libertaria

il piacere dell'utopia

Oltre la crisi con un'altra moneta?
di Massimo Amato

Quando Buñuel incontrò un cane andaluso
di Pino Bertelli

In questa società l'eccesso è diventato regola
di Giorgio Triani

Essere anarchica e femminista oggi
di Irène Pereira

Ma «neo» e «post» vanno al di là dell'anarchismo «classico»?
di Stefano d'Errico

luglio / dicembre 2010 - euro 7,00

trimestrale - **anno 12 • numero 3-4**

Poste Italiane Spa - Spedizione in abbonamento postale - D.L. 353/2003 (conv. in L.27/02/2004 n.46) art. 1, comma 1, DCB Roma. Taxe perçue - tassa riscossa - ordinario. Roma. Italy

Anno 12 - numero 3-4
luglio/dicembre 2010

Editrice A cooperativa arl
sezione Libertaria
registrazione al tribunale
di Milano n. 292 del 23/4/1999

Amministrazione
Libertaria
via Vettor Fausto, 3- 00154 Roma
telefono 338/4160678
Libertaria
casella postale 9017 -00167 Roma
e-mail: amministrazione@libertaria.it

Versamenti
ccp 53537007 intestato
a Editrice A sezione Libertaria
casella postale 9017 / 00167 Roma
rimesse bancarie
Banca Etica Filiale di Roma
IBAN: IT80 A050 1803200000000114485
intestato a Editrice A Libertaria

Abbonamento
a quattro numeri
Italia euro **25,00**
estero euro **30,00**
sostenitore euro **50,00**

Redazione
Libertaria
via Rovetta, 27 - 20127 Milano
telefono 335/1406493
fax 02/28040340

Corrispondenza
Libertaria
casella postale 10667
20110 Milano
e-mail
redazione@libertaria.it

Distribuzione nelle librerie
Diest
Via Cavalcanti, 11 - 10132 Torino
telefono e fax 011/8981164

Stampa
Franco Ricci Arti Grafiche
Via Bolgheri, 22/26 - 00148 Roma

ISSN 1128-9686

Internet
www.libertaria.it

Collettivo redazionale
Massimo Amato
Francesco Berti
Giampietro Nico Berti
Franco Bunčuga
Marco Caponera
Giorgio Ciarallo
Francesco Codello
Giulio D'Errico
Carlo Ghirardato
Aldo Giannuli
Martino Iniziato
Luciano Lanza
Stefania Maroni
Pietro Masiello
Claudio Neri
Lorenzo Pezzica
Ferro Piludu
Salvo Vaccaro
Claudio Venza

progetto grafico
Maria Luisa Celotti

direttore responsabile
Luciano Lanza

Collaboratori: *Miguel Abensour / Pietro Adamo / Fernando Aínsa / Vito Altobello / Pietro Barcellona / Pino Cacucci / José Maria Carvalho Ferreira / Antoni Castells / Noam Chomsky / Fabio Ciaramelli / John Clark / Eduardo Colombo / Ronald Creagh / Robert D'Attilio / Marianne Enckell / Fabrizio Eva / Luca Fantacci / Goffredo Fofi / Mimmo Franzinelli / Jean-Jacques Gandini / Pierandrea Gebbia / Giulio Giorello / José Ángel Gonzalez Sainz / Franco La Cecla / Jean-Jacques Lebel / Mauro Macario / Francisco Madrid Santos / Sebastiano Maffettone / Todd May / Serena Marcenò / Franco Melandri / Sergio Onesti / Mario Rui Pinto / Rodrigo Andrea Rivas / Massimo Annibale Rossi / Andrea Staid / Paulo Torres / Giorgio Triani / Tullio Zampedri*

in questo numero

• lavori in corso	2	**Sentieri in utopia**
• piano sequenza	4	**Un'altra moneta è possibile** *di Massimo Amato*
• rifrazioni	8	**La società del troppo** *di Giorgio Triani*
• laboratorio	14	**Ripensare la rivoluzione** *di Jeffrey Shantz*
	24	**Neo-scarcity anarchism** *di Stefano d'Errico*
• conversazioni	48	**Una storia ribelle in Argentina** *intervista ad Alberto Prunetti di Andrea Staid*
• incontri	25	**Educare a essere** *di Giulio Spiazzi*
• grande schermo	60	**Quando Luis Buñuel incontrò un cane andaluso** *di Pino Bertelli*
• senza confini	67	**Essere anarchiche e femministe oggi** *di Irène Pereira*
• anteprima	76	**Il potere e la norma** *di Michel Foucault*
• archivio	82	**Il potere nelle società primitive** *di Pierre Clastres*
• libraria	87	**Quei magnifici sette** *di Lorenzo Pezzica*
• lettere	95	**Per un'economia partecipativa** *di Marco Gastoni*

EDUCARE

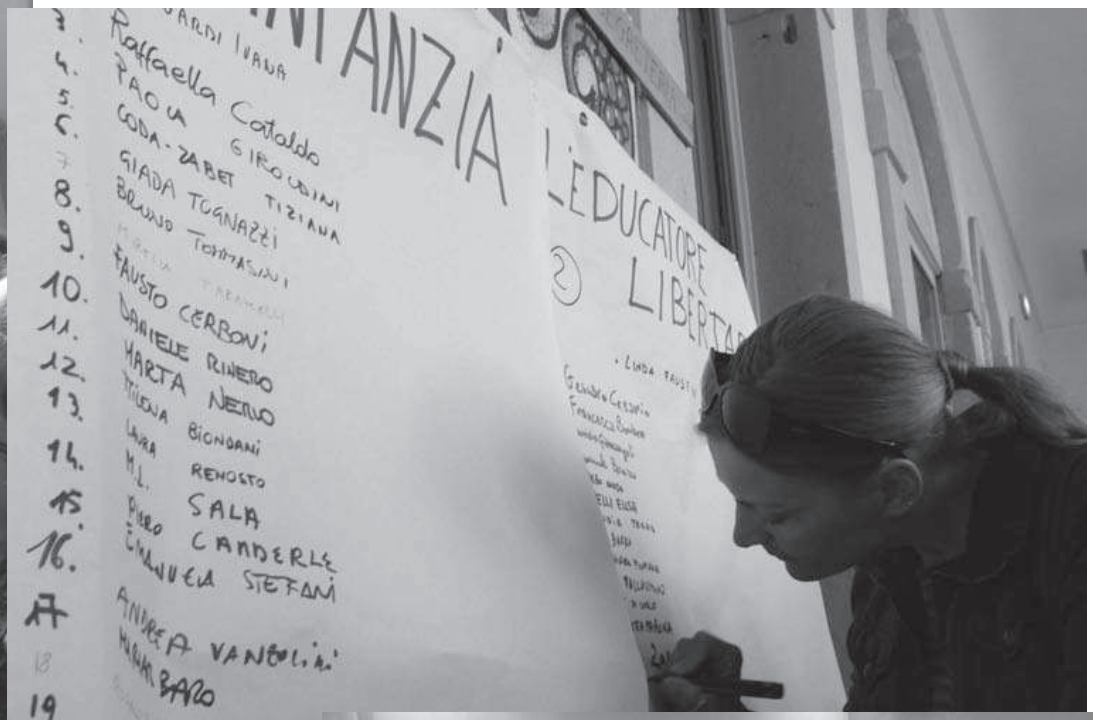
È questo il cuore dell'educazione libertaria. Un concetto che, ovviamente, è stato il filo conduttore del secondo convegno nazionale della Rete per l'educazione libertaria. Ecco i tratti salienti di quell'incontro a Verona nella sede del Kiskanu-Officine del crescere. Li racconta Giulio Spiazzi, giornalista free-lance specializzato in politica estera e questioni sociali

«Conoscere, significa "capire di non conoscere abbastanza". È necessario interrogarsi e cominciare con il mettere, come usano fare gli spagnoli, un punto di domanda all'inizio di ogni frase e non solo alla fine, così, per ben chiarirsi che abbiamo sempre tanti punti di domanda e tante questioni aperte da affrontare. Gli argomenti che trattiamo sono molteplici, vari, ed è bene che restino così, anche senza sintesi finali, perché è importante uscire da qui, oggi, con tanti interrogativi e anche con qualcosa di "forte" dentro di noi e, per quanto mi riguarda, questo senz'altro c'è. Non solo il fatto di sentirsi meno soli, visto quanti siamo, ognuno attivo nella propria realtà, più o meno gratificante, più o meno autoritaria, più o meno libertaria. Ma è importante rispondere alla domanda che ci viene spesso posta su quei bambini e ragazzi che vivono quotidianamente, in svariati contesti, come questo del Kiskanu di Verona, un'esperienza straordinaria di educazione democratica e libertaria. Ecco il quesito: saranno dei disadattati? A questa domanda rispondo: certamente sì! Lo saranno come noi lo siamo rispetto a questo mondo, e questa è consapevolezza e non deve essere percepita come una tragedia o un'autoflagellazione, altrimenti, perché saremmo qui? Il nostro progetto è "educare a essere" e non un progetto per educare a "dover" essere. Nessuno di noi ha il diritto di avere in testa un'idea antropologica chiara di essere umano, di "come dovremmo essere" e soprattutto di come "dovrebbero" diventare i bambini e le bambine. Bisogna uscire dalle tentazioni della "aconfessionalità" a qualunque livello essa si manifesti, anche se questa si dichiarasse paradossalmente "libertaria" e, pensare invece a cosa possiamo fare, utilizzando una frase nota di Colin Ward, ovvero "vaso, creta o fiore": noi non dobbiamo né riempire il vaso, né plasmare la creta ma, permettere al fiore, dunque al bambino, di diventare esattamente ciò che desidera essere secondo il suo progetto di vita».

Questo il messaggio di Francesco Codello intervenuto a Verona domenica 25 aprile al Kiskanu-Officine del crescere, entità educativa di ispirazione libertaria, come promotore del secondo convegno nazionale della Rete per l'educazione libertaria (Rel). Un incontro che già in un anno di attività (la nascita è stata

A ESSERE

di ***Giulio Spiazzi***



a Villa Buri a Verona, l'8 marzo 2009) ha visto crescere per numero di adesioni e per qualità di interventi e di argomenti trattati, l'impegno di persone attive nella diffusione di pratiche educative libertarie. E le cifre parlano da sole. Più di 160 iscrizioni e 200 partecipanti a una giornata di relazioni, di esperienze, discussioni, confronti, gruppi di lavoro. All'insegna di un sentire e di un volere pragmatico sul «come» mettere in piedi scuole libertarie in Italia. Partendo dall'esperienza di Kiskanu, realtà autonoma con alle spalle cinque anni di lavoro sul campo e quarantuno giovani dai sei ai tredici anni di età, coinvolti quotidianamente nella ricerca della propria autoeducazione, si sono potuti «stringere la mano e ascoltare», persone che realizzano esperimenti diversi già realizzati o in via d'allestimento. Città e circondari quali quelli di Parma, Brescia, Udine, Bergamo, Bologna, Perugia, Napoli, Ferrara, Correggio e pure lo storico patrimonio di «convivenze possibili» di Urupia in Puglia hanno messo in campo progetti e programmi pensati o già realizzati che vanno dalle «Scuolette» parentali ai «Centri di aggregazione giovanili», dalle «Associazioni del buonsenso» alla «EducAnimale», dalle «Casette e corti dei bambini» ai «Progetti nuova istruzione», per confondersi con presenze «ribelli», ma anche con istituzioni quali l'università di Ferrara, le Scuole medie Muratori di Vignola, gli Istituti tecnici commerciali di Paderno Dugnano, di Bazoli-Polo, gli Istituti comprensivi di San Biagio di Callalta, il Galilei di Padova o l'«istituzione» steineriana di Milano o l'Université Sorbonne

Nouvelle di Paris III.
Il programma della giornata, svolto in gruppi d'interesse attorno a un argomento concordato, prevedeva un iniziale momento plenario per una relazione introduttiva di Codello. Poi si sono organizzati cinque gruppi di lavoro: Scuola autonoma libertaria (Collettivo di studi Kiskanu), L'educatore libertario fra desiderio invenzione e necessità (Gabriella Prati dell'Associazione culturale il Volo di Bologna), Educare alla libertà nella prima infanzia (Grazia Honnegher Fresco dell'Associazione la vita al centro bambini e genitori di Varese), Gli spazi dell'educazione libertaria nella società (Luigi Monti del Centro territoriale Mammut di Napoli-Scampia), Scuole democratiche. Esperienze Internazionali: da Friburgo al Pretty Cool System in Israele (Irene Stella dell'Associazione Mukti di Perugia).
Formati i gruppi di lavoro, sono iniziati i confronti che hanno visto operare fianco a fianco maestri, pedagogisti, professori universitari, semplici curiosi, mamme organizzate, operatori sociali, studenti. Primo passo all'approccio dialettico alle tematiche messe in gioco dal convegno: ripercorrere in sintesi nella relazione introduttiva la storia o le storie e i principi, di un'educazione libertaria. Il riferimento d'obbligo va ad Alexander Neill fondatore nel 1921 di Summerhill in Inghilterra. Una scuola nata dalle esperienze e dagli ideali dei movimenti di emancipazione operaia e contadina a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento. Summerhill, dal secolo scorso, diviene dunque la pietra miliare da cui partono, con le dovute differenze e particolarità, tutte le realtà che oggi si ispirano ai principi dell'educazione «non adulto-centrica».
L'educazione libertaria si interroga su come portare, per esempio, i metodi sperimentati da Neill per applicare i diritti fondamentali degli esseri umani nella scuola e come rendere le esperienze scolastiche internazionali espressione di una vera democrazia diretta nella scuola.
Ecco i quattro punti al centro del convegno di Verona:
• la creazione di comunità veramente democratiche
• l'apprendimento pluralistico
• le relazioni ideologiche
• i contenuti libertari.
La creazione di comunità veramente democratiche è la base da cui si sviluppno successivamente le indicazioni per la pratica educativa libertaria. A Summerhill, per esempio, due volte alla settimana si ritrovano tutte le componenti della scuola. L'assemblea è il momento fondamentale in cui tutti i partecipanti (ragazzi, ragazze, insegnanti…) si pongono i problemi sui quali si è preventivamente dibattuto e si risolvono in quel contesto. Nascono così situazioni di studio e confronto e si impara a riflettere su «come» si prendono le decisioni, o ci si accorda su «chi» prende parte a «che cosa», come si risolvono i conflitti che nascono tra i ragazzi e tra ragazzi e insegnanti.
L'apprendimento pluralistico riconosce che il «curriculum scolastico» assolve solo una piccola parte del percorso educativo. In genere si considera il tempo trascorso per l'acquisizione di quel famigerato curriculum di studio imposto, come «il tempo speso bene». Quindi si considera come «tempo ben risolto», quello vissuto all'interno della struttura scolastica e fa considerare tutto il tempo svolto fuori della scuola come «perdita di tempo». Questo atteggiamento che cosa ha prodotto? Una sorta di «alunno medio», portatore di una mediocrità statistica, che sta dentro a quei parametri di controllabilità e normalità del «dover essere». Attorno a questa idea di «educazione media» ruota la certezza di come si devono formare i bambini e di come deve esprimersi il concetto di cultura. Tutte quelle che sono le individualità, le specificità, le diversità di cui sono portatori le bambine e i bambini non vengono riconosciute. Secondo questa logica un «bravo bambino» è quello che rientra nelle valutazioni di uno specifico obiettivo di istruzione, per esempio «quello che ha tutti dieci».
Spostando, invece, la logica d'osservazione su altri parametri (gentilezza, disponibilità, inventiva, curiosità…) l'intero castello

di valutazioni crollerebbe perché l'apprendimento è solo uno degli aspetti della vita educativa e scolastica dei bambini. Infatti l'«apprendimento lineare» enfatizza una conoscenza stabilita a priori, uguale per tutti, su tutto il territorio nazionale. Una persona non consegue una conoscenza come risultato di ricerca personale, ma le viene «trasmessa» dall'autorità. La scuola, secondo questi percorsi, dovrebbe fare transitare il giovane dalla «non conoscenza» alla conoscenza. Vi è dunque uno schema di «corretta e stabile educazione» in cui la conoscenza viene acquisita passo dopo passo: l'informazione data «serve» come base sulla quale costruire altre conoscenze. Quindi la «risposta sbagliata» viene considerata come «devianza» e l'«errore» il luogo, lo spazio dove interviene la «sanzione». Le risposte sbagliate sono «non rilevanti», diventano un problema da affrontare, invece di essere lo strumento, il momento da cui partire, per costruire un apprendimento di tipo pluralistico.

L'apprendimento pluralistico lavora nell'area del «tempo perso», cioè quella zona che sa recuperare e dare significati di riflessione e di ricerca a tutto quello che si considera «tempo speso male», ovvero a tutta l'esperienza della vita, tutta l'esperienza dell'apprendimento che avviene fuori dal «tempo ben speso per l'acquisizione del curriculum codificato». Più una persona impara, più grande è la conoscenza che acquisisce e così anche la consapevolezza della sua mancanza di conoscenza. In questa atmosfera «socratica» più conosco e più sento il bisogno di conoscere. L'apprendimento pluralistico dibattuto è un continuo muoversi attorno al valore significativo dell'ignoranza, dello sbaglio, dell'errore, per costruire il nostro sapere. Paul Goodman, alla fine degli anni Sessanta, sosteneva: «La conoscenza e la scuola è essere stimolati a porre domande sempre più aperte, significative e articolate, lungi dal dominio delle "risposte", dunque non si coltiva un rapporto del tipo "a domanda, risponde", come indicava certa logica comportamentista dell'epoca. La responsabilità del proprio apprendimento deve essere lasciata al dialogo continuo, all'iterazione continua tra il bambino, la bambina, l'educatore e l'ambiente, sapendo però che la risposta finale la darà solo ed esclusivamente il ragazzo coinvolto nell'autoeducazione. Ecco perché ognuno viene incoraggiato ad assumersi la propria responsabilità di cosa, come, quando, dove e perché sta imparando. La scelta, dunque spetta ai bambini e, questa, nel tempo diviene patrimonio individuale di consapevolezza. La "scuola libertaria" dunque, non è affatto una scorciatoia, dove viene confuso (per ignoranza di pratica o per preconcetto) questo preziosissimo processo di emancipazione con il feticcio idolatrico del "caos", ma costante ricerca che si svolge all'interno del ventre creativo di un "conoscere" che non ha mai fine. Partecipa dunque di quel bisogno naturale degli esseri umani di ampliare sistematicamente, senza limiti, la propria sete di conoscenza».

Le relazioni dialogiche. Noi dobbiamo la chiarificazione del concetto fondamentale del «principio dialogico» a Martin Buber che ha fondato su questo principio un'idea fondamentale dei rapporti umani. Il «principio dialogico» sta per «dialogo», per quella capacità di essere «io», «tu», «io-lui-lei» «noi», dove il fulcro del rapporto, oltre al riconoscimento di questi soggetti d'azione, sta in quel «tra», ovvero «io tra te», «io tra noi» e così via, ove il tutto viene convalidato in quella dimensione collettiva che nutre continuamente anche l'individuo di suggestioni e di stimoli costruttivi nuovi. Nelle scuole libertarie, questo rapporto si sviluppa, per esempio, nel «tutoring», ove ragazzi e ragazze scelgono il loro insegnante con il quale si instaura una relazione particolare, di carattere appunto «dialogico», dove si fa lievitare un'alta dose di convivenza, di sensibilità comune, di profonda empatia. Dunque rapporto come incontro personale dei ragazzi e degli educatori, con la costruzione di gruppi di ricerca, di crescita tra i partecipanti all'interno delle iniziative, dei progetti che possono essere d'apprendimento, di

discussione, di approfondimento, di soluzione di conflitti, di individuazione di problematiche comuni e così via. Questi elementi, svolti coscientemente in archi di tempo dilatati (per rimanere con i piedi per terra, bisogna rifarsi sempre alla situazione attuale italiana), portano a una egualitaria democrazia diretta in cui tutti hanno lo stesso diritto e lo stesso dovere all'interno della comunità scolastica: se c'è da prendere una decisione, una opinione espressa da un bambino più piccolo deve valere come quella espressa da un bambino più grande o da un adulto. Con queste premesse si creano le condizioni affinché ogni studente riesca a costruire il proprio «curriculum di apprendimento» in modo condiviso e partecipato tra insegnanti e alunni, secondo le inclinazioni, le aspettative, i desideri di ognuno. Nessuna interferenza dell'adulto, dunque, imposta in modo autoritario, gerarchico, di chi pensa di «possedere la conoscenza».

I contenuti libertari. Con la dichiarazione redatta a Berlino nel 2005, si fissano i termini entro i quali, chi inizia un percorso di ricerca nella libera educazione, sarebbe opportuno si riconoscesse. Questa indicazione serve a mantenere in rotta di navigazione una volontà variegata d'esperienza in campo educativo che altrimenti si disperderebbe velocemente in rivoli lontani dagli elementari punti focali delle ottiche propositive del pensiero libertario. La carta, da non scambiare come un «diktat» democratico, sostiene che «in qualsiasi contesto educativo i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze abbiano il diritto di decidere individualmente come, quando, che cosa, dove e con chi imparare e abbiano il diritto di condividere in modo paritario le scelte che riguardano i loro ambiti organizzativi, in modo particolare le scuole, stabilendo se ritenuto necessario regole e sanzioni».

Quella scuola a Scampia

Luigi Monti del Centro territoriale Mammut a Scampia-Napoli ha esaminato le esperienze libertarie educative al di fuori della scuola (*Gli spazi dell'educazione libertaria nella società. Un confronto sul metodo a partire da esperienze pratiche*). «I tratti individuati devono essere restituiti con un punto di domanda alla fine, perché rimangono sempre in un ambito di ricerca partecipata aperta a possibili, differenti soluzioni. Tutto parte da una proposta che è una provocazione sulla "teoria di una ricerca in ambito educativo". Si è partiti dalla sensazione che ci sia una sorta di sottovalutazione del bisogno di teoria per chi fa educazione, per chi lavora in ambito sociale. Sottovalutazione che è in parte giustificata dalla teoria che normalmente circola e che produce l'università o che produce l'industria culturale. Sottovalutazione che però è pericolosa nel momento in cui crea un'alienazione e separazione, assolutamente perversa in chi fa educazione, fra pensiero e azione. Esiste dunque la necessità d'avere punti teorici che possano aiutarci a dire che quanto stiamo facendo ha un senso e, soprattutto, ha un'efficacia per le persone con cui lavoriamo. La teoria si associa alla ricerca, che in ambito educativo si traduce anche nel sapersi confrontare in maniera libera, autonoma, curiosa e creativa con una situazione o con un contesto. Cioè farsi stimolare da questo contesto e trovare dei punti critici, dei problemi rispetto ai quali non si ha una risposta, porsi delle domande, ipotizzare delle strategie, delle possibili azioni e verificare come e quanto quelle azioni siano efficaci e possano produrre un cambiamento. Quindi, teoria, ricerca e metodo, l'altra parola da dove siamo partiti. Può sembrare contraddittorio accostare anarchia e metodo, però mi fa piacere ricordare un'esperienza e un riferimento per me importanti: una persona scomparsa alcuni mesi fa, Colin Ward. Egli accostava "organizzazione e "anarchia in azione". Proprio perché il pensiero libertario cerca di tenere assieme le persone, senza il collante del potere, c'è forse una richiesta di una maggiore organiz-

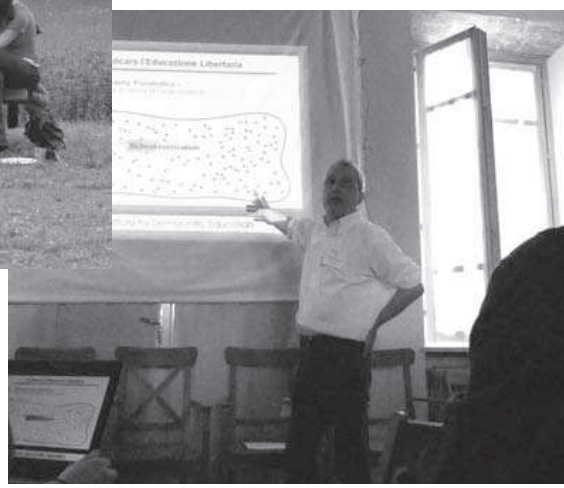
zazione di uno spontaneismo che rischia di essere anche "improvvisazione". Andando alle motivazioni che spingono le persone a creare realtà educative libertarie ci siamo confrontati su tematiche propulsive quali il "disagio" nei confronti del modo corrente di fare educazione istituzionalizzata, il "senso di solitudine", inevitabile in situazioni che non sono ancora in rete ma, soprattutto la mole di riferimenti teorici che costantemente ci interroga sul tipo di educazione che ci piace e che vogliamo attuare. Altri argomenti affrontati sono stati il rapporto con le istituzioni in contesti non prettamente scolastici, il problema della nostra mentalità istituzionalizzata riferita anche alle famiglie con le quali operiamo, l'identità della persona ovvero, come tenere sempre assieme le dimensioni di mente, corpo ed espressione creativa, un bisogno di una forte iterazione tra teoria e pratica non solo in chi apprende ma soprattutto in chi si propone come educatore, il bisogno di spazi dove la "formazione" sia autonoma, spontanea, incidentale. Per ultimo, si è discusso del rapporto scuola-società. Oggi, per chi fa educazione, quale può essere la spinta decisiva, per ottenere una nuova partecipazione dal basso? Si è anche affrontato il tema della "dimensione spirituale" del fare educazione, al di là del luogo comune che spesso vede spirito e anarchia come due cose contraddittorie mentre non è così. Altra apparente contraddizione è la possibilità di fare convivere "metodo ed educazione libertaria". La dimensione libertaria in ambito pedagogico riguarda principalmente il "modo" con cui si fanno le cose, prima ancora che le idee a cui ci si riferisce per il proprio "fare" educativo. Oggi creare spazi liberi in cui si riesca a ragionare su come si possano fare le cose, è di primaria importanza. Soprattutto se ci accorgiamo che l'ambito in cui la libertà dell'individuo è più compromessa, è proprio quello del pensiero».

L'utopia di Kiskanu

Il Collettivo di studi Kiskanu (*Scuola autonoma libertaria. Principi d'azione diretta territoriale: pensando/agendo*), con un percorso quinquennale di scuola libertaria alle spalle e con quarantuno studenti e dodici educatori, ha sintetizzato i modi per attuare in modo pragmatico «l'utopia». Cioè un percorso in grado di aiutare «qui e ora» le scuole nella pratica dell'educazione libertaria. E ha sottolineato «come» si possa costruire una realtà di scuola di ricerca libertaria. Vale a dire facendo i conti con una precisa situazione storica e di mentalità consolidata. Dunque che tipo di forma associativa adottare, esaminando i connotati delle associazioni culturali, piuttosto che le forme societarie, per approdare al consiglio di costituire cooperative sociali onlus. Una forma che consente una solidità e una durata temporale, con reimpiego (da contemplare negli statuti societari) degli eventuali utili conseguiti. Altro nodo è la formazione di un osservatorio permanente dedicato alla ricerca delle figure umane dei futuri «accompagnatori» dell'esperimento educativo libertario. Problema non da poco, considerando le oggettive difficoltà nel reperire persone in grado di dedicarsi con passione a un percorso di «autoeducazione all'autoeducazione» in un lasso di tempo che va dai cinque agli otto anni. Kiskanu ha così indicato come nucleo di aggregazione sperimentale la forza catalizzatrice del collegio educatori. Nel gruppo di lavoro si è parlato inoltre delle difficoltà delle nuove realtà italiane, per la maggior parte costituite da gruppi di genitori che vogliono partire (o sono partiti) con un percorso democratico di studi, ma che soffrono della scarsità o addirittura della mancanza di educatori dal sentire libertario.

Infine si è fatto il punto sulla partecipazione dei ragazzi alle assemblee autogestite, uno dei punti centrali del percorso di autoeducazione sociale: la continua riorganizzazione degli spazi del bosco; il problema delle condivisioni dei lavori associati; la risoluzione dei contenziosi; la strutturazione e l'accettazione o meno della coordinazione dei

singoli e dei gruppi nei giochi comuni. Sottolineando come bambini e bambine, ragazzi e ragazze del Kiskanu vogliano adottare la procedura «one man, one vote» per includere anche gli educatori nell'assemblea generale.



Uno sguardo internazionale

Irene Stella dell'Associazione Mukti di Perugia (*Scuole democratiche-Esperienze internazionali*) ha presentato all'assemblea l'esperienza nella scuola libertaria tedesca di Friburgo. L'analisi ha nuovamente sottolineato i contenuti dell'educazione libertaria che stanno alla base di tante realtà europee ed extraeuropee: la libertà di scelta nelle materie di studio, il rapporto diretto con gli educatori, percepiti dai bambini come «consulenti», la gestione immediata, senza vincoli o soggezioni del programma formativo teorico e pratico, serenamente concordato tra allievi e maestri, l'assenza di valutazioni o giudizi di merito, l'imprescindibile presenza di due meccanismi democratici, all'interno della struttura di lavoro: il «parlamento» dedicato alle decisioni prese dagli studenti e dagli educatori, espressione d'equilibrio paritario tra i partecipanti alla scuola (attraverso il diritto di voto di tutte le componenti, si decidono questioni fondamentali quali l'accompagnamento o la presenza degli insegnanti nella realtà educativa. E il Comitato di mediazione per redimere eventuali problemi sorti tra allievi e tra allievi e maestri. Altre caratteristiche: l'autoformazione degli educatori che dovrebbe portare all'autoeducazione di bambini e ragazzi, sulla base di proposte di metodo autonomamente elaborate e giornalmente esposte alle consultazioni e scelte degli studenti. Dunque, consapevolezza e ricerca di percorso, paradigmaticamente estese da Friburgo a Israele, come cultura educativa democratica plausibilmente spendibile dai giovani, quando entreranno nella società allargata postscolastica.

Desiderio, invenzione e necessità

Il relatore del gruppo condotto da Gabriella Prati dell'associazione Il Volo di Bologna (*L'educatore libertario fra desiderio, invenzione e necessità*) ha individuato uno sviluppo tridimensionale nella figura dell'educatore libertario. L'educatore libertario abita la dimensione del desiderio, dell'invenzione e della necessità. Il desiderio costituisce il terreno dell'incontro tra il bambino-bambina e l'adulto. La dimensione dell'invenzione, legata alla creatività, considera il sapere e la conoscenza non come elementi dati: bisogna costruire insieme il sapere. Costruirlo attraverso la relazione in cui il riconoscimento reciproco, cioè la pari dignità degli interlocutori, è elemento fondamentale.
La «necessità»: perché una persona sceglie di fare l'educatore. Perché sente come «necessario» fare questo mestiere. La domanda è: «Perché devo aiutare?». La risposta: l'educatore deve crescere insieme, con i propri allievi. O si cresce assieme sul percorso dell'educazione libertaria o non si cresce. O è una sfida che si vince assieme o non si vince. Non c'è un educatore che trasmette il sapere, non c'è un sapere dato, non c'è un insegnante che deve «sistemare le cose». È il maestro che deve creare le condizioni per cercare insieme le conoscenze.
Per quanto riguarda la categoria del tempo: ci si è chiesti come il tempo sia un terreno di confronto, di relazione, ma anche di scontro. Nella cultura occidentale il tempo ha una determinata dimensione, determinati parametri, determinati significati. Non è così per tutte le altre culture della terra. Gli occidentali hanno coniato il termine «perdere tempo». Il «tempo perduto» spesso è invece nella relazione con i bambini il «tempo ritrovato». Gli educatori dicono: «Noi abbiamo paura di perdere tempo, perché dobbiamo portare avanti il programma. Che cosa c'impedisce di affrontare serenamente queste problematiche? Sono connesse al problema dell'autorità, della gerarchia, della valutazione, ma non è meglio cercare di gestire il tempo insieme agli altri, all'interno di un gruppo umano? Molto probabilmente questa concezione del tempo porterà l'educatore a es-

sere qualcosa di diverso da come era quando è cominciato il rapporto i bambini».

Educazione «nella» libertà

La portavoce del gruppo di lavoro di Grazia Honnegher Fresco (*Educare alla libertà nella prima infanzia. Esperienze e riflessioni*) anticipa la chiusura dei lavori del Convegno: «Per quanto riguarda i bambini nella prima infanzia, Grazia Honnegher Fresco è partita dal principio che forse non è possibile parlare di un'educazione «alla» libertà, ma di una educazione «nella» libertà, in quanto i bambini sono assolutamente imprevedibili, sono individui sconosciuti, sono persone totalmente diverse l'una dall'altra, non hanno ancora avuto «istruzione», quindi sono pagine meravigliosamente pronte a scriversi perché il bambino ha già in sé il suo progetto. Però qui, ora, noi dobbiamo farli crescere «nella» libertà, aiutarli in questa atmosfera. Questo vuol dire: ascolto dei loro bisogni, facendo anche attenzione a quelli che sono i nostri condizionamenti, perché alle volte i bambini manifestano comportamenti «incomprensibili», e noi che abbiamo avuto i nostri condizionamenti, non riusciamo perfettamente a capire come dobbiamo comportarci nei loro confronti, perché appunto siamo stati guidati da un certo tipo di condizionamento. Dal gruppo di discussione sono giunte varie risposte e, soprattutto è emersa l'importanza di avere «pazienza» nell'osservazione del bambino, aspettare che il bambino piano piano manifesti il suo percorso, capire perché adotta certi comportamenti, comprenderlo e aiutarlo a continuare a seguire le proprie indicazioni, con un atteggiamento protettivo ma chiaramente «anti-invasivo». Il bambino deve essere quindi seguito e non guidato, perché ha già la capacità di auto-educarsi. Noi possiamo semplicemente aiutarlo a crescere «seguendolo», evitando che succedano cose gravi nel suo cammino. È necessario creare attorno a lui dapprima un «campo d'azione ristretto», dove lui possa apprendere alcune regole elementari. Poi, questa sintonia con il bambino, continuerà a crescere fintanto che lui riesca a comportarsi come vuole, però sempre nel rispetto di certe piccole regole ormai fatte proprie. Per cui, come dice Grazia, se a un certo momento, lo troviamo con in mano un grosso coltello da prosciutto, chiaramente non possiamo stare a osservarlo e pazientare molto, perché potrebbe procurarsi un danno irreparabile; però possiamo leggere anche questo segnale come un'indicazione di grande bisogno del bambino di fare certe "esperienze" e, allora in quel senso possiamo offrire al bambino, gli strumenti, gli oggetti per "poter fare l'esperienza di cui ha bisogno", per esempio un coltello "a sua misura", con delle cose "tenere" da tagliare, in quanto lui ha visto l'adulto comportarsi in un certo modo e lo vuole imitare, per crescere nella sua personale esperienza con il mondo che lo circonda. Grazia, ancora una volta ci ha aiutato con esempi concreti a capire qual è la vera natura del bambino. Il bambino ha sempre una natura corretta, buona, onesta diretta e, semplicemente, noi abbiamo bisogno di creare attorno a lui un clima di libertà, di onestà, di purezza, di concretezza che lo aiuti nella crescita. Nonostante l'appiattimento che stiamo vivendo, la speranza è grande, perché "ogni bambino che nasce è nuovo", quindi noi abbiamo a disposizione un tesoro enorme, cresciamo dei bambini coraggiosi, dei bambini responsabili, perché queste forze sono presenti in loro quando sono ancora piccolissimi. I bambini sono "capaci" di rispettare e di farsi rispettare e quando entrano nella scuola hanno tutto un nuovo mondo da inventare. Dobbiamo dunque immaginare di creare una scuola diversa, una scuola aperta, proprio seguendo ciò che ci indicano i bambini e, così ci ritroveremo nuovamente fra un anno con ancora qualcosa di bello da raccontare».

Nelle foto alcuni momenti dell'incontro della Rete per l'educazione libertaria al Kiskanu di Verona