Dato tante volte per morto il pensiero anarchico mostra una vitalità insospettata. E infatti riesce a influenzare, incredibile ma vero, numerosi settori della cultura e della vita associata: dalla pedagogia all'arte, dall'epistemologia all'ecologia, dal femminismo all'urbanistica e così via. Una sfaccettatura culturale che nelle sue linee fondamentali prospetta una nuova organizzazione sociale che partendo dal semplice arriva al complesso senza necessitare di istituzioni gerarchiche. Una prospettiva che rimanda alle tradizionali (ma sempre più attuali) proposte dell'anarchismo: le forme e i metodi della democrazia diretta, decentralismo e federalismo, l'enfasi sull'autonomia del soggetto e sull'autogestione. Tutti temi che vengono analizzati in questo volume e che costituiscono una sorta di bilancio dell'anarchismo oggi. Un bilancio che lo proietta nel dibattito attuale contrassegnato dalla profonda crisi del marxismo e dal processo involutivo del liberalismo.

Pietro Adamo **Gli esistenzialisti dell'anarchia**
Nico Berti **Oltre la destra e la sinistra**
Amedeo Bertolo **I fanatici della libertà**
Francesco Codello **L'educazione libertaria**
Eduardo Colombo **Anarchia, obbligo sociale e obbedienza**
Ronald Creagh **L'insolenza dell'autonomia**
Rossella Di Leo **Banalità e nequizie**
Tomás Ibañez **Questa idea si coniuga all'imperfetto**
Luciano Lanza **Il mito economia**
René Lourau **Logica statalista e logica non statalista**
Kirkpatrick Sale **La «necessità» dello stato**
Salvo Vaccaro **Anarchismo e modernità**

VOLONTÀ

ISBN 88-85861-91-1

9 788885 861916

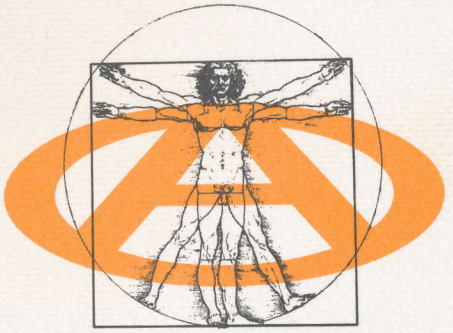
Lire 25.000

LE RAGIONI DELL'ANARCHIA

VOLONTÀ

Pietro Adamo / Nico Berti / Amedeo Bertolo / Francesco Codello / Eduardo Colombo / Ronald Creagh / Rossella Di Leo / Tomás Ibañez / Luciano Lanza / René Lourau / Kirkpatrick Sale / Salvo Vaccaro

LE RAGIONI DELL'ANARCHIA



VOLONTÀ

laboratorio di ricerche anarchiche

trimestrale
anno L - n. 3/4 del 12/1996
elèuthera

VOLONTA`
laboratorio
di ricerche anarchiche

Collettivo redazionale
Pietro Adamo Dario Bernardi Nico Berti
Amedeo Bertolo Franco Buncuga
Eduardo Colombo Rossella Di Leo
Elena Petrassi Ferro Piludu
Salvo Vaccaro

Luciano Lanza (responsabile)

Progetto grafico
Ferro Piludu

Editrice A cooperativa arl
sezione Edizioni Volontà
registrazione tribunale di Milano
numero 264 del 2/7/1982

abbonamento a quattro numeri
Italia lire 50.000; *estero* lire 55.000
via aerea lire 60.000, *sostenitore* lire 100.000

redazione Volontà, via Rovetta 27
20127 Milano - telefono e fax 02/2846923

corrispondenza redazione e amministrazione
Volontà
casella postale 10667, 20110 Milano

versamenti ccp 17783200
intestato a Edizioni Volontà
casella postale 10667, 20110 Milano

distribuzione nelle librerie
Midilibri - via Guintellino, 26
20143 Milano - telefono 02/8137441

promozione nazionale
Pea Italia - via Spallanzani, 16
20129 Milano - telefono 02/29516613

composizione e impaginazione
D.B. - Milano

stampa
Arti grafiche Sabaini
via Camerini, 6 - Milano

Volontà numero 3-4/1996; anno 50

VOLONTA`

Amedeo Bertolo
I fanatici della libertà 7

Eduardo Colombo
Anarchia, obbligo sociale e obbedienza 35

René Lourau
Logica statalista e logica non statalista 95

Nico Berti
Oltre la destra e la sinistra 107

Kirkpatrick Sale
La «necessità» dello stato 115

Ronald Creagh
L'insolenza dell'autonomia 141

Salvo Vaccaro
Anarchismo e modernità 167

Pietro Adamo
Gli esistenzialisti dell'anarchia 207

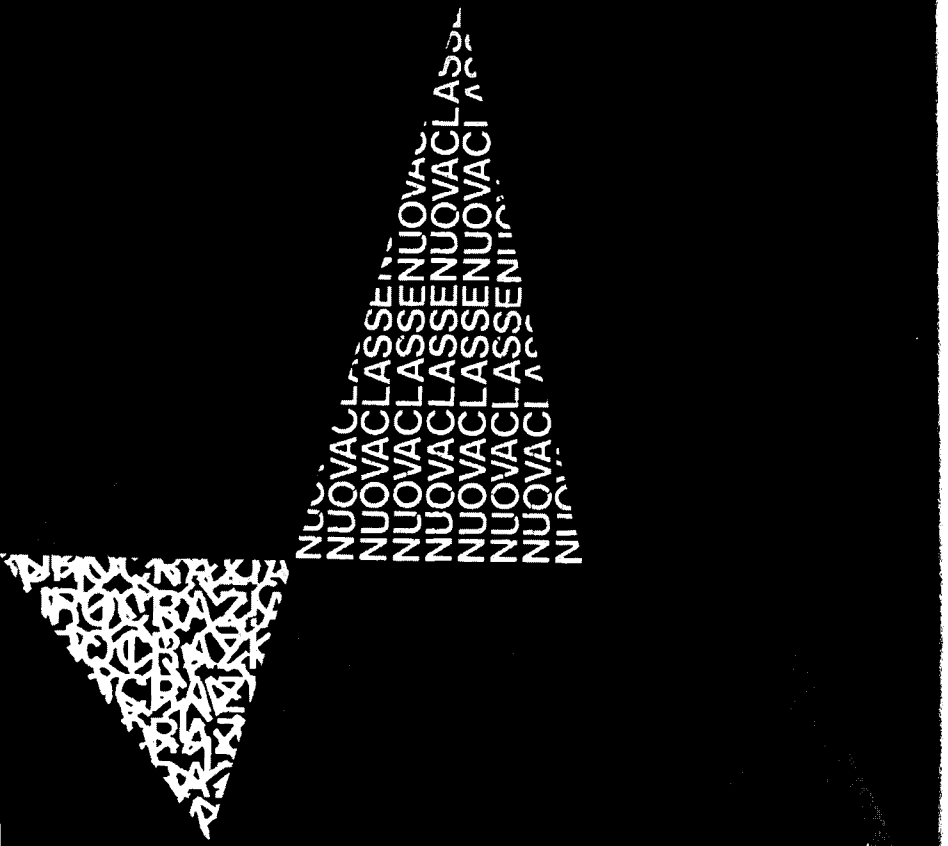
Luciano Lanza
Il mito economia 231

Francesco Codello
L'educazione libertaria 243

Tomás Ibañez
Questa idea si coniuga all'imperfetto 271

Rossella Di Leo
Banalità e nequizie 281

Illustrazioni: manifesti anarchici



CONVEGNO INTERNAZIONALE DI STUDI SU I NUOVI PADRONI /

/ INTERNATIONAL CONFERENCE OF STUDIES ON THE NEW BOSSES /

/ 25-27 MARZO 1978

centro studi libertari G. Pinelli

Interrogation

Francesco Codello / ***L'educazione libertaria***

Il problema dell'educazione ha permeato gran parte della storia e della teoria anarchica. Dai precursori (come Paul Robin, Sebastian Faure e Francisco Ferrer), fino ai contemporanei (Colin Ward, Lamberto Borghi, Joel Spring), la pedagogia libertaria ha segnato momenti di altissimo livello con proposte e pratiche che sono poi state acquisite, in modi più o meno sfumati, perfino nella cultura «ufficiale». Anzi si può con certezza affermare che la maggioranza dei progressi nel sistema educativo sia tributaria del pensiero libertario. Qui Francesco Codello disegna il panorama costituito dagli autori che maggiormente hanno segnato questa disciplina. Codello, direttore didattico a Treviso, è autore, tra l'altro, di L'idea educativa nel movimento anarchico italiano *(1995).*

Il problema dell'educazione, il suo significato e la sua importanza nella dimensione del cambiamento, ha accompagnato la teoria e la pratica di tutte le forme storiche dell'anarchismo e ha caratterizzato e influito sia nella concezione messianica dello stesso che in quella più gradualista e pragmatica.

Il pensiero dei classici (da William Godwin a Pierre

Joseph Proudhon, da Michail Bakunin a Max Stirner a Pëtr Kropotkin) e anche quello di militanti dell'educazionismo (da Paul Robin a Sebastian Faure, da Lev Tolstoj a Francisco Ferrer), solo per citare i più conosciuti, ha attinto a piene mani alle tematiche dell'educazione dando loro un significato autenticamente libertario e sperimentando forme di educazione secondo principi e metodi decisamente rivoluzionari.

Questo patrimonio culturale ed umano, metodologico e didattico, psicologico e sociale appartiene alla storia dell'umanità, alla storia della pedagogia.

Affrontare oggi, alle soglie del ventunesimo secolo, i temi e i problemi della psico-pedagogia, della filosofia e della sociologia, ma anche della storia della educazione, significa affondare le proprie ricerche in questo eccezionale background di innovazioni, sperimentazioni, intuizioni, conoscenze e realizzazioni costituito dalla storia della pedagogia libertaria.

Il secolo che ci stiamo lasciando alle spalle ci lascia in eredità una società, quella occidentale ed europea, abitata da un numero sempre più ridotto di bambini, popolata pertanto da un numero sempre maggiore di persone anziane, con famiglie che hanno sempre meno figli. Un non adulto sempre più solo insomma per quanto riguarda i suoi coetanei in famiglia e a scuola. Un bambino sempre più adultizzato, sempre più caricato di aspettative e di performances da parte dei genitori e dell'intera società, il cui tempo è marcatamente segnato da quello degli adulti. Se dovessimo fare un ritratto, seppur sommario e schematico, del bambino del nostro secolo viene da sè il dipingerlo come un soggetto che da un lato perde progressivamente alcune relazioni e dall'altro guadagna cure, attenzioni, esperti, tempo organizzato pedagogicamente. È sempre più inserito nelle istituzioni e nelle loro ottiche. Viene in sostanza sempre più considerato non in base alla classe di età o da categorie demografico-civili ma come soggetto sempre meglio individuato, governato, formato,

studiato. Dalla psicologia alla psicoanalisi, dall'antropologia culturale alla pedagogia, altri saperi si indirizzano a studiare ed osservare, a valutare e a tentar di modificare questo soggetto nuovo ed interessante, capace di far vedere meccanismi e dinamiche attraverso le quali capire e controllare la vita sociale e individuale dell'uomo: mai come nel ventesimo secolo, sostiene Egle Becchi, il comportamento infantile è stato studiato in molte sue infinite fenomenicità: condotte mentali, affettività, prestazioni verbali, comportamenti morali e sociali, modalità sensopercettive, azioni motorie.

Sigmund Freud per un verso (nel descrivere l'esordio delle patologie dei suoi casi clinici risalendo all'infanzia dell'uomo), Jean Piaget per l'altro (nel descrivere le tappe dello sviluppo della logica e del pensiero per comprendere il modo di pensare dell'uomo), e in mezzo a queste due estreme scuole di pensiero molti altri approcci, vedono il bambino come oggetto epistemico funzionale ad altre conoscenze. Il bambino visto quindi come microcosmo da esplorare e comprendere per poter poi spiegare, ed eventualmente dominare e controllare, l'uomo.

Con Donald Winnicott abbiamo un tentativo reale di capovolgere la logica terapeutica che vede il paziente come soggetto passivo e favorire invece l'andata dell'adulto verso la dimensione del bambino. Un capovolgimento rispetto alla logica del Piaget (padre di tutta la psicologia cognitivista) che perde per strada il bambino reale e che diventa il veicolo attraverso il quale dimostrare alcune tesi e regole della conoscenza e della logica.

In realtà noi dobbiamo sempre fare i conti con bambini mai completamente noti, particolarissimi e quindi l'approccio va continuamente modificato e modellato. In sostanza ha perfettamente ragione Philippe Ariès quando afferma che se vogliamo completamente modificare la struttura della famiglia (e quindi della società) dobbiamo sbarazzarci del concetto di infanzia e dell'idea che debbano esistere istituzioni finalizzate a conformare il bambino

ad una particolare concezione sociale e morale. E ciò significa abolire la scuola e al suo posto si potrebbe avere lo sviluppo del bambino come essere indipendente e la sua naturale integrazione in una struttura sociale libera ed egualitaria.

Paradossalmente il secolo che ha prodotto il massimo di studi e ricerche sul bambino è anche il secolo che si conclude con tanti gridi di allarme per il futuro dell'uomo.

Lo studio delle condizioni ambientali dell'educazione, fondamentale in una società che sviluppa una pluralità di modelli di comportamento, nella quale vi è una proliferazione dei luoghi di produzione e consumo, segnata dalla rapidità dei processi di transizione, con una vertiginosa espansione delle reti e dei linguaggi mass-mediali; che ha prodotto una dilatazione enorme dei sistemi scolastici e d'istruzione con conseguente ampliamento dei compiti assegnati alla scuola e ai curricola scolastici, che ha infine accelerato la ricerca di nuovi metodi d'insegnamento, non ha ancora saputo riconoscere e mettere in discussione vera e profonda i fondamenti su cui si regge il sistema sociale nel suo complesso.

Infatti come sostiene Paul K. Feyerabend anche una scienza fondata sui principi della legge e dell'ordine, avrà successo solo se saranno consentiti di tanto in tanto modi di procedere anarchici. È chiaro, quindi, che l'idea di un metodo fisso, o di una teoria fissa della relazionalità, poggia su una visione troppo ingenua dell'uomo e del suo ambiente sociale.

Occorre dunque ribadire che è la ricerca persistente ed inquieta che fa l'uomo di scienza non il possesso della conoscenza. Per raggiungere il punto che non si conosce bisogna intraprendere la strada che non si conosce.

Anche nell'ambito educativo è necessario dunque, come peraltro si sostiene ormai da più parti, limitare il divulgazionismo e l'accanimento istruzionistico. Privilegiare stimoli incerti, dissonanti, nuovi, aperti, incompleti, le criticità e le incongruenze. Responsabilizzarsi sulla non

esaustività, l'indeterminatezza, la gestione dell'insicurezza concettuale e comportamentale. Considerare e partire dalle menti di chi sta per formarsi piuttosto che concentrarsi sulla formazione delle menti. Favorire la complessità, l'integrazione, le reti e le connessioni resistendo alla logica della separatezza dei ruoli, delle aree, dei compiti. Lasciare spazio alla dimensione esistenziale del pensiero, del silenzio, dell'elaborazione personale, originale, divergente. Rischiare il cambiare, il rivedere e il ripensare secondo ipotesi. Imparare ad ascoltarsi e ad ascoltare.

In una parola promuovere la diversità naturale nella uguaglianza sociale. Per fare questo occorre rifiutare e smascherare la logica dei sostenitori della «medesima uguaglianza di opportunità» che sono il prodotto della logica politica delle moderne socialdemocrazie e delle riscoperte del liberalismo selvaggio, che ci porterebbe dritti al trionfo della meritocrazia. Così come occorre denunciare la logica, peraltro speculare alla precedente, che sta dietro all'obiettivo «dell'uguaglianza dei risultati» che ci porta inevitabilmnte all'uniformismo totalitario.

Tracce libertarie

Tutti i più recenti studi e approcci al problema della diversità come valore si fondano sul riconoscimento dei diversi stili cognitivi e cioè sulle modalità di elaborazione dell'informazione che si manifesta in comportamenti diversi. Il pensiero divergente perde dunque la sua accezione socialmente e moralmente negativa e diventa il produrre informazioni da informazioni date, dove si ha una buona varietà di output. È un pensiero le cui componenti sono correlate dalla fluidità di idee e dal numero di risposte, dalla flessibilità e dal numero di differenti categorie e risposte; originalità e risposte inconsuete ed uniche; qualità e cioè adeguatezza della risposta e pertinenza. In questo contesto l'opera di autori come Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner ha sicuramente contribuito a definire sia l'importanza dell'ambiente che a studiare i meccanismi e

le operazioni dell'apprendere.

Per Vygotsky l'appprendimento umano ha una natura specificatamente sociale. Ma il processo di apprendimento non si limita ad adeguarsi allo sviluppo ma introduce in esso qualcosa di fondamentalmente nuovo. Apprendimento e sviluppo sono aspetti complementari in continua interazione.

Così Bruner si oppone alle teorie dell'apprendimento come semplice ricezione e memorizzazione di stimoli e sviluppa una teoria dell'apprendimento come attività cognitiva intesa come elaborazione di informazioni, basata sull'uso di strategie, sulla verifica di ipotesi e andando quindi oltre l'informazione data. Egli esalta dunque i concetti di «scoperta» e di «intuizione». L'istruzione ha il compito pertanto di insegnare a pensare usando gli strumenti che sono le discipline intese come linguaggi.

Contributi questi che riprendono e ampliano le idee di John Dewey e della pedagogia dell'attivismo di cui Lamberto Borghi è stato ed è il massimo esponente italiano.

Nelle dinamiche dell'apprendimento non va trascurato l'apporto di Abram Maslow e della sua piramide dei bisogni secondo la quale alla base c'è il primo livello di sopravvivenza e al vertice quello dell'autorealizzazione. La motivazione diviene, con questo autore, centrale per spiegare il processo di formazione e di apprendimento. In questo modo si esalta il valore della creatività contro il dominio della cultura.

Concezioni queste che entrano in contrasto, assumendo una logica decisamente libertaria, con le teorie di Burrhus F. Skinner e le concezioni della tecnologia del comportamento e la conseguente filosofia sociale: il controllo degli stimoli consente il controllo delle risposte, l'educazione diventa così un processo di condizionamento che l'uomo può maneggiare. Lo strumentalismo si fa assoluto e manca la libertà della diversità e il riconoscimento della libertà del soggetto.

Siamo passati, in questi anni dalle matrici psicologiche del comportamentismo e del cognitivismo prima maniera a quelle della «gestald» e dell'ecologia della mente, dall'interazionismo e dalla psicoanalisi alla epistemologia genetica piagetiana, dalla neuropsicologia allo strutturalismo e al costruttivismo.

In sostanza una varietà e una molteplicità di approcci che, senza saperlo o negandolo, fanno tutti i conti con i fondamenti teorici della pedagogia anarchica.

Un indubbio indirizzo libertario sta nella pedagogia di Carl Rogers secondo il quale per giungere alla felicità e alla libertà è sufficiente che l'individuo si sforzi di percepire pienamente i propri sentimenti, di fare l'esperienza totale di quanto prova, l'esperienza totale di se stesso. Soltanto non nascondendo nulla di noi stessi ci si può accettare.

Questo presuppone una concezione ottimistica della natura umana che per Rogers non può che essere buona. Vanno pertanto banditi gli atteggiamenti di condanna morale e occorre liberare il bambino dal senso del peccato per favorire la sua autonoma accettazione. È l'empatia, l'ascolto attivo dell'educatore che favorisce la ricerca autonoma e libera dell'educando.

Non si deve imporre alcun lavoro, non giudicare né fare valutazioni, non voti e neppure esami, non esercitare sull'alunno alcun potere. Solo offrire delle opportunità e facilitare lo sviluppo, non tenere un corso. Promuovere anche un clima positivo nel quale i bambini possano esprimersi. L'educatore si mette al posto dell'educando, è capace di vedere le cose con gli occhi dell'altro, di comprendere dall'interno le sue reazioni. L'obiettivo dichiarato della pedagogia rogersiana è la formazione di individui per i quali il cambiamento sia la cosa più importante della vita e che possano vivere a loro agio in questa dimensione esistenziale.

Su questa scia si inseriscono le considerazioni di Bruno Bettelheim secondo il quale nel rapporto tra genitori e

figli ciò che conta è non cercare di essere genitori perfetti, né tantomeno aspettarsi che lo siano i nostri figli. Il segreto sta invece nel cercare di comprendere le ragioni dei figli, provando a mettersi dalla loro parte, ripensando a se stessi bambini, costruendo con loro un rapporto duraturo attraverso una comunicazione emotiva e affettiva. Solo in un rapporto sostanzialmente paritario come questo delineato da Bettelheim, è possibile trovare una soluzione a tutti i problemi che via via si presentano nella vita quotidiana.

Lo stesso approccio ce lo propone Thomas Gordon il quale arriva al punto di proporre un metodo specifico per stimolare la riflessione e il cambiamento degli adulti che vogliano recuperare una dimensione autentica e libertaria del loro rapporto con i piccoli. Attraverso le pratiche educative del rispetto, dell'ascolto e della collaborazione nella soluzione dei conflitti e dei problemi, anche la famiglia, o meglio le famiglie, diventino uno spazio creativo di profonda libertà e democrazia.

Gordon condivide con Rogers la logica del «vinciamo insieme», collaboriamo alla soluzione dei problemi che ostacolano il nostro sviluppo e benessere, promuoviamo insieme le attività che contribuiscono alla realizzazione delle finalità e degli obiettivi comuni.

L'attenzione dell'educatore deve incentrarsi sulla qualità della comunicazione, sulla creazione di un clima di fiducia che faciliti da una parte l'espressione dei bisogni, delle emozioni e delle convinzioni e dall'altra la disposizione dell'ascolto empatico, per essere con l'altro così come lui è, per seguirlo dove lui ci condurrà, per confrontarsi con lui in modo genuino e congruente, per lasciargli comunque la responsabilità delle scelte.

Il dubbio e la rabbia, la paura e l'insicurezza di non essere accettati sono per il bambino reali problemi ai quali si può dare risposte positive soltanto in questa logica empatica di ascolto attivo, di immedesimazione nell'altro e lo sostengono anche in vere e proprie grammatiche

del dialogo tra adulti e bambini Harold Bessel e Thomas P. Kelly.

Che educare non significhi addestrare ne è convinto Michel Ghazal, secondo il quale i figli meritano rispetto, occorre ascoltare e immaginare insieme, lavorare per l'avvenire mentre si affronta il presente. Questa metodologia costituisce un presupposto irrinunciabile per avere un altro approccio ai conflitti genitori e figli.

Più indirizzata alla ricerca di pratiche che rafforzino l'io del bambino e che ne determinino e caratterizzino la sua individualità è la ricerca di Selma H. Fraiberg, la quale sottolinea come fattori decisivi della sanità mentale sono le capacità dell'io di affrontare i conflitti, di sopportarne la frustrazione, di adattarsi e di trovare soluzioni che portino armonia tra bisogni interiori e realtà esteriore.

Sulla necessità infine di fondere le varie situazioni educative in un progetto unico e partecipato, sul bisogno che la famiglia sia sostenuta dall'intera comunità nell'opera educativa che veda al centro il bambino riflette e propone varie interessanti indicazioni operative e metodologiche Jean P. Pourtois.

Metodologie e obiettivi di chiara ispirazione libertaria sono, come si può vedere e leggere, patrimonio diffuso e consolidato in numerosi autori che affrontano le problematiche educative secondo approcci ed esperienze variegate.

Uno dei settori nei quali maggiormente si possono riscontrare e leggere tracce di marcato libertarismo è proprio quello, come abbiamo visto, del rapporto genitori-bambini e adulti-bambini.

In questo ambito interessanti sono le considerazioni di Paola Milani la quale sottolinea come sia significativo il fatto che operando per aumentare le competenze educative dei genitori si opera a favore del benessere dei bambini e quindi del benessere dell'intera società. La metodologia non può che presentare un livello di autoeducazione e uno di eteroeducazione nel senso che i soggetti diventino atto-

ri verso gli altri, avendo di mira l'essere comunità educante, agendo secondo la logica di rete. Non quindi scuole per genitori ma itinerari educativi *con* e *tra* genitori. L'educare non è *per* e *sulle* persone ma sempre *con*. Chi educa davvero si situa in una relazione d'interdipendenza e circolarità con l'altro, relazione nella quale i due soggetti possono evolvere ciascuno verso un indefinito sempre meglio e possibile e mai definitivamente raggiunto, in virtù degli scambi attivati tra loro.

L'«essere» prima del «fare» dei bravi genitori. In questo vi è evidente il recupero della dimensione dell'essere rispetto a quella del possedere che Erich Fromm ci ha così meravigliosamente descritto ed esaltato. Inoltre è necessario mantenere, secondo questo approccio, l'identità di forma e contenuto: la coerenza tra mezzi e fini.

È sempre il singolo individuo la persona più adeguata a definire e comprendere i suoi bisogni, ad attualizzare le sue risorse, a gestire il suo sviluppo condividendo il suo saper fare e le sue risorse con gli altri membri del suo entourage. Portare gli individui, in un rapporto dialogico e non dialettico, a una pienezza di vita che è, prima di tutto, fiducia in se stessi e negli altri, stima di se stessi e degli altri, ad una percezione chiara della propria e altrui importanza e dignità, in una parola aiutare le persone a sentirsi sicure di sé in un rapporto di interdipendenza (al di la del dominio e della sottomissione) con il mondo esterno.

Il rapporto quindi tra docente-alunno e adulto-bambino nella prospettiva libertaria è decisamente egualitario e non gerarchico. Lo suggerisce anche U. Bronfenbrenner il quale sottolinea come il modello ideale di relazione è un modello di partnership, con il completo superamento dell-la logica «up-down», insegnante-allievo, adulto-bambino che viene usato abitualmente sia nelle relazioni scolastiche che parentali. Allo stesso modo S. Wolfendale mettendo a confronto due modelli di «parental participation» così li descrive: il genitore *cliente* (dipendente dalle opinioni

degli esperti; passivo rispetto alle offerte della scuola e delle altre agenzie educative; è periferico rispetto ai processi decisionali; è percepito come inadeguato rispetto alla cura e all'educazione dei figli), il genitore *partner* (condivide la responsabilità dell'intervento relativo a sé o alla sua famiglia; è in grado di contribuire alla ridefinizione dell'offerta della scuola, situandosi in un rapporto di reciprocità con essa; è attivo nel prendere decisioni e nella loro realizzazione; è percepito come il più competente rispetto alla cura e all'educazione dei figli, colui che conosce meglio i loro interessi e bisogni).

Tracce libertarie nei vari modelli educazionali, tanto estese da essere, per dirla con Colin Ward, come «semi sotto la neve». Non quindi ricerca di nuovi insegnanti, nuovi santoni, nuovi miti ma semplicemente essere individui che sanno non solo dare ma anche ricevere: questo è un segno tangibile e concreto di libertà perché un uomo libero è certamente chi, riconoscendo la propria debolezza, afferma la propria forza. Essere maestri oggi più che mai significa non voler esserlo, ma stare con gli altri senza superbia, senza condiscendenza, senza preoccupazioni pedagogiche.

E, come ha recentemente scritto Claudio Magris, saper essere e restare scolari non è poco, è già quasi essere maestri. Ma per promuovere uno sviluppo integrale del bambino è necessario andare oltre la semplice dimensione intellettiva. Occorre riconoscere come da millenni domini nella civiltà occidentale una netta divaricazione educativa in famiglia, nella scuola, nelle istituzioni, fra chi un domani sarà attivo usando in qualche modo la mente e chi per vivere dovrà produrre con le mani. Pertanto vi è una nuova consapevolezza da affermare e cioè del primato dell'imparare facendo sull'apprendimento formale. E come sostiene Antonio Santoni Rugiu, in confronto alla formazione della mente, quella del braccio ha interessato in ogni epoca un numero molto maggiore di ragazzi ma la sua memoria storica, come di tutto ciò

che interessava il popolo, è stata molto debole.

Su questo presupposto dell'educazione e dell'istruzione integrale, sono nati vari programmi di educazione e di istruzione che vanno dalla pedagogia e dalla didattica di Celestin Freinet alla pedagogia istituzionale di Michel Lobrot, di George Lapassade, le metodologie e le esperienze di Herbert R. Kohl sulla scuola aperta, quelle di Kenneth R. Haslam su come organizzare l'ambiente e le attività didattiche a misura dei bambini e le concezioni di Kathleen Manning e Ann Sharp su come interpretare e rendere produttivo il gioco nell'apprendimento. Ma anche l' esperienza di Fiorenzo Alfieri e del Movimento di Cooperazione Educativa, quella di Mario Lodi e di tanti altri meno noti educatori.

Insomma un esteso movimento spesso sotterraneo e poco conosciuto che ha saputo imporre all'attenzione dell'establisment pedagogico una realtà di indubbia ispirazione libertaria seppure in contesti istituzionali.

Ma giova ricordare qui anche su questo assunto dello sviluppo integrale del bambino nasce un programma di educazione affettiva non intesa come un processo mirante a modellare le emozioni del bambino secondo schemi imposti dall'alto. Si tratta piuttosto di un processo di apprendimento che porta all'autoregolazione delle proprie emozioni. Il bambino, secondo quanto ci illustra Mario Di Pietro, manterrà la sua emotività, ma anziché esservi totalmente assoggettato, imparerà a dominarla, così da poter massimizzare il proprio benessere psichico anche nelle circostanze meno favorevoli. Per ciò occorre sviluppare la capacità di ascoltare, di collocarsi dal punto di vista del bambino, di comunicare con un linguaggio adatto. Cambiare da noi stessi: il mondo in cui viviamo comincia dalla nostra testa. È il modo in cui percepiamo, interpretiamo, valutiamo e immaginiamo che modella il nostro mondo.

È inoltre indispensabile assumere subito un atteggiamento di ascolto nei confronti dei bambini e sforzarsi di

tradurre in parole gli eventuali turbamenti emotivi della relazione. Per dare la parola ai bambini è opportuno e fondamentale che gli adulti imparino innanzitutto ad osservarsi, a parlare di sé, dei propri stati d'animo, delle proprie azioni e reazioni nei confronti dell'infanzia. Francoise Dolto è consapevole che lo sviluppo infantile procede attraverso fasi comuni ma al contempo che ogni bambino le affronta a modo suo. Perciò i suoi suggerimenti sono al contempo generali e particolari, stimolando nel lettore la capacità di modificarli in base alla sua unica ed irripetibile relazione nella quale è coinvolto incamminandosi verso il futuro e il sogno.

E questo schema sembra prendere in parte Luciana Bellatalla quando dimostra come lo spirito dell'Utopia si sia fatto nei racconti per i bambini. La letteratura per l'infanzia, o meglio una parte significativa di essa, sembra riconoscere come l'amore, il sogno, la fantasia, diano all'uomo il potere di creare un mondo più significativo ed aperto. L'educazione diviene in questa prospettiva una sfida al presente e al noto, una proiezione del non ancora, inseparabile dallo spirito dell'utopia.

In questo spirito di speranza e utopia, secondo una visione che confermi il presupposto anarchico della coerenza tra mezzi e fini, è possibile leggere libertariamente anche altre tecniche didattiche che ribadiscono qui e ora il primato della cooperazione sulla competizione, dell'uguaglianza che esalta le diversità, della discriminazione positiva (dare di più a chi ha meno). L'apprendimento che diventa occasione per promuovere la corresponsabilità e la solidarietà degli alunni, il ruolo dell'insegnante come facilitatore in modo da sviluppare fortemente l'autonomia individuale e del gruppo. Tali sono ad esempio quelle del «Cooperative learning», quelle che evidenziano la carica innovativa dei gruppi di «self-help» e dei gruppi di mutuo aiuto (Phillys R. Silverman), del lavoro sociale di rete che potenziano le relazioni naturali e organizzano il coordinamento degli interventi (Lambert Maguire), «l'arte di aiu-

tare» (Robert Carkhuff) che stimola l'imparare ad aiutare, ad ascoltare, a rispondere, a comprendere e condividere, a comunicare. Risposte che vanno in questa direzione si trovano anche nelle metodologie che rispondono al disagio e alla violenza diffusa attraverso «la relazione d'aiuto» (Fabio Folgheraiter) o agli atteggiamenti e ai comportamenti suggeriti (Arnold P. Goldstein e B. Glick) onde arginare e capovolgere la logica dominante della pedagogia nei confronti dell'aggressività: né attraverso gli allarmismi o con atteggiamenti di controaggressività, né tantomeno con la presunta moralità della punizione.

Infine val la pena di citare le tecniche della motivazione per gli alunni «difficili» secondo le quali il presupposto dell'apprendimento si basa sul fatto che la voglia di studiare non si può imporre (Barbara Mc-Combs e James Pope).

Inoltre partendo dalla convinzione che si apprende dall'ambiente (Muriel F. S. Hopkins), si esalta il valore della ricerca come antipedagogia, l'imparare ad imparare, la scuola dei laboratori, l'educazione al cambiamento (Virgilio Zangrilli, Francesco De Bartolomeis, Neil Postman, Giovanni M. Bertin) così come si stabilisce un rapporto positivo e non gerarchizzato con le nuove tecnologie educative nelle considerazioni e nelle indicazioni di Seymour Papert.

Ho cercato, in questa disamina, di dimostrare come nel variegato panorama delle teorie e degli studi, così come nelle esperienze educative, citando naturalmente solo in parte il ben più ricco insieme di contributi apparsi in questi anni contemporanei, le caratteristiche e le intuizioni dell'anarchismo, perlopiù in modo inconsapevole e/o misconosciuto, siano penetrate in autori che anarchici non sono e che sono pervenuti alle considerazioni che ho esposto, in modo del tutto pragmatico o per itinerari culturalmente diversi.

È evidente che la principale critica che si potrebbe muovere a questa costruzione, peraltro schematica e incompleta, è che tutte queste ipotesi e osservazioni non intaccano la dimensione sociale dell'educazione.

Si potrebbe riprodurre il dibattito tra educazionisti e rivoluzionari tout-court, risalire fino a Carlo Pisacane e al problema da lui posto, se i fatti derivano dalle idee o queste da quelli.

Si tratterebbe però, a mio avviso di una operazione inutile in questa sede. Non mi sfugge infatti la necessità di modificare le condizioni sociali che stanno alla base di queste problematiche e soprattutto del disagio e della crescente aggressività e violenza che riscontriamo diffondersi in fasce di età sempre più basse e in modo sempre più esteso.

Si tratta però, questo quanto sostengo, di capovolgere la logica più diffusa di un certo anarchismo ottocentesco e che ha svolto un ruolo ormai non più utilizzabile nei confronti di una società che si incammina verso il terzo millennio, le cui caratteristiche fondanti erano, per certi versi, inimmaginabili solo pochi decenni fa.

Resta valido e immutato il pensiero forte dell'anarchismo, la critica al potere in ogni sua forma e rappresentazione, ma occorre leggere con lenti nuove ciò che si muove e si agita nella complessità e nella mondializzazione attuale.

Si tratta in sostanza di uscire da una concezione pessimistica dell'evoluzione della storia umana secondo la quale lo sforzo degli individui più sensibili e attenti al cambiamento doveva essere indirizzato ad interpretare e denunciare come dietro ogni «apparente» passo in avanti dell'uomo si celasse un aggiornamento delle tecniche del potere e del dominio. In questo modo si raggiunge solo l'obiettivo di frustrare la speranza e la fiducia in se stessi e nell'intera umanità di poter migliorare, passo dopo passo, con pragmatismo e gradualismo il proprio contesto sociale. Uscire quindi dal messianesimo sociale e buttarsi a valorizzare per ampliare continuamente gli spazi e i momenti di libertà e uguaglianza. Questa concezione otti-

mistica della storia è facilmente riscontrabile nell'educazione che può diventare sempre più libera e promuovere sempre più lo sviluppo integrale degli individui.

Non si tratta solo di un ribaltamento di prospettiva di tipo psicologico, che peraltro è indispensabile, ma anche di metodo di azione e di approccio alla realtà. È ancora il portare alla luce i germogli di quei «semi sotto la neve» di cui abbiamo parlato all'inizio.

La critica al sistema scolastico e all'autorità

Se queste sono, certamente alcune, delle suggestioni e delle affermazioni, delle pratiche e delle teorizzazioni, presenti nel panorama e nel dibattito pedagogico attuale nelle quali sono riconoscibili, pur con limiti e contraddizioni, segni evidenti dell'influenza delle teorie e delle esperienze anarchiche e libertarie, anche nel filone, forse più noto ai lettori della rivista, dell'alternativa al sistema scolastico non sono mancate e non mancano prese di posizione e vere e proprie proposte che possono a pieno titolo albergare nella tradizione storica dell'anarchismo.

Sostiene con estrema chiarezza e sintesi Michael P. Smith che, come ogni altra attività istituzionalizzata, il sistema educativo ha formato una sua propria burocrazia. Sempre più le sue pratiche riflettono non gli interessi degli individui, ma quelli del suo sistema burocratico. È nell'interesse del sistema, e non degli individui, che l'attestato invece che delle capacità sia il criterio per accedere ad un lavoro, che un numero sempre più crescente di lavori richieda il suddetto attestato, assegnato in base alla frequenza di un corso e non alle effettive capacità lavorative, che un numero sempre maggiore di risorse venga speso per l'educazione.

Questa istituzionalizzazione e questa burocratizzazione ha comportato altri assunti: che la scuola (e solo la scuola) sia il luogo in cui avviene l'apprendimento; che l'unica conoscenza che conta è acquisita a scuola o all'università (mentre la conoscenza maturata direttamente sul lavoro

non è considerata sufficientemente adeguata); che l'apprendimento è il risultato dell'insegnamento; che l'insegnamento ha bisogno di professionisti; che la conoscenza sia una cosa da «assumere» in una istituzione specializzata; che, al pari di una cosa, essa sia quantificabile: più si frequenta più se ne ha; che più apprendimento significa più insegnamento; che un insuccesso nell'apprendimento non è un insuccesso dell'insegnamento, ma anzi implica che più insegnamento è necessario; che in generale ogni fallimento dovuto al sistema non sia un fallimento del sistema, ma un problema da risolvere con un potenziamento del sistema stesso con più burocrazia, più organismi, più esperti e, soprattutto, con più soldi.

Sulla base di queste considerazioni è possibile capovolgere la concezione pedagogica delle teorie autoritarie e statuali, non senza cogliere alcune critiche fondamentali dell'autorità.

Uno degli apporti più interessanti dal nostro punto di vista è senz'altro quello di Fromm quando sostiene che l'autorità non è una qualità che un individuo ha ma si riferisce ad un rapporto interpersonale, in cui una persona considera un'altra superiore a se stessa. Così come influenti e pertinenti sono le considerazioni di Gerard Mendel e Christian Vogt su come lo schema nelle relazioni interpersonali di dominio riproduca lo schema psicofamigliare e sociale, così come sono utili le osservazioni e le analisi di Lobrot che sottolineano come l'autorità tragga origine da gravi carenze nello sviluppo della personalità. Alle stesse considerazioni è giunto Alex Confort nelle ricerche sul rapporto tra potere e delinquenza. L'autorità è un sistema che permette d'alterare la volontà dell'altro, di piegarla nel senso desiderato. Secondo Lobrot due sono, a questo proposito, i casi che possono presentarsi. O si cerca di sopprimere pari pari la volontà dell'altro in quanto rappresenta un pericolo: la repressione. Oppure di far agire l'altro in senso diverso da quello che lui stesso sceglierebbe, e utile per se stessi: la coercizione.

Per un approccio secondo queste impostazioni dentro la scuola e nell'ambito più propriamente strutturato dell'apprendimento, si schiera, delineando una nuova figura di educatore che rinneghi il proprio ruolo istituzionalizzato, Robert Gloton.

Sul rapporto tra struttura famigliare, contesto storico-sociale e formazione del carattere e della morale coercitiva, sono sicuramente pertinenti alla concezione libertaria gli studi di Wilhelm Reich, quelli, seppur ispirati ad una interpretazione autogestionaria del socialismo, di Mendel, di Alexander Mitscherlich e di Siegfried Bernfeld. Tutti questi autori muovono da una interpretazione psicoanalitica e psicosiologica per approdare ad una pedagogia antiautoritaria fondata sul libero sviluppo del fanciullo in una adesione libera a norme di comportamento con l'eliminazione di ogni forma di coercizione e di ogni autoritarismo. L'educazione ha come obiettivo primario quello di formare una società nella quale gli individui siano portatori di una coscienza veramente critica e libera.

Lapassade, René Lourau, Marc Guiraud, Jaques Guigou offrono riflessioni e spunti sulla dimensione politica dell'educazione, sul ruolo dell'insegnante, sul significato della pedagogia istituzionale che ben si collocano nell'alveo delle concezioni e delle suggestioni che abbiamo più volte sottolineato nel corso di questo scritto.

La critica quindi al principio di autorità e all'autoritarismo, alla funzione ideologica della scuola e alla sua perpetuazione strutturale anche nell'intera società portano nel secondo dopoguerra a far crescere in tutta la società occidentale un movimento di contestazione e di rifiuto dell'istituzione educativa statale e gerarchica. Questo avviene, paradossalmente ma non tanto, in un periodo in cui vi è una enorme accelerazione dello sviluppo dell'istruzione e un grande e sostanzioso investimento di denaro nelle strutture educative e della formazione.

Prendono avvio nei primi anni sessanta considerazioni che sostengono con forza il fatto che nella scuola c'è qual-

che cosa di profondamente sbagliato nell'educazione che viene praticata. Ciò che sempre con maggior consapevolezza si sostiene è che le scuole sono posti malsani nei quali far crescere i bambini.

La critica al sistema scolastico ed educativo diventa critica all'intero impianto sociale, economico, culturale e nascono e si sviluppano vere e proprie esperienze di scuole alternative, libertarie. Dobbiamo ad autori decisamente libertari (John Holt) o dichiaratamente anarchici (Paul Goodman) la critica più precisa e puntuale che però si innesta in un diffuso sentire dai contorni talvolta contradditori e variegati.

È in particolar modo con l'esperienza di Summerhill e con le idee di Alexander Neill che questo movimento si confronta e si sviluppa in Inghilterra, in Danimarca, in Francia, in Italia, in Germania, ma anche in America del nord. Fioriscono le esperienze e le pubblicazioni che veicolano idee e prospettive nuove decisamente libertarie grazie ad autori come Chiara Saraceno, J. R. Schmid, Franco Sanfilippo, Robert P. Wolff e altri. Nasce l'interesse e lo studio dell'esperienza educativa nel kibbutz, per i «figli del sogno» (Bettelheim) ma con studi e ricerche che ci portano ai giorni nostri (Stanley Maron, Annalisa Pinter).

Insomma la scommessa libertaria di strutture e luoghi educativi alternativi a quelli attuali fondati sulla logica del dominio diviene realtà, seppur minoritaria.

Accanto a questo fiorire di scuole, doposcuole, laboratori di arti varie, nei quali è possibile far vivere ad un certo numero di bambini esperienze gratificanti di educazione integrale ed antiautoritaria, si precisa una posizione più complessa ed articolata di denuncia del ruolo della scuola in quanto tale nel favorire lo sviluppo di una società e di una cultura «scolarizzata».

Ivan Illich, Everett Reimer iniziano a diffondere l'idea di descolarizzare la società, partendo dal presupposto che la scuola è morta. Numerosi autori riprendono, criticano,

sviluppano questi due concetti ampliando il dibattito che continua a riproporsi puntualmente come uno dei più interessanti e attuali. Significativi a questo proposito i contributi di K. W. Richmond, Claudio Volpi e molti altri. Un lavoro altrettanto interessante e innovativo, anche per il contesto storico-geografico in cui si colloca, è quello di Paulo Freire e della sua concezione dell'educazione come pratica della libertà e della pedagogia degli oppressi. Insomma un enorme e variegato insieme di posizioni e di idee, di realizzazioni e di esperienze che portano l'approccio libertario nella critica radicale del sistema, nello sperimentalismo finalizzato.

Se a tutto ciò aggiungiamo la critica anarchica più esplicita di autori come Ward ed Herbert Read noi possiamo tranquillamente affermare che di fatto l'anarchismo ha maggiormente penetrato la vita e le idee sull'educazione in maniera sicuramente più profonda di ogni altro approccio alle problematiche sociali.

Lungi dall'essere una consolazione è però sicuramente da considerare perché ciò è avvenuto.

Ritengo che ciò sia stato possibile, e credo di averlo dimostrato ampiamente nel corso di questo articolo, perché l'anarchismo quando si fa pedagogia libertaria assume i connotati del gradualismo obbligato dei rapporti di relazione egualitaria e libertaria.

In pratica la pedagogia libertaria permea l'educazione per definizione prima che per azione. L'opera e i tempi dell'educazione non possono che essere tempi e azioni lente, profonde, irreversibili. Una continua approssimazione che realizza in modo compiuto l'assunto fondamentale dell'anarchismo e cioè la coerenza tra mezzi e fini.

Le possibili proposte

Tocca ai libertari e agli anarchici trovare delle possibili e praticabili proposte, sia attraverso uno sforzo di fantasia, sia portando alla luce istanze e idee che viaggiano e si definiscono nella pratica educativa quotidiana.

L'approccio non può che essere pluralista nel senso che vanno valorizzate le riflessioni e le esperienze che si muovono faticosamente, e a volte inconsapevolmente, nei meandri e negli spazi delle istituzioni, sia quelle che sviluppano una critica radicale al sistema, che infine quelle che praticano microcosmi alternativi.

Nel fare questo dobbiamo assumere veramente la logica della libertà, anche dalle ideologie che pretendono di ingabbiare la realtà leggendola secondo uno schema precostituito. Superare insomma i fondamentalismi, anche quello anarchico, come è stato recentemente detto in questa rivista.

L'educazione libertaria supera la dicotomia tra innatismo e ambientalismo poiché coniuga rispetto autentico per l'essere e la sua dimensione sociale, perché privilegia l'individuo nella comunità.

Resta un problema aperto e cioè quello posto da Tolstoj a seguito della sua esperienza a Jasnaia Poliana: è possibile una pedagogia senza un'idea di uomo che la ispiri?

Tolstoj risolve il problema con la distinzione tra istruzione ed educazione (libertaria la prima, autoritaria la seconda). Confesso che non mi convince del tutto. Sicuramente è possibile una educazione libertaria che si connoti nell'essere educazione (tirar fuori) libertaria (fondata su una relazione di libertà). Nel momento in cui affermiamo la libertà in educazione neghiamo la pedagogia. Ma occorre fare uno sforzo in più e cioè definire queste problematiche e quelle dell'anarchismo in direzione positiva.

Accogliere cioè la sfida della approssimazione, dell'andare verso, oltre, continuamente così come l'educazione e l'istruzione sono permanenti e ricorrenti senza attendere il totalmente altro, che non è proprio della dimensione umana ma di quella dei presunti dei.

Credo abbia centrato bene il problema Borghi, riprendendo le tesi di fondo di Dewey, quando sostiene che essenza ed esistenza sono strettamente legate tra loro.

Se vogliamo un futuro migliore dobbiamo volere un presente che lo prepari, che contenga già implicitamente, tratti significativi di questo futuro.

In educazione le concezioni dell'anarchismo partono proprio da queste considerazioni e operano coerentemente con esse attraverso un'idea di relazione socratico-maieutica. Il bambino, che come sostiene Marcello Bernardi, è ancora un uomo libero, deve poter, secondo i propri tempi, crescere in modo armonico e integrale.

Secondo quanto esposto qui brevemente, accanto al lavoro quotidiano è importante dare alle idee libertarie anche dei possibili punti di riferimento visibili in un contesto di più ampia portata.

Ogni possibile cambiamento deve coinvolgere l'intera gamma del problema educativo.

Per concludere voglio qui proporre dunque due obiettivi chiari e provocatori: impegnarsi in una lotta per l'abolizione dell'obbligo scolastico e del valore legale del titolo di studio.

Le argomentazioni per sostenere queste due idee sono varie ma non le affronterò qui. Voglio solo sottolineare due esempi possibili di educazione libertaria che si fa carico del cambiamento globale del contesto sociale.

L'educazione deve stare al centro di ogni sforzo per il cambiamento, sostiene Joel Spring, ma è opportuno confermare un assunto irrinunciabile per l'anarchismo e cioè che il problema vero è educare alla libertà nella libertà.

Bibliografia

Non compariranno in questa bibliografia le indicazioni circa i testi di autori noti e le cui opere sono molteplici (Freud, Piaget, Winnicott, Vygotsky, Bruner, Dewey, Maslow, Skinner, Rogers, Fromm, Reich, Neill, Illich, Freire, Bernardi, Borghi). Sono omesse anche le indicazioni sui testi relativi ai pensatori classici dell'anarchismo nonché di Robin, Faure, Tolstoj, Ferrer.

AA.VV., *L'erba voglio*, Einaudi, Torino, 1971.
AA.VV., *Le comuni infantili*, Guaraldi, Rimini, 1971.
AA.VV., *Educazione o condizionamento?*, Savelli, Roma, 1975.
AA.VV., *Illich in discussione*, Emme edizioni, Milano, 1976.
AA.VV., *Descolarizzare e poi?*, Emme edizioni, Milano, 1978.
AA.VV., *I diritti dei bambini*, Emme edizioni, Milano, 1973.
AA.VV., *Summerhill in discussione*, Franco Angeli, Milano, 1975.
AA.VV., *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.
AA.VV., *Chi insegna a chi?*, Einaudi, Torino, 1972.
AA.VV., *Dalla gratuità all'eguaglianza. Scuola per tutti e classi sociali*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.
AA.VV., *Educazione e libertà*, in *Volontà*, numero 1/1987.
AA.VV., *Il Bambino fra autorità e libertà*, in *Volontà* 3/1992.
Giuseppe ACONE e Giuliano MINICHIELLO, *L'educazione divisa*, Armando, Roma, 1986.
Fiorenzo ALFIERI, *Il Mestiere di maestro*, Emme Edizioni, Milano, 1974.
Maria D. ANGELICOLA, *Un'utopia rivisitata*, Armando Armando, Roma, 1979.
Philippe ARIÈS, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari, 1976.
Egle BECCHI, *Infantologie del novecento*, in *Il secolo della scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
Luciana BELLATALLA, *C'era una volta... Il paese che non c'è*, Corso Editore, Ferrara, 1994.
Albino BERNARDINI, *Un anno a Pietralata*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
Siegfried BERNFELD, *Antiautoritarismo e psicoanalisi nella scuola*, Feltrinelli, Milano, 1971.

Giovanni M. BERTIN, *Educazione al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1976; Id., *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze, 1974; Id., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 1968.
Herold BESSEL e Thomas P. KELLY, *Puoi contare su di me*, Red Edizioni, Como, 1992; Id., *Niente sgridate, chiacchieriamo*, Red Edizioni, Como, 1991.
Bruno BETTELHEIM, *I figli del sogno*, Mondadori, Milano, 1969; Id., *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano, 1987.
U. BRONFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.
Robert CARKHUFF, *L'arte di aiutare*, Erickson, Trento, 1988.
Bruno CIARI, *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma, 1972; Id., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1961.
Alex CONFORT, *Potere e delinquenza*, Elèuthera, Milano, 1996.
David CRAM, *Macchine per insegnare e istruzione programmata*, La Nuova Italia, Firenze, 1965.
Francesco DE BARTOLOMEIS, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano, 1969; Id., *Sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978; Id., *Programmazione e sperimentazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1982.
Mario DI PIETRO, *L'educazione relazionale-emotiva*, Erickson, Trento, 1992.
Francoise DOLTO, *Come allevare un bambino felice*, Mondadori, Milano, 1992.
Manlio FANCELLI, *L'educazione non autoritaria*, Bulzoni, Roma, 1976.
Edgar FAURE, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1974.
Paul K. FEYERABEN, *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano, 1979.
Fabio FOLGHERAITER, *Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola*, Erickson, Trento, 1992.
Selma FRAIBERG, *Gli anni magici*, Armando, Roma, 1970.
Celestin FREINET, *L'educazione del lavoro*, Editori Riuniti, Roma, 1977; Id., *La scuola del popolo*, Editori Riuniti, Roma, 1973; Id., *L'apprendimento della scrittura*, Editori Riuniti, Roma, 1978.
Miche LGHAZAL , *Mangia la minestra e... taci!*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1994.
Robert GLOTON, *L'autorità alla deriva*, Emme edizioni, Milano, 1975.

Arnold P. GOLDSTEIN e B. GLICK, *Stop all'aggressività*, Erickson, Trento, 1990.
Paul GOODMAN, *Individuo e comunità*, Elèuthera, Milano, 1996.
Thomas GORDON, *Genitori efficaci*, La Meridiana, Molfetta (BA), 1994.
Jaques GUIGOU, *La pedagogia istituzionale*, Marc Guiraud, *Il ruolo dell'insegnante*, in Georges Lapassade, *L'autogestione pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 1977.
Gualtiero HARRISON e Matilde CALLARI GALLI, *Né leggere né scrivere*, Feltrinelli, Milano, 1971.
Kenneth R. HASLAM, *L'apprendimento nella scuola elementare e materna*, Emme edizioni, Milano, 1977.
David HAWKINS, *Scienza ed etica dell'uguaglianza*, Loescher, Torino, 1982.
John HOLT, *Bisogni e diritti del fanciullo*, Armando, Roma, 1977; Id., *Instead of education*, Dutton, 1976; Id., *How children fail*, Penguin, London, 1969.
Muriel F. S. HOPKINS, *Apprendere dall'ambiente*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
Johan HUIZINGA, *Homo ludens*, Il Saggiatore, Milano, 1964.
Torsten HUSÉN, *Talento, eguaglianza e meritocrazia*, La Nuova Italia, Firenze, 1977; Id., *Crisi della scuola*, Armando, Roma, 1974.
David W. JOHNSON, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 1996.
Herber KOHL, *Leggere come*, Emme edizioni, 1976; Id., *La scuola aperta*, Emme edizioni, Milano, 1973.
Roland D. LAING, *Conversando con i miei bambini*, Mondadori, Milano, 1979; Id., *L'io e gli altri*, Sansoni, Firenze, 1973.
Georges LAPASSADE, *L'analisi istituzionale*, Isedi, Milano, 1974.
Denis LAWTON, *Classe sociale, linguaggio, educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.
Michel LOBROT, *Per o contro l'autorità*, Emme edizioni, Milano, 1977.
Mario LODI, *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino, 1970; Id., *C'è speranza se questo accade a Vho*, Einaudi, Torino, 1963.
René LOURAU, *L'illusion pedagogique*, Editions de L'Epi, Parigi, 1969.
Claudio MAGRIS, *Ma il vero maestro non insegna*, *Corriere della sera*, 19 febbraio 1996.

Lambert MAGUIRE, *Il lavoro sociale di rete*, Erickson, Trento, 1989.
Kathleen MANNING e Ann SHARP, *Il gioco nell'apprendimento*, Emme edizioni, Milano, 1979.
Stanley MARON, *Mercato e comunità*, Elèuthera, Milano, 1994.
Barbara MC-COMBS e James POPE, *Come motivare gli alunni difficili*, Erickson, Trento, 1996.
Gerard MENDEL, *Il potere e l'autorità*, Guaraldi, Rimini, 1974; Id., *Infanzia nuova classe sociale*, Armando, Roma, 1974.
Gerard MENDEL e Christian VOGT, *Il manifesto educativo*, Emme edizioni, Milano, 1975.
A. MERLER, *Sociologia della sperimentazione didattica*, Savelli, Roma, 1975.
Carmela METELLI DI LALLO, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966.
Paola MILANI, *Progetto genitori*, Erickson, Trento, 1993.
W. Hugh MISSILDINE, *Il bambino che sei stato*, Erickson, Trento, 1996.
Alexander MITSCHERLICH, *Verso una società senza padre*, Feltrinelli, Milano, 1970.
Seymour PAPERT, *I bambini e il computer*, Rizzoli, Milano, 1994.
Egidio PENTIRARO, *A scuola con il computer*, Laterza, Bari, 1983.
Annalisa PINTER, *La storia del kibbutz: dinamiche di un'educazione collettivista*, in *Momenti paradigmatici di storia dell'educazione*, Corso editore, Ferrara, 1993.
Neil POSTMAN, *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma, 1984.
Neil POSTMAN e Charles WEINGARTNER, *L'insegnamento come attività sovversiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
Jean P. POURTOIS, *Educare i genitori*, Armando, Roma, 1988.
Fabrizio RAVAGLIOLI, *Fisionomia dell'istruzione attuale*, Armando, Roma, 1986.
Herbert READ, *Educare con l'arte*, Comunità, Milano, 1954; Id., *Anarchy and order*, Faber, London, 1954.
Olivier REBOUL, *Il linguaggio dell'educazione*, Armando, Roma, 1986.
Everett REIMER, *La scuola è morta*, Armando, Roma, 1973.
W. K. RICHMOND e Mauro LAENG, *La descolarizzazione nell'era tecnologica*, Armando, Roma, 1975; Id., *Educazione permanente nella società aperta*, Armando, Roma, 1974.

Antonio S. RUGIU, *Il braccio e la mente*, La Nuova Italia, Firenze, 1995; Id., *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Firenze, 1979.
Franco SANFILIPPO, *...se no ti do una sberla...* , Savelli, Roma, 1973.
Chiara SARACENO, *Alla scoperta dell'infanzia*, De Donato, Bari, 1972.
J. R. SCHMID, *Compagno maestro*, Guaraldi, Rimini, 1972.
SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libera Editrice Fiorentina, Firenze, 1974.
M. E. P. SELIGMAN, *Imparare l'ottimismo*, Giunti, Firenze, 1996.
Phillys R. SILVERMAN, *I gruppi di mutuo aiuto*, Erickson, Trento, 1989.
Georges SNYDERS, *Le pedagogie non direttive*, Editori Riuniti, Roma, 1975
Michael SMITH, *Educare per la libertà*, Elèuthera, Milano, 1990.
Joel SPRING, *L'educazione libertaria*, Antistato, Milano, 1981.
Viscardo VERGANI, *La civiltà dei bambini*, Mondadori, Milano, 1977.
Aldo VISALBERGHI, *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze, 1973; Id., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978.
Claudio VOLPI, *Descolarizzazione e alternative pedagogiche*, Bulzoni, Roma, 1974.
Colin WARD, *La pratica della libertà*, Elèuthera, Milano, 1996; Id., *Talking schools*, Freedom press, London, 1995.
Robert P. WOLFF, *L'università e i miti dell'educazione*, Comunità, Milano, 1975
S.WONFENDALE, *Parental partecipation in children development and education*, Gordon and Breach science publishers, New York, 1983.
Virgilio ZANGRILLI, *Pedagogia del dissenso*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
Michele ZAPPELLA, *Il pesce bambino*, Feltrinelli, Milano, 1976.