sue idee. Quegli anni furono ricchi di scambi e di confronti anche con personaggi come William Heard Kilpatrick, Carl Rogers, Giorgio de Santillana. Tornato in Italia, Borghi ottenne nel 1949 la libera docenza in Pedagogia all'Università di Pisa. A partire dal 1952, divenuto ordinario della stessa materia, insegnò a Palermo e Torino, e finalmente nel 1955 venne chiamato a ricoprire la prestigiosa cattedra di Pedagogia presso la Facoltà di Magistero dell'Università di Firenze, in sostituzione di Ernesto Codignola. Qui restò poi fino al termine della sua attività accademica nel 1982, per raggiunti limiti di età, e alla nomina a professore emerito. Morì a Firenze il 12 dicembre 2000.

Nel 1951 (ma era stato scritto a New York fra il 1945 e il 1947) uscì il suo libro più importante, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, in seguito continuamente ristampato, che si può considerare ormai un "classico" della storiografia sull'Italia del periodo tra il Risorgimento e la Resistenza, e sul rapporto tra pensiero politico e istituzioni pedagogiche. Per la prima volta, con questo libro, un pedagogista rompeva gli schemi dell'interpretazione storiografica di matrice cattolica e marxista nella lettura della storia dell'educazione e della scuola, valorizzando quelle personalità e quei movimenti (compreso quello anarchico) fino ad allora emarginati e sottovalutati. L'autore si riprometteva di dimostrare la stretta connessione tra percorso educativo autoritario e sbocchi politici di tipo totalitario. Si trattava dello stesso tema sul quale si erano concentrati in quegli anni gli intellettuali antifascisti di lingua tedesca nell'emigrazione americana, raccolti attorno ai principali esponenti della "Scuola di Francoforte": Horkheimer, Adorno, Marcuse e Fromm (*The Authoritarian Personality*, a cura di Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswick, Daniel Levinson e Nevitt Sanford, è del 1950).

Tra le numerose altre opere di Borghi, pubblicate quasi tutte dalla casa editrice La Nuova Italia: *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti* (1951), *Saggi di psicologia dell'educazione* (1951), *Il fondamento dell'educazione attiva* (1952), *Il metodo dei progetti* (1953), *L'educazione e i suoi problemi* (1953), *L'ideale educativo di John Dewey* (1955), *Educazione e scuola nell'Italia di oggi* (1958), *Educazione e sviluppo sociale* (1962), *Scuola e comunità* (1964),

Scuola e ambiente (1964), *Maestri e problemi dell'educazione* (1987), *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo* (1987). In *Educare alla libertà* (1992) sono raccolti alcuni saggi sull'educazione libertaria e i suoi maestri, tra i quali Tolstoj e Kropotkin. L'ultimo libro, una bella antologia di suoi scritti curata da Goffredo Fofi, dal titolo *La città e la scuola* (Elèuthera, 2000), attesta l'influenza decisiva esercitata sul pensiero borghiano da altri autori: Andrea Caffi, Antonio Gramsci, Janusz Korczak. Sempre per La Nuova Italia fu autorevole consulente prima per la prestigiosa collana dei "Maestri antichi e moderni", contribuendo alla diffusione nel nostro paese di testi importanti di autori della tradizione democratica e libertaria, e in seguito per la collana "Scuola e educazione nel mondo". Per diversi anni diresse "Scuola e Città", la più importante rivista italiana di pedagogia, sostituendo il fondatore Ernesto Codignola.

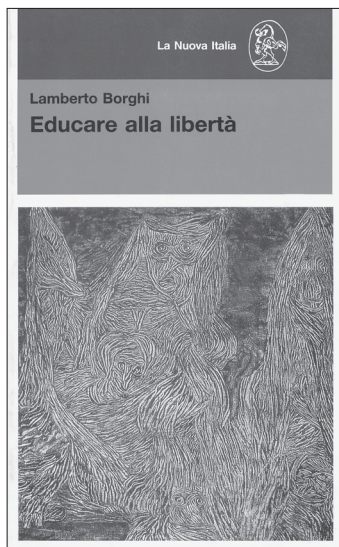
Più volte, anche a distanza di decenni, riconobbe l'influenza esercitata su di lui dall'amico Aldo Capitini (con il quale collaborò a varie iniziative per la diffusione della nonviolenza e del pacifismo, assumendo dopo la sua morte anche la direzione del periodico "Azione nonviolenta" tra il 1969 e il 1972), considerandolo - insieme a Gandhi - uno dei suoi principali ispiratori e maestri. Collaborò inoltre alle iniziative nonviolente di Danilo Dolci in Sicilia. Già fin dai primi mesi del suo esilio negli Stati Uniti, del resto, Borghi aveva stabilito solidi e duraturi rapporti con alcuni membri della "Società degli Amici" (i Quaccheri), condividendo con essi l'ideale di un pacifismo integrale. Significativa anche la sua adesione alla "War Resistance International" e al "Movimento di Religione" di Capitini e Ferdinando Tartaglia. Un'altra influenza decisiva nella sua formazione si deve a John Dewey, il caposcuola riconosciuto e il teorico più rappresentativo dell'attivismo pedagogico di matrice nordamericana. Proprio del pensiero autenticamente democratico di Dewey - che aveva conosciuto personalmente durante l'esilio negli Stati Uniti negli anni della Seconda Guerra mondiale - Borghi si fece interprete e divulgatore al rientro in Italia nel dopoguerra, con una serie di libri, saggi e traduzioni che imposero le teorie del filosofo e pedagogista americano all'attenzione degli ambienti culturali del nostro paese.

Borghi concepì sempre la scuola come momento di formazione democratica, libera da preconcetti di razza, di religione, di ideologia. Fu un deciso sostenitore della autonomia della scuola, e più in generale del processo educativo, da ogni potere: lo Stato, la Chiesa, i partiti politici, gli industriali. Rifacendosi alla lezione di Gaetano Salvemini e di Carlo Cattaneo, da lui mai dimenticata, proponeva un federalismo inteso nella forma libertaria dell'autogoverno locale e dell'autodifesa dalla sopraffazione del potere centralistico.

La sua attività di studioso e di insegnante fu intensa, in diretto rapporto con i più vivaci gruppi italiani di sperimentazione pedagogica, impegnati nel rinnovamento della scuola. Importante la sua attività nei Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva (CEMEA), di cui fu Presidente nazionale, e nel Movimento di cooperazione educativa (MCE), che si ispirava alle teorie pedagogiche di Célestin Freinet. Da segnalare poi, in particolare, la prolungata collaborazione negli anni del dopoguerra con il Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini, fondato e diretto da Margherita Zoebeli (istituzione educativa che si è avvalsa per decenni del sostegno attivo di tanti libertari, da Virgilio Galassi a Pio Turrone, da Gaetano e Giovanna Gervasio a Carlo Doglio). Nella sua attività tesa al rinnovamento della pedagogia italiana, Borghi condivise spesso le sue battaglie culturali e politiche con altri autorevoli colleghi della cosiddetta "Scuola di Firenze" come Tina Tomasi, Aldo Visalberghi, Antonio Santoni Rugiu, Francesco De Bartolomeis. Oltre a contribuire a formare migliaia di insegnanti con le sue lezioni e i suoi libri, Borghi diede un contributo decisivo all'affermazione, soprattutto negli anni Cinquanta e Sessanta, dei principi e dei metodi della "scuola attiva", perlomeno nell'ambito della scuola elementare, più aperta alla sperimentazione e al cambiamento rispetto alla scuola secondaria. Il volume *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico* (La Nuova Italia, 1984), curato da Borghi, raccoglie gli Atti di un convegno internazionale sul tema, tenutosi al C.E.I.S. di Rimini dal 25 al 27 maggio 1979, quando ormai quella stagione stava volgendo al termine.

I rapporti di Borghi con gli anarchici iniziarono già nel periodo americano, con la citata collaborazione a "Controcorrente", che fu all'origine di una solida amicizia con A. Felicani (di cui, per sua stessa ammissione, ammirava "l'integrità e l'animo nonviolento"), prolungatasi anche negli anni seguenti. Seguirono poi, negli anni Cinquanta, alcuni articoli pubblicati in "Volontà", diretta all'epoca da Giovanna Caleffi e Cesare Zaccaria. Collaborò inoltre con un proprio articolo a "La Libertà" (Perugia, 13 ottobre 1959), numero unico "per commemorare il cinquantenario del sacrificio di Francisco Ferrer", edito da Luigi Catanelli (gli altri collaboratori, tutti prestigiosi, erano: G. Pepe, W. Binni, A. Visalberghi, C.L. Ragghianti, F. De Bartolomeis, A. Capitini).

Negli ultimi anni della sua vita Borghi si era orientato in maniera ancora più decisa che nel passato verso il patrimonio storico e culturale dell'anarchismo, rendendosi disponibile nei confronti di iniziative promosse e organizzate da Centri Studi, Archivi e altre strutture culturali libertarie. Nel 1976 presenziò al Convegno "Bakunin cent'anni





Toulouse, 1947 - Nicola Chiaromonte con Andrea Caffi

dopo", tenutosi a Venezia per iniziativa del Centro Studi Libertari/Archivio G. Pinelli di Milano. Fu poi tra i relatori degli incontri su "Apprendere la libertà: la pedagogia ieri, oggi, domani" (1990), su "P. Kropotkin: un contributo per un'organizzazione libertaria della società" (1991) e del Convegno su "Andrea Caffi: un socialista libertario" (1993), organizzati a Bologna dal Centro studi "La Rete" e dalla Biblioteca Libertaria "Armando Borghi". Riprese la occasionale collaborazione a "Volontà" e altri suoi articoli furono ospitati in "A rivista anarchica". Scrisse anche un giudizio prefatorio a una nuova edizione del libro di Kropotkin *Campi, fabbriche, officine* (Milano, Antistato, 1982). La dimensione libertaria del pensiero di Borghi si può trovare compiutamente espressa in un'intervista raccolta da Giampaolo "Nico" Berti (*L'educazione permanente*, "Volontà", n. 1, 1987). Nell'intervista - interessante soprattutto per l'identificazione fra educazione e libertà, e perché Borghi vi sviluppa in modo articolato la tesi che non c'è formazione che non sia autoformazione - lo studioso arriva a definirsi apertamente pedagogista ed educatore libertario, e riconosce la propria sintonia con l'anarchismo, individuato come il pensiero che ha fornito il contributo più avanzato al problema della libertà. Oggi noi possiamo aggiungere che a sua volta, indiscutibilmente, a quel pensiero lo stesso Lamberto Borghi - con la sua produzione intellettuale e l'impegno educativo quotidiano per oltre mezzo secolo - ha dato un contributo di assoluto rilievo.

Gianpiero Landi

Alla libertà attraverso la libertà

di Franco Cambi

"Sul pensiero pedagogico di Lamberto Borghi: la componente anarchica" è il titolo originario di questa relazione presentata a un convegno nel 2014. Ne è autore un noto pedagogista, già allievo e poi successore di Borghi nella cattedra di Pedagogia generale all'Università di Firenze.

Genesi e struttura della pedagogia di Borghi

La identità della pedagogia di Borghi ha al suo centro quattro nuclei, temporali e tematici. La formazione pisana in filosofia e gli studi sull'Umanesimo. Le leggi razziali antiebraiche del 1938. L'esperienza negli USA, articolata tra l'incontro col pensiero di Dewey e la partecipazione ai gruppi antifascisti a New York. Poi il ritorno in Italia e la collaborazione con Ernesto Codignola. Dal primo fronte vengono un metodo di lavoro filologico e interpretativo come un fascio di categorie che resteranno costanti nel pensiero di Borghi, ad esempio quella di tolleranza fissata come centrale in Erasmo. L'Umanesimo studiato da Borghi è quello etico e antropologico riletto oltre gli aspetti letterari e retorici. Un Umanesimo che dà un sigillo valoriale alla Modernità. È già il suo lavoro pisano, tra Saitta e Gentile, che fissa questo *imprinting*, poi allargato attraverso l'Illuminismo (Voltaire *in primis*) e la democrazia etico-politica di Dewey. Ripreso anche e già a Pisa attraverso Capitini: la sua religiosità valoriale, la laicità e l'idea libertaria del soggetto.

Il secondo nucleo o evento estromise Borghi dall'insegnamento liceale e lo costrinse all'esilio, in anni che si facevano sempre più bui (1940). Tutto ciò ebbe l'effetto di saldarlo alla sua identità di minoranza perseguitata, reclamando sempre più al centro gli stessi valori della tolleranza e della democrazia. E da lì furono assunti come punti-luce e guida. Fu poi la permanenza negli USA che operò la svolta dalla filosofia alla pedagogia, dall'etica all'etica politica, dalla tolleranza alla democrazia avanzata e or-

ganizzata. Lì si mise sul solco di Dewey su cui compì studi e riflessioni. Si legò agli eredi deweyani. Detto corpo a una filosofia-come-pedagogia proprio per renderla fattore attivo e operativo nella e della cultura per uno sviluppo della società moderna. Lì Borghi “modernizzò” il suo pensiero filosofico etico-politico, sviluppandolo in senso più pragmatico e ponendo al centro la scuola e l’educazione. Così Dewey divenne il suo modello pedagogico di base e tale restò nel corso della sua vita di studioso, ma modello sempre ripreso in senso critico e integrandolo con altre, diverse e significative esperienze.

Ma negli USA incontrò anche i fuoriusciti antifascisti e con essi collaborò: con Salvemini in particolare. E sotto la sua ala metodologica elaborò un testo di interpretazione critica della tradizione pedagogica italiana moderna: *Educazione e autorità nell’Italia moderna*, composto già nel 1945. Lì collaborò anche ai “Quaderni italiani” con prese di posizione antifasciste in ambito educativo con lo pseudonimo di Anonimo Toscano. Lì, tra i fuoriusciti, fece anche incontri culturali di alta caratura: Cassirer, Löwith, Caffi stesso. E Caffi, presentatogli da Nicola Chiaromonte come “l’uomo migliore che avesse incontrato per generosità d’animo e per inesaurita profondità di cultura” (Borghi, 2000, p. 44), fu interlocutore prezioso che saldava “società, comunità, umanità” in *unum* e con cui Borghi conversò a lungo poi a Parigi. Caffi fu per Borghi il modello del pensiero “anarchico” (nutrito anche dal fascino dell’“arcangelo”) che Caffi aveva e orientato a un socialismo umanistico pacifista e libertario. E tale prospettiva Borghi custodirà per tutta la vita come un fattore-chiave del suo pensiero e a cui, forse, alla fine, affiderà il messaggio più alto e più forte della sua pedagogia critica a deciso impegno etico-politico.

La tradizione anarchico-libertaria: una presenza costante

Da questo nucleo di avvio, ben presente anche nella chiusa di *Educazione e autorità* edita in Italia nel 1951 col richiamo proprio a Caffi, prese il via un lungo dialogo con l’anarchismo libertario e socialista che si fece sempre più centrale nel pensiero di Borghi. Specialmente dagli anni Settanta quando la stessa ripresa di Dewey in modo critico si è ormai conclamata, il dialogo col marxismo critico (Gramsci) è stato ormai assimilato, è avvenuta l’apertura a nuove voci teoriche e strategiche: da Adorno a Capitini, allo stesso Proust per la sua complessa visione del tempo. Tra quelle voci “nuove” si collocano con decisione proprio gli anarchici. E alla loro tradizione di pensiero Borghi dedica saggi assai significativi: al socialista-utopista Fourier, a Kropotkin, a Caffi, toccando anche il più libertario Capitini e il non violento Gandhi. Sono sì voci diverse ma accomunate da obiettivi precisi di libertà, di vita comunitaria, di pace: valori squisitamente anche anarchici e ben tutelati dalla tradizione dell’anarchismo. Così Borghi fa emergere un modello di uomo e di “città” in cui la libertà è connotato

ontologico-deontologico e la comunità si fa la regola della organizzazione sociale, rispetto alla quale lo Stato ha funzione secondaria. Ma in questa ricostruzione Borghi tiene fisso lo sguardo alla pedagogia e alla sua funzione oggi, dopo la fine delle ideologie. Che si fa sempre più centrale per costruire una nuova axiologia, una nuova *polis* e un nuovo *anthropos*, ispirandosi al socialismo libertario.

Allora: forse Borghi è stato in Italia il teorico più fine di una pedagogia anarchica integrata nel tempo della democrazia, della tecnica, della stessa postmodernità. E insieme l’interprete più attento a delineare di essa i confini più sottili e complessi, quelli nutriti appunto dal e del vettore-libertà. Una pedagogia utopica? Non solo. Per Borghi è antropologico-etica e eticopolitica e come tale può farsi lievito dentro una società democratica che deweyanamente guarda al proprio possibile sviluppo ulteriore ma sempre saldandosi alla sua “fede comune”, che è fede di valori e ben rappresentata da quelli propri dell’anarchismo critico e libertario. L’anarchismo reclama nel socialismo e nella democrazia il valore primario dell’individuo e vede questo realizzarsi come tale solo nella libertà. Libertà di sé e di tutti, che si sviluppa nel fare-comunità, creando spazi in cui le libertà stesse si integrano, si confrontano, dialogano e si riconoscono reciprocamente, superando ogni forma di individualismo.

Nella crisi ideologica del presente, nella stessa Società Amministrata che ci avvince, nel Governo della Tecnica e dell’Informazione che ci accerchia, la libertà va rilanciata con forza e posta come nucleo primario e dell’esser soggetto e della stessa *societas* e/o *civitas* che sia, e in un gioco sottile e di comportamenti sociali e di valori collettivi, capaci di far maturare la democrazia stessa nel Nostro Tempo, della Complessità, dei Consumi, dei Media etc. L’anarchismo si fa sfida attuale e sedimento di esperienze tutte da ricordare, studiare, valorizzare. Facendone rilevare proprio l’asse etico-antropologico-sociale che lo anima nella sua tradizione più illuminata.

La tradizione libertaria interpretata

Cominciamo con Caffi. Borghi lo conobbe personalmente e con lui collaborò, come ricordato di sopra. Colto e generoso: così lo avvertì come personalità. Rivolto a valorizzare i soggetti e la loro socialità. In una “società senza governo”, organizzata secondo giustizia e secondo una giustizia che si incardina sull’uguaglianza. Lì è la libertà a farsi regola, armonizzata in una comunità di uguali che convive pacificamente e dove i “valori spirituali” sono principio e guida. Così in Caffi prende corpo un socialismo libertario e radicalmente sociale, in nome di un umanesimo antiautoritario e solidale. E proprio i saggi raccolti in *Critica della violenza* (1966) ne portano i segni efficaci. E segni di una posizione vicina al pensiero anarchico più aperto: individual-socialista e ugualitario e pacifista che può esser visto come

l'*ad quem* più alto e attuale della stessa tradizione anarchico-libertaria.

Su di essa Borghi ritorna poi, di scorcio, nel saggio del 1986 (*Da Fourier a Gramsci*) e poi nell'intervento del 1990 su *L'educazione libertaria*. Lì, meglio che altrove, l'anarchismo teorico-emancipativo viene tenuto presente come interlocutore ancora attuale e significativo e modello da integrare con altre posizioni che, pur diverse, ne riprendono e rilanciano i valori. Come accade in Capitini. Ma anche in Korczak. Così, però, il tessuto antropologico-sociale del pensiero anarchico più maturo si fa interlocutore permanente e del politico e del pedagogico. Nel saggio del 1986 è Fourier che viene riletto in chiave libertaria, legando il suo pensiero alla libertà individuale, al "lavoro attraente", alla socializzazione "armoniosa". E sono elementi che continuano a premere sul marxismo stesso e che ci stanno ancora oggi davanti come compiti, dopo il socialismo reale e oltre il capitalismo mercificante. Compiti permanenti. Che guardano a una società "liberata" in ogni suo aspetto: comunicazione, lavoro, formazione, esercizio del potere. Tale posizione guarda poi e proprio a una "educazione integrale" a cui lo stesso marxismo più critico e aperto ha guardato e deve guardare. Così accade anche in Gramsci la cui "coercizione" occupa un posto ancora troppo forte e viene a soffocare il messaggio più alto della "liberazione".

Nell'intervento del 1990 Borghi elabora una retrospettiva sul pensiero anarchico toccando Tolstoj e Bakunin, Proudhon, Kropotkin, Ferrer, fissando lì il paradigma libertario (come libertà da... e come libertà per...) e quello della formazione "integrale" di ciascuno. E lì proprio Ferrer e Kropotkin sono le voci pedagogicamente più alte. Che vogliono tener saldate insieme libertà e formazione integrale, infanzia e solidarietà in un progetto educativo unitario e che ebbe, con Ferrer, enorme successo. Kropotkin ripensa invece il lavoro da alimentare di scienza e di vita comunitaria, da riunificare tra mente e mano, da integrare con un tempo libero che si faccia esperienza centrale nell'io e nella stessa comunità. E tempo libero in cui si vive la "libera ricerca" con al centro l'esperienza estetica.

Ferrer e Kropotkin sono dei veri maestri di pedagogia: libertaria, umanistica e democratico-sociale. Da non perdere di vista mai. E che dall'ieri ci parlano per il domani.

Su questo sfondo si collocano anche Capitini e Gandhi. Capitini, un laico-religioso e teorico della "compresenza", ci ha consegnato una ripresa originale dei valori anarchici più alti: dalla libertà alla comunità, alla pace, alla regolatività assegnata al bambino e ai suoi caratteri più genuini. Con Gandhi

è la non-violenza il sigillo di una società libertaria e liberata, da controlli, divieti, imposizioni, e lo stesso metodo per operare una trasformazione educativa e dei soggetti e della società. Anche Korczak sta su questa frontiera: come valorizzatore dell'individualità e di una educazione individualizzata, contraria a ogni "uniformità" e attenta invece alla "molteplicità", che potenzia i soggetti e lo fa guardando al futuro. E al futuro, appunto, di una "società liberata".

C'è, nella pedagogia di Borghi, un'attenzione di caratura dialettica alla tradizione anarchica che ne riprende e sviluppa l'asse pedagogico e lo fa fissando i valori e le strategie. Quel modello viene inte-

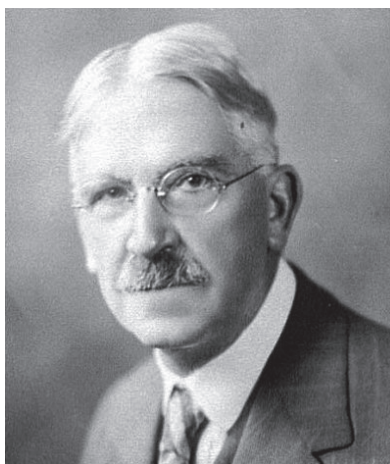
grato con voci consimili e che ne svolgono ulteriormente alcuni principi, così da renderlo un *focus* regolativo e proiettivo permanente. I valori sono quelli di libertà, di comunità, di armonia sociale, di umanità integrale realizzata per tutti. E sono valori anche deweyani ma qui ripresi in modo e più radicale e più integrale nell'ottica di un "umanesimo della libertà". Poi le strategie: l'educazione come via aurea per mutare soggetti e società, per aprire spazi di libertà e saldare i soggetti a una società comunitaria in sviluppo. Un educare che parte dal bambino sia come attore sia come modello. E da lì si inoltra in una società li-

berata in cui lavoro e svago si legano insieme e lo svago si fa coltivazione di sé e crescita spirituale di ciascuno. Nel 1987, nell'intervista uscita su "Volontà" – *L'educazione permanente* – Borghi riaffermava proprio il valore dell'anarchismo e indicava questa prospettiva come per lui assai significativa: "io mi sento profondamente legato a questa visione", poiché l'anarchismo è "libertà" *in progress*, è ripensamento proprio della libertà stessa "e di ciò che di essa è nel suo profondo".

L'anarchismo libertario, reinterpretato e integrato, ci guida a pensare e volere uno sviluppo della civiltà più alto e più umano e come tale resta una "stella fissa" dell'ingranaggio complesso del pensiero contemporaneo. E in modo particolare di quello pedagogico. In cui ci fissa e "fini ultimi" e "fini in vista", come avrebbe detto Dewey: l'educare alla libertà attraverso la libertà.

Franco Cambi

Relazione al Convegno "Centocinquant'anni di lotte per la libertà e l'uguaglianza. Per un bilancio storiografico dell'anarchismo italiano" (Reggio Emilia, 10-11 maggio 2014). Gli Atti del Convegno sono stati pubblicati nel volume L'anarchismo italiano. Storia e storiografia, a cura di G. Berti e C. De Maria (Milano, Biblion, 2016).



John Dewey

Lamberto, “con l'affetto antico”

di **Grazia Honegger Fresco**

Ventenne, l'autrice visse in Sicilia l'esperienza di Danilo Dolci, con Lamberto Borghi. Che la indirizzò a occuparsi di pedagogia.

Lamberto: l'incontrai la prima volta a Trappeto nel “Borgo di Dio”, fondato da Danilo Dolci. Allora, primi anni Cinquanta insegnava all'Università di Palermo.

Piccolo, occhi chiari vivissimi, ascoltatore attento e silenzioso, quando parlava con quella sua mitezza, quasi a doversi scusare, rivelava una lucidità e un vigore di grande efficacia. Da pochi anni era rientrato negli Stati Uniti, dove si era rifugiato giusto in tempo per salvarsi dall'orrore nazista.

Portava con sé i valori della libertà e della democrazia alla scuola del Dewey e, insieme, quelli della nonviolenza – tessuto indispensabile alla formazione umana – con le voci di Gandhi e di Capitini, che noi giovani, appena usciti dal fascismo e dalla guerra, non conoscevano nemmeno.

Al “Borgo di Dio” Lamberto arrivava di domenica mattina con un gruppo di suoi studenti, quasi tutti maschi e due giovani studentesse. Mangiavano di gusto la pasta con le sarde che Vincenzina, moglie di Danilo, sapeva cucinare con un sapore memorabile. Loro portavano un soffice pane bianco di città che i bambini divoravano come un dolce, rispetto al pane rustico che c'era di solito (comunque tanto più saporito). Dopo il pranzo si discuteva del presente e del futuro che si presentava davvero difficile per la gente del posto: con quali modi, con quali mezzi...

Trappeto era allora un paesino di pescatori, con casette attaccate le une accanto alle altre che si fronteggiavano su un'unica strada sassosa che era anche la fogna comune.

Dentro, una sola stanza e il pavimento di terra battuta. A pochi chilometri da Palermo: niente scuola, niente medico, niente farmacia e nemmeno acqua se non quella reperita in qualche pozzo. In compenso giravano silenziosi uomini a cavallo, scoppola in testa e fucile a canne mozzate in spalla e, ovviamente, i carabinieri.

Danilo, memore di quel luogo dove era stato da ragazzo con suo padre capostazione, vi era tornato da qualche anno. Un giorno un bambino di pochi mesi morì di fame per mancanza di latte materno: un fatto intollerabile, tanto che subito dopo Danilo fece per questo un digiuno di protesta di vari giorni. La cosa si seppe, attirando giovani per fare insieme, per partecipare.

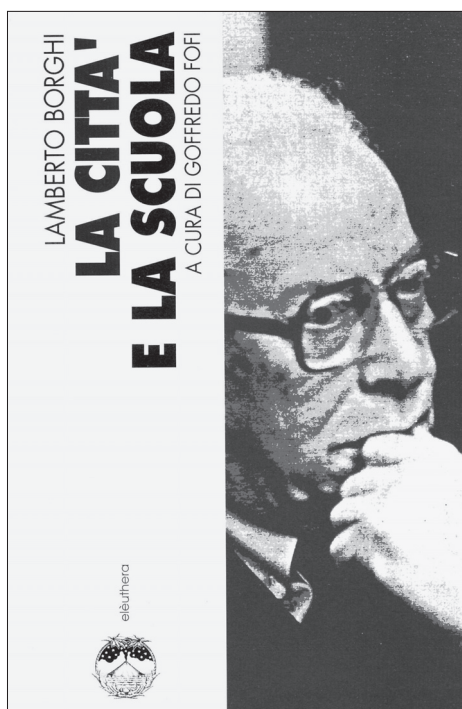
“Borgo di Dio”, sulla collina in alto davanti a un mare stupendo – il golfo di Castellammare – nacque da tutto questo.

E Danilo raccontava di Gandhi

Lamberto, amico di Capitini e di Calogero, era in sintonia con le scelte di Danilo e vi guidava i suoi studenti – tutti ben vestiti, figli dell'agiata borghesia siciliana – perché toccassero con mano una realtà così vicina a loro: non avevano la più pallida idea di che cosa fosse la vita di quei pescatori (mangiavano un'aringa secca con un'intera pagnotta) e delle loro donne, misere ma molto dignitose nei loro scialli neri).

La domenica al “Borgo” salivano anche alcuni pescatori: guardavano e ascoltavano le parole di Danilo che con calma spiegava loro che si poteva lavorare in modo diverso, che si potevano fare scioperi “alla rovescia”, ad esempio andando a lavorare dove era loro proibito. (Cosa che poi fece, subendo un arresto e un clamoroso processo in cui fu assolto).

Danilo raccontava di Gandhi che ogni giorno dedicava del proprio tempo a filare, che digiunava quando gli Inglesi lo mettevano in carcere e che inventò la “marcia del sale” per rendere indipendente l'India. Per loro metteva qualcuno dei non molti dischi che aveva portato con sé dal Nord: Bach e Vivaldi soprattutto (le “Stagioni” erano molto apprezzate dai pescatori). A volte con Lamberto venivano giovani musicisti (violino, flauto, violoncello) – forse studenti del Conservatorio – a suonare per i pescatori, le donne – queste più rare – e i bambini. Brani non troppo lunghi che riconoscevano con piacere e per i quali si animavano, scoprendo forse che c'era qualcosa di cui si poteva non avere paura. Con la stessa serietà seguivano le parole di Danilo o del “professore”.



Grande riconoscenza

Fu in una di quelle domeniche che Lamberto mi chiese quali intenzioni avessi per il futuro (mi occupavo dei bambini, dei malanni e delle medicine che potevo far arrivare da amici lontani). Alle mie spiegazioni, dopo uno dei suoi silenzi, mi disse che, prima di una scelta definitiva, mi sarebbe stato utile frequentare uno *stage* di *Fraternità Mondiale*, destinato a giovani provenienti da vari paesi europei.

Seguii il suo consiglio: fu un'esperienza di tale apertura che indirizzò positivamente il mio entusiasmo di ventenne verso altre ricerche e studi che mi portarono lontano dalla Sicilia. Gliene serbai sempre grande riconoscenza.

Lo rincontrai poi molte volte a Firenze dove ero in rapporti frequenti con i CEMEA – i *Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva* – che in Toscana proponevano forme concrete di educazione nuova, secondo gli ideali di democrazia e di laicità di Wallon, Dewey e altri a loro prossimi. Il rispetto dell'altro, la cura dell'ambiente, l'assenza di ogni forma di giudizio e di emulazione che essi praticavano, ben collimavano con l'esperienza quotidiana del mio lavoro con bambini piccoli e grandi. che si ispirava a Montessori.

Molti di coloro che facevano parte dei CEMEA erano allievi diretti di Borghi come Gastone Tassinari e Marcello Trentanove. Fu con loro, negli anni – se non erro – in cui Lamberto fu presidente dei CEMEA italiani. che il diverso, dirompente modo di concepire il rapporto adulto – bambino si incontrò – direi, naturalmente – con gli psichiatri e gli infermieri interessati alle proposte di Franco Basaglia.

In fondo, non c'era molta differenza – diceva Lamberto – tra il clima carcerario, quello dell'ospedale psichiatrico o del manicomio e la violenza rivestita di falso bene con cui si trattavano sotto tante forme i bambini. Nella sostanza la logica di potere è la stessa: ecco un'idea forte che poteva innescare un grande cambiamento..In noi giovani accendeva l'immaginazione. Mi piaceva ascoltarlo e parlare con lui: la sua pacatezza nel parlare anche su argomenti forti era di per sé una grande scuola.

Solo una volta ci fu tra noi un disaccordo a proposito delle classi omogenee per età che i CEMEA adottavano nelle colonie di vacanza e che a suo avviso meglio rispondevano ai bisogni dei bambini e invece la modalità Montessori che ogni giorno verificavo in classi eterogenee – 3-6 / 6-7/ 8- 11 – da cui derivava una ricchezza di rapporti che era ulteriore fattore di diversità e fonte di aiuto reciproco a vantaggio di tutti. Discutemmo, ma qui restammo sulle nostre reciproche posizioni.



Grazia Honegger Fresco, nata a Roma nel '29, allieva di Maria Montessori e di Adele Costa Gnocchi, fin dalla prima giovinezza ha lavorato con vivo interesse e curiosità con neonati, bambini piccolissimi, bimbettini della prima infanzia e ragazzini, genitori, educatori, maestri, scoprendo ogni volta l'originalità e la bellezza di ogni essere umano. Ha parlato e scritto molto, cercando di convincere gli adulti a smetterla con i voti, i giudizi, la competizione a oltranza che seminano solo discordia e risentimento. La libertà e la pace tra le persone, secondo la sua esperienza, attecchiscono solo in ambienti nonviolenti fin dai primi istanti di vita e per tutta la lunga infanzia umana". Castellanza (Va), 20 aprile 2017

Per una scuola educativa pubblica, libera e laica

Lamberto è stato un grande maestro, al centro dell'auspicato rinnovamento della scuola italiana negli anni del boom e poco oltre, mentre il paese si addormentava nell'euforia del nuovo benessere, nell'imitazione acritica dei modelli di vita americani e lentamente scivolava nella palude democristiana. La scuola è tuttora ferma su vecchissimi modelli, ma la parola di Lamberto emerge tuttora validissima da vari suoi scritti. In particolare dalle annate, tutte preziose, di "Scuola e Città" a difesa di una scuola educativa pubblica, libera e laica.

Ho due suoi libri a me cari: uno donatomi con dedica da lui stesso con la frase che riporto agli inizi: riunisce gli Atti del Convegno organizzato in suo onore dal Magistero fiorentino nell'1986 con numerosi e variegati contributi (Le Monnier 1987); l'altro è un testo curato da Goffredo Fofi – anche lui lo conobbe a Palermo negli anni '50 – intitolato *La città e la scuola* (Eleutera 2000). che offre una bella sintesi del suo pensiero e insieme alcuni "medaglioni" di studiosi ed educatori – Andrea Caffi, Gramsci, Dewey, Korczak e Capitini. Quest'ultimo, così poco noto, particolarmente efficace.

Ringrazio vivamente gli amici di "A", per avermi spinto a scrivere questo modesto ricordo di una persona davvero unica e amico indimenticabile.

Grazia Honegger Fresco

Per me, un amico e un maestro

di **Giovanna Gervasio Carbonaro**

Nel 1951 incontra Lamberto Borghi, nascono un'amicizia, un rispetto, una collaborazione che hanno il sapore delle cose belle e libere della vita.

Lo racconta qui la nostra grande amica Giovanna, 89 anni, che ha attraversato dall'immediato dopoguerra numerose esperienze sociali, pedagogiche, solidali, sindacali. E qui lucidamente ne riferisce.

Lamberto era un uomo molto sensibile, dalla profonda cultura umanistica; figlio di un rabbino, aveva subito persecuzioni razziali da parte del fascismo. Nel 1940 aveva lasciato la famiglia e l'insegnamento ed era dovuto emigrare negli USA. Qui trovò accoglienza nell'Università degli Studi di Yale e in altre università. Fece parte di un gruppo di fuoriusciti italiani, fra cui Nicola Chiaromonte e Gaetano Salvemini; insegnò con Ernst Cassirer e conobbe John Dewey e W.H. Kirkpatrick.

In Italia tornò nel 1949 e insegnò pedagogia a Pisa, Palermo, Torino. Dal 1955 al 1982 ricoprì la cattedra di pedagogia alla Facoltà di Magistero dell'Università di Firenze.

Uno dei principi allora generalmente condivisi da pedagogisti e insegnanti era quello delle comunità educative e della comunità scolastica: la comunità di bambini ragazzi... e adulti - educatori, genitori, nonni e persone coinvolte nella crescita dei piccoli, degli scolari, degli studenti.

La differenza fra diversi autori, fra laici e religiosi, soprattutto cattolici nel considerare i progetti di comunità era dovuta

alle fedi religiose professate dai docenti e trasmesse agli allievi che, perciò, non si collocavano nel gruppo come partecipanti critici, realmente attivi.

La nuova educazione

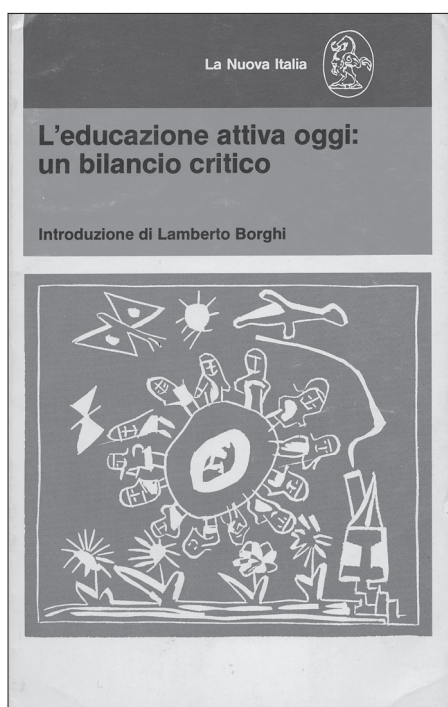
Nel 1951 incontrai Lamberto Borghi nel CEIS (Centro Educativo Italo-Svizzero) di Rimini: era venuto per conoscere meglio il villaggio, e parlare con Margherita, Barbara e i loro collaboratori/trici, in particolare noi educatrici/tori e insegnanti.

In quei giorni di permanenza di Lamberto Borghi al Centro era presente anche mio padre, impegnato in due seminari di falegnameria: l'uno con un piccolo gruppo di genitori per la riparazione di oggetti d'uso e mobili, l'altro, con i bambini per la costruzione di giochi da tavolo e di giocattoli. Lamberto, mio padre ed io divenimmo subito amici: parlammo molto di ognuno di noi, delle nostre origini libertarie, del socialismo libertario, dell'anarchismo, della non-violenza, del sindacalismo e delle lotte del movimento operaio... Lamberto era tanto interessato alle nostre esperienze di vita personale e sociale da chiederci di partecipare (quando ne avessimo avuto il tempo e in occasione di un coinvolgimento di persone testimoni di situazioni difficili e problematiche) a un seminario su "Educazione e sviluppo sociale".

Dopo il mio matrimonio con Antonio Carbonaro, andai a vivere a Ivrea, dove Antonio lavorava presso la Olivetti. Nel periodo in cui Antonio Carbonaro ed io abitavamo ad Ivrea, partecipammo all'interno del G.T.C.U.C., di cui era segretario Carlo Doglio, alla ricerca sociologica "La famiglia, il lavoro, il tempo libero nella città di Ivrea". Lamberto Borghi svolse contemporaneamente una ricerca sulla scuola in Ivrea.

Avemmo molte occasioni, Lamberto, Antonio ed io, di incontrarci sia per discutere dei problemi delle nostre ricerche sia per approfondire la nostra conoscenza. Mi chiedeva anche dei miei studi e in particolare di come considerassi le sue lezioni (mi ero iscritta alla Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Torino, e la frequentavo con grande interesse e impegno). Non mi ero mai iscritta a Milano, all'Università Cattolica, poiché in quegli anni questa Università richiedeva agli studenti, dopo la discussione della tesi di laurea, un giuramento che prevedeva il loro impegno nel diffondere la religione cattolica nell'ambito del loro lavoro e nella società. Che respiro la laicità e la libertà a fondamento dell'insegnamento di Lamberto Borghi!

Dovetti lasciare Ivrea e Torino per necessità familiari, ma anni dopo ritrovai Borghi a Firenze,



dove egli era stato chiamato dopo la morte di Ernesto Codignola, a insegnare pedagogia nella Facoltà di Magistero (vi rimase fino all'età della pensione). Contribuì in modo determinante al rinnovamento della Facoltà.

Borghi ha, fra tanti altri, due grandi meriti: primo, l'aver ammodernato la Facoltà e la cattedra di sua competenza inserendovi l'insegnamento, da parte di docenti valorosi, delle altre scienze umane: sociologia, psicologia, psicologia sociale, antropologia culturale e la collaborazione con le altre cattedre: filosofia, storia, letteratura italiana, francese, spagnola, inglese, tedesca; secondo: avere esteso l'azione educativa, sociale, culturale ai paesi dell'entourage di Firenze (soprattutto Bagno a Ripoli e San Casciano) mettendo a loro disposizione (dei loro pubblici amministratori e dei cittadini) la propria competenza e quelle dei suoi colleghi e collaboratori.

La scuola avrebbe potuto cambiare il mondo

Molti educatori, assistenti sociali della mia e della successiva generazione, in Toscana e in altre regioni, si sono formati alla sua scuola e hanno portato nei loro interventi – come nelle loro persone – i principi fondamentali elaborati insieme, professori e studenti. Allora noi tutti pensavamo che la scuola, i servizi pubblici educativi sociali culturali avrebbero potuto cambiare il mondo.

Parlavamo di “comunità”: politica e socio culturale (eravamo ancora tutti noi “cittadini del mondo” immersi nell'opera di ricostruzione dei nostri Paesi martoriati e distrutti dalla guerra); educativa e scolastica (servizi educativi pubblici e scuole impegnati a diffondere la cultura della pace – fondamentale per la ricostruzione morale e civile delle nostre comunità territoriali).

Verano poi studenti che non condividevano con Borghi il suo desiderio di comprendere, e quindi il suo offrire accoglienza e stima a gay, handicappati fisici, psichici o sofferenti. Il rapporto di Borghi con tutti gli studenti di qualsiasi condizione era aperto, dialogante. Il suo rigore si accompagnava con un desiderio di comprendere le difficoltà di alcuni studenti causate da situazioni sociali, psicologiche, fisiche vissute o che ancora stavano vivendo. Ogni lezione o incontro seminariale si svolgeva articolandosi in tre dimensioni:

L'esistenziale – il mondo umano dell'interiorità,

Il sapere “scientifico” – pedagogia in primo luogo, psicologia, filosofia, sociologia,

Il rapporto “aperto” con il mondo esterno – la comunità territoriale, la società italiana, l'ambiente naturale e sociale universale.

L'amicizia, la familiarità

Con Lamberto Borghi avevo stabilito un rapporto di amicizia affettuosa, quasi filiale – dopo la morte di mia madre, Lamberto mi stette molto vicino e così

fu dopo la morte di mio padre. Il mio rapporto con Borghi fu anche di collaborazione nel suo “seminario di educazione degli adulti”. La mia preparazione sul “lavoro di gruppo” era stata affidata, dalla Scuola per Assistenti Sociali UNSAS di Milano ad una docente italo-americana dell'Università californiana Berkeley. Svolgevo anche un lavoro psico-sociale presso l'ITI comunale “Leonardo da Vinci” ed ero incaricata dell'insegnamento di lavoro di gruppo, di comunità e di ricerca nella Scuola di Servizio Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. Questa mia competenza teorica e pratica veniva da lui “usata” nel suo riflettere e valutare lo stato dei rapporti che si stabilivano fra studenti e fra studenti e docenti del seminario, ed era loro di aiuto nelle relazioni interpersonali.

A differenza di molti docenti universitari, Borghi non considerava la Scuola che gli assistenti sociali frequentavano inferiore ai loro istituti bene integrati nell'Università. L'esperienza negli USA lo aveva convinto della serietà e utilità delle scuole per assistenti sociali. Queste scuole, allora ancora private, costituivano, secondo il suo parere, un'opportunità per raggiungere il progresso delle condizioni psicologiche/sociali, personali e collettive degli studenti oltre che quelle degli utenti. Inoltre, al seminario collaboravano Antonio Carbonaro, sociologo, Gavino Musio antropologo culturale e Maria Carla Guarracino, giovane pedagogista. Discutevamo spesso, nei nostri incontri, del significato e del rapporto fra rivoluzione e sviluppo nel mondo interiore e nella società, considerando anche la situazione economico-sociale-culturale della società italiana.

Gli studenti di stretta osservanza marxista non concordavano sempre con noi, che mettevamo in primo piano l'antiautoritarismo, l'uguaglianza e la libertà, ma rimanevano affascinati dalle argomentazioni e dalle riflessioni di Borghi sulla realtà socio-economica attuale.

Questi studenti non avevano compreso – non volevano comprendere – il “mite coraggio”, la non-violenza di Borghi.

L'importanza dell'espressione artistica

Il seminario di educazione degli adulti (Long Life Education). Fra le tante bellissime e interessanti esperienze fatte con Lamberto Borghi, accenno qui ad una che ha avuto molta importanza nella mia vita professionale. Il seminario di educazione degli adulti con cui collaborai si svolse per tre anni accademici e si articolò in diverse sedi: Firenze (Università – Facoltà di Magistero), Oristano (Sardegna), Milano (Società Umanitaria) e Stresa. (Negli anni successivi il seminario continuò, con altri collaboratori, finché venne istituita una cattedra di educazione degli adulti affidata al prof. F.De Sanctis).

Come già scritto, i rapporti fra Lamberto Borghi, altre associazioni e altri luoghi di studio dell'educazione degli adulti sono stati per molti anni intensi e

fraterni: CEIS, CEMEA, MCE, Movimento di Collaborazione Civica (MCC), CEPAS, Danilo Dolci, Unione Nazionale di Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA). Borghi ne ha fatto partecipi i suoi studenti e collaboratori, che hanno continuato l'amicizia e la collaborazione con questi gruppi anche negli anni successivi al seminario.

L'espressione artistica è sempre stata considerata da Borghi fondamentale nella formazione umana dei cittadini ed umana e professionale negli educatori.

Nel secondo anno nel programma era compreso lo studio delle tradizioni popolari, dell'educazione degli adulti e lo sviluppo economico. Un territorio, scelto fra le varie possibilità: la Sardegna. Visitammo, con la presenza e la guida di Alexander, un esperto italo-americano di artigianato artistico, moltissimi centri di produzione, cooperative di artigiane e di artigiani che realizzavano cesti di asfodelo grandi e piccoli, tessiture, tappeti, ricami preziosissimi, oggetti e sculture in legno e in bronzo, in luoghi diversi dell'isola: un artigianato di grande pregio, commercializzato in tutta Italia, in Europa e in tutto il mondo da un Ente sardo per lo Sviluppo di aziende, cooperative, piccoli artigiani/artisti di grande valore. Visitammo, inoltre – e partecipammo ad alcune loro iniziative culturali – centri di alfabetizzazione e centri di educazione degli adulti, centri di formazione professionale e dei giovani, scuole d'arte.

Il seminario durò più di un mese, sostenuto finanziariamente da una fondazione USA e dalla Facoltà di Magistero dell'Università di Firenze.

Le spese del seminario non furono a carico dei singoli partecipanti (anche perché tutti non ne avrebbero avuto le possibilità finanziarie) ma da amici di Borghi che, con il suo prestigio li aveva coinvolti nell'iniziativa.

Milano e la Società Umanitaria

Nel programma del seminario era compreso lo studio più approfondito delle tecniche educative più efficaci per degli adulti (ad es.: club, circoli del cinema ...). Lamberto Borghi ci propose uno stage di un mese alla Società Umanitaria, presieduta da Riccardo Bauer, che allora svolgeva attività culturali, sociali di grande livello. Fra gli artisti coinvolti cito gli attori del Piccolo Teatro, la cantante Ornella Vanoni, il designer Abe Steiner, cineasti e attori cinematografici. Erano coinvolti anche filosofi (Antonio Banfi), sociologi (Angelo Pagani, Antonio Carbonaro, Leone Dena), pedagogisti (Aldo Visalberghi, Gastone Tassinari, allora assistente di Borghi, Ettore Gelpi), antropologi culturali (Gavino Musio), statistici (Francesco Brambilla), storici, scienziati, biologi, fisici, astronomi, medici, attenti alla divulgazione scientifica e, inoltre, sindacalisti, uomini politici e studiosi di scienze politiche. Nostra sede fu una villa vicino a Stresa, che era stata di Mussolini e Claretta Petacci, che l'Umanitaria aveva acquistato dopo la Liberazione.

Lamberto sottolineava l'importanza di non orga-

nizzare interventi di una cultura "inferiore" o "indottrinatrice" autoritaria ma critica, aperta al dialogo e al contraddittorio. Inoltre si raccomandava di usare gli strumenti "tecnici" come semplici ausili adattati alle esigenze dei partecipanti e del loro attivismo.

In questo seminario non furono soltanto discusse le idee fondamentali dell'educazione degli adulti e la necessità di avere un importante spazio delle sue attività lungo tutta la vita dei cittadini italiani (ed europei e di tutto il mondo!) ed in particolare dei lavoratori. Tale "spazio" e "tempo" si sarebbero dovuti stabilire per legge: per questo lottavamo, insieme ai sindacati dei lavoratori per ottenerli.

Molto importanti furono, per la pratica professionale, gli strumenti didattici studiati e osservati nella pratica dei progetti e interventi diretti all'interno dei servizi educativi-sociali-culturali della Società Umanitaria: lavoro di gruppo, presentazione e guida di attività culturali, incontri di promozione di attività solidaristiche, schede per una più vasta comprensione del cinema e dei singoli film (elaborate sempre con gli "spettatori"), "piccoli" ma importanti studi della pittura e delle arti grafiche, della scultura, della musica – specialmente del novecento.

Da questo seminario, che durò per parecchi anni, uscirono professionisti di grande valore (in diversi settori) e anche nuovi movimenti culturali (ad es. "Poesia visiva" ad opera di Eugenio Miccini), "la leva civile" in alcuni Comuni e altre associazioni di volontariato educativo-sociale-culturale ad opera di educatori e responsabili del coordinamento dei servizi di settori comunali.

Nel 1963 Antonio ed io ci trasferimmo da Torino – Antonio si era dimesso dalla Olivetti, dopo la morte di Adriano – a Napoli. Qui mi impegnai in una collaborazione volontaria con l'AIED (Associazione Italiana per l'Educazione Demografica) ed, inoltre, con l'ARN (Associazione per il Risveglio di Napoli), fondata da Fabrizia Ramondino e altri cittadini napoletani. Borghi e Antonio Carbonaro avevano iniziato una ricerca sul "Pregiudizio sociale" in cui erano coinvolte le scuole medie ed il territorio di Pozzuoli.

Lamberto Borghi veniva frequentemente a Napoli e si interessò con grande impegno al nostro lavoro nell'AIED e soprattutto nel Centro Comunitario dell'ARN: una scuola dell'infanzia; il recupero scolastico – preparazione all'ammissione a diverse classi di scuola elementare e di scuola media, da cui si erano allontanati per lavorare, soprattutto nei bar – dei ragazzini lavoratori; preparazione alla licenza di scuola media inferiore di giovani e adulti; interventi di educazione degli adulti; alfabetizzazione di adulti e anziani; seminari di studio e incontri culturali; iniziative di un gruppo di "cittadinanza attiva"; mensa per bambini e giovani adulti per lo più disoccupati.

Borghi ci aiutò molto partecipando ai seminari per la formazione dei volontari, agli incontri con bambini, ragazzi, genitori, alle iniziative culturali, ed inoltre, alla raccolta di fondi interessando suoi amici e colleghi. Aldo Capitini, suo amico e compagno di fede per la non-violenza, si iscrisse all'ARN e ci incoraggiò nel

nostro lavoro di volontariato educativo e sociale.

Naturalmente i nomi di Lamberto Borghi e Aldo Capitini ci aiutarono molto ad introdurci nel mondo degli educatori e dei docenti universitari di Napoli. Anche la CGIL di Napoli (il segretario Carlo Fermariello ci incontrò più volte e ci diede preziosi consigli) ci sostenne nella nostra azione quotidiana. E così la Facoltà di Psicologia, diretta dal prof. Jacono, e la Facoltà di Urbanistica diretta del Prof. Pane.

L'alluvione di Firenze e la solidarietà

Nel gennaio 1966 tornammo ad abitare a Firenze: Antonio fu incaricato dell'insegnamento di Sociologia generale dalla Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi ed io, dal Comune di Firenze, del servizio psico-sociale dell'ITI Leonardo da Vinci (l'unica scuola media superiore in Italia che offrì agli studenti un tale servizio fin dai primi anni del '900).

In novembre la città di Firenze fu colpita da una estesa e grave alluvione. Molte famiglie dovettero lasciare la loro casa. Tutti i cittadini "salvi" e molti volontari italiani e stranieri si impegnarono nell'aiuto alle famiglie, a istituzioni culturali e sociali, scuole, ospedali, aziende, botteghe ...

Anche noi collaboratori e studenti della cattedra di pedagogia di Magistero volevamo partecipare a questo impegno collettivo.

Lamberto Borghi aveva fondato l'Istituto di Pedagogia Sociale nell'ambito della Facoltà di Magistero sotto la cui egida realizzavamo studi, ricerche, ma anche interventi concreti di servizi educativi nel territorio, di cui Borghi sosteneva il coordinamento. Borghi, Antonio Carbonaro, Alberto e Anna Luisa L'Abate e noi tutti collaboratori decidemmo di aprire una scuola dell'infanzia per i bambini delle famiglie sfollate in uno dei quartieri più popolari di Firenze. Lamberto si impegnò moltissimo nel trovare i finanziamenti necessari per il buon funzionamento della scuola: coinvolse amici famosi e non, istituzioni in Italia e in USA. Fu una scuola progressista, attiva, con insegnanti di lunga esperienza e grandi capacità e di volontari giovani studenti amanti, come tutti noi, delle attività espressive che soprattutto in situazioni disastrose consentono ai bambini e adulti di esprimere paura, angoscia, dolore, desiderio di essere compresi e amati.

Come già scritto più volte, Lamberto ci aveva insegnato l'importanza dell'arte nella nostra vita professionale. Nei giorni immediatamente seguiti all'alluvione, dunque, tutto il nostro gruppo di Magistero si impegnò, in diversi settori, nel prestare aiuto a chi aveva perduto la casa, gli oggetti cari alla famiglia da generazioni, i punti di riferimento della vita quotidiana. Borghi aveva cercato di procurare denaro per l'Istituto di Pedagogia Sociale, che li avrebbe usati: 1) per progettare e far funzionare un servizio dedicato ai bambini dai 2 ai 6 anni sfollati dalla città nel quartiere periferico popolare di Sorgane; 2) organizzare un doposcuola per ragazzi delle scuole elementari e medie; 3) mettere in azione una mensa popolare.

Borghi assunse il coordinamento della scuola, partecipò alle riunioni d'équipe del Centro di Sorgane e inoltre era sempre disponibile a partecipare alle riunioni di coordinamento dei gruppi di studenti



Lamberto Borghi con Giordana Garavini

universitari volontari che glielo avessero chiesto, anche per servizi in altri quartieri.

L'équipe educativa era formata da 2 insegnanti, 3 studentesse di Magistero, Anna Luisa e Alberto L'Abate e da me.

Collaboravano attivamente Antonio Carbonaro, due consiglieri di quartiere e, come già scritto, Lamberto Borghi. Le insegnanti erano preparate e molto disponibili, proponevano alla trentina di bambini attività quotidiane, laboratori di pittura, modellaggio, manipolazione, gioco drammatico, uscite nell'ambiente territoriale, nelle vie del quartiere, nei negozi, nel mercato, al teatro dei burattini... I bambini venivano divisi per età in piccoli gruppi in modo che potessero realizzare con maggiore agio i loro progetti e lo potessero fare vivendo contemporaneamente un rapporto empatico, amorevole, stimolante, con

l'adulto facilitatore del gruppo.

La scuola dell'infanzia di Sorgane era collocata nei locali che in seguito furono occupati dal Consiglio di Quartiere. Naturalmente v'erano per i genitori o chi ne facesse le veci spazi di ascolto, comprensione e accogliimento da parte degli educatori. Questi "spazi di ascolto" si svolgevano nei momenti quotidiani di incontro e nei colloqui individuali. Il lavoro con i genitori si realizzava quindi in colloqui individuali, riunioni di gruppo, assemblee, incontri con persone interessate ai problemi educativi e al risanamento della città - a cui partecipavano anche Lamberto Borghi, Antonio Carbonaro, Anna Luisa e Alberto L'Abate, uomini politici e rappresentanti di cittadini e associazioni.

L'esperienza finì dopo parecchi mesi, finché il Comune di Firenze non intervenne con propri servizi, personale e finanziamenti ai Quartieri. Altri interventi furono realizzati negli anni successivi da Lamberto e dal nostro gruppo, nell'intento di realizzare un continuum fra studio, progettazione di servizi sperimentali e Università.

Ma sarebbe troppo lungo elencarli. Li potremmo definire un'"utopia reale", che ispirò docenti più giovani a lavorare in modo nuovo con i bambini e gli adulti in progetti di "educazione permanente" e servizi educativi per persone di vario livello di età.

Le ricerche sull'analfabetismo

Un lavoro molto importante fu svolto da Lamberto Borghi nel campo della ricerca pedagogica e sociale. Fra le ricerche dirette da Borghi, oltre quella già citata, commissionatagli da Adriano Olivetti su "La scuola in Ivrea", elenco qui le seguenti, a cui Antonio Carbonaro (ed io in minor misura e con minore autorevolezza), Gastone Tassinari, pedagogista, Marcello Trentanove, direttore didattico, Saulo Sirigatti, psicologo, collaborammo con grande interesse e attivamente: "Analfabetismo e alfabetizzazione in Portorico", "Il pregiudizio sociale", "La scuola del 2000 in Europa". (La scelta dei temi rispecchia l'orientamento ideale di Lamberto Borghi, da lui percorso in tutte le sue opere).

La ricerca avente per argomento "Il pregiudizio sociale" coinvolse 3 comunità, in rappresentanza di tutta l'Italia: del Nord, del Centro, del Sud. Borgofranco di Ivrea, Grassina (Firenze), Pozzuoli (Napoli). Sono piccole (relativamente) comunità provinciali, ma vicine al capoluogo di provincia: due, Borgofranco e Pozzuoli, caratterizzate da una recente industrializza-

zione, la terza da un periodo di transizione del suo territorio da agricolo-artigianale ad una diffusione di piccole e medie aziende (case editrici soprattutto).

I questionari furono applicati a ragazzi di scuola media, ma furono realizzate anche assemblee di genitori, nonni, cittadini interessati ed incontri con amministratori pubblici.

Nelle scuole in cui i ragazzi avevano frequentato le classi elementari con insegnanti democratici che avevano applicato metodi di scuola attiva emersero orientamenti, antirazzisti e antipregiudizievole, di accettazione e inclusione. Il territorio con maggiore espressione di questa tendenza risultò essere quello di Grassina (Firenze).

Seguirono molti interventi nelle diverse popolazioni per favorire il superamento delle propensioni al pregiudizio, programmate dal nostro gruppo di Magistero in stretta e convinta collaborazione con le Amministrazioni locali.

La "Scuola del 2000 in Europa" si avvale di una straordinaria équipe di ricerca: direttore Lamberto Borghi; collaboratori: Antonio Carbonaro, Francesco De Bartolomeis, Gastone Tassinari, Lydia Tornatore.

Nel complesso dei Paesi studiati: URSS, Svezia, Paesi del Nord Europa, Francia, Gran Bretagna, Ungheria, Italia.

L'iniziativa fu sostenuta, in quei Paesi, da referenti nazionali, docenti universitari di fama internazionale.

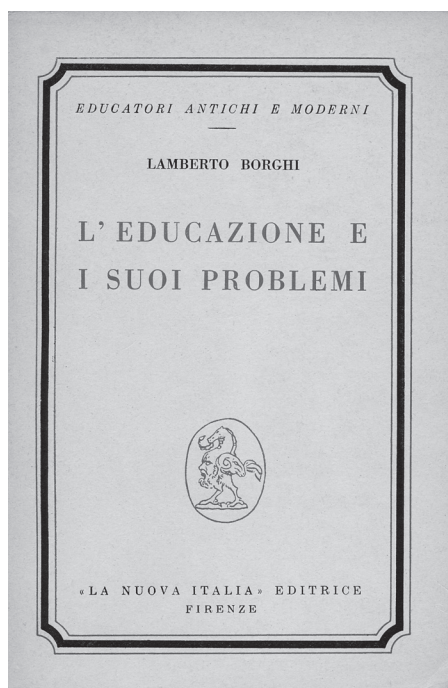
L'antiautoritarismo, l'antirazzismo, la non-violenza

Avrei voluto descrivere meglio la personalità di docente e l'azione socio-educativa di Lamberto Borghi, ma è molto difficile comunicare la profondità dei suoi sentimenti insieme con ciò che la sua "mente tranquilla" seppe pensare e realizzare: dagli stimolanti

interventi intellettuali, dalla dicitura di prose e di poesie che ci fecero amare la grande letteratura, alla sincera comprensione di persone, animali piante paesaggi cose terra universo, all'affetto per noi collaboratori, per gli studenti, alla solidarietà verso chi è in un momento difficile nella vita, al coraggio di lottare contro le ingiustizie sociali, le sempre più marcate disuguaglianze fra ricchi e poveri e contemporaneamente affermare l'antiautoritarismo, l'antirazzismo, la non violenza ed il progetto di una società pacifica, libera, eguale e armoniosa.

Lascio, dunque, a chi ne ha la capacità, la riflessione sulle sue opere.

Giovanna Gervasio Carbonaro



Ripartire da Borghi

di **Goffredo Fofi**

Nella Prefazione alla antologia da lui curata di scritti di Lamberto Borghi *La città e la scuola* (2000), poi ripubblicata nella rivista "Libertaria" (2001) in occasione della morte del pedagogo, Goffredo Fofi inquadrava la sua opera e il suo pensiero nell'ambito di quel filone laico e libertario che seppe ritagliarsi uno spazio nel secondo dopoguerra tra i due poli comunista e clericale. Una storia ricca di nomi e di spunti, un pozzo da cui poter attingere ancora oggi. Contro la scuola "produttiva", contro lo Stato normalizzatore.

La scuola italiana degli anni di Luigi Berlinguer e Tullio De Mauro è una delle zone più confuse di una società senza luce e senza progetto. Essa appare divisa tra spinte e correnti contrapposte che esigono tutte la loro parte di potere e sono il frutto non di contrapposte tensioni politiche e ideali ma di interessi corporativi, di revanscismi curiali, di arroganze sindacali. E hanno a collante vaghi sogni di modernizzazione più tardo-fordiani che post-moderni, più «emiliani» che «americani» e «globali». Queste spinte, queste correnti non sono destinate a ridurre la loro importanza ma ad aumentare il disordine e la provvisorietà di ogni scelta, subito ribaltata e condizionata da protervie e contrapposizioni di parte.

In questo quadro, si può pretendere che il dibattito pedagogico sia di alto profilo? La pedagogia si porta forse peggio di altre discipline o, in generale, della cultura italiana a cavallo di secolo e di millennio; e però la sua storia è diversa e la sua decadenza ha ragioni più profonde, delle quali è possibile rifare la storia, determinare ragioni e responsabilità.

Dico pedagogia e non dico insegnanti. La bizzarria della nostra società (o di tutte, ormai) è la bizzarria stessa della democrazia: una maggioranza grande di ignavi, tali anche perché è interesse di chi comanda mantenerli tali, e che spesso diventano, qualora se ne presentino le occasioni, bruti; e una

minoranza di senzienti che credono ancora nel «ben fare» anche quando non sono sorretti da speranze collettive, da fedi certe e, intorno a loro, da pensieri persuasi, da pensieri forti. Dalla parte del pensiero, la mediocrità nazionale è sotto gli occhi di tutti, e quella del pensiero pedagogico contemporaneo tocca il disastro.

Raramente, credo, la cultura italiana si è portata complessivamente peggio di oggi per conformismo e pavidità, per manipolazione mediatica e declino universitario. Se qualcosa ancora si muove è ai margini e nell'ombra, e mai come oggi si avverte così grande l'assenza di quel tipo di intellettuali che, in dialogo costante con il proprio tempo, univano non a caso alla sua investigazione e alle domande sul futuro la capacità di un'alta produzione artistica, da personaggi di confine, da artisti che erano anche saggi, commentatori, provocatori.

Penso a Pasolini, Calvino e Sciascia, i tre che più di tutti hanno intrattenuto questo dialogo, ma anche a Morante e Ortese, a Volponi e Fortini, a Cassola e Ginzburg, a Primo Levi e Turoldo e tanti altri, e prima di loro a Silone e Chiaromonte. Oggi, in Italia, siamo orfani di guide, quelle della cui sprone il nostro secolo è stato invece assai ricco, nel nostro Paese. Se dunque, dagli anni della morte della pedagogia (dai Sessanta in avanti) abbiamo comunque avuto degli educatori (non dei pedagogisti) come Pasolini, Calvino, Sciascia, oggi siamo orfani anche di quelli, e le loro parodie, con tutto il buon senso di cui si pretendono portatori nell'insegnarci ad accettare il mondo così com'è, e con tutta la loro abilità a starci dentro godendone di tutti i vantaggi, ci affliggono e distolgono invece che stimolarci e assisterci.

La crisi attuale

Ma perché dico che la pedagogia italiana è morta (o anche: si è suicidata) all'avvento del boom? Allora, anzi, molte delle sue istanze basilari venivano prese infine sul serio da ministeri e governi e portavano a radicali riforme, almeno nelle elementari, da sempre il terreno più vivace dello scontro, e quello dove la «vocazione» distingueva ancora buona parte degli insegnanti, che erano (e tuttora sono), al contrario, meri impiegati statali nella classista statica autoritaria stupida scuola media e superiore.

La scuola italiana non è sempre stata statalista e «unica». In passato, alle origini del movimento operaio e delle associazioni di autodifesa e riformatrici, era un concetto importante quello dell'autonomia dell'educazione e dunque della scuola dallo Stato, dalla confessione religiosa dominante, dai sindacati, dall'industria e dal grande capitale.

Lo statalismo fascista e poi le leggi concordatarie, che univano al diktat del primo i diktat vaticani, erano visti, pur dall'interno di una dominante filosofia idealistica che attraversava destra e sinistra, come il nemico da battere. L'antifascismo si occupò però poco della scuola e dell'educazione e di come questi campi andassero in futuro riorganizzati, rispetto a

quali principi e teorie, quando il fascismo sarebbe caduto (come pochi avevano per certo), e gli anni della riscossa e della nascita di una nuova Italia videro l'illusione, dentro la pur faticosa costruzione del Cln e della sua eredità («l'arco costituzionale») di una unità attorno allo Stato, di una presa di possesso dello Stato cui delegare tutto o quasi il progetto pedagogico, diventato «per tutti» secondo una convinzione e un'eredità che erano, a ben vedere, più dello Stato fascista che dello Stato unitario.

Sullo statalismo italiano ha scritto pagine straordinarie proprio Lamberto Borghi in *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, davvero un «classico» della nostra storiografia nazionale. Una scuola per tutti, secondo regole comuni, ideata e diretta dal centro: questo andava bene per tutti, e l'unica discussione rimasta sull'autonomia della scuola fu quella che rispondeva a una concezione molto limitativa del «pubblico» e del «privato», la distinzione tra scuola di Stato e scuola dei preti...

Lo sperimentalismo del dopoguerra

Nel dopoguerra, tuttavia, erano fiorite nuovamente esperienze autonome o relativamente tali, più avanguardistiche che separate, più «sperimentali» che in conflitto con quelle dello Stato che dunque si proponevano di portare a quelle dello Stato i succhi di novità intrinseche, di metodo, e non ne mettevano in discussione quasi mai la legittimità accentratrice nonostante gli avvertimenti di qualche pensatore alla Borghi o alla Capitini.

Vi furono allora esperienze ricchissime di insegnamento, la cui storia qualcuno dovrebbe decidersi a ripercorrere. Esse ebbero alcuni luoghi deputati alla costruzione giorno per giorno di una «teoria» nata dal contatto diretto con le «pratiche» pedagogiche di base. A Rimini, attorno al Centro educativo italo-svizzero e alla sua fondatrice Margherita Zobel; a Firenze attorno alla rivista «Scuola e città» (diretta prima da Ernesto Codignola e poi dallo stesso Borghi) e alla scuola elementare sperimentale dallo stesso nome; attorno al Movimento di cooperazione educativa che introdusse in Italia le «tecniche Freinet» (MCE) o ai Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva (CEMEA) che ne derivarono, fondati da Giuseppe Tamagnini e da altri animosi e preparatissimi maestri elementari (e voglio ricordare alcuni nomi: Aldo Pettini, Marcello Trentanove, Idana Pescioli, Bruno Ciari, Ida Sacchetti, Nora Giacobini eccetera eccetera); attorno all'associazione montessoriana che preparava maestre d'asilo, e che ha avuto per anni il suo perno in Grazia Fresco; a Roma, at-

torno al Movimento di collaborazione civica (MCC) fondato tra gli altri da Calogero Silone Frassinetti e animato da Cecrope Barilli e Ebe Flamini (più interessato alla formazione civile e culturale dei giovani che non direttamente alla scuola); e poi ancora attorno a esperienze straordinarie di «eresia» dentro la Chiesa cattolica quali quelle di don Lorenzo Milani (prima che il Milani di *Lettera a una professoressa*, che ha a che fare con il '68 piuttosto che con gli anni Cinquanta della massima fioritura di teorie e pratiche pedagogiche nuove, quello di *Esperienze pastorali*), di don Zeno Saltini (Nomadelfia), e attorno alla milanese Corsia dei servi dei Turoldo e De Piaz; e poi ancora attorno ad Aldo Capitini, tra Cagliari e Perugia; attorno a Danilo Dolci in Sicilia, attorno al Centro di Educazione professionale per assistenti sociali di Roma (Cepas) di Angela Zucconi e Maria Calogero; attorno alla Olivetti di Ivrea e alle iniziative da Olivetti sponsorizzate nel Sud, per esempio tra Abruzzi e Molise e nel Materano; e ancora attorno alla Unione nazionale di lotta contro l'analfabetismo (Unlla) di Anna Lorenzetto; eccetera.

Un variegato mondo marginale di esperienze forti e motivate attinenti anzitutto al «metodo», che fu poi ciò che distinse questi educatori da quelli ufficiali della sinistra e della Chiesa. A sinistra la differenza fu grande ed evidente tra questi sperimentatori e i pedagogisti militanti del PCI (quelli dei «contenuti») raccolti attorno alla rivista romana «Riforma della scuola» diretta da Dina Bertoni Jovine e da Lucio Lombardo Radice, portatore di un cognome illustre. Così come «quelli del metodo» si raccoglievano attorno a «Scuola e città» e a quel piccolo formidabile bollettino segnato dalla concretezza che fu «Cooperazione educativa».

Dietro «quelli del metodo» c'era una visione del mondo antiautoritaria e decentrata, poco o niente statalista e molto democratica, federalista e sperimentale, che aveva alle spalle una lunga storia e grandi maestri. La storia della pedagogia è stata infatti caratterizzata: a) dal conflitto delle nuove idee e anzi dei nuovi «metodi» con il potere e con

lo Stato; b) dal legame assoluto tra pensiero e pratica, come solo è avvenuto in modi simili in un altro campo di sperimentazione, dove la sperimentazione è obbligata, quello della ricerca teatrale. Se solo chi fa teatro può teorizzare il teatro, solo chi insegna può diventare teorico dell'insegnamento, «pedagogista».

Attorno al '60, negli anni del miracolo economico e del centro-sinistra, la scuola italiana si rinnova nel suo terreno prioritario che è quello delle elementari, e ci vorrà invece la scossa tardiva del '68 per smuovere qualcosa nelle secondarie e nelle università, ma consegnandoci una generazione



Albert Camus

di insegnanti venuti dalla militanza politica che, con il fallimento dei loro troppo facili sogni di rivoluzione, sono poi tornati alla scuola con una visione burocratica e tecnica dell'insegnamento e una accentuata insistenza sui diritti degli insegnanti, e su una visione ancora più burocratica della democrazia, divisa tra poteri interni alla scuola (la direzione e i sindacati, i genitori e gli studenti) che ha finito per dimenticare e tradire ogni discorso di «metodo». Si è così sostituita via via alla ipertrofia dei «contenuti» quella delle «tecniche», non più parte del metodo e al servizio del metodo ma fini a se stesse, idolatria della «formazione» che sostituisce l'«educazione», dentro un'idea di società (occidentale) certo non classista come quella di ieri ma il cui efficientismo dei propositi corrisponde soltanto a un efficientismo dei nuovi sistemi di controllo, e dunque di disparità tra il potere e le sue gradazioni di servitù.

Attorno al '60 lo statalismo e centralismo della scuola italiana raggiungono il loro apice, e portano via via alla scomparsa delle iniziative autonome e più vive. Don Milani viene confinato a Barbiana, e di lassù lancerà l'ultimo grido della richiesta di una scuola altra, che verrà ascoltato solo nella direzione di una scuola statale migliore e finalmente allargata ai figli dei proletari e dei poveri. Il progetto infiammerà le fantasie dei suoi lettori e influirà sul primo '68 ma, rientrata la spinta libertaria del movimento giovanile negli alvei del gruppettismo tardo-leninista o maoista, verrà «recuperato» dentro una nuova logica statalista e «democratica», che ha stavolta come avanguardia i suoi stessi lettori, diventati insegnanti e presidi rudemente sindacalizzati... Una temibile corporazione che ben presto confonderà, come tutte le corporazioni, i propri interessi con i propri (passati) ideali.

Autonomia e potere del centro

Lo Stato continua a vincere, e quando si riaprirà, oggi, il discorso sull'autonomia, esso sarà logicamente all'opposto di quello auspicato e talvolta praticato dai nostri «classici», sarà un modo di riaffermare il potere del centro e il conformismo degli insegnanti da esso controllati. È ora, dunque, di riaprire la discussione, e se possibile la lotta, di ripensare a una scuola che sia parte di un progetto educativo di vasto raggio, a figure di educatori che attraversino scuola e società, o anche estranei istituzionalmente al «mondo della scuola» ma dentro una rete di iniziative educative, e non a una scuola ma a tante scuole, libera ciascuna, nei limiti del rispetto di poche norme comuni, di reinventare i percorsi formativi dei suoi «scolari», dal dentro di idealità anche disperate e parziali.

Non la scuola ma le scuole possibili: di gruppo, di



Aldo Capitini

comunità, di minoranza, fatti salvi gli obblighi per tutti di insegnare a leggere scrivere e far di conto, per la prima infanzia, e un minimo di programma comune e un massimo di aperture possibili per coloro che cercano qualcosa di più che la strada dell'integrazione della produzione dell'unificazione della conformazione.

Si sogna una scuola riformata e libera che si occupi assiduamente della prima infanzia (le elementari e qualcosa di più) e una scuola adulta che assista i giovani dopo aver loro permesso nella pubertà esperienze comunitarie le più vaste, itineranti e di pratica diretta

della natura, del gruppo, delle essenziali capacità manuali e artigiane anche pre-professionali, di vera partecipazione e autogestione. Si sogna una scuola per i giovani nella prima maturità di scelte professionali decise sulla base di una verifica dei talenti che ciascuno possiede, delle vocazioni cui ciascuno crede di dover rispondere. Che possono essere anche «non produttive», «tardo-umanistiche», che arricchiscono la società non di imprese e di denari ma di fattiva creatività.

Utopia! Che Borghi, con alcuni dei suoi maestri (penso a Janos Korczak continuamente da riscoprire; e penso anche a Nicola Chiaromonte, che non fu educatore «diretto» ma che resta una delle più lucide menti del nostro secolo italiano e che fu intimo di Borghi, entrambi direttamente legati al magistero socratico di Andrea Caffi) si affrettarebbe a riportare a un ostinato «elogio» del presente: un presente che va vissuto nelle sue contraddizioni, anche in quelle più dure, un presente che è l'unico vero terreno della nostra possibilità di esperienza, di intervento e di incidenza. E solo se si lavora bene al presente, per esempio con i bambini, si può sperare in un futuro cui ciascuno possa essere in grado di dare la sua intelligente collaborazione.

Deliriamo! Ma se parliamo di progetti che sappiamo irrealizzabili è solo perché senza un'idea di «educazione» e di «scuola» che superi i balordi aggiustamenti ai confusi bisogni immediati dell'economia e delle grandi corporazioni (compresa quella degli insegnanti) e se non si ricomincia a discutere «alla grande» di educazione e di scuola come attività di trasmissione dei valori e di trasmissione delle conoscenze, non se ne uscirà.

Non si troverà un bandolo serio, non si potrà intervenire efficacemente nel presente e, di conseguenza, aprirsi al futuro. È un lungo e difficile lavoro quello che ci toccherà nei prossimi anni per ridefinire e sperimentare, e dovrà riguardare la parte migliore degli insegnanti così come quei pochi gruppi «di volontariato» che operano decentemente, preparandoli al nostro caotico e approssimato contesto, con i bambini o gli adulti immigrati, rom ed emargi-

nati di vario tipo, la maggior parte dei quali vanno sollecitati a dare il loro contributo alla nostra disordinata comunità nazionale. Ad assisterci devono esserci molti testi di pedagogisti di ieri e, tra questi, di Lamberto Borghi, tuttora presente tra noi, verso il quale il debito di riconoscenza dei suoi allievi non è stato pagato, così come non è stato pagato il debito che ha con lui la nazione.

Quando si parla dei problemi che una pessima e opportunistica gestione degli spazi della scuola e dell'educazione ci ha lasciato in eredità, avendo abbandonato strada facendo le esperienze e riflessioni più utili, gli insegnamenti dei gruppi che abbiamo cercato di elencare, a vantaggio di uno statalismo e di un tecnicismo ostili a ogni autonomia e a ogni liberante processo formativo, e quando si rileggono gli scritti di Lamberto Borghi ci si rende ben conto di quanto grave sia stata la sconfitta dei pedagogisti del suo stampo e delle inventive sperimentazioni da essi proposte e analizzate.

Il «metodo», che è anche il «ben fare» qui e ora nel rispetto dei tempi dei modi e dell'intelligenza dei bambini e degli allievi in generale, il «metodo» ha perduto e hanno vinto, negli anni Sessanta, i «contenuti». Ma oggi hanno finito per perdere anche quelli, per mano dei loro stessi propugnatori e propagandisti, sopravanzati da una generazione di pedagogisti-burocrati, di pedagogisti-cronometristi e di pedagogisti-da-quiz. Al metodo e ai contenuti si sono sostituite tecniche che non hanno nulla a che vedere con quelle artigianali di Freinet e dei maestri del MCE, e hanno invece tutto a che vedere con i deliri, tardo-industriali più che post-industriali, dei sognatori di un antico e fallimentare progresso disumanante, hegel-marxista ma anche hegel-fascista...

Ripartire da Borghi

So bene che Borghi non apprezzerà questo mio modo di polemizzare e discutere, ma non ci si può esimere, nel rivendicare il suo magistero, dal ricorrere a questi toni. Proprio la sconfitta di intellettuali-militanti del suo stampo ce ne dà la spinta e l'autorizzazione...

Eppure non tutti i giochi sono stati giocati, e se qualcosa rimane che possa ancora essere utile al nostro presente e alla nostra attività, per chi rivendica la qualità e non la qualifica di «educatore», è proprio l'opera di pensatori e studiosi come Borghi, e di coloro di cui egli così sensatamente e mirabilmente ha tracciato le biografie intellettuali, politiche e morali nei saggi raccolti in questo libro e in tanti altri.

Si avvertono nel pensiero di Borghi molte componenti: l'origine ebraica e le conseguenti persecuzioni e fughe, le simpatie anarchiche e l'amicizia di Caffi



Danilo Dolci

e Chiaromonte, il magistero teorico di John Dewey pensatore della politica quanto della pedagogia e le due strettamente connesse, l'amicizia (e talora il conflitto) con il laico Gaetano Salvemini, l'adesione piena all'amicizia con il nonviolento Capitini, il rapporto quotidiano e diretto con i maestri di base di "Scuola e città" o del CEIS di Rimini o del MCE, l'attività di insegnante universitario formatore di nuovi maestri e nuovi educatori nella temperie del dopoguerra, l'assoluta serietà dello storico che si fa forte del rispetto per le idee altrui studiate e presentate con il massimo di attenzione e dell'assenza altrettanto assoluta di enfasi pro-

pagandistica sulle proprie idee e per la propria parte.

Nel saggio storico come nella disamina teorica come nella ricostruzione di biografie in cui pensiero e azione si sono inesorabilmente intrecciate (affascinante sopra ogni altra quella di Capitini), Borghi si rivela studioso di grande livello e insieme «persuasivo» di coerente limpidezza. Forse, è il caso di dirlo, il silenzio e la disattenzione di cui la sua opera è oggi circondata sono diipesi tanto dal rigore della sua ricerca e della sua scrittura (nel rifiuto di farsi barone-divo intellettuale, del tipo che invece i grandi media prediligono) quanto dalla sconfitta delle idee che ha professato e difeso, che oggi ci sembrano invece indispensabili per la ricostruzione di ogni base teorica e storica solida nel lavoro degli educatori di oggi, dentro e fuori la scuola.

Questa sconfitta è stata transitoria ed è oggi sul punto di trasformarsi in vittoria, poiché coloro che vinsero (quelli dei «contenuti» e i loro successori tecnici e tecnocratici oggi malamente al potere in un precario incrocio di bizantinismi e idiozie, naturalmente più-che-moderni) mi sembrano oggi i più perdenti di tutti: la scuola e la società che essi hanno voluto e di cui pretendono di reggere le fila da formatori di formatori o da consulenti di stolidi principi è in crisi profonda, e non sa più il come il cosa il dove il quando di alcun attendibile progetto che non sia di mero aggiustamento ai voleri delle maggiori forze in campo. Essi sono al punto di scontentare anche quelle, tanta è la loro insipienza, nonostante la tanta loro arroganza.

Con Borghi e con i suoi scritti bisogna tornare a fare i conti e da essi bisogna ripartire, allargandosi e aprendosi agli stimoli di cui essi si sono nutriti e al pensiero di altri maestri ed educatori del suo stampo, quelli stessi da cui egli ha imparato o con i quali ha saputo incontrarsi.

Goffredo Fofi

*Prefazione a Lamberto Borghi,
La città e la scuola (Milano, Elèuthera, 2000)*

Lamberto Borghi/ L'educazione permanente

di **Nico Berti**

Sono passati 30 anni da quando Giampietro "Nico" Berti intervistò Lamberto Borghi su "Volontà" (a. 41, n. 1). Ci piace chiudere il dossier con questa lunga "chiacchierata", in cui Borghi tra l'altro conferma la propria convinzione sul ruolo fondante dell'anarchismo nel campo della pedagogia, dell'autoformazione, della realizzazione di una società laica, libera, pluralista.

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 tra libertà ed educazione?

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

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

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

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

Scusa, apprendere in che senso?

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

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

Precisamente. Per me educazione e libertà coincidono.

Hai detto che educazione e libertà coincidono, se si intende educazione come autoeducazione. Tenendo fermo questo paradigma, potresti adesso definire il concetto di



autorità, sempre dal punto di vista pedagogico?

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

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

A mio avviso è possibilissimo. In realtà la trasmissione è necessaria, ma nella misura in cui si tratta di colmare delle lacune di informazione. Importante è che ci sia un'informazione coscienziosa, un'informazione esatta, un'informazione rispettosa delle idee e

dei fatti. Però, quest'informazione viene data a chi la chiede, a chi ne ha bisogno. Il soggetto, che viene informato, è sempre l'attore della propria formazione. In altri termini, noi abbiamo una collaborazione, abbiamo un circolo, abbiamo, appunto, un rapporto bidirezionale, non unidirezionale. La vera educazione è sempre questa fin dall'inizio: il bambino piccolo ha dei bisogni, evidentemente, e questi bisogni devono essere soddisfatti. Se questi, invece, non sono recepiti e capiti dall'educatore, ma sono inculcati nel bambino, questo ne soffre e sarà poi deformato nella sua formazione. Quindi educazione e libertà hanno inizio con la vita stessa.

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

Leggere Lamberto Borghi

a cura di **Gianpiero Landi**

Testi di Lamberto Borghi

Si riportano qui di seguito solo le opere di Lamberto Borghi pubblicate a volume, tralasciando i numerosi articoli che sono comparsi in riviste. Non si può non citare, comunque, la sua intensa collaborazione alla rivista "Scuola e Città" (che lo stesso Borghi diresse dal 1965 al 1972, succedendo al fondatore Ernesto Codignola), edita da La Nuova Italia di Firenze. Dalle pagine di questa pubblicazione Borghi ha dato un contributo fondamentale alla diffusione del pensiero di John Dewey, e più in generale al dibattito pedagogico italiano.

Il primo libro di Borghi, ricavato dalla Tesi di Laurea, è *Umanesimo e concezione religiosa in Erasmo di Rotterdam* (Firenze, Sansoni, 1935).

Solo nel dopoguerra appare il suo secondo libro, considerato ormai da tempo un "classico" della storiografia: *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (Firenze, La Nuova Italia, 1951).

Seguono poi altre opere, quasi tutte pubblicate dalla casa editrice La Nuova Italia:

- *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti* (1951)
- *Saggi di psicologia dell'educazione* (1951),
- *Il fondamento dell'educazione attiva* (1952),
- *Il metodo dei progetti* (1953),
- *L'educazione e i suoi problemi* (1953),
- *L'ideale educativo di John Dewey* (1955),
- *Educazione e scuola nell'Italia di oggi* (1958),
- *Educazione e sviluppo sociale* (1962),
- *Scuola e comunità* (1964),
- *Scuola e ambiente* (1964),
- *Maestri e problemi dell'educazione* (1987),
- *Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo* (Napoli, Liguori, 1987).
- *Educare alla libertà* (1992)

L'ultima testimonianza del suo pensiero si trova in una antologia di suoi scritti curata da Goffredo Fofi, dal titolo *La città e la scuola* (Milano, Elèuthera, 2000).

Tra i testi curati da Borghi ricordiamo: una bella antologia di scritti di John Dewey, *Il mio credo pedagogico* (La Nuova Italia, 1954); *Prospettive dell'educazione elementare in Europa* (La Nuova Italia, 1980); gli Atti del Convegno 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 risponda-

no 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 capitolina 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 il nuovo: l'esempio dei valori presenti deve permettere la possibilità di aggiungere qualcosa

Rimini del 1979 su *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico* (La Nuova Italia, 1984).

Per quanto riguarda i volumi collettivi in cui sono comparsi scritti suoi insieme a quelli di altri autori, ci limitiamo a citare la relazione di Borghi su *Società e non violenza nel pensiero di Andrea Caffi*, nel libro che raccoglie gli Atti del Convegno di Bologna del 1993 su *Andrea Caffi: un socialista libertario* (Pisa, BFS, 1996).

Testi su Lamberto Borghi

Opere dedicate specificamente a Lamberto Borghi:

- *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi, Università di Firenze, Facoltà di magistero, 8-9 ottobre 1986, a cura di Gastone Tassinari, Firenze, Le Monnier, 1987.
- *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, a cura di Luciana Bellatalla e Antonio Corsi, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, a cura di Franco Cambi e Paolo Orefice, Napoli, Liguori, 2005 [in appendice si trova una *Bibliografia degli scritti di Lamberto Borghi*, molto più completa e con circa 300 titoli, a cui si rinvia per ulteriori approfondimenti].

Altri testi in cui compaiono significativi riferimenti a Lamberto Borghi:

- Franco Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.
- Giovanni Maria Bertin, *Pedagogia italiana del Novecento. Autori e prospettive*, Milano, Mursia, 1989 [contiene, tra l'altro, *Il "religioso" negli scritti di Lamberto Borghi*, relazione presentata dall'autore al Convegno di Firenze del 1986 in onore di L. Borghi e già pubblicata nel volume degli Atti, ma senza le note aggiunte questa volta].
- Franco Cambi, *La ricerca storico-pedagogica in Italia (1945-1990)*, Milano, Mursia, 1992.
- *La pedagogia critica e laica a Firenze, 1950-2014: modelli, metamorfosi, figure*, a cura di Franco Cambi, Paolo Federighi, Alessandro Mariani, Firenze, Firenze University Press, 2016.

Sitografia

Diversi documenti digitalizzati di e su Lamberto Borghi sono reperibili nella sezione a lui dedicata nel sito della Biblioteca Libertaria "Armando Borghi". Il link diretto è: <http://bibliotecaborghi.org/wp/index.php/lamberto-borghi-2/>

Gianpiero Landi

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'allunno 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

maggior consapevolezza significa indirizzare l'educando all'autoformazione, all'autoeducazione?

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

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

Certo, le possibilità che l'allunno 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 psicoanalisi, 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

La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015

Modelli. Metamorfosi. Figure

a cura di
Franco Cambi, Paolo Federighi,
Alessandro Mariani



conoscenza. Ma quando si entra nel campo dei valori, cioè della bontà, della verità, della giustizia, vale ancora questo modello? È 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.

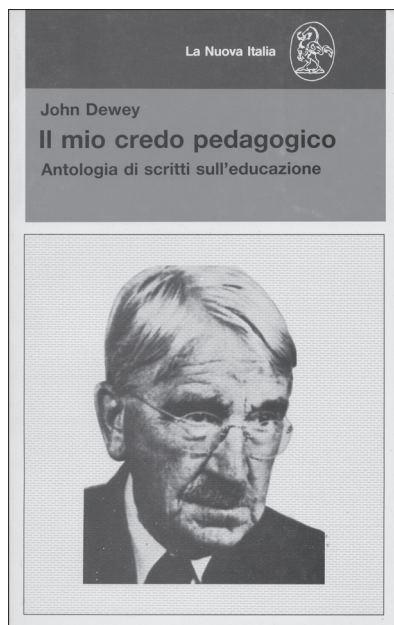
La tua domanda è chiarissima. Ho l'impressione che tu, avvedutamente, in questo nostro colloquio eserciti la parte dell'avvocato del diavolo e quindi insisti sulle difficoltà della trasmissione. Io ti risponderei in questo senso: ritengo che sia da evitare la distinzione netta tra pensiero e azione, 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 bon-



tà 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 dimenticare 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, seconda te, non c'è conflitto tra educazionisti e rivoluzionari?

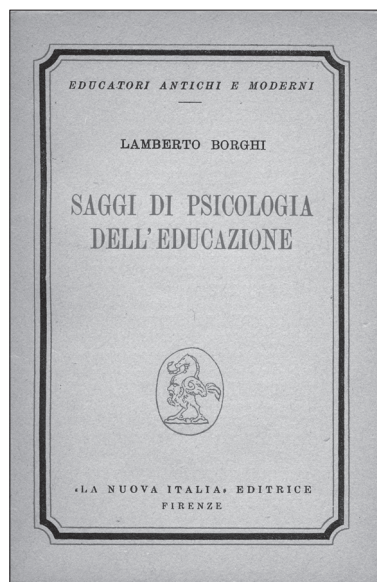
Per me non c'è conflitto.

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 que-

sto 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 appa-

renza, 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 momen-



to 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 sembra 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

Originariamente pubblicata nella rivista anarchica trimestrale Volontà (1987, a. 41, n.1)