



Un'autoeducazione libera è possibile

di Maurizio Giannangeli

Un componente della Rete per l'Educazione Libertaria, professore in un istituto tecnico, risponde ai rilievi critici sulla pedagogia libertaria espressi su queste colonne da Raffaele Mantegazza, docente di pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Al centro del dibattito: possibilità e modalità di una scuola orientata a metodi non autoritari.

Questa rivista ("A" 413, febbraio 2017) ha proposto un testo di Raffaele Mantegazza dal titolo *Educazione e anarchismo* nel quale l'autore presenta alcune riflessioni che meritano di essere ulteriormente interrogate.

Da quanto letto sembrerebbe che l'educazione libertaria non possa offrire a bambin* e ragazz* ciò di cui oggi ci sarebbe maggiormente bisogno: una «educazione critica nei confronti dell'educazione e dell'educatore» stessa quale palestra necessaria a fortificare, nei soggetti che crescono e apprendono, il senso di una «lotta per la felicità», di «una lotta per l'anarchia».

Allenamento necessario «perché qui e ora, in questo contesto sociale rapace e diseguale, la felicità non è possibile se non per un'élite» e «pensare di costruire qui e ora, magari attraverso l'educazione, la società utopica relegandola a qualche spazio liberato significa sottovalutare la forza del dominio e peraltro lasciar fuori troppe persone».

Sembra che la compiuta realizzazione di quella che oggi è ancora una «società utopica» si compirà solo quando la società reale assumerà la forma concreta e definitiva di un «mondo liberato». Intanto, al presente, per l'educatore/trice che volesse contribuire al conseguimento di tale fine, si prospetta il compito politico di allenare «i ragazzi alla resistenza e al pensiero critico soprattutto nei confronti delle proprie parole», facendo la parte della società «proprio all'interno della relazione educativa». «[...] educatore è colui che provoca la sfida, che suscita l'opposizione e lo fa occupando una posizione di potere dal quale poi (ma solo poi) si farà scalzare.»

Non si comprende quanto il testo indaghi il senso e l'opportunità di realizzare esperienze educative esterne ai più noti percorsi istituzionali, Scuola di Stato e famiglia. In ogni caso, per quanto riguarda ciò che segue, si terrà conto solo di questa possibile interpretazione.

«Ma come si caratterizzano queste pratiche?»



Una possibile risposta alla domanda posta da

Mantegazza può essere fornita richiamando alcuni elementi comuni che caratterizzano le esperienze di educazione libertaria, passate e presenti. Purtroppo non riusciamo qui ad analizzare questi aspetti come meriterebbero limitandoci a esporli in forma di elenco (per un approfondimento: Francesco Codello, *L'educazione libertaria alla prova dei fatti, in L'anarchismo oggi. Un pensiero necessario*, «Libertaria», 2013): «Queste scuole hanno in comune alcune caratteristiche fondative: democrazia diretta nella formulazione delle decisioni riguardanti la vita scolastica, partecipazione facoltativa alle lezioni, apertura totale al contesto ambientale come presupposto indispensabile per l'apprendimento attivo e partecipe, relazione egualitaria tra adulti e bambini/e, ragazzi/e, valutazione condivisa e non selettiva del percorso di apprendimento, molteplicità e varietà dei curricula, gestione non violenta e partecipata dei conflitti, molteplicità metodologica, non confessionalità religiosa e/o ideologica, ruolo di facilitatore dell'insegnante».

Nonostante si tratti solo di un elenco, credo si possa facilmente comprendere quanto nei contesti di educazione libertaria modi e problemi inerenti la relazione educativa vanno ben al di là della semplice sostituzione del concetto di "autorità" con quello di "autorevolezza". Se autorevolezza è termine vago, come dice Mantegazza e personalmente condivido, autorità è concetto che non può essere assunto come valore astratto e assoluto. In riferimento all'educazione libertaria l'autorità non accettata è l'autorità imposta. L'autorità riguarda «le asimmetrie di competenza che determinano asimmetrie di determinazione reciproca tra gli individui». In questo senso anche l'autorità riguarda le relazioni di reciprocità, il campo dell'esperienza delle relazioni. Si tratta allora di fare anche dell'autorità un'esperienza vissuta in prima persona dai soggetti che compongono la comunità educante.

Relazioni di autorità

Su questo punto ritengo che i contesti educativi libertari realizzano una esperienza continua della relazione di autorità. Bambin*, ragazz* e adulti costruiscono insieme le condizioni affinché ognun* possa esprimere e/o riconoscere l'autorità che ciascun* porta nelle relazioni come determinazione reciproca di soggettività differenti. Un'autorità quindi che non si manifesta per ruolo imposto entro un ordine gerarchico prestabilito unilateralmente bensì si dà solo se liberamente riconosciuta, quindi ogni volta riguadagnata, all'interno delle relazioni, entro

rapporti educativi e di apprendimento liberamente scelti. Questa autorità è possibile e circola nelle asimmetrie che le relazioni compongono non in modo univoco. È una scommessa alta che, soprattutto per noi adulti, necessita di essere accolta con estrema consapevolezza e con alto senso di responsabilità e di onestà. Una scommessa che ritengo consenta di guadagnare, proprio nelle relazioni educative, senso della fiducia, del credito e della stima, verso altr* come verso se stessi*, esiti che una relazione di autorità imposta non può nemmeno pensare di raggiungere o sfiorare.

Come Janusz Korczak scriveva per il lettore adulto, la fatica di frequentare bambin* e ragazz* sta nel «fatto di essere obbligati a innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti. Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi. Per non ferirli.» (Janusz Korczak, *Quando ridiventerò bambino*, Luni editrice)

È vero che un ordine gerarchico imposto e definito unilateralmente mette in evidenza in modo più chiaro e netto un'autorità che si fa potere nel senso del dominio. Rispetto a questa eventualità forme di "resistenza" e "opposizione" sono anch'esse più nettamente identificabili, anche se non sempre scelte o praticabili.

Laddove invece la relazione si fa reciprocamente partecipe, in forme che non espungono l'affettività, l'empatia, l'atteggiamento dialogico e, soprattutto, il riconoscimento reciproco continuamente rinnovato, l'eventualità che l'autorità si imponga per vie meno riconosciute e riconoscibili (l'ammirazione, la dipendenza affettiva, la *leadership*...) esiste e non esclude forme più ambigue di coercizione, soprattutto nelle relazioni tra bambin*, ragazz* e adulti. Questo limite riguarda le relazioni umane in senso ampio ed è rischio che giochiamo ogni volta, anche nelle relazioni interpersonali, di intimità, familiari e di amicizia.

Rispetto a tale rischio cosa voglia dire «essere anarchici o libertari con se stessi» (Filippo Trasatti) è probabilmente la domanda più urgente, ed è bene dirsi che l'esercizio di una personale vigilanza sul proprio comportamento è sicuramente necessaria ma non sempre sufficiente.

Da questo punto di vista, giacché la comunità educativa si dà anche il compito di definire collettivamente il campo di ciò che è possibile fare e di ciò che non lo è, diviene molto importante comprendere e esplicitare la relazione autorità/potere a garanzia che, nella concreta esperienza di apprendimento, l'autorità sia effettivamente liberamente riconosciuta e non esercizio di potere.

Soggetti reali pienamente storici

Dalle caratteristiche fondative sopra elencate ritengo emerga anche quanto i soggetti co-implicati nelle pratiche educative libertarie siano da considerarsi, a pieno titolo, soggetti reali per nulla idealizzati o "destorificati", come invece sembra supporre Mantegazza. Bambin*, ragazz* e adulti che frequentano contesti di educazione libertaria sono «figli dell'epoca, della classe sociale, della situazione economica, della provenienza geografica» come tutti gli altri, ne più ne meno di quanti/e frequentano altre scuole, di Stato e non. Sono soggetti concreti e si trovano in relazione tra loro proprio in quanto soggetti concreti, portatori, nel contesto educativo e di apprendimento, di «attitudini, interessi, curiosità, orientamenti che non sono affatto "naturalisti" ma sociali», come dichiara Mantegazza. Di fatto non potrebbe essere altrimenti.

A tale proposito mi sento di aggiungere che il bambino di 12 anni che Mantegazza evoca, «bersaglio di pratiche e comunicazioni di pubblicità e di marketing con una violenza e una forza di penetrazione senza precedenti», è proprio quel bambino spesso espulso dai percorsi scolastici statali che sulle colline di Avesa a Verona, o nei dintorni di Bologna e Modena, nella comune in Salento, nella città di Genova, sulle colline marchigiane..., trova accoglienza in scuole libertarie dove si dispone a



passare anche mesi sugli alberi, novello barone rampante, per riscoprire in sé, con i propri tempi e modi, la volontà e il piacere di apprendere grazie a riguadagnati credito, fiducia e stima in assenza dei quali ogni apprendimento resta effettivamente fatica infelice. Esperienze, queste, più volte raccontate sulle pagine di questa rivista.

Lo sforzo affinché queste opportunità libertarie crescano, aumentino e si rendano sempre più accessibili, come già nel mondo anche in Italia, è solo iniziato e ritengo vada portato avanti con convinzione e sostenuto non solo da chi è direttamente coinvolto perché genitore, educatore, insegnante, studente ecc.

Libero e naturale sviluppo delle potenzialità

Un'ultima riflessione riguarda ancora il bambino dodicenne evocato da Mantegazza, «gravato del peccato originale dell'appartenenza a un mondo segnato fin nelle sue intime fibre dal dominio». Riguardo alla possibilità di autoeducazione e autoapprendimento per un bambino vittima di un sistema adulto che lo schiaccia inducendolo a comportamenti e pensieri omologati e omologanti, Mantegazza legittimamente si e ci domanda: «cosa si vuole e-ducere dal ragazzo, oltre alle tracce che il potere gli ha depositato dentro? A quale “naturalità” si fa riferimento, soprattutto nella società iper-mediatizzata e iper-mediata di oggi?».

Si potrebbe rispondere richiamando quelle narrazioni di esperienze che giungono dalle “piccole” scuole libertarie presenti in Italia e nel mondo. Ad esse in parte si rinvia perché, in effetti, in quelle esperienze vi è più verità di quanta non ve ne sia in una riflessione astratta su di esse. Ma qui non si vuole evitare un punto che ci sembra importante e sul quale forse vi è un fraintendimento che bisogna cercare di sciogliere.

Il punto riguarda cosa abbia a che fare il concetto di “naturalità” nelle esperienze di autoeducazione e autoapprendimento. L'importanza di tale interrogazione è data soprattutto dal fatto che, a seconda della risposta che viene fornita, potrebbe apparire legittimo o meno ritenere che le esperienze di educazione libertaria non facciano i conti «con la forza del dominio» e con gli effetti che questo produce; tra i quali, ad esempio, l'impossibilità, per bambin* e ragazz*, di acquisire e sviluppare autonomamente un proprio senso critico e proprie consapevolezza.

È mia convinzione che, relativamente alle esperienze di cui qui si tratta, laddove si nomina la naturale e spontanea predisposizione all'apprendimento o si sottolinea il “naturale” sviluppo delle potenzialità di bambin* e ragazz*, non si intende affatto idealizzare il soggetto che apprende o concepirlo in modo astratto; né nel senso di tornare «all'idea del bambino come “tabula rasa” (un bambino del tutto desocializzato, astratto, un'idea e non una persona)», né con l'idea di risalire «all'indietro alla ricerca delle attitudini “naturali” del bambino fino ad arrivare al momento della nascita, fino dentro il grembo materno». Nell'ampio spettro di esperienze educative e di apprendimento più genericamente “alternative” forse esistono pratiche che su tali presupposti si fondano. In relazione all'educazione libertaria, con particolare riferimento alle esperienze che la storia ci consegna e alle attuali esperienze nate in Italia, mi sento di dire che non sia questo l'orizzonte di senso da attribuire a una possibile “naturalità” nell'apprendimento.

Laddove si usa parlare di “naturale predisposizione” e “sviluppo spontaneo”, e le ricorrenze sono tante nella pedagogia libertaria, credo si intenda indicare quanto educazione e apprendimento siano processi interni ad un più ampio processo di individuazione del soggetto. In questo senso, 'naturale' e 'spontaneo' sono termini che indicano la necessità che tale processo non sia orientato secondo le volontà di altri. Che invece si compia nella possibilità, per il soggetto che apprende, di cogliere da se stesso e per se stesso facoltà e attitudini proprie, propri talenti e predisposizioni, affezioni e disaffezioni, quale sia la propria personalità, il proprio modo di vedere e intendere ciò che apprende, come e se attribuire a tutto ciò valore, quali valori accogliere e quali rifiutare; insomma che egli abbia la possibilità di «progredire secondo le proprie linee evolutive» e poter conquistare così una certa indipendenza morale: una compiuta proprietà di sé.

In questo modo il soggetto si dà la possibilità di scegliere, di riconoscersi e di essere riconosciuto, di sentirsi ulteriore novità nel mondo. Come diverse esperienze testimoniano questa è cosa possibile anche per un ragazzo di dodici anni «gravato del peccato originale dell'appartenenza a un mondo segnato fin nelle sue intime fibre dal dominio».

Come *Amore*, tra sapienza e ignoranza

Si può allora comprendere come, a queste condizioni, tanto l'azione dell'adulto quanto lo statuto dei saperi mutino segno e funzione. In contesti che favoriscono e facilitano l'espressione personale e collettiva di «attitudini, interessi, curiosità e orientamenti», pratiche e esperienze autonome di apprendimento possono più facilmente realizzarsi. L'esito è un intrecciarsi di domande e risposte che nascono sia da motivazioni intrinseche, per soddisfare propri bisogni e necessità, sia da motivazioni estrinseche, determinate dall'incontro, più o meno inaspettato, con il mondo. Non a caso il principio cardine che fonda le esperienze di apprendimento nei contesti di educazione libertaria è l'incidentalità. Piuttosto che conoscenza del mondo, pratiche di conoscenza nel mondo, aperte alla scoperta e all'imprevisto, dove apprendere non è solo imparare o essere istruiti.

Il principio che convoca la responsabilità dell'adulto, specularmente all'apprendimento attivo e soggettivamente motivato di bambin* e ragazz*, è quello dell'accompagnamento, del disporsi a essere facilitatore, sostegno nella richiesta. Una dimensione che è essenzialmente di natura relazionale, di reciprocità dialogica aperta alla libera costruzione di sé da parte del soggetto che apprende e, al contempo, disponibile alla messa in discussione continua della propria soggettività adulta.

Ne consegue che ciò di cui si fa esperienza in tali contesti è anche una particolare relazione con il sapere, con i saperi. Innanzitutto si scopre la centralità dell'apprendimento, anzi dell'autoapprendimento, rispetto all'insegnamento. Risulta privilegiata un'attenzione ai soggetti

che apprendono piuttosto che agli oggetti della conoscenza; che pur non si perdono, pur non svaniscono ma vengono ritrovati, riscoperti. L'esperienza di apprendimento è strettamente connessa a domande di senso significative per se stessi* e per altri*. Non si tratta semplicemente di acquisire conoscenze quanto di cogliere i principi costruttivi delle conoscenze. I saperi si costruiscono e nel costruirli i soggetti che apprendono compiono l'esperienza di dare significato a se stessi e al mondo che incontrano.

Infine, nelle esperienze di educazione libertaria si fa esperienza di quanto il sapere sia sostanzialmente sapere collettivo, quanto «il mio pensiero sia pensiero di un altro». Quindi, si è più che individui, si è relazioni. Gli apprendimenti anziché essere frutto del trasferimento del monopolio della conoscenza, dal docente al discente, si formano come processi che costruiscono collettivamente le conoscenze, così come costruiscono collettivamente soggettività libere e autonome, capaci di autogestione e autorganizzazione.

Se tutto ciò si realizza, come molte esperienze hanno confermato e confermano, allora possiamo dire che queste esperienze si caratterizzano almeno per un fatto singolare: in esse la relazione educativa e di apprendimento sta come *Amore* tra sapienza e ignoranza, fra il mortale e l'immortale. È come un 'tra esseri', è qualcosa di mezzo; come Diotima e Socrate appresero insieme.

Una luce diafana rischiarerà nel presente tracce di futuro che già lo abitano, inaspettatamente. Come lo abitano altrettanto inaspettatamente bambini* e ragazzi* che vengono nuovi* al mondo consentendo al mondo di rinnovarsi e realizzare, qui e ora, un'educazione libera e possibile.

Maurizio Giannangeli